

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



*Agrupamentos de Escolas: que
Realidades... que Especificidades...
A percepção dos Professores do Ensino Pré-Escolar e do
Ensino Básico*

Virgínia Gaspar C. Lopes

Coimbra 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Agrupamentos de Escolas: que Realidades... que Especificidades...

**A percepção dos Professores do Ensino Pré-
Escolar e do Ensino Básico**

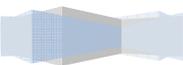
**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Gestão da Formação
e Administração Educacional**

Orientação: Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e

Professor Doutor António Gomes Ferreira

Virgínia Gaspar C. Lopes

Coimbra 2009

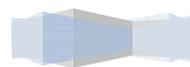


**Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão,
pilares da minha existência**

**Ao Jorge, João Gabriel e Stephane,
meus eternos anjos da guarda**

**Ao Márcio e ao nosso bebê,
o meu futuro**



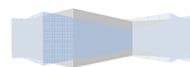


Agradeço muito a todos aqueles que, com carinho, amizade e ensinamentos, me acompanham ao longo da minha vida e muito especialmente ao longo do meu percurso de formação

Obrigada a todos os amigos, familiares, professores e alunos que comigo têm partilhado vivências

Um agradecimento muito especial à Professora Armanda Matos, por ser a excelente profissional que é. A ela se deve o sucesso desta investigação e o muito que aprendi ao longo dos últimos meses, pois guiou-me com grande perícia durante todo o estudo





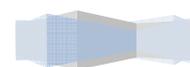
Resumo

A presente investigação tem como principal objectivo conhecer a percepção dos professores do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico acerca do funcionamento actual dos agrupamentos de escolas, uma vez que, esta unidade organizacional representa uma das grandes mudanças que se têm feito sentir no reordenamento da rede educativa portuguesa nos últimos anos.

Não podendo esquecer a importância que a escola é obrigada a assumir devido à constante mutação da sociedade e à necessidade que esta tem de formar os indivíduos, através de percursos integradores e sequenciados, confrontamos aqui as finalidades originalmente definidas para os agrupamentos de escolas no Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio com a opinião dos docentes no que diz respeito sobretudo às questões da autonomia e burocracia, isolamento e exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos, aproveitamento racional dos recursos e envolvimento na elaboração e no desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento.

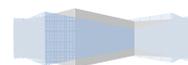
O presente estudo, de tipo quantitativo, não experimental e descritivo, foi realizado com uma amostra de 136 docentes (do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico) pertencentes a dois agrupamentos de escolas de um concelho do interior do país, onde se destacam determinadas características de carácter interior - rural como, o isolamento. A recolha de dados operou-se através de um questionário elaborado intencionalmente para este estudo.

Conclui-se que, apesar de todas as mudanças introduzidas nos últimos anos no sistema de ensino português no que diz respeito às políticas de gestão e administração das escolas, os professores revelam a opinião de que os agrupamentos de escolas foram ou são uma nova oportunidade para os territórios educativos, reorganizando-os e dotando o processo educativo de equidade, homogeneidade, participação, envolvimento e sequencialidade. Ou seja, as suas finalidades, nomeadamente no que respeita ao combate às



situações de isolamento e exclusão social, ao aumento da capacidade pedagógica, à sequencialidade entre ciclos e à gestão dos recursos têm sido conseguidas.

No entanto, os professores não deixam de apontar a existência obstinada de certos obstáculos que impedem, por exemplo, a verdadeira articulação entre ciclos ou poder de autonomia efectivo das escolas e que, de certa forma, decepam a verdadeira essência dos agrupamentos de escolas.



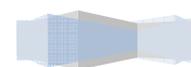
Abstract

This investigation has as main goal to know and understand the perception kindergarten, primary and secondary school teachers have of how “group of schools” actually work, once this organized unit represents one of the big changes that Portuguese educational network has undergone in the last years.

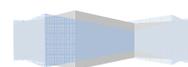
Although we can not forget the importance that school must undertake due to the constant mutation of society and the necessity that it has to educate individuals, through an integrated and sequenced course, we will confront the original goals originally defined for “groups of schools” in law by decree number 115 – A/ 98 of 4 th May with teachers’ opinions mainly in what concerns autonomy and bureaucracy, isolation and social exclusion, pedagogical capacity, transition between school years, the rational exploitation of resources and the working up and development of Educational Project of School Group.

This study, a quantity one, non-experimental and descriptive, was carried out by a sample of 136 teachers (from kindergarten to primary and secondary school teachers) who belong to two different “group of schools” of an interior municipality where some specific characteristics of rural municipalities, like isolation, stand out. Data recollection was made by a questionnaire built specifically for this study.

We can conclude that despite all the changes introduced in the last years in Portuguese Educational system in what concerns school’s policies of management and administration, teachers consider that “groups of schools” were or still are a new opportunity to educational territories, to reorganize them and allowing the educational process to be fair, similar, participated and to have involvement and sequence. That means that its aims, namely in what concerns the fight against isolation, social exclusion, the rise of pedagogic capacity, the cycles sequence and resources management, were well achieved.



Nevertheless teachers still point out the obstinate existence of certain obstacles that block, for example the true articulation among cycles or the effective power of autonomy of schools and, in a certain way, mutilate the true essence of “groups of schools”.



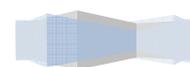
Résumé

La présente recherche a comme principal objectif connaître la perception des enseignants de l'enseignement préscolaire, premier, second et troisièmes cycles de l'enseignement basique concernant le fonctionnement actuel des « regroupements d'écoles », vu que, cette unité organisationnelle représente un des grands changements qui se sont faits sentir dans la réordonnance du filet éducatif portugais ces dernières années.

Ne pouvant pas oublier l'importance que l'école est obligée de donner à la constante mutation de la société et à la nécessité que celle-ci a de former les personnes, à travers des parcours intégrateurs, nous confrontons ici les finalités originellement définies pour les « regroupements d'écoles » dans le Décret-loi n°115 - à 98 du 4 mai à l'avis des professeurs en ce qui concerne surtout les questions de l'autonomie et de la bureaucratie, de l'isolement et de l'exclusion sociale, de la capacité pédagogique, de la transition entre des cycles, de l'exploitation rationnelle des ressources et de l'engagement dans l'élaboration et dans le développement du Projet Éducatif du Regroupement.

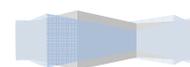
La présente étude, de type quantitatif, non expérimental et descriptif, a été réalisé avec un échantillon de 136 professeurs (de l'enseignement préscolaire et du premier, second et troisièmes cycles de l'enseignement basique) appartenant à deux « regroupements d'écoles » d'une commune de l'intérieur du pays, où se détachent certaines caractéristiques de caractère intérieur - agricole comme, l'isolement. La collecte de données s'est opérée à travers un questionnaire élaboré intentionnellement pour cette étude.

Il se conclut que, malgré tous les changements introduits ces dernières années dans le système de l'enseignement au Portugal en ce qui concerne les politiques de gestion et administration des écoles, les enseignants révèlent l'avis dont les « regroupements d'écoles » ont été ou sont une nouvelle occasion pour les territoires éducatifs, en les réorganisant et en dotant le processus éducatif d'équité, d'homogénéité, de participation et d'engagement. C'est-à-dire, leurs finalités, notamment à l'égard du combat aux situations



d'isolement et d'exclusion sociale, à l'augmentation de la capacité pédagogique, entre les cycles et à la gestion des ressources ont été réussies.

Néanmoins, les enseignants ne cessent pas d'indiquer l'existence têtue de certains des obstacles lesquels empêchent, par exemple, le vrai joint entre les cycles ou le pouvoir d'autonomie effectif des écoles et qui, de certaine forme, mutilent la vraie essence des « regroupements d'écoles ».



Introdução	3
-------------------	----------

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Evolução das Políticas de Administração do Sistema Educativo Português

1. Introdução	15
2. A Democratização da Sociedade e das Práticas Administrativas	19
3. A “Autonomia” das Escolas e os Recentes Modelos de Administração	29

Capítulo II – Agrupamentos de Escolas

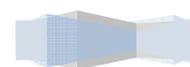
1. Introdução	41
2. Formação e Composição dos Agrupamentos de Escolas	45
3. Agrupamentos de Escolas: que realidades?	51

Capítulo III – A Escola e as suas Imagens Organizacionais

1. Introdução	61
2. Imagens Organizacionais da Escola	65
3. A Escola Hoje	83

Parte II – Estudo Empírico

1. Introdução	91
---------------	----



Capítulo IV – Conceção e Desenvolvimento da Investigação

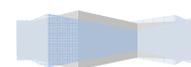
1. Problema e Questões da Investigação	95
2. Natureza do Estudo	99
3. Variáveis e Hipóteses	103
4. Instrumentos de recolha de dados: etapas para a sua construção	107

Capítulo V – Estudo Piloto

1. Introdução	111
2. Caracterização da amostra	113
3. Instrumentos de recolha de dados	119
4. Procedimentos	123
5. Apresentação e análise dos resultados	125

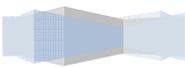
Capítulo VI – Estudo Definitivo

1. Introdução	133
2. Local da Investigação	135
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas A	137
2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas B	140
3. Caracterização da Amostra	145
4. Instrumentos de Recolha de Dados	153
5. Procedimento	161
6. Apresentação e Análise dos Resultados	163
6.1. Estatística Descritiva	163
6.1.1. Autonomia e Burocracia	163



6.1.2. Isolamento	168
6.1.3. Exclusão Social	171
6.1.4. Capacidade Pedagógica	173
6.1.5. Transição entre Ciclos	175
6.1.6. Aproveitamento Racional dos Recursos	178
6.1.7. Envolvimento na Elaboração e Concretização do Projecto Educativo do Agrupamento e Envolvimento na Vida do Agrupamento	184
6.1.8. Principais Obstáculos Subjacentes à Criação dos Agrupamentos	190
6.1.9. Medidas/ Estratégias Tendentes a Melhorar o Funcionamento Geral dos Agrupamentos	191
6.2. Estatística Inferencial	193
7. Discussão dos Resultados	209
Conclusão	227
Referências Bibliográficas	239
Referências Legislativas	247
Sites Consultados	249
Anexos	251



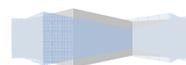


Índice de Figuras

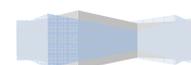
Figura 1 – Distribuição de escolas por ciclos de ensino no AEA	138
Figura 2 – Distribuição de alunos por ciclos de ensino no AEA	138
Figura 3 – Distribuição de professores por ciclos de ensino no AEA	139
Figura 4 – Distribuição de escolas por ciclos de ensino no AEB	141
Figura 5 – Distribuição de alunos por ciclos de ensino no AEB	141
Figura 6 – Distribuição de professores por ciclos de ensino no AEB	142



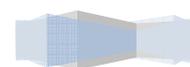
Índice de Quadros



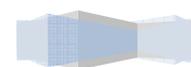
Quadro 1 – Distribuição dos Participantes por Idade (no estudo piloto)	113
Quadro 2 – Distribuição dos Participantes por Sexo (no estudo piloto)	114
Quadro 3 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas (no estudo piloto)	114
Quadro 4 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional (no estudo piloto)	115
Quadro 5 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino (no estudo piloto)	115
Quadro 6 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos (no estudo piloto)	116
Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual (no estudo piloto)	116
Quadro 8 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento Actual (no estudo piloto)	117
Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por Cargo Exercido (no estudo piloto)	117
Quadro 10 – Consistência Interna da Escala referente ao Isolamento e Exclusão Social (no estudo piloto)	126
Quadro 11 – Consistência Interna da Escala referente à Capacidade Pedagógica (no estudo piloto)	127
Quadro 12 – Consistência Interna da Escala referente à Transição entre Ciclos (no estudo piloto)	128
Quadro 13 – Consistência Interna da Escala referente ao Aproveitamento Racional dos Recursos (no estudo piloto)	129
Quadro 14 – Consistência Interna da Escala referente ao Envolvimento no Agrupamento (no estudo piloto)	130
Quadro 15 – Instalações/ Espaços que compõem o AEA	139
Quadro 16 – Instalações/ Espaços que compõem o AEB	143
Quadro 17 – Distribuição dos Participantes por Idades (no estudo definitivo)	146
Quadro 18 – Distribuição dos Participantes por Sexo (no estudo	



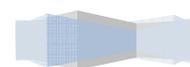
definitivo)	146
Quadro 19 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas (no estudo definitivo)	146
Quadro 20 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional (no estudo definitivo)	147
Quadro 21 – Distribuição dos Participantes por tipo de Ensino (no estudo definitivo)	147
Quadro 22 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino (no estudo definitivo)	148
Quadro 23 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos (no estudo definitivo)	148
Quadro 24 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual (no estudo definitivo)	149
Quadro 25 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento Actual (no estudo definitivo)	149
Quadro 26 – Distribuição dos Participantes por Cargo Exercido (no estudo definitivo)	150
Quadro 27 – Escala de Isolamento. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	156
Quadro 28 – Escala de Exclusão Social. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	156
Quadro 29 – Escala de Capacidade Pedagógica. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	157
Quadro 30 – Escala de Transição entre Ciclos. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	158
Quadro 31 – Escala de Aproveitamento Racional dos Recursos. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	159
Quadro 32 – Escala de Envolvimento no Agrupamento. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach (no estudo definitivo)	160
Quadro 33 – Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia no Agrupamento	163

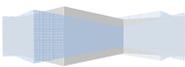


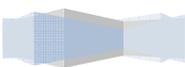
Quadro 34 – Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia nos Domínios Financeiro, Pedagógico, Estratégico, Organizacional e Administrativo	164
Quadro 35 – Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia na sua Escola/ Jardim de Infância	165
Quadro 36 – Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Burocracia na sua Escola/ Jardim de Infância e no Agrupamento	166
Quadro 37 – Importância Atribuída pelos Professores a Seis Factores para o Grau de Burocracia no Agrupamento	166
Quadro 38 – Percepção dos Professores relativamente ao Isolamento	169
Quadro 39 – Percepção dos Professores relativamente à Exclusão Social	171
Quadro 40 – Percepção dos Professores relativamente à Capacidade Pedagógica	173
Quadro 41 – Percepção dos Professores relativamente à Transição Entre Ciclos	176
Quadro 42 – Percepção dos Professores relativamente ao Aproveitamento Racional dos Recursos	179
Quadro 43 – Percepção dos Professores relativamente ao Ciclo que Conseguir ter Mais Benefícios no Acesso aos Recursos do Agrupamento	182
Quadro 44 – Percepção dos Professores relativamente ao Envolvimento na Elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento	185
Quadro 45 – Percepção dos Professores relativamente ao Envolvimento na Implementação e Desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento	186
Quadro 46 – Percepção dos Professores relativamente ao Seu Envolvimento no Agrupamento	187
Quadro 47 – Opinião dos Professores acerca dos Obstáculos ao Alcance das Finalidades Subjacentes à Criação dos Agrupamentos	190
Quadro 48 – Sugestão dos Professores de Medidas/ Estratégias Tendentes a Melhorar o Funcionamento Geral dos Agrupamentos	192
Quadro 49 – Média e Desvio Padrão do Isolamento, Exclusão Social,	



Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	194
Quadro 50 – Resultados de ANOVA para o Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	195
Quadro 51 - Resultados de Independent Sample T Test para o Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores por Grupos (Grupo 1:pré-escolar e 1º ciclo e Grupo 2: 2º e 3º ciclo)	197
Quadro 52 – Média e Desvio Padrão da Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	198
Quadro 53 – Resultados de ANOVA para a Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	199
Quadro 54 - Resultados de Independent Sample T Test para a questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores por Grupos (Grupo 1:pré-escolar e 1º ciclo e Grupo 2: 2º e 3º ciclo)	199
Quadro 55 – Média e Desvio Padrão do Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função da Categoria Profissional dos Professores	200
Quadro 56 – Resultados de ANOVA para Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função da Categoria Profissional dos Professores	201
Quadro 57 – Média e Desvio Padrão da Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função da Categoria Profissional dos Professores	202
Quadro 58 – Resultados de ANOVA para a Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função da Categoria Profissional dos Professores	203
Quadro 59 – Resultados da Correlação de Pearson entre as variáveis consideradas no estudo	204



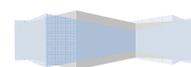




“(...) a escola é um espaço e um tempo. É, julgamos, o espaço e o tempo por excelência, onde o acto criador, que é a educação, acontece. (...)”

Teixeira, 1995, in O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais





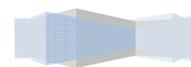
Introdução

Tem-se assistido nas últimas décadas, embora com mais ênfase na actualidade, a um crescente interesse pelo modo de organização, gestão e administração das escolas. Facto que se pode dever ao maior interesse dos diversos actores educativos, aos objectivos da escola que constitui a base da educação e da formação da sociedade, e também às mudanças actuais introduzidas pela reforma do sistema educativo.

Constata-se este interesse através da crescente discussão em torno das políticas educativas, alterações e propostas que, progressivamente, têm vindo a orientar o sistema de ensino português e o fazem, de certo modo, alcançar várias facetas e imagens ao longo dos tempos, assim como caminhos, que para ele são traçados.

A partir do momento em que é instituída a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/ 86 de 14 de Outubro), prevê-se um modelo democrático com tendência para a descentralização na educação, ao contrário do modelo centralizado, concentrado que havia dominado até então (o que não quer dizer que este objectivo tenha já sido atingido nos dias de hoje, em pleno). Aliás, esta lei veio tentar corrigir a grave lacuna que se fazia sentir desde 1974, no que diz respeito à instituição de um quadro estável do sistema que possibilitasse a necessária reforma global e a democratização do ensino. Este novo modelo afirma-se principalmente a partir dos anos oitenta, notando-se assim a alteração do discurso acerca do papel da escola, da relação desta com o território e com os actores locais. Procura-se sobretudo reequacionar os objectivos da escola, planear e reorganizar a rede escolar de modo a promover a efectiva desconcentração dos serviços e a participação de todos no processo educativo, reduzindo assim o papel do Estado (Formosinho & Machado, 2003).

No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo não foi a solução para todos os problemas do sistema educativo. Durante o final da década de oitenta e durante a década de noventa muito acontece para sulcar este novo caminho em direcção à descentralização e ao aumento da autonomia das escolas,



nomeadamente com os resultados e soluções apontadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo em 1988, com as alterações introduzidas com o Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio ou, com as ideias e mutações introduzidas pelo Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio¹.

Porque o modelo de gestão e administração dos estabelecimentos escolares proporcionado pelo Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio é ainda recente², não foi possível explorar devidamente todas as suas potencialidades. Pode mesmo dizer-se que os agrupamentos de escolas (que nasceram com ele) e a sua implantação parecem encontrar-se ainda numa fase de aprendizagem, sendo que constituem o resultado da necessidade da sociedade em prol das mudanças a que assistimos todos os dias no que diz respeito às questões políticas, sociais, familiares, etc. O incremento da procura educativa também tem influenciado a mudança da escola de hoje, pois, à necessidade de aumentar os anos de escolaridade obrigatória, somou-se a necessidade de diversificar percursos e aumentar essa mesma oferta³.

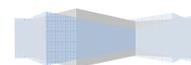
Como se afirma no Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, os objectivos centrais destas políticas de reordenamento da rede escolar visam a descentralização, o aumento do poder de autonomia das escolas, a promoção da igualdade de oportunidades e a melhoria do serviço público que é a educação.

Com este estudo pretendemos contribuir para compreender (no caso específico de dois agrupamentos de escolas) se existe um verdadeiro e efectivo poder de autonomia para e pelas escolas, se realmente o serviço público educação sofre medidas para melhorar, num quadro que deveria conduzir a uma forte liderança nas escolas, à estabilidade do corpo docente e à

¹ Decreto-lei que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

² Apesar de já ter sido substituído pelo Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril.

³ A escolaridade mínima obrigatória encontra-se na eminência de passar para 12 anos e nas escolas surgem diariamente novas ofertas educativas, como os Cursos de Educação e Formação para jovens em risco de abandono escolar, ou o Programa Novas Oportunidades (Cursos de Educação e Formação de Adultos e Reconhecimento Validação e Certificação de Competências) para adultos.



proliferação de políticas que conduzem à organização coerente e sustentável da rede educativa.

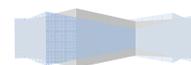
Barroso, citado por Durães (2003, p. 260), considera que a construção dos agrupamentos de escolas dotados de autonomia e com capacidade para construir a verdadeira e ansiada qualidade no ensino, deve obedecer a determinadas condições, como sejam, a descentralização de poderes; a transformação da escola ou agrupamento de escolas em verdadeiras unidades autónomas com capacidade para definir a sua política; a construção de uma efectiva gestão participada e, a regulação tão somente necessária, por parte do Estado, para garantir a qualidade e a igualdade no serviço público de ensino.

Todos estes factos parecem-nos muito recentemente abalados pelos inúmeros despachos, leis, projectos de leis, modelos, decretos e portarias⁴ que constantemente alteram e renovam as regras de quem vive para e com o meio escolar. Parece que assistimos ao “efeito iô- iô da autonomia” nas escolas, já que, apesar de anunciada diversas vezes pelos sucessivos Governos, a verdade é que a efectiva autonomia, ou melhor, a perda dela, se sente desde 1976. O Estado afirma querer reduzir substancialmente as suas responsabilidades e poderes na escola em nome da dita descentralização, no entanto, esta situação ainda hoje não se verifica na prática. Nos tempos mais actuais (muito particularmente no primeira década do século XXI), as escolas sofrem a sensação de continuar a perder terreno no que respeita ao aumento da autonomia⁵, ao ver os Conselhos Executivos novamente substituídos pela figura do “Director”, que em si toda a responsabilidade reúne.

Após quase uma década de Agrupamentos de Escolas, propomo-nos a analisar que realidades, que mudanças, que sentimentos e que especificidades encerra esta nova unidade organizacional, que por parte dos professores foi

⁴ O presente estudo decorreu durante os anos lectivos de 2007/ 2008 e 2008/ 2009, anos escolares em que emanam do Governo e Ministério da Educação, entre outros, o Decreto Regulamentar nº2/ 2008 de 10 de Janeiro, que dita as novas regras para a avaliação do Corpo Docente; o novo estatuto do aluno (Lei 3/ 2008) e o Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril que aprova o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁵ Apesar da “*figura inovadora dos contratos de autonomia*” (Decreto Lei 115-A/ 98 de 4 de Maio).

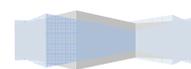


sentida um pouco de forma imposta, inusitada e até precipitada. Até que ponto são os Agrupamentos de Escolas promotores de igualdade? Sob que formas contribui a sua constituição para o atingir as finalidades inicialmente traçadas para os Agrupamentos de Escolas? Tem, esta forma de organização escolar, influência no modo como os professores vivem hoje a escola e se envolvem nela?

Em boa verdade, o facto de hoje se tentar proporcionar aos alunos um percurso sequencial nos três ciclos do ensino básico, num mesmo estabelecimento de ensino, permite-lhes não vivenciar tantas mudanças e dificuldades de integração como noutros tempos (Serra, 2003).

Este estudo tem como objectivo principal conhecer a percepção dos professores dos diferentes ciclos de ensino relativamente aos agrupamentos de escolas e ao cumprimento das finalidades para que foram criados. Neste caso, a investigação centrar-se-á no modo de funcionamento e organização dos agrupamentos de escolas de um concelho do interior do nosso país, mediante um método não experimental do tipo descritivo, onde a principal especificidade reside no facto de ter como cenário geográfico um meio predominantemente rural.

Não sendo nossa intenção comparar directamente o que foi legislado no Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio com o que os docentes sentem em relação ao funcionamento actual dos agrupamentos de escolas, tornou-se necessário, quase durante todo o estudo e, especialmente na parte empírica, não perdermos de vista as finalidades traçadas originalmente no referido decreto para os agrupamentos de escolas, uma vez que o nosso objectivo primordial era perceber, tendo em conta a opinião dos docentes dos vários ciclos de ensino, se as finalidades traçadas para os agrupamentos estão a ser alcançadas. Mais especificamente se os agrupamentos têm sido de facto o veículo para o combate às situações de isolamento e exclusão social; se têm conseguido incrementar a autonomia e reduzir a burocracia; se viram a sua capacidade pedagógica crescer; se efectivamente existe articulação entre ciclos; se o efectivo aproveitamento racional dos recursos tem sido conseguido e se o projecto educativo tem realmente levado os professores a trabalhar em



conjunto, em busca de objectivos comuns, de modo a conseguir como meta a oferta de qualidade, igualdade e sequencialidade para o sistema de ensino português (Porto, 2005).

A nossa linha de investigação pautou-se, assim, pelo analisar e compreender da realidade actual da referida forma organizacional, através dos docentes. Sabendo nós da importância que o passado exerce em todos os processos que envolvem relações humanas, interessámo-nos principalmente pela situação presente, nunca esquecendo a passada, por nos permitir perceber e contextualizar o funcionamento actual das estruturas em análise.

Assim, os nossos objectivos prenderam-se com, perceber:

- Em que medida, na perspectiva dos professores, os agrupamentos de escolas conseguiram alcançar as finalidades para que foram criados, nomeadamente, o reforço da capacidade pedagógica; a transição entre ciclos; a superação de situações de isolamento e de exclusão social, o reforço da autonomia e a gestão racional de recursos;

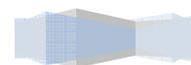
- Como funcionam e que especificidades encerram dois agrupamentos de escolas de um concelho do interior do país;

- Qual o grau de envolvimento e de participação dos docentes dos diferentes ciclos na vida do agrupamento;

- Quais são, na opinião dos professores, os principais obstáculos no alcance das finalidades traçadas originalmente para os agrupamentos de escolas.

O campo de estudo específico desta investigação resume-se a dois pequenos agrupamentos de escolas pertencentes a um concelho do interior, que se integra no distrito da Guarda, na Beira Interior Norte do nosso país.

O processo formal da constituição dos dois agrupamentos em análise acontece em simultâneo durante o ano lectivo de 2003/ 2004, a partir do qual se tenta perseguir, num meio de carácter predominantemente rural, as finalidades que estão na base da constituição dos agrupamentos de escolas,



muito particularmente, o reordenamento da rede escolar, de modo a minimizar situações de isolamento de escolas⁶, e a tentativa de diminuição das assimetrias entre escolas em termos de recursos humanos, técnicos, pedagógicos e administrativos. Tentando, ao mesmo tempo, promover a justa e efectiva igualdade de oportunidades entre as escolas, o respeito pela especificidade de cada uma, a melhoria progressiva dos espaços e instalações de todas as escolas dos agrupamentos, e, o incentivo à participação no processo de ensino aprendizagem, de modo a torná-lo cada vez mais, um processo conjunto e articulado.

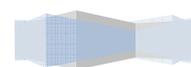
Os Agrupamentos de Escolas do concelho em questão surgem-nos como um interessante objecto de estudo, por encerrarem em si diversas particularidades merecedoras de alguma atenção, como o facto de serem pequenos agrupamentos, que num espaço predominantemente rural, lutam por afastar as hipóteses de isolamento existentes em algumas escolas, sendo que, os professores (e são eles os participantes no nosso estudo) são de extrema importância, apesar de muitas vezes serem considerados como peças de bloqueio à modernização do sistema educativo. São eles que assumem, sem dúvida, o papel fundamental no processo de mudança do mesmo, pois são eles que com grande capacidade de adaptação mobilizam as forças necessárias às transformações exigidas (Coelho, 2006).

Apesar das recentes alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril⁷, a figura dos agrupamentos de escolas mantém-se, pelo que, esperamos com este trabalho contribuir para a compreensão do seu percurso como modelo organizacional e do seu impacto nas políticas do sistema de ensino.

O presente estudo encontra-se organizado em duas grandes partes, cada qual subdividida em três capítulos.

⁶ O isolamento das escolas revela-se um facto particularmente preocupante nos espaços de carácter rural do interior do nosso país, onde o povoamento apresenta por vezes um carácter disperso.

⁷ Que surge a meio da nossa investigação.



A parte I, ou seja, o Enquadramento Teórico é composta por três capítulos.

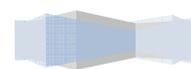
No primeiro capítulo fazemos uma breve abordagem às diversas políticas por que o sistema educativo tem passado ao longo dos anos, reflectindo um pouco sobre as questões da centralização e da descentralização. Abordamos também a fase da democratização da sociedade e das práticas administrativas, especialmente após o 25 de Abril, reflectindo sobre a importância e consequências de alguns normativos legais, como por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo e, finalmente, analisamos os recentes modelos de administração escolar, muito ligados à questão do reforço da autonomia das escolas e dos agrupamentos.

No segundo capítulo desta primeira parte (Enquadramento Teórico), descrevemos de forma sucinta, o caminho que tem sido percorrido para a constituição dos agrupamentos de escolas, dando especial enfoque ao Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio e também ao Despacho nº13/ 2003, por ter sido o mais recente e o mais polémico nesta questão.

No terceiro e último capítulo (do Enquadramento Teórico), fazemos uma abordagem à escola e às suas imagens organizacionais. Exploramos um pouco o conceito de escola como organização e o que tem sido a sua história e as diversas imagens ou modelos teóricos que permitem caracterizar uma escola em termos organizacionais, tendo em conta a sua especificidade e diversidade.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o Estudo Empírico, que à semelhança da primeira parte do estudo também se encontra subdividido em três capítulos, precedidos de uma pequena introdução: Concepção e Desenvolvimento da Investigação (IV); Estudo Piloto (V) e Estudo Definitivo (VI).

No capítulo que diz respeito à concepção e desenvolvimento da investigação expomos o problema da investigação e também as questões que desejamos ver esclarecidas com este estudo; esclarecemos da natureza do presente estudo; consideramos as variáveis, definindo-as e explicando a sua operacionalização, bem como formulamos aqui as hipóteses conforme as



mesmas; finalmente, neste capítulo, é feita uma abordagem ao modo como decorreu a construção dos instrumentos de recolha de dados, assim como a sua estrutura e composição.

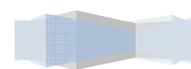
No capítulo quinto fundamentamos a necessidade da realização de um estudo piloto, caracterizando a amostra utilizada neste, bem como os instrumentos de recolha de dados e expomos os procedimentos. Este capítulo encerra com a exposição e análise dos resultados deste estudo, nomeadamente no que diz respeito à adequação do instrumento de recolha de dados.

No último capítulo (sexto), expomos todo o estudo definitivo, começando por uma pequena introdução ao mesmo, onde relembramos o problema e o principal objectivo da investigação. A esta, segue-se a caracterização do local da investigação, ou seja dos agrupamentos onde decorreu a recolha de dados e a caracterização da amostra. É também esclarecida a constituição do instrumento de recolha de dados, assim como os seus objectivos e o teste à consistência interna das escalas que o constituem. Nos procedimentos explicamos, de forma breve, os requisitos para a recolha de dados, a aplicação do instrumento de recolha de dados e a forma como se procedeu ao tratamento dos mesmos.

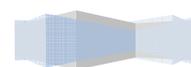
Neste capítulo desenvolvemos também a apresentação e análise dos resultados, numa primeira fase através da estatística descritiva e posteriormente através da estatística inferencial que nos permitiu analisar a relação entre as diferentes variáveis e testar as hipóteses traçadas.

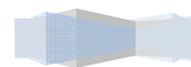
Por último apresenta-se a discussão dos resultados, na qual expomos as conclusões a que chegámos com a apresentação e análise dos resultados, através da discussão e cruzamento dos mesmos, de modo a darmos resposta às questões colocadas nesta investigação.

Na conclusão expõem-se as considerações finais reportando-nos não só ao estudo empírico como também a considerações teóricas no que se refere às políticas de gestão e administração escolar e ao funcionamento dos agrupamentos de escolas. Nesta, relacionamos os resultados do nosso estudo

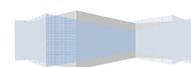


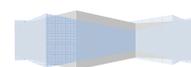
com outros similares, sugerimos possíveis investigações, explicando alguns dos constrangimentos do nosso estudo.





Parte I – Enquadramento Teórico





Capítulo I – Evolução das Políticas de Administração do Sistema Educativo Português

1. Introdução

De uma forma geral, todo o processo que envolve a administração e gestão das escolas tem sido tema de corrente discussão, não só porque tem tido constante evolução, como também porque se debate ao longo dos tempos entre a centralização e descentralização.

Se recuarmos no tempo e analisarmos com algum cuidado toda a legislação referente a este tema, chegamos à conclusão que, desde 1976 (data em que se institucionaliza o regime democrático português através da Constituição da República Portuguesa) até aos nossos dias, há objectivos muito semelhantes que têm vindo a ser perseguidos, nomeadamente no que diz respeito, entre outros, à diversificação dos poderes e dos agentes responsáveis pela gestão dos destinos da escola.

No entanto, é a crise de legitimidade do poder central e consequentemente da escola pública que aceleram o processo de reordenamento da rede escolar em busca de novas estratégias de actuação, de forma a conseguir-se ultrapassar a onda de ambiguidades, instabilidades e indefinições pelas quais a escola tem passado a partir dos anos oitenta.

A descentralização surge como a “luz ao fundo do túnel” para um Estado ferido na sua legitimidade e sobrecarregado de responsabilidades, sendo, no entanto, um processo complexo que exige, segundo Davies (1990), citado por Lopes (1999, pp. 31-32), a utilização geral dos recursos de forma mais exigente; a promoção da participação da comunidade; a maior concordância com o poder central; cedências de poder para o controlo local; o minimizar das consequências negativas da industrialização e urbanização; a promoção de um poder equitativo para os diversos actores educativos; a promoção da livre

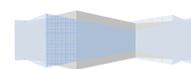


escolha do consumidor e diminuição do peso das responsabilidades do Estado. Por isso, há quem fale cada vez mais na noção de “Comunidade Educativa”, onde se pretende a responsabilização pelo acto educativo dos demais actores locais e institucionais, tendo em conta a construção de um ideal de autonomia colectiva (Flores, 2005).

Embora não tão claro como seria de desejar, tem vindo a assistir-se no nosso país a uma paulatina transferência de poderes dos organismos centrais para os periféricos (neste caso, as escolas). No entanto, esta transferência caracteriza-se por uma certa descontinuidade e contrariedade, o que tem vindo, em certos casos, a aprofundar o sentimento de desorientação por parte das estruturas organizacionais e de direcção das escolas. A constante torrente de nova legislação e novas exigências feitas às escolas (nomeadamente no que diz respeito às questões de liderança e administração) têm aumentado este sentimento de desorientação, muitas vezes, reforçado pela efectiva falta de autonomia.

Entre outros, em 1991, já Brito alertava para os principais problemas a nível da organização escolar, como a falta de autonomia no que concerne à resolução das dificuldades que vão surgindo em meio escolar; a ausência de legitimidade dos órgãos de gestão escolar; a inexistência de incentivos e apoios na execução de acordos institucionais; a falta de eficácia por parte dos órgãos de gestão em consequência do desajustamento entre normativos de regulamentação e a realidade presente; a ausência de incentivos materiais; o contínuo aparecimento de normativos desajustados e contraditórios, assim como a excessiva responsabilidade atribuída ao órgão de gestão; o desinteresse pelas reais necessidades da instituição escola; o permanente e duradouro desequilíbrio da rede escolar e a existência de estrangimentos externos à escola, difíceis de ultrapassar. Todos estes problemas trazem graves dificuldades à escola enquanto meio educativo, à concretização dos seus objectivos mais claros, como a disponibilização de uma educação equitativa, justa e de qualidade para todos, como direito social.

Como um dos principais problemas neste contexto, aparece também a elevada dependência face aos órgãos centrais, neste caso, Ministério da



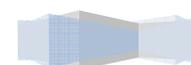
Educação (Brito, 1991; Formosinho, 2003). Como é sabido, a escola é uma entidade muito complexa, que envolve vários actores e por isso deve ser gerida e/ ou administrada por tantos quantos são esses actores (alunos, pais, encarregados de educação, professores, pessoal não docente, autarquia, associações culturais locais, etc.).

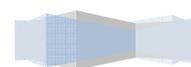
Esta elevada dependência dos organismos centrais é aliás uma tendência com história e tradição, já que desde sempre tem existido um forte controlo tanto político como administrativo da escola por parte do governo central – Ministério da Educação.

Existe uma vertente burocrática muito forte, que se sobrepõe a um poder político democrático, que ao contrário da tradicional burocracia é fraco, ineficaz e ineficiente no que toca às decisões no campo educativo (Lima, 1991).

Aparece assim um cenário onde a escola é amputada por normativos que instituem modelos únicos para a grande diversidade escolar existente no país, condicionando-a a um controlo centralizado e burocrático que domina e asfixia a existência e o valor da pedagogia. A centralização autoritária, rígida e intolerante tem constituído sem sombra de dúvida, uma imposição e um enclave ao exercício de autonomia das escolas como direito e necessidade. Revelando também, em parte, o desconhecimento da escola em termos sociais e organizacionais, carente de uma análise mais empírica das realidades e de uma atenção virada para as especificidades dos actores organizacionais, dos seus pontos de vista e estratégias. É sabido que em todos os processos formalmente instituídos (através das habituais normas) existem desvios, excepções e não conformidades, o que de certo modo defrauda a reprodução democrática e imprime um poder relativo à escola (Lima, 1991).

Posto isto, surge naturalmente a necessidade premente de adoptar novos modelos ou encontrar novas formas de gestão e organização.





2. A Democratização da Sociedade e das Práticas Administrativas

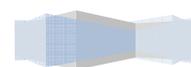
No período que antecede ao 25 de Abril de 1974 vigora efectivamente um sistema caracterizado pela autoridade severa, em que o Estado assume-se como responsável único das políticas educacionais em Portugal, tanto administrativas como políticas (Afonso & Viseu, 2001).

A regulação por parte do Estado é forte no que toca às políticas públicas, nomeadamente educacionais (com o objectivo de manter o equilíbrio, identificar perturbações e desequilíbrios, a fim de coordenar esforços para os contrariar) e procura de um sentido de coerência. A administração é centralizada e burocrática, procurando o Estado regular e coordenar todo o sistema público de educação (Barroso, 2005). O clima vivido nas escolas é sobretudo repressivo e autoritário, onde a partilha de decisões, a participação e o diálogo são inexistentes (Afonso & Viseu, 2001).

Situamo-nos portanto, na época do Estado Novo, onde tudo era centralizado no Estado. Este exerce um forte controlo social e assume predominantemente o papel de educador, mas também de regulador, a quem cabe a missão de educar a nação numa linha de carácter não liberal, onde é sempre procurada a ordem e a passividade social, dentro de moldes pré-concebidos. As escolas regem-se por um modelo liceal, onde existe forte controlo social, lideradas por directores ou reitores nomeados directamente pelos poderes centrais, com base em critérios de confiança política (Formosinho & Machado, 2000; Afonso & Viseu, 2001).

As tentativas de democratização e de generalização do ensino (neste período burocraticamente centralizado) começam muito cedo, nomeadamente após a II Guerra Mundial, onde o desejo de democratização das sociedades civis começa a despontar.

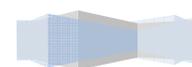
Neste contexto nacional, ainda pré 25 de Abril, surge a Lei 5/ 73 de 25 de Julho no âmbito da reforma de Veiga Simão, que procura este sentido de



democratização da sociedade e conseqüentemente do ensino, através do alargamento da rede educativa, do alargamento da escolaridade mínima obrigatória e da igualdade de oportunidades. Naturalmente, esta reforma foi fortemente constringida pelo regime político da época, embora, comece efectivamente a vigorar no pós o 25 de Abril de 1974.

E, é exactamente a “Revolução dos Cravos” que acontece a 25 de Abril de 1974, que dita uma ruptura no sistema político tradicional de opressão social, económica e política (Martins, 2006). Assiste-se à queda da ditadura e ao nascimento de ideais democráticos (Afonso & Viseu, 2001), sendo o Estado português alvo de grandes mutações. Inicia-se a era da democratização da sociedade civil onde começa a desenhar-se uma maior participação dos intervenientes no processo educativo (Flores, 2005). Surge então um contexto novo num clima de revolução da qual a escola não escapou. As práticas educativas e administrativas começam a ganhar algum poder de autonomia e liberdade que até então não possuíam, num clima de democracia em que o Estado se vê amputado nos seus tradicionais poderes. Ao contrário da administração central que parece desorientada e vê ceifado o seu poder de controlo, a sociedade civil sente-se livre e participativa, tanto no que diz respeito às questões políticas como sociais (Martins, 2006). Os ideais da “Revolução dos Cravos” parecem ter provocado optimismo em alguns, mas também a sensação de anarquia em outros.

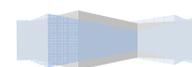
Por sua vez, a escola também se deixa envolver por este clima revolucionista e facto notável é o poder que as assembleias de estudantes e professores subitamente ganham. Constituem-se as comissões ou grupos eleitos democraticamente pelas escolas que vêm substituir os anteriores administradores, sendo que o controlo é feito por professores, num ambiente de fervura contestatária com grande ausência do poder do Ministério da Educação. Um modelo de administração participativo foi quase imposto pela necessidade de mudança (resposta aos desafios da nova sociedade eminente) e pela falta de controlo do poder central, através do Decreto-lei nº 221/ 74 de 27 de Maio, exceptuando nas escolas primárias, onde ainda vigorou por mais algum tempo a administração pelo Director, nomeado pelo Ministério da Educação (Afonso & Viseu, 2001; Martins, 2006).



Nas escolas, os directores ou reitores acabam por ser destituídos e as novas assembleias de estudantes e professores que surgem, vão gradualmente adquirindo voz, até no que diz respeito à eleição dos próprios órgãos de gestão. No entanto, a 21 de Dezembro impõe-se o Decreto-lei nº 735 – A/ 74 que aparece com o intuito de incapacitar estas assembleias (por parte dos serviços centrais), através do movimento que as transforma em meros órgãos consultivos, criando entraves à tão desejada democracia. Proliferam mecanismos de regulação dos órgãos de gestão através de uma forma organizacional diferente, composta pelo conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo, regulamentados mais pelas regras do antigo regime político que pelo actual, funcionando como canais abertos de passagem de informação para o regime central. O referido decreto regulamenta os processos de constituição e eleição dos órgãos administrativos. No fundo, é uma tentativa de moderar o poder da democracia e de tentativa de normalização do ensino. Nota-se uma certa ruptura com a recente democracia directa praticada nas assembleias. Não obstante, a implementação deste decreto passou por algumas dificuldades devido à teimosia de algumas assembleias, que insistiram em fazer uso da sua palavra, não chegando sequer a entrar em vigor em todas as escolas, apesar de decretado.

Dá-se um retorno à centralização. O I Governo Constitucional procura a normalização da educação através do Decreto-lei nº 769 – A/ 76 de 23 de Outubro, pondo fim ao período auto-gestionário e tentando repor a ordem, nomeadamente no que diz respeito à existência, constituição e atribuições dos órgãos de gestão, mas mais propriamente na redefinição de regras para o funcionamento dos mesmos, omitindo completamente qualquer referência à existência das assembleias de alunos e professores, limitando-se por isso a participação dos mesmos em questões deliberativas (Formosinho & Machado, 2000; Formosinho & Machado, 2003).

Este decreto (Decreto Lei nº 769 – A/ 76 de 23 de Outubro) não é mais que um passo para continuar a normalização do funcionamento das escolas pelo país (controlando os demais actores educativos através do incremento de normativos tendentes à regulação por parte do Estado). O mesmo define os moldes da gestão administrativa e pedagógica num ambiente de democracia



(“gestão democrática”), definindo órgão próprios aos quais atribui a responsabilidade de gerir toda a comunidade escolar, bem como de definir as políticas e estratégias a desenvolver. Imprime uma certa democraticidade na eleição do conselho directivo, uma vez que este é composto por representantes dos professores, alunos e não docentes. No entanto, o presidente deste órgão continua a manter estreita ligação com o poder central, fazendo ressurgir a ideia dos antigos “directores” (Afonso & Viseu, 2001).

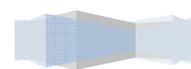
Nota-se neste período uma grande evolução no sistema educativo português, embora, sem nunca deixar efectivamente de estar sob tutela (maior ou menor) da administração central (Martins, 2006).

A partir do início dos anos oitenta nasce um desejo claro de descentralização (Formosinho & Machado, 2003). Desejo este que surge num contexto de necessidade social devido às novas exigências do Portugal democrático após 1974. Surgem novos modelos de gestão, tendentes à participação de todos num processo educativo cada vez mais exigente (Flores, 2005). No fundo, tenta-se responder aos novos desafios da sociedade, abrindo caminho para um percurso mais sequencial, global e estável na definição de políticas em ambiente escolar. São dadas novas competências ao conselho pedagógico, e as associações de pais e encarregados de educação (que passam a ser regulamentadas) cada vez participam mais na vida das escolas (Formosinho & Machado, 2000).

Assim, e neste contexto surge em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro) em resultado de um grande número de projectos e discussões políticas.

Esta lei (Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro) reforça os ideais de democracia, estabilidade e eficiência na escola, indo ao encontro de um modelo comum a todos (Formosinho & Machado, 2000).

A década de oitenta marca a altura em que as ideias ligadas à descentralização, participação e autonomia tomam novo fôlego e maior importância. Assiste-se ao desenvolvimento de estudos em termos organizacionais no intuito de transformar a escola, de conhecê-la melhor e



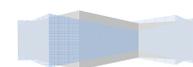
transformá-la num espaço valorizador dos ideais de pedagogia. O desenvolvimento das questões organizacionais em meio escolar vai conduzir à necessidade de criação de respostas neste campo, surgindo portanto a partir daqui disciplinas ou mesmo cursos especializados na área da administração escolar, que são crescentemente procurados por diversas razões, nomeadamente devido à intenção de exigir formação especializada no sector para poder exercer-se cargos de gestão e administração nas escolas (Formosinho & Machado, 2000).

A Lei de Bases do Sistema Educativo marca, no fundo, uma viragem no sistema educativo português, sobretudo devido à forma como redefine a organização dos estabelecimentos (Martins, 2006) com vista a “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (LBSE, alínea g) artigo 3º). Tendo também como objectivo reforçar a tal ideia de democraticidade na gestão, indo ao encontro de objectivos já definidos no Decreto-lei nº769 – A/ 76:

(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (LBSE, alínea l artigo 3º)

Em boa verdade, esta lei (Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro) traça ideais à luz dos que estão definidos ou consagrados na Constituição da República Portuguesa, incentivando a participação dos cidadãos e a aproximação dos serviços aos mesmos.

Surge também nesta altura a ideia de comunidade educativa, pois, seria suposto criar um sistema de administração escolar descentralizado (não burocrático), ao serviço do espaço social que envolve o espaço físico do estabelecimento escolar. Aliás, era este o desejo do Ministério da Educação



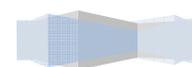
aquando da materialização da desconcentração de serviços e consequentemente descentralização de poderes⁸, de forma a aumentar a eficiência das práticas administrativas, muito especialmente no sector público (Formosinho & Machado, 2000).

Ao mesmo tempo, e no contexto da maior pressão sobre o governo para reformar o sistema educativo, de expansão das políticas sociais, de modernização da sociedade, da maior receptividade económica e da intervenção de alguns organismos internacionais como o Banco Mundial ou a OCDE, o Governo cria uma comissão com o intuito de avaliar e reformar o sistema educativo, de modo a dotá-lo da inovação necessária.

Surge então a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (Formosinho & Machado, 2000), que em primeira instância considera que as mudanças a operar devem incidir sobre toda a administração da educação, produzindo medidas mais amplas no que diz respeito à definição do grau de participação e clarificação das competências de cada agente educativo (Afonso & Viseu, 2001). O trabalho desta comissão vai sustentar-se, em parte, no definido na Lei de Bases do Sistema Educativo e acredita serem áreas de intervenção urgente: a centralização do sistema pelo Ministério da Educação; a inadequação das políticas de gestão, e a ineficácia da participação dos diversos actores educativos.

Assim, as propostas deste grupo de trabalho (criado pela CRSE) incidem principalmente na democratização do sistema educativo através da redução do poder central e no aumento da participação dos diversos agentes envolvidos no processo educacional, reconhecendo a escola como palco de complexas estruturas carentes de uma administração adequada e eficaz. Procede-se à redefinição dos modelos organizacionais com vista à adaptação de uma via menos burocrática, com especial atenção no recrutamento de elementos especializados para proceder a uma gestão mais unipessoal. A proposta incide no facto de existir um gestor pedagógico e administrativo que assuma muitas competências, desembocando na prática tradicional da direcção individual (de

⁸ Com o Decreto-lei nº259-A/ 80 de 6 de Agosto, o Ministério da Educação cria 18 delegações da Direcção Regional do Pessoal, aparecendo também nesta altura as Direcções Regionais da Educação.

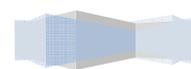


carácter muito pouco democrático). Inicia-se o desejo da procura de uma liderança forte com autonomia e poderes legítimos e com independência ideológica. Esta ideia é defendida por muitos autores, como Licínio Lima ou Natércio Afonso (citados por Flores, 2005).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo sugere assim um desenho organizacional que consiste na existência do conselho de direcção, ao qual compete a direcção das escolas, democraticamente eleito e receptivo à participação de todos, ao qual se seguiria a comissão de gestão com a competência de coordenar a gestão diária da escola, assim como o implemento do plano de actividades. Esta proposta foi fortemente criticada, pelo que, a mesma Comissão apresenta outro grupo de trabalho e uma nova proposta.

A Proposta Global da CRSE é a nova proposta e baseia-se nas conclusões do Grupo de Trabalho liderado pelo Professor Licínio Lima, em que a comissão de gestão continua a ser constituída pelo presidente, vice-presidente e presidente do conselho pedagógico, enquanto que, o conselho de direcção é composto por um presidente, vice-presidente, professores, representante dos encarregados de educação, representante dos alunos, representante do pessoal não docente, representante da autarquia e representante das demais associações (composição muito semelhante às actuais assembleias de escola), assistindo-se à criação de um novo órgão designado por conselho local de educação. Estas propostas acabaram por nunca sair do papel, já que um novo revés se deu quando o ministro da educação do XI Governo Institucional, Roberto Carneiro as rejeita e propõe novos ideais para a direcção, gestão e administração das escolas. Esta mudança caracterizou-se por ser fortemente normativa e incapaz de dar continuidade ao sucesso das lógicas democráticas recentemente anunciadas, retrocedendo através da recentralização de poderes (Flores, 2005).

Assim, surge o Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio que traz consigo um conjunto de mudanças para a administração das escolas (contrárias às mudanças propostas pela CRSE) (Flores, 2005), prevendo o reordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão de todos os estabelecimentos de educação (pré-escolar, básico e secundário), originando

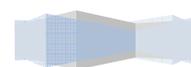


um novo modelo para as escolas de carácter progressivo e abrangente (Martins, 2006).

Este projecto (Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio) tem como principais linhas de orientação, o estabelecimento de parâmetros tendentes a orientar a estrutura e funcionamento do sistema educativo; a definição dos princípios de democraticidade, participação e interligação, que todos os níveis de gestão e administração devem seguir; a definição de formas de descentralização e desconcentração de serviços e a criação de “departamentos regionais de educação” aos quais compete coordenar e acompanhar toda a acção educativa desenvolvida no seu perímetro de acção (Formosinho & Machado, 2000). Vem portanto, reforçar os valores da gestão democrática pois traça um caminho em que se revela a tentativa de institucionalizar a participação de outros actores educativos, como sendo, os pais e a autarquia, nomeadamente com a criação do conselho de escolas, que é composto por representantes dos demais actores (Martins, 2006). Este órgão define as grandes linhas de actuação na escola.

Caracteriza-se também por ser o decreto que separa as funções de gestão das funções de direcção, considerando que a direcção tem a ver com a definição, adopção ou formulação de políticas, estratégias e orientações, e gestão com a implementação no terreno das estratégias definidas pela direcção, de modo a coordenar ou organizar os elementos humanos e materiais. Sendo que, a gestão, que tem uma vertente mais prática e técnica, depende directamente da direcção, a quem cabe mais especificamente as decisões a nível político (Lima, 1995; Flores, 2005; Formosinho, 1988, citado por Martins, 2006).

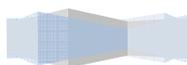
Outra novidade do Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio consiste na criação da figura do director executivo, que é nomeado pelo conselho de escolas e ao qual compete a gestão diária da escola (Afonso & Viseu, 2001). A criação desta figura parece ser uma tentativa de imprimir certa profissionalidade na gestão escolar, transformando a gestão colegial numa gestão de carácter unipessoal, em nome dos valores da responsabilidade, eficiência, eficácia e estabilidade (Martins, 2006).

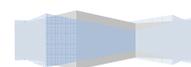


Não obstante, este decreto não foi generalizado a todas as escolas, estando apenas em regime de experiência em algumas escolas do país onde foi alvo de discussão e avaliação.

No entanto, parece-nos que esta descentralização tem carácter centralizado, uma vez que todas as estruturas de administração e gestão escolar continuam a depender hierarquicamente do governo central, não tendo qualquer autonomia, nem a nível administrativo, nem a nível financeiro. Aliás, esta foi uma das críticas feitas ao Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio (que nada beneficiou do facto de ter surgido numa época em que pairava um clima de desconfiança e descontentamento) (Afonso & Viseu, 2001).

Embora sem muito sucesso, uniformidade ou consistência, todas estas reformas, acabaram por ditar uma certa descontinuidade e contrariedade nas políticas sugeridas. Assistimos a muitas incertezas, em que nem sempre a maior participação e democratização foram conseguidas.





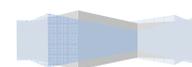
3. A “Autonomia” das Escolas e os Recentes Modelos de Administração

Como já referimos, a década de oitenta e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo trazem um desejo claro de descentralização e desconcentração de serviços e processos de modo a promover a passagem de poderes de uma escala maior para uma bastante menor: a escola. Ou seja, pretende-se dotar a escola de cada vez mais autonomia e de poder de decisão, tanto a nível estratégico, como administrativo ou pedagógico (Formosinho & Machado, 2003). No entanto, este desejo é impedido sucessivamente pelos constantes avanços e recuos por parte da administração central que teima de forma subtil em não fazer passar a autonomia de uma miragem (Martins, 2006).

Assim, os problemas da escola continuam na ordem do dia, incrementados ainda por factores como o imparável crescimento do sistema educativo, a crescente heterogeneidade de alunos e necessidades inerentes, a crise económica, a crise na empregabilidade, ou a crise no funcionamento do aparelho administrativo central, o que acelera a busca de novas soluções, nomeadamente aquelas que conduzem à necessária desburocratização e descentralização do sistema (Barroso, 1997).

O reforço da autonomia das escolas e a territorialização das políticas educativas parecem poder valorizar os poderes periféricos em detrimento de um sistema regulado em grande parte pelo poder central. Regista-se realmente uma determinada transformação nas relações entre o Estado e a educação, no entanto não suficientes para disfarçar a desresponsabilização manipulada por parte do Ministério da Educação, que parece dar tudo e nada dar verdadeiramente.

Como afirma Barroso (1997), existe a necessidade de transformar a escola num foco decisivo e não submisso às decisões do poder central, com capacidade para estabelecer as convenientes parcerias e definir soluções para a heterogeneidade das suas situações, estabelecendo com o estado uma relação do tipo contratual. A escola deve conseguir construir a sua autonomia



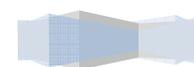
com o equilíbrio entre os objectivos definidos para o sistema público nacional e os objectivos específicos definidos na sua realidade, com o devido atendimento a todas as vozes que do processo educativo fazem parte:

(...) a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos. (Barroso, 1997, p.20)

A construção da autonomia deve, portanto, ser de iniciativa própria, conjugando as vontades e as necessidades de todos os responsáveis pela melhoria das aprendizagens. Deve ser encarada como um veículo de prossecução das finalidades de uma escola cada vez mais exigente, aberta e inclusiva.

Durante o percorrer deste caminho em busca de uma autonomia, surge ainda pela mão do XI Governo Constitucional o Decreto-lei nº 43/ 89 de 3 de Fevereiro, que materializa a possibilidade de dotar a escola de autonomia administrativa, pedagógica e cultural (Martins, 2006), na procura em primeiro grau da territorialização das políticas de desenvolvimento, procurando soluções diferenciadas adequadas a contextos, realidades e especificidades diversos (Formosinho & Machado, 2003). Transfere-se maiores responsabilidades para a escola, exigindo ao mesmo tempo do governo um esforço de descentralização de poderes e decisões para os planos regionais e locais (Martins, 2006).

A partir deste decreto (Decreto-lei nº 43/ 89 de 3) estabelece-se, pela primeira vez, o regime de autonomia aplicado às escolas dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, de acordo com cada realidade específica. Assim, desenham-se novas possibilidades para cada estabelecimento de ensino que, com isto, tem autonomia para gerir currículos, organizar actividades de complemento curricular, gerir crédito horário, desenvolver projectos pedagógicos diferenciados, decidir sobre bens e serviços a adquirir dentro do orçamento conseguido, recrutar pessoal não docente, gerir

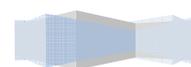


receitas internas e estabelecer parcerias com as demais instituições (Formosinho & Machado, 2000). Não obstante, a aplicação deste novo modelo parece tolhida pela desorientação de papéis dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino e pela excessiva regulamentação normativa por parte da administração (Martins, 2006).

Em boa verdade, apesar das ferramentas dadas à escola para aprofundar o poder de autonomia, o Decreto-lei nº 43/ 89 de 3 de Fevereiro revelou-se uma iniciativa com características bastante redutoras, já que as escolas acabaram por não conseguir poderes efectivos de decisão, não permitindo uma verdadeira mudança e abandono efectivo do sistema de ensino centralizado, assumindo-se, sem dúvida, como um regime de características experimentais. Apesar das diversas tentativas de contextualização ou intervenção directa, de maior participação dos actores educativos externos, a principal dificuldade continua a residir no tradicional papel regulador do Estado, que, atrás de uma máscara de anunciada autonomia continua a exigir, a algumas escolas, uma actuação em conformidade com o que previamente regulamenta (Formosinho & Machado, 2000). Este regime acaba por passar por um conjunto de ambiguidades e contrariedades que pouco acrescenta de novo ao Decreto-lei nº 769 – A/ 76 de 23 de Outubro.

Surge, mais uma vez, a necessidade de elaborar um diploma que garanta sobretudo a democraticidade e o equilíbrio entre órgãos de gestão regional, nacional e comunidade educativa.

Sem solução à vista, o Governo opta pelo debate público, surgindo um novo enquadramento jurídico de gestão escolar em 1998: o Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio, que reúne o conjunto de ideias resultantes das experiências anteriores e de todos os relatórios de avaliação que foram sendo efectuados (Afonso & Viseu, 2001). Este decreto vem dar novo fôlego às questões educativas, permitindo um novo modelo de autonomia e gestão das escolas. Promove-se a intenção de proceder ao reordenamento da carta escolar e à identificação de necessidades de participação dos diversos actores educativos, nomeadamente pais e encarregados de educação. No entanto, há autores que afirmam que, com este diploma, se nota uma subtil e não



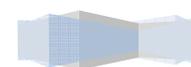
anunciada desresponsabilização do Estado perante o sistema público de ensino (Formosinho & Machado, 2003).

Não obstante, este diploma representa um novo marco na definição das políticas de gestão escolar, aprovando o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, revogando o Decreto-lei nº 769 – A/ 76 de 23 de Outubro e o Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio e sendo apenas alterado pontualmente, em 1999, pela Lei 24/ 99 de 22 de Maio. Promove a ideia de que cada escola deve construir a sua própria identidade organizacional, dotada de maior ou menor autonomia, não pondo de parte a participação social, podendo também promover-se a perfeita integração das escolas do ensino pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, agregando-as ou agrupando-as. A constituição de um regulamento interno próprio e único foi outra das grandes novidades, permitindo às escolas individualizar a sua forma de organização (Afonso & Viseu, 2001).

Prevê-se efectivamente (com o XVI Governo Constitucional) a modernização do sistema educativo português, onde o objectivo é a expansão e qualidade do ensino público através das anunciadas políticas de racionalização de recursos tendentes a imprimir maior eficácia ao sistema, o que coloca em especial atenção a forma de organização e administração dos estabelecimentos de ensino, já que deles depende uma maior eficiência.

Este novo decreto altera significativamente o que foi feito anteriormente, sugerindo uma nova forma de organização e participação na escola. Assim como se lê no próprio decreto:

A escola enquanto centro das políticas educativas tem, assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade onde se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local (...). O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeiras as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente (...). A autonomia (...) uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público da educação,

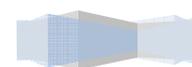


cabendo á administração educativa uma intervenção de apoio e regulação (...). (Decreto-lei nº 115- A/ 98 de 4 de Maio, p.1)

Assim, o Governo adopta uma estratégia em que se prevê a responsabilização das escolas, passando para elas um determinado grau de autonomia embora nunca deixe de assumir o papel de “regulação”. Os objectivos parecem assentar sobretudo na construção de lideranças fortes, na estabilidade do corpo docente e no aperfeiçoamento das aprendizagens. Por outro lado, assegura a preservação da identidade própria de cada escola, mesmo que esta seja integrada num agrupamento de escolas, que no fundo pretende encontrar novas soluções de organização de modo a proceder a um lógico ordenamento do território.

O Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio pretende então equilibrar, responsabilizar e valorizar a participação de todos no processo educativo. Define, como principais instrumentos básicos de autonomia, o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades. Os princípios que orientam a administração das escolas dizem respeito aos valores da democraticidade, participação, conjugação entre critérios de natureza pedagógica, científica e administrativa, representatividade, responsabilização do Estado e criação de mecanismos de comunicação. O intuito é criar uma gestão escolar eficiente e estável, dotando de transparência o processo que envolve a gestão e administração das escolas, através da criação da figura inovadora dos agrupamentos de escolas. Onde se define como principais órgãos, a assembleia de escola (que define as linhas orientadoras da escola e promove a representação e participação da comunidade educativa); o conselho executivo (que procede à administração e gestão das áreas pedagógicas, cultural, administrativa e financeira); o conselho pedagógico (que tem como função a coordenação e orientação educativa no que diz respeito ao domínio pedagógico - didáctico) e o conselho administrativo (ao qual cabe a deliberação em assuntos administrativos e financeiros).

Este decreto (Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio) permite à escola usufruir de mais instrumentos reguladores e de apelo à participação da



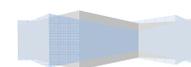
comunidade educativa. No entanto, o sentido de centralização persiste através da ligação que existe formalmente entre os Centros de Administração Educacional, as Direcções Regionais de Educação e as escolas.

Apesar de os contratos de autonomia serem já uma realidade em alguns pontos do país, a autonomia das escolas acaba por não passar de uma miragem, ainda mais, quando falamos na associação de escolas ou nos agrupamentos que este decreto também nos trouxe, já que foram objecto de grande burocracia na sua constituição e regulamentação.

A escola parece passar a ser o centro das atenções e começa a ser vista como uma “empresa” em que o que parece interessar mais são os resultados, originando de certo modo uma lógica competitiva, racional e fria, sacrificadora dos ideais de pedagogia.

A descentralização também parece uma miragem. Apesar de muito falada em todos os discursos políticos antigos ou actuais, tem sido de difícil concretização já que apesar da manifesta vontade dos Governos, nunca, efectivamente, se descentalizou e dotou de autonomia concreta, as escolas (Flores, 2005).

Devido a estas e outras críticas, também o Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio foi alvo de avaliação, de modo a caracterizar-se o processo de mudança da estrutura formal dos órgãos de gestão das escolas e a detectar possíveis falhas. Esta avaliação ficou a cargo de uma comissão resultante de um protocolo efectuado entre o Ministério de Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e apelidou-se de Programa de Avaliação Externa. É um estudo representativo que analisa não só as estruturas físicas como o processo de estruturação da gestão e a participação dos diversos actores (educadores, professores, pais, encarregados de educação, pessoal não docente, alunos, autarquia, serviços de administração educacional e gestores escolares), em todo este processo de mudança, chegando à seguinte conclusão:



Na maior parte das situações, a instalação das novas estruturas de direcção e gestão parece estar a concretizar-se sem sobressaltos significativos, num registo de evolução na continuidade. Não se registam rupturas nas rotinas e nos procedimentos correntes, próprios de culturas organizacionais específicas desenvolvidas na interacção entre a pressão normativa da administração central da educação e a colegialidade docente expressa em práticas auto – gestionárias consolidadas no processo de “naturalização” de gestão democrática (...). (Afonso & Viseu, 2001, in resumo do estudo)

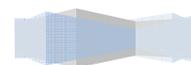
Conclui-se, pelo mesmo, que a introdução deste decreto constituiu um processo mais ou menos pacífico, embora não tenha mobilizado todos como seria de esperar, já que se nota uma ténue participação por parte de alguns actores educativos. No entanto, importantes mudanças foram introduzidas, nomeadamente no que diz respeito à transformação da escola e ao modo como é vista hoje por todos.

O decorrer de dez anos de discussões em torno do mesmo e de tentativas de descentralização e desconcentração mostra-nos que parte dos objectivos deste diploma não foram atingidos ainda. Inserindo-se num processo que balança constantemente entre a concentração, desconcentração; centralização, descentralização; forte regulação por parte do Estado, desresponsabilização por parte do mesmo; e, entre a participação mais alargada e efectiva e uma participação carente de conteúdo e com características mais simbólicas que reais.

Assim, já em 2000, Formosinho & Machado consideraram:

(...) a evolução da administração das escolas depende, em grande parte, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar os parceiros educativos (LBSE, art.º 43º e 45º), nomeadamente as autarquias locais, os pais e encarregados de educação e os representantes socioeconómicos, culturais e científicos, para além dos professores e da própria administração educativa (...) (p.32).

As escolas deverão assumir então capacidades inovadoras no uso da autonomia a fim de desuniformizar contextos e práticas, valorizando processos



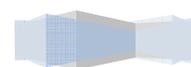
de mudança reais em consentimento com os anseios, desejos, necessidades e sentimentos de todos os actores educativos de cada realidade educativa.

Por último, no decorrer de todas as mutações implementadas por inúmeros decretos na história do sistema educativo português, surge (muito recentemente) a 22 de Abril de 2008 o Decreto-lei nº 75/ 08 pela mão do XVII Governo Constitucional no, “(...) sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.” (Decreto-lei nº 75/ 2008, p.1).

Este novíssimo decreto vem rever o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e não representa um corte com as políticas anteriormente definidas em matéria de educação, nomeadamente pelos Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio ou pelo Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio, já que se nota um certo sentido de continuidade, principalmente no que diz respeito ao desejo de responsabilizar, trazer à participação no processo educativo os diversos actores. Também no que diz respeito à procura de lideranças fortes para as escolas, com especial destaque para as características da figura do “director” e atribuição ou reforço da autonomia das escolas.

O presente diploma assenta em três linhas de orientação, em que a primeira quer ver reforçada a participação da família e da comunidade em geral na direcção dos estabelecimentos de ensino de modo a promover a necessária abertura das escolas para sua perfeita integração. Assim, é criado um órgão de direcção estratégica designado por conselho geral, em que:

(...) têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. (Decreto-lei nº 75/ 2008, p.2)



Este órgão de direcção elabora o regulamento interno, designando as linhas gerais de funcionamento da escola, aprova decisões estratégicas e de planeamento através do projecto educativo e plano de actividades e procede a todo o acompanhamento da realização e concretização do planeado pelos documentos orientadores. Tem ainda a função de eleger a segunda figura (órgão) inovadora do presente diploma: o director.

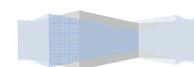
Ao cargo do director são confinadas várias responsabilidades, nomeadamente administrativas, financeiras e pedagógicas, com o intuito de resolver “velhos problemas” no que diz respeito à administração escolar, pois o objectivo desta figura é:

(...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas da política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. (Decreto-lei nº 75/ 2008, p.3)

Esta figura acaba por enquadrar um certo grau de onipotência em matéria administrativa, já que nela são concentradas inúmeras funções e poderes de decisão, mas também elevadas responsabilidades.

Uma terceira linha de orientação deste diploma é precisamente o ponto que toca no reforço da autonomia das escolas, como valor instrumental, de modo a melhorar o sistema público da educação (com base num tão antigo anúncio de transferência de poderes e competências para a escola), materializando-se na:

(...) maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior



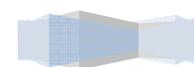
responsabilidade. (...) faculdade de auto-organização da escola (...) de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico (...). (Decreto-lei nº 75/ 2008, p.4)

Em continuidade com o estabelecido na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, o mais recente diploma de revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-lei nº 75/ 08, de 22 de Abril), subordina-se a princípios gerais assentes na integração das escolas na sociedade, de modo a servirem de pontes entre o ensino e as demais actividades sociais, culturais e económicas; no desenvolvimento e garante da prática democrática, tendo em conta a participação de todos os actores no processo educativo e na eleição dos representantes e responsáveis pela administração de cada escola.

Surge assim uma estrutura organizacional parcialmente renovada, já que se mantêm os órgãos respeitantes ao conselho pedagógico e conselho administrativo, mas nascem novos órgãos, um, o conselho geral, substituindo as (ainda actuais) assembleias de escolas e outro, a figura do director (que apesar de coadjuvado por adjuntos) vem substituir o órgão agora ainda designado por conselho executivo.

Este novo modelo entrou em vigor, através de órgãos provisórios durante o ano lectivo 2007/ 2008, devendo estar, segundo representantes do Ministério da Educação, em pleno funcionamento a partir do final do ano lectivo 2008/ 2009.

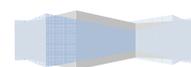
Segundo o secretário-geral da Federação Nacional de Professores (FENPROF), a propósito deste novo decreto, num artigo publicado a onze de Dezembro de 2007 no respectivo site oficial, o Governo parece pretender, com este novo modelo de gestão e administração das escolas, acabar com a participação democrática nas escolas reduzindo cada vez mais a importância do professor, colocando a administração das escolas nas mãos de um órgão unipessoal de gestão ao invés dos órgãos colegiais que são ainda os conselhos executivos.

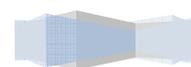


Será este o caminho para a resolução das questões administrativas da escola? Terá esta nova estrutura organizacional, como base, os princípios de colegialidade e de participação democráticas? Serão as questões administrativas ou de gestão o grande entrave ao eficaz funcionamento das escolas, ou antes a mutabilidade que lhe está inerente ao longo dos anos?

Sabemos que hoje um dos principais desafios que se apresentam à escola é a heterogeneidade de necessidades educativas. Até que ponto a liderança forte de um director (dotado de maior ou menor autonomia) será capaz de responder aos desafios de uma comunidade escolar em constante mudança!?

Não obstante as alterações introduzidas por este novo diploma, a figura dos agrupamentos de escolas, assim como as suas finalidades, mantêm-se exactamente nos mesmos moldes.





Capítulo II – Agrupamentos de Escolas

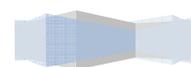
1. Introdução

A implantação dos agrupamentos de escolas não foi, de todo, um projecto com todos os seus riscos calculados, mas sim um projecto embebido em incertezas, rodeado de grande burocracia e implementação de regras por parte do poder central (demonstrando, mais uma vez, o insistente papel centralizador do Estado). Não obstante, eles representam hoje o modo de organização da rede escolar apesar do longo percurso de reformas, reordenamentos e ajustamentos que se percorreu até chegarmos aqui. Explanamos de seguida, sucintamente, os passos efectuados neste longo percurso, que por certo não termina aqui e sofrerá num futuro próximo novas alterações ditadas pelo carácter de constante mutação das necessidades da sociedade e das instituições.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Outubro de 1986 (Lei nº46/ 86 de 14 de Outubro) surgiram muitas novidades, que provocaram necessariamente muitas mudanças e reajustes no sistema da rede educativa portuguesa. As alterações introduzidas por este documento pareceram ter tido mais relevo junto da educação pré-escolar e do primeiro ciclo. No entanto, a organização dos outros ciclos de ensino também sofreu alterações, já que o mesmo provocou desafios a todo o sistema.

Ao ensino pré-escolar é dada a importância que outrora não se dava, mesmo após a publicação da Lei nº5/ 73 de 25 de Julho que integra este nível de ensino no sistema educativo.

O ensino primário também sofre alterações, que já haviam começado a partir do final da década de sessenta, quando deixa de estar conotado como ciclo final e passa a ser reconhecido como ciclo que dá início ao ensino básico, notando-se aqui uma nota de continuidade ou de entremeio que até à data não existia. No entanto, quanto ao primeiro ciclo, surge um problema ao qual o



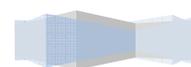
Governo tem tentado dar resposta desde então até aos dias de hoje, e que muito tem a ver com os dois agrupamentos aqui em estudo: o isolamento e dispersão de pequenas escolas, especialmente em áreas com carácter predominantemente rural. Este foi, aliás, um dos factores que “exigiu” a reorganização da rede escolar. Inúmeros decretos têm determinado o número decrescente de alunos necessários para que uma escola primária continue em funcionamento⁹, ideia que parece contrariar o fundamento da criação dos agrupamentos de escolas. Ainda em 1992, afirma Formosinho (1992, citado por Martins, 2006), que a rede escolar do primeiro ciclo apresenta grande dispersão geográfica, isolamento e fragmentação, o que se nota, por exemplo, pelo decréscimo contínuo de alunos e pelo aumento do número de escolas de reduzida dimensão, que gradualmente haviam cavado um fosso, cada vez maior, entre o interior e o litoral do nosso país¹⁰.

Aos problemas atrás descritos e à forte expansão do sistema educativo, o Governo responde com o compromisso de criar uma rede educativa, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário assumem uma nova forma de organização e gestão, através da então recente Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta prevê então o reordenamento ou o planeamento nacional do sistema de ensino de modo a dar respostas às necessidades da população e de modo a diminuir as assimetrias regionais do nosso país, nomeadamente Litoral/ Interior. Esta lei determina nove anos de ensino de carácter obrigatório e universal, dividido em três ciclos:

1 - O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, organizados nos seguintes termos:

⁹ O Decreto-lei nº162/ 71, de 24 de Abril determina o número de trinta e cinco crianças em idade escolar para a criação de um lugar de professor; o Decreto-lei nº476 – A/ 74, de 24 de Setembro baixa este número para vinte crianças e o Decreto-lei nº20 – A/ 82, de 29 de Janeiro para um número efectivo de quinze alunos.

¹⁰ Áreas do país que têm demonstrado, ao longo dos tempos, trajectórias contrárias em termos demográficos, sociais, económicos e culturais.



a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

b) No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;

c) No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

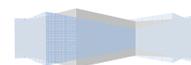
2 - A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

3 - Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico (...) (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 8º)

Esta lei veio, de certa forma, revolucionar a organização geral do sistema educativo, já que se pretendia assegurar a necessária sequencialidade entre os três ciclos de ensino e a igualdade no acesso.

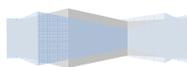
Nesta sequência, surge a criação das áreas escolares (que nascem com o Decreto-lei nº 172/ 91 de 10 de Maio e agrupam escolas do pré-escolar e primeiro ciclo, não tendo, no entanto, resultados positivos devido à reduzida expressão que alcançaram a nível nacional) e da escola básica integrada, onde se responde aos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ou seja, a promoção da escolaridade obrigatória de nove anos, com sequencialidade, capaz de construir a equidade dos recursos e potenciar a qualidade das aprendizagens e o consequente sucesso escolar, com a participação de todos, em que se prevê a junção do primeiro, segundo e terceiro ciclos e a separação do ensino secundário, proporcionando ao aluno a possibilidade de frequentar os nove anos de escolaridade obrigatória num mesmo espaço físico, com os mesmos professores e a mesma cultura (quanto possível) (Martins, 2006).

Nem sempre pacífico, este processo levou ao encerramento de inúmeras escolas do primeiro ciclo (que se afiguravam um grande problema para o Governo, já que constituíam cerca de 57% do número de estabelecimentos do país, dificultando a implementação das medidas preconizadas pela Lei de Bases do Sistema de Ensino, por se encontrarem



muito dispersas e normalmente em áreas de forte dispersão populacional) e à readaptação dos edifícios escolares espalhados pelo território. Sendo este mesmo processo classificado, muitas vezes, de pouco flexível e ajustado (Martins, 2006).

No entanto, procura-se com este modelo, desenvolver a escola como um todo, facilitando a aproximação entre professores, alunos e espaço físico, já que determina uma gestão integrada dos recursos e actividades; o funcionamento articulado; a utilização de instalações em comum e a construção de um projecto educativo comum.

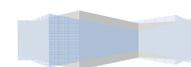


2. Formação e Composição dos Agrupamentos de Escolas

Da experiência retirada das escolas básicas integradas e das áreas escolares surge a ideia da criação dos agrupamentos de escolas a partir da segunda metade da década de noventa, sob proposta da Comissão de Reforma do Sistema Educativo¹¹. O objectivo parecia residir no facto de se criarem unidades autónomas e únicas a nível administrativo e financeiro, embora constituídas por diversas individualidades. Ideia que veio a ser materializada através do Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio e, que implicou necessariamente novas alterações no reordenamento da rede escolar em todos os ciclos de ensino, com vista a atingir como objectivo máximo o reduzir do isolamento das escolas, especialmente das de pequena dimensão (Flores, 2005; Martins, 2006). Este decreto, que pretende em primeiro lugar promover a autonomia das escolas e a descentralização, faz reviver os ideais de democraticidade já exalados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, não constituindo, de todo, uma fonte de novidade, uma vez que os ideais que revertem para o reforço da autonomia das escolas são já antigos e uma necessidade a partir do momento em que o sistema educativo mostra um crescimento sem igual e se transforma num problema gigante para o Governo (Moreira, 2006).

O Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio representa a rampa de lançamento para a tão esperada transferência de poderes da Administração Central para a esfera que compreende o regional, o local e também a escola, rumo à construção da sua autonomia (Coelho, 2006). Ao mesmo tempo que nos remete para a ideia de descentralização, remete-nos para a ideia de territorialização, e é neste momento que emerge uma nova forma de interacção entre as instituições e os territórios, onde surgem conceitos como, parcerias; redes; associação de escolas; elementos comuns; unidades autónomas de

¹¹ Comissão nomeada em 1986 pelo X Governo Constitucional à qual cabe promover estudos tendentes à reorganização do sistema educativo, orientar diplomas legais e preparar os programas de aplicação decorrentes dos diplomas legais.



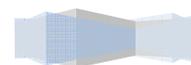
gestão; cooperação; etc., que vieram permitir a várias escolas de um dado concelho interagirem e construírem um projecto educativo em comum com a comunidade.

Esta nova realidade veio permitir o desenvolvimento de novas dinâmicas escolares através da articulação de escolas de diferentes ciclos. Realidade esta que já havia sido alicerçada através do Despacho Normativo nº27/97 (que trouxe consigo os princípios orientadores da reorganização da rede escolar e também a noção formal de autonomia e responsabilidades para as escolas um ano antes), que muito veio contribuir para o reordenamento da rede educativa e que abriu caminho para o “nascimento” dos agrupamentos de escolas, uma vez que incentivou as escolas e actores educativos a desbravar soluções e novos caminhos organizacionais para os respectivos projectos educativos (Moreira, 2006). Este normativo vem, de resto, proporcionar a busca de soluções para problemas antigos como a dispersão geográfica das escolas, a escassez de recursos e o seu isolamento (especialmente nos espaços rurais), através da forma organizacional das escolas em agrupamentos (horizontais ou verticais¹²), preparando o terreno para o que viria a ser o novo pilar do regime de autonomia e gestão das escolas, o Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio:

(...) O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. 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. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade de projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e

¹² Os agrupamentos horizontais são constituídos apenas pelo ensino pré-escolar e o 1º ciclo. Os agrupamentos verticais podem englobar até cinco ciclos de ensino, ou seja, ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.



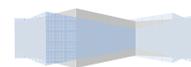
representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. (...). (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio)

E, assim, nasce a figura organizacional dos agrupamentos de escolas no ano de 1998, através do Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio (alterado posteriormente pela Lei nº24/ 99, de 22 de Abril e pelo Decreto Regulamentar nº10/ 99 de 21 de Julho). O referido decreto vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, trazendo com ele uma nova política, não só no que diz respeito à intervenção mais alargada em termos de actores no processo educativo, como também no que diz respeito ao reforço da autonomia das escolas, assim como a um novo desenho territorial a nível das políticas educativas.

O Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, criou e definiu agrupamentos de escolas como sendo, “(...) 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, (...)”(Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, art. 5º).

O agrupamento de escolas surge então da união física e organizacional entre várias escolas de ciclos diferentes, que passam a partir desse momento a integrar uma unidade diversa, mas partilhando de um projecto pedagógico comum, de modo a atingir certas finalidades que, de certo modo, constituíram as suas raízes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão nos termos do presente diploma;



e) Valorizar e enquadrar experiências em curso. (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, Disposições Gerais, art. 5º)

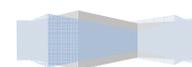
Pretende-se, assim,, promover a maior participação e responsabilização de todos no processo educativo, através da necessária interligação e/ ou articulação entre os diversos ciclos e, conseqüentemente, entre as diversas escolas de uma dada área geográfica, de modo a aproximar os estabelecimentos e os actores, garantindo a não existência de situações de isolamento.

A criação desta forma de organização territorial educativa trouxe consigo também uma nova forma de administrar e gerir os estabelecimentos, uma vez que várias escolas passam a ser geridas pelos órgãos que se concentram na escola sede, sendo então os órgãos de gestão e administração constituídos pela Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A assembleia é:

(...) o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola (...) é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. (...) pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, (...). (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, Disposições Gerais, Órgãos, Secção I, art. 8º)

Apesar das inúmeras competências que tem a seu cargo, a assembleia de escola surge com o objectivo primordial de fazer participar a comunidade educativa (e representá-la) em todo o percurso que diz respeito ao processo educativo, através da obrigatória representação de todos os ciclos de ensino, pessoal não docente, pais e alunos (no caso do ensino secundário). Compete-lhe não só acompanhar todo o processo pedagógico (através da aprovação, acompanhamento e avaliação do projecto educativo), como também os



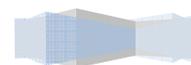
assuntos que dizem respeito ao processo administrativo (definição de linhas orientadoras para elaborar o orçamento anual e apreciação do relatório de contas).

O conselho executivo é outro dos órgãos constituintes desta forma organizacional, “(...) a Direcção Executiva é assegurada por um Conselho Executivo ou por um Director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.” (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, Órgãos, Secção II, art. 15º). A ele compete levar à assembleia para aprovação documentos orientadores do funcionamento das escolas, como o projecto educativo, e elaborar e submeter à aprovação o regulamento interno e as propostas de celebração de contratos de autonomia, além de que ainda assume competências noutras áreas.

Ou seja, além da área pedagógica e cultural, o conselho executivo deve assumir competências também a nível administrativo, financeiro e patrimonial, sobretudo no que diz respeito ao regime de funcionamento da escola, assim como ao projecto de orçamento, actividades no domínio da acção social, estabelecimento de parcerias com as demais instituições e gestão dos espaços e equipamentos que dizem respeito à instituição.

Assim como a assembleia de escola, o conselho pedagógico é constituído por diversos actores educativos, nomeadamente, os representantes dos serviços de apoio educativo, dos pais e encarregados de educação, dos alunos (no caso do ensino secundário), do pessoal não docente e ainda dos projectos de desenvolvimento educativo, sendo que, as suas competências incidem sobretudo na promoção da articulação curricular:

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da Formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, Disposições Gerais, Órgãos, Secção III, art. 24º)



Entre outras competências importantes, destacam-se para este órgão de administração e gestão o facto de elaborar a proposta de projecto educativo da escola; apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividade; elaborar o plano de formação para pessoal docente e não docente, além de definir os princípios que regem a articulação e diversificação curricular.

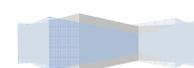
O conselho administrativo é “(...) o órgão deliberativo em matéria administrativo - financeiro da escola, (...)” (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, Disposições Gerais, Órgãos, Secção IV, art. 28º). Compete-lhe todas as questões que dizem respeito à gestão financeira da escola, nomeadamente através da aprovação do orçamento anual da escola.

Além dos órgãos de administração e gestão atrás descritos, o agrupamento de escolas é ainda orientado por outras estruturas, tais como o coordenador, as estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo.

O coordenador assegura a coordenação de cada estabelecimento de educação em articulação com o conselho executivo, promovendo a coordenação das actividades, o cumprimento das decisões emanadas pelo conselho executivo, veiculando as informações e promovendo o incentivo à participação dos demais actores educativos.

As estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo promovem, respectivamente, o harmonioso desenvolvimento do projecto educativo da escola através do acompanhamento do percurso escolar dos alunos e, prestam serviços de apoio especializado aos alunos, de modo a garantir a sua plena integração.

Não obstante, nem todos os objectivos deste diploma (Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio) foram conseguidos e, por isso, novas alterações chegam, ditando um percurso singular comentado e criticado por muitos.



3. Agrupamentos de Escolas: que realidades?

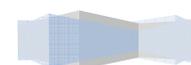
Em Agosto de 2000 é publicado o Decreto Regulamentar nº12/ 2000, que vem colocar a noção de projecto pedagógico comum no centro das preocupações dos diversos actores responsáveis pela constituição dos agrupamentos de escolas, nomeadamente a comunidade educativa, órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos interessados, Director Regional de Educação da respectiva área e município.

É também nesta altura (a partir de 2002) que se nota uma maior pressão por parte do Governo no que diz respeito à constituição dos agrupamentos de escolas e reordenamento da rede escolar, sem todavia ser dada a devida importância à participação e envolvimento dos actores, em nome da racionalização dos recursos e eficiência do sistema (Simões, 2005).

Por último, é publicado o Despacho nº13/ 2003 de 13 de Junho que tem como objectivo primordial o efectivo agrupamento de todas as escolas do país, sobretudo de forma vertical. Este foi, talvez, o mais polémico documento de todo o processo que envolve a constituição dos agrupamentos de escolas, por ter um carácter impositivo e autoritário. Segundo Lima (2005, pp. 30-35), este despacho é sobretudo uma medida marcadamente estrutural, política e estratégica, uma vez que impõe um modelo único de agrupamento de forma autoritária e centralizadora, disfarçado com ideais de descentralização e autonomia. Lança uma única e mesma solução para todas as escolas, desconsiderando as especificidades de cada uma. Assim sendo, não se sabe até que ponto agrupar verticalmente as escolas foi a melhor solução para todas.

Há autores que defendem que este despacho veio impor a generalização dos agrupamentos de escolas de modo vertical¹³, contrariando o que havia sido estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e pelo próprio Decreto-lei nº 115- A/ 98 de 4 de Maio, reduzindo as escolas a

¹³ Em 2004, 85,5% dos agrupamentos eram do tipo vertical.



meras subordinadas ao órgão de gestão e administração da escola-sede, vedadas de qualquer individualidade ou autonomia (Lima, 2007; Lima, 2005). A propósito deste assunto escreve Lima (2007):

(...) Objecto de um processo de erosão, cada escola agrupada passou à categoria de “subunidade de gestão”, vendo os seus órgãos de representação e gestão (ainda que mínimos, em muitos casos)

deslocalizados para a escola-sede do agrupamento, sem se poder descortinar qualquer ganho em termos de “reforço” da sua autonomia (...)

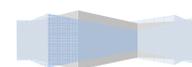
(...) Mais do que representar os interesses, amplificar vozes ou reforçar a autonomia das escolas agrupadas, a escola-sede passará sobretudo a representar a administração central junto das escolas-outras, assumindo-se como o nível mais estratégico da administração desconcentrada; (...).¹⁴

Este processo (de certo modo imposto) passou a constituir uma desconcentração radical, possibilitando ou alimentando o poder de controlo por parte da administração central, que continua a ventilar regras e a incapacitar verdadeiramente os agrupamentos de escolas de exercer o seu poder de autonomia e decisão.

Muitos autores, entre eles Lima (2005), continuam a defender que os conceitos de escola básica integrada e área escolar nunca deveriam ter sido desconsiderados da forma como foram, e principalmente, nunca deveriam ter sido confundidos com a figura dos agrupamentos escolares.

Ainda segundo Lima (2007), cabe agora ao XVII Governo Constitucional desmascarar este enredo de falsas dádivas às escolas em termos de desconcentração de poderes, devolvendo efectivamente a autonomia às mesmas:

¹⁴ Fonte: FENPROF (2007). Licínio Lima escreve sobre o processo de recentralização política e administrativa da educação. Recuperado em 2007, Dezembro 25 de <www.fenprof.pt>.



(...) Só devolvendo protagonismo aos actores locais, reforçando efectivamente a autonomia dos agrupamentos (e não apenas das suas sedes), admitindo a pluralidade de soluções e a diversidade de morfologias, será possível vir a contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e a ganhar credibilidade e legitimidade políticas junto das actuais periferias escolares.”¹⁴

Quanto a esta imposição, que de certa forma contrariou os dispositivos legais, a FENPROF também toma posição defendendo que houve efectiva injunção e determinadas ilegalidades no processo de constituição dos agrupamentos de escolas, apontando aspectos que lhe parecem muito relevantes como:

(...), a maioria dos agrupamentos (64,1%) foram impostos à comunidades educativas, (...)

(...) 96,9% dos agrupamentos impostos pelo Governo são verticais, apesar da legislação em vigor permitir a constituição de agrupamentos quer verticais, quer horizontais. (...)

(...) Ao contrário do que se afirmou, foram constituídos agrupamentos com escolas secundárias, (...)

(...) A maioria dos agrupamentos (...) são organizações escolares irracionais, quer do ponto de vista da sua dimensão, quer no que respeita à sua área geográfica (...)

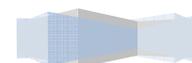
(...), as escolas viram agravadas as suas condições de funcionamento, ao nível dos recursos humanos e financeiros. (...)

(...) Do ponto de vista pedagógico, a maioria dos agrupamentos impostos pelo ME são absurdos. As dificuldades da organização pedagógica (...)

(...) Em quase metade das situações (40,4%), as autarquias não deram parecer favorável à constituição dos agrupamentos (...)¹⁵

Considera-se, pelas posições atrás descritas, que houve certamente erros cometidos por parte da administração central no que diz respeito ao

¹⁵ FENPROF (2007). Constituição de Agrupamentos de Escolas. Recuperado em 2007, Dezembro 25 de <www.fenprof.pt>.



processo de constituição dos agrupamentos de escolas, nomeadamente no que diz respeito à desconsideração de soluções lógicas e dinâmicas já encontradas por parte de determinadas comunidades educativas¹⁶ (Lima, 2005), ao facto de parecer não haver quaisquer limites geográficos ou dimensionais para a constituição de um dado agrupamento e, sobretudo, no que respeita à questão pedagógica, que deveria constituir um campo privilegiado de reflexão e orientador da territorialização das políticas, o que não aconteceu de facto.

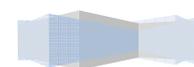
Sobre este assunto, também Afonso (2005) tece um comentário de concordância com o que atrás é descrito, ao enunciar que além desta desconsideração e desvalorização por sistemas já instituídos, outros valores foram postos em causa em nome da verticalização das escolas:

(...) a interrupção (autoritária) da horizontalidade voluntária e a imposição burocrática da verticalidade na constituição dos agrupamentos de escolas (pelo menos de alguns, por enquanto) insere-se, do meu ponto de vista, numa lógica de desvalorização das colegialidades solidárias e de outros princípios de justiça, cidadania e igualdade, (...). (p.79)

Da mesma opinião partilha Lopes (2005), quando afirma que a verdadeira razão para a constituição dos agrupamentos reside no factor economicista, uma vez que, aliados à falta de “alternativas democráticas”, não foram devidamente respeitadas as especificidades e problemas de cada escola (inserida no respectivo meio), passando por cima das suas necessidades e vontades, levando grandemente à falta de motivação e abstenção por parte dos diversos actores educativos.

Na opinião do Sr. ex- Secretário de Estado da Administração Educativa, Abílio Morgado, segundo consta das Actas do XII Seminário “O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas”

¹⁶ Muitos agrupamentos horizontais já constituídos foram obrigados a diluir-se em agrupamentos verticais, mesmo contra a sua vontade, deitando por terra um trabalho conjunto e concertado em torno de um projecto educativo já real.



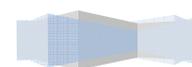
(2005), a palavra certa que deveremos utilizar quando abordamos a questão das reformas do sistema educativo será a de regeneração, uma vez que não devem existir rupturas entre dois sistemas, mas sim reconstituição de um único sistema. Os agrupamentos de escolas surgem como ferramenta para, através de um espírito crítico que só eles permitem, construir uma base de autonomia para as escolas e melhorar conseqüentemente a qualidade das ofertas educativas, abrindo caminho para uma mais fácil gestão dos estabelecimentos de ensino:

(...) Permite efectivamente organizar o sistema educativo, pela concentração das unidades de gestão. Não são geríveis treze mil escolas. Mas já são geríveis cerca de oitocentas ou novecentas unidades de gestão constituídas em agrupamentos. E só a partir desse conjunto de unidades de gestão é que o Ministério da Educação, (...) passa a ter capacidade de dialogar mais directamente com as escolas (...). (Morgado, 2005, p. 25)

Ou seja, será através desta necessária concentração que se poderá criar um sistema partilhado de gestão entre as escolas e entre as escolas e o Ministério da Educação, de modo a uniformizar procedimentos e tornar todo o processo mais claro e transparente, não traduzindo este uma concentração de poderes, mas sim, uma verdadeira descentralização onde:

(...) tudo o que possa ser feito a nível das escolas e a nível dos seus agrupamentos deve aí ser feito, ao ponto do Ministério da Educação na sua estrutura central se reservar apenas a um conjunto de funções que são fundamentais, coisa que não acontece agora (...). (Morgado, 2005, p. 27)

O Ministério da Educação apenas se mantém com as funções de planejar, avaliar e inspeccionar o trabalho das escolas e de cada agrupamento, salvaguardando, no entanto, à guarda das suas atribuições dois aspectos: o diálogo financeiro e a colocação de professores.

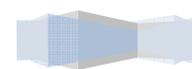


Ainda segundo Abílio Morgado (2005, pp. 25-27), os agrupamentos de escolas têm a importante função de proporcionar o espaço para a necessária profissionalização da gestão; criar dimensão de forma a mover sinergias que num espaço concentrado permitam a todas as escolas e alunos usufruir de todos os recursos necessários; evitar o enviesamento da descentralização de competências inerente a todo o processo e reorganizar a rede educativa em todas as suas dimensões.

Mas, de que forma podem alcançar todos estes objectivos quando as escolas passam a constituir subunidades de gestão, de quem ninguém fala e a quem ninguém dá atenção? A verdade é que, tanto as escolas em si, como os agrupamentos, parecem receptores computadorizados de leis e normativos que vêm de cima para baixo, a quem está vedado a verdadeira autonomia, por exemplo, na construção dos seus próprios projectos educativos, devido às condições políticas e administrativas do país onde se encontram (Lima, 2005).

É quase impensável que a mesma “luva” sirva a treze mil escolas, pois cada uma tem a sua individualidade, o seu percurso, a sua história construída pelas suas gentes, o seu território. Não seria talvez mais propositado dar às escolas o poder de decisão na hora de integrar um agrupamento (e não por imposição a um modelo universal)?

Em boa verdade, os agrupamentos de escolas surgem com o intuito de reforçar a capacidade pedagógica, financeira, administrativa e organizacional dos estabelecimentos escolares, aprofundando a sua capacidade de autonomia rumo ao aumento dos níveis de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia do sistema de ensino nacional, através da continuidade interciclos. No entanto, alguns deles, especialmente os agrupamentos verticais, não têm sido, em alguns dos casos, de fácil implantação, pois os de maior dimensão envolvem grande número de escolas e com elas toda a diversidade e heterogeneidade de actores educativos e alunos, o que tem dado origem a alguns problemas que se prendem, segundo alguns autores, com o distanciamento que inicialmente fora previsto para os agrupamentos de escolas, muitas vezes em nome de valores economicistas (Moreira, 2006). Além de que, as escolas compreendem a ligação entre realidades



organizacionais, curriculares e pedagógicas e, por isso, são realidades muito complexas, sobretudo porque os diversos níveis de ensino representam diferentes realidades alicerçadas em contextos organizacionais diferentes e processos de formação e de socialização profissional também diversos, gerando assim a complexidade da constituição de um agrupamento de escolas, onde todos os níveis de ensino se integram e interagem (Simões, 2005).

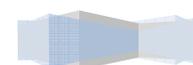
O Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio veio efectivamente privilegiar a articulação, não só dos ciclos de ensino, como dos estabelecimentos e também dos professores, promovendo assim a interacção e o anulamento das situações de isolamento e distanciamento profissional (Carreira, 2004).

No entanto, e porque o que está escrito não muda a forma de pensar e agir, comungamos da opinião dos autores que referem que os grandes motores promotores desta mudança têm sido, sem dúvida, os docentes que, demonstrando grande capacidade de flexibilidade, têm interagido de forma a incrementar as suas relações interpessoais, contribuindo assim para a tão desejada interligação entre ciclos e optimização do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de todo o processo promover a implantação dos agrupamentos de escolas de forma faseada e ao longo de diversos anos, no decorrer do ano lectivo de 2005/2006, 95,8% das escolas já se encontravam agrupadas (Martins, 2006).

Para Simões (2005), no processo de construção actual dos agrupamentos é possível detectar determinadas “lógicas de acção” que inevitavelmente coexistem e levam ao seu processo de constituição mais ou menos pacífico. A primeira, refere-se ao nível macro e é designada pela autora como “burocrática”:

(...) em que a organização é vista como uma “agência” do ME, cuja função principal será gerir e controlar os recursos. Os docentes, submissa ou criticamente, vêem-se como “funcionários públicos”. O individualismo pode evoluir para “corporativismo”, como reacção ao



aproximar da “autoridade”, ao sentimento de perda de poder ou ameaça de “responsabilidades” acrescidas. (Simões, 2005, p. 36)

A segunda “lógica de acção” consiste, segundo a mesma autora, nas dinâmicas que se desenvolvem em torno do papel participativo da comunidade em articulação com o campo social, ou seja, uma lógica “comunitária”, “(...) em grande parte justificadas por discursos oficiais e por correntes educativas preocupadas com a igualdade de oportunidades, com a sombra persistente de uma alternativa política de descentralização (...)” (Simões, 2005, p. 36).

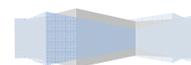
Nesta, revela-se a importância que os diversos actores educativos querem assumir num todo que se prevê central e dinâmico, o agrupamento de escolas. Que apesar de constituir o centro dinamizador do processo educativo, contém em si individualidades com dinâmicas de acção próprias.

A terceira lógica de acção coloca o professor como objecto de reflexão central, sendo este designado por “profissional”, “(...) porque revela uma grande preocupação com a eficiência, faz apelo a uma nova profissionalidade de classe docente, mais esclarecida, bem formada, empenhada, responsabilizada e colaborativa” (Simões, 2005, p. 36).

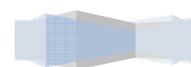
Esta revela a importância do professor e do seu papel enquanto actor educativo, apelando para a construção contínua do seu saber, das suas responsabilidades, tomando, no entanto, como base para as suas práticas, tanto pedagógicas como científicas, o currículo geral.

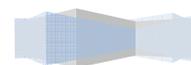
Não deixando estas de ser lógicas de acção, elas estão sujeitas sempre a leituras próprias e derivações dependendo da sua aplicação no terreno, acabando por lançar bases de entendimento sobre a construção de inúmeros agrupamentos que reflectem a diversidade de vontades, desejos e projectos educativos.

Uma das ferramentas que também pode ajudar no entendimento dos agrupamentos de escolas é a imagem organizacional que o mesmo reflecte, sendo que, também aqui, pode assumir diferentes facetas conforme a influência dos factores humanos e físicos. A cultura de cada escola é única e



diferente nos seus aspectos, reflectindo diferentes formas de pensar e agir, permitindo a sua caracterização.





Capítulo III – A Escola e as suas Imagens Organizacionais

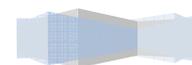
1. Introdução

Quando pensamos na escola, certamente não a imaginamos um corpo simples e descomplexo, mas sim um lugar de intensas e diversas relações que se estabelecem entre diferentes actores, realidades e vontades, formando uma rede específica de conexões. É, portanto, uma realidade complexa, palco de organizações várias, contando com as características humanas, físicas, psicológicas (etc.) de cada lugar, além de que ainda conta com a influência dos factores externos que, não raras vezes, influenciam o seu modo de gestão, podendo ser eles de ordem política, financeira, económica, cultural ou administrativa.

Segundo Brito (1991, p.6), a escola deve ver-se ou compreender-se tendo em conta a sua principal missão, “ (...) desenvolver global e equilibradamente o aluno, nos aspectos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade.”

Ou seja, a escola define-se pelos seus objectivos, que conjugados com a política institucional geral da educação devem conduzir ao desenvolvimento adequado da qualidade pedagógica, tendente a apoiar e fazer crescer os alunos enquanto elementos socialmente integrados.

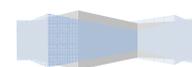
Esta ideia acaba por entrar um pouco em choque com a ideia de que a escola se pode assemelhar a uma empresa, em que apenas é necessário matéria-prima, trabalhadores e um processo de produção simples e uniforme. O que, de todo, não resultará com a escola, pois a sua matéria-prima, os alunos, encerra múltiplas especificidades, que fazem da escola uma “empresa” de muito difícil gerência (ideia que mais tarde exploraremos).



Fazendo, antes de mais, uma pequena incursão histórica, percebemos que a escola é o resultado do crescimento da sociedade ao longo dos tempos, ou seja, é o produto da evolução dos indivíduos em sociedade, funcionando como célula básica de construção da educação (Brito, 1991; Lima, 1998). É sabido que nas sociedades mais antigas nem sequer existiam escolas, pois o ensino era uma instituição familiar, ou seja, os ensinamentos eram passados de geração para geração no seio familiar, num processo de socialização natural (Pitta, 2008). Não obstante, a educação foi crescendo e passando a ser responsabilidade de várias instituições, passando das mãos da família, para os poderes militares, religiosos e mais tarde para o poder estatal (Costa, 1996). A escola como instituição (ligada ou não a outras instituições) nasce devido ao desejo de formar uma classe dominante, e de transmitir a linguagem escrita (Costa, 1996; Pitta, 2008).

Nem sempre nas mãos do Estado, a escola pública portuguesa acaba por iniciar o seu percurso de existência no século XVIII (já separada formalmente da igreja) pelas mãos de Marquês de Pombal, que, muito longe dos ideais de democraticidade e igualdade que hoje desejamos e perseguimos, iniciou o processo de laicização do ensino. Criou assim um inovador sistema de ensino estatal e laico (após arrancar o domínio sobre a escola que pertencia à Companhia de Jesus), que permitiu ao Estado controlar a escola e iniciar aqui o forte processo de centralização que descrevemos no capítulo referente à evolução das políticas de administração. Todo este processo, que aparece aqui em traços muito gerais, acaba por levar ao aparecimento da escola enquanto organização (Lima, 1998).

Se olharmos à nossa volta, todos os sectores que servimos e que nos servem são constituídos por organizações. Porque haveria a escola de fugir a este padrão? Como tantos outros sistemas que constituem a sociedade, também a escola não deixa de ser uma organização. Sendo aliás, uma das organizações mais importantes, uma vez que pode constituir a base de uma cadeia de organizações (Teixeira, 1995).

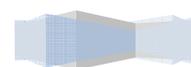


A escola como organização é então uma entidade que resulta da evolução social das estruturas e de intervenientes no processo educativo (Brito, 1991) e constitui uma unidade social construída para atingir objectivos específicos (Pitta, 2008).

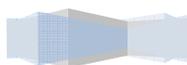
A noção de organização aplicada ao contexto escolar não é de fácil definição, pois implica diversas e complexas relações e realidades. De certo modo, podemos afirmar que tem ligados a si os conceitos de formalidade e intencionalidade, já que a escola enquanto organização nasce da relação que se estabelece entre vários indivíduos e com objectivos claros e definidos.

Embora possamos apontar diversos tipos de organizações (conforme os seus objectivos e intervenientes), a escola é, sem dúvida, um tipo de organização, já que através dela se desenvolvem múltiplos processos organizacionais, encerrando em si particularidades ou especificidades que, no entanto, a distinguem de outro tipo de organizações, como por exemplo o facto de estar subjugada à centralização exercida pelo poder central ou à ausência de autonomia organizacional, que a torna muitas vezes, uma subunidade de uma organização a nível macro que é o sistema de ensino nacional (Flores, 2005).

Assim, a escola é, por vezes, dificilmente visualizada como uma organização já que os normativos e processos institucionais tendem a sobrepor-se aos processos ligados à construção organizacional, estando ela, inúmeras vezes, mais ligada ao conceito de estabelecimento de ensino. Não obstante, diversos autores têm efectuado estudos em torno da escola enquanto organização, porque para a definir a comparam com outro tipo de organizações, ressaltando um ou outro aspecto específico que a permite caracterizar. Segundo Formosinho (cf. Lima, 1998, p.54), a organização escola distingue-se de outras organizações porque tem características específicas, como sendo a “sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e contacto prolongado”, revelando um carácter de compromisso longínquo na construção da sociedade, exercendo forte domínio público, distanciando-se assim das organizações que apenas dominam e/ ou satisfazem um pequeno conjunto de clientes.



Tem-se concluído, através de estudos comparativos entre organizações, que as mesmas podem demonstrar características comuns, nomeadamente no que diz respeito a técnicas administrativas, não se podendo separar completamente a escola ou a actividade educativa de outro tipo de organizações. A escola é conotada por vezes com a noção de empresa, já que também responde às necessidades e desafios económicos da sociedade. Mas, a ideia de comparar a escola com um qualquer meio empresarial com critérios economicistas parece um pouco afastada, nomeadamente por parte dos próprios intervenientes no processo educativo, já que parece reduzi-la a um mero processo industrial, carente da criatividade e da responsabilização que lhe estão inerentes. Há, portanto, certa confusão ou incongruência na definição de organização aplicada à escola, levando então a considerar vários caminhos ou modelos teóricos explicativos (Lima, 1998).



2. Imagens Organizacionais da Escola

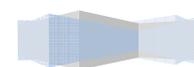
A escola apresenta-se como uma organização que pode comportar várias imagens, não existindo uma melhor ou única que sirva de exemplo para todas as unidades educativas. Ainda mais porque é muito difícil enquadrar e definir o conceito de organização, que se revela bastante complexo e multifacetado.

Segundo Teixeira (1995), existem efectivamente vários modelos que comprovam o interesse pela escola enquanto organização. Modelos estes que não passam de propostas, abordagens ou demonstrações de preocupação de vários estudiosos, ao longo dos tempos, de modo a compreender e dar a compreender como se organizam a escola e as demais organizações.

Apesar da existência de diversos modelos, esta autora considera que o paradigma burocrático (Crozier, 1963, Bidwell, 1965, Alves-Pinto, 1983, Banks, 1983, Formosinho, 1987 e Fernandes, 1992, citados por Teixeira, 1995) é o que predomina. No entanto, considera igualmente importantes outros modelos ou concepções que derivam, ou não, deste, como os de Katz (1987, Teixeira, 1995), o modelo paternalista voluntarista, o corporativo voluntarista, o democrático regionalista ou o de burocracia incipiente; o modelo técnico ou o modelo das relações humanas de Husén (1979, Teixeira, 1995); a teoria estrutural funcionalista ou a teoria científica de King (1983, Teixeira, 1995); a teoria da contingência ou o modelo de anarquia organizada de Tyler (1989, Teixeira, 1995), Lima (1991) e Bell (1988, Teixeira, 1995); ou, a teoria do caos de Griffiths, Hart e Blair (1991, Teixeira, 1995).

Não obstante, neste contexto, Teixeira (1995) dá especial atenção a cinco teorias: a teoria da burocracia de Max Weber, a teoria da administração científica do trabalho de Taylor (1944), a teoria das relações humanas de Mayo (1986), a teoria da contingência de Lawrence e Lorsch (1989) e Thompson (1967) e a teoria Z de Ouchi (1982).

A teoria da burocracia reúne como principais características o facto de toda a acção ser regulamentada e restrita, existindo uma hierarquia precisa e



clara, em que as relações são sobretudo impessoais, sendo que, cada funcionário desempenha apenas a sua função, distinguindo-se perfeitamente quem administra e quem detém a propriedade.

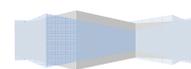
Na teoria da administração científica do trabalho domina a ideia da divisão do trabalho e da formação dos funcionários de modo a obter o maior rendimento possível. O objectivo é diminuir os custos de produção de modo a poder recompensar os trabalhadores com melhores salários, criando, assim, um ambiente de saudável e harmoniosa cooperação na organização. O sentimento de grupo é aqui muito importante.

A teoria das relações humanas coloca o Homem e as suas motivações individuais no centro do processo, mas, considera-se que a sua satisfação pessoal, logo o rendimento na organização, depende do modo como ocorre a sua integração social, pois tudo depende do reconhecimento social de que é alvo.

A teoria da contingência demonstra que o mais importante é conseguir resolver os conflitos que surgem no seio da organização o mais eficazmente possível, considerando que não existe a melhor forma de o fazer. Os conceitos de ambiente e tecnologia adquirem aqui máxima importância, uma vez que qualquer organização depende da influência de contextos exteriores e do modo como desenvolve e faz uso dos conhecimentos, técnicas e equipamentos de que dispõe.

A teoria Z (de origem japonesa) considera a criação de uma cultura forte (de valores e objectivos comuns) o mais importante para o êxito de uma organização. Considerando o trabalhador a empresa como sua, uma vez que a ela pertence e que a mesma depende de si e da sua participação nas decisões, sente-se mais responsável pelo seu sucesso (Teixeira, 1995).

Outros autores (e.g., Costa, 1996; Bush & Bunnham, 1994) têm também, através de diversas perspectivas, teorias, modelos, modos de visão ou interpretação de processos organizacionais (alguns já abordados por Teixeira e atrás expostos), tentado construir modelos ou imagens teóricas tendentes a caracterizar as diferentes formas de organização escolar. Estas perspectivas



constituem bússolas de orientação metafórica num processo consistente e identificativo, tendo em conta que, segundo Costa (1996):

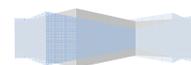
(...) quer a diversidade de propostas de sistematização existentes (...), quer o facto de se tratar de uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação (...), não se pretende constituir uma tipologia do estado da literatura sobre o assunto, tratando-se por isso de uma iniciativa seguramente incompleta. ...). (p.15)

Também Bush & Bunnham (1994) refere, a este propósito, que a existência de diferentes perspectivas em meio escolar constitui apenas uma tentativa de iluminar a realidade da complexidade dos processos organizacionais das mesmas, apontando que:

Each theory has something to offer in explaining behavior and events in educational institutions. It also means that educational management theories tend to be normative or prescriptive in that they reflect the theorist' views or preconceptions of how schools are, or should be, managed. (p.35)

Morgan, (1986, citado por Costa, 1996) assume igualmente que “(...) as nossas teorias e explicações da vida organizacional se baseiam em metáforas que nos conduzem a ver e a compreender as organizações de modos distintos, mas, contudo, parciais. (...)” (p.15).

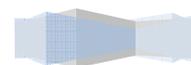
Permitindo-nos então estas imagens, nomeadamente a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura, (segundo a perspectiva de Costa (1996), que aqui descrevemos com mais pormenor), enquadrar as realidades escolares de diferentes formas, de modo a servirem-nos de prancha para elaborarmos formas de observar e pensar a realidade organizacional da escola de acordo com diferentes perspectivas, tendo sempre em conta que se trata de realidades mutáveis e muito complexas.



A **escola como empresa** tem como grande referência o “modelo neo-taylorista de organização”, pois baseia-se nos ideais economicistas e mecanicistas de Taylor, onde os alunos são vistos como matéria-prima que alimenta uma qualquer indústria transformadora. O objectivo máximo deste processo será o aumento da eficiência da empresa através do reforço do poder da administração e organização do trabalho, assemelhando-se a escola a um lugar de produção industrial, onde o poder se concentra na administração; onde existe uma perfeita organização hierárquica; divisão e especialização do trabalho; definição e perseguição de objectivos; importância da eficiência e produtividade; padronização e uniformização de todo o processo produtivo; alcance da melhor maneira de efectuar cada tarefa e individualização do trabalho (Costa, 1996).

Não reunindo a simpatia de todos, esta teoria tem sido para alguns autores de difícil aceitação e para outros de fácil, já que não se trata de reduzir a escola a uma indústria, mas de fazer com que esta adopte o que de melhor se faz na administração e gestão das empresas comuns (teoria que também vai beber das ideias de Fayol). Neste ponto de vista, a administração das empresas deterá, não só, funções administrativas, como técnicas, financeiras ou de segurança, assegurando a coordenação, gestão e controlo de todos os sectores, assim como o planeamento de tarefas (Pitta, 2008).

Martín-Moreno (1989, pp. 24-23, citado por Costa, 1996, pp. 33-34) encontra diversas características nos processos educativos que se assemelham aos ideais tayloristas, tais como: o facto de se utilizar um currículo obrigatório e uniforme para todos os alunos, o cultivo de um ensino colectivo, a procura da constituição de grupos/ turmas relativamente homogéneas, o facto de cada professor apenas e só, efectuar a sua tarefa, a falta de meios e diversificação dos mesmos, a direcção unipessoal ou a reduzida abertura da escola perante a sociedade que a envolve. Este autor constata, assim, que existe uma determinada e verdadeira relação entre a escola e os princípios enunciados por Taylor e Fayol, nomeadamente no que diz respeito aos processos de orientação e organização do processo educativo.

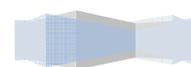


A escola como burocracia parece tocar-nos particularmente, principalmente depois de analisarmos o percurso das políticas educativas em Portugal e conseqüentemente constatarmos que este modelo tem muito a ver com a tradição centralizadora da educação por parte do Estado português.

Neste âmbito, a escola é super-controlada e gerida por poderes centrais, segundo modelos uniformes (Flores, 2005). Aliás, este quadro conceptual foi um dos mais utilizados no que diz respeito às escolas. Pontua-se principalmente pela hierarquia administrativa em que todo o poder de decisão se concentra no organismo central. Todas as actividades estão regulamentadas e planificadas, sofrendo este modelo de organização de uma clara obsessão pelos documentos escritos e comportamentos estandardizados; a pedagogia é uniforme e as relações humanas têm um carácter impessoal (Costa, 1996).

O modelo burocrático destaca as características de racionalidade e dominação por parte dos poderes centrais, que determinam peremptoriamente o funcionamento e a organização das instituições, desvalorizando qualquer sentimento ou especificidade de contexto (Flores, 2005). A importância das estruturas organizacionais é central, assim como a clareza e a definição de objectivos (que são claramente identificados e deliberados) (Lima, 1998).

Esta teoria foi desenvolvida por Max Weber (Bush & Bunnham, 1994), que defende que os valores da burocracia são parte essencial na construção de um estado democrático, já que legitimam a “autoridade legal” e conseqüentemente a organização administrativa (Costa, 1996). Este modelo de organização baseia-se, portanto, em normas uniformizadas e impessoais que delimitam formas de procedimentos em qualquer que seja o cargo, subjugando toda a organização à autoridade e ao excesso de normativos que tudo regulamentam e delimitam, de modo a evitar qualquer incerteza ou possível manifestação de autonomia por parte de membros hierarquicamente inferiores (Flores, 2005). A imagem da escola como burocracia apoia-se fortemente na previsão e ideia de controlo do futuro, já que, tanto processos de decisão como de definição de objectivos, como de utilização de meios, são perfeitamente adequados (Costa, 1996).



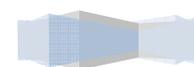
Como refere Lima (1998, p.73), este modelo, especificamente aplicado à realidade da escola, “(...) acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais (...).

Segundo Bush & Bunnham (1994, p.36), a perspectiva burocrática em meio escolar, explica-se sobretudo, pelo elevado número e rigidez das regras, “There are many rules for pupils and staff, whose working lives are largely dictated by the tyranny of timetable”. Estas regras são o resultado de uma estrutura hierarquicamente autoritária, da imposição rígida de metas, da divisão do trabalho, da anulação da iniciativa pessoal em nome de um comportamento que deve obedecer à regulamentação definida e a processos racionais de resolução de problemas, normalmente impostos pela autoridade dos líderes.

Há, portanto, uma tendência que demonstra a aplicação de normas prescritivas no contexto escolar, imprimindo grande formalidade aos processos e a predição de resultados futuros, ceifando qualquer ideal de pedagogia, com base numa certa passividade ou conformismo temporal dos agentes educativos. No entanto, é sabido por quem conhece as realidades educativas que nem todos são coniventes com este tipo de organização, não se sujeitando completamente aos ideais burocráticos, contornando-os de modo subtil, muitas vezes através da criação de regras informais que se sobrepõem aos normativos prescritos, aproveitando falhas ou incongruências da própria estrutura burocrática.

Em contraponto com a escola como burocracia, surge outra imagem organizacional em que a escola surge caracterizada pela livre e representativa participação de todos, numa linha de partilha de opiniões e decisões: **a escola como democracia.**

Este tipo de imagem organizacional (apesar do seu carácter polissémico) tem como pressupostos a decisão colegial, ou seja, a decisão partilhada ao invés de unipessoal e centralizada numa só pessoa ou órgão. Assenta na valorização de comportamentos e atitudes de modo a criar condições agradáveis e motivantes a todos os agentes de uma dada

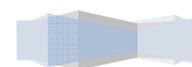


organização. Neste tipo de organização é dada a sensação que cada um tem igual autoridade para participar no processo de tomada de decisões (Bush & Bunnham, 1994).

A teoria de cunho democrático é alimentada desde a década de vinte do século passado por diversos autores, como por exemplo Elton Mayo ou Maslow, e tem como principal objectivo colocar no centro das preocupações organizacionais o factor humano ou o comportamento das pessoas em grupo e não individualizadas como fazia Taylor. Pretende-se valorizar a pessoa pelas relações de cooperação que estabelece com o seu grupo, tendo como base a estrutura organizacional em que se encontra. Surge, assim, uma nova visão acerca das questões administrativas, em que cada individuo pode manifestar comportamentos condicionados pela sua realidade social, isto porque, como refere Etzioni (1984, pp. 46-52, citado por Costa, 1996, p.58) o nível de produção dos trabalhadores é mais condicionado pelas normas do seu grupo que por questões meramente fisiológicas, assim como, as suas reacções são o resultado das vivências que acontecem no grupo em que se insere.

Um dos grandes defensores (mas não único) da via democrática nas escolas foi John Dewey, que revela a importância de uma sociedade democrática, logo, o papel fundamental que a escola tem em formar indivíduos aptos a executá-la, já que às escolas cabe o papel de constituírem o “berço da democracia”, a primeira ferramenta da mudança social e impulsionadora da participação do educando em todo o processo educativo que o envolve.

É através de Dewey que nasce o conceito de comunidade educativa, que tem vindo a ganhar relevo ao longo dos tempos por se basear nos princípios da interdependência e solidariedade (Costa, 1996). Como refere Moreno (1978, pp. 241-244, citado por Costa, 1996, p.65), a comunidade educativa deve ser acima de tudo democrática, reconhecendo que cada indivíduo é digno e igual, que o projecto educativo de uma escola deve ser a ponte de união dos esforços de todos os intervenientes e que se deve privilegiar a participação colectiva na tomada de decisões de modo a gerar um clima afectivo de relações.



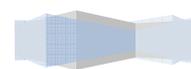
No caso de Portugal, também podemos constatar a presença da vertente democrática, especialmente quando, no decorrer da nossa história, começamos a ouvir falar da elevação de valores de descentralização ou de participação. Estes sentimentos são despertados, em primeiro lugar, pela Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974, mais tarde pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro), aos quais se seguiram inúmeros momentos, ditados ou não por normativos, que sucessivamente foram incentivando e/ ou desencorajando a democraticidade nas escolas.

A vertente democrática nas escolas foi largamente estudada por Formosinho (1989), propondo este autor um conceito em que a escola pode ser vista como uma comunidade educativa. O mesmo autor, (1989, pp.53-63, citado por Costa, 1996), refere que:

(...) a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado – de acordo com o modelo burocrático centralizado que tem caracterizado a administração do sistema educativo português – e passa a ser concebida (e operacionalizada) com base em diferentes princípios, tais como: a autonomia (colocando a direcção em si própria), a participação e a responsabilização perante os seus membros (democrática), a abertura a todos os seus interessados no processo educativo (integração comunitária), o que supõe, em termos organizacionais, a existência de uma fronteira social em oposição à tradicional fronteira física ou legal. (p. 68)

Formosinho (1989), demonstra, assim, sem sombra de dúvida, uma nova visão sobre o processo organizacional da escola, assente na descentralização da tomada de decisão, assim como, na participação alargada dos intervenientes no processo educativo, dando grande ênfase aos ideais de democracia. Ideais estes, baseados na valorização do indivíduo, das suas opiniões, da sua participação, tendentes a uma democracia organizacional em resultado das relações consensuais.

Assemelhando-se um pouco à imagem democrática da escola, a imagem organizacional que se refere **à escola como arena política** privilegia, na sua noção da escola, a participação de todos os membros da organização,



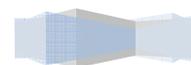
colocando as relações humanas e a noção de grupo num plano de grande importância, no entanto com ideais diferentes. Aliás, são estas perspectivas que durante os anos setenta provocam uma grande mudança nos pressupostos organizacionais, colocando de lado a racionalidade e a previsibilidade com que eram vistas classicamente as organizações, neste caso, as escolas.

Nesta perspectiva, as escolas funcionam como pequenos centros de poder onde o conflito surge de forma natural de modo a serem encontradas soluções que vão ao encontro dos interesses de todos e não só de alguns, já que neste tipo de organizações todos os agentes ou sujeitos são influentes (Costa, 1996):

As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos. (p. 78)

A organização funciona, então, como uma pequena arena política onde são postas em debate diferentes estratégias ou propostas, que normalmente atendem aos objectivos de um indivíduo ou mesmo do grupo. Todos os indivíduos têm certa margem de autonomia e liberdade, no entanto, a sua acção é normalmente colectiva. O encontro de soluções passa, muitas vezes, por um cenário de caos ou incertezas, uma vez que, atendendo às vontades e liberdades de cada agente organizacional é natural (e tendo em conta que os seus comportamentos podem ser incertos) que a perseguição de objectivos passe por uma certa turbulência. Aliás, como reforça Bush & Bunnham (1994), quando refere que:

Political theories characterize decision-making as a bargaining process. They assume that members of organizations engage in political activity in



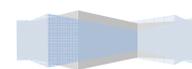
pursuit of their interests. In sharp contrast to the idealism of collegial theorists, political approaches adopt the view that conflict is an endemic feature of organizations. (p.40)

Esta é uma perspectiva que privilegia o campo sociológico, que tem como principais impulsionadores vários autores como Victor Baldrige, Eric Hoyle, Crozier ou Bacharach e tem como principais características, o facto de considerar que a escola funciona como um sistema político (embora em pequena escala); que as escolas são compostas por uma enorme diversidade de indivíduos que, apesar da noção de grupo, têm objectivos e interesses próprios que perseguem dentro da sua pluralidade e heterogeneidade, condicionando a organização. A perseguição dos objectivos definidos na escola como arena política passa normalmente por intensos processos de negociação e conflito de interesses (Costa, 1996).

Este tipo de imagem organizacional pode então caracterizar-se através da multiplicidade e variedade de comportamentos dos membros de uma dada organização, que, em coligação, defendem os seus interesses através do conflito/ negociação e dos jogos de poder.

Há vários autores que identificam mesmo características em meio escolar que se coadunam com a imagem organizacional da escola como arena política, tais como o facto de na escola a tomada de decisões não ser, normalmente, pacífica, segundo Hoyle, (1988, Costa, 1996), ou pelo facto de, como refere Gronn (1986, Costa, 1996), a escola não conseguir encontrar um equilíbrio entre a requisição e a necessidade de recursos; também porque encerra em si diversos agentes que, invariavelmente vão manifestar ideais, atitudes, formas de ser e crenças diferentes, que podem por sua vez, gerar conflitos de interesses.

É exactamente no confronto destas características e pelo facto de que muito do que corresponde à forma organizacional de uma escola depende dos ideais e da forma como estes são conseguidos, que podemos facilmente identificar este tipo de imagem organizacional em meio escolar. No fundo, este modelo de organização contorna o organograma oficial ou as posições

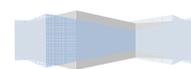


hierarquicamente definidas, já que no processo de tomada de decisões entra em linha de conta a confrontação de interesses, que normalmente leva a competições e/ ou negociações em torno da defesa de ideais individuais ou em forma de coligação, assumindo diversas formas conforme as ideologias dos actores ou as finalidades de uma determinada organização.

Como um meio de relações sociais por excelência, o modelo de escola como arena política aceita naturalmente a existência deste tipo de conflitos, já que é através deles que se estabelece uma certa dinâmica e se encontram soluções para distintos interesses. Assim, mesmo que através de um processo com características desorganizadas e confusas, as decisões tomadas envolvem um intenso cariz político e de defesa de diferentes posições, tendo também em consideração, muito particularmente em meio escolar, a influência de normativos externos, já que a escola se assume como uma instituição aberta e tendente à participação de todos, embora sujeita a regulamentação e normalização pela administração central (Flores, 2005).

Em termos organizacionais podemos considerar a escola como sendo uma realidade bastante complexa e heterogénea, em que o funcionamento das estruturas (compostas por diversos actores com características próprias) é, por vezes, sujeito a problemas e ambiguidades uma vez que os objectivos traçados carecem de clareza e as estratégias para os perseguir são improvisadas ou imprevisíveis, em resultado de processos de organização não eficientes e desarticulados ou de normativos exteriores. Esta caracterização reporta-nos para um campo de desorganização complexa, que alguns autores classificaram como anarquia organizada (Costa, 1996). Assim, em 1972, através de Cohen, March e Olsen, nasce a perspectiva organizacional que se refere à **escola como anarquia organizada** (Bush & Bunnham, 1994; Costa, 1996; Lima, 1998; Flores, 2005), também denominada de “modelos de ambiguidade”.

Este modelo (da escola como anarquia organizada) caracteriza-se sobretudo por considerar que na escola não há lugar à definição concreta de objectivos o que leva a processos de incerteza, falta de clareza, instabilidade e imprevisibilidade quanto ao rumo das decisões no seio da organização, não se pretendendo com esta perspectiva teórica imprimir às organizações uma



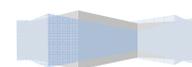
apreciação negativa ou um juízo de valor tendente a tal (Flores, 2005; Lima, 1998).

Esta perspectiva é proposta por Lima (1991), que admite na escola a existência de não conformidades e de violação das regras formais de modo a romper com o autoritarismo e a criar regras alternativas ao funcionamento dos estabelecimentos escolares, de forma a colmatar as falhas das regras formalmente instituídas e escritas em documentos oficiais. Relativiza-se a importância do controlo burocrático e produzem-se regras no seio da própria instituição. Tendo presente as regras formais, adopta-se outra face, onde são criadas regras informais que, parecendo por vezes contraditórias, confusas ou anárquicas, permitem o funcionamento de todo o sistema, sem imposição ou existência formal. São normas invisíveis, de circunstância (por vezes), mutáveis, não formalizadas, desconhecidas por alguns e com carácter simbólico.

O modelo de anarquia organizada (que pretende, à semelhança dos outros, constituir uma metáfora) contraria totalmente os ideais dos modelos racionais ou burocráticos, contendo três características básicas: “objectivos problemáticos”; “tecnologia pouco clara” e “participação fluida” (Costa, 1996; Lima, 1998; Flores, 2005).

Os autores classificam a definição de objectivos como problemática porque, na génese, os objectivos da organização são definidos com muito pouca clareza e consistência (Costa, 1996), podendo provocar situações comportamentais ou de interpretação diversas e inadequadas aos princípios e metas da instituição em causa (Flores, 2005).

A utilização da tecnologia, ou seja, métodos e processos, é também, por parte das organizações, pouco clara, não havendo unicidade e continuidade de procedimentos pelos diversos actores que compõem a organização, que muitas vezes improvisam procedimentos conforme a situação em causa, sem parar para examiná-los ou percebê-los, levando algumas vezes a erros ou imprecisões (Lima, 1998; Flores, 2005).



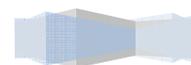
A participação fluida caracteriza a situação em que a mesma não se encontra regulamentada, é aliás constantemente alterada conforme a importância que é dada às situações e aos contextos (Lima, 1998). Muitas vezes, as decisões parecem ser tomadas sem previamente se pensar nelas, já que os objectivos também não se encontram claramente definidos, resultando na falta de definição de soluções mais eficazes para uma determinada situação (Flores, 2005).

Através destas três características, assume-se a definição de um modelo onde predomina a incerteza e onde é desafiada a estabilidade da organização, pela falta de regras de controlo ou de coordenação.

A organização assemelha-se, portanto, a um sistema oculto, que (não muito longe dos contextos actuais) institui um certo carácter próprio e identificativo de cada realidade escolar. Hoje em dia, encontramos este tipo de organização em muitas escolas, onde se nota uma atenção relativa aos normativos formais, mas sempre a existência de regras não formais e informais com as quais se tem contacto à medida que a resolução de problemas se impõe, já que fazem parte da cultura de cada escola e muitas vezes nem se encontram registadas em documentos oficiais. Será talvez esta a forma desorganizada de organizar uma instituição multifacetada, ou a forma de contornar a imposição de regras formais que nem sempre é bem sucedida, por levar a desconexões ou diferentes interpretações.

No contexto do modelo de anarquia organizada foi desenvolvida uma outra temática, a **metáfora de “caixote do lixo”** (Lima, 1998), que se refere expressamente à tomada de decisões no seio das organizações.

Esta metáfora (caixote do lixo) descreve a tomada de decisões como irracional conforme o contexto situacional. Perante um problema, há uma mistura entre escolhas, problemas e soluções, e a tomada de decisões resulta do número de soluções que existem no momento. Não há lugar a qualquer reflexão prévia sobre o problema, nem sequer correspondência entre o problema e a sua solução (muitas vezes, as soluções aparecem antes dos problemas). Nota-se uma perfeita falta de sequencialidade lógica ou racionalidade na tomada de decisões, que contradiz por completo a forma de



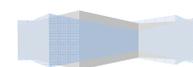
tomada de decisões do modelo organizacional burocrático. Há uma falta de organização que provoca certa falta de harmonia entre as diversas estruturas organizacionais. As respostas ou decisões quase que surgem acidentalmente, pois não existe sequência entre o pensamento e a acção, ou seja, entre a identificação do problema e todo o processo que leva à sua resolução (Costa, 1996; Lima, 1998; Flores, 2005).

Podemos até estabelecer uma analogia com uma tómbola, onde giram constantemente um conjunto de soluções previamente colocadas, à qual se extrai uma, aquando do surgimento de um problema. No entanto, devemos ter em conta que, mesmo no contexto de desorganização, as decisões são tomadas parcialmente em grupo e individualmente (independentes, por vezes), segundo a natureza do problema, a cartilha de soluções e as oportunidades de participação.

Uma outra perspectiva que também se enquadra no contexto da anarquia organizada é o da “**escola como sistema debilmente articulado**”, segundo a qual um conjunto de sistemas de uma mesma organização carecem de união e aparecem desligados e desconectados no que diz respeito às suas acções e intenções, revelando, cada um, um certo poder de autonomia (Lima, 1998). Existe mesmo uma determinada desarticulação entre elementos que deveriam estar unidos (Costa, 1996). Há imprecisão e aleatoriedade na ligação entre actores e estruturas; não há rotina ou estabilidade. No entanto, esta forma de organização revela-se funcional. A existência deste modelo pode explicar-se pela complexidade de algumas estruturas organizacionais, como é o caso das escolas (Flores, 2005).

No caso particular das escolas, esta falta de conexão entre estruturas encontra-se particularmente entre a estrutura burocrática e as actividades de instrução, pois, como refere Costa (1996):

(...) as estruturas organizacionais da escola estão frouxamente ligadas à instrução, não coordenando, por isso, a actividade educativa. Esta situação deve-se essencialmente ao facto da função prioritária da escola consistir em responder às normas, aos valores e às expectativas da



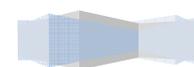
sociedade, no entanto, por isso, põe em causa a legitimação da sua própria existência. (p.99-101)

Esta situação provoca uma grande separação entre a estrutura formal (que procura mostrar uma boa imagem pública) e a parte organizacional, que corresponde à própria instrução. Estruturas estas que deveriam estar completamente unidas, tendentes à realização de objectivos comuns.

A imagem da escola como anarquia trouxe uma alteração a nível sociológico, sobretudo pela dimensão simbólica que mostra das organizações, que continua presente através da imagem da escola como cultura.

A visão da **escola enquanto cultura** tem despertado diversos interesses, já que através desta imagem (que surge a partir dos anos 80 do século XX) pode compreender-se a forma de organização escolar e a sua adopção a novas realidades ou mudanças impostas pelo desenvolvimento das sociedades às organizações. A compreensão da cultura organizacional de uma instituição é fundamental para interpretar o modo como as diversas estruturas se interligam e lidam com problemas e soluções. No entanto, e, apesar de ser tema de frequente investigação nos dias que correm (por se constatar o sucesso de determinadas organizações devido à sua ligação com culturas fortes), a noção de cultura organizacional está longe de encontrar consenso, pois apresenta um carácter polissémico e distante de definições consensuais (Torres, 1997; Martins, 2006). O que, de certa forma acontece, devido ao facto de estarmos perante algo não palpável, de um conjunto de valores, crenças e hábitos simbólicos que variam de uma instituição para outra conforme as relações que existem entre as diversas pessoas que as constituem, ou seja, o modo como os diversos actores se sentem no seio da organização que representam.

José Neves (2000, citado por Martins, 2006) reúne a opinião de um vasto conjunto de autores e acaba por clarificar o conceito de cultura organizacional da seguinte forma:



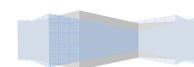
(...) única e distinta; colectiva; partilhada; aprendida e apreendida; socialmente construída; um mecanismo de controlo social; transmitida às gerações vindouras através de um processo de socialização; historicamente baseada; dinâmica, mas não facilmente modificável, intrinsecamente confusa; inconsciente e implícita; saturada de emoções; real, mas não directamente observável, pelo que inerentemente simbólica. (pág. 91)

Esta perspectiva reúne, de certa forma, a contrariedade ou, mais uma vez, a polissemia deste conceito, que pode ser único em cada instituição.

O conceito de cultura organizacional tem sido alvo de evolução ao longo do tempo, assumindo por isso, diversas formas. No entanto, diversos autores concordam com o facto de que a construção da cultura gira à volta de valores que são partilhados entre as diversas estruturas e pessoas que compõem cada organização. O sucesso da organização depende então do grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação, que podem ou não constituir uma cultura forte, tendente à promoção do sucesso da mesma, devido à coesão que provoca (Costa, 1996).

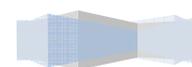
Em contexto escolar, também pode não ser fácil encontrar uma definição consensual de cultura organizacional, o que pode dever-se ao carácter fortemente centralizador do sistema educativo, que impõe modelos únicos e uniformes que devem ser reproduzidos por cada escola. No entanto, cada escola é única, e normalmente auto-organiza-se de formas diversas, atendendo aos seus recursos, ambiente ou formas de interpretação dos normativos produzidos pelo poder central, o que implica uma enorme complexidade na organização das estruturas, dificultando a compreensão da sua cultura específica (Torres, 1997).

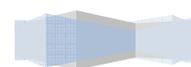
Podemos assim afirmar que a escola tem sempre uma dimensão ou uma faceta cultural, pois dificilmente se consegue desligar da acção colectiva que lhe é inerente, ou seja, da partilha de valores que acontece diariamente e que define a sua própria identidade. A construção desta identidade leva, por sua vez, ao desenvolvimento de uma cultura organizacional própria, onde são reconhecidos valores comuns específicos, objectivos comuns e dimensões



construídas informalmente, muito importantes para a atribuição dos significados que os indivíduos dão às suas acções.

Esta é uma imagem de escola que, por conter e valorizar os aspectos simbólicos engloba toda a vida organizacional da instituição enquanto corpo único (Costa, 1996). Constitui uma nova forma de abordar aspectos sociais da escola, pondo de lado modelos marcadamente formais ou sistémicos, adoptando uma dimensão mais subjectiva e interpretativa, tendo em conta que a cultura de uma qualquer escola é algo que o Homem cria através da sua acção, dos significados que dá à sua acção e à dos outros, da imaginação, das ideais, das crenças, das formas de partilha, dos hábitos e valores, das intenções e experiências.





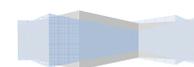
3. A Escola Hoje

Actualmente, e fruto da evolução que as políticas da educação têm sofrido ao longo dos tempos, e também da necessidade dos actores educativos e das sociedades em geral, a escola como organização apresenta-se cada vez mais aberta.

Hoje, a escola tende a ser cada vez mais um espaço de convergência de forças, onde, ao contrário de tempos idos, todos pretendem ter o seu papel, transformando-a cada vez mais, num espaço educativo comunitário. Fala-se então, no contexto dos modelos colegiais, na imagem da escola como comunidade educativa, onde a mesma funciona como uma unidade organizacional que se constrói tendo como base princípios de autonomia e de singularidade. A escola representa, neste caso, um espaço privilegiado de inovação e de liberdade, afirmando-se na comunidade através de um projecto dinâmico que a identifica e a reconhece num espaço comum.

A imagem de escola como comunidade educativa traduz uma estratégia de intervenção, um modo estreito de interacção com o meio, implicando, necessariamente, uma relação de parceria entre os diversos actores da comunidade educativa, assim como o seu desenvolvimento pessoal conjunto.

Através desta imagem, a escola assemelha-se a uma colectividade, onde, juntos, os agentes educativos reflectem sobre a escola, as suas funções e os seus problemas, valorizando-a como uma organização dotada de uma estratégia de intervenção no contexto educativo, assente em princípios de descentralização, participação e autonomia. A escola funciona como uma plataforma de interacção entre os diversos agentes e parceiros educativos (como sendo, pais e encarregados de educação, associação de pais, instituições de apoio cultural e social, instituições de formação, autarquia, etc.), de modo a fomentar a participação de toda a comunidade em torno de um projecto comunitário, elevando-a a um pólo de cultura e agente de mudança, pois desenvolve formas de diálogo e incentiva a elaboração de projectos multidisciplinares (que articulam a escola com o meio).



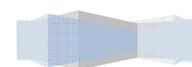
Em Portugal, esta tendência para a transformação da escola num espaço semelhante a uma comunidade educativa, tem vindo a acontecer por via da mudança das políticas educativas, que convergem no sentido da descentralização, do reforço do poder de autonomia das escolas e do reforço da participação dos agentes da comunidade. Ou seja, esta imagem parece reflectir-se nos agrupamentos de escolas, se olharmos atentamente para as suas finalidades.

No entanto, esta convergência para a escola como comunidade educativa revela-se, no nosso país, uma tendência lenta, uma vez que, as decisões no que diz respeito às políticas da educação passam poucas vezes pela família ou comunidade, ou até pelos professores, devido à tradição centralizadora e pouco democrática das políticas da educação. Não obstante, nota-se, cada vez mais, o desejo de participação dos diversos actores da comunidade, especialmente dos pais e encarregados de educação, pois é cada vez mais reconhecido que o sucesso da educação passa por uma acção concertada (ou um equilíbrio) entre três pólos: escola, família e comunidade (Cunha, 1999).

Note-se que, apesar dos ideais relacionados com a integração comunitária ou participação alargada na escola serem mais antigos, o Decreto-lei nº 115-A/ 98 de 4 de Maio começa exactamente por colocar em destaque a importância da descentralização e o poder de autonomia das escolas:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação. (...)

Apontando, o mesmo decreto, a necessidade de desenvolvimento da escola e da sua autonomia com a participação de todos, através de parcerias, de modo a incluir a iniciativa dos diversos agentes educativos de cada território:



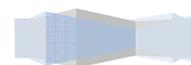
(...) O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer, ainda, na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. (...)

Em conformidade com os ideais de democracia e de descentralização que o poder central tem vindo a seguir, é também com o Decreto-lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio que nasce a figura dos contratos de autonomia, que representam um esforço de dar à escola ferramentas para se tornar cada vez mais inclusiva.

A criação dos agrupamentos de escolas, e conseqüentemente, das assembleias de escolas, com o Decreto-lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio, e mais recentemente, a criação do conselho geral com o Decreto-lei nº75/ 2008 de 22 de Abril, constituem exemplos de recursos que estão gradualmente a ser criados de modo a fazer participar, na escola, todos os actores educativos de uma determinada comunidade.

No que diz respeito à vertente mais educativa e pedagógica, a participação dos agentes educativos da comunidade na escola é cada vez mais visível através dos projectos educativos de escola, nos quais se começa a falar a partir da década de oitenta, após a publicação do Decreto-lei 553/ 80 (tornando-se instrumentos legais com a publicação do Decreto-lei nº43/ 89 e do Decreto-lei nº172/ 91 de 10 de Maio), e os quais assumem, hoje, extrema importância no planeamento das actividades e no estabelecimento de parcerias. Aliás, são actualmente os projectos educativos de escola que permitem à escola expressar a sua autonomia, a sua identidade e a sua cultura, criar bases de reflexão e participação e implicar toda a comunidade, através de uma acção concertada, na construção e desenvolvimento da política educativa da escola.

É exactamente através da importância dada ao projecto educativo ou às noções de participação e envolvimento dos demais actores educativos que se percebe a importância que também os modelos culturais têm na actualidade.

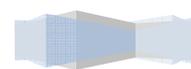


O projecto educativo de escola constitui-se então como a chave para a construção da escola como comunidade educativa, com uma cultura própria e única, pois define o sentido da acção comum, o “nós”, sendo que, é o resultado da discussão participada e consensual. Promove, ao mesmo tempo, a descentralização de poderes, já que são delegadas responsabilidades em todos os agentes da comunidade, “O projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa que dá sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola-comunidade” (Formosinho, 1998, citado por Cunha, 1999). É um projecto que faz sentido e dá sentido à participação de toda a comunidade no processo de construção da educação e permite visualizar a escola como um verdadeiro espaço de intervenção pública.

O projecto educativo de escola encontra-se, sem dúvida, em Portugal, intimamente ligado à imagem da escola como comunidade educativa e por sua vez, também à figura dos agrupamentos de escolas na actualidade. É singular, próprio de cada escola, construído de forma participada, responsabilizando todos os agentes educativos, tendo em conta a sua expressão que é, obviamente, contextualizada e real, pois os participantes partilham do mesmo território e de uma herança cultural comum (Cunha, 1999). Sendo que, esta expressão é cada vez mais necessária para responder às, cada vez maiores, expectativas sociais sobre a educação (Ruivo, 2001).

A escola universal e inclusiva é uma dessas necessidades sociais, pois, hoje, a escola é o resultado de um processo que foi construído tendo em conta o direito à igualdade de oportunidades e à participação social de todos, o que a tornou objecto de preocupação generalizada. A sua abertura ao exterior, o derrubar dos muros que anteriormente cercavam a escola, tornou-a necessariamente num espaço onde a capacidade de intervenção dos diversos actores educativos é reconhecida e valorizada, convergindo numa construção conjunta do respectivo poder de autonomia (Bagão, 1999).

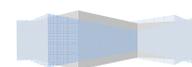
Não esquecendo que a escola como comunidade educativa é o resultado da lógica de descentralização sistematicamente introduzida pela legislação, deve ressaltar-se o aspecto de que a sua construção é fundamental

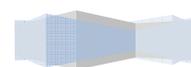


para a afirmação da identidade de cada escola. Dela resulta a importância que cada comunidade dá à sua escola, dependendo por sua vez, desta importância dada, o sucesso de cada escola e das parcerias entre agentes educativos.

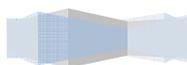
Apesar de cada agrupamento de escolas encerrar em si particularidades, a imagem organizacional de todos eles pode ser compreendida à luz dos diversos modelos atrás descritos (subjectivos, formais, colegiais, de ambiguidade, políticos e culturais). No entanto, por trazerem consigo a vontade e necessidade de participação alargada no processo educativo, a noção de projecto educativo e a maior abertura à comunidade, parecem ser os modelos colegiais e culturais os que melhor descrevem a realidade actual.

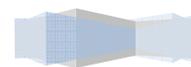
Pelo exposto nos Decretos-lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio e 75/2008 de 22 de Abril, acerca dos contratos de autonomia e do desejo de descentralização por parte do Governo, os agrupamentos de escolas caminham claramente para a mudança no que respeita à maior abertura da escola à comunidade. Todos são chamados a participar no processo educativo e a valorizar o seu contributo ou papel, convergindo para a colectividade, logo, para a ideia de comunidade educativa. Por último, o projecto educativo (projecto dinâmico fruto da participação dos mais diversos actores educativos), as relações de parceria e cooperação e a perseguição de ideias como a liberdade, inovação, criatividade e participação, levam-nos a aproximar a imagem organizacional dos agrupamentos de escolas à imagem como comunidade educativa.





Parte II – Estudo Empírico





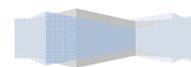
1. Introdução

O objectivo de uma investigação é sempre a procura de um caminho, à partida, desconhecido. Não se pretende encontrar modelos perfeitos ou teorias infalíveis, mas construir um produto (Tuckman, 1994). É também este o nosso objectivo, pois, através da análise de uma situação concreta (depois de identificadas as variáveis mais relevantes no contexto particular em análise) pretendemos caracterizar o presente, abrindo caminho para outras possibilidades de investigação.

Sendo assim, a investigação empírica pressupõe sempre a existência de um problema, à volta do qual o investigador se debruça e angaria ferramentas para melhor estudar um fenómeno, com o objectivo de o compreender e construir explicações para o mesmo. É um processo que exige conhecimento, curiosidade e criatividade, mas também, uma planificação. Planificação de objectivos, escolhas e processos de análise e compreensão que acompanham e orientam todo o processo que envolve uma investigação empírica, que, como considera Hill (2002), se assemelha a uma viagem:

A investigação empírica também pode ser considerada uma viagem. (...) a “viagem da investigação” tem um objectivo e exige que se façam escolhas. “A viagem da investigação” também precisa de planeamento e o investigador de pensar adiante. (...) “a viagem da investigação” é, no caso de investigações puras ou aplicadas, uma viagem de ida e volta na medida em que começa no “País Teórico”, chega ao “País Prático” e termina mais uma vez no “País Teórico. (p.21)

A investigação empírica não é apenas um mero processo que testa hipóteses, pois necessita de passar por várias etapas que devem ser cuidadosamente delineadas pelo investigador, para que o mesmo saiba que rumo seguir. A investigação deve ter em primeiro lugar, um objectivo que, normalmente, é o de contribuir para a construção de novos conhecimentos na respectiva área; devem ser pensadas escolhas, sobretudo no que diz respeito ao tema e às hipóteses a testar, o que se revela uma parte muito importante da



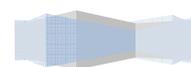
investigação, já que as hipóteses devem frequentemente ser parte do fundamento desta parte da investigação, ou seja, devem contribuir para fazer a ponte entre o tal “País Teórico” e o “País Prático”; a investigação deve ainda ser objecto de planeamento, para que os trabalhos obedeam a etapas com sucessão adequada e para que os métodos de recolha de dados também sejam adequados; por fim, deve planear-se a forma como se vai analisar os dados (preferencialmente muito antes de se começar propriamente a investigação empírica), de modo a adequar o tipo de análise às variáveis e a não deitar por terra todo o trabalho desenvolvido anteriormente, inclusive a parte da investigação que diz respeito à revisão da literatura.

Segundo Hill (2002), a investigação empírica é um processo composto por várias fases, em que a primeira é a revisão da literatura. É a partir desta que se estabelece a (s) hipótese (s) e os métodos de investigação, que, por sua vez, facilitarão a recolha, análise e apresentação dos resultados. Face aos resultados da investigação, podemos ou não receber apoio para as hipóteses que traçamos.

Seja qual for o resultado (confirmação ou negação das hipóteses), é fundamental que a investigação seja sempre objecto de planeamento, uma vez que, é essencial que o estudo passe por determinadas fases que lhe imprimam sequencialidade e lógica.

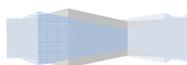
Tuckman (1994) chama a atenção para a importância das fases do processo de uma investigação, sendo que a identificação ou definição do problema antecede qualquer outra fase. Pode ser a fase mais difícil e morosa, pode não estar consignada a um só problema, mas, significa o ponto de partida.

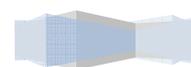
Também nós nos vimos confrontados com a necessidade de planear e de delinear as fases da nossa investigação tendo em conta certas questões práticas como, por exemplo, o tempo disponível. Tivemos também em conta, um plano que nos permitisse organizar a investigação de modo a obter resultados.



Começamos pelo delinear do problema e análise de bibliografia relacionada com o tema. Construimos o desenho da investigação, decidimos a natureza do estudo e os métodos de recolha de dados, fases às quais se seguiu de imediato a realização de entrevistas como um primeiro passo para a construção do principal instrumento de recolha de dados: o questionário.

Após a recolha de dados, procedemos ao seu tratamento (através de técnicas de estatística descritiva e inferencial), ou seja, à análise estatística e à discussão dos resultados de modo a compreender a percepção dos professores quanto ao funcionamento dos agrupamentos de escolas.





Capítulo IV – Conceção e Desenvolvimento da Investigação

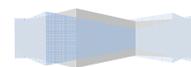
1. Problema e Questões da Investigação

A selecção do tema não foi pacífica, pois diversos assuntos despertam o interesse de quem vive como actor educativo nos tempos actuais. Esta selecção, prendeu-se exactamente com a pertinência e actualidade do tema, além de representar, para nós, uma mais-valia em termos profissionais, já que ao analisar a situação actual dos agrupamentos de escolas, esperamos perceber de que modo a comunidade educativa se transformou, se reorganizou e percorreu o, ainda curto, percurso referente à nova unidade de organização da escola que lhe foi dada a (per)seguir.

Este é um estudo que tem como objectivo a análise do funcionamento dos agrupamentos de escolas, tendo como veículo de compreensão, os professores, dentro do quadro estabelecido pelo modelo de autonomia, administração e gestão escolar, definido pelo Decreto-lei nº 115/A – 98 de 4 de Maio. Embora numa época de turbulência, (anos lectivos 2007/ 2008 e 2008/ 2009), em que diversos documentos que regem o funcionamento dos estabelecimentos de educação se encontram em fase de substituição, foi de facto o Decreto-lei acima referido que serviu de base para o nosso estudo, incluindo a construção dos instrumentos de recolha de dados¹⁷.

O objectivo primordial desta investigação é conhecer as vivências dos professores do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico nos actuais agrupamentos de escolas. Sendo que, a bússola que orienta o nosso estudo consiste na percepção que os professores têm quanto

¹⁷ No decorrer desta investigação o Decreto-lei nº115/A-98 de 4 de Maio é substituído pelo Decreto-lei nº75/2008, de 22 de Abril, no entanto, as finalidades dos agrupamentos de escolas mantiveram-se.



ao cumprimento das finalidades traçadas inicialmente para os agrupamentos de escolas (e, que de resto, estiveram na sua génese).

Pretendemos analisar até que ponto, num concelho do interior do nosso país (onde, por vezes, as dificuldades a nível social, económico e cultural são maiores, devido à ruralidade e isolamento característicos), conseguiram os agrupamentos de escolas, segundo a opinião dos professores, favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos, superar situações de isolamento, prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos escolares e gerir com racionalidade os recursos, garantindo a aplicação do regime de autonomia, gestão e administração, como se encontra definido no artigo 5º de Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio.

Assim, o problema desta investigação é, exactamente, compreender como percebem os professores dos diferentes ciclos (pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro) os agrupamentos de escolas, no que se refere ao cumprimento das finalidades com que estes foram criados.

Sendo que, este estudo pretende responder às seguintes questões mais específicas:

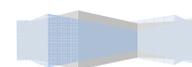
- Como percebem os professores dos diferentes ciclos de ensino os agrupamentos de escolas num concelho do interior do país?

- Em que medida são atingidas as finalidades inicialmente traçadas para os agrupamentos de escolas na opinião dos professores dos diferentes ciclos de ensino?

- Será a percepção dos professores relativamente ao alcance das finalidades dos agrupamentos diferente, segundo o seu tempo de serviço e a sua categoria profissional?

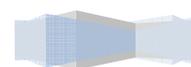
- Em que medida se envolvem e participam os professores dos diferentes ciclos de ensino na vida do agrupamento?

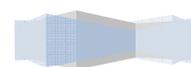
- O grau de envolvimento é diferente em função da categoria profissional e do tempo de serviço?



- Existe alguma relação entre o envolvimento dos professores e a sua opinião relativamente ao cumprimento das finalidades dos agrupamentos de escolas?
- Como percebem os professores dos diferentes ciclos o nível de burocracia e de autonomia nos agrupamentos de escolas?
- O envolvimento dos professores está associado à forma como vêm o grau de autonomia e burocracia no agrupamento?
- Quais são, na opinião dos professores dos diferentes ciclos de ensino, os principais obstáculos no atingir das finalidades dos agrupamentos?

Pretende-se, no fundo, inferir do grau de participação, envolvimento, sentimento de pertença dos professores em relação à unidade organizacional em que se encontram integrados, e que, de certa forma, lhes foi imposta e “obrigou” a alterar a sua forma de estar e viver a escola. Perceber se, na opinião dos professores dos diferentes ciclos do ensino básico, as finalidades traçadas para os agrupamentos de escolas, nomeadamente no que diz respeito ao afastamento das situações de isolamento e exclusão social, aumento da capacidade pedagógica, sequencialidade entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, estão, de facto, a ser conseguidas.





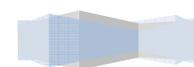
2. Natureza do Estudo

Decidir qual a natureza de um estudo que nos propomos fazer, nem sempre é fácil, já que para esta decisão muitos são os factores que entram em linha de conta, sobretudo quando a investigação envolve sujeitos humanos (suas opiniões, comportamentos, sentimentos, etc.).

Em qualquer tipo de investigação, o investigador assume logo à partida grande responsabilidade, se não total. É ele que deve decidir que tema tratar, que caminho percorrer e como percorrê-lo, tendo como base de partida os seus interesses pessoais, o volume de investimento que pretende fazer, o interesse dessa investigação para a comunidade científica, os recursos que tem à sua disponibilidade, as alternativas ao seu dispor, as regulamentações legais que deve seguir, a ética das questões, a deontologia profissional que deve ser inerente à investigação e, sobretudo, o respeito, honestidade e responsabilidade pelos participantes no seu estudo (Kiehl & Bloomquist, 1982). O maior ou menor valor do seu empreendimento está sempre dependente de si próprio, das suas capacidades conclusivas, de resposta e da adequação das metodologias utilizadas (Vieira, 1999).

O presente estudo é de tipo não experimental e descritivo, por forma a descrever a realidade e examinar a relação entre variáveis, sem se proceder à manipulação das mesmas. Este tipo de estudo pode apresentar alguns problemas, como o facto de ter menor validade interna que os estudos experimentais; por não permitir um controlo tão grande das variáveis parasitas e não permitir retirar conclusões do tipo causa-efeito.

No estudo, a escolha de um estudo descritivo surgiu-nos como a melhor opção por nos permitir descrever a actualidade dos fenómenos que nos propusemos investigar. Não pretendemos por isso criar modelos de perfeição ou sugerir técnicas infalíveis para a resolução dos problemas em agrupamentos de escolas, mas sim, criar um conjunto de informações susceptíveis de auxiliarem na compreensão da realidade organizacional dos mesmos e contribuir para melhorar o seu funcionamento.

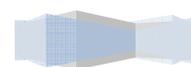


Para a recolha dos dados recorreremos a uma metodologia predominantemente quantitativa, mediante a utilização de um questionário (que foi o nosso principal instrumento de recolha de dados) (Anexo 6). No entanto, com objectivo de auxiliar na elaboração do questionário, e também para conhecer de modo mais profundo a perspectiva destes professores quanto aos agrupamentos de escolas, procedemos à realização de entrevistas (Anexo 4), efectuadas junto de um professor de cada ciclo do ensino básico.

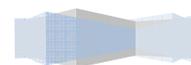
Num estudo de natureza quantitativa apercebemo-nos da maior distância que existe entre investigador e participantes, pois trata-se de promover a medição de dimensões do comportamento através de dados que são números, em que a fidelidade do estudo apenas depende dos instrumentos e técnicas de recolha e da capacidade de controlar as variáveis parasitas. É um estudo que permite logo à partida definir objectivos, traçar planos e agir com mais objectividade (Vieira, 1999).

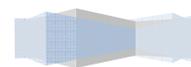
Apesar das limitações de um estudo de natureza quantitativa, escolhemos este caminho por se adequar ao tipo de investigação que planeámos. E porque, neste caso, não se nos afigurava necessário envolver directamente a pessoa do investigador, pois procurávamos sobretudo oferecer uma análise crítica dos resultados, através de uma apresentação assente na análise estatística.

A investigação empírica que a seguir apresentamos assenta numa abordagem eminentemente quantitativa (apesar de não exclusiva), assumindo-se como um estudo que, não só pretende descrever como também compreender e interpretar a realidade actual dos agrupamentos de escolas, respeitando obviamente os princípios éticos que devem estar subjacentes a qualquer investigação. Como o direito à privacidade ou de não participação de qualquer indivíduo ou respondente, assim como o direito que o mesmo tem (em caso de participação) ao anonimato nas suas respostas (Tuckman, 1994). A confidencialidade de todos os dados que recolhemos foi uma questão que à partida respeitamos e nos comprometemos a cumprir, pelos princípios éticos que nos são inerentes e também porque assim nos comprometemos aquando do pedido de autorização para recolha de dados por questionário em meio



escolar à Comissão Nacional de Protecção de Dados (Anexo 2) e à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo 3).





3. Variáveis e Hipóteses

Para a realização deste estudo, considerámos um grupo de variáveis que dividimos em duas partes ou sub-grupos.

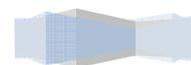
O primeiro grupo diz respeito ao conjunto de variáveis demográficas e profissionais que compõem a primeira parte do questionário (utilizado no estudo para a recolha de dados). Inclui a idade, o sexo, as habilitações académicas, a categoria profissional, o tipo de ensino, o ciclo de ensino, o tempo de serviço total, o tempo de serviço na actual escola, o tempo de serviço no actual agrupamento e a detenção de cargos na actualidade.

Este primeiro grupo de variáveis foi utilizado de modo a podermos caracterizar a amostra e também com o objectivo de verificar se a percepção dos professores quanto aos agrupamentos de escolas é diferente segundo algumas destas variáveis. Foram operacionalizadas mediante o primeiro conjunto de questões do instrumento de recolha de dados elaborado.

Um segundo grupo de variáveis foi analisado na segunda parte do questionário. Estas foram escolhidas de modo a poderem revelar a percepção dos professores dos diferentes ciclos relativamente às finalidades dos agrupamentos de escolas, definidas no Decreto-lei nº115 – A/ 98 de 4 de Maio, indo assim ao encontro dos objectivos da nossa investigação.

Este segundo grupo de variáveis, avaliadas na segunda parte do questionário, integra a autonomia, a burocracia, o isolamento, a exclusão social, a capacidade pedagógica, a transição inter-ciclos, o aproveitamento racional de recursos, o envolvimento na elaboração, implementação e desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento e o envolvimento na vida do agrupamento.

A autonomia foi medida mediante três questões que indagam acerca do seu grau na escola e no agrupamento (nomeadamente nos domínios financeiro, pedagógico, estratégico, organizacional e administrativo).



A burocracia foi medida através de um conjunto de três questões que indagam sobre o seu grau na escola, no agrupamento e sobre que factores podem contribuir para o mesmo.

Para avaliar em que medida as finalidades do agrupamento foram alcançadas, foi criada uma escala correspondente a cada uma.

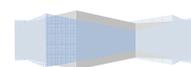
No que se refere ao isolamento, o mesmo foi operacionalizado através de uma escala constituída por seis itens, que indagam acerca do grau de afastamento entre as estruturas físicas e humanas no agrupamento e o grau de afastamento entre os diversos actores educativos.

A exclusão social foi operacionalizada por uma escala de seis itens que indagam acerca das situações de discriminação e/ou não acesso à equidade e igualdade social, nomeadamente no que diz respeito à comunicação, facilidade no contacto, participação em actividades e participação na tomada de decisões.

A capacidade pedagógica foi operacionalizada através de uma escala composta por seis itens que interrogam os professores acerca das práticas e estratégias de ensino, trabalho em equipa, desenvolvimento de projectos e qualidade da relação pedagógica.

A transição entre ciclos foi avaliada mediante uma escala composta por nove itens. Itens estes que indagam os docentes acerca do grau e formas de promoção da sequencialidade entre ciclos, passagem de informação, realização de planificação, materiais e actividades em conjunto, promoção da interacção entre alunos e articulação curricular entre ciclos.

A variável que diz respeito ao aproveitamento racional dos recursos foi operacionalizada através de uma primeira questão constituída por uma escala com um total de catorze itens que indagam sobre a disponibilidade, distribuição, acesso e utilização dos recursos materiais e humanos por parte da comunidade educativa e agrupamento, e por uma segunda questão onde se indaga os professores acerca do ciclo que consegue ter mais benefícios no acesso aos recursos do agrupamento.



O envolvimento e participação (forma como os actores educativos acompanham e participam na elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento de escolas; forma como os actores vivem o agrupamento, contribuem para o desenvolvimento de actividades no âmbito do projecto educativo, são representados e se relacionam uns com os outros) foram avaliados através de um conjunto de três questões.

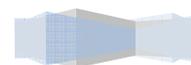
A primeira questão indaga os professores acerca do grau de envolvimento na elaboração do projecto educativo do agrupamento por parte dos diversos actores educativos (educadores de infância, professores do 1º ciclo, professores do 2º ciclo, professores do 3º ciclo, pessoal não docente, alunos, pais, autarquia e interesses socioeconómicos e culturais).

A segunda questão interroga os professores acerca do grau de envolvimento no desenvolvimento e implementação do projecto educativo do agrupamento por parte dos diversos actores educativos (educadores de infância, professores do 1º ciclo, professores do 2º ciclo, professores do 3º ciclo, pessoal não docente, alunos, pais, autarquia e interesses socioeconómicos e culturais).

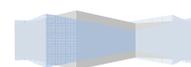
A terceira questão avalia o grau de envolvimento dos próprios docentes, o sentimento de pertença ao agrupamento de escolas através de uma escala composta por onze itens.

Quanto às hipóteses, tendo em conta os objectivos e as variáveis consideradas no nosso estudo, decidimos colocar as seguintes:

1. Existem diferenças significativas na percepção que os professores têm do agrupamento de escolas em relação às questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, em função do ciclo de ensino a que pertencem.



2. O envolvimento dos professores no agrupamento de escolas é diferente em função do ciclo de ensino a que pertencem.
3. Existem diferenças significativas na percepção que os professores têm do agrupamento de escolas em relação às questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, em função da categoria profissional a que pertencem.
4. O envolvimento dos professores no agrupamento de escolas é diferente em função da categoria profissional a que pertencem.
5. Existe uma relação entre a percepção que os professores têm do agrupamento de escolas em relação às questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos e o tempo de serviço total, na escola e no agrupamento.
6. O envolvimento dos professores no agrupamento de escolas está associado ao tempo de serviço total, na escola e no agrupamento.
7. Existe uma relação entre a percepção que os professores têm das questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos e o envolvimento dos mesmos no agrupamento.
8. O envolvimento dos professores no agrupamento de escolas está associado à forma como percebem o grau de burocracia e de autonomia no mesmo.



4. Instrumentos de Recolha de Dados: Etapas para a sua Construção

Para avaliar a percepção dos professores relativamente aos agrupamentos de escolas e às finalidades subjacentes à sua criação, construímos um questionário que se pretendeu que contemplasse as variáveis identificadas mediante um conjunto de itens capaz de as abranger.

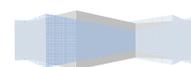
Para além da revisão da literatura e da legislação, procedemos a um estudo preliminar, levando também a cabo quatro entrevistas a professores dos quatro ciclos de ensino básico dos dois agrupamentos de escolas que constituíram o objecto de estudo.

A utilização de diversos instrumentos (entrevista, questionário) durante a realização do estudo tornou-se uma necessidade logo no início (até antes de o problema se encontrar totalmente definido), o que muitos investigadores até consideram como benéfico já que este procedimento pode contribuir para aumentar a validade do estudo.

Começámos por compor um guião de entrevista e a própria entrevista (ministrada a um professor de cada ciclo, em Dezembro de 2007), que constituiu um estudo exploratório, com o intuito de nos revelar pistas ou opções de abordagem para incluirmos aquando da elaboração do questionário. Foi o instrumento primeiro, que serviu para desbravar caminhos, encontrar o rumo certo e apurar questões.

Como refere Hill (2002), esta entrevista corresponde ao “estudo preliminar 1”, pois, serviu-nos para encontrar variáveis determinantes para a nossa investigação e ajudou-nos a construir as questões do questionário.

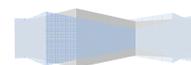
Esta entrevista constituiu então a primeira ferramenta de recolha de dados, servindo posteriormente para recolher elementos que nos ajudaram a elaborar o questionário para a recolha de dados no “estudo preliminar 2” (Hill, 2002: 74) e no estudo final. Foi construído apenas um guião de entrevista, que foi aplicado a quatro professores, um de cada ciclo de ensino (pré-escolar, 1º,



2º, 3º ciclos). A entrevista a estes quatro professores decorreu em Dezembro de 2007 e respondeu aos princípios éticos inerentes à investigação empírica, nomeadamente, a confidencialidade e esclarecimento aos respondentes dos fundamentos e objectivos de tal acção.

A entrevista teve um carácter directo, ou seja, foi realizada de modo individual e face a face com o participante, permitindo-nos também imprimir maior motivação, apesar de ter que haver maior cuidado de preparação por parte do entrevistador. Foi objecto de gravação e de posterior transcrição. É constituída maioritariamente por questões orientadas, o que nos permitiu restringir as respostas ao que realmente pretendíamos e interpretá-las de forma mais fácil. Tivemos o cuidado de não formular questões ambíguas, utilizando uma linguagem de fácil compreensão, evitando também a formulação de questões longas, indirectas ou reactivas. Constitui-se, portanto, uma entrevista tendo como base o guião pré-definido, permitindo ao sujeito uma resposta própria, com margem de manobra para a introdução de questões de controlo por parte do investigador.

As entrevistas (Anexo 4) e o respectivo guião tiveram como base o contexto em análise, ou seja, os agrupamentos de escolas e seu funcionamento e organização, permitindo-nos aprofundar as questões relacionadas com este tema. A sua estrutura obedece a três grupos: um primeiro, onde se encontra a própria fundamentação da entrevista, onde explicamos aos participantes o objectivo, intenção e propósito da mesma; um segundo grupo serviu para caracterizar o entrevistado quanto ao seu grupo de docência, categoria profissional, anos de docência total, anos de docência no agrupamento e na escola actual e sobre cargos que desempenha no seio do agrupamento; o terceiro grupo, constituído por diversas questões, pretendeu inquirir os entrevistados sobre diversos campos relacionados com o funcionamento e organização do agrupamento, nomeadamente no que diz respeito às questões da comunicação, transição entre ciclos, participação e envolvimento no agrupamento a nível pessoal e por parte dos outros professores, autonomia e burocracia, capacidade pedagógica e gestão de recursos. Por fim, inquirimos os entrevistados sobre os aspectos mais positivos



e mais negativos que a constituição dos agrupamentos trouxe, já que todos conheciam a situação anterior e posterior à formação dos agrupamentos.

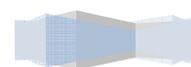
Como pretendíamos, esta entrevista deu-nos, de facto, algumas orientações, alertando-nos para as questões mais importantes, ou, pelo menos, às quais os professores davam bastante importância. Os respondentes desta fase do estudo foram escolhidos por pertencerem aos agrupamentos que constituíam o nosso objecto de estudo, por terem um número considerável de anos de serviço, entre 14 e 37 e também por serem pessoas conhecidas pela investigadora principal, facto que facilitou a realização das entrevistas.

É de referir que, os participantes neste período da investigação foram completamente receptivos e cooperantes, mostrando total disponibilidade e flexibilidade na hora de escolher o local e horário do momento das entrevistas. Nenhuma das entrevistas foi sujeita a interrupções, decorrendo em locais calmos, escolhidos pelos próprios respondentes, sem qualquer limite de tempo ou de expressão.

Após uma análise cuidada do resultado destas entrevistas passámos à elaboração de um questionário original (que decorreu no período entre o mês de Janeiro e meados de Abril).

A construção do questionário revelou-se difícil e morosa, pois é necessário ter um conjunto diverso de cuidados aquando da construção de um instrumento novo de recolha de dados, que irá ser utilizado e testado pela primeira vez.

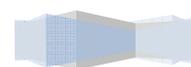
O objectivo primordial da construção de um questionário prende-se com a recolha de dados ou informação de uma pessoa ou conjunto, de modo a perceber (e interpretar) o que sabe, gosta, pensa e sente (Tuckman, 1994), como tal, deve ser um instrumento rigoroso, que possibilite a comparação de respostas de todos os indivíduos da amostra (Ghiglione & Matolon, 1995). A informação adquirida é, normalmente, transformada em dados quantitativos ou dados de frequência de modo a recolher-se amostras de comportamento através de interrogação das pessoas e não da sua observação (Tuckman, 1994).



Durante a construção do nosso questionário, procurámos obter uma estrutura clara, objectiva, diversificada e atractiva, de modo a incentivar à cooperação dos participantes no estudo. Tentámos não repetir conteúdos ou linguagens e, por isso, dividimos o instrumento em grupos (cada um contemplando uma dimensão em análise), correctamente identificados e com questões de diversos tipos, tentando evitar a sensação de monotonia por parte dos respondentes. Tivemos também em atenção a correcta introdução da instrução de resposta em cada questão formulada. Ao grupo de questões fechadas (onde estabelecemos respostas possíveis), juntamos duas questões abertas por se adequarem ao tipo de informação que pretendíamos.

O questionário (Anexo 6) é formado por um primeiro grupo de questões relativas a dados sócio-demográficos e profissionais e um segundo grupo que se destina a avaliar a percepção dos professores quanto ao grau de autonomia e burocracia no agrupamento, isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos, aproveitamento racional dos recursos e envolvimento no agrupamento.

O questionário termina com duas questões abertas, em que a primeira indaga sobre os principais obstáculos no alcance das finalidades subjacentes à criação dos agrupamentos e a segunda, questiona os professores acerca das estratégias que apontariam no sentido de melhorar o funcionamento dos mesmos.



Capítulo V – Estudo Piloto

1. Introdução

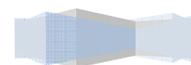
Uma vez definido o problema a estudar, a metodologia a adoptar, após a revisão da literatura acerca do tema dos agrupamentos de escolas e da administração educacional, elaboradas as hipóteses, construído o questionário e decidido o desenho da investigação, decidimos passar à fase seguinte e avançar para o estudo piloto.

O estudo piloto ou estudo preliminar (“estudo preliminar 2” segundo Hill (2002)) permitiu-nos aferir da adequação das questões que redigimos.

Este estudo é normalmente um estudo em pequena escala, mas que fornece informações essenciais para a investigação definitiva ou principal, em particular, quando se elabora um instrumento de recolha de dados de raiz, como foi o nosso caso.

Na nossa investigação este estudo preliminar serviu efectivamente para testar este novo instrumento; conhecer as dificuldades que iríamos encontrar durante a recolha de dados; conhecer o tempo necessário ao preenchimento do questionário; conhecer dúvidas e questões dos professores relativamente ao preenchimento do mesmo, assim como, estudar a consistência interna das escalas que construímos. Em suma, ajudou-nos a conhecer a metodologia que deveríamos seguir durante a aplicação do questionário, assim como, a estudar as características psicométricas do mesmo. Apesar de não ter havido grandes alterações, houve uma ou outra questão que sofreu remodelação, levando assim ao refinamento do questionário que foi aplicado posteriormente no estudo definitivo.

O facto de termos realizado um estudo piloto serviu-nos para garantirmos validade interna ao estudo, já que nos permitiu testar um



instrumento nunca antes usado, realizar uma experiência com ele, regular, controlar e aperfeiçoar as técnicas de investigação.



2. Caracterização da Amostra

Para testar o instrumento de recolha de dados, procedeu-se à sua aplicação a uma amostra de conveniência constituída por professores do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico de um agrupamento de escolas do distrito de Viseu.

Nesta fase, foram distribuídos quarenta e oito questionários e recolhidos trinta e cinco, o que satisfaz os nossos objectivos, que incidiam sobretudo no refinar do questionário, detectar questões incompreendidas ou mal interpretadas e testar a consistência interna das escalas do mesmo, como atrás já referimos.

No presente estudo, a caracterização da amostra é-nos facultada pelo primeiro grupo de questões do instrumento de recolha de dados (questionário – Anexo 5), ou seja, das questões 1. à 10.1., que englobam as variáveis: idade, sexo, habilitações académicas, categoria profissional, tipo de ensino, ciclo de ensino, tempo total de serviço, tempo de serviço na escola actual, tempo de serviço no agrupamento actual, exercício de cargos no agrupamento.

Da amostra total 35 sujeitos (94.3%) indicaram a sua idade, havendo apenas dois sujeitos (5.7%) que não indicaram. As idades variam entre um mínimo de 27 anos e o máximo de 51 anos, sendo que a média é de 43 anos de idade e o desvio padrão de 6.3 (Quadro 1).

Quadro 1 – *Distribuição dos Participantes por Idade*

Idade (anos)	Frequências	Percentagem
Até 30	2	5.7
De 31 a 40	7	20.0
De 41 a 50	22	62.9
Mais de 51	2	5.7
Casos omissos	2	5.7
Total	33	100.0

A maioria (29) dos constituintes da amostra pertence ao sexo feminino, (82.9%), enquanto que apenas seis sujeitos (17.1%) pertencem ao sexo masculino (Quadro 2).

Quadro 2 – *Distribuição dos Participantes por Sexo*

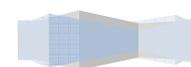
Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	6	17.1
Feminino	29	82.9
Total	35	100.0

Quanto às habilitações académicas, 30 (85.7%) dos inquiridos possuem licenciatura, enquanto que quatro (11.4%) possuem o grau de mestre e um (2.9%) detém pós-graduação (Quadro 3).

Quadro 3 – *Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas*

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
Licenciatura	30	85.7
Pós-graduação	1	2.9
Mestrado	4	11.4
Total	35	100.0

No total da amostra, três indivíduos são contratados (8.6%), seis (17.1%) pertencem à categoria profissional de quadro de zona pedagógica e a maioria, ou seja, 26 (74.3%) pertencem ao quadro de nomeação definitiva, mostrando-nos que existe, neste agrupamento, um corpo docente bastante estável (Quadro 4). Sendo que, no total dos respondentes, apenas 5.7% são docentes do ensino especial e 91.4% do ensino regular.



Quadro 4 – *Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional*

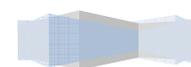
Categoria profissional	Frequência	Percentagem
Contratado	3	8.6
QZP	6	17.1
QND	26	74.3
Total	35	100.0

Apesar de os questionários terem sido distribuídos em igual número pelos quatro ciclos de ensino, os respondentes pertencem na maioria ao 2º ciclo (34.3%), seguindo-se os 1º e 3º ciclos com igual percentagem de 25.7% e, finalmente, o ensino pré-escolar com apenas 14.3% do total de respondentes da amostra (Quadro 5).

Quadro 5 – *Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino*

Ciclo de ensino	Frequência	Percentagem
Pré-escolar	5	14.3
1º ciclo	9	25.7
2º ciclo	12	34.3
3º ciclo	9	25.7
Total	35	100.0

O tempo de serviço total em anos (incluindo o ano lectivo em que decorreu a recolha de dados, ou seja, 2007/ 2008) dos docentes, varia entre um ano e 30 anos, sendo que a média é de 20 anos de serviço e o desvio padrão de 7.1. No quadro 6, apresentamos a distribuição dos docentes por anos de serviço. A maior parte dos professores, 19 (54%), tem entre 16 e 25 anos de serviço.



Quadro 6 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos*

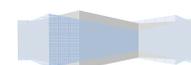
Tempo de serviço total (em anos)	Frequência	Percentagem
Até 5	2	5.8
De 6 a 15	6	17.3
De 16 a 25	19	54.4
Mais de 25	8	22.5
Total	35	100.0

Na escola onde se encontravam na altura da recolha dos dados, a maioria dos docentes, 19, lecciona (incluindo o ano lectivo em que decorre a recolha de dados, ou seja, 2007/ 2008) há cinco anos lectivos (54.3%), sendo que 14 (40.0%) entre seis e quinze anos, e 2 (5.7%) há mais de quinze anos lectivos (Quadro 7).

Quadro 7 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual*

Tempo de serviço na escola actual (em anos)	Frequência	Percentagem
Até 5	19	54.3
De 6 a 15	14	40.0
Mais de 15	2	5.7
Total	35	100.0

Já no que diz respeito aos anos de serviço no agrupamento (incluindo o ano lectivo em que decorre a recolha de dados, ou seja, 2007/ 2008), 94.3% dos inquiridos responderam. A média corresponde a cinco anos de serviço (DP= 4.6). A maioria, ou seja, 17 (48.6%) dos inquiridos, está ao serviço neste agrupamento há cinco anos lectivos, desde que o agrupamento foi criado (Quadro 8).



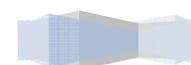
Quadro 8 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento Actual*

Tempo de serviço no agrupamento actual (em anos)	Frequência	Percentagem
1	4	11.4
2	7	20.0
3	3	8.6
4	2	5.7
5	17	48.6
Casos omissos	2	5.7
Total	35	100.0

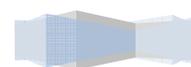
A percentagem de 48.6% dos inquiridos exerce actualmente cargos no agrupamento (Quadro 9).

Quadro 9 – *Distribuição dos Participantes por Cargo Exercido*

Cargos exercidos	N	%
Nenhum	18	51.4
Membro da assembleia de escola	2	5.7
Director de turma	3	8.6
Coordenador de ciclo	1	2.9
Coordenador	1	2.9
Representante pessoal docente na assembleia de escola	1	2.9
Assessor conselho executivo	1	2.9
Director de turma; membro da assembleia de escola; membro de conselho municipal de educação	1	2.9
Coordenador de departamento da educação especial	1	2.9
Coordenador de departamento	2	5.7
Coordenador de disciplina; coordenador do programa de segurança	1	2.9
Coordenador de disciplina; director de turma	1	2.9
Coordenador da biblioteca escolar	1	2.9
Coordenador de disciplina	1	2.9
Total	35	100.0



Deste número (17), três assumem direcções de turma; dois, são membros da assembleia de escola; dois são coordenadores de departamento; os restantes, em número de um são: coordenador (não especificando de quê); coordenador de ciclo; representante do pessoal docente na assembleia; assessor do conselho executivo; cumulativamente, director de turma, membro da assembleia de escola e membro do Conselho Municipal de Educação; coordenador do departamento de educação especial; coordenador da biblioteca escolar; coordenador de disciplina; cumulativamente, coordenador e director de turma; cumulativamente, coordenador de disciplina e coordenador do programa de segurança (Quadro 9).



3. Instrumentos de Recolha de Dados

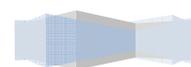
No que diz respeito ao questionário (anexo 5), e como já referimos em ponto anterior, o mesmo foi elaborado conforme os objectivos e hipóteses da nossa investigação, ou seja, tendo como base as finalidades da criação dos agrupamentos de escolas definidos no Decreto-lei 115 – A/ 98 de 4 de Maio.

Assim, o questionário apresenta uma estrutura que se subdivide em várias dimensões tendentes a caracterizar a percepção dos professores relativamente aos principais objectivos dos agrupamentos de escolas.

O primeiro grupo de questões refere-se à recolha dos dados pessoais, o que nos permitiu fazer uma caracterização da amostra, enquanto que os restantes grupos nos permitem caracterizar as vivências no agrupamento, através da percepção dos professores, no que diz respeito à autonomia e burocracia (grupo II); à questão do isolamento e da exclusão social (grupo III); à capacidade pedagógica (grupo IV); à transição entre ciclos (grupo V); ao aproveitamento racional dos recursos (grupo VI); ao envolvimento e participação na elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo e envolvimento no agrupamento (grupo VII). O questionário termina com duas questões abertas que inquiram os respondentes quanto aos obstáculos no alcance dos objectivos do agrupamento de escolas e solicita a sugestão de medidas ou estratégias tendentes a melhorar o funcionamento dos mesmos.

O questionário (anexo 5) é então constituído por dez grupos de questões.

O primeiro grupo (da questão 1 à 10.1) permite recolher os dados pessoais dos respondentes, de modo a poder fazer-se uma caracterização da amostra. É composto na sua maioria por questões fechadas e directas, contendo também algumas com espaço para resposta curta, inquirindo os respondentes sobre a sua idade; sexo; habilitações académicas; categoria profissional; tipo de ensino (regular ou especial); tempo de serviço total; tempo



de serviço na escola actual; tempo de serviço no respectivo agrupamento e ocupação de cargos.

O segundo grupo de questões pretende conhecer a percepção dos professores relativamente à autonomia e à burocracia no agrupamento e pretende detectar nos inquiridos a opinião acerca do grau das mesmas no agrupamento e nas diferentes escolas, através de questões apresentadas sob a forma de escala de Likert (de um - Muito baixo ao cinco - Muito elevado).

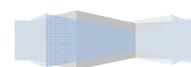
A autonomia foi medida mediante três questões, uma relativa ao grau de autonomia no agrupamento, outra que indaga sobre o grau de autonomia nos domínios financeiro, pedagógico, estratégico, organizacional e administrativo e a terceira questão que, interroga sobre o grau de autonomia na escola em específico.

A burocracia foi medida através de um conjunto de três questões: a primeira indaga sobre o grau de burocracia na escola, a segunda sobre o grau de burocracia no agrupamento e a terceira sobre factores que podem contribuir para o grau de burocracia.

O grupo III corresponde a uma escala que pretende averiguar qual é a percepção dos professores relativamente à superação de situações de isolamento e de exclusão social no agrupamento. É constituída por sete itens. Para cada afirmação, os professores devem assinalar o seu grau de concordância numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O grupo quarto tem a mesma estrutura do grupo antecedente, no entanto, permite-nos perceber a percepção dos docentes no que se refere ao aumento da capacidade pedagógica das escolas do agrupamento. É uma escala constituída por seis itens, e para cada um deles, os professores devem assinalar o seu grau de concordância numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

Para perceber de que modo se processa a transição entre ciclos, construímos uma escala que constitui o grupo quinto e é composta por nove itens que avaliam a passagem de informação entre ciclos, a planificação e



realização de actividades conjuntas, a interacção entre alunos de diversos ciclos e a articulação curricular entre ciclos. Também aqui, os professores devem indicar o seu grau de concordância numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

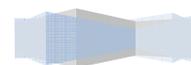
O grupo VI é constituído por uma escala com catorze itens que pretende diagnosticar a opinião dos docentes acerca do modo como se processa o aproveitamento e gestão dos recursos no seio do agrupamento. Este grupo inclui ainda uma questão, onde se pede a opinião dos professores sobre que ciclo ou ciclos conseguem ter mais benefícios no acesso aos recursos.

O sétimo grupo pretende averiguar a opinião dos professores relativamente ao envolvimento e participação dos diferentes actores educativos na elaboração, implementação e desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento, bem como, a percepção que têm de si próprios no que se refere ao envolvimento no agrupamento. Assim, este grupo é constituído por uma questão acerca do grau de envolvimento dos diversos actores na elaboração do projecto educativo, a que os participantes devem responder segundo a escala de um (muito baixo) a cinco (muito elevado), dependendo da sua opinião. Uma segunda questão aborda a opinião dos professores acerca da percepção que têm do envolvimento no desenvolvimento e implementação do projecto educativo por parte dos diferentes actores educativos, segundo a escala de um (muito baixo) a cinco (muito elevado).

Este grupo é ainda constituído por uma escala de onze itens que pretendem avaliar a percepção que cada docente tem, da sua própria participação no agrupamento, através de uma escala de concordância de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O grupo oitavo incluiu uma questão aberta, inquirindo os respondentes acerca dos obstáculos, que em sua opinião existem, ao alcance das finalidades subjacentes à criação dos agrupamentos.

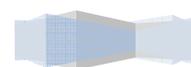
Por último, o nono grupo é igualmente constituído por uma questão aberta, onde é solicitado aos respondentes que enunciem medidas tendentes à



melhoria do funcionamento geral dos agrupamentos, tendo em conta os seus objectivos de criação.

A construção das escalas surgiu-nos como uma opção para quantificar as respostas dos sujeitos sobre determinadas variáveis, sobretudo no que diz respeito às suas atitudes e percepções. Assim, utilizamos diversos itens que assumem a forma de escala de Likert (Tuckman, 1994), com cinco níveis de igual amplitude, de modo a registar o grau de concordância ou discordância dos respondentes. Nestas escalas introduzimos a mistura de afirmações positivas e negativas para evitar o enviesamento das respostas ou a tendência para as respostas automáticas e irreflectidas de por parte dos participantes (Tuckman, 1994; Ghiglione & Matolon, 1995).

Como se pode concluir, o conjunto das questões que compõem o instrumento de recolha de dados pretende recolher um conjunto de opiniões, atitudes e sentimentos por parte dos professores, de modo a contribuir para a compreensão do modo como funcionam actualmente os agrupamentos de escolas (especialmente no interior do país), em particular no que se refere ao cumprimento das finalidades que estão subjacentes à sua criação (definidas pelo Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio).



4. Procedimentos

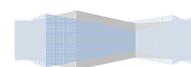
Após terminado o questionário original, que teve como grande linha de orientação o Decreto-lei nº 115 – A/ 98, de 4 de Maio, já que pretendíamos analisar a percepção dos professores relativamente ao grau de cumprimento dos objectivos de criação dos agrupamentos de escolas, chegámos ao momento em que necessitávamos de testar o nosso novo instrumento de recolha de dados. Assim, e depois de devidamente autorizados pelas entidades competentes (Comissão Nacional de Protecção de Dados e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), procedemos à preparação do estudo piloto, que por razões de rapidez e facilidade de aplicação se realizou num agrupamento de escolas do distrito de Viseu (no final do mês de Abril de 2008).

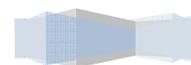
Os respondentes ao questionário não pertenceram portanto à amostra por nós seleccionada como objecto de estudo, mas sim, a outro agrupamento de escolas, um dos agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

O contacto efectuado com o conselho executivo do agrupamento de escolas onde efectuámos este estudo foi pessoal e serviu para dar a conhecer os objectivos do nosso estudo, assim como as nossas intenções. Nesse momento, a investigadora fez-se acompanhar por um documento oficial de pedido de colaboração (Anexo 1). A aceitação e abertura foram imediatas por parte do presidente do agrupamento de escolas em questão.

Este estudo serviu sobretudo para o refinar do questionário, detectar questões incompreendidas ou mal interpretadas e testar a consistência interna das escalas do mesmo.

O tratamento dos dados também obedeceu a diversas etapas. Começámos por criar uma base de dados, utilizando o programa de SPSS versão 14.0. A análise estatística foi então efectuada com recurso à base de dados que construímos.





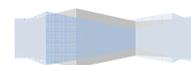
5. Apresentação e Análise dos Resultados

Da análise dos resultados do estudo piloto aferimos da adequação da maior parte das questões, já que os docentes responderam na grande maioria a todas as questões, não demonstrando portanto, dificuldades na compreensão das mesmas. No entanto, foi necessário fazer algumas correcções ou aperfeiçoamentos no questionário para o estudo final.

Algumas destas correcções prenderam-se com a estrutura e apresentação das questões, pois foi necessário torná-las mais claras, outras, com o facto de as questões não terem sido respondidas, como aconteceu no caso da questão um do sétimo grupo (que se refere ao grau de envolvimento na elaboração do projecto educativo do agrupamento), e outras, com o resultado da análise da consistência interna das escalas de avaliação. Aliás, a análise da consistência interna das escalas de avaliação que criámos foi uma das nossas maiores necessidades (e prioridades), para concluirmos se realmente elas seriam um bom indicador de medida da percepção dos professores em relação às nossas diversas variáveis em análise.

Assim, e através dos dados recolhidos procedeu-se à análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) das escalas de avaliação construídas para medir: (1) a percepção dos professores relativamente ao isolamento e exclusão social, (2) a percepção dos professores relativamente à capacidade pedagógica, (3) a percepção dos professores relativamente à transição entre ciclos, (4) a percepção dos professores relativamente ao aproveitamento racional dos recursos, (5) envolvimento na vida do agrupamento.

No que se refere à escala do isolamento e exclusão social, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 10. E, após relativo afastamento em relação à fase da construção do questionário e com base na análise dos resultados, constatámos que esta escala deveria ser objecto de algumas alterações.

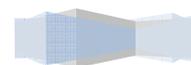


Quadro 10 – *Consistência Interna da Escala referente ao Isolamento e Exclusão Social*

Itens	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Fomento da comunicação entre os docentes	3.9	.88	.652	.697
b) Contacto entre os alunos das diferentes escolas	3.8	.99	.757	.665
c) Promoção de parcerias entre escolas	3.7	1.0	.745	.667
d) Relação entre pais e escolas	4.3	.61	.258	.774
e) Cooperação entre escolas e comunidade	4.0	.78	.780	.672
f) Situações de abandono escolar	2.3	.65	-.392	.864
g) Combate às desigualdades sociais	4.1	.59	.887	.709

Assim, mediante a análise do conteúdo dos itens do Quadro 10, concluímos que esta escala apenas continha dois itens que avaliavam concretamente a questão da exclusão social, o que se revelou insuficiente. Por outro lado pareceu-nos justificar-se a criação de duas escalas independentes, uma para o isolamento e outra para a exclusão social, à qual acrescentamos mais alguns itens. Esta mudança também se deveu ao facto de, apesar de a escala (composta por sete itens) ter um alpha de Cronbach de .765, existir um item – o f) as situações de abandono escolar mantêm-se – que revelou uma correlação negativa difícil de entender, com o total da escala. Pelo que, o separamos juntamente com o item g (a equidade e o combate às desigualdades sociais têm sido promovidos), por se adequarem mais propriamente à avaliação da exclusão social.

No que diz respeito à escala que compõe o grupo IV, Capacidade Pedagógica, contém seis itens e apresenta um alpha de Cronbach de .609 (Quadro 11). Apesar de a escala revelar uma consistência interna razoável, detectamos alguns aspectos merecedores de atenção: o item a), por exemplo, não se apresenta correlacionado com o total da escala. No entanto, decidiu-se mantê-lo por considerarmos o seu conteúdo importante para avaliar a percepção da capacidade pedagógica, transformando-o em positivo para tornar mais clara a sua formulação; a alínea c (o facto de as escolas estarem integradas no agrupamento dificulta a adopção de estratégias de diferenciação

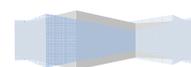


pedagógica) demonstrou não estar correlacionado com o total da escala. No entanto, dado ser a primeira vez que testámos este instrumento de recolha de dados e o seu conteúdo parecer relevante, optámos por manter este item convertendo-o à forma positiva de modo a melhorar a sua compreensão.

Quadro 11 – *Consistência Interna da Escala referente à Capacidade Pedagógica*

Itens	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
a) Apoio em termos pedagógicos	4.1	.64	.097	.648
b) Melhor acompanhamento aos alunos	3.5	.83	.418	.430
c) Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	1.8	.74	-.101	.729
d) Comprometimento na execução de planos	3.9	.63	.569	.481
e) Qualidade das aprendizagens	3.3	.82	.602	.433
f) Colaboração na definição de estratégias e critérios de avaliação	4.0	.61	.642	.456

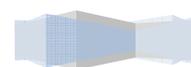
A escala que diz respeito à percepção do modo como se realiza a transição entre ciclos (grupo V) contém dez itens com uma correlação estatisticamente significativa com o total da escala (Quadro 12), apresentando um alpha de Cronbach de .793. No entanto, e após a análise do seu conteúdo, constatámos que o item a) (a) o agrupamento tem permitido reduzir o insucesso escolar), apresentou uma correlação nula com o total da escala. Assim decidimos excluí-lo desta escala e incluí-lo na nova escala destinada exclusivamente à exclusão social, onde este item estará mais adequadamente inserido, tendo em conta o seu conteúdo.



Quadro 12 – *Consistência Interna da Escala referente à Transição entre Ciclos*

Itens	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
a) Redução do insucesso escolar	3.8	.65	.000	.818
b) Conhecimento do que se passa no ciclo anterior e posterior	3.7	.87	.395	.784
c) Planificação de actividades em conjunto	3.6	1.1	.427	.786
d) Actividades comuns aos diferentes ciclos	4.0	.74	.595	.760
e) Interação entre os alunos de ciclos diferentes	3.9	.88	.722	.739
f) Construção de materiais didácticos em conjunto	2.8	.89	.491	.772
g) Cooperação na resolução de problemas	3.1	.81	.502	.770
h) Elaboração conjunta de planos de formação	3.9	.55	.510	.774
i) Articulação curricular entre ciclos	3.9	.71	.565	.764
j) Dinamização de projectos comuns aos diferentes ciclos	4.0	.52	.576	.770

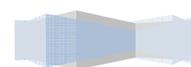
O grupo VI (Aproveitamento Racional dos Recursos) é composto por uma escala com catorze itens, que demonstram uma correlação positiva com o total da escala (Quadro 13), sendo o alpha de Cronbach de .830. Como a escala demonstrou boa consistência interna não houve lugar a qualquer alteração.



Quadro 13 – *Consistência Interna da Escala referente ao Aproveitamento Racional dos Recursos*

Itens	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
a) Acesso igual aos recursos por parte de todas as escolas	3.8	.71	.581	.811
b) Aumento da disponibilidade de recursos humanos	3.6	.77	.407	.823
c) Aumento da disponibilidade de recursos financeiros	3.1	.72	.403	.823
d) Maior mobilização de recursos locais	3.7	.46	.406	.824
e) Gestão dos recursos materiais	3.9	.66	.488	.818
f) Melhor gestão dos recursos humanos	3.6	.62	.419	.822
g) Gestão dos recursos financeiros	3.6	.77	.458	.820
h) Oferta de serviços de apoio educativo	3.5	.92	.545	.814
i) Rentabilização das infra-estruturas das escolas	3.6	.72	.586	.810
j) Melhoria da cooperação com a comunidade	3.8	.63	.569	.813
l) Aumento da participação das famílias	3.6	.55	.300	.828
m) Disponibilidade de recursos materiais	3.7	.59	.526	.816
n) Burocracia no acesso aos recursos	3.1	.94	.360	.831
o) Acesso igual por parte de todos os ciclos	3.8	.57	.535	.816

À semelhança da anterior, a escala que diz respeito ao envolvimento no agrupamento (questão 3. do grupo VII) demonstra uma boa consistência interna, (Quadro 14), demonstrando um alpha de Cronbach de .891, pelo que não houve lugar a qualquer alteração.

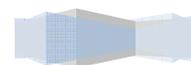


Quadro 14 – *Consistência Interna da Escala referente ao Envolvimento no Agrupamento*

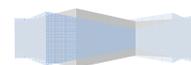
Itens	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
a) Comprometimento na perseguição de objectivos comuns	3.9	.91	.500	.895
b) Identifica-se com o PE	4.0	.50	.627	.882
c) Sente-se parte integrante do agrupamento	4.1	.59	.765	.874
d) Concretização do definido no PE	4.0	.44	.583	.885
e) Conhecimento do PE	3.9	.76	.670	.878
f) Consideração das suas propostas para o PE	3.8	.85	.647	.881
g) A escola é parte integrante do agrupamento	4.2	.52	.503	.888
h) Representação nos órgãos de gestão e administração	4.2	.55	.633	.881
i) Participação do respectivo ciclo	4.1	.71	.747	.873
j) Consideração pelas suas sugestões para o Plano de Actividades	4.0	.72	.630	.881
k) Limita-se a cumprir o horário lectivo	4.3	.55	.661	.880

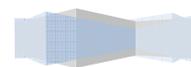
No grupo VII (Envolvimento/ Participação), constatámos que os sujeitos pertencentes à categoria de contratados, tendencialmente não respondiam à questão um (onde se interroga os professores acerca do grau de envolvimento dos diversos actores educativos na elaboração do projecto educativo do agrupamento) e sim às questões dois (onde se interroga os professores acerca do grau de envolvimento dos diversos actores educativos na implementação e desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento) e três (onde se interroga os professores acerca do seu próprio envolvimento na vida do agrupamento através de uma escala de onze itens), pelo que, abrimos a hipótese de o sujeito apenas ter que responder a este grupo se esteve efectivamente presente no agrupamento aquando da realização do Projecto Educativo, de modo a tornar esta questão mais clara e adequada aos diversos respondentes.

Depois desta análise cuidada, e feitas as alterações consideradas necessárias a partir da análise dos resultados, concluímos que este questionário reúne condições para ser utilizado no estudo final, pois, revelou-se



consistente e adequado à recolha das informações que realmente procuramos. Pelo que, após esta fase, passaremos novamente para o campo e procederemos à distribuição dos questionários para o estudo definitivo, junto dos dois agrupamentos de escolas que constituem a nossa amostra efectiva.





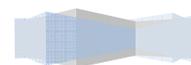
Capítulo VI – Estudo Definitivo

1. Introdução

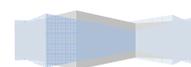
Este é um estudo que visa a análise do funcionamento de dois agrupamentos de escolas de um pequeno concelho do interior do país, através da percepção dos professores dentro do quadro estabelecido pelo modelo de autonomia, administração e gestão definido pelo Decreto-lei 115/A – 98 de 4 de Maio. Embora numa época de turbulência (anos lectivos 2007/ 2008 e 2008/ 2009), em que diversos documentos que regem o funcionamento dos estabelecimentos de educação se encontram em fase de substituição, foi de facto o modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, estabelecido no Decreto-lei acima referido que esteve na base da nossa investigação.

Pretende-se com este estudo perceber, até que ponto, na percepção dos professores do ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, as finalidades originalmente traçadas para os agrupamentos de escolas estão a ser alcançadas, nomeadamente no que diz respeito à superação das situações de isolamento e exclusão social, reforço da capacidade pedagógica dos diversos estabelecimentos escolares do agrupamento, aproveitamento racional dos recursos e percurso sequencial e articulado dos alunos através de uma adequada transição entre ciclos.

As opções metodológicas que tomámos foram o resultado do problema que definimos, do objecto de estudo, das questões temporais e espaciais e ainda, dos nossos objectivos. Por isso, a metodologia adoptada é de natureza não experimental, de tipo descritivo (apesar de reconhecermos as limitações de um estudo desta natureza), não tendo como objectivo principal a generalização, mas a descrição e a compreensão da organização e funcionamento actuais dos agrupamentos de escolas de um concelho do interior do país.



Neste capítulo, começamos por apresentar o local da investigação, a caracterização da amostra, seguindo-se a apresentação e descrição do instrumento de recolha de dados (um questionário construído para o efeito), os procedimentos adoptados e, finalmente, é apresentada a análise dos dados através da estatística descritiva e inferencial.



2. Local da Investigação

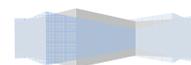
Os agrupamentos de escolas constituem, então, o objecto de estudo desta investigação, ou seja, a realidade que os mesmos encerram através da percepção dos professores. No entanto, dado estarmos conscientes que esta forma de organização escolar encerra múltiplas realidades e especificidades, reduzimos o nosso campo de estudo a algumas variáveis e a dois agrupamentos de escolas.

A amostra deste estudo foi retirada da população de docentes do ensino pré-escolar e do ensino básico dos agrupamentos de escolas do distrito da Guarda.

No sentido de facilitar a realização do estudo, decidimos que esta amostra seria recolhida nos agrupamentos de escolas de um único concelho do distrito. A recolha de dados, foi então efectuada junto da totalidade dos professores que compõem os agrupamentos de escolas do concelho escolhido.

Uma vez que os agrupamentos de escolas, de acordo com o Decreto-lei nº115 – A/98 de 4 de Maio, são constituídos por escolas do mesmo concelho, pretende-se desta forma, conhecer e caracterizar um concelho específico, no que se refere à constituição e funcionamento dos agrupamentos de escolas. Reconhecemos, no entanto, que a escolha dos agrupamentos de escolas de um único concelho coloca limites à generalização dos resultados aos restantes agrupamentos de escolas do distrito, pelo que este estudo visa sobretudo, dar um contributo para a compreensão desta forma de organização escolar.

Assim, para estudar o problema e responder às questões atrás apontadas, escolhemos agrupamentos de escolas do interior do país, uma vez que, as zonas do interior do país sofrem de várias carências a nível económico, social ou populacional. Aliás, o interesse deste estudo justifica-se pela especificidade do objecto de estudo, pois trata-se de dois pequenos agrupamentos, de dimensões muito reduzidas e que se situam numa região onde o isolamento é característica dominante.

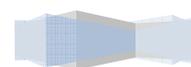


Sendo as finalidades dos agrupamentos de escolas reduzir o isolamento, reduzir as situações de exclusão social, aumentar a capacidade pedagógica, facilitar a transição entre ciclos e promover o aproveitamento racional dos recursos, pareceu-nos interessante descobrir, até que ponto as directrizes emanadas do Governo ou Ministério da Educação, em matéria escolar, têm reflexo nestes locais mais isolados, com características marcadamente rurais.

O concelho a que pertencem os agrupamentos de escolas que constituem o nosso objecto de estudo está situado na Beira Interior Norte (Nomenclatura de Unidade Territorial III) do nosso país, pertencendo portanto à região Centro (NUT II). Este concelho fica situado num planalto com cerca de 900 metros de altitude e compreende a área de 371 km², composto por vinte e nove freguesias, com sensivelmente 11 500 habitantes e densidade populacional de trinta e cinco habitantes. É sede de concelho e pertence ao distrito da Guarda.

É um concelho relativamente próximo da fronteira com a vizinha Espanha, enriquecido com múltiplos factores históricos que o ligam incondicionalmente à própria história de construção do território português. Factos que o testemunham são os inúmeros monumentos que existem pelo concelho, como o castelo, as muralhas, as igrejas, pelourinhos, conventos e capelas. É um concelho marcadamente rural, em que as actividades pioneiras se ligam naturalmente com a terra, o que ainda hoje se mantém em parte, já que apesar da actividade comercial representar grande peso (cerca de 48.2% em 2004), ainda existe uma percentagem da população que se dedica às actividades do sector primário, como a agricultura, agro-pecuária ou pastorícia. O sector secundário também é representativo e a ele dizem respeito sobretudo as actividades ligadas à transformação de carnes, lacticínios, confecções, calçado, mármore e granitos, madeiras, construção civil e panificação. Dos serviços destacam-se as actividades ligadas ao comércio e à educação.

Como característica indelével de quase todos os concelhos situados no interior do país, assistimos a um fraco desenvolvimento económico a par de um forte envelhecimento da população, especialmente a partir dos anos 70. Consequência natural dos fenómenos de bipolarização e litoralização que



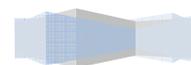
caracterizam a distribuição da população e actividades económicas no nosso país, mas também devido aos fracos índices de natalidade. Em termos de estrutura etária da população segundo os Censos de 2001, a classe dos jovens (0-14 anos) apenas contém 14% da população do concelho; a classe dos idosos (65 anos e mais) já alberga 26.7% da população, sendo que a maior fatia da população do concelho, 59.4%, faz parte da classe dos adultos (15 aos 64 anos). É, portanto um concelho marcado pelo duplo envelhecimento, uma vez que a par de um fraco número de nascimentos (segundo dados os Censos de 2001, a taxa de crescimento natural é de -5.2) se regista também um crescente índice de envelhecimento, que se situava em 2004 em 211.6 idosos por 100 jovens.

A nível da educação, o concelho possui dois agrupamentos de escolas constituídos por inúmeros estabelecimentos do ensino pré-escolar, algumas escolas do 1º ciclo do ensino básico e duas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Além dos agrupamentos de escolas possui ainda uma escola secundária e uma escola profissional.

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas A

O Agrupamento de Escolas A “nasceu” durante o no lectivo 2003/ 2004. Inclui alunos de várias localidades do concelho, onde o carácter rural se nota principalmente pelo elevado número de idosos e pelas actividades a que maioria da população se dedica (pertencentes ao sector primário). Todas estas localidades estão relativamente próximas da sede de agrupamento (que é a Escola Básica Integrada) num mínimo de distância de 6 km e num máximo de 19 km de distância da mesma.

A distribuição das escolas por ciclo apresenta-se da seguinte forma: nove estabelecimentos do ensino pré-escolar; seis do primeiro ciclo e apenas



um onde se encontram os segundo e terceiro ciclos do ensino básico (sede de agrupamento) (Figura 1).



Figura 1 – Distribuição de escolas por ciclos de ensino no AEA.

Em termos de distribuição de alunos por ciclo, frequentam, neste momento o ensino pré-escolar 129 alunos, o primeiro ciclo 280 alunos, o segundo ciclo, 146 e o terceiro ciclo, 115 (Figura 2).



Figura 2 – Distribuição de alunos por ciclos de ensino no AEA.

Cada ciclo inclui naturalmente um número diferente de professores. Assim, no ensino pré-escolar existem 11 educadores; no primeiro ciclo, 29 docentes; no segundo ciclo, 34 e no terceiro ciclo, 14 professores (Figura 3).

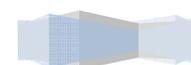




Figura 3 – Distribuição de professores por ciclos de ensino no AEA.

Os espaços que o agrupamento possui e dispõe (Quadro 15) para o decorrer das actividades curriculares são os seguintes:

Quadro 15 – Instalações/ Espaços que compõem o AEA

Número	Instalações
11	Salas destinadas ao ensino pré-escolar
10	Salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico
8	Salas destinadas aos 2º e 3º ciclos do ensino básico
2	Salas de Educação Visual e Tecnológica
1	Sala de Educação Visual
2	Laboratórios de Ciências
1	Laboratório de Química e Física
1	Sala de Música
1	Pavilhão Gimnodesportivo
1	Sala de Apoios Educativos
1	Biblioteca Escolar

Além dos equipamentos e recursos internos, o agrupamento conta com o apoio de diversos recursos exteriores (organismos públicos e privados do concelho e distrito), com os quais efectua parcerias, como a Biblioteca Municipal, Casa de Juventude, Piscinas Municipais, auditório da Associação Cultural e Recreativa, Escola Secundária, Câmara Municipal, Pavilhão

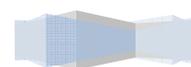
Multiusos, Centro Cultural, Centro de Saúde, Guarda Nacional Republicana, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, etc.

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas A definiu como principais metas para o período compreendido entre os anos de 2007- 2010: a criação de um clima de escola e de agrupamento rigoroso e exigente, sobretudo no que diz respeito às práticas educativas e relações interpessoais; a promoção do trabalho de equipa (entre docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação) tendente à melhoria do processo educativo, nomeadamente através de reflexões em conjunto sobre problemas concretos; a rentabilização dos recursos de natureza diversa que constituem o património do agrupamento; o incentivo à utilização das tecnologias da informação e da comunicação de modo a inovar pedagogias e didácticas; a criação de melhores condições de aprendizagem de modo a implementar o gosto pela actualização contínua de saberes; a análise cuidada dos processos referentes à avaliação dos alunos e das escolas; o reforço da articulação entre comunidade e escola no intuito de integrar os contributos do meio exterior e o incentivo à co-responsabilização dos pais e encarregados de educação no que diz respeito à assiduidade e sucesso escolar dos seus educandos. (Projecto Educativo 2007-2010 do AEA).

2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas B

O Agrupamento de Escolas B é, em dimensão, menor que o Agrupamento de Escolas A, tanto no que diz respeito ao espaço físico como no que diz respeito aos recursos humanos. As características de feição rural são um pouco mais vincadas e o envelhecimento da população mais notável.

Tal como o Agrupamento de Escolas A, inclui alunos de várias localidades não muito distantes da sede de agrupamento, que é a escola básica dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico desde o ano lectivo



2003/ 2004 (data da constituição do agrupamento de escolas). Este agrupamento possui igualmente alunos do ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

No agrupamento de escolas B, existem três estabelecimentos do ensino pré-escolar, em mesmo número do primeiro ciclo e uma escola do segundo e terceiros ciclos (sede de agrupamento) (Figura 4).



Figura 4 – Distribuição de escolas por ciclos de ensino no AEB.

Neste agrupamento de escolas 49 alunos frequentam o ensino pré-escolar; 88, o ensino primário; 60, o segundo ciclo e 108 o terceiro ciclo do ensino básico (Figura 5).

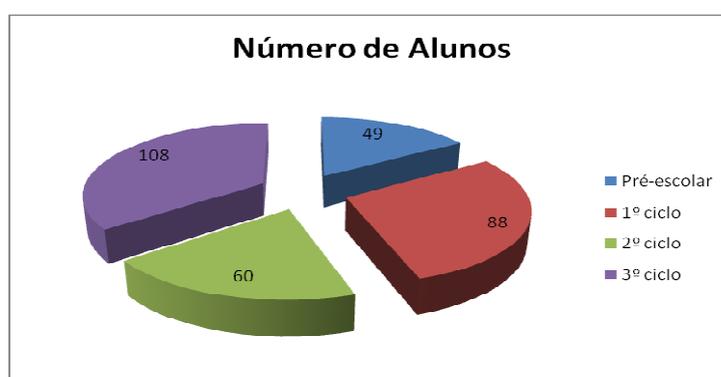
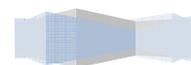


Figura 5 – Distribuição de alunos por ciclos de ensino no AEB.



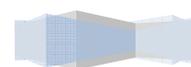
No Agrupamento de Escolas B, a população escolar tem vindo a diminuir (se bem que não linearmente) desde o ano lectivo 2003/ 2004 em todos os ciclos de ensino, o que vem reforçar o carácter de envelhecimento da população deste concelho.

O número de professores também é variável por ciclo. No ensino pré-escolar estão ao serviço 6 professores; no ensino primário, 9; no segundo ciclo, 11 e no terceiro ciclo, 22 professores (Figura 6).



Figura 6 – Distribuição de professores por ciclos de ensino no AEB.

No momento, o agrupamento possui vários espaços para o decorrer das mais variadas actividades lectivas (Quadro 16), distribuindo-se da seguinte forma:



Quadro 16 – *Instalações/ Espaços que compõem o AEB*

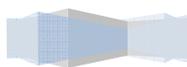
Número	Instalações
5	Salas destinadas ao ensino pré-escolar
6	Salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico
8	Salas destinadas aos 2ºe 3º ciclos do ensino básico
2	Salas de Educação Visual
1	Sala de Educação Tecnológica
2	Laboratórios
1	Sala de Estudo
1	Sala de pequenos grupos
1	Sala destinada á Educação Especial
1	Sala das TIC
1	Sala de Música
1	Auditório
1	Biblioteca Escolar
1	Gimnodesportivo

Além de possuir todos os equipamentos e recursos necessários à actividade interna do agrupamento, este estabelece relações de parceria com várias entidades, de modo a envolver toda a comunidade educativa no desenvolver do processo de ensino-aprendizagem e na resolução de problemas. Como por exemplo, com a Autarquia, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Centro de Saúde local, Santa Casa da Misericórdia, Centro Paroquial e Social, Bombeiros Voluntários, Associação Empresarial, Escola Profissional do concelho, Centro de Emprego, entre outras.

Como principais metas a nível pedagógico, este agrupamento definiu para o seu Projecto Educativo de 2007- 2010: a redução das formas de exclusão; a criação de condições para o enriquecimento das aprendizagens; o desenvolvimento de mecanismos para superação de dificuldades; o alargamento das ofertas educativas; a promoção do sucesso educativo; a promoção de uma melhor integração dos alunos no ambiente escolar; a promoção do envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens; a promoção da utilização das novas tecnologias da comunicação; a utilização da avaliação como elemento regulador da acção educativa; a adopção de valores e



princípios de cidadania; a disponibilização de recursos que estimulem a inovação na comunidade educativa; a manutenção dos baixos índices de indisciplina; a promoção da segurança na escola; a potencialização dos recursos existentes nas escolas e redução do abandono escolar (Projecto Educativo 2007- 2010 do AEB). Metas estas que demonstram um projecto conducente à inovação e educação em cidadania, convergente, na maioria dos pontos, com os objectivos primitivos do agrupamentos de escolas, despontando no entanto, uma ou outra especificidade que se prende, naturalmente, com as particularidades e necessidades específicas deste pequeno agrupamento.



3. Caracterização da Amostra

Este estudo foi conduzido com uma amostra de docentes do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico de dois agrupamentos de escolas de um concelho do distrito da Guarda.

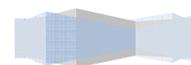
Assim, o questionário foi distribuído a 136 professores (17 respondentes pertencentes ao ensino pré-escolar; 38 do 1º ciclo do ensino básico; 45 do 2º ciclo do ensino básico e 36 do 3º ciclo do ensino básico). O número de respondentes foi de 99 (tendo sido obtida, portanto, uma taxa de retorno de 72.8%). À amostra de 99 respondentes retirámos 4 sujeitos por não terem respondido à maioria das questões ou porque não responderam na totalidade a um dos grupos que compõem o questionário.

Interessou-nos neste estudo, não a representatividade de lideranças ou cargos, mas sim, o total de professores que trabalham nos dois agrupamentos, de onde decorre a indispensável participação dos professores de cada ciclo de ensino, desde o pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, desde que, em funções.

À semelhança do que aconteceu no estudo piloto, a caracterização da amostra que se refere ao estudo definitivo foi-nos igualmente facilitada pelo primeiro grupo de questões que compõem o questionário (Anexo 6), e que se referem à recolha dos dados pessoais e profissionais dos participantes (idade; sexo; habilitações académicas; categoria profissional; tipo e ciclo de ensino; tempo de serviço total, na actual escola e no agrupamento em questão, e ainda o exercício ou não de cargos no agrupamento).

No total dos respondentes da nossa amostra (noventa e cinco), um não referiu a idade. A média etária é de 43 anos de idade (DP= 7.9), em que a idade mínima é de 27 anos e a máxima de 64 anos.

A maior parte dos docentes tem entre 41 e 50 anos de idade (Quadro 17).



Quadro 17 – *Distribuição dos Participantes por Idades*

Idade (anos)	N	%
De 27 a 40	31	32.8
De 41 a 50	45	47.5
Mais de 51	18	19.1
Casos omissos	1	1.1
Total	95	100.0

No que se refere ao sexo dos participantes, 68 (71.6%) pertencem ao sexo feminino e apenas 25 (26.3%) ao sexo masculino (Quadro 18).

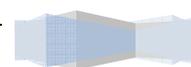
Quadro 18 – *Distribuição dos Participantes por Sexo*

Sexo	N	%
Masculino	25	26.3
Feminino	68	71.6
Casos omissos	2	2.1
Total	95	100.0

No que diz respeito às habilitações académicas, como se pode ver no Quadro 19, a maior percentagem (78.9%) dos docentes possui o grau de licenciatura, sendo que 10 (10.5%) possuem bacharelato ou grau equivalente; 6 (6.3%) pós graduação e apenas 4 (4.2%) possuem o grau de mestre (Quadro 19).

Quadro 19 – *Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas*

Habilitações académicas	N	%
Bacharelato ou Grau equivalente	10	10.5
Licenciatura	75	78.9
Pós-graduação	6	6.3
Mestrado	4	4.2
Total	95	100.0



De noventa e cinco respondentes, pouco mais de metade pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva (50.5%); 30 (31.6%) são docentes que se encontram em situação de Quadro de Zona Pedagógica e 16 (16.8%) são professores/ educadores contratados (Quadro 20), demonstrando que, apesar da grande percentagem de professores que pertencem aos quadros de nomeação definitiva, estes agrupamentos ainda têm grande mobilidade no corpo de docentes.

Quadro 20 – *Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional*

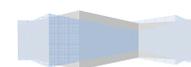
Categoria profissional	N	%
Contratado	16	16.8
QZP	30	31.6
QND	48	50.5
Casos omissos	1	1.1
Total	100	100.0

Apenas três (3.2%) professores que participaram no estudo se identificaram como pertencentes ao ensino especial (no conjunto dos dois agrupamentos), (Quadro 21).

Quadro 21 – *Distribuição dos Participantes por tipo de Ensino*

Tipo de ensino	N	%
Regular	92	96.8
Especial	3	3.2
Total	95	100.0

O ciclo de ensino que, com mais frequência participou neste estudo, foi o segundo, possivelmente por ser também nestes agrupamentos, o ciclo de ensino que mais professores e alunos concentra (Quadro 22) no momento em que os dados foram recolhidos.



Quadro 22 – *Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino*

Ciclo de ensino	N	%
Pré-escolar	14	14.7
1º ciclo	24	25.3
2º ciclo	31	32.6
3º ciclo	24	25.3
2º e 3º ciclos	1	1.1
Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos	1	1.1
Total	95	100.0

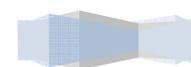
O tempo de serviço total em anos (incluindo o ano lectivo de recolha dos dados, ou seja, 2007/ 2008) varia entre um mínimo de três anos e um máximo de 38, sendo que a média é de 18.8 anos de serviço (DP= 8.6) (Quadro 23).

Quadro 23 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos*

Tempo de serviço total (em anos)	N	%
Até 10	18	18.9
De 11 a 20	40	42.1
Mais de 20	36	37.9
Casos omissos	1	1.1
Total	95	100.0

Um total de 18 (18.9%) professores, apresentam até dez anos de tempo de serviço; 40 (42.1%), de 11 a 20 anos de serviço na actividade docente, e 36 (37.9%) contabiliza mais de 20 anos de serviço (Quadro 23).

Na escola onde se encontram actualmente, a maioria dos professores dos dois agrupamentos em questão, trabalham até há dois anos lectivos (54.7%), (Quadro 24). A média de tempo de serviço na escola onde se encontram actualmente é de 6.4 anos (DP= 6.8), sendo que este valor varia entre um mínimo de zero anos a um máximo de 26 anos lectivos.



Quadro 24 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual*

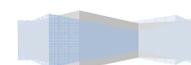
Tempo de serviço na escola actual (em anos)	N	%
Até 2	52	54.7
De 3 a 14	25	26.3
Mais de 15	18	18.9
Total	95	100.0

Quando questionámos os professores sobre o tempo de serviço total no agrupamento em que se encontravam a exercer funções na altura da recolha dos dados, quatro professores não responderam a esta questão, sendo que, 95.8% dos participantes responderam. Assim: 15 (15.8%) dos docentes desempenha funções no agrupamento há um ano lectivo; 29 (30.6%), desempenha funções no agrupamento entre dois e três anos lectivos e 47 (49.5%) de desempenha funções no respectivo agrupamento entre quatro a cinco anos de serviço (Quadro 25).

Quadro 25 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento Actual*

Tempo de serviço no agrupamento actual (em anos)	N	%
1	15	15.8
2 e 3	29	30.6
4 e 5	47	49.5
Casos omissos	4	4.2
Total	95	100.0

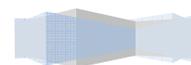
Dos noventa e três professores que responderam à questão, 38.9% exercem cargos na actualidade no seio do seu agrupamento, enquanto que 58.9% não detêm qualquer cargo (Quadro 26).



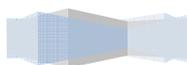
Quadro 26 – *Distribuição dos Participantes por Cargo Exercido*

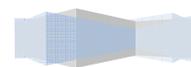
Cargos exercidos	N	%
Nenhum	56	58.9
Director de turma	6	6.3
Coordenador de departamento	5	5.3
Director de turma e Coordenador de departamento	3	3.2
Representante de disciplina	4	4.2
Coordenador do clube de protecção civil	1	1.1
Director de turma de CEF	1	1.1
Coordenador do 1º ciclo	1	1.1
Director de turma e representante de disciplina	2	2.1
Coordenador do desporto escolar	1	1.1
Presidente da assembleia de escola e Coordenador do departamento de línguas	1	1.1
Representante de disciplina e Coordenação do projecto educação para a saúde	1	1.1
Coordenador do 3º ciclo, Director de turma e Representante de disciplina	1	1.1
Representante da educação na Comissão de Protecção de Jovens e Crianças, Coordenador do 2º ciclo e Director de turma	1	1.1
Coordenador do conselho de docentes	2	2.1
Titular de turma	1	1.1
Vice-presidente do conselho executivo	1	1.1
Representante de disciplina e Coordenador das actividades extracurriculares	1	1.1
Membro da assembleia de escola	1	1.1
Coordenador de biblioteca	1	1.1
Coordenador de departamento, Director de curso CEF, Director de turma, Elemento da comissão de acompanhamento da avaliação	1	1.1
Director de turma e Coordenador do desporto escolar	1	1.1
Coordenador de TIC	1	1.1
Casos omissos	1	1.1
Total	95	100.0

Como podemos observar no Quadro 26, no universo de 38.9% de docentes que detêm cargos, a maior parte deles detém mais de um cargo, havendo alguns que acumulam três ou mais cargos em simultâneo. Neste universo, seis são directores de turma; cinco, coordenadores de departamento; três, acumulam estes dois cargos; quatro dizem ser representantes de



disciplina; dois, directores de turma e representantes de disciplina; dois, coordenadores de conselho de docentes; sendo cada um dos restantes cargos indicados por um docente.





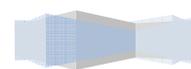
4. Instrumento de Recolha de Dados

O questionário (anexo 6) elaborado para este estudo tem como base os objectivos da nossa investigação e, conseqüentemente, as finalidades traçadas para os agrupamentos de escolas definidas no Decreto-lei 115 – A/ 98, de 4 de Maio. É constituído por uma estrutura que avalia as diversas variáveis em análise de uma forma que se procurou ser clara e concisa, de modo a obter a informação sobre a percepção e sentimentos dos professores em relação ao funcionamento actual dos agrupamentos de escolas, em particular no que se refere ao alcance das finalidades subjacentes à sua criação.

A sua constituição obedece a dez grupos, nos quais a estrutura das questões é diversa, sendo que a maior parte é fechada, com respostas normalmente ligadas a uma escala de medida. O primeiro grupo recolhe alguns dados pessoais dos respondentes, referentes à idade, sexo, habilitações académicas, categoria profissional, tipo e ciclo de ensino, tempo de serviço total, no actual agrupamento e escola e a detenção ou não de cargos na actualidade, através de questões de escolha múltipla ou de resposta muito curta. Servindo, este primeiro grupo, para a caracterização da amostra e posteriormente para o cruzamento de dados com as restantes variáveis.

O grupo dois é composto por um conjunto de seis questões fechadas sob a forma de escala de Likert, tendentes a avaliar a opinião dos professores acerca do grau de autonomia e do grau de burocracia no agrupamento e na sua escola em particular, assim como dos factores que podem influenciar estas variáveis. Para cada afirmação, os professores devem indicar o grau de autonomia e burocracia conforme a escala de um (muito baixo) a cinco (muito elevado), no caso das cinco primeiras questões. Para a última questão deste grupo, os participantes devem indicar a importância que atribuem ao contributo de seis factores para o grau de burocracia no agrupamento, numa escala que vai de um (nenhuma) a cinco (muito elevada).

O terceiro grupo corresponde a uma escala formada por seis itens, destinados a avaliar a percepção dos professores relativamente à superação



de situações de isolamento pelo agrupamento. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos itens, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O quarto grupo é constituído uma escala formada por seis itens, destinados a avaliar a percepção dos professores relativamente à superação de situações de exclusão social pelo agrupamento. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos itens, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

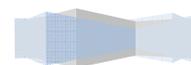
O quinto grupo equivale a uma escala formada por seis itens, destinados a avaliar a percepção dos professores relativamente ao reforço da capacidade pedagógica pelo agrupamento. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos itens, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O sexto grupo corresponde a uma escala formada por nove itens, destinados a avaliar a percepção dos professores relativamente ao modo como se opera a transição entre ciclos no agrupamento. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos itens, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O sétimo grupo, que avalia a percepção do aproveitamento racional dos recursos no agrupamento, é constituído igualmente por uma escala composta por catorze itens, destinados a avaliar a percepção dos professores relativamente ao aproveitamento racional dos recursos no agrupamento. Os participantes devem indicar o seu grau de concordância, relativamente a cada um dos itens, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

Este grupo integra ainda uma questão sobre a igualdade no acesso, pelos diferentes ciclos, aos recursos do agrupamento, devendo os professores indicar que ciclos, na sua opinião, têm mais benefícios.

O grupo oito é constituído por três questões. A primeira pretende avaliar a percepção que os professores têm do grau de envolvimento na elaboração do Projecto Educativo por parte dos diferentes actores da comunidade

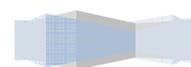


educativa. A segunda recolhe a opinião sobre o grau de envolvimento dos diferentes actores no desenvolvimento e implementação do Projecto Educativo. A terceira questão corresponde a uma escala composta por onze itens que, pretende avaliar a percepção que os professores têm do seu próprio envolvimento no agrupamento, sendo utilizada uma escala de concordância de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O questionário termina com duas questões abertas. A primeira questiona os professores acerca dos possíveis obstáculos que possam existir no alcance das finalidades dos agrupamentos, e a segunda solicita sugestões de medidas tendentes (na opinião dos professores) à melhoria do funcionamento geral dos agrupamentos de escolas.

Através dos dados recolhidos procedeu-se à análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) das escalas de avaliação construídas para medir: (1) a percepção dos professores relativamente ao isolamento, (2) a percepção dos professores relativamente à exclusão social, (3) a percepção dos professores relativamente à capacidade pedagógica, (4) a percepção dos professores relativamente à transição entre ciclos, (5) a percepção dos professores relativamente ao aproveitamento racional dos recursos, (6) o envolvimento na vida do agrupamento.

No que se refere à primeira escala, que compõe o grupo três e diz respeito à questão do isolamento, a mesma é constituída por um total de seis itens, podendo o valor das respostas variar de um mínimo de seis a um máximo de trinta. A escala apresenta um alpha de Cronbach de .711, uma média de 22.6 e desvio padrão de 2.8. As correlações de cada item com o total são estatisticamente significativas, variando de .311 a .507. Esta escala evidencia uma consistência interna aceitável (Quadro 27).



Quadro 27 – Escala de Isolamento. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Fomento da comunicação entre os docentes	3.8	.61	.416	.681
b) Contacto entre os alunos das diferentes escolas	3.9	.81	.504	.652
c) Promoção de parcerias entre escolas	3.6	.72	.507	.652
d) Relação entre pais e escolas	3.9	.84	.311	.719
e) Cooperação entre escolas e comunidade	3.7	.68	.456	.669
f) Gestão de transportes permite igual participação	3.8	.72	.495	.656

A escala relativa à exclusão social (Quadro 28) é composta igualmente por seis itens, podendo assim o valor das respostas variar entre seis e trinta, sendo a média de 22.1 e o desvio padrão de 3.0. As correlações de cada item com o total variam entre .431 e .585, sendo estatisticamente significativas. A escala apresenta um alpha de Cronbach de .758., que pode ser considerado aceitável.

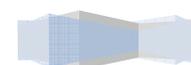
Quadro 28 – Escala de Exclusão Social. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Situações de abandono escolar	3.6	.81	.442	.739
b) Promoção da equidade/ combate às desigualdades	3.5	.82	.434	.742
c) Redução do insucesso escolar	3.6	.71	.585	.702
d) Situação dos serviços de acção social	3.7	.79	.431	.742
e) Acompanhamento de aluno NEE	3.5	.79	.577	.701
f) Alunos com dificuldades alvo de estratégias de recuperação	3.9	.66	.555	.712

A escala que avalia a Capacidade Pedagógica, é composta por um total de seis itens (podendo variar o valor das respostas entre seis e trinta); a média é de 21.9 e o desvio padrão de 2.9. Apresenta um alpha de Cronbach de .721 considerado aceitável, variando a correlação de cada item com o total entre .356 e .562 (Quadro 29).

Quadro 29 – Escala de Capacidade Pedagógica. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Apoio em termos pedagógicos	3.8	.79	.440	.687
b) Melhor acompanhamento aos alunos	3.4	.83	.479	.675
c) Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	3.3	.75	.441	.686
d) Comprometimento de todos na execução de planos	3.5	.78	.356	.711
e) Qualidade das aprendizagens	4.0	.79	.463	.679
f) Colaboração na definição de estratégias e critérios de avaliação	3.6	.67	.562	.655



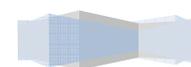
A questão da transição entre ciclos é avaliada por uma escala composta por nove ítems, podendo variar o valor das respostas de nove a quarenta e cinco; apresenta como alpha de Cronbach o valor de .803; uma média de 30.8 e um desvio padrão de 4.1.

As correlações dos ítems com o total são estatisticamente significativas, variando de .392 a .682.

O alpha de Cronbach pode ser considerado razoável (Quadro 30).

Quadro 30 – Escala de Transição entre Ciclos. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Ítems	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Conhecimento do que se passa no ciclo anterior e posterior	3.4	.79	.427	.794
b) Planificação de actividades em conjunto	3.0	.98	.609	.769
c) Actividades comuns aos diferentes ciclos	3.8	.59	.392	.796
d) Interação entre os alunos de ciclos diferentes	3.6	.60	.412	.794
e) Construção de materiais didácticos em conjunto	2.8	.75	.518	.781
f) Cooperação na resolução de problemas de indisciplina	3.2	.89	.509	.784
g) Elaboração conjunta de planos de formação de professores	3.4	.69	.517	.782
h) Articulação curricular entre ciclos	3.6	.61	.682	.765
i) Dinamização de projectos comuns aos diferentes ciclos	3.7	.58	.467	.789



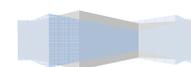
A escala que avalia a percepção dos professores em relação ao aproveitamento racional dos recursos é composta por catorze ítems, variando o valor das respostas entre um mínimo de catorze e um máximo de setenta (Quadro 31). A média é de 48.0 e o desvio padrão de 5.9.

As correlações de cada item com o total varia de .216 a .650, sendo estatisticamente significativas.

Esta escala apresenta um alpha de Cronbach de .845, o que evidencia uma consistência interna razoável.

Quadro 31 – Escala de Aproveitamento Racional dos Recursos. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Ítems	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Acesso igual aos recursos por parte de todas as escolas	3.5	.70	.337	.843
b) Aumento da disponibilidade de recursos humanos	3.3	.71	.588	.828
c) Aumento da disponibilidade de recursos financeiros	3.1	.72	.527	.832
d) Maior mobilização de recursos locais	3.4	.65	.497	.834
e) Gestão dos recursos materiais	3.5	.77	.524	.832
f) Melhor gestão dos recursos humanos	3.4	.67	.650	.825
g) Gestão dos recursos financeiros	3.4	.73	.509	.833
h) Oferta de serviços de apoio educativo	3.4	.84	.216	.853
i) Rentabilização das infra-estruturas das escolas	3.6	.77	.539	.831
j) Melhoria da cooperação com a comunidade	3.4	.60	.500	.834
l) Aumento da participação das famílias	3.3	.72	.471	.835
m) Disponibilidade de recursos materiais	3.4	.67	.534	.832
n) Burocracia no acesso aos recursos	3.0	.89	.415	.840
o) Acesso igual por parte de todos os ciclos	3.5	.88	.572	.829

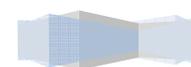


A última escala que compõe o instrumento de recolha de dados refere-se à questão do envolvimento dos professores na vida do agrupamento. É composta por onze itens, podendo variar o valor das respostas entre onze e cinquenta e cinco. A média é de 43.0 e o desvio padrão de 5.0. Tal como a anterior, apresenta uma consistência interna razoável, corroborada por um alpha de Cronbach de .857, sendo as correlações de cada item estatisticamente significativas, (Quadro 32).

Quadro 32 – Escala de Envolvimento no Agrupamento. Média, Desvio-padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
a) Comprometimento na perseguição de objetivos comuns	3.6	1.0	.365	.867
b) Identifica-se com o PE	3.8	.59	.654	.839
c) Sente-se parte integrante do agrupamento	4.0	.64	.706	.834
d) Concretização do definido no PE	3.8	.58	.622	.841
e) Conhecimento do PE	3.9	.77	.600	.840
f) Consideração das suas propostas para o PE	3.7	.75	.558	.844
g) A escola é parte integrante do agrupamento	4.0	.62	.753	.831
h) Representação nos órgãos de gestão e administração	3.7	.74	.387	.857
i) Participação do respectivo ciclo	4.0	.78	.550	.844
j) Consideração pelas suas sugestões para o Plano de Actividades	3.7	.66	.560	.844
k) Limita-se a cumprir o horário lectivo	4.3	.67	.478	.850

Após esta análise concluímos que as escalas construídas para o estudo final revelaram uma boa consistência interna o que nos permitiu aferir da adequação do nosso instrumento de recolha de dados e também ir mais além no que diz respeito ao tratamento dos dados, uma vez que estas escalas demonstraram ter uma fidelidade aceitável, enquanto medidas da percepção dos professores em relação às variáveis consideradas.



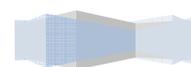
5. Procedimento

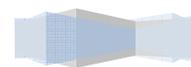
Os procedimentos assemelharam-se grandemente aos que foram adoptados na fase do estudo piloto.

A recolha de dados em meio escolar foi realizada após a autorização pela Comissão Nacional de Protecção de Dados e pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e, também após a explicação aos Conselhos Executivos dos propósitos do nosso estudo.

A aplicação dos questionários aos professores do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico constituintes da amostra ocorreu em meio escolar durante os meses de Maio e Junho de 2008, por intermédio dos Conselhos Executivos de cada agrupamento de escolas e também pela investigadora principal da investigação.

A esta fase de recolha de dados, seguiu-se o seu tratamento que obedeceu a diferentes etapas: a construção de uma base de dados no programa SPSS versão 14.0, com a introdução de dados e codificação das diferentes variáveis e o tratamento estatístico (descritivo e inferencial) que esta base de dados nos facilitou. A interpretação dos dados recolhidos facultou-nos, não só a simples caracterização da amostra, como também nos permitiu tirar conclusões acerca da percepção dos professores dos diversos ciclos no que diz respeito às variáveis em análise.





6. Apresentação e Análise dos Resultados

A apresentação e a análise dos resultados aparecem em duas partes.

Primeiramente apresentamos a análise estatística descritiva e num segundo momento a análise inferencial dos dados, necessária ao teste das hipóteses formuladas.

6.1. Estatística Descritiva

6.1.1. Autonomia e Burocracia

Quando questionados acerca do grau de autonomia no seu agrupamento, e como se pode observar no Quadro 33, a maioria dos professores classificou-o como sendo médio (63.2%); sendo que 15.8% o considerou elevado; 14.7% baixo e, apenas 2.1% o considerou muito baixo. Nenhum professor classificou o grau de autonomia como sendo muito elevado. A média das respostas para esta questão é de 2.9 (.64). (Quadro 33).

Quadro 33 – *Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia no Agrupamento*

Grau de autonomia no agrupamento	N	%
Muito baixo	2	2.1
Baixo	14	14.7
Médio	60	63.2
Elevado	15	15.8
Muito Elevado	0	0
Casos omissos	4	4.2
Total	95	100.0

A fim de percebermos melhor a opinião sobre o grau de autonomia, questionámos os professores acerca do grau de autonomia nas suas diversas dimensões (Quadro 34).

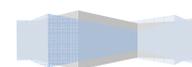
Quadro 34 – *Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia nos Domínios Financeiro, Pedagógico, Estratégico, Organizacional e Administrativo*

Itens	Muito baixo		Baixo		Médio		Elevado		Muito elevado		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%	N	%
Domínio financeiro	7	7.4	28	29.5	51	53.7	7	7.4	0	0	2	2.1
Domínio pedagógico	2	2.1	7	7.4	60	63.2	23	24.2	1	1.1	2	2.1
Domínio estratégico	1	1.1	10	10.5	55	57.9	27	28.4	0	0	2	2.1
Domínio organizacional	0	0	8	8.4	60	63.2	23	24.2	2	2.1	2	2.1
Domínio administrativo	1	1.1	10	10.5	54	56.8	26	27.4	1	1.1	3	3.2

Assim, no que diz respeito ao domínio financeiro, a maioria dos docentes (53.7%) considera que neste campo o grau de autonomia é médio. No entanto, uma considerável percentagem de 29.5% considera-o baixo (Quadro 34). A média das respostas a este item detém-se no valor de 2.6 (DP=.74). Nenhum professor considerou o grau de burocracia no domínio financeiro como sendo muito elevado.

Os professores consideram que, no seu agrupamento, a autonomia a nível pedagógico é sobretudo média (63.2%) ou elevada (24.2%). Neste item, a média permanece no valor 3.1 (DP=.66). Semelhante situação acontece com o item que se refere ao grau de autonomia no domínio estratégico, já que os docentes consideram-no na maioria médio (57.9%) ou elevado (28.4%), sendo que a média destas respostas também se situa no valor de 3.1 (DP=.65) (Quadro 34).

No domínio organizacional, o grau de autonomia é considerado médio pela grande maioria dos professores, cerca de 63%. Nenhum professor o considerou como sendo muito baixo, no entanto, dois professores consideram-



no muito elevado (2.1%) e 24.2% elevado. A média das respostas é de 3.2 (DP=.62) (Quadro 34).

No que concerne à autonomia administrativa, 56.8% consideram que é média; 27.4% elevada; 10.5% baixa e em igual percentagem de 1.1% consideram-na muito elevada e muito baixa (a média das respostas é de 3.1 e DP=.67) (Quadro 34).

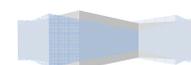
A análise dos cinco itens desta questão, permite-nos observar uma grande incidência no valor três ou médio para a classificação do grau de autonomia, coincidindo com a resposta à primeira questão sobre o grau de autonomia em geral nestes agrupamentos de escolas.

No que se refere ao grau de autonomia específica da sua escola ou jardim de infância, os docentes classificam-no, na sua maioria (55.8%) como sendo médio, no entanto, uma percentagem considerável (cerca de 22%) considera-o baixo. A média de respostas para esta questão situa-se no valor 2.9 (DP=.70). Nenhum professor classificou o grau de autonomia da sua escola como sendo muito elevado, sendo que 16.8% o consideraram, mesmo assim, elevado (quadro 35).

Quadro 35 – *Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Autonomia na sua Escola/ Jardim de Infância*

Grau de autonomia na sua Escola/ Jardim de Infância	N	%
Muito baixo	2	2.1
Baixo	21	22.1
Médio	53	55.8
Elevado	16	16.8
Muito Elevado	0	0
Casos omissos	3	3.2
Total	95	100.0

No que diz respeito à questão da burocracia, na sua escola em específico, a maioria dos docentes considera-a média (48.4%). No entanto, uma percentagem considerável, de 29.5%, considera-a elevada. A média das



respostas situa-se nos 3.3 (DP=.80). No agrupamento, a opinião sobre o grau de burocracia é muito semelhante ao anterior: 52.6% dos docentes considera-o médio e 29.5% considera-o elevado, sendo a média das respostas de 3.3 (DP=.76). Tanto numa como noutra questão, ninguém considera o grau de burocracia como sendo muito baixo (Quadro 36).

Quadro 36 – Percepção dos Professores relativamente ao Grau de Burocracia na sua Escola/Jardim de Infância e no Agrupamento

Grau de burocracia	Na escola/ jardim de infância		No agrupamento	
	n	%	N	%
Muito baixo	0	0	0	0
Baixo	14	14,7	11	11.6
Médio	46	48,4	50	52.6
Elevado	28	29,5	28	29.5
Muito Elevado	6	6,3	6	6.3
Casos omissos	1	1,1	0	0
Total	95	100.0	95	100.0

Aos professores que classificaram o grau de burocracia no agrupamento como sendo médio, elevado ou muito elevado, pedimos para classificarem a importância que certos factores têm para esse grau de burocracia (Quadro 37).

Quadro 37 – Importância Atribuída pelos Professores a Seis Factores para o Grau de Burocracia no Agrupamento

Itens	Nenhuma		Pouca		Média		Elevada		Muito elevada		Casos Omissos	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Relação com o poder central	2	2.1	5	5.3	32	33.7	27	28.4	6	6.3	14	14.7
Relação com o poder regional	2	2.1	3	3.2	38	40.0	25	26.3	3	3.2	15	15.8
Relação com a autarquia	4	4.2	16	16.8	26	27.4	24	25.3	1	1.1	15	15.8
Junção de escolas de diferentes ciclos	0	0	8	8.4	45	47.4	17	17.9	1	1.1	15	15.8166
Participação da comunidade	1	1.1	19	20.0	38	40.0	12	12.6	0	0	16	16.8
Dispersão geográfica das escolas	2	2.1	12	12.6	41	43.2	14	14.7	0	0	9	17.9

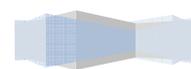
Da análise do Quadro 37, constatamos que existe um padrão nas respostas que situa o contributo destes seis factores para o grau de burocracia no agrupamento na posição média ou elevada, principalmente no que diz respeito à relação com o poder central, com o poder regional e junção de escolas.

Já no que diz respeito à participação da comunidade, uma percentagem considerável (20%) considera o seu contributo baixo (ou pouco); no que respeita à dispersão geográfica das escolas, 12.6% considera-o também como sendo baixo; assim como 16.8% considera que o contributo da relação com a autarquia para o aumento do grau de burocracia é baixo. Desta tendência, destaca-se no contributo para a burocracia, a relação com o poder central, sendo mesmo que, 6.3% dos docentes consideram a sua importância muito elevada.

Facto de alguma importância a notar no padrão das respostas a esta questão é o considerável número de casos omissos, uma vez que entre 14.7% a 17.9% dos respondentes não responderam a esta questão. Segundo opiniões recolhidas *in loco* (aquando da recolha dos questionários), por ser de difícil classificação já que são, na opinião dos professores, assuntos da compreensão dos conselhos executivos.

Síntese:

- a grande maioria dos professores participantes no estudo (63.2%) considera o grau de autonomia do agrupamento como sendo médio, sendo que 15.8% o consideram elevado;
- a maioria dos docentes (55.8%) considera o grau de autonomia na sua escola como sendo médio. No entanto, 22.1% dos docentes considera-o baixo, enquanto que no agrupamento apenas 14.7% o considera baixo e 63.2% médio.
- o grau de autonomia no domínio financeiro é considerado médio por 53.7% e baixo por 29.5%. Nas questões que se referem aos domínios pedagógico,



estratégico, organizacional e administrativo, os docentes consideram que o grau de autonomia é médio (entre 56.8% e 63.2% nos quatro domínios) e elevado (entre 24.2% e 28.4% nos quatro domínios);

- a percepção do grau de burocracia no agrupamento e nas escolas é muito semelhante, encontrando-se no nível médio, percentagens de 52.6% e 48.4% dos professores, respectivamente, sendo que em igual percentagem de 29.5% é considerado elevado;

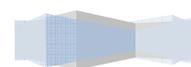
- a relação com o poder central; relação com o poder regional; relação com a autarquia; a junção de escolas de diferentes ciclos; a participação da comunidade e a dispersão das escolas, são factores que contribuem em maioria de forma média na opinião dos professores (entre 27.4% e 47.4%). Sendo que, os três primeiros factores são classificados a seguir com elevada importância;

- uma parte significativa dos professores que constituem a amostra do estudo não se sentem à vontade para opinar sobre as questões da burocracia no agrupamento, revelando dificuldade em classificar o seu grau e a importância de certos factores para a sua definição, sendo esta a questão que mais casos omissos apresentou em todo o estudo (cerca de 16% da amostra).

6.1.2. Isolamento

Como foi referido no ponto que descreve o instrumento de recolha de dados, a questão do isolamento foi medida através de uma escala, composta por seis itens. Assim, da análise estatística descritiva concluímos que, para esta escala, o valor das respostas pode oscilar entre seis e trinta, sendo que a sua média global é de 22.6 e o desvio padrão de 2.8.

Os resultados da percepção dos professores relativamente ao isolamento aparecem descritos no Quadro 38.



Quadro 38 – Percepção dos Professores relativamente ao Isolamento

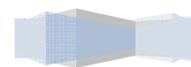
Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Fomento da comunicação entre docentes	0	0	5	5.3	16	16.8	70	73.7	4	4.2	0	0
Melhoria do contacto entre alunos	0	0	7	7.4	14	14.7	55	57.9	19	20.0	0	0
Promoção de parcerias entre as escolas	1	1.1	8	8.4	26	27.4	57	60	2	2.1	1	1.1
Melhoria das relações entre pais e escolas	0	0	6	6.3	16	16.8	47	49.5	24	25.3	2	2.1
Fomento da cooperação entre escolas e comunidade	1	1.1	5	5.3	22	23.2	64	67.4	3	3.2	0	0
Gestão dos transportes permite igual participação	0	0	5	5.3	23	24.2	57	60.0	10	10.5	0	0

Como se verifica no Quadro 38, no que diz respeito à comunicação entre os docentes, a grande maioria concorda (73.7%) e apenas 5.3% discordam que com o agrupamento a comunicação entre docentes foi fomentada. Neste item as respostas têm uma média de 3.8 (DP=.61).

Apenas 7.4% dos docentes discorda que houve melhoria do contacto entre os alunos, enquanto que 57.9% concorda e 20.0% concorda totalmente, num item em que a média de resposta se situa no valor de 3.9 (DP=.8).

No que diz respeito à promoção de parcerias entre as diversas escolas que compõem o agrupamento, 60.0% dos docentes concorda que o agrupamento as promoveu, no entanto, 27.4% não concordam, nem discordam, havendo 8.4% que discordam. A média das respostas é de 3.5 (DP=.73).

Uma percentagem de 49.5 concorda que o agrupamento contribui para a melhoria da relação entre os pais e a escola, sendo que 25.3% concorda



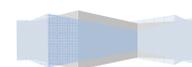
totalmente. Ninguém referiu discordar totalmente desta afirmação, no entanto, 6,3% discordam. Neste item a média de respostas é de 3.9 (DP=.83).

A cooperação entre escolas e a comunidade melhorou segundo a opinião da maioria dos respondentes (67.4%), sendo que para este item a média de respostas é de 3.7 (DP=.68).

Também a maioria dos professores concorda (60%) e concorda totalmente (10.5%) que a gestão dos transportes tem permitido igual participação nas actividades do agrupamento por parte de todas as escolas. Neste item a média é de 3.8 (DP=.71).

Síntese:

- a grande maioria dos professores consideram que a comunicação entre si melhorou (73.7%);
- na percepção dos professores, o contacto entre alunos parece ter melhorado com a existência dos agrupamentos, já que 57.9% concordam e 20.0% concorda totalmente com este facto;
- as parcerias entre escolas também sofreram uma promoção, na opinião da maioria dos docentes dos agrupamentos, ou seja, 60.0%;
- Quase 75% (74.8%) dos docentes concordam e concordam totalmente que houve efectiva melhoria nas relações estabelecidas entre os pais e as escolas;
- o mesmo acontece com a cooperação entre as escolas e a comunidade, já que a maioria (67.4%) dos docentes concorda que há mais cooperação entre as mesmas;
- segundo a maioria dos professores (60%) a gestão dos transportes pelo agrupamento tem permitido a participação equitativa das escolas nas actividades do agrupamento.



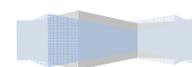
6.1.3. Exclusão Social

A escala que permitiu recolher as opiniões dos professores acerca da promoção/ combate à exclusão social, sendo este um dos objectivos dos agrupamentos, também é composta por seis itens, podendo o valor das respostas variar entre seis e trinta. Neste caso, no total dos itens, a média das respostas foi de 22.2 e o desvio padrão de 3,1.

Quadro 39 – *Percepção dos Professores relativamente à Exclusão Social*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Dissolução das situações de abandono escolar	0	0	7	7.4	31	32.6	44	46.3	13	13.7	0	0
Promoção da equidade/ combate às desigualdades	3	3.2	5	5.3	27	28.4	54	56.8	6	6.3	0	0
Redução do insucesso escolar	0	0	5	5.3	29	30.5	53	55.8	8	8.4	0	0
Melhoria dos serviços de acção social	1	1.1	3	3.2	32	33.7	45	47.4	14	14.7	0	0
Melhor acompanhamento de aluno NEE	2	2.1	5	5.3	32	33.7	49	51.6	7	7.4	0	0
Aplicação de estratégias de recuperação a alunos com dificuldades	0	0	2	2.1	15	15.8	60	63.2	18	18.9	0	0

Uma percentagem de 46,3 dos docentes concorda com o facto de que as situações de abandono escolar se reduziram; 13,7% concorda totalmente, enquanto que 32,6% não concorda nem discorda e apenas cerca de 7% discorda com este facto (Quadro 39). Para este item, a média de respostas situa-se no valor de 3,7 (DP=.81).



A promoção da equidade e o combate às desigualdades sociais têm sido promovidos segundo 56.8% da amostra válida, sendo que 28.4% não concordam, nem discordam desta afirmação (item com média de respostas de 3.6 e DP=.82).

A maioria dos professores concorda (55.8%) e concorda totalmente (64.2%) deste facto de que as situações de insucesso escolar se reduziram, apenas 5.3% da amostra discorda deste facto (item com média de respostas de 3.7 e DP=.71).

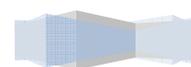
A melhoria dos serviços de acção social é uma situação que não reúne tanto consenso, pois, apesar de 47.4% concordar e 14.7% concordar totalmente, 33.7% dos docentes não concorda, nem discorda desta afirmação (item com média de respostas de 3.71 e DP=.794).

A maioria dos docentes (51.6%) concorda com o facto de que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estão a ter melhor acompanhamento (Quadro 39). No entanto, uma considerável percentagem de 33.7% não concorda, nem discorda deste facto (item com média de respostas de 3.6 e DP=.79).

Por último, a esmagadora maioria dos professores, ou seja 63.2%, concorda e 18.9% concorda totalmente com a afirmação que indica que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem têm sido alvo de estratégias de recuperação (Quadro 39).

Síntese:

- a maioria dos professores constituintes da amostra concorda, pela análise dos seis itens em conjunto, que a exclusão social tem sido efectivamente combatida (entre 46.3% e 63.2%);
- a percentagem de professores que refere discordar do atingir desta finalidade é muito baixa, situando-se entre os valores de 2.1% a 7.4%;



- o item que se refere à aplicação de estratégias de recuperação a alunos com mais dificuldades é o que reúne maior percentagem de concordância, cerca de 82%.

6.1.4. Capacidade Pedagógica

À semelhança das duas escalas de avaliação que mediram as dimensões anteriores, a que mede a percepção dos docentes quanto à capacidade pedagógica também é constituída por seis itens podendo portanto, o valor total das respostas oscilar entre seis e trinta, sendo que a média para esta escala foi de 21.9 e o desvio padrão de 2.9.

Quadro 40 – Percepção dos Professores relativamente à Capacidade Pedagógica

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Maior apoio em termos pedagógicos	0	0	4	4.2	24	25.3	48	50.5	19	20	0	0
Melhor acompanhamento dos alunos	0	0	16	16.8	28	29.5	45	47.4	5	5.3	1	1.1
Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	0	0	14	14.7	39	41.1	39	41.1	3	3.2	0	0
Comprometimento de todos na execução dos planos	0	0	10	10.5	28	29.5	49	51.6	6	6.3	2	2.1
Maior qualidade das aprendizagens	1	1.1	2	2.1	17	17.9	51	53.7	24	25.3	0	0
Colaboração na definição de estratégias de avaliação dos alunos	0	0	5	5.3	30	31.6	53	55.8	6	6.3	1	1.1

Grande parte dos docentes (70.5%) da amostra sentem que estão mais apoiados em termos pedagógicos desde que se encontram integrados no agrupamento, embora 24.3% não concordem, nem discordem desta afirmação (item com média de respostas de 3.9 e $DP=.78$) (Quadro 40).

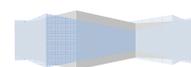
Apesar de 47.4% dos docentes concordarem com o facto de os alunos terem melhor acompanhamento, 29.5% não concorda, nem discorda, sendo que 16.8% discorda mesmo deste facto (item com média de respostas de 3.4 e $DP=.83$).

A adopção de estratégias de diferenciação pedagógica no agrupamento reúne igual percentagem para aqueles que concordam e para aqueles que não concordam, nem discordam (41.1%). Não obstante, 14.7% dos docentes não concorda com o facto de o agrupamento promover maior adopção de estratégias de diferenciação pedagógica (item com média de respostas de 3.3 e $DP=.76$).

A percentagem de 57.9 dos professores dos concorda e concorda totalmente que existe comprometimento de todos na execução dos planos do agrupamento, no entanto, 29.5% não concorda, nem discorda e 10.5% diz mesmo discordar (item com média de respostas de 3.5 e $DP=.77$).

No que diz respeito à maior qualidade das aprendizagens, a grande maioria dos professores refere concordar (53.7%) e concordar totalmente (25.3%), sendo que, apenas 2% da amostra refere discordar e discordar totalmente (item com média de respostas de 4 e $DP=.75$).

A percentagem de 55.8 dos docentes concorda que há efectivamente colaboração na definição de estratégias de avaliação dos alunos no seio do seu agrupamento. No entanto, considerável percentagem (31.6%) não concorda, nem discorda deste facto (item com média de respostas de 3.6 e $DP=.69$), (Quadro 40).



Síntese:

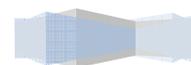
- uma elevada percentagem dos docentes (entre 41.1% e 55.8%, no conjunto dos seis itens) concorda com o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino, desde que os mesmos funcionam em agrupamento;
- a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica é o item que reúne menos concordância, já que a percentagem de docentes que concorda e a percentagem de docentes que nem concorda, nem discorda é igual: 41.1%;
- segundo a opinião dos professores, o reforço da capacidade pedagógica das escolas nota-se sobretudo quando falamos do aumento da qualidade das aprendizagens (79%).

6.1.5. Transição entre Ciclos

O favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos é outra das finalidades dos agrupamentos, e esta foi por nós medida através de uma escala “Transição Entre Ciclos”, com um total de nove itens V (Quadro 41), em que o valor total das respostas pode oscilar entre nove e quarenta e cinco pontos. Neste caso, e para o total dos itens, a média das respostas situou-se no valor de 30.8 e o desvio padrão no valor de 4.1.

Segundo 44.2% dos docentes, os professores do agrupamento conhecem o que se passa no ciclo anterior e no ciclo posterior ao seu; 34.7% não concorda, nem discorda deste facto, no entanto, 16.8% discorda (item com média de respostas de 3.4 e DP=.81).

Apesar de 37.9% dos docentes concordarem com o facto de se realizar planificação das actividades em conjunto pelos diferentes ciclos, a maioria, ou seja 40%, discorda deste facto (para este item a média de respostas fixou-se no valor de 2.9 e DP=.98).

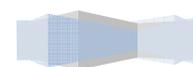


Já no que diz respeito à realização de actividades em comum, a grande maioria (76.8%) concorda com esta afirmação (item com 3.8 como média das respostas e DP=.58).

Quadro 41 – Percepção dos Professores relativamente à Transição Entre Ciclos

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Conhecimento dos docentes do que se passa nos outros ciclos	0	0	16	16.8	33	34.7	42	44.2	4	4.2	0	0
Planificação conjunta pelos diferentes ciclos	2	2.1	38	40.0	17	17.9	36	37.9	2	2.1	0	0
Realização de actividades comuns todos os ciclos	0	0	4	4.2	13	13.7	73	76.8	5	5.3	0	0
Fomento da interacção entre alunos de ciclos diferentes	0	0	6	6.3	25	26.3	61	64.2	2	2.1	1	1.1
Construção de materiais didácticos em conjunto	3	3.2	31	32.6	41	43.2	18	18.9	0	0	2	2.1
Cooperação entre ciclos em questões de indisciplina	1	1.1	21	22.1	34	35.8	34	35.8	5	5.3	0	0
Elaboração conjunta de planos de formação de professores	0	0	9	9.5	35	36.8	49	51.6	1	1.1	1	1.1
Articulação curricular entre ciclos	0	0	5	5.3	27	28.4	62	65.3	1	1.1	0	0
Dinamização de projectos em conjunto	0	0	5	5.3	17	17.9	70	73.7	1	1.1	2	2.1

A interacção entre os alunos dos diferentes ciclos tem sido fomentada no seio do agrupamento segundo a opinião de 64.2% dos docentes, sendo que apenas 6.3% discorda desta situação (item com média de respostas de 3.62 e DP=.64).



A percentagem de 43.2 dos professores não concorda, nem discorda do facto de os diferentes ciclos construírem materiais em conjunto. No entanto, 32.6% discorda e 3.2% discorda totalmente, sendo que apenas 18.9% concorda (item com média de respostas de 2.8 e DP=.79).

No que concerne à cooperação entre ciclos na resolução de problemas de indisciplina, os docentes responderam com a mesma frequência (34) que concordam e que nem concordam, nem discordam. No entanto, a considerável percentagem de 22.1% diz discordar da cooperação entre ciclos nesta matéria (item com média de respostas de 3.2 e DP=.89).

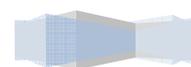
A maioria dos professores (51.6%) concorda que a elaboração de planos de formação dos mesmos é feita em conjunto, apesar de 36.8% não concordarem, nem discordarem desta acção (item com média de respostas no valor de 3.5 e DP=.68).

A percentagem de 65.3 dos professores concorda e de 1.1 concorda totalmente que a articulação curricular entre ciclos existe efectivamente, sendo que apenas 5.3% discordam deste facto (item com 3.6 de média de respostas e DP=.60).

No que diz respeito à dinamização de projectos comuns aos diferentes ciclos, a grande maioria dos professores (73.7%) concorda efectivamente com esta situação, sendo que 17.9% não concorda, nem discorda e apenas 5.3% discorda (neste item a média de respostas situa-se no valor de 3.7 e DP=.58), (Quadro 41).

Síntese:

- o favorecimento da transição entre ciclos é já uma realidade reconhecida pela maioria dos professores, especialmente no que se refere às questões relacionadas com o conhecimento do que se passa em outros ciclos que não o seu; realização de actividades em comum aos diferentes ciclos; fomento da interacção entre os alunos dos diversos ciclos; elaboração dos planos de



formação de professores; articulação curricular entre ciclos e dinamização de projectos em comum;

- na opinião dos professores a saudável transição entre ciclos parece ter dois pontos fracos: a planificação de actividades em conjunto (40% da amostra discorda) e a construção de materiais didácticos em conjunto (32.6% discorda);
- a cooperação entre ciclos no que diz respeito à resolução das questões de indisciplina é também um item que não reúne concordância, uma vez que 35.8% dos docentes refere não concordar, nem discordar e, 22.1% refere mesmo discordar.

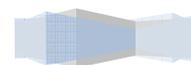
6.1.6. Aproveitamento Racional dos Recursos

A percepção dos professores acerca do aproveitamento racional dos recursos foi avaliada através de uma escala composta por catorze itens (Quadro 42). No global, as respostas apresentam uma média de 48.1 e um desvio padrão de 5.9.

A promoção do igual acesso aos recursos por parte de todas as escolas tem acontecido segundo a opinião da maioria dos docentes (57.9%). No entanto, 32.6% dizem não concordar, nem discordar desta afirmação, sendo que há uma percentagem de 5.3% dos docentes que discorda e discorda totalmente desta promoção igualitária (item com média de respostas de 3.6 e DP=.69).

No que diz respeito ao aumento da disponibilidade dos recursos humanos, 9.5% dos professores discordam deste facto e 45.3% não concordam, nem discordam, no entanto, 43.2% concorda com esta maior disponibilidade (item com média de respostas de 3.3 e DP=.71).

Apenas 34.7% dos docentes concordam com o facto de que existiu um aumento da disponibilidade dos recursos financeiros, enquanto que a maioria,



ou seja 49.5%, não concorda, nem discorda e 14.7% discorda mesmo (item com média de respostas em 3.2 e DP=.71).

Quadro 42 – Percepção dos Professores relativamente ao Aproveitamento Racional dos Recursos

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Promoção do acesso igual aos recursos	1	1.1	4	4.2	31	32.6	55	57.9	4	4.2	0	0
Aumento da disponib. dos recursos humanos	1	1.1	9	9.5	43	45.3	41	43.2	1	1.1	0	0
Aumento da disponib. dos recursos financeiros	1	1.1	14	14.7	47	49.5	33	34.7	0	0	0	0
Maior mobilização dos recursos locais	0	0	6	6.3	45	47.4	42	44.2	2	2.1	0	0
Melhor gestão dos recursos materiais	0	0	7	7.4	35	36.8	44	46.3	9	9.5	0	0
Melhor gestão dos recursos humanos	0	0	7	7.4	36	37.9	49	51.6	2	2.1	1	1.1
Melhor gestão dos recursos financeiros	0	0	7	7.4	44	46.3	38	40.0	6	6.3	0	0
Maior oferta de serviços de apoio educativo	1	1.1	12	12.6	29	30.5	47	49.5	6	6.3	0	0
Rentabilização das infra-estruturas escolares	0	0	7	7.4	29	30.5	48	50.5	11	11.6	0	0
Melhor cooperação com a comunidade	0	0	3	3.2	43	45.3	47	49.5	2	2.1	0	0
Aumento da participação das famílias	0	0	9	9.5	45	47.4	37	38.9	4	4.2	0	0
Aumento da disponib. dos recursos materiais	0	0	7	7.4	38	40.0	48	50.5	2	2.1	0	0
Menor burocracia no acesso aos recursos	5	5.3	20	21.1	41	43.2	26	27.4	2	2.1	1	1.1
Acesso igual aos recursos pelos diversos ciclos	0	0	10	10.5	31	32.6	46	48.4	8	8.4	0	0

Quanto à mobilização dos recursos locais/ comunitários, 44.2% dos docentes acredita na sua maior mobilização, enquanto que a considerável percentagem de 47.4% não concorda, nem discorda deste facto (item com média de respostas de 3.4 e $DP=.65$).

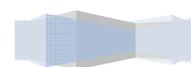
A gestão dos recursos materiais tem sido efectivamente melhor para a maioria dos docentes (55.8%), no entanto, 36.8% diz não concordar, nem discordar desta melhoria, enquanto que 7.4% discorda mesmo desta (item com média de respostas de 3.6 e $DP=.77$). Semelhante opinião têm os docentes no que concerne à melhor gestão dos recursos humanos: 51.6% concorda e 2.1% concorda totalmente; 37.9% não concorda, nem discorda e 7.4% discorda (item com média de respostas em 3.5 e $DP=.67$).

Já no que diz respeito à melhor gestão dos recursos financeiros, os docentes encontram-se divididos, pois 46.3% não concorda, nem discorda deste facto, no entanto 40% concorda e 6.3% concorda totalmente, enquanto que apenas 7.4% discordam desta melhor gestão (item com o valor de 3.5 de média de respostas e $DP=.73$).

A maioria dos professores concorda (49.5%) e concorda totalmente (6.3%) com a maior oferta de serviços de apoio educativo no agrupamento, sendo que 30.5% não concordam, nem discordam e 12.6% discordam (item com média de respostas de 3.5 e $DP=.84$).

O agrupamento tem efectivamente promovido a rentabilização das infra-estruturas das escolas para 62.1% dos docentes (que concordam e concordam totalmente), sendo que apenas 7.4% não concordam com esta melhor rentabilização, e 30.5% não concordam, nem discordam (item com média de respostas de 3.7 e $DP=.78$).

Também a maioria dos docentes, 51.6% concorda e concorda totalmente com a melhoria da cooperação entre o agrupamento e a comunidade, enquanto que 45.3% não concorda, nem discorda (item com 3.5 de média e $DP=.59$).



A participação das famílias tem aumentado segundo 43.1% dos docentes, no entanto, 47.4% não concorda, nem discorda deste facto, e 9.5% discorda mesmo (item com média de respostas de 3.4 e DP=.72).

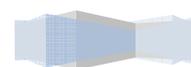
Os recursos materiais têm estado mais disponíveis para 52.6% dos docentes, sendo que 40.0% não concorda, nem discorda desta maior disponibilidade e 7.4% discorda da mesma (item com média de respostas de 3.5 e DP=.67).

Apenas 27.4% dos professores concorda com o facto de a burocracia ter diminuído no acesso aos recursos, a maioria (43.2%) não concorda, nem discorda e 26.4% discorda e discorda totalmente deste facto (item com média de respostas no valor 3.0 e DP=.89).

Apesar de 10.5% discordarem e 32.6% não concordarem, nem discordarem, a maioria dos professores, ou seja 48.4%, concorda e 8.4% concorda totalmente no acesso igualitário por parte de todos os ciclos no acesso aos recursos de que o agrupamento dispõe (Quadro 42) (item com média de respostas de 3.6 e DP=.79).

Para além da escala que avalia a percepção dos professores acerca do aproveitamento racional dos recursos no agrupamento de escolas, apresentámos ainda uma questão aos professores (de resposta fechada), sobre qual ou quais os ciclos que beneficiam de acesso mais fácil aos recursos do agrupamento.

Apesar de, como se verificou no quadro anterior, a maioria dos professores (56.8%) concordarem com o facto de que o acesso aos recursos do agrupamento por parte de todos os ciclos é igual, pode verificar-se pela análise do Quadro 43 que a opinião dos mesmos se divide quando questionados directamente sobre que ciclo, na sua opinião, tem mais benefícios no acesso aos recursos.



Quadro 43 – *Percepção dos Professores relativamente ao Ciclo que Consegue ter Mais Benefícios no Acesso aos Recursos do Agrupamento*

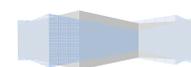
Ciclos	N	%
Pré-escolar	2	2.1
1º ciclo	4	4.2
2º ciclo	3	3.2
3º ciclo	2	2.1
Todos os ciclos	47	49.5
Pré-escolar e 1º ciclo	13	13.7
2º e 3º ciclos	18	18.9
Pré-escolar, 2º e 3º ciclos	1	1.1
1º, 2º e 3º ciclos	3	3.2
1º e 2º ciclos	1	1.1
Casos omissos	1	1.1
Total	95	100.0

A maioria dos docentes (49.5%) afirma que todos os ciclos têm acesso igual aos recursos.

No entanto, 18.9% diz serem os 2º e 3º ciclos que mais beneficiam no acesso aos recursos; 13.7% apontam o pré-escolar e o 1º ciclo como os que mais beneficiam do acesso aos recursos; 4.2% apontam o 1º ciclo; 3.2%, os 1º, 2º e 3º ciclos e na mesma percentagem o 2º ciclo; em igual percentagem de 2.1% apontam o pré-escolar e o 3º ciclo e apenas um professor diz ser o 1º e 2º ciclos ou o pré-escolar, 2º e 3º ciclos a beneficiar do acesso aos recursos.

Síntese:

- de uma forma geral, os professores concordam com o facto de que o agrupamento tem atingido a finalidade que esteve na sua génese e que diz respeito ao aproveitamento racional dos recursos de que dispõe;
- no que diz respeito aos itens acerca da igual promoção do acesso aos recursos; da melhor gestão dos recursos naturais e humanos; maior oferta dos serviços de apoio educativo; melhor rentabilização das infra-estruturas das escolas; melhor cooperação com a comunidade; maior disponibilidade dos



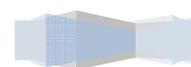
recursos materiais e acesso igual aos recursos por parte de todos os ciclos, a maioria dos professores (entre 46.3% e 57.9%) dizem concordar ou concordar totalmente com estas situações;

- no que se refere ao aumento da disponibilidade de recursos humanos e financeiros; maior mobilização dos recursos locais/ comunitários; aumento da participação das famílias; melhor gestão dos recursos financeiros e menor burocracia no acesso aos recursos do agrupamento, a maior parte dos docentes não concordam, nem discordam (entre 43.2% e 49.5%), revelando não demonstrar grande conhecimento destas situações ou simplesmente não notam diferenças entre a situação anterior e posterior à criação dos agrupamentos;

- neste grupo, os itens que reúnem maior índice de concordância são os que se referem à promoção do acesso igual aos recursos e à melhor rentabilização das infra-estruturas das escolas (nos dois casos, 62.1% concorda e concorda totalmente);

- os itens que reúnem maior grau de discordância são os que se referem ao aumento da disponibilidade dos recursos financeiros (15.8% discorda e discorda totalmente) e à menor burocracia no acesso aos recursos (26.4% discordam e discordam totalmente);

- a maioria dos docentes concorda que o acesso aos recursos por parte dos diversos ciclos é igual, o que coincide com a percentagem de 49.5% das respostas que aponta no sentido em que todos os ciclos beneficiam do acesso aos recursos. No entanto, uma percentagem considerável de 18.9% dos professores aponta o 2º e 3º ciclos e a percentagem de 13.7 aponta o pré-escolar e 1º ciclo, como sendo os que mais beneficiam do acesso aos recursos do agrupamento.



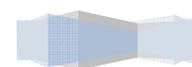
6.1.7. Envolvimento na Elaboração e Concretização do Projecto Educativo do Agrupamento e Envolvimento na Vida do Agrupamento

O Projecto Educativo do agrupamento constitui um dos documentos base de toda a acção que se desenrola no seio do agrupamento. É portanto um instrumento de fulcral importância no que diz respeito ao cumprimento das finalidades do mesmo.

Para conhecermos a importância e as implicações deste documento na vida dos professores e na dinâmica do agrupamento formulámos duas questões, onde recolhemos a opinião dos docentes acerca do envolvimento na elaboração, no desenvolvimento e na implementação do Projecto Educativo, por parte dos educadores de infância, professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos, pessoal não docente, alunos, pais, autarquia e interesses socioeconómicos e culturais.

A primeira questão é dirigida apenas aos docentes que estavam presentes no agrupamento aquando da elaboração do Projecto Educativo, por isso, as respostas a esta questão são extraídas de apenas 64.2% da amostra total, sendo que 35.8% da mesma não respondeu. Esta recolhe a opinião dos professores no que diz respeito ao envolvimento dos diversos actores educativos na elaboração do Projecto Educativo (PE) (Quadro 44).

Da análise do Quadro 44 concluímos que, na opinião dos professores, a participação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos na elaboração é média (variando de 31.6% a 38.9%), sendo que a participação é elevada sobretudo quando falamos do 2º ciclo (23.2%) e do 3º ciclo (24.2%). Nenhum docente referiu que a participação dos quatro ciclos de ensino é muito baixa. No entanto, 4.2% refere que esta é baixa por parte dos educadores de infância e professores do 1º ciclo.



Quadro 44 – *Percepção dos Professores relativamente ao Envolvimento na Elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento*

Envolvimento da elaboração do PE	Muito baixo		Baixo		Médio		Elevado		Muito elevado		Casos Omissos	
	N	%	n	%	N	%	n	%	N	%	N	%
Educadores de Infância	0	0	4	4.2	37	38.9	13	13.7	1	1.1	6	6.3
Professores do 1º ciclo	0	0	4	4.2	37	38.9	14	14.7	1	1.1	5	5.3
Professores do 2º ciclo	0	0	1	1.1	31	32.6	22	23.2	1	1.1	6	6.3
Professores do 3º ciclo	0	0	1	1.1	30	31.6	23	24.2	1	1.1	6	6.3
Pessoal não docente	6	6.3	17	17.9	27	28.4	5	5.3	0	0	6	6.3
Alunos	10	10.5	18	18.9	23	24.2	4	4.2	0	0	6	6.3
Pais	10	10.5	25	26.3	17	17.9	4	4.2	0	0	5	5.3
Autarquia	5	5.3	20	21.1	26	27.4	3	3.2	0	0	7	7.4
Interesses socioeconómicos e culturais	8	8.4	24	25.3	19	20.0	2	2.1	0	0	8	8.4

A participação do pessoal não docente é média, segundo a opinião de 28.4% dos docentes, mas menor que a do pessoal docente, pois é baixa para 17.9% e muito baixa para cerca de 6.0% da amostra válida.

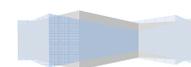
Os alunos têm uma participação mediana para 24.2% dos professores; baixa, para 18.9% e muito baixa para 10.5%.

A participação dos pais na elaboração deste documento orientador é baixa para 26.3% dos docentes e muito baixa para 10.5%, sendo que apenas 17.9% dos professores referem que a sua participação é média.

A autarquia tem uma participação média para 27.4% dos docentes, baixa para 21.1% e muito baixa para 5.3%.

A participação dos interesses socioeconómicos e culturais é baixa (25.3%), no entanto, 20% dos docentes classificam-na como sendo média (Quadro 44).

No que se refere à implementação e desenvolvimento do projecto educativo (Quadro 45), a situação é semelhante à anterior, ou seja, na opinião dos professores, a participação e envolvimento dos actores educativos é maioritariamente média, sendo que continuam a ser o 2º ciclo (36.8%) e o 3º



ciclo (35.8%) os que têm uma participação mais elevada, e os pais, aqueles que têm uma participação mais baixa (baixa – 32.6% e muito baixa – 10.5%). Neste caso, excluindo o pessoal docente, são os alunos que detêm uma participação média mais elevada (55.8%) (Quadro 45).

Quadro 45 – Percepção dos Professores relativamente ao Envolvimento na Implementação e Desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento

Envolvimento da elaboração do PE	Muito baixo		Baixo		Médio		Elevado		Muito elevado		Casos Omissos	
	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Educadores de Infância	1	1.1	3	3.2	56	58.9	20	21.1	3	3.2	12	12.6
Professores do 1º ciclo	0	0	2	2.1	56	58.9	24	25.3	3	3.2	10	10.5
Professores do 2º ciclo	0	0	0	0	48	50.5	35	36.8	3	3.2	9	9.5
Professores do 3º ciclo	0	0	1	1.1	45	47.4	34	35.8	4	4.2	11	11.6
Pessoal não docente	3	3.2	18	18.9	49	51.6	12	12.6	2	2.1	11	11.6
Alunos	3	3.2	14	14.7	53	55.8	11	11.6	1	1.1	13	13.7
Pais	10	10.5	31	32.6	38	40.0	3	3.2	1	1.1	12	12.6
Autarquia	6	6.3	25	26.3	46	48.4	5	5.3	1	1.1	12	12.6
Interesses socioeconómicos e culturais	13	13.7	25	26.3	42	44.2	1	1.1	1	1.1	13	13.7

Finalmente, foi apresentada uma escala destinada a avaliar a percepção que os professores têm do seu envolvimento/ participação no agrupamento. Esta é constituída por onze itens, onde questionámos os professores acerca do modo como sentem, vivem e se envolvem a si e ao seu ciclo de ensino no dia-a-dia do agrupamento. É uma escala em que o valor das respostas pode variar entre um mínimo de onze e um máximo de cinquenta e cinco (Quadro 46), sendo que, neste caso, a média das mesmas se situa no valor 43.0 (DP=5.1).

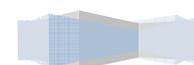
No que diz respeito ao primeiro item que se refere ao comprometimento do docente na perseguição de objectivos comuns, a maioria (54.7%) concorda e 13.7% concorda totalmente, no entanto, apesar de 15.8% não concordar, nem discordar, existe uma percentagem de 14.8% dos docentes que discorda e

discorda totalmente desta perseguição comum de objectivos (item com média de respostas de 3.7 e DP=.97).

Quadro 46 – Percepção dos Professores relativamente ao Seu Envolvimento no Agrupamento

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo, nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Comprometimento na perseguição de objectivos comuns	3	3.2	11	11.6	15	15.8	52	54.7	13	13.7	1	1.1
Identifica-se com o PE	0	0	0	0	26	27.4	58	61.1	9	9.5	2	2.1
Sente-se parte integrante do agrupamento	0	0	2	2.1	14	14.7	61	64.2	17	17.9	1	1.1
Concretiza o PE	0	0	1	1.1	22	23.2	60	63.2	10	10.5	2	2.1
Conhece bem o PE	0	0	6	6.3	15	15.8	55	57.9	19	20.0	0	0
As suas propostas para o PE são consideradas	0	0	1	1.1	37	38.9	40	42.1	16	16.8	1	1.1
A sua escola faz parte integrante do agrupamento	0	0	2	2.1	8	8.4	63	66.3	18	18.9	4	4.2
Sente-se representado pelos órgão de administração e gestão	0	0	5	5.3	27	28.4	51	53.7	11	11.6	1	1.1
A participação do seu ciclo é relevante	0	0	5	5.3	15	15.8	52	54.7	22	23.2	1	1.1
As suas sugestões para o plano de actividades são consideradas	0	0	3	3.2	27	28.4	56	58.9	7	7.4	2	2.1
Não se limita a cumprir o horário lectivo	0	0	1	1.1	7	7.4	41	43.2	44	46.3	2	2.1

Já no que se refere ao facto de se identificarem com o projecto educativo do agrupamento, a situação altera-se, uma vez que nenhum professor discorda deste facto, enquanto que a grande maioria, 70.6%,



concorda e concorda totalmente com esta situação (item com média de respostas de 3,8 e desvio padrão de .59).

Apesar de 14.7% dos docentes não concordar, nem discordar e 21.1% discordar mesmo, a grande maioria dos professores concorda (64.2%) e concorda totalmente (17.9%) que se sente parte integrante do agrupamento onde se encontra (item em que a média de respostas é de 3.9 e DP=.65).

A percentagem de 63.2% concordam e 10.5% concordam totalmente com o facto de concretizarem no dia-a-dia o projecto educativo do agrupamento, sendo que 23.2% não concorda, nem discorda (item com média de respostas de 3.9 e DP=.61).

A maioria dos professores (57.9%) concordam com o facto de conhecerem bem o projecto educativo do agrupamento e 20% concordam totalmente com este facto, sendo que, apenas 6.3% discordam do facto de o conhecerem bem (item com média de respostas de 3.9 e DP=.78).

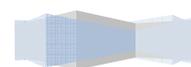
Para 58.9% dos professores, as suas propostas para o projecto educativo são tidas em conta, embora 38.9% não concorde, nem discorde deste facto (item com média de respostas de 3.8 e DP=.74).

A sua escola em particular faz parte integrante do agrupamento para a esmagadora maioria dos professores, já que 66.3% concorda e 18.9% concorda totalmente (média de respostas em 4.1 e DP=.61).

Pouco mais de metade dos docentes (53.7%) se sente representado pelos órgãos de administração e gestão, sendo que 28.4% não concorda, nem discorda desta representação e 5.3% discordam (item com média de respostas de 3.7 e DP=.74).

A participação do seu ciclo nas actividades do agrupamento é totalmente relevante para 23.2% dos docentes e relevante para 54.7%, sendo que apenas 5.3% discordam desta importância (média de respostas de 3.9 e DP=.78).

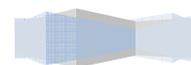
Um total de 28.4% não concorda, nem discorda, mas, para 66.3% dos docentes, as suas sugestões para o plano de actividades do agrupamento são tidas em conta (item com média de respostas de 3.7 e DP=.65).



Por fim, quando questionámos os professores se, no seu dia-a-dia não se limitam apenas a cumprir o respectivo horário lectivo, a esmagadora maioria, ou seja 89.5% (43.2% concorda e 46.3% concorda totalmente) refere concordar, ou seja, não concordam com o facto de se limitarem a cumprir as horas que estão descritas no seu horário de trabalho (Quadro 46) (item com média de respostas em 4.4 e DP=.67).

Síntese:

- segundo a opinião dos docentes, a participação dos professores dos quatro ciclos de ensino na elaboração do projecto educativo é superior aos outros agentes educativos;
- os 2º e 3º ciclos são aqueles que mais participam na elaboração, desenvolvimento e implementação do projecto educativo;
- a participação mais baixa na elaboração, desenvolvimento e implementação do projecto educativo pertence aos pais;
- segundo os professores, excluindo o pessoal docente, a participação na elaboração do projecto educativo é mais elevada por parte do pessoal não docente e da autarquia;
- excluindo o pessoal docente, os actores educativos que mais participam na implementação e desenvolvimento do projecto educativo são os alunos;
- de uma forma geral, os professores sentem-se parte integrante do agrupamento onde leccionam, assim como se sentem comprometidos na perseguição de objectivos em comum;
- o projecto educativo é (segundo a opinião dos docentes) um documento identificativo, conhecido e concretizado pela maioria dos actores educativos do agrupamento;
- a questão que reúne, indiscutivelmente, maior concordância é o facto de os professores não se limitarem a cumprir o seu horário lectivo;



- o item que provocou menor concordância e maior indecisão foi o que se refere ao facto de as propostas de cada docente para o projecto educativo serem consideradas.

6.1.8. Principais Obstáculos Subjacentes à Criação dos Agrupamentos

Quando questionados (em questão aberta) acerca dos possíveis obstáculos ao alcance das finalidades subjacentes à criação dos agrupamentos, apenas 37.9% dos docentes da amostra total deram a sua opinião, dos quais 63.9% do sexo feminino e 36.1% do sexo masculino, sendo assim recolhido um total de cinquenta e quatro respostas (Quadro 47).

Quadro 47 – *Opinião dos Professores acerca dos Obstáculos ao Alcance das Finalidades Subjacentes à Criação dos Agrupamentos*

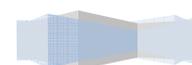
Obstáculos	Ocorrências	
	n	%
a) Falta de infra-estruturas, espaços, instalações e equipamentos adequados	11	20.4
b) Falta de recursos financeiros	9	16.7
c) Desconhecimento das finalidades/medo da mudança	6	11.1
d) Falta de tempo e condições para a articulação curricular	6	11.1
e) Não pensar o agrupamento como um todo	5	9.3
f) Dispersão geográfica das escolas e dos alunos	5	9.3
g) Excesso de burocracia e falta de autonomia	4	7.4
h) Junção de escolas e alunos de diferentes idades/ excesso de alunos por turma	4	7.4
i) Falta de organização e trabalho excessivo	3	5.6
j) Fraco envolvimento dos pais e da autarquia	1	1.9

Das respostas recolhidas destacam-se como obstáculo, a falta de infra-estruturas, espaços, instalações e equipamentos adequados, com um total de onze ocorrências, e a falta de recursos financeiros (com nove ocorrências no total), de entre outros discriminados do Quadro 47.

6.1.9. Medidas/ Estratégias Tendentes a Melhorar o Funcionamento Geral dos Agrupamentos

No que concerne às medidas ou estratégias que apontariam no sentido de melhorar o funcionamento geral do seu agrupamento, tendo em conta as finalidades que estão na sua génese, a taxa de retorno de respostas por parte dos docentes participantes foi de 34.7%, dos quais, 60.6% do sexo feminino e 39.4% do sexo masculino, contabilizando um total de cinquenta respostas (Quadro 48).

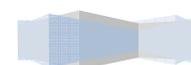
A maior parte dos professores apontam para a maior aproximação, ligação e interação entre os diversos ciclos de ensino (26.0%) e para a menor burocracia e aumento da autonomia financeira, pedagógica e administrativa (22.0%), como sendo as mais importantes estratégias ou medidas a ser aplicadas para melhorar o funcionamento geral dos agrupamentos.



Quadro 48 – *Sugestão dos Professores de Medidas/ Estratégias Tendentes a Melhorar o Funcionamento Geral dos Agrupamentos*

Estratégias	Ocorrências	
	n	%
a) Maior aproximação, ligação e interacção entre os diversos ciclos de ensino	13	26.0
b) Menor burocracia e aumento da autonomia financeira, pedagógica e administrativa	11	22.0
c) Aumento de recursos humanos e financeiros	5	10.0
d) Maior contacto e interacção pedagógica entre os professores	5	10.0
e) Melhoria/ criação de instalações necessárias	3	6.0
f) Formação do pessoal docente e não docente	3	6.0
g) Redução do volume de trabalho administrativo dos professores	3	6.0
h) Maior frequência de contactos entre as escolas e outros actores educativos	3	6.0
i) Aumento da realização de actividades comuns a todos os ciclos de ensino	2	4.0
j) Formação de turmas mais reduzidas	1	2.0
k) Trabalhar em agrupamentos horizontais	1	2.0

No entanto, e como se pode verificar no Quadro 48, o aumento de recursos humanos e financeiros (10.0%) e o maior contacto e interacção pedagógica entre os professores (10.0%) também parecem ser estratégias importantes (entre outras) a adoptar no sentido de melhorar o funcionamento dos agrupamentos.

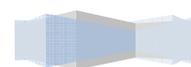


6.2. Estatística Inferencial

No sentido de analisar a relação entre algumas variáveis consideradas neste estudo, bem como testar as hipóteses formuladas recorreremos à estatística inferencial. Foram utilizados o Teste t de student, a análise de variância (One-Way ANOVA), bem como a análise correlacional (Correlação de Pearson).

Para averiguar em que medida existem diferenças significativas na percepção que os professores têm do agrupamento de escolas em relação às questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, em função do ciclo a que pertencem (hipótese um), efectuou-se uma análise de variância ANOVA.

No Quadro 49 são apresentados os resultados da média e desvio padrão para as diferentes dimensões consideradas no estudo, em função do ciclo de ensino a que pertencem os professores, ou seja, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

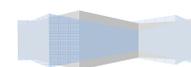


Quadro 49 – Média e Desvio Padrão do Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores

Dimensão	Ciclo de ensino	n	M	DP
Isolamento	Pré-escolar	14	23.0	2.5
	1º ciclo	24	22.6	3.3
	2º ciclo	31	22.3	2.8
	3º ciclo	24	22.0	3.1
	Total	93	22.4	2.9
Exclusão Social	Pré-escolar	14	23.0	2.5
	1º ciclo	24	21.7	3.8
	2º ciclo	31	21.7	2.9
	3º ciclo	24	22.5	3.0
	Total	93	22.0	3.1
Capacidade Pedagógica	Pré-escolar	14	22.2	3.3
	1º ciclo	24	21.7	3.4
	2º ciclo	31	21.3	3.1
	3º ciclo	24	21.5	3.3
	Total	93	21.6	3.2
Transição entre Ciclos	Pré-escolar	14	29.7	5.9
	1º ciclo	24	28.6	4.2
	2º ciclo	31	31.5	3.9
	3º ciclo	24	30.9	4.3
	Total	93	30.3	4.5
Aproveitamento Racional dos Recursos	Pré-escolar	14	49.8	4.7
	1º ciclo	24	48.5	7.3
	2º ciclo	31	47.4	5.6
	3º ciclo	24	46.7	5.3
	Total	93	47.9	5.9

Através da análise dos resultados apresentados no Quadro 49, constatamos que, no geral em cada dimensão, os valores médios apontados por cada ciclo não são muito distantes uns dos outros.

O ensino pré-escolar demonstra em relação aos outros ciclos de ensino, valores médios mais elevados em todas as dimensões, excepto no que diz respeito à transição entre ciclos ($M=29.7$; $DP=5.9$). O 3º ciclo é aquele que apresenta valores mais baixos no que se refere às dimensões do isolamento



($M=22.0$; $DP=3.1$) e aproveitamento racional dos recursos ($M=46.7$; $DP=5.3$). Na questão da exclusão social, o 1º ciclo e o 2º ciclo apresentam o valor médio mais baixo ($M=21.7$; $DP=3.8$ e $M=21.7$; $DP=2.9$, respectivamente), enquanto que não questão da capacidade pedagógica é o 2º ciclo que apresenta este valor mais baixo ($M=21.3$; $DP=3.1$).

No entanto, como se pode verificar no Quadro 50, a análise da variância não sugere quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os ciclos de ensino nas dimensões consideradas: isolamento ($f=.348$; $p=.791$), exclusão social ($f=.838$; $p=.477$), capacidade pedagógica ($f=.257$; $p=.856$), transição entre ciclos ($f=2.225$; $p=.091$) e aproveitamento racional dos recursos ($f=1.002$; $p=.396$).

Quadro 50 – Resultados de ANOVA para o Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores

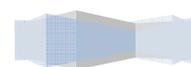
Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Isolamento	Entre grupos	9.245	3	3.082	.348	.791
	Dentro dos grupos	787.680	89	8.850		
	Total	796.925	92			
Exclusão Social	Entre grupos	24.592	3	8.197	.838	.477
	Dentro dos grupos	870.656	89	9.783		
	Total	895.247	92			
Capacidade Pedagógica	Entre grupos	8.190	3	2.730	.257	.856
	Dentro dos grupos	946.090	89	10.630		
	Total	954.280	92			
Transição entre Ciclos	Entre grupos	131.576	3	43.859	2.225	.091
	Dentro dos grupos	1754.489	89	19.713		
	Total	1886.065	92			
Aproveitamento Racional dos Recursos	Entre grupos	104.225	3	34.742	1.002	.396
	Dentro dos grupos	3086.248	89	34.677		
	Total	3190.473	92			

Deste modo, verifica-se que, neste estudo, parece não haver diferenças significativas na percepção dos professores (em função do ciclo de ensino a

que pertencem) no que respeita ao alcance das finalidades dos agrupamentos de escolas, isto é, nas variáveis do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos.

Não obstante, e como o nosso estudo teve como pilar o Decreto-lei nº115/ A – 98 de 4 de Maio, que pela primeira vez, dá especial atenção aos estabelecimentos do ensino pré-escolar e às escolas do 1º ciclo do ensino básico, na medida em que os integra num mesmo modelo de organização, administração e gestão dos estabelecimentos de educação públicos (à semelhança do que já acontecia nos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos), achámos importante analisar os quatro ciclos divididos em dois grupos. Esta análise justifica-se, também, porque na interpretação destes resultados os grupos em comparação têm um número reduzido de sujeitos, especialmente no caso do ensino pré-escolar (n=14).

Assim, o primeiro grupo é constituído pelo pré-escolar e 1º ciclo (que funciona mais frequentemente em edifícios separados da escola sede e onde se pratica o ensino em regime de monodocência) e o segundo grupo, constituído pelos 2º e 3º ciclos de ensino (que funcionam na escola sede do agrupamento e onde existe pluri-docência) (Quadro 51). Com este objectivo, utilizámos o teste t de Student.



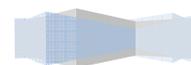
Quadro 51 – Resultados do teste *t* de student para o Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função do Ciclo de Ensino dos Professores por Grupos (Grupo 1:pré-escolar e 1º ciclo e Grupo 2: 2º e 3º ciclo)

Dimensão	Ciclos de ensino por grupo	n	M	DP	t	Sig.
Isolamento	Pré-escolar e 1º ciclo	38	22.7	2.9	.877	.383
	2º ciclo e 3º ciclo	55	22.2	2.9		
Exclusão Social	Pré-escolar e 1º ciclo	38	22.2	3.4	.233	.816
	2º ciclo e 3º ciclo	55	22.1	2.9		
Capacidade Pedagógica	Pré-escolar e 1º ciclo	38	21.8	3.3	.726	.469
	2º ciclo e 3º ciclo	55	21.4	3.1		
Transição entre Ciclos	Pré-escolar e 1º ciclo	38	29.0	4.9	-2.424	.017
	2º ciclo e 3º ciclo	55	31.3	4.1		
Aproveitº. Racional dos Recursos	Pré-escolar e 1º ciclo	38	49.0	6.4	1.547	.125
	2º ciclo e 3º ciclo	55	47.1	5.4		

O Quadro 51 mostra-nos que, quando dividimos os professores em dois grupos em função do ciclo de ensino, os valores não sugerem quaisquer diferenças estatisticamente significativas na maioria das dimensões consideradas, ou seja: isolamento ($t=.887$; $p=.383$), exclusão social ($t=.233$; $p=.816$), capacidade pedagógica ($t=.726$; $p=.469$) e aproveitamento racional dos recursos ($t=1.547$; $p=.125$).

No entanto, no que diz respeito à questão da transição entre ciclos, o nível de significância ($t=-2.424$; $p=.017$) sugere que há de facto diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de ciclos no que diz respeito à percepção desta variável. Ou seja, a visão que os professores têm acerca do modo como se processa a transição entre ciclos no seu agrupamento é diferente conforme sejam do ensino pré-escolar e 1º ciclo (grupo 1) ou do 2º e 3º ciclo (grupo 2), sendo que, os professores do ensino pré-escolar e 1º ciclo têm uma opinião menos favorável acerca do favorecimento do percurso sequencial e articulado dos alunos pelo agrupamento.

Assim, a hipótese um recebe apoio apenas no que diz respeito à transição entre ciclos.



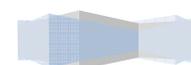
Para averiguar em que medida a percepção dos professores, no que diz respeito ao seu envolvimento no agrupamento é diferente em função do ciclo de ensino (hipótese dois), utilizou-se o teste estatístico de análise de variância (One-Way-ANOVA).

No Quadro 52 são apresentados os resultados da média e desvio padrão para a questão do envolvimento no agrupamento, em função do ciclo de ensino a que pertencem os professores, ou seja, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Quadro 52 – Média e Desvio Padrão da Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores

Dimensão	Ciclo de ensino	n	M	DP
Envolvimento no Agrupamento	Pré-escolar	14	43.1	3.3
	1º ciclo	24	42.0	5.9
	2º ciclo	31	42.3	5.5
	3º ciclo	24	41.0	7.9
	Total	93	42.0	6.1

Através da análise dos resultados apresentados no Quadro 52, constatamos que os valores médios apontados por cada ciclo de ensino são muito próximos no que diz respeito à percepção do envolvimento no agrupamento: pré-escolar: M=43.1, DP=3.3; 1º ciclo: M=42.0, DP=5.9; 2º ciclo: M=42.3, DP=5.5; 3º ciclo: M=41.0, DP=6.1, apesar de que, são os professores do ensino pré-escolar aqueles que apresentam um valor médio mais elevado.



Quadro 53 – Resultados de ANOVA para a Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Envolvimento no Agrupamento	Entre grupos	44.010	3	14.670	.392	.759
	Dentro dos grupos	3329.603	89	37.411		
	Total	3373.613	92			

No entanto, a análise de variância (Quadro 53) não sugere qualquer diferença estatisticamente significativa entre os ciclos de ensino no que se refere ao envolvimento dos professores na vida do agrupamento ($F=.392$; $p=.759$).

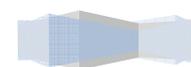
Finalmente, e tal como fizemos para testar a hipótese um, e juntando os ciclos por grupo (pré-escolar e 1º ciclo: grupo um, 2º e 3º ciclo: grupo dois), recorreremos ao teste t de student (Quadro 54).

Quadro 54 - Resultados do teste t de student para a questão do Envolvimento no Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores por Grupos (Grupo 1:pré-escolar e 1º ciclo e Grupo 2: 2º e 3º ciclo)

Dimensão	Ciclos de ensino por grupo	n	M	DP	t	Sig.
Envolvimento no Agrupamento	Pré-escolar e 1º ciclo	38	42.4	5.1	.566	.573
	2º ciclo e 3º ciclo	55	41.7	6.7		

Os resultados (Quadro 54) não sugerem qualquer diferença estatisticamente significativa entre o grupo 1: pré-escolar e 1º ciclo e o grupo 2: 2º e 3º ciclo, pelo que, esta hipótese não recebe apoio dos dados neste estudo.

A fim de testar a hipótese três – “Existem diferenças significativas na percepção que os professores têm do agrupamento de escolas em relação às questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, em função da categoria



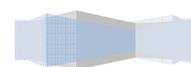
profissional a que pertencem”, utilizámos o teste estatístico de análise de variância One-Way-ANOVA.

No Quadro 55 são apresentados os resultados da média e do desvio padrão para as dimensões consideradas, em função da categoria profissional a que pertencem os professores, ou seja, contratado, quadro de zona pedagógica (QZP) e quadro de nomeação definitiva (QND).

Quadro 55 – Média e Desvio Padrão do Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função da Categoria Profissional dos Professores

Dimensão	Categoria profissional	n	M	DP
Isolamento	Contratado	16	21.8	3.1
	QZP	30	22.5	3.0
	QND	48	22.6	2.9
	Total	94	22.4	2.9
Exclusão Social	Contratado	16	22.8	2.7
	QZP	30	21.0	2.9
	QND	48	22.7	3.2
	Total	94	22.2	3.1
Capacidade Pedagógica	Contratado	16	21.6	2.6
	QZP	30	21.6	3.7
	QND	48	21.5	3.2
	Total	94	21.6	3.2
Transição entre Ciclos	Contratado	16	30.5	5.5
	QZP	30	28.7	5.3
	QND	48	31.2	3.3
	Total	94	30.3	4.5
Aproveitamento Racional dos Recursos	Contratado	16	46.6	5.7
	QZP	30	47.7	6.0
	QND	48	48.6	5.9
	Total	94	48.0	5.9

Como se pode verificar no Quadro 55, os valores médios por categoria profissional são muito próximos em todas as dimensões consideradas, sendo que, o valor médio mais elevado nas dimensões do isolamento (M=22.6;

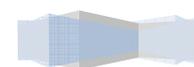


DP=2.86), transição entre ciclos (M=31.2; DP=3.3) e aproveitamento racional dos recursos (M=48.6; DP=5.9) pertence aos professores do Quadro de Nomeação Definitiva; na dimensão da exclusão social (M=22.8; DP=2.7) pertence à categoria dos Contratados e na dimensão da capacidade pedagógica (M=21.6; DP=3.7, respectivamente), pertence aos professores de Quadro de Zona Pedagógica e Contratados em simultâneo.

Como se verifica no Quadro 56, a análise de variância para as dimensões do isolamento (F=.483; p=.619), capacidade pedagógica (F=.006; p=.994), transição entre ciclos (F=3.040; p=.053) e aproveitamento racional dos recursos (F=.792; p=.456), não sugere qualquer diferença estatisticamente significativa entre as categorias profissionais nas dimensões consideradas.

Quadro 56 – Resultados de ANOVA para Isolamento, Exclusão Social, Capacidade Pedagógica, Transição Entre Ciclos, e Aproveitamento Racional dos Recursos, em função da Categoria Profissional dos Professores

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Isolamento	Entre grupos	8.413	2	4.207	.483	.619
	Dentro dos grupos	792.917	91	8.713		
	Total	801.330	93			
Exclusão Social	Entre grupos	58.211	2	29.106	3.170	.047
	Dentro dos grupos	835.533	91	9.182		
	Total	893.745	93			
Capacidade Pedagógica	Entre grupos	.129	2	.065	.006	.994
	Dentro dos grupos	968.083	91	10.638		
	Total	968.213	93			
Transição entre Ciclos	Entre grupos	118.481	2	59.241	3.040	.053
	Dentro dos grupos	1773.221	91	19.486		
	Total	1891.702	93			
Aproveitamento Racional dos Recursos	Entre grupos	55.595	2	27.797	.792	.456
	Dentro dos grupos	3192.363	91	35.081		
	Total	3247.957	93			



Já no que diz respeito à questão da exclusão social, o nível de significância ($F=-3.170$; $p=0.047$) (Quadro 56), encontra-se no limiar, o que pode sugerir diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à percepção desta variável entre os professores das diversas categorias profissionais. No entanto, uma comparação post hoc das médias através do teste de Sheffé não revela qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p>0.05$).

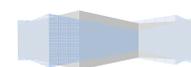
Para averiguar em que medida a categoria profissional dos professores está associada a diferenças no seu envolvimento no agrupamento (hipótese quatro), utilizou-se o teste estatístico de análise de variância One-Way-ANOVA.

No quadro 57 são apresentados os resultados da média e desvio padrão para a questão do envolvimento no agrupamento, em função da categoria profissional a que pertencem os professores.

Quadro 57 – Média e Desvio Padrão da Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função da Categoria Profissional dos Professores

Dimensão	Ciclo de ensino	n	M	DP
Envolvimento no Agrupamento	Contratado	16	40.3	7.6
	QZP	30	41.3	5.2
	QND	48	43.2	5.9
	Total	94	42.1	6.0

Através da análise dos resultados apresentados no Quadro 57, constatamos que, os valores médios apontados pelos professores das diferentes categorias profissionais são muito próximos no que diz respeito à percepção do seu envolvimento no agrupamento (Contratado: $M=40.3$, $DP=7.6$; QZP: $M=41.3$, $DP=5.2$; QND: $M=43.2$, $DP=5.9$), apesar de que, são os professores do Quadro de Nomeação Definitiva aqueles que apresentam um valor médio mais elevado, o que sugere terem um maior envolvimento.



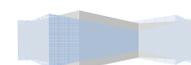
Quadro 58 – Resultados de ANOVA para a Questão do Envolvimento no Agrupamento, em função da Categoria Profissional dos Professores

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Envolvimento no Agrupamento	Entre grupos	124.719	2	62.360	1.739	.181
	Dentro dos grupos	3263.196	91	35.859		
	Total	3387.915	93			

No entanto, a análise de variância efectuada (Quadro 58) também não revela, neste caso, qualquer diferença estatisticamente significativa entre as categorias profissionais no que se refere ao envolvimento dos professores no agrupamento ($f=1.739$; $p=.181$).

Assim, perante os dados apresentados, a hipótese quatro não recebe apoio neste estudo.

Com o objectivo de analisar a relação entre as diversas variáveis consideradas no nosso estudo e testar as hipóteses cinco, seis, sete e oito procedemos à análise das correlações entre as mesmas (que são apresentadas no quadro 59).



Quadro 59 – Resultados da Correlação de Pearson entre as variáveis consideradas no estudo

Variáveis	Tempo de serviço total	Tempo de serviço no agrupamento	Tempo de serviço na escola	Grau de autonomia	Grau de burocracia	Isolamento	Exclusão Social	Capacidade Pedagógica	Transição entre Ciclos	Aproveitamento Racional dos Recursos	Envolvimento no Agrupamento
Tempo de serviço total	1										
Tempo de serviço no agrupamento	.625**	1									
Tempo de serviço na escola	.527**	.625**	1								
Grau de autonomia	-.113	-.150	-.036	1							
Grau de burocracia	-.112	-.040	-.048	-.254*	1						
Isolamento	.018	.195	.134	.191	.064	1					
Exclusão Social	.057	.194	.269**	.251*	-.125	.543**	1				
Capacidade Pedagógica	-.066	.136	.047	.311**	-.133	.518**	.626**	1			
Transição entre Ciclos	-.034	.128	.178	.258*	-.169	.415**	.422**	.506**	1		
Aproveitamento Racional dos Recursos	.147	.198	.083	.344**	-.229*	.636**	.652**	.571**	.446**	1	
Envolvimento no Agrupamento	.030	.194	.214*	.166	-.207*	.548**	.562**	.442**	.369**	.588**	1

*p<0.05

**p<0.01

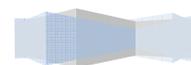
Os resultados apresentados no quadro 59 mostram-nos que o tempo de serviço total e o tempo de serviço no agrupamento não demonstram correlações estatisticamente significativas com nenhuma das variáveis. Foram encontradas correlações estatisticamente significativas apenas entre o tempo de serviço na escola e a exclusão social ($r=.269$; $p<0.01$).

A análise destas correlações permite concluir que a hipótese cinco, de que existe uma relação entre a percepção que os professores dos diferentes ciclos de ensino têm no agrupamento de escolas e as questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos, em função do tempo de serviço total, na escola e no agrupamento, recebe apoio apenas no que diz respeito ao tempo de serviço na escola e à exclusão social.

No que diz respeito à hipótese seis, de que o envolvimento dos professores no agrupamento de escolas está associado ao tempo de serviço total, na escola e no agrupamento, o envolvimento dos professores revelou-se correlacionado apenas com o tempo de serviço na escola ($r=.214$; $p<0.05$). São pois, os professores que leccionam há mais tempo na escola que estão mais envolvidos na vida do agrupamento.

As variáveis percepção do isolamento, da exclusão social, da capacidade pedagógica, da transição entre ciclos, do aproveitamento racional dos recursos e do envolvimento no agrupamento, apresentam-se correlacionados entre si de forma estatisticamente significativa (ao nível de 0.01). A percepção dos professores em relação ao cumprimento das finalidades dos agrupamentos apresenta-se correlacionada com o envolvimento dos mesmos na vida dos agrupamentos (Quadro 59), sendo que, o valor para o isolamento é de .548; para a exclusão social é de .562; para a capacidade pedagógica de .442; para a transição entre ciclos de .369 e para o aproveitamento racional dos recursos de .588.

Estes resultados mostram-nos que, a percepção que os professores têm do cumprimento das finalidades do agrupamento de escolas no que se refere ao isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos



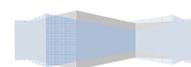
e aproveitamento racional dos recursos está positivamente correlacionado com o seu grau de envolvimento no agrupamento.

Apesar de todas as variáveis referentes às finalidades dos agrupamentos demonstrarem uma correlação positiva com o envolvimento no agrupamento, a mais elevada refere-se à relação existente entre o envolvimento e percepção da transição entre ciclos ($r=.369$; $p<0.01$), ou seja os professores que mais se envolvem são aqueles que também têm uma opinião mais favorável quanto à capacidade dos agrupamentos de escolas promoverem a transição entre ciclos.

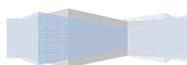
Constatamos que a hipótese sete – “Existe uma relação entre a percepção que os professores têm das questões do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica, transição entre ciclos e aproveitamento racional dos recursos e o envolvimento dos mesmos no agrupamento”, recebeu apoio, ou seja, a percepção do cumprimento das finalidades dos agrupamentos de escolas pelos professores está associada ao envolvimento que os mesmos têm no próprio agrupamento.

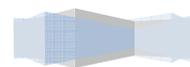
Por sua vez, o grau de autonomia correlaciona-se de forma positiva com a percepção que os professores têm da exclusão social, da capacidade pedagógica, da transição entre ciclos e do aproveitamento racional dos recursos. No entanto, esta mesma variável correlaciona-se de forma negativa com a percepção que os professores têm do grau de burocracia. Estes dados sugerem que os professores que consideram haver mais autonomia no agrupamento têm uma opinião mais favorável relativamente aos agrupamentos de escolas no que diz respeito ao afastamento das situações de exclusão social, ao reforço da capacidade pedagógica, à transição entre ciclos e ao aproveitamento racional dos recursos. Aqueles que consideram haver mais autonomia são ainda de opinião que existe menos burocracia no agrupamento.

A burocracia apresenta-se correlacionada de forma negativa estatisticamente significativa com a percepção do aproveitamento racional dos recursos e com o envolvimento no agrupamento, o que sugere que aqueles que consideram haver mais burocracia envolvem-se menos no agrupamento e pensam que este não contribui para o aproveitamento racional dos recursos.



Assim, no que se refere à hipótese oito, de que o envolvimento dos professores no agrupamento de escolas está associado à forma como percebem o grau de burocracia e de autonomia no mesmo, a análise do Quadro 59 indica que, no caso da autonomia parece não se encontrar uma correlação estatisticamente significativa ($r=.166$), apesar de esta ser positiva, enquanto que no caso da burocracia, foi encontrada uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r=.207$; $p<0.05$). Esta hipótese recebe apoio parcial, pelo menos no que respeita à existência de uma relação entre o envolvimento e a burocracia.





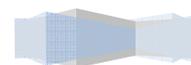
7. Discussão dos Resultados

Neste ponto pretendemos, após expostas a apresentação e a análise dos dados, retirar as principais conclusões deste estudo, dar sentido às mesmas, analisando-as e discutindo-as.

De referir que, as conclusões que a seguir expomos se baseiam não só no tratamento dos dados recolhidos por inquérito, como também nos dados recolhidos através das entrevistas realizadas. Apesar de se tratar de apenas quatro entrevistas, realizadas com o objectivo de obter informação útil à construção do principal instrumento de recolha de dados, julgamos que o seu conteúdo pode ajudar a compreender e complementar a informação obtida através do questionário, pelo que iremos referi-las sempre que se justifique.

No decorrer do estudo, analisámos e interpretámos os normativos legais, tendo central importância o Decreto-lei nº115/ A – 98 de 4 de Maio. No entanto, demos sobretudo voz aos professores, pois são eles que, melhor ou pior adaptados, enfrentam no terreno todas as mudanças ditadas pelo reordenamento constante do sistema educativo. Fazendo-nos, de certo modo, compreender a distância entre o mundo formal e legalmente escrito e o mundo real.

Este estudo incide, sobretudo, na compreensão do funcionamento geral dos agrupamentos de escolas conforme as finalidades traçadas para os mesmos. No entanto, não podemos esquecer que ele teve como base uma pequena amostra constituída por apenas dois agrupamentos de escolas de um concelho do interior do país, sendo que, não podemos generalizar os resultados ao resto do país, mas sim reflectir sobre este pequeno contributo. Esperamos, assim, contribuir para a construção do saber acerca do funcionamento dos agrupamentos de escolas enquanto unidades organizacionais sob o ponto de vista dos professores do ensino pré-escolar e básico.



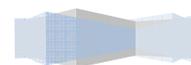
As conclusões são, portanto, relativas e temos o dever de as enquadrar na realidade que interpretam e no espaço temporal em questão.

O objectivo geral que nos guiou pela investigação foi, de facto, conhecer a percepção dos professores dos diferentes ciclos de ensino (do ensino pré-escolar ao terceiro ciclo do ensino básico) relativamente aos agrupamentos de escolas e ao cumprimento das finalidades para que foram criados (no que respeita ao reforço da autonomia, superação das situações de isolamento e exclusão social, reforço da capacidade pedagógica, sequencialidade na transição entre ciclos e gestão racional dos recursos).

No que respeita particularmente à questão da autonomia, concluímos que a maioria dos professores a classifica como sendo média, tanto no agrupamento (63.2%) como na sua escola em particular (55.8%). No entanto, nesta última um pouco menos elevada. Na opinião dos docentes, o agrupamento tende a ser mais autónomo nos domínios pedagógico e organizacional, e menos autónomo nas questões que dizem respeito ao domínio financeiro.

Baseando-nos no nosso estudo e no conhecimento da realidade actual, consideramos que estes professores têm uma visão positiva sobre a questão da autonomia nos seus agrupamentos de escolas (ao contrário da visão demonstrada por diversos autores, como Lima (2005, p.53) quando escreve acerca do Papel dos Agrupamentos de Escolas na Reorganização do Sistema Educativo como consta nas Actas do XII Seminário “O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas (Carneiro, 2004, p.250), ou Flores (2005, p.54). No entanto, a maioria parece desconhecer verdadeiramente esta situação. Muitas vezes, demonstram até desinteresse por este tema devido à instabilidade da sua carreira e ao facto de remeterem estas questões para o entendimento dos colegas que fazem parte dos conselhos executivos.

Não obstante, as opiniões recolhidas através de entrevista demonstram uma percepção mais negativa acerca do poder de autonomia do agrupamento e diferente conforme se trate do ciclo de ensino a que o professor pertence. Por



exemplo, os professores do segundo e do terceiro ciclo partilham da opinião de que o poder de autonomia no agrupamento é diminuto:

Acho que houve autonomia, mas antes da constituição dos agrupamentos. Actualmente os agrupamentos são limitados na sua autonomia pelo Ministério da Educação, embora eles digam que não! Quanto a mim, acho que a autonomia está estrangulada, há grandes decisões que não podem ser tomadas (...) estamos limitados. (...) As coisas vão sendo feitas e muita gente gasta do seu dinheiro, mas... (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

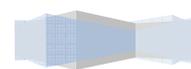
Tem poder, mas muito pouco, porque tem sempre que pedir autorização a vários organismos, para fazer isto ou aquilo. Em termos financeiros, o funil está cada vez mais apertado e as coisas estão complicadas. Às vezes fazem-se milagres para que as salas, nestes tempos frios, se mantenham aquecidas, para que os alunos não protestem, e isso, melhor do que ninguém, a presidente pode falar. Os orçamentos cada vez são menores e tem de se fazer restrições a toda a hora e a todo o momento. (Entrevista ao professor do 3º ciclo)

Enquanto que os professores entrevistados pertencentes ao primeiro ciclo e ao ensino pré-escolar, apresentam uma visão mais positiva (ou menos conhecedora) do poder de autonomia do seu agrupamento:

Apesar de, às vezes, haver aquelas questões mais difíceis, eu acho que eles são autónomos, aliás, ainda agora tiveram lá a inspecção e levaram voto de louvor, segundo consta (...). O agrupamento tem umas certas dificuldades em termos financeiros, mas penso que eles gerem muito bem o que lhes é atribuído, apesar dos gastos serem grandes e sem sangue não se fazem morcelas... (Entrevista ao professor do pré-escolar)

Claro que existe, até financeira, apesar de as verbas serem tão pequeninas. O agrupamento lá canaliza as verbas para onde acha que deve. (Entrevista ao professor do 1º ciclo)

Situação semelhante acontece com a questão da burocracia, pois, a maioria dos professores considera-a como sendo média, tanto na sua escola (48.4%) como no agrupamento em geral (52.6%). No entanto, existe aqui maior tendência para esta ser considerada elevada (em comparação à questão da



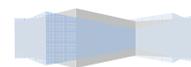
autonomia), sendo que, na opinião dos mesmos, o grau de burocracia é sobretudo ditado pela junção de escolas de diferentes ciclos, relação com o poder central e dispersão geográfica das escolas. Constatando-se aqui, mais uma vez, o peso do controlo exacerbado do poder central sobre os agrupamentos no inibir do aumento de autonomia e diminuição da burocracia, assim como, a falta de critérios geográficos mais específicos na junção de escolas em cada agrupamento.

No entanto, deve referir-se que, quanto a esta questão da burocracia também se nota um propositado afastamento dos professores, visto que foi aquela que reuniu mais casos de não resposta (entre 14.7% e 17.9%). Os professores parecem sentir-se impotentes quanto a estas questões, revelando desconhecimento, uma vez que relegam estes assuntos para a responsabilidade dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas. Aliás, foi esta a opinião transmitida de forma oral pelos professores aquando da recolha dos questionários por parte da investigadora, sobretudo por parte dos professores do primeiro ciclo que afirmaram ter tido grande dificuldade em responder às questões referentes à burocracia e à autonomia por serem questões que a si diziam pouco respeito.

Não obstante, nas respostas recolhidas através da entrevista, os professores do segundo e terceiro ciclo foram esclarecedores quanto à opinião que têm do grau de burocracia no agrupamento (o que se pode dever em parte ao facto de pertencerem ou já terem pertencido a um dos órgãos de gestão do mesmo):

(...) Acho que cada dia que passa mais papéis são pedidos. Tem havido uma coisa importante que é o acesso aos computadores, e o próprio investimento que o ministério fez em termos informáticos facilitou alguma papelada, só que ainda há muita coisa para ser preenchida. Por isso, as pessoas andam um pouco cansadas. Tem sido feito algum esforço para informatizar dados, impressos (...) Acho que o nível de burocracia está igual, continua apesar dos meios serem diferentes. (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

Há muita burocracia, não no agrupamento em si, mas nas ligações que este tem com os diferentes órgãos do ministério. Ela já existia, mas dá a impressão que o agrupamento trouxe mais burocracia, mesmo pela



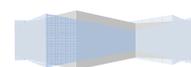
complexidade das estruturas que se criaram (...). O Conselho Executivo está permanentemente ao telefone! E, o problema é que de manhã sai uma determinada directiva e à tarde, se for necessário, já sai outra e as pessoas nem sabem o que fazer. Por exemplo, ao longo do concurso dos professores titulares saíram diversas orientações que fizeram com que as pessoas estivessem constantemente a rever tudo (...). Quem está dentro do Conselho Executivo, como tenho ocasião de apreciar, também se queixa destas burocracias, que cada vez são mais prementes, não só a nível regional como a nível distrital (...).(Entrevista ao professor do 3º ciclo)

O combate às situações de isolamento por parte do agrupamento parece ter sido uma finalidade atingida com êxito segundo os professores participantes neste estudo.

A grande maioria dos professores tem uma visão muito positiva no que concerne ao combate das situações de isolamento no que respeita a estes agrupamentos de escolas, especialmente quando se fala na melhoria do contacto entre alunos (57.9% concorda e 20% concorda totalmente), no fomento da comunicação entre os docentes (73.7% concorda e 4.2% concorda totalmente) e na melhoria da relação entre pais e as escolas (49.5% concorda e 25.3% concorda totalmente). Isto pode dever-se ao facto de, apesar destes serem agrupamentos pequenos, existirem diversas situações de total isolamento de alunos e professores ditadas pelo carácter rural desta zona.

Segundo a opinião geral dos docentes, as situações de isolamento eram reais, aconteciam mesmo, o que mudou a partir do momento em que o agrupamento de escolas entra em funcionamento. Podemos comprovar esta percepção dos docente não só através dos resultados dos questionários, como também através da resposta à questão – Até que ponto a integração no agrupamento conduziu à redução do isolamento de algumas escolas do concelho? – presente na entrevista:

Muito. Completamente! Aqui só nos juntávamos uma vez por mês (...). Para já, toda a gente tem que fazer as actividades de enriquecimento, isto para os alunos foi bom (...). No entanto, nós, antes do Agrupamento já tínhamos algumas actividades, ligadas ao desporto e à música, que de vez em quando, juntava os alunos das várias escolas (...). Antes destas

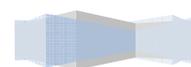


actividades (suportadas pela Câmara Municipal) as escolas eram completamente isoladas e as condições em que trabalhávamos eram péssimas, não tínhamos material nenhum e o que havia estava degradado. Agora estamos equipados com bastante material, a Presidente deu-nos uma verba considerável (risos). (Entrevista ao professor do 1º ciclo)

Total, porque antigamente, como digo, a percepção que eu tinha era: nós a escola sede uma coisa, cada escola primária outra, isolada. Cada professor falava com o seu delegado escolar e só. Agora é diferente porque quando tomam decisões têm de vir à escola sede, tem conselhos de docentes, reúnem e todos eles falam, mesmo de diferentes ciclos. Reúnem com alguma periodicidade. Assim, acho que o isolamento acabou, (...). (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

Segundo os docentes, a exclusão social é um fenómeno que perdeu manifesta importância com a formação dos agrupamentos. É uma situação que recuou bastante no terreno, sobretudo porque o agrupamento promoveu a aplicação de estratégias de recuperação a alunos com mais dificuldades (63.2% concordam e 18.9% concordam totalmente), porque se verificou uma redução dos níveis de insucesso escolar (55.8% concorda e 8.4% concorda totalmente) e promoveu a equidade e o combate às desigualdades sociais (56.8% concorda e 6.3% concorda totalmente).

O objectivo dos agrupamentos de escolas em reforçar a capacidade pedagógica dos seus diversos estabelecimentos escolares parece ter um ponto fraco, uma vez que os docentes apontam uma falha na adopção de estratégias de diferenciação pedagógica (já que 41.1% não concorda, nem discorda e 14.7% discorda mesmo). No entanto, por outro lado, sentem no geral maior apoio em termos pedagógicos (50.5% concorda), apontam aprendizagens com maior qualidade promovidas pelo agrupamento (53.7% concorda), além de referirem que existe hoje colaboração na definição de estratégias/ critérios de avaliação dos alunos (55.8% concorda). Anteriormente, estas situações não aconteciam devido às situações de isolamento e tradicional ambiente e visão individualista e fechada de trabalho por parte de alguns docentes, especialmente do ensino pré-escolar e primeiro ciclo, como, de resto, atestam os estudos de autores como Coelho (2006, p.206), Moreira (2006, p.49) ou Carneiro (2004, p.166).

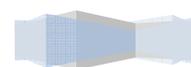


A tão necessária e desejada sequencialidade do percurso escolar dos alunos através da devida articulação entre os diversos ciclos de ensino, parece ser uma das finalidades mais difíceis de atingir. Sendo que será aquela, na nossa opinião, que necessitará de mais tempo para ser alcançada, notando-se aqui o peso da histórica separação física e pedagógica entre os ciclos de ensino, como demonstra um estudo efectuado por Serra (2003, p.266). No entanto, a opinião dos professores destes dois agrupamentos é bastante positiva quanto a esta questão.

Apesar de uma parte considerável dos professores ser de opinião que a planificação de actividades em conjunto pelos diferentes ciclos é rara (37.9% concorda), assim como, a construção de materiais didácticos em conjunto (uma vez que apenas 18.9% dos docentes concorda), a verdade é que, também uma parte considerável dos professores afirma que já conhecem o que se passa nos outros ciclos que não o seu (44.2% concorda); que se realizam (76.8% concorda) e dinamizam (73.7% concorda) actividades em comum aos diferentes ciclos na sede do agrupamento; que se tem fomentado a interacção entre os alunos dos diferentes ciclos (64.2% concorda) e que existe articulação curricular entre ciclos (65.3% concorda).

A percepção positiva dos professores neste aspecto (transição entre ciclos) é corroborada por algumas das opiniões recolhidas em entrevista. Quanto questionámos os professores se a constituição do agrupamento promoveu a articulação entre ciclos, todos eles responderam afirmativamente, sentindo-se completamente à vontade para descrever a forma como se processa actualmente a transição entre ciclos:

A informação é comunicada. Por exemplo, até já quando queremos reter um aluno ou discutir um caso de necessidades educativas especiais, tudo tem de ir a pedagógico e ali se decide, conforme a opinião dos vários professores (...), antes isto não acontecia, éramos soberanos, aliás às vezes, decidia-se em Conselho Escolar, era uma decisão partilhada, mas só entre os professores daquele ciclo. (...) Para a transição interciclos temos uma ficha do percurso escolar do aluno, individual (...). Quando o professor se vai embora tem de deixá-las feitas para que o colega que vem saiba o percurso escolar de cada aluno. Ficam registadas as dificuldades, novas estratégias a aplicar (...). Era muito complicado os



professores não conhecerem nada dos alunos... até para os alunos é bom (...). Todas estas fichas que nós fazemos vão para o agrupamento (...), temos algumas que são de todo o agrupamento e outras que fazemos nós (...). Isto faz-se em todos os períodos e vai tudo para a sede, o registo desde o primeiro ano até ao fim. Antes, até enviávamos as fichas de avaliação mais importantes, mas agora mandamos só estes registos e uma grelha que também estamos a iniciar, que serve para o trimestre (...). (Entrevista ao professor do 1º ciclo)

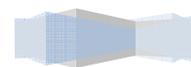
O aluno tem um dossier, antigamente isto não existia. Tem o seu percurso escolar, todos os elementos significativos estão lá registados, por exemplo, os testes. No ano a seguir a informação continua, há um estudo familiar do aluno (...) essa informação passa, passa mesmo. (...) Tens bons resultados. Antigamente os percursos dos alunos do primeiro ciclo eram feitos desta forma: chegava uma folha à escola que muitas vezes, tinha apenas o nome com as notas e mais nada! Neste momento não, há documentos com avaliação em muitos parâmetros, que nos são transmitidos e nós falamos com os professores. As dificuldades já são identificadas e quando recebemos um aluno, já conhecemos o seu percurso. (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

O aproveitamento racional dos recursos é, na opinião dos professores, uma finalidade conseguida pelos agrupamentos, já que a maior parte concorda com o seu maior aproveitamento e racionalização nos dois agrupamentos em questão (quer no que se refere aos dados recolhidos por questionário, como pela entrevista).

Os professores concordam com a melhor gestão dos recursos, especialmente quando se fala na promoção da igualdade no acesso aos recursos (57.9% concorda e 4.2% concorda totalmente) e na rentabilização das infra-estruturas escolares pelo agrupamento de escolas (50.5% concorda e 11.6% concorda totalmente).

Na entrevista, quando questionámos os professores se a integração no agrupamento favoreceu a gestão racional dos recursos materiais e humanos, todos eles responderam afirmativamente, demonstrando uma opinião bastante favorável quanto ao atingir desta finalidade:

Cada um faz o que quer. Cada um leva o que precisa. Quando há gastos maiores, por exemplo para o carnaval (...) que implica uma verba alta,



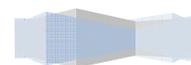
dirigimo-nos ao presidente e ele diz se sim ou não. Mas a nível de materiais ali, fazemos as requisições e ninguém nos põe obstáculos. (Entrevista ao professor do pré-escolar)

É melhor agora. A distribuição dos recursos é mais igual pelas escolas. Temos tudo quanto queremos. A pessoa é livre de escolher (...). Não há nenhum ciclo ou escola beneficiada. E quando falha o tinteiro também podemos ir ao agrupamento tirar fotocópias (...).(Entrevista ao professor do 1º ciclo)

Antigamente cada um geria a sua escola, nas outras não tinha noção do que se passava. Agora a escola tem que gerir melhor os seus recursos, partilhá-los. Se calhar, se fosse cada um a gerir, podiam ser feitos desperdícios (...). Aí acho que está melhor, há uma melhor gestão. (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

Quanto a esta finalidade, as grandes falhas referem-se ao não aumento dos recursos financeiros e à insuficiente oferta de serviços de apoio educativo. Neste campo, a opinião dos docentes reflecte um pouco o que se passa em quase todos os agrupamentos escolares do país pois, apesar de ser mais fácil aceder aos recursos (principalmente por parte das escolas que fisicamente estão distantes da sede do agrupamento de escolas), a sua disponibilidade não parece maior. Antes pelo contrário, em termos financeiros a disponibilidade é cada vez menor, o que pode reforçar a ideia do carácter economicista e político-estratégico que também parece estar na base da formação dos agrupamentos (Porto, 2003; Flores, 2005; Lopes, 2005; Lima, 2005).

Os professores consideram, na sua maioria, que todos os ciclos beneficiam de igual modo do acesso aos recursos (49.5%), independentemente de se encontrarem ou não afastados da sede do agrupamento de escolas, o que neste caso se pode dever ao pequeno tamanho destes agrupamentos ou ao facto de existir no conselho executivo igual representação de todos os ciclos de ensino (básico). No entanto, apesar desta manifesta tendência para a igualdade no acesso aos recursos, segundo os docentes de todos os ciclos, existe uma leve tendência para apontar o segundo e o terceiro ciclos como sendo aqueles que conseguem ter mais benefícios no acesso aos recursos (18.9%). Esta ocorrência pode dever-se ao facto de que estes dois ciclos de ensino se encontram na sede de agrupamento, por isso próximos, e reúnem, neste agrupamentos, um maior número de professores e alunos.



Nas respostas recolhidas por entrevista, os professores dos quatro ciclos de ensino afirmaram que os seus agrupamentos seguem efectivamente uma política de igualdade ao nível da distribuição dos recursos pelos diferentes ciclos e escolas. Asseverando também que não existe qualquer tipo de favorecimento a uma escola ou ciclo em específico, no que respeita ao acesso aos recursos:

Não, somos sempre atendidos assim que chegamos, de forma igual. Há sempre alguém que nos pergunta o que necessitamos e que nos informa o que há. Não há qualquer escola favorecida. (Entrevista ao professor do pré-escolar)

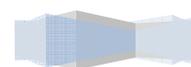
Não, não, é óbvio que uma escola maior gasta mais. As pessoas não se queixam, podem é dizer que não há muitos recursos. (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

Consideramos, pelo exposto que, no caso do nosso objecto de estudo, os professores de todos os ciclos de ensino têm uma visão positiva no que diz respeito ao cumprir das finalidades inicialmente traçadas para os agrupamentos de escolas pelo Decreto-lei nº115/ A – 98 de 4 de Maio, sobretudo no que respeita à superação das dificuldades de isolamento e exclusão social e ao reforço da capacidade pedagógica. Facto que se revela bastante importante, tanto mais quando falamos de zonas onde existem diversos locais ruralmente dispersos, onde o isolamento é palavra de ordem.

Nestes casos, parece-nos que a formação dos agrupamentos de escolas trouxe mais vantagens que desvantagens para os professores dos diferentes ciclos do ensino básico.

O envolvimento e/ou participação dos professores na vida do agrupamento de escolas onde prestam serviço, também por nós foi considerado um factor importantíssimo na dinâmica actual dos agrupamentos e no seu entendimento.

Podemos afirmar que, nos dois agrupamentos em análise, ao contrário do que é demonstrado em estudos similares, como em Serra (2003, p.255),



Flores (2005, p.158) ou Coelho (2006, p.129), não existem situações de conflito onde, por exemplo, professores do ensino pré-escolar ou do primeiro ciclo não se sintam devidamente representados ou considerados. Temos, aliás, a percepção que estes se consideram perfeitamente integrados, apoiados e representados nos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos escolares.

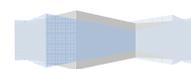
Quando questionámos os docentes (dos quatro ciclos de ensino) acerca da percepção que tinham da sua presença no agrupamento, todos eles afirmaram ter importância, não revelando a existência de diferenças entre os ciclos no que se refere à sua importância:

Tem um peso grande, eles valorizam muito, não só o agrupamento como as autarquias, até porque, este ano, há infantários que se mantêm devido à força que eles fizeram (...). (Entrevista ao professor do pré-escolar)

(...) Quando digo que é o 3º ciclo que tem mais força, se calhar, estou a puxar a brasa à minha sardinha, mas dá-me a impressão que todos os ciclos são importantes e todos eles têm que ser coesos para que o agrupamento também seja coeso (...) a importância do pré-escolar e do 1º ciclo é tão relevante como a dos outros. (Entrevista ao professor do 3º ciclo)

No que respeita ao envolvimento na elaboração, desenvolvimento e implementação por parte dos diversos actores educativos no projecto educativo do agrupamento (educadores de infância, professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos, pessoal não docente, alunos, pais, autarquia e interesses socioeconómicos e culturais), notamos que a maioria dos docentes tem tendência para apontar a sua participação como sendo média.

Assim, na opinião dos docentes, quem se envolve mais na elaboração do projecto educativo são os educadores de infância e os professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino, sendo que a participação média mais elevada pertence aos educadores de infância (38.9%) e aos professores do primeiro ciclo (igualmente 38.9%) e a participação mais elevada pertence aos professores do terceiro ciclo (24.2%). A participação do pessoal não

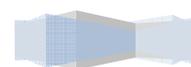


docente, dos alunos, dos pais, da autarquia e dos interesses socioeconómicos e culturais é baixa para considerável percentagem dos professores (entre 17.9 e 26.3).

No âmbito do envolvimento na implementação e desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento, a participação média mais elevada pertence também aos educadores de infância e professores do primeiro ciclo (58.9%) e a mais elevada aos professores do segundo ciclo (36,8%). Para a maioria dos docentes, neste caso, a participação de todos os actores educativos é sobretudo média.

Quanto à questão do envolvimento no agrupamento, maioria dos docentes considera que as suas opiniões (58.9% concorda) e propostas (42.1% concorda e 16.8% concorda totalmente) para os projectos em desenvolvimento são tidas em conta. Sentem-se comprometidos na perseguição de objectivos comuns (54.7% concorda), assim como sentem, na maioria, que fazem parte integrante do agrupamento (64.2% concorda). Consideram, igualmente em maioria, conhecer (57.9% concorda), concretizar (63.2% concorda) e identificar-se (61.1% concorda) com o projecto educativo do agrupamento. A maioria sente que a sua escola faz, parte integrante do agrupamento (66.3% concorda), sendo que a participação do seu ciclo de ensino é relevante (54.7% concorda e 23.2% concorda totalmente), considerando-se por tudo isto, sujeitos à igualdade de oportunidades.

Não obstante, detectámos, como é natural, certa insegurança e medo de errar ou dar a sua opinião por parte de alguns professores, o que se pode prender com possíveis represálias, simples reacções à mudança, ou propositado afastamento às questões que dizem respeito à gestão e administração (Afonso, 2001, p.48-49). Quando nos deslocámos aos infantários e às escolas primárias, uma das professoras confessou-nos que seria mais fácil os questionários aparecerem preenchidos se não passassem pelo conselho executivo! Além disso, alguns docentes (especialmente do primeiro ciclo e pré-escolar) justificaram a não participação no estudo por ainda se sentirem distantes da compreensão das questões que têm a ver com o funcionamento dos agrupamentos.

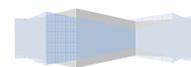


Um último aspecto importante, é o facto de a esmagadora maioria dos professores referir que não se limita a cumprir o seu horário lectivo, situação (como é do conhecimento geral) que tem vindo a acontecer devido às recentes mudanças introduzidas no estatuto da carreira docente, nomeadamente com o que se prende com a avaliação docente e articulação de actividades entre ciclos, que exigem ao professor cada vez mais tempo de permanência na escola e dedicação.

Para a maioria dos professores que participaram neste estudo, os agrupamentos de escolas trouxeram mais aspectos positivos que negativos (como também concluiu Carneiro, 2004, p.164) ao seu concelho no que se refere à reorganização da rede escolar (o que se constata pelos resultados dos dados recolhidos por inquérito e pela entrevista). Na sua opinião, as finalidades dos agrupamentos que se referem à superação das situações de isolamento e exclusão social, ao reforço da capacidade pedagógica, à transição entre ciclos e à gestão racional dos recursos foram, em certa medida, alcançadas. Tendo também em conta as especificidades destes dois pequenos agrupamentos, nomeadamente no que diz respeito à sua dimensão; dispersão geográfica das escolas; isolamento social e, fraco desenvolvimento económico e social.

As opiniões recolhidas através das entrevistas sugerem-nos convicções diferentes conforme a importância que os professores dão a determinados aspectos. Estas diferenças foram verificadas quando questionamos os professores acerca do aspecto mais positivo e do aspecto mais negativo trazidos pelos agrupamentos de escolas. Por exemplo, a professora do ensino pré-escolar que foi entrevistada refere a boa relação entre os professores como sendo o aspecto mais positivo e o “choque” etário dos alunos no agrupamento como o aspecto mais negativo:

Acho que é o relacionamento entre eles (pausa), há uma boa relação entre todos os professores, mesmo de ciclos diferentes. O aspecto mais negativo é o choque de idades e penso que os outros colegas também sentem isso. O facto de juntarem alunos de faixas etárias muito diferentes, pois uma criança que vem do infantário ainda traz consigo uma certa pureza e inocência que um aluno de nono ano já não tem, pois está na fase de outras descobertas, como a sexualidade. Há um Choque!



Havia de existir sim um agrupamento, mas que agrupasse os alunos de cada ciclo, porque são idades muito diferentes. Até podiam estar todos agrupados mas separados fisicamente para não haver tanto contacto nos vários espaços (...). É o que eu digo, as mudanças são muito boas, mas devia primeiro fazer-se um bom diagnóstico, uma boa intervenção, ver os prós e os contras de toda a situação. Não é só encaixotar (risos). De resto, penso que o agrupamento só nos veio trazer melhorias. (Entrevista ao professor do pré-escolar)

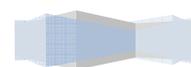
O professor do primeiro ciclo aponta como principal vantagem a superação das dificuldades e isolamento e como aspecto negativo a perda de autonomia e o aumento da burocracia:

O aspecto positivo foi acabar com o isolamento que nós tínhamos e o acesso aos recursos que nós, antes não tínhamos. De negativo aponto, talvez, só um pouco de burocracia e o facto de nos tirarem autonomia. Mas, foi muito mais a parte positiva que a negativa. Tem muitos aspectos mais positivos. O que chateia são as coisas que vêm mais de cima, da ministra... (Entrevista ao professor do 1º ciclo)

O professor do segundo ciclo aponta igualmente a superação de situações de isolamento como aspecto positivo e, como aspecto negativo a falta de recursos financeiros:

Aproximou as pessoas; deixou de haver pessoas a trabalhar isoladamente; os projectos são construídos em equipa. Menos positivo (pausa), é que poderia haver um reforço das verbas para apoiar projectos e iniciativas pedagógicas, mas a crise é geral e em época de vacas magras não pode haver dinheiro! (Entrevista ao professor do 2º ciclo)

A falta de recursos financeiros é também o aspecto mais negativo apontado pelo professor do terceiro ciclo, enquanto que o mais positivo se refere à articulação que existe hoje entre recursos materiais e humanos, assim como a coesão do agrupamento:

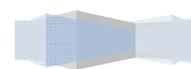


Talvez esta coesão de articulações, não direi interdisciplinares, mas a nível dos recursos humanos, materiais, etc. Não haja dúvida que dá mais trabalho para uns, menos para outros, mas para os alunos é muito bom (...). A coesão do todo que é o agrupamento (...). Sem o agrupamento era mais difícil haver esta articulação, que nos faz conhecer melhor as necessidades dos alunos. De negativo, aponto sempre o aspecto financeiro, que não é suficiente para que as coisas corram como deviam correr. Somos um país pobrezinho, com poucos recursos e não se podem fazer omeletas sem ovos! (Entrevista ao professor do 3º ciclo)

No entanto, e também na opinião dos docentes (recolhidas por inquérito), ainda há muito trabalho a fazer pois persistem certas dificuldades no seio destes agrupamentos, tais como: a falta de infra-estruturas, espaços, instalações e equipamentos adequados; a falta de recursos financeiros; o desconhecimento, por parte de alguns, das finalidades dos agrupamentos e o medo da mudança; a falta de tempo e condições para a articulação curricular; o facto de não se pensar o agrupamento como um todo; a dispersão geográfica das escolas e dos alunos; o excesso de burocracia e a falta de autonomia; a junção de diferentes escolas e alunos de diversas idades; o excesso de alunos por turma; a falta de organização; o trabalho excessivo e o fraco envolvimento dos pais e da autarquia na escola.

Apesar de serem apontados (pelos docentes dos diferentes ciclos) diversos obstáculos que impedem o pleno alcance das finalidades da criação dos agrupamentos de escolas, a maior parte dos professores considera que a falta de infra-estruturas, espaços, instalações e equipamentos adequados, e, a falta de recursos financeiros são os factores que mais pesam e criam dificuldades neste alcance.

Dificuldades estas para as quais afirmam ser necessário encontrar soluções, dando como sugestões: a maior aproximação, ligação e interacção entre os diversos ciclos de ensino; a menor burocracia e aumento da autonomia financeira, pedagógica e administrativa; o aumento de recursos humanos e financeiros; o maior contacto e interacção pedagógica entre os professores; a melhoria/ criação de instalações necessárias; a formação do pessoal docente e não docente; a redução do volume de trabalho administrativo dos professores; a maior frequência de contactos entre as



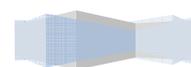
escolas e outros actores educativos; o aumento da realização de actividades comuns a todos os ciclos de ensino; a formação de turmas mais reduzidas; e, trabalhar em agrupamentos horizontais. Sendo que, consideram mais importante, promover a maior aproximação, ligação e interacção entre os diversos ciclos de ensino e a diminuição da burocracia e aumento da autonomia financeira, pedagógica e administrativa, como medidas ou estratégias tendentes a melhorar o funcionamento geral dos agrupamentos de escolas.

A análise inferencial dos dados veio corroborar algumas das conclusões até aqui expostas, ajudando a responder às questões da investigação e permitindo o teste das hipóteses que formulámos no início do estudo.

Assim, esta análise permitiu chegar à conclusão de que a percepção que os professores têm acerca do isolamento, exclusão social, capacidade pedagógica e aproveitamento racional dos recursos no agrupamento não é diferente conforme o ciclo de ensino a que pertencem (hipótese um), uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) entre os professores dos diferentes ciclos nestas dimensões.

Não obstante, foram encontradas opiniões diferentes no que diz respeito à questão da transição entre ciclos ($p = 0.17$). Quanto ao atingir desta finalidade pelo agrupamento (sequencialidade na transição entre ciclos), os professores do pré-escolar e do 1º ciclo têm uma opinião menos positiva em relação à percepção que conjuntamente demonstram o 2º e 3º ciclos.

O envolvimento dos professores no agrupamento não é diferente segundo o seu ciclo de ensino (hipótese dois), tendo em conta a percepção dos mesmos. Tanto na análise por cada ciclo ($p = .759$) como na análise conjunta por ciclos (1º grupo: pré-escolar e 1º ciclo e 2º grupo: 2º e 3º ciclos) ($p = .573$), não é sugerida qualquer diferença estatisticamente significativa. O que nos leva a concluir que, nestes agrupamentos de escolas, o ciclo de ensino parece não influenciar o modo como cada professor vê o seu envolvimento no agrupamento.



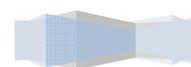
A categoria profissional (professor contratado, professor de quadro de zona pedagógica e professor de quadro de nomeação definitiva) também não é preponderante para a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção que os docentes têm no que respeita ao cumprimento das finalidades do agrupamento de escolas (hipótese três), (isolamento: $p=.619$; exclusão social: $.047$; capacidade pedagógica: $.994$; transição entre ciclos: $.053$; aproveitamento racional dos recursos: $.456$).

A mesma situação se verifica com a percepção do envolvimento (hipótese quatro), uma vez que também não são demonstradas diferenças estatisticamente significativas ($p=.181$) na percepção que os professores têm do envolvimento conforme a categoria profissional a que pertencem.

A análise da correlação entre as variáveis consideradas no estudo levamos a concluir que o tempo de serviço total e o tempo de serviço no agrupamento dos docentes não está correlacionada com o modo como os mesmos percebem o alcance das finalidades dos agrupamentos (hipótese cinco).

No entanto, quando analisamos o tempo de serviço na escola, percebemos que existe uma relação (ao nível de 0.01) entre esta variável e a percepção da redução da exclusão social ($r=.269$). O que nos sugere que o tempo de serviço que cada professor tem na escola onde lecciona actualmente está associado a uma perspectiva diferente acerca do combate às situações de exclusão social. Neste caso, aqueles que apresentam mais tempo de serviço na escola percebem de forma mais positiva o alcançar desta finalidade.

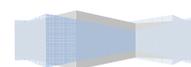
A percepção do envolvimento dos professores no agrupamento e o tempo de serviço total e o tempo de serviço no agrupamento (hipótese seis) não se relacionam, de qualquer forma, neste estudo. Já, no que respeita ao tempo de serviço na escola há uma correlação estatisticamente significativa (ao nível de 0.05) entre este e o envolvimento ($r=.214$), o que sugere, mais uma vez, que o tempo de serviço que cada professor tem na sua escola em particular o coloca numa situação diferente e o faz perceber o seu envolvimento no agrupamento de forma mais positiva.



O envolvimento dos professores no agrupamento relaciona-se com a percepção que os mesmos têm acerca das cinco finalidades estudadas nesta investigação (hipótese sete), uma vez que os resultados nos indicam uma correlação significativa ao nível de 0.01. Esta correlação entre variáveis sugere-nos que quanto maior é o envolvimento dos docentes no agrupamento, maior é também a sua percepção quanto ao cumprimento de cada uma das finalidades originalmente traçadas para os agrupamentos de escolas, sobretudo no que se refere à transição entre ciclos ($r=.369$).

Por sua vez, os resultados da análise correlacional efectuada, sugerem não existir relação entre o envolvimento dos professores e o modo como percebem a autonomia no agrupamento. No entanto, sugerem igualmente, uma relação negativa estatisticamente significativa ao nível de 0.05 entre o envolvimento e o nível de burocracia ($r=-.207$). Esta correlação negativa entre as variáveis leva-nos a concluir que quanto mais os professores se encontram envolvidos no agrupamento, mais percebem o grau de burocracia como sendo menor (hipótese oito).

A leitura e o cruzamento das diversas análises efectuadas neste estudo permitem concluir da visão positiva e optimista com que os professores destes dois agrupamentos (de um concelho do interior do país) parecem perceber a figura do agrupamento de escolas.



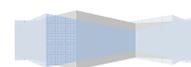
Conclusão

Os agrupamentos de escolas e o cumprimento das suas finalidades (definidas no Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio), segundo a perspectiva dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico, constituíram o tema central de toda a nossa investigação. Ou seja, procurámos compreender até que ponto, passada uma década sobre a implantação dos agrupamentos de escolas, estão a ser cumpridas as finalidades para as quais os mesmos foram criados, nomeadamente:

- o reforço da autonomia dos estabelecimentos escolares;
- a luta pela redução das situações de isolamento e exclusão social;
- o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- a sequencialidade na transição entre ciclos (pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico);
- a gestão racional dos recursos humanos e materiais no seio do agrupamento.

A presente investigação é do tipo quantitativo, não experimental e descritivo. Foi realizada tendo como objecto de estudo as opiniões dos professores do ensino pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico de dois agrupamentos de escolas de um concelho do interior do país. Sendo um estudo exploratório, não permite inferir acerca de relações de causalidade entre as variáveis, mas apenas da forma como estão correlacionadas.

Apesar da formação dos agrupamentos trazer consigo uma nova forma de organização, minimamente coerente, sabia-se à partida que não iriam ser de fácil implementação, uma vez que os professores com diferentes formas (e hábitos) de trabalho e organização seriam obrigados a ajustar os seus



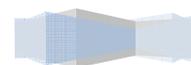
processos tradicionais a novas formas de interacção, tendentes a afastar do ensino o isolamento e o individualismo há muito existente.

Em boa verdade, desde que foram criados, os agrupamentos de escolas têm sido alvo de diversas críticas, porque também são diversos os seus entendimentos. Ou seja, o modo como são vistos e criticados depende do modo como cada um entende os seus objectivos e finalidades.

No entanto, consideramos que esta realidade (a implantação dos agrupamentos de escolas) foi de facto conseguida em parte, segundo nos apercebemos ao longo deste estudo, através da percepção dos professores dos agrupamentos considerados. Mas, consideramos igualmente que ainda há um longo caminho a percorrer para chegar à perfeita sequencialidade escrita nos documentos formais, o que se prende com o clima que é vivido actualmente nos agrupamentos de escolas (de conturbação e descontentamento por parte da classe docente), com os próprios sentimentos dos diversos actores educativos e com a insistente rigidez dos normativos legais.

Se pensarmos de uma forma retrospectiva, não foi em vão o caminho percorrido nem os ideais perseguidos pelos diversos responsáveis pelos destinos da educação ao longo dos tempos. Pois, no decorrer do já longo percurso que caracteriza a forma como foi evoluindo a gestão e a administração das escolas portuguesas, detectamos uma aprendizagem, uma certa criatividade, um construir contínuo e um também sábio aproveitamento de pedaços de percursos ou modos de agir tendentes a levar ao entendimento e às melhores práticas no que se refere à gestão dos estabelecimentos escolares.

Apesar de a evolução das políticas educativas apontar para uma gestão cada vez mais descentralizada, de uma forma geral e, apesar da relativa autonomia que é apontada pelos professores (neste estudo), nota-se que os agrupamentos de escolas continuam, de certo modo, asfixiados pelas pressões normativas emanadas do poder central (Durães, 2003). O Ministério da Educação continua a desejar controlar tudo através de normativos e regulamentos que destroem consecutivamente a possibilidade de construção



de projectos educativos próprios e identificativos de uma determinada comunidade educativa (Pacheco & Morgado, 2002). Ou seja, os critérios de natureza administrativa ainda continuam a prevalecer sobre os critérios de natureza pedagógica, quando deveria acontecer exactamente o contrário.

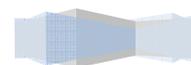
Será a dificuldade em obter, por parte das escolas, contratos de autonomia, um exemplo desta situação? Ou, por outro lado, constitui o braço de ferro que vivemos actualmente entre professores e Ministério da Educação, um exemplo deste exacerbado poder de controlo por parte do mesmo?

Segundo Fontoura (2008, pp. 24-25) apesar de o Estado ainda rejeitar esta posição, continua a centrar em si a coordenação de cada procedimento levando os actores escolares a convergir nas formas de acção, tornando o seu comportamento previsível e até controlável, mesmo afirmando (o Estado) valorizar os princípios de autonomia, participação alargada ou desconcentração dos serviços.

A verdade é que, a partir de 1998, a par do discurso em torno da pretensa dádiva de autonomia às escolas, assiste-se à construção de projectos educativos manipulados pela administração central, perfeitamente concebidos e estruturados de acordo com a velha racionalidade burocrática ou de mercado, onde o que interessa no final são os resultados eficazes.

Para Lima (2004, p. 42), os agrupamentos de escolas não passam de mais um instrumento que permite o controlo por parte do poder central, uma vez que cada escola vê ceifada a sua autonomia em favor da “superestrutura” ou do todo, que por sua vez mantém estreitas relações de comunicação com o Ministério da Educação.

Situando-nos na actualidade das políticas educativas, sobretudo nas que têm vindo a ser implantadas pelo actual Governo durante os últimos três anos, somos levados a concluir que, neste momento passamos por um dos períodos mais conturbados no que se refere à mudança das próprias políticas e principalmente no que respeita à relação entre docentes e Ministério da Educação.



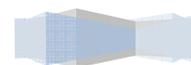
Têm sido implantadas inúmeras novas medidas tanto no que se refere aos alunos como aos professores, algumas peçadas de sucesso, no entanto, outras, muito contestadas e não aceites.

O maior número de ofertas educativas, as novas oportunidades para adultos, a modernização física e tecnológica das escolas e o aumento dos apoios da acção social escolar, parecem ser alguns dos aspectos positivos destas actuais políticas. Por sua vez, a falta de autonomia das escolas, o novo estatuto do aluno e o novo estatuto da carreira docente, nomeadamente no que toca à avaliação docente, têm sido medidas muito polémicas e contestadas até agora.

Não obstante, o Ministério da Educação na pessoa da actual Ministra da Educação faz¹⁸ um balanço muito positivo acerca do ano de 2007, referindo que a escola pública está efectivamente melhor, sobretudo devido ao facto de existirem melhores resultados escolares, mais alunos, condições físicas e tecnológicas modernizadas e melhor articulação entre os serviços centrais, regionais e locais, não fazendo curiosamente nenhuma referência aos graves problemas que existem nas escolas, nomeadamente no que se refere à falta de infra-estruturas adequadas em algumas escolas, descontentamento e desmotivação da classe docente, falta de autonomia de alguns estabelecimentos escolares ou lacunas no ensino especial (segundo a opinião dos professores que participaram no nosso estudo ou segundo alguns casos relatados na comunicação social).

No que respeita particularmente ao primeiro ciclo do ensino básico, um estudo feito por peritos internacionais (publicado no Boletim dos Professores em Março de 2008) elogia as medidas introduzidas pelo actual Ministério da Educação, uma vez que as alterações como o encerramento de escolas de pequena dimensão, a escola a tempo inteiro, as actividades de enriquecimento curricular e o modelo de formação contínua de professores nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências, tendem a melhorar a qualidade do ensino.

¹⁸ No artigo *Balanço 2007: A Escola pública está melhor*, de 10 de Janeiro de 2008, publicado em <www.min-edu.pt>.



No entanto, o mesmo estudo sugere algumas medidas que considera essenciais para melhorar o sistema educativo português, algumas delas coincidentes com as finalidades dos agrupamentos de escolas, tais como, o reforço da autonomia das escolas (sobretudo a nível curricular) e a responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo. Recomenda também o cuidado no momento da escolha dos líderes tendo em conta a sua formação, a aposta na avaliação interna e externa e o aumento da equidade entre os professores das diversas categorias profissionais nas actividades de enriquecimento curricular.

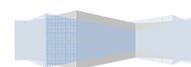
Mais recentemente, o surgimento do Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril¹⁹ parece abrir mais um sem número de novas portas com vista à organização das políticas em meio escolar. Temos, nem tanto, o reforço da autonomia das escolas, mas o reforço do carácter mutante das escolas que nos conduzirá, esperamos, ao modelo de gestão e administração mais próximo do ideal quanto possível.

Até onde este novo caminho traçado para a governação das escolas, proposto pelo XVII Governo Institucional nos leva, tendo em conta que tem como objectivo primordial reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção dos estabelecimentos de ensino? Será a indispensável promoção da abertura das escolas ao exterior, o modo de integração na comunidade? Será, a prestação de contas por parte da escola àqueles que serve, a chave do sucesso da sua administração? Ou, será a existência de um “rosto” único responsável em cada agrupamento, a saída para a constituição de lideranças fortes?

De um modo geral, e tendo em conta que os agrupamentos de escolas, o seu funcionamento e a sua organização são extremamente complexos, e não esquecendo as finalidades inicialmente traçadas para os mesmos, podemos constatar que este modelo de organização escolar (ditado pelo Decreto lei nº115/ A – 98 de 4 de Maio)²⁰, “obriga” a um entendimento entre todos os

¹⁹ Aprova o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

²⁰ Apesar de já ter sido substituído pelo Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril.

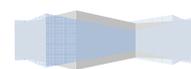


actores educativos rumo à construção de uma educação participada, no contexto da construção de uma real comunidade educativa. O que nos lembra que a imagem organizacional dos estabelecimentos escolares pode, de facto, ajudar na sua compreensão.

E, uma vez que não existe um modelo (ou imagem) comprovadamente melhor ou predominante, admitimos que, mesmo no caso dos agrupamentos de escolas é difícil falar de uma só imagem, já que nos parece mais lógico ou acertado falar na coexistência de várias imagens que irão compor a forma como se organizam ou funcionam.

Sugerimos então que os agrupamentos de escolas que constituíram o nosso objecto de estudo se encaixam nas imagens dos modelos culturais (estudadas por vários autores como, Costa, 1996; Torres, 1997; Cunha, 1999; José Neves, 2000, citado por Martins, 2006 e Martins, 2006). No entanto, também arrecadam características de outros modelos, nomeadamente do modelo burocrático (devido à relação de forte dependência com o poder central e à subjugação da parte pedagógica do ensino) (estudados por autores como Bush, 1994; Crozier, 1963, Bidwell, 1965, Alves-Pinto, 1983, Banks, 1983, Formosinho, 1987 e Fernandes, 1992, citados por Teixeira, 1995; Teixeira, 1995; Costa, 1996; Lima, 1998 e Flores, 2005); do modelo das relações humanas (devido à importância que tendencialmente se dá aos valores, atitudes e emoções das pessoas) (Husén, 1979 e Mayo, 1986, citados por Teixeira, 1995); e, do modelo da anarquia organizada (pois vive-se, por vezes, nos agrupamentos de escolas ambientes de turbulência, onde o aparecimento de problemas e respectivas soluções aparecem como mistério) (Bush, 1994; Tyler, 1989, citado por Teixeira, 1995; Costa, 1996; Lima, 1998 e Flores, 2005).

Por último, e partilhando da opinião de Teixeira (1995, pp.29-30), as recentes orientações que aparecem nos últimos modelos de administração e gestão das escolas em Portugal (como por exemplo no Decreto-lei nº 115-A/ 98 de 4 de Maio e no Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril) parecem apontar cada vez mais para o incremento da participação efectiva na sua administração. Pelo que, também admitimos a simbiose das teorias atrás referidas com a de Ouchi (1982, citado por Teixeira, 1995), chamada de teoria



Z, em que o mais importante no seio da organização é a construção de uma cultura forte em valores e munida de objectivos que são perseguidos por todos, como se de uma comunidade se tratasse. Em que as decisões são sempre tomadas a partir da participação dos mais diversos colaboradores.

Quanto ao cumprimento das finalidades, os nossos dois agrupamentos de escolas parecem, segundo a opinião dos docentes que neles exercem, estar a percorrer um percurso positivo, uma vez que as mesmas estão a ser alcançadas em parte.

A maior parte dos professores (do ensino pré-escolar e básico) participantes neste estudo sentem efectivamente que o seu agrupamento tem relativa autonomia, conseguiu afastar as situações de isolamento e exclusão social, reforçou a capacidade pedagógica da maioria das escolas, assim como contribuiu para a sequencialidade entre ciclos e para uma melhor gestão dos seus recursos humanos e materiais.

Os professores consideram, segundo a sua percepção, que estes agrupamentos são relativamente autónomos, sobretudo no que respeita aos domínios pedagógico e organizacional.

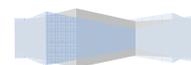
O seu envolvimento no agrupamento não está relacionado com o modo como os professores percebem o nível de autonomia no mesmo.

O nível de burocracia é considerado médio pela maioria dos professores, devendo-se sobretudo à junção de escolas de diferentes ciclos, à relação com o poder central e à dispersão geográfica das escolas.

Facto é que, a burocracia tende a ser considerada como menor pelos professores que mais se envolvem no agrupamento de escolas.

O combate às situações de isolamento é percebido pelos professores de forma muito positiva nestes dois agrupamentos de escolas. Segundo a opinião da maioria dos docentes, esta finalidade foi conseguida em grande parte pelo agrupamento de escolas.

A exclusão social diminuiu nos agrupamentos, segundo a opinião dos docentes, sobretudo devido à aplicação de novas estratégias de recuperação a



alunos com mais dificuldades e à promoção da equidade e combate às desigualdades sociais.

Os docentes sentem, na generalidade, o reforço da capacidade pedagógica no agrupamento, pois dizem sentir-se mais apoiados em termos pedagógicos, além de apontarem a promoção da qualidade das aprendizagens por parte do mesmo.

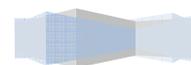
A sequencialidade entre ciclos é uma finalidade também alcançada em parte, segundo a percepção dos professores destes agrupamentos de escolas. Apesar de considerarem que a planificação de actividades em conjunto é ainda rara e que a construção de materiais didácticos em conjunto não é uma constante, os professores consideram também que conhecem o que se passa nos outros ciclos de ensino que não o seu e que se realizam e dinamizam actividades comuns aos diferentes ciclos do agrupamento.

Os professores consideram que o agrupamento promove o aproveitamento racional dos recursos, uma vez que apontam uma melhor gestão, distribuição e rentabilização dos mesmos.

Na opinião dos docentes, aqueles que mais se envolvem na elaboração, implementação e desenvolvimento do projecto educativo são os professores do ensino pré-escolar e do ensino básico, enquanto que, o pessoal não docente, os alunos, os pais, a autarquia e os interesses socioeconómicos e culturais se envolvem pouco, em relação aos primeiros.

A maioria dos professores percepção de forma positiva o seu próprio envolvimento na vida do agrupamento, revelando, na maioria, serem considerados nas suas opiniões e nas suas propostas. Sentem-se parte do agrupamento e sentem-se comprometidos com o mesmo na perseguição de objectivos comuns, tendo em conta o projecto educativo do mesmo.

O envolvimento dos professores não é diferente segundo o seu ciclo de ensino ou a sua categoria profissional nestes dois agrupamentos de escolas. No entanto, o tempo de serviço na escola está relacionado com o seu envolvimento, pois, os professores que têm mais tempo de serviço na escola, são aqueles que se envolvem mais na vida do agrupamento.



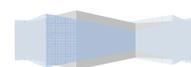
O envolvimento dos professores no agrupamento relaciona-se também com a percepção que os mesmos têm do cumprimento das suas finalidades. Os professores que mais se envolvem são os que têm melhor percepção acerca do cumprimento das finalidades dos agrupamentos.

Na generalidade, os agrupamentos de escolas, segundo a percepção dos professores que participaram neste estudo, trouxeram mais aspectos positivos que aspectos negativos. No entanto, os docentes apontam alguns obstáculos ao cumprimento das finalidades dos agrupamentos, como a falta de infra-estruturas, espaços, instalações e equipamentos adequados e a falta de recursos financeiros. Sugerem, ao mesmo tempo, estratégias para um melhor alcance das mesmas finalidades, tais como, a maior aproximação, ligação e interacção entre os diversos ciclos de ensino, a diminuição da burocracia e o aumento da autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

A percepção que os professores têm do cumprimento da maioria das finalidades dos agrupamentos, não é diferente conforme a sua categoria profissional ou o ciclo de ensino a que pertencem. Apenas parece haver diferenças na opinião que os mesmos têm acerca da transição entre ciclos, uma vez que, os professores do ensino pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico têm uma opinião menos positiva quando comparados com professores dos segundo e terceiro ciclos de ensino.

Estes professores demonstram, mesmo assim, uma visão bastante positiva acerca do cumprimento das finalidades dos agrupamentos de escolas, o que pode estar associado ao carácter rural da região a que estes pertencem pois aí se sentia muito o isolamento das escolas e professores, a falta de recursos e capacidade pedagógica e até a falta de comunicação entre os professores dos diversos ciclos de ensino.

Como é natural em qualquer tipo de investigação, também nós, no desenvolvimento do presente estudo, nos vimos confrontados com a inevitabilidade de alguns obstáculos, que tentámos contornar de modo a atingir os nossos objectivos da forma mais honesta possível.



Os obstáculos ao nosso estudo prenderam-se com os seguintes aspectos:

- a morosidade na recolha de dados por inquérito, que incluiu várias fases: a composição do questionário, os contactos com os agrupamentos, os pedidos de autorizações às entidades competentes, a distribuição dos questionários e a recolha dos mesmos no terreno;

- a fraca disponibilidade demonstrada pelos participantes no estudo;

- a condicionante temporal e geográfica, uma vez que a investigadora principal (docente em regime de contratação), se encontrou durante o decorrer deste curso em três escolas distintas: Escola Básica Integrada de Trancoso (Beira Interior Norte); Escola Secundária de Jaime Cortesão, Coimbra (Beira Litoral Centro) e Escola Secundária com 3º CEB de Coruche (Ribatejo).

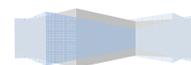
Não obstante, estes e outros obstáculos pontuais não foram, de todo, impedimento da realização de uma investigação sincera e rigorosa que empreendemos desde o momento em que iniciámos o enquadramento teórico até ao momento em que construímos toda a parte do estudo empírico.

No entanto, e tal como acontece em qualquer investigação, este estudo apresenta algumas limitações que se prendem com os seguintes aspectos:

- a amostra ser constituída por apenas dois agrupamentos de escolas de um concelho que, num universo de centenas de agrupamentos de escolas do país, não permite a generalização das conclusões a outros contextos e realidades;

- o carácter descritivo e exploratório desta investigação não permite retirar conclusões acerca de possíveis relações de causalidade entre as variáveis consideradas;

- o estudo baseou-se apenas na percepção dos professores, não contemplando outros actores cujas opiniões poderão ajudar a compreender a realidade dos agrupamentos de escolas, tais como pais, alunos, pessoal não docente.



Prendendo-se com uma das limitações do nosso estudo (a reduzida dimensão da amostra), é-nos impossível através desta investigação saber se a tendência atrás apontada se verifica noutros agrupamentos escolares ou noutras regiões do país, por isso mesmo atrevemo-nos a sugerir para possíveis investigações neste campo:

- o alargar do campo de estudo, tendo em conta os mesmos objectivos e hipóteses da presente investigação;

- um estudo comparativo entre escolas do interior e do litoral do país, já que seria interessante analisar a possibilidade de diferentes opiniões dos professores, conforme pertençam a agrupamentos de regiões diferentes do país;

- a utilização de uma metodologia qualitativa para responder às mesmas questões deste estudo, de modo a poder-se aprofundar a compreensão da realidade;

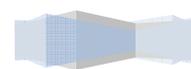
- o perceber do cumprimento das finalidades dos agrupamentos não só por parte dos professores, mas também de outros actores educativos, como por exemplo, do pessoal não docente, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e da autarquia;

- um estudo que permita acompanhar o desenvolvimento dos agrupamentos de escolas à luz das alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril.

Na nossa opinião, até hoje, os agrupamentos de escolas constituíram a grande “revolução” na organização do sistema escolar.

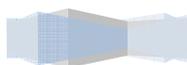
O que outrora parecia fragmentado, hoje, assemelha-se a um todo (constituído por partes diferentes).

A mudança é sempre difícil de operar, quer a nível pessoal quer a nível social, mas ela está aí, todos os dias, cada vez com maior frequência e rapidez. É ditada pelo evoluir natural da sociedade e dos sistemas. No entanto,



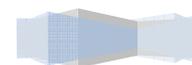
ela terá muito mais dificuldade em acontecer quando for imposta a alguém que não se revê nela, ou simplesmente, a quem não foram explicadas as razões da necessitada mudança.

A implementação e o actual funcionamento dos agrupamentos de escolas terão necessariamente de receber essa atenção especial. É necessário olhar para esta forma de organização, dá-la a conhecer a todos os intervenientes, avaliá-la e repensá-la nos seus objectivos e finalidades, uma vez que ainda existem falhas e que é possível melhorá-la num futuro próximo.

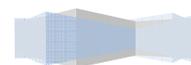


Referências Bibliográficas

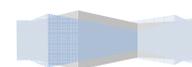
- ▶ Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ▶ Afonso, N., & Viseu, S. (2001a). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário – estudo extensivo*. In J. Barroso. *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de estudos da Escola, FPCEUL. Disponível em <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>.
- ▶ Afonso, N., & Viseu, S. (2001b). *Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes de assembleia*. In J. Barroso. *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de estudos da Escola, FPCEUL. Disponível em <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>.
- ▶ Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares, sugestões para estruturação da escrita* (4ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ▶ Bagão, G. A. A. L. (1999). *A utilização das TIC na escola básica*. Recuperado em 2008, Novembro 7 de <www.prof2000.pt>.
- ▶ Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- ▶ Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Barroso, J., Almeida, A. P., & Homem, L. F. (2001). *As assembleias de escola em discurso directo. Relatório sectorial 7 – painéis de opinião de representantes de assembleias de escola de cinco concelhos das zonas centro e sul do país*. In Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas definido pelo Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCEUL. Disponível em <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>.



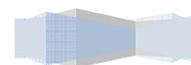
- ▶ Barroso, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de estudos da Escola, FPCEUL. Disponível em <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>.
- ▶ Barroso, J. (2005). O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n. 92, p.725-751, Especial, Out.
- ▶ Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ▶ Boletim dos Professores (Março de 2009). *A avaliação externa das escolas promove cultura de rigor*. Ministério da Educação, 14, pp. 4-5.
- ▶ Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- ▶ Bush, T. & J. West Bunnham. (1994). *The principles of educational management*. Leicester. Longman.
- ▶ Cabeça, M. (2001). *Actores e autores: os discursos sobre autonomias das escolas*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ▶ Catré, A. C. B. (2005). *O bem estar do professor – um estudo com professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de mestrado inédita. Coimbra: FPCEUC.
- ▶ Cavaco, C. M. G. R. (2004). *Agrupamentos verticais: a interação dos professores do ensino básico*. Tese de mestrado inédita. Faro: Universidade de Faro.
- ▶ Chambel, M. J., & Curral, L. A. (1995). *O novo modelo de gestão escolar e as repercussões no clima e atitudes dos professores*. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira, (Org.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (pp.15-45). VI Colóquio Nacional. Lisboa: AFIRSE/ FPCEUL.
- ▶ Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta global de reforma – relatório final*. Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa.



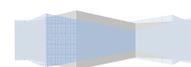
- ▶ Conselho Nacional de Educação (1991). *Parecer nº 4/ 90 do Conselho Nacional de Educação*. In pareceres e recomendações 1990. Lisboa: Ministério da Educação/ CNE, pp. 139-176. (publicado em 1991).
- ▶ Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-lei nº 172/ 91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Costa, J. A. (1995). *Administração escolar: imagens organizacionais e projecto educativo*. Tese de doutoramento inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Costa, J. A., (1996). *Imagens organizacionais da escola (1ª ed.)*. Porto: Edições Asa.
- ▶ Cunha, A. D. C. A. (1999). *Autonomia, participação dos pais/ encarregados de educação e projecto educativo*. Recuperado em 2008, Novembro 7 de <www.contexto-educativo.com.ar>.
- ▶ Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (1995). *The Knowledge base in educational administration – Multiple perspectives*. Albany: State University of New York.
- ▶ Durães, M. L. S. R. M. (2003). *A administração e a gestão das escolas do ensino básico: da perspectiva participativa á descentralizada autonomia nos agrupamentos de escolas: um estudo de caso*. Tese de mestrado inédita. Minho: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ▶ Estêvão, C. V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº1, pp. 87-98.
- ▶ Estêvão, C. V. (1998). *Gestão estratégica nas escolas (1ª ed.)*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº 9. Instituto e Inovação Escolar. Editorial do Ministério da Educação.



- ▶ FENPROF (2007). *Governo quer pôr fim ao pouco que resta da participação democrática nas escolas*. Recuperado em 2007, Dezembro 26 de <www.fenprof.pt>.
- ▶ FENPROF. (1997). *Parecer sobre as propostas do Ministério da Educação – Autonomia, administração e gestão das escolas*. Novembro, nº 144. Lisboa.
- ▶ FENPROF. (2001) *Direcção e gestão das escolas*. Fevereiro, nº 170. Lisboa.
- ▶ FENPROF. (s/d) *Constituição de agrupamentos de escolas*. Recuperado em 2007, Dezembro 26, de <www.fenprof.pt>.
- ▶ Ferreira, I. F. (2005). *O local em educação, animação, gestão e parceria*. FPCEUC: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ Flores, M. (2005). *Agrupamentos de escolas, indução política e participação*. Colecção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- ▶ Formosinho, J. (1988a). *Princípios para a organização e administração da escola portuguesa*. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação. A gestão do sistema escolar. Relatório de Seminário. Lisboa. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- ▶ Formosinho, J. (1988). *Princípios para a organização e administração da escola portuguesa*. In Ministério da Educação, CRSE. A gestão do sistema escolar. Lisboa: GEP.
- ▶ Formosinho, J., & Machado, J. (2000). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado, (Eds.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ▶ Formosinho, J. & Machado, J. (2003). *Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal*. In Afonso, N. Revista do Forum Português de Educação. FPCEUL: Simões e Gaspar, Lda.
- ▶ Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), pp. 5-31.

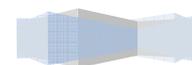


- ▶ Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquério – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- ▶ Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Coleção Educa-Organizações. Lisboa: EDUCA.
- ▶ Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílado, Lda.
- ▶ Kiess, O., & Bloomquist, D. (1985). *Psychological Research Methods: a conceptual approach*. Massachussets: Allyn and Bacon, Inc.
- ▶ Lima, L. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), pp. 1-20. Universidade do Minho.
- ▶ Lima, L. (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*. (vol.5), nº3. pp. 1-8.
- ▶ Lima, L. (1994). *Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-tayloristas na organização e administração da educação*. Caderno de Ciências Sociais, nº14.
- ▶ Lima, L. (1995a). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1.
- ▶ Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- ▶ Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa da Educação*, 12 (1) pp. 57-80.
- ▶ Lima, L. (2000b). Administração escolar em Portugal: da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. F. Catani & R. P.

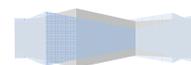


Oliveira (orgs.) *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

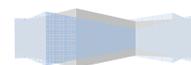
- ▶ Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez.
- ▶ Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 7-47.
- ▶ Lima, L. (2005). *O papel dos agrupamentos de escolas na reorganização do sistema educativo*. Actas do II Seminário “O Futuro da escola pública em Portugal – Que papel para os agrupamentos de escolas”, pp. 29-44.
- ▶ Lima, L. (s/d). *Licínio Lima escreve sobre o processo de recentralização política e administrativa da educação*. Recuperado em 2007, Dezembro 26, de <www.fenprof.pt>.
- ▶ Lopes, J. (2005). *Agrupamentos de Escolas. Para que servem?* Recuperado em 2008, Janeiro 6, de <www.udp.pt>.
- ▶ Martins, J. M. A. (2006). *Agrupamentos de escolas, organização e culturas*. Tese de mestrado inédita. Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Sociais.
- ▶ Ministério da Educação – Gabinete de Comunicação (2008). *Balanço de 2007: A escola pública está melhor*. Recuperado em 2009, Março 13 de <www.min-ed.pt>.
- ▶ Moreira, M. E. C. A. B. (2006). *Agrupamento de escolas: processo de constituição, funcionamento e dinâmicas organizacionais de professores*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- ▶ Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- ▶ Pinto, C. A., et al. (1998). *Autonomia das escolas*. Lisboa: Texto Editora.



- ▶ Pita, L. (2008). *Organização escolar e desenvolvimento curricular*. Recuperado em 2008, Abril 29 de <www.luispitta.com/de2/oedc-resumo.htm>.
- ▶ Porto, M. C. P. (2005). *Da intenção enunciada á vivência das situações: os jardins de infância em agrupamentos de escolas – que mudanças para as educadoras e para a educação de infância?* Tese de mestrado inédita. Porto: ()
- ▶ Prata, M. M. J. F. (2002). *Autarquias e Educação. Das competências morais às competências legais – uma intervenção emergente. Um estudo de caso numa autarquia do Ribatejo*. Tese de mestrado policopiada. Lisboa: Universidade Aberta.
- ▶ Projecto Educativo (2008-2010). Agrupamento de Escolas A.
- ▶ Projecto Educativo (2008-2010). Agrupamento de Escolas B.
- ▶ Projecto Curricular de Agrupamento (2008-2010). Agrupamento de Escolas A.
- ▶ Projecto Curricular de Agrupamento (2008-2010). Agrupamento de Escolas B.
- ▶ Queirós, A. A. (2004). *Investigação qualitativa: pressupostos epistemológicos de base; diferenças entre metodologias qualitativas e quantitativas*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto.
- ▶ Serra, A. B. (2003). *Os agrupamentos verticais e a construção da autonomia das escolas: análise de um percurso*. Tese de mestrado inédita. Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu. Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social. Universidade Católica do Porto.
- ▶ Simões, G. M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.
- ▶ Silva, J. N. P. (2004). *O futuro da escola pública em Portugal: que papel para os agrupamentos de escolas*. In 12º Seminário de Professores e outros Agentes educativos, 12. Guimarães.

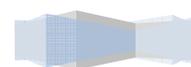


- ▶ Silva, J. N. P. (Org.). (2005). *Actas do XII Seminário, «O futuro da escola pública em Portugal: que papel para os agrupamentos de escolas.»*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- ▶ Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola, perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGRAW-HILL.
- ▶ Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar - representações dos professores numa escola portuguesa, (1ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- ▶ Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, nº2, 89-116. FPCEUC.
- ▶ Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Colecção: perspectivas actuais/ educação. Porto: Edições Asa S. A..



Referências Legislativas

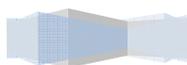
- ▶ Constituição da República Portuguesa.
- ▶ Lei nº5/ 73 de 25 de Julho.
- ▶ Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- ▶ Lei nº 43/ 89, de 3 de Fevereiro.
- ▶ Decreto-lei nº 172/ 91, de 10 de Maio.
- ▶ Despacho Normativo 27/ 97.
- ▶ Decreto-lei nº 115 – A/ 98 de 4 de Maio.
- ▶ Lei nº24/ 99 de 22 de Abril.
- ▶ Decreto Regulamentar nº10/ 99 de 21 de Julho.
- ▶ Decreto Regulamentar 12/ 2000.
- ▶ Despacho 13/ 2003 de 13 de Junho.
- ▶ Regulamento do Decreto-lei nº771/ 2007 – Ministério da Educação (2008-02-20)
- ▶ Despacho nº 15 847/ 2007.
- ▶ Decreto-lei nº75/ 2008 de 22 de Abril.



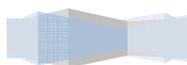


Sites Consultados

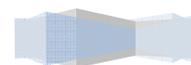
- ▶ www.aenogueira.pt
- ▶ www.bib.uaig.pt/bibliotecas.htm
- ▶ www.bn.pt
- ▶ www.bocc.ubi.pt
- ▶ www.campus-oei.org
- ▶ www.cm-trancoso.pt
- ▶ www.cnedu.pt
- ▶ www.dgidc.min-edu.pt
- ▶ www.doc.ua.pt
- ▶ www.eric.ed.gov
- ▶ www.esec-marquesa-alorna.rcts.pt
- ▶ www.fenprof.pt
- ▶ www.gef.min-edu.pt
- ▶ www.giase.min-edu.pt
- ▶ www.guiadeportugal.pt
- ▶ www.mediateca.doc.ua.pt
- ▶ www.nossoportugal.com
- ▶ www.ovid.com
- ▶ www.sdum.uminho.pt
- ▶ www.sg.min-edu.pt

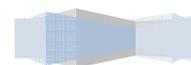


- ▶ www.sirius.uc.pt
- ▶ www.udp/textos/diversos/agrupamentosescolas.htm
- ▶ www.uminho.pt
- ▶ www.unl.pt
- ▶ www.unversia.pt
- ▶ www.up.pt



Anexos





Anexo 1 - Pedido de colaboração dirigido ao AEA e AEB



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo

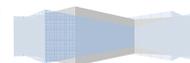
A aluna Virgínia Gaspar é aluna do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. No ano lectivo 2006/2007 completou, com sucesso, a parte curricular do referido mestrado. Presentemente encontra-se a elaborar a respectiva dissertação, o que implica o desenvolvimento de uma investigação empírica.

A investigação que se encontra a realizar enquadra-se na temática geral da Administração e Gestão Escolares e, mais especificamente, dos Agrupamentos de Escolas. Para poder desenvolver esta investigação a aluna necessita da vossa colaboração na recolha de informação, nomeadamente no que diz respeito aos documentos orientadores do agrupamento.

Dado o exposto venho solicitar a V. Exa a colaboração possível no que se refere a facilitar o acesso da referida mestranda a essa informação.

Coimbra, 14 de Março de 2008

(Armanda Pinto da Mota Matos)
Professora Auxiliar da F.P.C.E.-U.C.)



Anexo 2 - Pedido de autorização e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar à CNPD

Comissão Nacional de Protecção de Dados

Assunto: Pedido de autorização para passagem de questionário em ambiente escolar

Enquanto mestranda em Ciências da Educação, na área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a elaborar a minha dissertação sobre a temática dos agrupamentos de escolas, e, pretendo conhecer a vivência e percepção que os Educadores e Professores do ensino básico têm acerca do funcionamento e organização dos mesmos.

Com este objectivo, necessito de proceder á recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Educadores e Professores do ensino básico.

As informações recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas será assegurada.

Mais informo que a recolha e tratamento de dados deverá estar concluída no final do presente ano lectivo, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

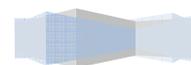
Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados, com a maior brevidade possível.

Grata desde já pela Vossa atenção

Coimbra, 4 de Abril de 2008

Pede deferimento

Virgínia Gaspar Coito





Exma. Senhora
Dr.ª Virgínia Gaspar Coito
e-mail: geogina@iol.pt

N/Ref.ª 02.02
Ofic. nº de 14/04/2008

3004

Assunto: Reposta a Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários

Exma. Senhora

Em resposta ao pedido de autorização para a aplicação de inquéritos, a Professores e Educadores, no âmbito do da sua tese de Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, de forma a estudar a "Temática dos Agrupamentos de Escolas", informa-se que, da análise dos documentos e posteriores esclarecimentos prestados, não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98 de 26 de Outubro.

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pelo tratamento obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento ao seguinte requisito:

a) nos documentos que servem de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar os inquiridos, designadamente não mencionando os nomes e moradas, os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;

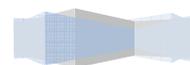
Com os melhores cumprimentos,

p' A Secretária da CNPD,

(Isabel Cristina Cruz)

Maia Alice Gomes

Rua de São Bento, 148 - 3.º — 1200-821 LISBOA — Telefone: 213 928 400 - Fax: 213 976 832
E-mail: geral@cnpd.pt Internet: <http://www.cnpd.pt> 1



Anexo 3 - Pedido de autorização e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar à DGDIC

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Assunto: Pedido de autorização para passagem de questionário em ambiente escolar

Enquanto mestranda em Ciências da Educação, na área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a elaborar a minha dissertação sobre a temática dos agrupamentos de escolas, e, pretendo conhecer a vivência e percepção que os Educadores e Professores do ensino básico têm acerca do funcionamento e organização dos mesmos.

Com este objectivo, necessito de proceder á recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Educadores e Professores do ensino básico.

As informações recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas será assegurada.

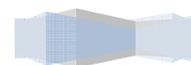
Mais informo que a recolha e tratamento de dados deverá estar concluída no final do presente ano lectivo, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados, com a maior brevidade possível.

Grata desde já pela Vossa atenção

Coimbra, 4 de Abril de 2008

Pede deferimento



Virgínia Gaspar Coito

----- Mensagem encaminhada de luis.capucha@dgidc.min-edu.pt -----
Data: Sun, 6 Apr 2008 13:23:10 +0100
De: Luís Capucha <luis.capucha@dgidc.min-edu.pt>
Assunto: RE: Pedido de autorização para recolha de dadospor inquérito
Para: geogina@iol.pt

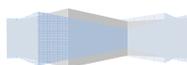
Exma. Senhora Dra. Virgínia Gaspar Coito

É com prazer que informo que a DGIDC autoriza a realização do estudo e a administração em meio escolar que nos foi apresentado, nas condições referidas.

Cumprimentos

Luís Capucha

(Director-Geral)



Anexo 4 – Guião de entrevista/ entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

I – FUNDAMENTAÇÃO

1. A presente entrevista tem como objectivo servir de estudo exploratório para a realização de um estudo acerca do modo actual de funcionamento dos agrupamentos de escolas, no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

II – CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

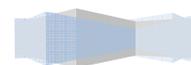
- 2.1. Qual o seu grupo de docência?
- 2.2. Qual a sua categoria profissional?
- 2.3. Quantos anos de docência possui?
- 2.4. Á quanto tempo desempenha funções neste agrupamento?
- 2.5. Á quanto tempo desempenha funções nesta escola?
- 2.6. Que cargos desempenha ou já desempenhou neste agrupamento?

III – CORPO DA ENTREVISTA

- 3.0.1. Como descreveria a organização do seu agrupamento?
- 3.0.2. Descreva como vê e sente o seu agrupamento?

3.1. COMUNICAÇÃO

- 3.1.1. Que apreciação faz sobre a forma como se processa a comunicação no agrupamento?
 - a) De que forma acontece a comunicação entre os professores e os órgãos de gestão?
 - b) De que forma acontece a comunicação entre os professores do mesmo ciclo de ensino?



c) De que forma acontece a comunicação entre os professores dos diferentes ciclos do agrupamento?

d) De que forma acontece a comunicação entre as diversas escolas do agrupamento?

e) Que apreciação faz da comunicação interdisciplinar entre professores?

3.1.2. como vê a comunicação entre pais, professores e órgãos de gestão?

3.1.3. O que considera de mais positivo ao nível da comunicação entre os actores do agrupamento? E de mais negativo?

a) A integração no agrupamento fomenta ou dificulta a comunicação entre professores?

b) A forma de comunicação actual facilita ou não a articulação curricular entre ciclos?

c) A forma de comunicação actual facilita ou não a comunicação entre escolas?

d) A forma de comunicação actual facilita ou dificulta a comunicação entre as escolas e a comunidade em que estão inseridas?

3.1.4. Até que ponto a integração no agrupamento conduziu á redução do isolamento de algumas escolas do concelho?

3.2. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS

3.2.1. A constituição do agrupamento promoveu a articulação entre escolas?

3.2.2. A constituição do agrupamento promoveu a articulação entre ciclos?

3.2.3. Como vê a forma como se processa a transição de ciclo?

a) De que forma se materializa a transição inter- ciclos?

b) Que procedimentos?

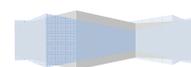
c) Que resultados?

3.2.4. Como aprecia o conhecimento dos professores sobre o que se passa no ciclo anterior e no ciclo posterior ao que pertence?

3.2.5. A integração no agrupamento favoreceu o percurso sequencial e articulado dos alunos?

a) Como?

b) Que resultados?



3.3. PARTICIPAÇÃO

3.3.1. Há algum ciclo que tenha mais preponderância sobre o funcionamento e a organização do agrupamento?

a) a que se deve tal importância?

3.3.2. Qual a percepção que tem da presença do ensino pré-escolar/ 1º ciclo/ 2º ciclo/ 3º ciclo no agrupamento?

a) Qual o seu peso?

b) Qual a sua importância?

3.3.3. Como é que os professores do agrupamento apreciam e desenvolvem o projecto educativo do agrupamento?

3.3.4. O projecto educativo do agrupamento tem mobilizado os professores em torno de objectivos comuns?

a) Até que ponto?

b) Que iniciativas o demonstram?

3.3.5. A integração no agrupamento promove o trabalho conjunto?

a) Promove a cooperação entre os professores do agrupamento dos diferentes ciclos e de diferentes escolas?

b) De que formas?

c) Que exemplos?

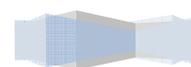
3.4. AUTONOMIA

3.4.1. Que apreciação faz da autonomia do agrupamento?

3.4.2. Como descreveria o poder de autonomia da sua escola?

3.4.3. A integração das escolas em agrupamento tem algum efeito ao nível da burocracia. Como?

3.5. CAPACIDADE PEDAGÓGICA



3.5.1. A integração das escolas num agrupamento contribui ou não para reforçar a capacidade pedagógica das escolas?

- a) De que forma?
- b) Que iniciativas o demonstram?

3.6. GESTÃO DE RECURSOS

3.6.1. A integração no agrupamento favorece a gestão racional dos recursos materiais?

- a) Porquê?
- b) Dê exemplos?

3.6.2. A integração no agrupamento favorece a gestão racional dos recursos humanos?

- a) Porquê?
- b) De que forma?

3.6.3. Entende que o agrupamento tem uma política de igualdade ao nível dos equipamentos e recursos?

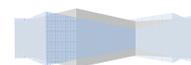
3.6.4. Diria que a gestão dos equipamentos e dos recursos favorece mais umas áreas ou ciclos?

3.6.5. Como vê a utilização dos equipamentos e dos recursos que se encontram no estabelecimento sede por outras escolas?

3.6.6. Como avalia o acesso aos recursos do agrupamento?

3.6.7. Como definiria a burocracia existente no seio do agrupamento para utilizar determinados recursos?

3.7. Qual é o aspecto mais positivo e o aspecto mais negativo da criação dos agrupamentos?



Anexo 5 - Questionário do estudo piloto

QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional e tem como objectivo conhecer a opinião dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico acerca dos agrupamentos de escolas.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões colocadas. O questionário é anónimo e confidencial e os dados serão utilizados apenas para fins de investigação científica.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

I. Dados Pessoais

(nas questões que exigem a escolha de uma alternativa, assinale com um X a opção que corresponde ao seu caso)

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitações académicas

a) Bacharelato ou grau equivalente

b) Licenciatura

c) Pós-graduação

d) Mestrado

e) Doutoramento

f) Outra Especifique qual:

4. Categoria profissional

a) Professor/ Educador contratado

b) Professor/ Educador de Quadro de Zona Pedagógica

c) Professor/ Educador de Quadro de Nomeação Definitiva

d) Professor/ Educador estagiário

5. É professor/ educador do ensino:

a) Regular

b) Especial

6. Ciclo de ensino

a) Educação pré-escolar

b) 1º ciclo

c) 2º ciclo

d) 3º ciclo

7. Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano lectivo): _____

8. Há quantos anos lecciona nesta escola (incluindo o presente ano lectivo)? _____

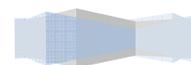
9. Há quantos anos lecciona neste agrupamento (incluindo o presente ano lectivo)? _____

10. Actualmente desempenha algum cargo nos órgãos da escola/ agrupamento?

a) Sim

b) Não

10.1. Se assinalou sim, indique quais os cargos que exerce: _____



II. Autonomia e Burocracia no Agrupamento**(assinale com um X a opção que corresponde á sua opinião)**

1. Qual a sua opinião sobre o grau de autonomia do seu agrupamento?

1.1. Muito baixo 1.2. Baixo 1.3. Médio 1.4. Elevado 1.5. Muito elevado

2. Qual a sua opinião sobre o grau de autonomia do seu agrupamento no que se refere especificamente:

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito Elevado
a) ao domínio financeiro					
b) ao domínio pedagógico					
c) ao domínio estratégico					
d) ao domínio organizacional					
e) ao domínio administrativo					

3. Qual a sua opinião sobre o grau de autonomia da sua escola/ jardim-de-infância?

3.1. Muito baixo 3.2. Baixo 3.3. Médio 3.4. Elevado 3.5. Muito elevado

4. Qual a sua opinião sobre o grau de burocracia na sua escola/ jardim de infância?

4.1. Muito baixo 4.2. Baixo 4.3. Médio 4.4. Elevado 4.5. Muito elevado

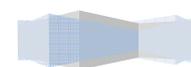
5. Qual a sua opinião sobre o grau de burocracia no seu agrupamento?

5.1. Muito baixo 5.2. Baixo 5.3. Médio 5.4. Elevado 5.5. Muito elevado

6. Se respondeu **médio**, **elevado** ou **muito elevado** à questão anterior, diga que importância atribui ao contributo dos seguintes factores para esse grau de burocracia (**assinale com um x a coluna correspondente à importância de cada aspecto**).

Se respondeu muito baixo ou baixo, passe directamente para o grupo III.

	Nenhuma	Pouca	Média	Elevada	Muito Elevada
a) relação com o poder central					
b) relação com o poder regional					
c) relação com a autarquia					
d) junção de escolas de diferentes ciclos e níveis					
e) participação da comunidade					
f) dispersão geográfica das escolas					



III. Isolamento/ Exclusão Social

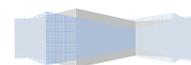
1. Uma das finalidades dos agrupamentos de escolas é a superação das situações de isolamento e a prevenção da exclusão social. Encontra a seguir um conjunto de afirmações relativas ao que se passa no seu agrupamento no que se refere a esta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) A comunicação entre os docentes das diferentes escolas do agrupamento tem sido fomentada					
b) O contacto entre os alunos das diferentes escolas tem sido facilitado pelo agrupamento					
c) O agrupamento tem promovido parcerias entre as escolas					
d) O agrupamento tem dificultado as relações entre os pais e as escolas					
e) A cooperação entre as escolas e a comunidade (ex. autarquia, grupos locais) tem sido fomentada					
f) As situações de abandono escolar mantêm-se					
g) A equidade e o combate às desigualdades sociais têm sido promovidos					

IV. Capacidade Pedagógica

1. A constituição dos agrupamentos de escolas visa reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos. Encontra a seguir um conjunto de afirmações que visam caracterizar o seu agrupamento relativamente ao alcance desta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Sinto-me menos apoiado em termos pedagógicos pelo facto de a minha escola estar integrada no agrupamento					
b) Os alunos têm um melhor acompanhamento pelo facto de estarem integrados num agrupamento					
c) O facto de as escolas estarem integradas no agrupamento dificulta a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica					
d) Existe comprometimento de todos os intervenientes na execução dos planos do agrupamento					
e) A qualidade das aprendizagens é maior pelo facto de as escolas estarem integradas no agrupamento					
f) Existe colaboração na definição de estratégias/critérios de avaliação dos alunos					



V. Transição Entre Ciclos

1. Uma das finalidades dos agrupamentos de escolas é favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos. Encontra a seguir um conjunto de afirmações que visam caracterizar o seu agrupamento relativamente ao alcance desta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) O agrupamento tem permitido reduzir o insucesso escolar					
b) Os educadores/professores desconhecem o que se passa no ciclo anterior e/ou posterior àquele em que leccionam					
c) A planificação de actividades em conjunto pelos diferentes ciclos é rara					
d) Realizam-se actividades comuns aos diferentes ciclos na sede do agrupamento					
e) Fomenta-se a interacção entre alunos de ciclos diferentes					
f) Os diferentes ciclos constroem materiais didácticos em conjunto					
g) A cooperação entre ciclos na resolução de problemas de indisciplina é inexistente					
h) Faz-se elaboração conjunta de planos de formação de educadores/ professores					
i) Existe articulação curricular entre ciclos					
j) Dinamizam-se projectos comuns aos diferentes ciclos					

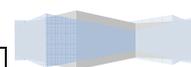
VI. Aproveitamento Racional dos Recursos

1. A constituição dos agrupamentos de escolas visa favorecer o aproveitamento racional dos recursos. Diga em que medida, no seu agrupamento, se tem conseguido concretizar esta finalidade (assinale com um **X** a sua opinião utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) O acesso igual aos recursos por parte de todas as escolas tem sido promovido					
b) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos humanos					
c) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos financeiros					
d) O agrupamento permite uma maior mobilização de recursos locais/comunitários					
e) O agrupamento tem dificultado a gestão dos recursos materiais					
f) O agrupamento tem contribuído para uma melhor gestão dos recursos humanos					
g) O agrupamento tem dificultado a gestão dos recursos financeiros					
h) A oferta de serviços de apoio educativo tem diminuído com o agrupamento					
i) O agrupamento tem dificultado a rentabilização das infra-estruturas das escolas					
j) O agrupamento tem permitido melhorar a cooperação com a comunidade					
l) O agrupamento tem permitido aumentar a participação das famílias					
m) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos materiais					
n) A burocracia no acesso aos recursos tem aumentado					
o) O acesso igual aos recursos por parte dos diferentes ciclos tem sido dificultado					

2. Assinale com uma cruz o(s) ciclo(s) que, em sua opinião, consegue(m) ter mais benefícios, no que se refere ao acesso aos recursos?

a) pré-escolar	b) 1º ciclo	c) 2º ciclo	d) 3º ciclo	e) Todos os ciclos



VII. Envolvimento/ Participação

1. Como classifica o grau de envolvimento na elaboração do Projecto Educativo por parte dos seguintes elementos **(assinale com um X a opção que corresponde á sua opinião)**:

	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
a) educadores de infância					
b) professores do 1º ciclo					
c) professores do 2º ciclo					
d) professores do 3º ciclo					
e) pessoal não docente					
f) alunos					
g) pais					
h) autarquia					
i) interesses socioeconómicos e culturais					

2. Como classifica o grau de envolvimento no desenvolvimento e implementação do Projecto Educativo por parte dos seguintes elementos **(assinale com um X a opção que corresponde á sua opinião)**:

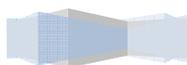
	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
a) educadores de infância					
b) professores do 1º ciclo					
c) professores do 2º ciclo					
d) professores do 3º ciclo					
e) pessoal não docente					
f) alunos					
g) pais					
h) autarquia					
i) interesses socioeconómicos e culturais					

2. Encontra a seguir algumas afirmações relativas ao seu envolvimento no agrupamento. Indique a sua opinião relativamente a cada afirmação assinalando com um **X** a opção correspondente, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sinto-me comprometido na perseguição de objectivos comuns ao agrupamento					
2. Identifico-me com o Projecto Educativo do Agrupamento					
3. Sinto que faço parte integrante do agrupamento					
4. Concretizo no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento					
5. Conheço mal o Projecto Educativo do Agrupamento					
6. As minhas propostas para o projecto educativo são desconsideradas					
7. Sinto que a minha escola é parte integrante do agrupamento					
8. Sinto-me representado nos órgãos de admi. e gestão do agrupamento					
9. A participação do meu ciclo de ensino nas actividades do agrupamento é irrelevante					
10. As minhas sugestões para o plano de actividades são tidas em conta					
11. No dia-a-dia limito-me a cumprir o meu horário lectivo					

VIII. Com base na sua experiência, quais são, em sua opinião, as principais obstáculos ao alcance das finalidades subjacentes à criação dos agrupamentos?

IX. Que medidas e/ ou estratégias apontaria no sentido de melhorar o funcionamento geral do seu agrupamento, tendo em conta os objectivos que estão na génese da sua criação.



Anexo 6 - Questionário do estudo definitivo

QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional e tem como objectivo conhecer a opinião dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico acerca dos agrupamentos de escolas.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões colocadas. O questionário é anónimo e confidencial e os dados serão utilizados apenas para fins de investigação científica.

É essencial que responda a todas as questões para que este questionário possa ser usado na investigação.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

I. Dados Pessoais

(nas questões que exigem a escolha de uma alternativa, assinale com um X a opção que corresponde ao seu caso)

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitações académicas

- a) Bacharelato ou grau equivalente b) Licenciatura c) Pós-graduação
d) Mestrado e) Doutoramento f) Outra Especifique qual: _____

4. Categoria profissional

- a) Professor/ Educador contratado b) Professor/ Educador de Quadro de Zona Pedagógica
c) Professor/ Educador de Quadro de Nomeação Definitiva d) Professor/ Educador estagiário

5. É professor/ educador do ensino:

- a) Regular b) Especial

6. Ciclo de ensino

- a) Educação pré-escolar b) 1º ciclo c) 2º ciclo d) 3º ciclo

7. Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano lectivo): _____

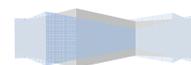
8. Há quantos anos lecciona nesta escola (incluindo o presente ano lectivo)? _____

9. Há quantos anos lecciona neste agrupamento (incluindo o presente ano lectivo)? _____

10. Actualmente desempenha algum cargo na escola/ agrupamento?

- a) Sim b) Não

10.1. Se assinalou sim, indique quais os cargos que exerce: _____



II. Autonomia e Burocracia no Agrupamento**(assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião)**1. Qual a sua opinião sobre o grau de **autonomia** do seu agrupamento?

- a) Muito baixo
-
- b) Baixo
-
- c) Médio
-
- d) Elevado
-
- e) Muito elevado
-

2. Qual a sua opinião sobre o **grau de autonomia** do seu agrupamento no que se refere especificamente:

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito Elevado
a) ao domínio financeiro					
b) ao domínio pedagógico					
c) ao domínio estratégico					
d) ao domínio organizacional					
e) ao domínio administrativo					

3. Qual a sua opinião sobre o **grau de autonomia** da sua escola/ jardim-de-infância?

- a) Muito baixo
-
- b) Baixo
-
- c) Médio
-
- d) Elevado
-
- e) Muito elevado
-

4. Qual a sua opinião sobre o **grau de burocracia** na sua escola/ jardim de infância?

- a) Muito baixo
-
- b) Baixo
-
- c) Médio
-
- d) Elevado
-
- e) Muito elevado
-

5. Qual a sua opinião sobre o **grau de burocracia** no seu agrupamento?

- a) Muito baixo
-
- b) Baixo
-
- c) Médio
-
- d) Elevado
-
- e) Muito elevado
-

6. Se respondeu **médio, elevado ou muito elevado** à questão anterior (5.), diga que importância atribui ao contributo dos seguintes factores para esse **grau de burocracia**.**Se respondeu muito baixo ou baixo à questão anterior (5.), passe directamente para o grupo III.**

	Nenhuma	Pouca	Média	Elevada	Muito Elevada
a) relação com o poder central					
b) relação com o poder regional					
c) relação com a autarquia					
d) junção de escolas de diferentes ciclos e níveis					
e) participação da comunidade					
f) dispersão geográfica das escolas					

III. Isolamento

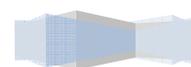
1. Uma das finalidades dos agrupamentos de escolas é a superação das situações de isolamento. Encontra a seguir um conjunto de afirmações relativas ao que se passa no seu agrupamento no que se refere a esta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) A comunicação entre os docentes das diferentes escolas do agrupamento tem sido fomentada					
b) O contacto entre os alunos das diferentes escolas tem sido dificultado pelo agrupamento					
c) O agrupamento tem promovido parcerias entre as escolas					
d) O agrupamento tem dificultado as relações entre os pais e as escolas					
e) A cooperação entre as escolas e a comunidade (ex. autarquia, grupos locais) tem sido fomentada					
f) A gestão dos transportes tem permitido a participação de todas as escolas nas actividades definidas no Projecto Educativo do agrupamento.					

IV. Exclusão Social

1. A prevenção e/ ou o combate à exclusão social é também um dos objectivos da constituição do agrupamento de escolas. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião acerca do que se passa no seu agrupamento, relativamente a esta finalidade, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) As situações de abandono escolar mantêm-se					
b) A equidade e o combate às desigualdades sociais têm sido promovidos					
c) O agrupamento tem permitido reduzir o insucesso escolar					
d) O facto de as escolas estarem integradas num agrupamento tem contribuído para piorar os serviços de acção social					
e) O agrupamento tem permitido um melhor acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais					
f) Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem têm sido alvo de estratégias de recuperação					



V. Capacidade Pedagógica

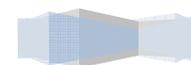
1. A constituição dos agrupamentos de escolas visa reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos. Encontra a seguir um conjunto de afirmações que visam caracterizar o seu agrupamento relativamente ao alcance desta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Sinto-me menos apoiado em termos pedagógicos pelo facto de a minha escola estar integrada no agrupamento					
b) Os alunos têm um melhor acompanhamento pelo facto de estarem integrados num agrupamento					
c) O facto de as escolas estarem integradas no agrupamento promove a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica					
d) Existe comprometimento de todos os intervenientes na execução dos planos do agrupamento					
e) A qualidade das aprendizagens é menor pelo facto de as escolas estarem integradas no agrupamento					
f) Existe colaboração na definição de estratégias/critérios de avaliação dos alunos					

VI. Transição Entre Ciclos

1. Uma das finalidades dos agrupamentos de escolas é favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos. Encontra a seguir um conjunto de afirmações que visam caracterizar o seu agrupamento relativamente ao alcance desta finalidade. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Os educadores/professores desconhecem o que se passa no ciclo anterior e/ou posterior àquele em que leccionam					
b) A planificação de actividades em conjunto pelos diferentes ciclos é rara					
c) Realizam-se actividades comuns aos diferentes ciclos na sede do agrupamento					
d) Fomenta-se a interacção entre alunos de ciclos diferentes					
e) Os diferentes ciclos constroem materiais didácticos em conjunto					
f) A cooperação entre ciclos na resolução de problemas de indisciplina é inexistente					
g) Faz-se elaboração conjunta de planos de formação de educadores/ professores					
h) Existe articulação curricular entre ciclos					
i) Dinamizam-se projectos comuns aos diferentes ciclos					



VII. Aproveitamento Racional dos Recursos

1. A constituição dos agrupamentos de escolas visa favorecer o aproveitamento racional dos recursos. Diga em que medida, no seu agrupamento, se tem conseguido concretizar esta finalidade (assinale com um X a sua opinião utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente**).

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) O acesso igual aos recursos por parte de todas as escolas tem sido promovido					
b) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos humanos					
c) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos financeiros					
d) O agrupamento permite uma maior mobilização de recursos locais/comunitários					
e) O agrupamento tem dificultado a gestão dos recursos materiais					
f) O agrupamento tem contribuído para uma melhor gestão dos recursos humanos					
g) O agrupamento tem dificultado a gestão dos recursos financeiros					
h) A oferta de serviços de apoio educativo tem diminuído com o agrupamento					
i) O agrupamento tem dificultado a rentabilização das infra-estruturas das escolas					
j) O agrupamento tem permitido melhorar a cooperação com a comunidade					
k) O agrupamento tem permitido aumentar a participação das famílias					
l) O agrupamento tem permitido aumentar a disponibilidade de recursos materiais					
m) A burocracia no acesso aos recursos tem aumentado					
n) O acesso igual aos recursos por parte dos diferentes ciclos tem sido dificultado					

2. Assinale com uma cruz o(s) ciclo(s) que, em sua opinião, **consegue(m) ter mais benefícios**, no que se refere ao acesso aos recursos?

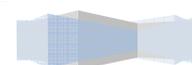
a) pré-escolar	b) 1º ciclo	c) 2º ciclo	d) 3º ciclo	e) Todos os ciclos

VIII. Envolvimento/ Participação

1. Como classifica o grau de **envolvimento na elaboração** do Projecto Educativo por parte dos seguintes elementos (**assinale com um X a opção que corresponde á sua opinião**):

Se não estava neste agrupamento na altura da elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento, passe directamente para a questão seguinte (2.).

	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
a) educadores de infância					
b) professores do 1º ciclo					
c) professores do 2º ciclo					
d) professores do 3º ciclo					
e) pessoal não docente					
f) alunos					
g) pais					
h) autarquia					
i) interesses socioeconómicos e culturais					



2. Como classifica o grau de **envolvimento no desenvolvimento e implementação** do Projecto Educativo por parte dos seguintes elementos (**assinale com um X a opção que corresponde à sua opinião**):

	Muito baixo	Baixo	Médio	Elevado	Muito elevado
a) educadores de infância					
b) professores do 1º ciclo					
c) professores do 2º ciclo					
d) professores do 3º ciclo					
e) pessoal não docente					
f) alunos					
g) pais					
h) autarquia					
i) interesses socioeconómicos e culturais					

3. Encontra a seguir algumas afirmações relativas ao seu **envolvimento no agrupamento**. Indique a sua opinião relativamente a cada afirmação assinalando com um X a opção correspondente, utilizando a seguinte escala: **1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente**.

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Sinto-me comprometido na perseguição de objectivos comuns ao agrupamento					
b) Identifico-me com o Projecto Educativo do Agrupamento					
c) Sinto que faço parte integrante do agrupamento					
d) Concretizo no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento					
e) Conheço mal o Projecto Educativo do Agrupamento					
f) As minhas propostas para o projecto educativo são desconsideradas					
g) Sinto que a minha escola é parte integrante do agrupamento					
h) Sinto-me representado nos órgãos de administração e gestão do agrupamento					
i) A participação do meu ciclo de ensino nas actividades do agrupamento é irrelevante					
j) As minhas sugestões para o plano de actividades são tidas em conta					
k) No dia-a-dia limito-me a cumprir o meu horário lectivo					

IX. Com base na sua experiência, quais são, em sua opinião, as principais obstáculos ao alcance das finalidades subjacentes à criação dos agrupamentos?

X. Que medidas e/ ou estratégias apontaria no sentido de melhorar o funcionamento geral do seu agrupamento, tendo em conta os objectivos que estão na génese da sua criação.

