

## INTRODUÇÃO

### 1. O Problema.

Pais, professores, escola e meio são as personagens e o universo que estruturam e enquadram cada criança em idade escolar. Centrando o nosso olhar na instituição, diríamos que, se as crianças são os actores principais da questão escolar e os pais os actores recentes, os professores são os actores-mediadores entre as medidas oficiais (normativos) e as práticas na sala de aula e na escola.

As tarefas de professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características culturais e qualidades de desenvolvimento, às suas histórias de vida e contextos sociais.

Uma outra questão que hoje em dia se levanta tem a ver com os aspectos que são úteis para o desenvolvimento profissional: eficiência, gestão, técnicas de apresentação ou de análise. Quanto mais restritivos e estandardizados são os materiais e os procedimentos de que os professores devem fazer uso, menos predispostos estão para sentir que desenvolvem a sua própria capacidade profissional, ao contribuírem para a sua profissão e para a aprendizagem das crianças, e muito menos necessitam de fazer apelos aos recursos ocultos e à criatividade.

A dissertação agora apresentada, mostra em linhas gerais a pretensão em conhecer as consequências, quer na organização do trabalho escolar, quer na profissionalidade docente, decorrentes da criação de um agrupamento de escolas.

Nos dias que correm, as dificuldades acrescidas do trabalho docente, passam, em grande parte, pela forma como a organização escola se encontra organizada. Hoje em dia são pedidas às escolas inúmeras funções, para além da inicial – transmissão de saberes. Hoje é necessário saber, saber-fazer e como fazer. Para que se consigam bons resultados, existe uma grande necessidade de um trabalho colaborativo, onde a reflexão e a supervisão, terão um importante lugar. No entan-

to, as condições materiais, têm, nos dias que correm, um papel não menos relevante, tendo em conta a variedade de oferta no mundo exterior à escola.

Se o nosso produto final é o nosso *cliente* aluno, é para ele que temos de estar preparados, tendo por referência, os constantes apelos exteriores à escola, que conseqüentemente irão criar as dificuldades acrescidas para os professores.

Por outro lado, ao professor de hoje colocam-se outros desafios que nada têm a ver com aqueles que existiam quando a maioria dos docentes iniciaram as suas carreiras. No momento actual, com o novo E.C.D. (Estatuto da Carreira Docente)-Decreto Lei nº 15 de 19 de Janeiro de 2007, e mais especificamente, no que concerne à progressão na carreira, o ambiente escolar está a ter reflexos. Se por um lado o desalento toma conta de alguns, por outro lado já se notam as movimentações no sentido de sair da letargia e criar novas dinâmicas nas escolas.

O Ensino Primário, actual 1º ciclo do Ensino Básico, tem sido, ao longo de vários anos alvo de várias mudanças e reformas. No entanto, as resistências às mudanças, ou simplesmente, tais mutações são interpretadas pelos intervenientes, como atentados ao bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino e, logo, situam-se contra a qualidade no processo do ensino-aprendizagem.

A constituição de agrupamentos de escolas não foi excepção, destacando-se logo, desde o período da sua concepção, como uma mudança bastante significativa na gestão e organização das escolas, o que levantou de imediato inúmeras questões, dúvidas, receios... De facto, agrupar escolas com realidades distintas, não só porque os contextos sócio-cultural e económico são diferentes, mas também porque poderá haver uma mistura dos vários ciclos de ensino, assim como gerir essas mesmas escolas, como se de uma só se tratasse, levantou de imediato muitas dúvidas, que se traduziram em muitos dos casos, na rejeição ao novo modelo de organização, por parte das comunidades educativas.

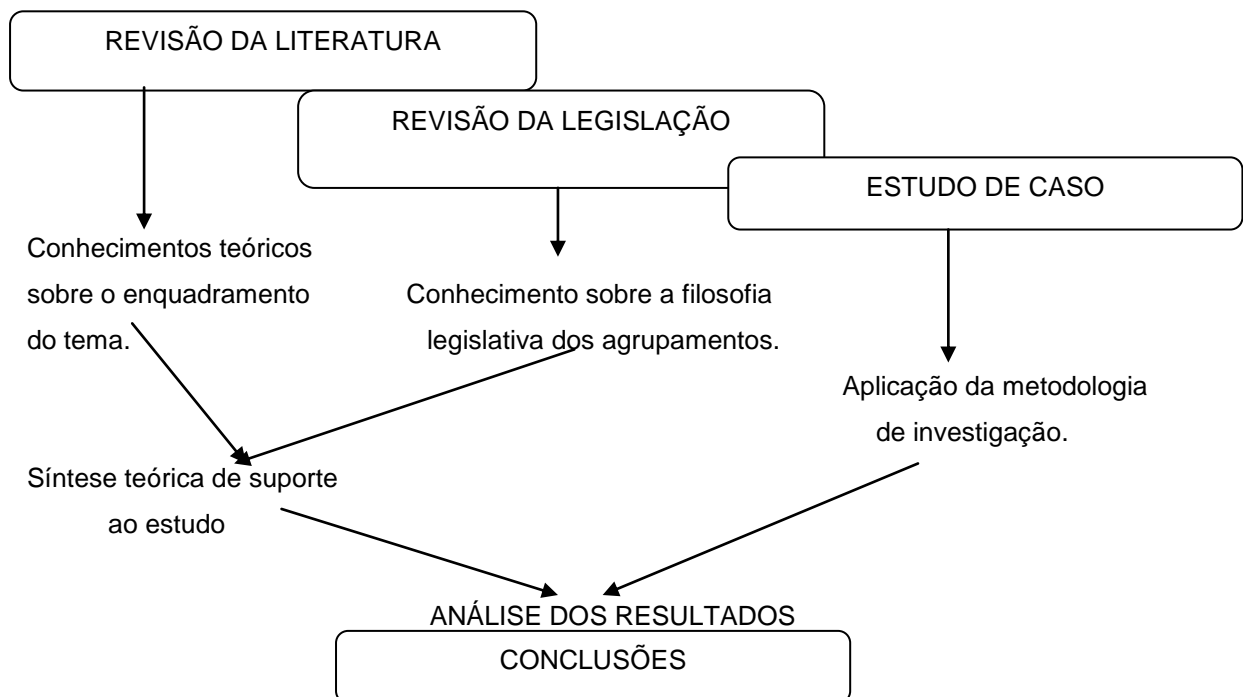
Será que os métodos de trabalho dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, com a constituição de agrupamentos de escolas, os levaram à perda da identidade deste nível de ensino, e à perda da autonomia alcançada ao longo dos anos,

revelando sentimentos de insatisfação, ou se alteraram, transformando-se numa melhoria da profissionalidade?

É uma incógnita; contudo, os professores assistiram ao agrupar das escolas e, de uma forma mais formal ou informal, foram integrando-se, ultrapassando barreiras, sofrendo transformações, mas ocupando a melhor posição para assimilarem as mudanças, num processo contínuo de melhoria da identidade profissional.

Para percebermos essas etapas, poderemos reflectir nas palavras Confúcio, 500 a. C. “...a nossa maior glória não está em nunca cairmos, mas sim em nos levantarmos de cada vez que caímos”.

Assim, para conhecermos um exemplo prático, vamos desenvolver a nossa tese de acordo com o esquema 1, que apresenta a sequência lógica a seguir ao longo do trabalho:



ESQUEMA Nº1 Sequência do Trabalho

A proximidade física de um exemplo de organização escolar em agrupamento, constituindo por si só, um dos poucos exemplos a nível nacional, uma vez que se

trata de um único agrupamento num concelho, com uma única escola do 1º ciclo, e o primeiro a ser organizado como tal, induziu-nos a tentar perceber e responder a muitas questões que se colocam a quem se interesse pela matéria. Paredes de Coura foi o exemplo – estudo de caso – escolhido.

## **2. Questões e Objectivos da Investigação.**

Muito se tem discutido em torno da eficácia, da eficiência, do sucesso, da qualidade educativa e da organização, e do profissionalismo em educação. Vários autores se vão debruçando e estudando o assunto, mas as alterações que se produzem em catadupa (os normativos legais), criam novas situações de estudo. No centro de toda esta questão está O PROFESSOR.

Na verdade, este é julgado linearmente, sem se fazer uma verdadeira análise holística do seu papel, do seu ofício, da sua pessoa, da sua formação, do seu percurso e do contexto onde está inserido. Esse contexto é fundamental, quando se pretendem atingir objectivos, claros, de bons resultados escolares, os quais estão directamente relacionados, como vários estudos apontam, com o nível socioeconómico e cultural do meio familiar, mas também da capacidade inovadora e motivadora dos docentes.

Numa perspectiva de melhor conhecer a organização escolar, o foco de atenção deverá ser colocado na forma de melhorar a organização escola, de forma a conseguir melhores resultados, e focar menos as atenções nos professores. Mas, a atenção também se deverá voltar para os normativos publicados pelo Ministério e entender a filosofia que está adjacente.

Embora os professores mais motivados revelem uma atitude positiva face ao trabalho e às mudanças, que paulatinamente vão sendo implantadas, poderá não ser suficiente para contagiar os outros; no entanto, deve-se focar a atenção nos professores eficazes e empenhados, para melhorar o desempenho dos outros e consequentemente que os resultados do profissionalismo sejam visíveis. “*Quanto*

*mais conhecimentos e competências de ensino o professor tiver, mais bem sucedidas são as escolas...*” (Sergiovanni, 2004:132).

A dificuldade diária, começa pelo conceito de liderança do professor na sala de aula, as dificuldades no entendimento com os encarregados de educação, a pluriactividade que lhe é solicitada, as exigências em termos avaliativos para desenvolver o seu percurso profissional, ou mesmo as condições de preparação e adaptação aos novos tempos. Será que as transformações impostas lhe poderão permitir melhorar as suas performances, estando a escola preparada para oferecer as possíveis soluções, para conseguir resultados mais eficazes? O clima escolar é o resultado da participação de todos; mas, *”...o empenhamento interno constrói-se a partir de uma escolha informada e livre e de facto, pode ser o contributo mais importante para a eficácia escolar”*(Ibid: 183).

Os professores são líderes vitais, sem os quais o progresso educacional é impossível de alcançar, mas *”...a equipa de liderança de sucesso é a que conseguir identificar os indivíduos com as características necessárias à realização de uma determinada situação ou projecto.* “ (Glanz, J., 2003:9).

A melhoria do Sistema de Ensino tem sido, ao longo das duas últimas décadas, uma preocupação manifestada por todos os governos constitucionais e alvo de variados estudos. Como um Sistema de Ensino de qualidade passa por uma optimização das condições de funcionamento das escolas, no que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, esta melhoria, segundo estudos feitos por alguns investigadores, a pedido do Ministério da Educação, passaria por um *reordenamento da rede educativa*, através da qual se criariam agrupamentos de escolas, com proximidade geográfica e através da extinção de escolas com reduzido número de alunos.

Mas os professores estão integrados numa organização, que tem vindo a sofrer, de uma forma administrativa, orientações no sentido de se adaptar às novas exigências da sociedade actual. Surgem os agrupamentos de escolas como uma

forma de resposta a essas exigências. É aqui que surge a problemática do nosso estudo:

**De que forma, a formação de um agrupamento, se reflecte no trabalho e profissionalidade docente?**

A fim de darmos resposta a esta problemática, fomos equacionando novas preocupações associadas a esta questão, entre as quais salientamos:

- (i) que filosofia é que lhe está adjacente?;
- (ii) de que forma os constrangimentos variados, que podem surgir aquando da implementação de uma qualquer inovação, condicionaram a mesma?; mas antes,
- (iii) será necessário perceber se a filosofia que levou à criação dos agrupamentos está, efectivamente reflectida na prática diária, ou ficou distorcida?;
- (iv) como se concretizou a aplicabilidade dos normativos legais?

Tendo a noção de ser um tema que poderá ter imensas vertentes a explorar, mas tratando-se a presente dissertação de um início exploratório do assunto, que posteriormente poderá vir a ser desenvolvido em posteriores trabalhos, sentimos que o tratamento do tema será muito embrionário, o que porventura poderá trazer poucas respostas. No entanto, será esse o despertar para caminhos futuros!

### **3. Organização do Trabalho.**

Esta dissertação será, então, desenvolvida segundo a investigação qualitativa. Todos os passos da abordagem qualitativa serão seguidos, dando especial ênfase às seguintes características...*expressões...conceitos...afiliações... objectivos...plano propostas de investigação...dados...amostra...técnicas e métodos...relação com os sujeitos... instrumentos...análise de dados...e...problemas com o uso da abordagem*" (Bogdan e Biklen,1994:72 ).

No entanto, pelo facto de ser um trabalho a realizar em escolas, iremos ter em conta a época do ano lectivo em que se vai desenrolar o trabalho, assim como, e o mais importante, o grupo específico de pessoas sobre as quais recairá o estudo. A época a ser escolhida não deverá colocar em causa a alteração de horários, ou de ritmos de trabalho.

No primeiro capítulo será apresentado o suporte teórico, no qual se desenvolverá o enquadramento do problema levantado, não propriamente sobre a organização dos agrupamentos de escolas, mas tentando dar a conhecer toda a legislação geral e específica sobre a formação de agrupamentos e o seu reflexo/relação com a profissionalidade docente, assim como uma abordagem empírica sobre a profissionalidade docente e a sua ligação com as fases da carreira docente.

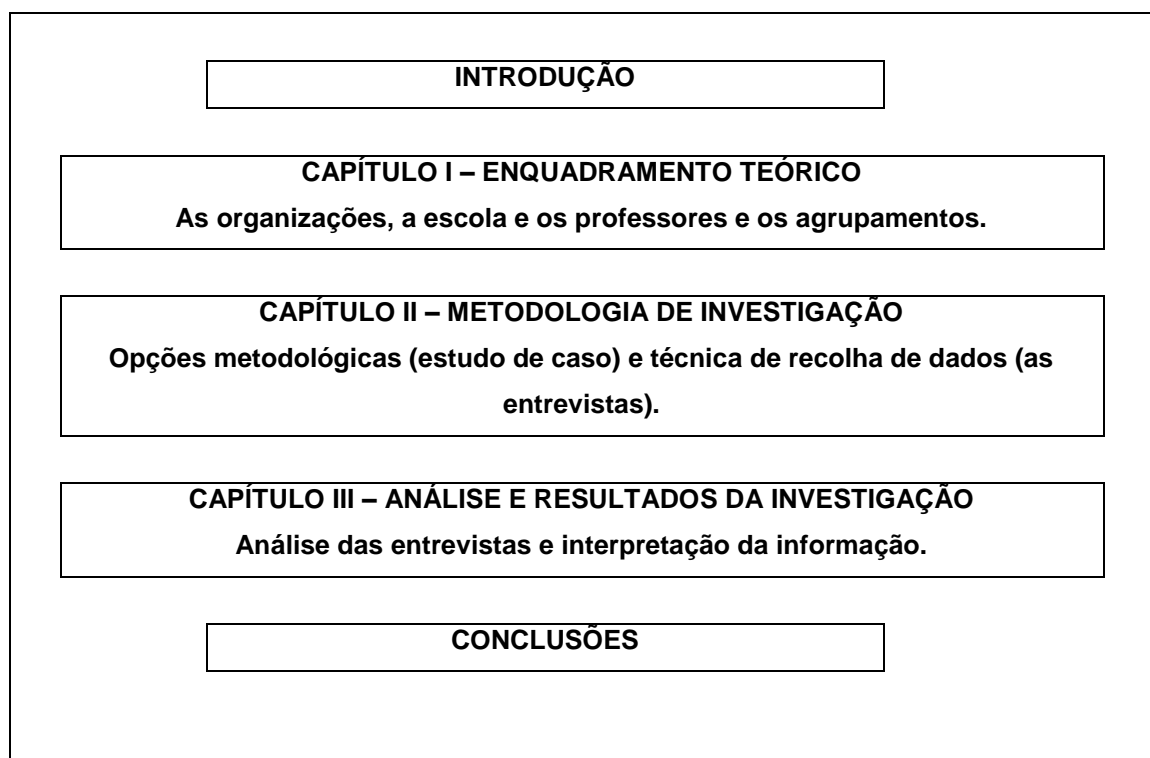
No segundo capítulo, durante o trabalho investigativo propriamente dito, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, a pessoas chave do processo, tais como: último Delegado Escolar, Presidente do Executivo da E. B. 2,3/S ao tempo da constituição do agrupamento, ao Director actual do Agrupamento e a três professores do 1º ciclo, onde poderá estar incluído o Director de ciclo, se existir.

Assim, as entrevistas estarão orientadas para a procura de respostas às questões já colocadas anteriormente, de forma a responder aos objectivos do presente trabalho. “ *A análise e recolha de dados desenrolam-se alternadamente \_ primeiro a entrevista, em seguida a análise e o desenvolvimento...*” (Ibid:101), e ainda deverá ser usado “ *...o método de amostragem na indução analítica...amostragem por conveniência*” (Ibid :101).

A apresentação dos resultados das entrevistas, constitui o terceiro capítulo do trabalho, as quais serão transcritas e sobre as quais se fará uma análise exaustiva e criteriosa de forma a se poderem retirar o máximo de respostas para a problemática colocada. A fotografia, resultado de um outro elemento de recolha de dados, a observação, será utilizada como um *abre-latas*, pois virá dar a conhecer o outro lado do problema analisado, ou seja, as velhas escolas primárias que originaram o agrupamento e hoje o que se conhece por Centro Escolar.

Mas, para Rangel, 2006, “...*tudo para ser bem feito, leva tempo e exige perseverança, tenacidade e entusiasmo*”, pelo que uma boa organização das etapas do trabalho permitirão atingir os objectivos e uma boa resposta às questões de base, concluindo e abrindo perspectivas para novos trabalhos na área.

O esquema número 2 representa, resumidamente a estrutura da tese já apresentada e que a seguir desenvolveremos:



Construído pela autora

ESQUEMA Nº2 – Estrutura da Tese

Daremos, pois lugar aos capítulos seguintes, onde a ênfase será colocada no enquadramento teórico que suporta o nosso estudo, a metodologia de investigação seguida e a análise dos resultados obtidos em função das técnicas de recolha de dados.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **INTRODUÇÃO**

Neste primeiro capítulo da nossa tese, serão abordadas algumas questões teóricas, organizadas por uma sequência lógica, sendo analisados conceitos tais como as organizações, a escola como organização, a escola ao longo dos tempos, a escola e os professores, a evolução da profissionalidade docente, os modelos de ensino, a questão dos agrupamentos, da filosofia da criação dos agrupamentos, a análise da legislação produzida sobre o assunto, a estrutura organizacional dos agrupamentos e o papel dos professores nos novos agrupamentos.

Serão referidos autores e conceitos sobre a temática proposta – organizações; a escola como organização ao longo do tempo, dando atenção às relações desenvolvidas na escola, concretamente as relações humanas, e ainda o papel do Estado. As reformas impostas pelo Estado também vão aparecer reflectidas na vida das escolas e até na carreira dos professores.

O desenvolvimento profissional dos professores estará tanto ligado à inovação e mudança educacional, como à produção legislativa e imposta a escolas e professores. No entanto, os modelos de ensino vão surgindo e adaptando-se a sociedades em constante evolução, onde a tecnologia começa, cada vez mais a ter um lugar determinante.

As formas de organização das organizações escolares também têm vindo a alterar-se ao longo dos tempos. O aparecimento dos Agrupamentos, com uma filosofia e legislações específicas, com uma nova estrutura organizacional, terão provavelmente trazido alterações na escola, nos professores e na sua profissionalidade.

## **1. As Organizações – algumas abordagens.**

As organizações constituem um dos tipos de formatos sociais mais emblemáticos do mundo actual. A vida em sociedade depende das organizações, dos cidadãos que as integram e, simultaneamente, usufruem delas. Um tipo de organizações são lucrativas, outras são não lucrativas. De uma maneira geral as organizações dividem-se por tipo de actividade: umas produzem bens, outras prestam serviços. Existem ainda organizações religiosas, desportivas, culturais e políticas, entre outras. A organização escolar é um tipo específico de organização, onde a população, em geral, passa uma parte da sua vida.

De acordo com Chiavenato (2000) existem cinco variáveis principais, numa organização: tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia e ambiente. A interdependência sistémica entre estas variáveis é o objecto de estudo da Teoria Geral da Administração, que está continuamente em expansão e que tem evoluído no sentido da complexidade, acompanhando o desenvolvimento da sociedade actual. No seio de cada organização, cada uma destas variáveis influencia as outras, ao mesmo tempo que é influenciada por elas. De acordo com o mesmo autor todas as teorias são válidas, embora cada qual valorize uma ou algumas das cinco variáveis base.

Deste modo, ao longo da história têm surgido diversas abordagens teóricas sobre as organizações. Neste trabalho seguiremos a proposta de Ferreira et al., (2001), no que diz respeito à apresentação destas teorias e serão referidas as que consideramos serem mais pertinentes para a análise da instituição escolar.

A abordagem clássica das organizações diz respeito aos primeiros estudos sobre esta temática, desenvolvidos a partir da revolução industrial, nos finais do século XIX e princípios do século XX, com a implantação de fábricas e a organização científica do trabalho. Com base no autor referido, serão imediatamente apresentados os principais teóricos sobre organizações.

Frederick Taylor (1856-1915) realizou um estudo científico do trabalho, analisando

os movimentos, as pausas, os gestos e os tempos necessários para a execução de tarefa e defendendo a separação entre a sua concepção e a sua execução. Os gestores concebiam as tarefas, enquanto os operários eram meros executores das mesmas. Assim, Taylor coloca a ênfase na variável *tarefas* e o seu estudo tem como principal enfoque a racionalização do trabalho a nível operacional.

Henri Fayol (1841-1925) analisou as estruturas e as funções das empresas, dividindo-as por sectores: comercial, financeiro, administrativo, contabilidade, segurança e produção. A administração tinha uma função preponderante, nos seus estudos, porque a considerava crucial para o planeamento e a coordenação da actividade das empresas. Deste modo, Fayol coloca a ênfase na variável *estrutura* e o seu estudo tem como principal enfoque a organização formal e as funções da administração.

Max Weber (1864-1920) estudou a economia, defendendo a administração burocrática como o modelo ideal das organizações da sociedade capitalista, não só para as empresas como também para o Estado, para a Igreja, para as universidades e para o Exército, de forma a tornar estas instituições mais racionais e eficientes.

De acordo com Ferreira et al. (2001: 24), as principais características da administração burocrática são as seguintes:

- a. *funções definidas pela Lei* – existem regras e regulamentos escritos que prescrevem o comportamento padronizado dos funcionários da organização;
- b. *hierarquia de autoridade* – existem funções hierárquicas bem definidas e as relações entre superiores e subalternos estão claramente definidas;
- c. *avaliação e selecção dos funcionários* – é feita através da competência técnica; a admissão, a transferência e a promoção faz-se através de exames, concursos ou diplomas, relacionando-se com o mérito, os conhecimentos e as competências objectivamente evidenciados;
- d. *relações sociais do tipo formal* – funcionários cumprem e executam com eficiência as suas tarefas e funções, não havendo lugar para relações

informais, dado que a autoridade é exercida através de regulamentos e normas de funcionamento;

e. *remuneração regular dos funcionários* – salários pagos com regularidade e direito a pensão vitalícia depois da reforma;

f. *separação da propriedade e do cargo* - o funcionário não é proprietário dos meios de produção nem do seu posto de trabalho;

g. *carreira regular dos funcionários* - emprego fixo e subida na carreira, através de uma avaliação realizada por um elemento hierarquicamente superior;

h. *divisão do trabalho* - especialização na execução e na divisão de tarefas, para aumentar a produtividade e a eficiência.

A escola das relações humanas é uma abordagem teórica das organizações que surge num contexto em que o desenvolvimento industrial acelerado provoca a expansão da indústria, dos serviços e do consumo em massa. Assiste-se ao desenvolvimento das tecnologias e à automatização das fábricas.

Elton Mayo (1880-1949) e a sua equipa estudaram os efeitos negativos da civilização industrial nas condições sociais e humanas do operariado: doenças psíquicas, fadiga, conflitos sociais e baixa produtividade entre outros factores. Este estudo, conhecido por “experiência de Hawthorne” foi realizado entre 1924 e 1932, na empresa Western Electric Company, em Hawthorne, nos EUA (Estados Unidos da América).

Como resultado desta experiência salientam-se alguns aspectos que deram origem ao desenvolvimento da teoria da escola das relações humanas: as estruturas informais dos grupos são imprescindíveis nas organizações, pois funcionam como meios de socialização e cooperação entre os seus elementos, estabelecendo a coesão; a interdependência entre o factor humano e as tecnologias é importante para se obter o máximo de eficiência e de equilíbrio nas organizações; a observação do factor humano deve ser sistemática e profunda, para estimular e motivar os indivíduos; os líderes devem ter um conhecimento e uma formação adequada (liderança democrática) ao desenvolvimento da coesão social e da cooperação, tendo como objectivo a eficiência organizacional. Deste modo, os teóricos da

escola das relações humanas colocam a ênfase na variável *pessoas* e os estudos realizados têm como principal enfoque a organização informal, a motivação, a liderança, a comunicação e a dinâmica de grupo.

A abordagem sistémica das organizações pressupõe que a organização estabelece uma dialéctica constante com o meio envolvente e que, ao nível interno, aquela também seja encarada como um conjunto interactivo de subsistemas, cuja estrutura consiste numa matriz de relações entre funções específicas, fundamentais para a sua sobrevivência. Com esta abordagem a evolução das organizações passou a ser entendida como algo de natural, dependendo da sua capacidade de adaptação às contingências do meio, originando progressivamente formas organizacionais mais complexas.

Para Barroso (2005), a evolução do conceito de organização e de análise organizacional, passou, no século passado, por três fases: uma primeira nos anos 60, relativa às abordagens contingenciais das organizações, com o enfoque colocado na adaptabilidade do desenho organizacional aos imperativos do ambiente externo; numa segunda fase, nos anos 70, abre-se o questionamento da separação conceptual entre organização e ambiente externo e numa terceira fase, nos anos 80 é marcada pela diversidade, pluralismo incerteza e fragmentação da análise organizacional. Como será a organização escola?

### **1.1. A Escola Como Organização.**

A escola como organização tem sido objecto de vários estudos ao longo do tempo. Barroso (2005) cita vários exemplos, tais como os estudos sobre os *efeitos de escola* feitos por Coleman, nos anos 60; ou formas de avaliar e identificar as escolas eficazes, pelo próprio Barroso em 1997; a sociologia da escola feita por Shipman em 1968; o estudo das mudanças políticas na escola, feitas nos anos 80 do século passado, no que respeita à descentralização, autonomia e projecto, em França, por Derouet e em Portugal por vários académicos da Universidade do Minho.

Para Barroso (2005:33), os estudos sobre a escola mostram uma especificidade por:

*“... ela ser individualmente considerada como um objecto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de acções individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas”.*

Jorge Adelino Costa (2003) estudou as imagens organizacionais da escola, apresentando-nos várias visões da mesma, que têm a sua origem na teoria das organizações e que coexistem na organização escolar de hoje. A visão da escola como empresa prende-se com a concepção formal da estrutura organizacional hierárquica e com a definição clara de cargos e funções. Nesta perspectiva, a escola planifica, selecciona os objectivos e define estratégias para os alcançar. O professor/indivíduo executa as suas tarefas, essencialmente, na sala de aula. A meta é a eficiência organizativa, para obter o máximo de rendimento/resultados escolares dos alunos com um custo mínimo.

De acordo com este autor, esta visão prende-se com a abordagem clássica das organizações (Taylor e Fayol), desenvolvida, posteriormente, por Peter Drucker, na década de 50, através da Teoria da Administração por Objectivos. Citando o autor referido, esta teoria pode ser entendida “como a valorização das funções de planeamento e controlo através da concentração no estabelecimento rigoroso de objectivos precisos para toda a organização.” (Costa, 2003: 30). Assim, os métodos de ensino são uniformizados bem como os materiais didácticos, durante a aula ministrada por um professor, que a repete sensivelmente da mesma maneira, para agrupamentos homogêneos de alunos, designados por turmas. Estes factores evidenciam a dimensão prescritiva da organização escolar e dos processos pedagógicos.

Na continuidade da abordagem clássica das organizações existe uma segunda imagem organizacional da escola (Weber), largamente difundida em consequência das políticas intervencionistas do Estado, em prol do bem-estar social, nomeadamente, a defesa da educação como um direito social: trata-se da escola como burocracia. Nesta perspectiva repetem-se as características, salientando se o seu carácter formal. Em Portugal, as decisões são tomadas nos serviços cen-

trais do Ministério da Educação e prescritas através da Legislação ou de ofícios-circulares, cujo conteúdo deve ser aplicado em todas as escolas do País. Esta imagem da escola traduz-se na falta de autonomia para decidir os currícula, a carga horária ou a organização das turmas, entre outros aspectos.

Segundo Costa (2003: 44) esta imagem organizacional assenta na racionalidade e “traduz-se, designadamente na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis”.

A visão da escola como democracia assenta na escola das relações humanas. Existem alguns indicadores que caracterizam esta visão da escola, de acordo com Costa (2003:55) e que são:

*“...desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivações e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais); visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada”.*

Nesta perspectiva, a escola é um lugar de aprendizagem da convivência social, com funções educativas que vão para além da transmissão de saberes. Nesta medida, a escola funciona como um lugar onde se geram consensos e se tomam decisões com base no diálogo. Gestão democrática, gestão participada e autonomia das escolas são conceitos que se relacionam com esta visão da escola.

A imagem da escola enquanto arena política, assenta numa perspectiva oposta à anterior: a escola é composta por seres humanos que têm valores e interesses diferentes, que por vezes são inconciliáveis. Os professores gozam de liberdade de acção suficiente para definirem estratégias pessoais diferentes uns dos outros. A conflitualidade de interesses daí decorrente gera conflitos, que podem ser ultrapassados através de uma negociação. De acordo com Costa (2003: 85) “Um dos casos típicos de conflitualidade (...) é o que tem a ver com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas”.

A abordagem sistémica e dos sistemas abertos aplicada ao contexto escolar diz-nos que para existir escola é necessário um espaço, onde ocorre um conjunto de acções realizadas por um conjunto de pessoas (professores, alunos, pais, auxiliares educativos, psicólogos, assistentes sociais) contextualizadas num sistema de interacção e influência mútuas, formado por estatutos, papéis e regras de funcionamento, quer a nível formal quer informal.

A escola existe sempre num contexto social, constituindo ela mesma uma realidade social, isto é, um sistema aberto, onde os diferentes intervenientes desenvolvem a sua acção e que segundo este paradigma possui as seguintes propriedades:

- a) O princípio da totalidade: o todo é mais do que a soma das partes e a mudança numa das partes afectará todas as partes e o sistema total; a mudança no todo afecta cada uma das partes; uma escola não é a soma dos seus elementos; o comportamento de cada indivíduo está relacionado com o comportamento de todos os outros, ou seja, cada indivíduo influencia e é influenciado pelos outros.
- b) O princípio da equifinalidade: causas diferentes podem gerar o mesmo resultado, de igual modo que diferentes resultados podem ser gerados pela mesma causa; as mudanças dependem mais do processo do que as causas iniciais; os comportamentos devem ser compreendidos não através das causas, mas sobretudo através dos processos.
- c) O princípio da auto-regulação: é a capacidade dos sistemas de manterem um nível de organização e equilíbrio viável para a sua existência; o *feedback* negativo acontece quando existem estímulos (externos ou internos) que fazem com que um sistema se desvie das regras, causando um desequilíbrio; o *feedback* positivo está relacionado com a necessidade de mudanças para a adaptação a novas situações (internas ou externas), ou seja, a necessidade de mudar a estrutura e as regras face a determinadas alterações normativas e não-normativas; é esta capacidade de auto-organização que fornece a autonomia dos sis-

temas que lhes permite lidar com a imprevisibilidade, auto-gerar a mudança e criar soluções.

- d) O princípio da interação: é a troca de mensagens verbais e não-verbais entre dois indivíduos; o estudo das interações numa escola permite a compreensão das regras, do poder, dos sentimentos, das atribuições, dos papéis, etc., ou seja, permite a compreensão das relações.
  
- e) O princípio da circularidade: nos sistemas vivos, a causalidade não é linear, mas sim circular e vai depender da interação entre os elementos: a acção de A sobre B já é influenciada pela inter-relação AB, e o mesmo para a acção de B sobre A. A relação condiciona o comportamento entre os vários elementos. Por exemplo, as dificuldades de aprendizagem e outras problemáticas (agressividade, apatia, etc.) devem ser entendidos tendo em conta o sistema comunicacional e relacional, isto é, muitas vezes os problemas são formas de sobrevivência e de adaptação, devendo ser compreendidos no contexto em que ocorrem.

Mas, a escola de hoje é o reflexo de muitas metamorfoses, com uma sucessão de inovações/mudanças, numa sociedade em mudança, onde existe a necessidade de se imprimirem novos ritmos no dia-a-dia escolar.

## **1.2. A Escola ao longo dos tempos.**

Formosinho e Machado (2000:15), referem a seguinte anedota:

*“...conta-se que um frade medieval, transportado pela máquina do tempo, chega a uma cidade dos nossos dias e é tomado de estranheza, senão mesmo de medo, perante quase tudo o que observa (automóveis, cidades, prédios, electrodomésticos, rádio, televisão, telefones, armas, hospitais, etc), mas que, entrando numa sala de aula de uma escola, se sente num espaço que lhe é familiar e acalma-se”.*

Os autores servem-se desta anedota para ilustrar que, por muitas mudanças que se vão aplicando, pouco de substancial terá mudado, pois trata-se de um terreno onde existe uma grande complexidade nos processos de mudança.

Uma outra visão é transmitida por Barroso (2005:45), socorrendo-se da introdução à obra de Durkheim, de 1938, feita por Maurice Halbwachs, que é a seguinte:

*“...como todas as grandes funções sociais, o ensino tem um espírito, expresso nos programas, nas matérias ensinadas, nos métodos, e no corpo, uma estrutura material, que, em parte, exprime esse espírito...das catedrais às universidades medievais, destas aos colégios dos jesuítas, depois aos nossos liceus, houve, certamente, muitas transformações...Mas elas têm sempre uma vida própria, uma evolução que é relativamente autónoma, no decorrer da qual eles conservam muitos traços da sua estrutura antiga”.*

Em Portugal, segundo o mesmo autor, a escola foi evoluindo ao longo dos tempos, adaptando-se a políticas e necessidades; no século XVIII, a escola primária deixou de ser uma organização sincrética, de estrutura unicelular, numa organização complexa de forma a conseguir a unidade da acção educativa. No século XIX, a chamada *escola graduada* ou *escola central*, continha *classes*, que eram constituídas por alunos da mesma idade e nível de estudos, num mesmo espaço, com um professor e de estudos distintos. Numa fase posterior passou-se para *programas concêntricos*, onde a leitura, a escrita e a aritmética passaram a ser ensinadas simultaneamente, com ajustamentos a horários diários e semanais.

Analisado o percurso da Educação em Portugal, com base no volume de legislação produzida, verifica-se que a segunda metade do século passado foi substancialmente rica na criação da mesma. Será que em momentos anteriores não se legislava? Sim, havia bastante legislação, mas até meados do sec.XX, a necessidade de professores era muito menor, tendo em conta as características sociais e políticas do nosso país. Os filhos eram uma fonte de *receita*, e como tal, não havendo obrigatoriedade de frequência da escola, rapidamente entravam no mercado de trabalho. Daí, o número de docentes ser bastante reduzido.

Na análise feita por Medina Carreira no livro *o Estado e a Educação* (1996:12), este parafraseia Aquilino Ribeiro para justificar o elevado grau de analfabetismo que existiu em Portugal durante largas décadas: “*no dia em que saber ler e escre-*

*ver lhes seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar ao pau, nesse dia as escolas de Portugal abarrotarão de estudantes”.*

Em Portugal ficaram célebres as reformas do Ensino Primário durante o Estado Novo: Reforma de 1936 – “Ensinar bem a ler, escrever e contar”, para a qual foi necessário “... o recrutamento de regentes escolares sem preparação, concorrendo com os professores e desprestigiando a carreira”.(Carreira, 1996:19); ou a Reforma de Veiga Simão – nos anos 70, onde é fomentada a Educação Pré-Escolar e o prolongamento da educação obrigatória, que para Dias Neves, citado por Medina Carreira admitia a condenação do novo sistema educativo ao fracasso, se não se pudesse contar com os professores necessários e sobretudo à sua situação, pois tratava-se de professores eventuais com fraca ou nula preparação.

Em 1928, o Estado Novo fechou as Escolas do Magistérios Primário e vários autores foram proibidos, tais como Eça de Queirós; as cargas horárias aumentaram, pois os professores eram insuficientes e não convinha alargar os quadros. Agostinho Monteiro, em 1977, expunha os anos da ditadura e o seu reflexo na educação, como sendo uma época em que os professores foram reduzidos a uma máquina de repetição, porque no estado salazarista era proibido pensar e o serviço era-lhes classificado pela percentagem de aprovações dos alunos, o que os colocava num dilema - desonestidade ou desemprego.

Benavente (1999:92) defende que o Estado Novo atribuía às mulheres um estatuto específico: o de dona de casa; mas uma vez professoras, ao serviço das crianças, as mulheres viviam uma profissão para toda a vida – *professora primária*. A autora acrescenta que “ *o mundo da escola primária é um mundo essencialmente feminino, marcado pelos mitos, pelos valores, ideias, preconceitos pelos limites, pelas contradições, pelas potencialidades das mulheres.*”<sup>1</sup>

Em 1931, Cordeiro Ramos continua a ideia de estender a escola a todos, embora seja em 1936, já com Carneiro Pacheco que a reforma do ensino primário tem um

---

<sup>1</sup> BENAVENTE, Ana, (1999), *Escola, professoras e processo de mudança*

objectivo limitado – ensinar bem a ler, escrever e contar, decretou-se o livro único, e era desenvolvida uma formação nacionalista e cristã. A formação de professores, não era pois uma necessidade premente, segundo Grácio (1977).

Barroso (2005) aponta como experiência pessoal, o facto de, no início da sua actividade de docente, nos finais dos anos 60, do século passado, o professor era um missionário, embora na década anterior, os mesmos serem vistos como funcionários do ensino e meros executantes dos programas. O trabalho do professor reproduzidor, inviabiliza o desenvolvimento dos alunos, no que respeita à compreensão, elaboração mental, no fundo a formação da personalidade.

Com as reformas implementadas durante o Estado Novo, a primeira foi a aplicada em 1931 por Cordeiro Ramos, seguida em 1936 com Carneiro Pacheco, o número de alunos foi aumentando substancialmente e as necessidades de professores tiveram um aumento exponencial. No entanto “... a escola devia ensinar pouco e o mais claramente possível...quanto aos professores conviria que não soubessem muito” (Carreira, 1996:17).

Com a reforma de 1947, de Pires de Lima, concretiza-se também a da preparação para o exercício da respectiva docência. As medidas adoptadas caracterizaram-se pela criação de acrescidas dificuldades no acesso dos candidatos ao estágio. Com a reforma de Veiga Simão (1973), “... o professorado é o motor e o carburante da máquina do ensino” (Grácio, 1977:25).

Segundo Ana Benavente (1999), na sua tese de mestrado concluiu que a grande maioria dos professores do ensino primário (1º ciclo), são mulheres, tal como na maioria dos países da Europa e como justificações surgem as seguintes:

- “a desvalorização progressiva do estatuto económico e profissional dos professores do ensino primário trouxe cada vez mais mulheres à profissão;
- A ideologia do trabalho com crianças pequenas que incita as vocações femininas;
- Em Portugal, a distribuição geográfica das Escolas Normais tornava esta formação mais acessível às raparigas do que de outros cursos médios.”

Benavente (1999:87)

O sistema educativo depois da revolução de 1974, sofreu alterações profundas, das quais se podem destacar a Lei nº46/86 de 14/10/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, ou ainda o Estatuto da Carreira Docente –Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28/04/90, com as alterações subsequentes. É, pois, a partir dos anos 80, que as preocupações com a Formação dos Professores se tornam evidentes.

Rogério Fernandes citado por Benavente (ibid) concluiu que abrir a escola à sociedade, colocá-la ao serviço das necessidades do povo e fazê-la portadora de valores do humanismo a atingir, são objectivos a que se teve de responder no plano político com a pós-revolução. Assim, no artigo 74<sup>a</sup> da Constituição Portuguesa, no ponto 1, pode-se ler “ o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar”.

Para Barroso (2005) é impossível introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem por em causa o núcleo duro da organização pedagógica, *a classe*, enquanto modalidade de pedagogia colectiva, cujo objectivo é *ensinar a muitos como se fossem um só*.

No entanto, à escola primária foram *impostas* medidas concretas no sentido da democratização, a partir de 1975 e que Benavente (ibid) assim resumiu: novos programas, onde o respeito pelo ritmo de cada aluno é associado às experiências vividas, com a valorização do trabalho colectivo; a estruturação das 4 classes em 2 fases de 2 anos cada uma, permitindo a prática de pedagogia adaptada às necessidades de todas as crianças e uma adaptação ao ritmo dos alunos; a avaliação passou a ser contínua, com uma observação sistemática dos alunos; reconheceram-se as necessidades de material escolar; reduziu-se o número de alunos por classe, com uma relação de um professor para 31,7 alunos, no ano lectivo de 73/74, para a relação de um professor para 19,5 alunos no ano lectivo de 77/78; e, finalmente, adaptou-se a gestão democrática das escolas, com a criação dos Conselhos Escolares, aos quais pertenciam todos os professores de uma escola, que reuniam aos sábados de manhã.

Por outro lado, à escola de hoje está ligada à transmissão dos princípios de uma *cultura geral*, segundo Barroso (ibid.), através de um processo de aculturação

global e social; a escola é reduzida ao papel de simples transmissora de uma *cultura* definida externamente. O mesmo autor defende que se podem verificar três perspectivas da cultura escolar: a *funcionalista*, onde a instituição escola é vista como uma mera transmissora de cultura, com princípios, finalidades e normas criadas pelo poder político; a *estruturalista*, onde a cultura escolar é produzida através da modelização das formas e estruturas, como o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, etc; a *interaccionista*, como cultura organizacional da escola, produzida pelos actores organizacionais, as relações com o espaço e com os saberes.

Perante tantas transformações, percebe-se que um novo tipo de professor e um novo tipo de acção educativa exigem que novos modelos de formação inicial e de formação permanente venham a produzir profundos reflexos na profissionalidade docente.

## **2. A Escola e os Professores**

Se por um lado houve uma revalorização do estatuto económico e do estatuto profissional, com reciclagens e acções de sensibilização a partir de 75/76, foi a formação inicial, nas Escolas do Magistério que veio trazer o apetrechamento científico mínimo e preparando os novos docentes para o papel de professor como agente de transformação social, como defendeu Benavente (ibid).

Para Carlinda Leite (2005), como o ofício de professora se torna cada vez mais exigente, deverá ter também uma formação adequada e empenhada no campo científico e noutras áreas, de forma a contribuírem para uma educação integral.

Já na opinião de Ana Silva (2000), o problema reside na evolução das sociedades, que se reflectiu nas novas exigências destas na segunda metade do séc. XX, e conseqüentemente, tanto na educação, como na formação dos profissionais. É desta forma, que devido às mudanças das sociedades e das organizações, se vai gerar um novo conceito de formação ao longo da vida.

Para Barroso (2005), a escola está no centro de um triângulo, cujos vértices são: os professores (funcionários e profissionais), os pais dos alunos (súbditos e consumidores) e o Estado (centralizador e regulador). As relações que se estabelecem entre estes parceiros fazem com que surjam duas situações:

*“no primeiro caso, o papel do Estado tem oscilado...com implicações claras nas estruturas e processos de administração; num segundo caso, o estatuto dos professores tem oscilado entre o funcionalismo e o profissionalismo, com formas intermédias... entre o funcionário público, o assalariado e o profissional ou quase profissional”.* Barroso (2005:72).

O mesmo autor defende que os docentes têm de se adaptar aos constrangimentos da profissão, muitas vezes sem saberem o que podem ganhar com as reformas, mas mostrando grande capacidade de adaptação às directivas ou solicitações que vêm do exterior. A inovação produzida na escola, por norma, para Barroso (2005), está ligada a uma minoria activa de professores, para respostas locais, enquanto uma reforma, sendo produzida pelo poder político com a finalidade de produzir mudanças estruturais, a nível global, sem terem em conta a diversidade de contextos.

Assim, na verdade, *“a escola massificou-se sem se democratizar, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários”* Barroso (2005:177).

Neste sentido para o autor, a escola reflecte a sobreposição de duas imagens antagónicas: por um lado, a imagem de continuidade e permanência, continuando com a organização em classe, com uma pedagogia colectiva e com um conjunto de rotinas, no que respeita ao calendário e vida escolar; por outro lado, as múltiplas transformações, nos espaços, nas pessoas, nas relações (professores, alunos, encarregados de educação ou meio), nos conteúdos programáticos, nos pla-

nos de estudo, nos dispositivos de avaliação, nos estatutos disciplinares ou nos órgãos de gestão.

Para Barroso (2005:182), a imagem de um professor super-herói, com uma responsabilização crescente deverá traduzir-se em:

1. *“Maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais ( informação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho, criatividade;*
2. *Alargamento do seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho ( alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, acção social, desenvolvimento local;*
3. *Maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado ( projecto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade na gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação de desempenho”.*

Por tudo o exposto, será que um professor está preparado para dar resposta às novas situações? Será que cada vez mais o conceito de formação tem de andar de *braço dado* com as mudanças na escola?

Mesmo o próprio conceito de formação também apresentou o seu percurso. Para Menze (1980, Cit in Garcia, 1999), a formação não é nem um conceito geral que engloba a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinada a estes. Para Garcia (1999:19), formação:

*“... pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante... a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem...”.*

A formação não deve ser tomada de uma forma autónoma, pois esta pode aparecer de várias formas: autoformação, heteroformação e interformação. Assim e respectivamente por ordem, a definição destes conceitos aparece da seguinte forma: autoformação é feita pelo indivíduo de forma independente, melhorando processos para atingir novos objectivos; a heteroformação é feita a partir de fora, por alguém que consegue trazer inovação e a interformação que está ligada à troca de conhecimentos entre futuros professores ou professores em situação de reciclagem, de acordo com Garcia (1999).

As mudanças operadas nas sociedades e a rapidez da sua implantação, implicaram uma nova visão da educação, passando de uma educação por objectivos para uma educação por competências. A formação de professores deverá levar à aquisição ou ao aperfeiçoamento das competências profissionais dos implicados, devendo capacitá-los para um trabalho profissional que pode não ser exclusivamente na sala de aula.

Carlinda Leite (2005) defende que para dar respostas às novas exigências, os professores terão que se preparar convenientemente, de forma a garantirem alunos mais formados e preparados. Por outro lado, os novos projectos curriculares da escola pressupõem um trabalho colaborativo entre os professores, com uma troca de experiências. Maués, (2003:99), na análise que faz sobre a evolução da carreira docente afirma:

*“...a “universatirização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função”.*

Garcia (1999) defende que, sendo o professor um profissional do ensino, o seu desenvolvimento profissional é resultado de continuidade que tem origem na formação inicial e uma formação que valorize a mudança. O mesmo autor cita Ruduck (1987) relativamente ao desenvolvimento profissional do professor, e parafraseia:

*“... a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados” (Garcia, 1999:137).*

O professor deve deixar de ser o *perito* ou o *transmissor de conhecimentos*, para dar lugar a uma imagem mais complexa e ampla do papel de professor.

Para Barroso (2005: 193) existe uma convergência real entre a formação contínua e a evolução dos modos de organização da escola, a qual se traduz nas *“propostas de articulação entre situações de trabalho e situações de formação; ...na correspondência entre os pressupostos subjacentes aos conceitos de organização aprendente e de formação experiencial ou formação critico-reflexiva”.*

Concluindo, o autor afirma que “as organizações são, elas próprias, um processo permanente de formação contínua” e um processo de permanente desenvolvimento organizacional e profissional. E mais acrescenta: “*a reflexão para a formação dos professores, pode resumir-se:*

- *é preciso desmistificar a visão funcionalista da formação de professores enquanto instrumento de aplicação da reforma..., valorizando antes a aquisição de competências para a construção da própria mudança através de um desempenho profissional que valoriza a inovação como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente;*
- *os modelos de formação de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas... ; já não se trata de, primeiro, formar professores, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam, na transformação das escolas..., fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores... implica estabelecer uma integração entre o “ lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, criando condições para que se produza uma outra relação entre “o saber” e o “poder” nas escolas;... só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”.*

Barroso (2005:193).

Na senda desta problemática, a profissionalidade docente tem evoluído e tem sido acompanhada e estudada por vários autores.

## **2.1. Evolução da Profissionalidade Docente**

Não se pode ou deve falar da profissionalidade docente, se não nos debruçarmos sobre os trabalhos de Huberman, nos quais estuda os ciclos de vida profissional feitos para o pessoal docente do ensino secundário, mas que podem ter aplicabilidade a todos os docentes. Os estudos realizados por este autor apoiam-se em trabalhos feitos noutros sectores profissionais e sempre relacionados com o chamado ciclo de vida humano.

O tema do ciclo profissional *versus* carreira começou a ser estudado em meados do século passado. A partir de estudos empíricos, baseados em questões apaixonantes e em vários autores, Huberman chegou às seguintes conclusões: numa perspectiva clássica do conceito de carreira, tornava-se possível delimitar uma série de *sequências* que se podiam adaptar ao exercício de profissões diferentes. Em termos práticos, o autor considerou as seguintes etapas: a fase da entrada na

carreira, a fase de estabilização, a fase da diversificação, podendo derivar para a fase do questionamento ou da serenidade e distanciamento afectivo, passando ao conservantismo e lamentações, para finalmente chegar ao desinvestimento.

Para melhor se perceberem as reacções do pessoal docente e a evolução da sua profissionalidade, consideramos importante conhecer as características de cada estágio, salientadas no estudo de Huberman, *in* Nóvoa org. (2007), as quais são:

- *a entrada na carreira* → ocorre nos dois ou três primeiros anos de ensino, quando as motivações são diversas, período durante o qual a constatação da complexidade da situação profissional faz o docente passar pelo *choque com o real*, levando-o a um estágio de sobrevivência e de descoberta, que podem ser vividos em paralelo; o autor considera ser uma fase de *exploração* que pode ser limitada pelas imposições de uma horário reduzido, ou a falta do trabalho colaborativo;
- *a fase da estabilização* → o autor baseando-se na literatura clássica, considera que o profissional, depois da primeira fase, entra no estágio do *comprometimento definitivo*, ou da *estabilização* e da *tomada de responsabilidades*; começando pelo acto administrativo, após uma escolha subjectiva, em que o docente assume a sua identidade profissional, renunciando a outras identidades; esta estabilização vai significar a pertença a um corpo profissional e a independência, com um sentimento de competência pedagógica crescente, com uma sensação geral de segurança e de descontração;
- *a fase de diversificação* → sendo um estágio de consolidação pedagógica, os docentes diversificam o material pedagógico, os modos de avaliação, as sequências dos programas, etc; será uma fase de maior motivação, de maior empenhamento e da procura de novos desafios dentro da profissão; é nesta altura que pode surgir a fase do questionamento ou a da serenidade ou distanciamento;
- *a fase do questionamento* → esta fase pode surgir com base nas sensações de rotina, ou a crises existenciais ligadas à prossecução da carreira; para o autor é uma fase de múltiplas facetas, com monotonia, desencanto,

muitas vezes ligados a fracassos de experiências ou de reformas estruturais; situa-se a meio da vida activa ou meio da carreira, levando os docentes a questionarem-se sobre a possibilidade de abraçarem outras carreiras, tendo em conta o tempo de vida útil que lhes sobra; poderão existir outros determinantes para esse questionamento, tais como, as alterações da organização, as alterações políticas ou económicas, ou acontecimentos na vida familiar, e, em algumas situações o questionamento em relação ao sucesso pessoal na carreira;

- *a fase da serenidade e distanciamento afectivo* → para o autor, poderá mais ser um estado de alma do que uma fase propriamente dita; poderá ocorrer por volta dos 45 anos de idade, uma fase de serenidade após uma fase de questionamento; em situação de sala de aula, possuem segurança, com resposta a todas as situações que se lhe possam colocar e, de acordo com Huberman, ter chegado enfim à situação do docente se aceitar tal como é e não como os outros queriam que fosse; no entanto, os vários trabalhos sobre o tema, também demonstraram que os docentes poderão ter uma descida de ambição, baixando o nível de investimento, mas com o aumento da confiança e da serenidade; o autor, citando Prick (1986), concorda em que seja a fase da reconciliação entre o *eu ideal* e o *eu real*; ao mesmo tempo pode surgir o distanciamento afectivo, na maior parte dos casos relacionado com as diferenças geracionais entre professores e alunos, devido às diferenças etárias e consequentes subculturas;
- *a fase do conservantismo e lamentações* → nos trabalhos empíricos citados por Huberman, *in* Nóvoa org. (2007), esta surge por volta dos 50 ou 60 anos de idade, quando os docentes se tornam rezingões, com queixas frequentes em relação aos alunos, à política educacional ou aos colegas mais jovens; da fase de serenidade passa-se ao conservantismo, muitas vezes por consequência a uma reforma a que se opõem; a idade parece ser a base das resistências às inovações, associado a uma nostalgia do passado; no entanto, factores como a história pessoal ou do meio em que se movem, podem agravar as lamentações;

- *a fase do desinvestimento* → associada ao ciclo de vida humano, trata-se de uma fase de interiorização no final da carreira profissional; as pessoas começam a dedicar mais tempo a si próprias e aos interesses exteriores à escola; muitas vezes, a seguir à fase de serenidade, podem entrar directamente num processo de desinvestimento, tanto a nível pessoal como institucional; a desilusão pode levar as pessoas a fugirem e *refugiarem-se no seu jardim*; o desinvestimento pode processar-se de uma forma serena ou de uma forma amarga; não podem ser descuradas, tanto as pressões sociais, como a evolução fisiológica; finalmente o autor aceita esta fase como um *descomprometimento* em relação à profissão.

Para Leite e Terrasêca, (1991), a educação é entendida como uma forma de desenvolvimento da natureza humana, privilegiando o bem-estar e felicidade do indivíduo, transmitir e preservar os saberes clássicos e participar na mudança e reconstrução da sociedade, daí a importância do estudo da sequencialidade das fases da vida profissional.

Aliás, reconheça-se a verdade de Paulo Freire (2006)...*Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção...*, e verifique-se no terreno esta grande verdade! Daí não ser descabido associar a esta ideia a produzida por Seixas (1997), onde este defende que a carreira de professor se desenvolve em três fases, correspondentes a outros tantos processos e consequentes produtos, desde a fase de desenvolvimento profissional que resulta em profissionalidade, passando pela fase da profissionalização *versus* professionismo e por último a fase da socialização profissional que se reflecte no professionismo.

Na prática, este processo tem de ser natural e deve ser encarado de modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzirem um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

Se numa primeira fase, a profissionalidade não era tida em conta, senão veja-se o caso das professoras regentes do 1º ciclo, que não possuíam formação adequada, a partir dos anos 70, as necessidades de formação e o profissionalismo da profissão, levaram à criação, aperfeiçoamento, aplicação e revogação de legislação, em grande quantidade, conforme se pode apreciar nos anexos deste trabalho.

Conceitos de formação variados, poderão explicar a resposta legislativa que resultou acompanhar a revolução do ensino em Portugal ao longo do século XX. Segundo Carlinda Leite (2005: 375) e com base nas suas memórias pessoais dos anos 70:

*“... o reconhecimento da importância de uma acção centrada na aprendizagem dos alunos, em vez do anterior privilégio do ensino, que justificou o recurso à formação contínua de professores e que valorizou, nessa formação, a aquisição de um conjunto de técnicas e de procedimentos que permitissem, de um modo eficiente, atingir a eficácia nessa aprendizagem”.*

Na década de 80 o percurso profissional dos professores torna-se um foco científico. No entanto, essas investigações ao serem feitas por professores levam a centrar os estudos em instituições de formação. Para Seixas (1997) é durante os anos 80 que o conceito de carreira começa a ganhar posicionamento e é apresentado como “...um sistema de estádios ou compartimentos ligados num calendário constantemente em mudança e construído pelo professor a partir das suas percepções acerca das performances dos seus colegas”(Seixas,1997:8).

O mesmo autor, parafraseando Nóvoa (1987), apresenta o processo de profissionalização como uma sequência de etapas: prática a tempo inteiro da actividade, criação de escolas de formação, formação de associações profissionais, criação de um suporte legal ao exercício da actividade e a formalização de um código ético. Para Carlinda Leite (2005), como o ofício de professora se torna cada vez mais exigente, deverá ter também uma formação adequada, não só no campo disciplinar (científico), mas também noutras áreas

De entre vários autores que se têm debruçado sobre o estudo do profissionalismo dos docentes, Stenhouse (1975, Cit in Seixas, 1997), defende que o profissiona-

lismo do professor terá de envolver o empenhamento e questionamento sistemático do próprio ensino, o uso de competências para questionar e testar a teoria na prática e sobretudo a disponibilidade para a reflexão, discussão, avaliação e troca de conhecimentos.

Para Gonçalves *in* Nóvoa (2007), na sua tese de Mestrado reflectiu sobre a carreira das professoras do ensino primário. As suas conclusões, datadas de 1990, ditaram a existência de dois planos de análise no percurso profissional docente: o do desenvolvimento profissional e o da construção da identidade profissional.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, o autor considera três perspectivas: a do desenvolvimento pessoal, a da profissionalização e a da socialização. Na primeira perspectiva, desenvolvimento pessoal é concebido o desenvolvimento profissional como o resultado do crescimento individual; na perspectiva da profissionalização, o desenvolvimento profissional aparece como o resultado de um processo de aquisição de competências, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem; na perspectiva da socialização, esta vai resultar da adaptação do docente ao meio profissional, com conhecimento dos normativos inerentes e a interactividade conseguida com os pares.

Em relação à construção da identidade profissional, torna-se crucial a relação que o docente estabelece com os colegas e com a profissão. Não deixará de ser importante o capital de saberes, o saber-fazer e saber-ser que estão relacionados com a prática, as condições para o desenvolvimento dessa prática, o seu papel cultural e social e ainda as questões de estatuto e de prestígio.

No decorrer do seu trabalho de análise aos percursos profissionais das carreiras das professoras do *ensino primário*, o autor, Gonçalves *in* Nóvoa (2007) encontrou *os melhores anos, os piores anos, os problemas sentidos, os momentos de ruptura, a idade crítica, a importância da formação, a motivação e as etapas da carreira*.

Relativamente *aos melhores anos*, o autor não conseguiu verificar na prática as teorias sobre o assunto, mas concluiu que tanto podem ocorrer no início da carrei-

ra, como podem estar relacionados com variados factores externos, tais como: o local (escola) onde melhor se realizou profissionalmente, os bons resultados obtidos, a formação e a aprendizagem com os colegas, os bons alunos com bom comportamento e aproveitamento, a boa colaboração com os encarregados de educação e a família, ou o interesse das famílias pela escola.

Quanto *aos piores anos*, e comparando com estudos empíricos, estes ocorrem ou no início da carreira, ou numa fase final, na pré-reforma. Estes piores anos estão ligados a um desinvestimento que pode estar relacionado com um variado conjunto de factores: o cansaço, a rotina, as condições de trabalho, os locais de trabalho, as colocações, as várias colocações ao longo do ano, as acessibilidades, os transportes, o isolamento, os conflitos com os colegas, os alunos mal-comportados, as dificuldades de aprendizagem, meios carenciados, falta de interesse dos pais, a falta de formação e falta de apoio pedagógico, o afastamento da família e da residência, problemas de saúde ou a não colocação.

O mesmo autor, enumera um rol de problemas sentidos ao longo da carreira dos docentes analisados, tendo em conta que:

*“...a função de professor do ensino primário subentende ensinar, isto é, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as famílias, ter um papel de educador junto dos alunos, e, ainda, promover a animação de actividades escolares e paraescolares, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração”.* Gonçalves in Nóvoa (2007:156).

Ora, situações como as supracitadas, que justificam os piores anos, ou outras que provoquem crises na carreira docente, irão alterar a finalidade como a função do professor. Momentos de crise poderão surgir e alterar o desenvolvimento profissional, não permitindo que este se desenrole de uma forma linear. O desânimo, a desmotivação, os problemas familiares ou de saúde, o início ou o fim da carreira, ou a problemática das colocações, são para Gonçalves (1990), a base das crises atravessadas durante a vida profissional dos docentes.

Na pior das hipóteses, o autor justifica o aparecimento de momentos de ruptura profissional, quando associados a factores como: tensão, ansiedade, frustração,

raiva, depressão, exaustão física, emocional e atitudinal, sentimentos de não realização pessoal, cansaço, saturação ou os problemas pessoais e de colocação já referidos. Por outro lado, e com base nos estudos empíricos o autor também é da opinião que existem idades críticas, quando acontecem mais problemas.

Entendendo que idade crítica é a fase, época ou período em que os problemas, as crises ou os momentos de ruptura mais se agudizam e quando os professores precisam de mais apoio. Pode acontecer no início da carreira, por falta de experiência ou o choque com o real, durante a carreira, devido às resistências à mudança, ou na fase final da carreira, quando se associam saturação, cansaço e idade.

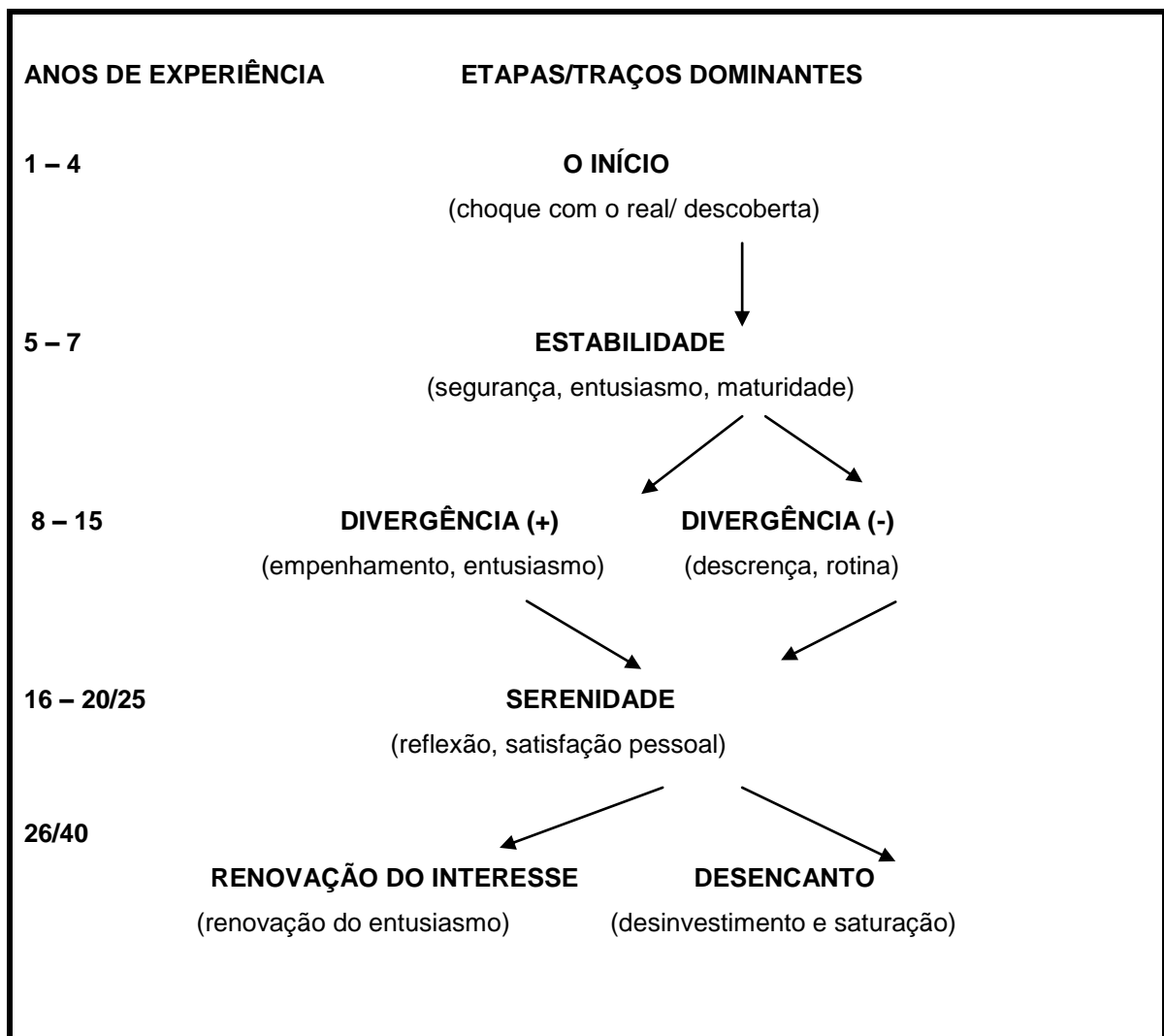
Não é de somenos importante o facto da problemática da formação, quer inicial, quer contínua, interferir de forma importante no desenvolvimento profissional dos docentes do primeiro ciclo. Por ser um grau de ensino com especificidades próprias, ainda com regime de monodocência, com problemas de dispersão e de isolamento geográficos, as dificuldades no acesso à formação tornaram-se mais acentuadas. Se na formação inicial, esta possa acontecer de forma desajustada da realidade e não preparar convenientemente para o contacto com o real, na formação contínua, embora haja consciência da sua necessidade, da ligação ao desenvolvimento profissional, os estudos que existem revelam uma fraca adesão às acções de formação contínua.

Por outro lado a motivação é determinante em todo o processo, quer seja de ordem material ou estritamente profissional. Se por um lado alguns docentes desenvolvem a sua profissionalidade para satisfação do seu ego, por outro lado, outros são compelidos a aceitar as oportunidades que se lhes vão deparando. Um professor constrói-se?

Provavelmente, para esta questão poderão surgir muitas respostas. No entanto, quando apresentamos um resumo das etapas ou sequências da carreira de um docente, seja do primeiro ciclo do ensino básico, antigo ensino primário, ou de outro ciclo, logo se podem distinguir fases determinantes na profissionalidade docente. Gonçalves *in* Nóvoa (2007:163) apresenta um quadro resumo baseado

nas etapas de carreira apresentadas por Huberman e apresentadas no início deste tópico, adaptadas aos docentes do 1º ciclo, que resumimos no quadro nº 1, que apresentamos na página seguinte.

### ETAPAS DA CARREIRA



## QUADRO Nº 1

Fonte: Gonçalves *in* Nóvoa (2007:163)

Resumidamente, o autor apresenta o desenvolvimento profissional dos docentes do primeiro ciclo dividido em cinco fases, muito de acordo com todos os trabalhos já realizados e citados por Huberman *in* Nóvoa (2007).

Para Godson *in* Nóvoa (2007), torna-se cada vez mais importante ouvir a voz do professor, a sua autobiografia, o conhecimento da sua *vida*, as suas experiências de vida, o seu ambiente sociocultural, para podermos perceber a sua prática profissional. O autor também dá ênfase ao estilo de vida do professor, dentro e fora da escola e a forma como as suas identidades e culturas têm impacto sobre os modelos de ensino e a prática educativa, em suma, pode-se considerar que termos de ligar o professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, para se perceber o desenvolvimento, assim como a forma como os estádios particulares da vida, influenciam decisivamente o trabalho profissional.

Godson<sup>2</sup> (*ibid*) concluiu que os estádios referentes à carreira e as decisões relativas à carreira só poderão ser analisadas no seu próprio contexto, assim como os incidentes críticos podem afectar as suas percepções e práticas profissionais, embora possam influenciar na criação de estilos e práticas.

## 2.2. Modelos de Ensino

Partindo da frase já anteriormente citada do pedagogo Paulo Freire (2006)“...*Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção...*”, surge uma outra questão que tem a ver com o público, ou antes, com os clientes a quem se destina o acto pedagógico de ensinar. Mas, se por um lado o aluno é o centro da intervenção educativa, por outro lado não menos importante se torna o papel e a função do professor, como gestor de todo o processo. Será que os professores portugueses têm, verdadeiramente as possibilidades para produzirem e construírem os conhecimentos?

---

<sup>2</sup> GODSON, Ivor, (1992), *Studying Teacher's Lives*

O processo ensino aprendizagem tem aparecido ao longo da história, como a apresentação de um conjunto de técnicas que serão aplicadas nas salas de aula, dando origem ao que se tem denominado por métodos. De facto, em todos os métodos o papel do professor e o do aluno, encontram-se perfeitamente definidos – instituinte e instruído, respectivamente. A dificuldade de promover mudanças, está não só na receptividade dos docentes, como, muitas vezes, na catadupa de normativos que promovem mudanças, sem uma prévia explicação aos interessados, ou mesmo a chamada à participação nas mudanças, por parte destes. A inovação na continuidade tem sido a forma mais fácil de implementar pequenas inovações, sem grandes barreiras ou obstáculos às próprias mudanças, daí que os modelos de ensino/aprendizagem, ou os métodos pedagógicos, muito poucas alterações têm sofrido ao longo dos tempos.

De entre os vários modelos e escolas de métodos pedagógicos, segundo vários autores, podem destacar-se os seguintes: escola behaviorista ou comportamental; escola nova (finais do sec XIX, até aos anos 20); escola activa (a partir dos anos 20); escola construtivista (anos 60); tecnicista ou de Robertson (1987), que segue a escola tradicional; escola conducionista, que surge como reacção à escola nova e à escola activa; modelo ecológico ou de Doyle (1992); modelo de Luengo ou modelo do processo (1994); modelo de aprendizagem cooperativa ou de Arends (1995). O que as distingue, é o modo de conceber e implementar um projecto de educação escolar.

Torna-se importante evidenciar a riqueza e diversidade que todas as experiências educativas legaram, permitindo renovação das práticas pedagógicas, adaptação a uma sociedade em contínua evolução e oferecendo inovação de métodos, tais como: trabalhos de pesquisa individual ou em grupo, o uso de actividades diferenciadas no seio do grupo-turma, o trabalho manual, a utilização do trabalho de projecto, a utilização de jogos e novos materiais didácticos e mesmo as actividades ditas *outdoor*.

O paradigma da escola behaviorista/comportamental versus escola construtivista, continua actual, pois os dois conceitos de escola coexistem, pois se por um lado,

e em teoria, a maioria dos docentes se sente construtivista, e até o próprio Estado quando elabora as leis, por outro lado, na prática, o ensino continua a seguir um modelo behaviorista/comportamental.

Na perspectiva comportamentalista o papel central do processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor, com a operacionalização e gestão dos programas; na teoria construtivista o professor valoriza as representações que os alunos fazem sobre a realidade. No modelo comportamental, mais tecnicista, a inspiração está nas organizações militares e fabris do século XIX, o qual se sedentarizou e atravessou o século XX, existindo ainda, em qualquer escola de Portugal, de uma forma mais ou menos visível ou associado a novos métodos.

Toda a organização escolar obedece a uma disciplina organizativa, com uma forte disciplina normativa, em que a direcção da escola pretende cumprir, e fazer cumprir as ordens emanadas do Estado. A relação professor-aluno centra-se na vontade dos alunos, na memória destes para reter ordens, normas ou recomendações, mas também na obediência, na disciplina e espírito de trabalho. O saber e a cultura são transmitidos compulsivamente e a instrução é feita de uma forma magistral. Em termos práticos, a relação é a de um superior-adulto que ensina a um inferior-aluno, com o uso de um clima de forte disciplina, ordem, silêncio, atenção e obediência, de acordo com os valores da sociedade, estando a instrução centrada em programas centralizados.

O saber é enciclopédico, com unidades de estudo isoladas, constituídas num currículo, cuja concepção e administração compete ao ministério; a posta em prática deste saber, faz-se com um método dedutivo de ensino-aprendizagem, onde o aluno parte do abstracto para o concreto, do geral para o particular, havendo uma preocupação, por parte do professor, da memorização dos conceitos, de uma forma rápida para que os programas sejam cumpridos integralmente, de acordo com as orientações governamentais.

No modelo construtivista, o qual aparece nos anos sessenta, associado à psicologia cognitivista de Jean Piaget, baseado na ideia de ensinar a aprender, ou seja, ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem. Os conteúdos

começam a ser diversificados, deixa de ser importante aprender conceitos, ou conteúdos de um curriculum fechado e começa-se a dar importância às estratégias, as quais levarão o aluno a um processo de aprendizagem.

O docente, para colocar em prática este modelo, teve de adaptar-se, pois o papel deste passou a ser o de mediador no processo ensino-aprendizagem, diversificando a sua actividade por vários sectores, que vão desde: programação de actividades, orientação, organização, animação das mesmas e ainda angariador de recursos.

Os curriculuns deixam de estar espartilhados pelo ministério, passando a ser adaptados às necessidades específicas, sendo abertos e flexíveis, embora as metas finais, os chamados objectivos mínimos propostos pelo Estado devam ser atingidos no final de ano ou ciclo; a direcção das escolas assume as alterações aos curriculuns, uma vez que se trata de estruturas escolares que funcionam na base de um projecto educativo e um projecto curricular que tornarão cada escola, única.

Desenvolvendo uma pedagogia baseada na método de investigação-acção, o processo de aprendizagem torna o professor um mediador e controlador, e o aluno, através das actividades que desenvolve, descobre e sedimenta os conhecimentos. Para tal, não são necessários os normais materiais de um sala de aula, tais como um manual, pois os materiais vão sendo construídos ou organizados de acordo com a evolução das situações de aprendizagem. Em conclusão, através deste modelo, a aprendizagem é feita ao ritmo do aluno, pelo que avaliação, no acesso normal é relativizada, importando, antes de mais, o desenvolvimento das capacidades/competências.

Com a evolução das sociedades, novos dispositivos pedagógicos passam a ser aplicados, indo ao encontro dos protagonistas, os alunos, sempre na tentativa de melhorar as suas aprendizagens. Mas, será que efectivamente existe uma relação directa entre a aplicação de novas práticas e os resultados finais?

Hoje em dia, o ensino debate-se com outras problemáticas, tais como: como compatibilizar os interesses e saberes prévios dos alunos e o património cultural de forma a ser transformado em património curricular? Que alterações se produziram com a introdução das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)? Como se tem desenvolvido a formação dos professores, tanto a inicial, como a contínua? Escola e sociedade estão em sintonia?

Uma infinidade de questões se pode colocar quando queremos saber da aplicabilidade das teorias. De facto, na educação, muitos têm sido aqueles que se têm preocupado em clarificar e dar respostas precisas, de forma a tornar a prática pedagógica aliciante, tanto para quem ensina, como para quem aprende.

Freinet desenvolveu, na primeira metade do sec. XX, um projecto de democratização da escola, defendendo a centralidade da criança no âmbito de qualquer projecto de intervenção educativa. Para ele, o professor é um elemento essencial no grupo de trabalho, não na perspectiva magistocêntrica, mas como alguém que propõe instrumentos de organização do trabalho e estimula as actividades, assim como a comunicação e a cooperação entre os alunos.

Em 1966, Pierre Bourdieu, nos seus estudos, verificou que as diferenças e as desigualdades extra-curriculares, como as biológicas, as psicológicas, as económicas, as sociais e as culturais, não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, pois a igualdade formal que regula a prática pedagógica, serve de máscara justificativa.

Neste contexto, os modelos de prática pedagógica não se compadecem das realidades que coexistem dentro de uma sala de aula. Estes modelos pressupõem, em teoria, grupos homogeneizados de alunos, e quando resultam atrasos de desenvolvimento, a escola só pode apresentar pequenas actividades de remediação, como por exemplo, apoio pedagógico, feita com meios rudimentares.

Para Arends (2008:289), num ensino magistocêntrico de Instrução Directa o ensino é “preparado e orientado pelo professor num ambiente de instrução directa, onde os alunos estão continuamente envolvidos”. O mesmo autor defende que

mesmo neste modelo podem ser usadas ferramentas para o desenvolvimento das competências básicas, tais como todo o software de *exercícios-e-prática*.

O mesmo autor, ao explanar o modelo do Ensino de Conceitos, defende que este “ é moderadamente estruturado e centrado no professor”. O professor é o pivot, na orientação do desenvolvimento do raciocínio lógico, baseando-se em conhecimentos prévios e conhecimentos dos alunos. Arends (2008:332) afirma:

*“...os bons professores sempre souberam que, quando estão a ensinar um conceito difícil aos alunos, uma imagem vale mais do que mil palavras”...“as simulações de computador, os CD-ROM e os sítios da Web virtuais são meios poderosos para trazer o mundo exterior para dentro da sala de aula... são interactivos e envolvem os alunos ao estimularem diferentes sentidos através de imagens, movimento e som”.*

Nos modelos de ensino centrados no aluno, pedocêntricos, as teorias comportamentais, fundamentos teóricos dos modelos magistocêntricos, são substituídas pelas teorias cognitivas e construtivistas. Nos modelos de ensino centrados no aluno, tais como: na Aprendizagem Cooperativa (onde se pretende a realização do aluno, a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais); na Aprendizagem Baseada em Problemas (onde os alunos desenvolvem as suas competências através da resolução de problemas, tornando-se aprendentes independentes); na Discussão em Sala de Aula (embora não sendo por si só um modelo, a discussão é transversal e enriquecedora para desenvolver as competências de comunicação e os processos de pensamento) e nos Modelos Múltiplos e Instrução Diferenciada (as estratégias e práticas deverão permitir que todos os alunos aprendam ou diferenciando as práticas para responder às necessidades de alunos específicos – com dificuldades), os professores e alunos, ainda segundo Arends (2008) salienta, têm um papel activo, interagindo e investigando, assim como vão condicionando a planificação, pois as ideias propostas pelos alunos são tidos em conta pelo docente.

Para todos estes modelos, Arends ( ibid.) propõe o uso das tecnologias, sempre sob controlo do professor, de forma a melhorar a interacção e a cooperação entre os alunos, proporcionando muitas oportunidades para o trabalho de grupo e para a Aprendizagem Cooperativa; para a aprendizagem Baseada em Problemas, as bibliotecas e as comunidades locais foram substituídas pelas bibliotecas e comu-

nidades de todo o mundo através da Internet; no modelo de Discussão em Sala de Aula, a sua continuidade pode ser dada através das *salas de conversação* e *fóruns de discussão* – o discurso on-line e o correio electrónico permitem continuar as discussões depois das aulas e dizer aquilo que muitos alunos não diriam nas aulas por timidez; e por último, para os Modelos Múltiplos e Instrução Diferenciada, Arends (2008:463) propõe:

*“...a tecnologia pode ser uma ajuda preciosa para os professores que se esforçam por utilizar modelos múltiplos e instrução diferenciada...as muitas e variadas modalidades disponibilizadas com as tecnologias da informação e da comunicação podem atrair alunos com diferentes estilos e preferências de aprendizagem, por exemplo, as apresentações em power-point”.*

Por tudo o exposto anteriormente, deverá reflectir-se se as tecnologias são uma viragem pedagógica ou uma miragem tecnológica no ensino.

Em Maio de 2000, surge o acto comunitário “e-Learning – pensar o futuro da educação”, que visava mobilizar as comunidades educativas, de formação e os vários agentes sociais, com a finalidade de permitir à Europa recuperar o seu atraso e acelerar a instauração da sociedade do conhecimento. Uma ajuda preciosa para este tipo de intervenção foi a integração das TIC, não apenas a sua integração simples no ensino, mas como factor de mudança em termos de estratégias de ensino.

Longe de substituir o ensino tradicional, as TIC no sistema de ensino, permitirão um enriquecimento. Os professores deveriam preocupar-se em desenvolver as suas competências, nomeadamente, através da utilização do computador e da Internet, do trabalho em equipa e da partilha de informações entre colegas. Em relação aos objectivos relacionados com os sistemas de educação e de formação na sociedade do conhecimento, estes deverão ser: formar docentes em número suficiente para utilizarem a Internet e os recursos multimédia; utilizar as escolas e os centros de formação como locais de aquisição de conhecimentos polivalentes e acessíveis a todos e dotar todos os alunos de uma *cultura digital* global.

Vemos que, a escola, os professores e os alunos, não podem ignorar esta evolução. Aliás, a entidade escola, com todos os seus *actores*, deverá funcionar como

força motriz no desempenho das suas funções, aliando-se às TIC no sentido da evolução e melhoria dos seus múltiplos papéis. A educação funcionará então como promotora, utilizadora e actualizadora de conhecimentos.

Vários teóricos têm concluído acerca da importância das TIC. Para Vygotski, citado por Lebrun (2008:131), “...o professor tem, como papel, construir situações pedagógicas variadas e suficientemente novas para conduzir o aluno a novos conhecimentos...”. O mesmo autor ainda defende que os média, a família, e os professores e os instrumentos usados irão permitir que qualquer indivíduo possa aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências.

Segundo Bruner, e corroborado por Lebrun (2008:135):

*“...as ferramentas tecnológicas fornecem os recursos necessários à exploração das informações e correspondentes contextualizações ( horizontes, autores, fontes...variadas). Competências tão variadas como o acesso às informações, a sua análise, crítica, síntese... podem ser exercidas em situações didáticas que importa ao professor balizar”.*

Em Portugal, a necessidade de adaptação de infra-estruturas, de currículos, de professores e dos recursos, à inclusão das TIC na Escola é urgente. As Escolas têm de ser equipadas com mais computadores, e urge que haja uma maior e melhor preparação dos professores, para os integrar no processo ensino-aprendizagem e rentabilizar os equipamentos a nível de projectos escolares, e até nacionais, por meio das redes inter-escolas, ou mesmo nos projectos portugueses e internacionais.

No entanto, outra questão é levantada por Barroso (2005); para o autor, a organização pedagógica da escola primária (1º ciclo do Ensino Básico), utilizando o princípio da homogeneidade (de normas, espaços, tempos, dos processos, etc), estendeu-se aos outros graus de ensino. Neste tipo de ensino, a estrutura nuclear é a *classe*, o grupo de alunos que recebe simultaneamente o mesmo ensino.

Embora inicialmente as crianças fossem ensinadas pelo *modo individual*, quando o professor chamava, um a um, junta a si para *dar* a lição; no ensino simultâneo, com a introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico, com o crescimento de alunos a escolarizar, a solução adoptada passou quer, pela divisão do trabalho dos alunos, quer pela especialização das funções docentes, quer

pela seriação do espaço, do tempo, dos saberes, etc. A racionalização está associada “à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica, que se consubstancia no princípio de ensinar a muitos como se fossem um só” Barroso (2005:47).

No ensino básico, com a aplicação da reforma curricular (em 2001), as tecnologias foram integradas e visaram, essencialmente, a promoção da transdisciplinaridade. Surge uma valorização desta integração quase ao nível da importância do estudo da língua materna. Salienta-se ainda o facto de as TIC deverem passar a fazer parte não só das áreas curriculares, como também das áreas não curriculares.

Paiva (2007), defende que as vantagens proporcionadas pelo ensino assistido por computador deixam-nos sonhar com um sistema acessível e ao mesmo tempo suficientemente flexível, permitindo a adequação a cada estudante e democratizando realmente o ensino. A utilização das TIC, *ferramenta* que se encontra à disposição dos docentes e discentes, muitas vezes não é utilizada nas salas de aula devido ao seu desconhecimento; a utilização das TIC no ensino, implica que o professor tradicional, visto pelos alunos como única *fonte de conhecimento*, surja agora como *consultor* e *guia* para um aproveitamento eficaz da informação online. A orientação na validação da informação é uma das principais novas tarefas do professor. A Internet não é exclusivamente um suporte de informação e deve ser encarada também como um meio que nos possibilita escrever aquilo que quisermos e para quem quisermos. É um espaço onde há uma mistura de conhecimentos, ideias, projectos e culturas que todos devemos partilhar.

Por muitas reformas que se façam, quer nas estruturas físicas, quer nos currículos, só se conseguirão verdadeiras e decisivas mudanças, se as práticas profissionais, ou seja, os modelos de ensino-aprendizagem usados, se transformarem, tendo em conta os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projectos de uns (alunos) e de outros (professores).

Tal como foi problematizado anteriormente, a formação dos professores, tem sido feita à margem das realidades, pelo que, dificilmente poderemos ter professores que dêem respostas a problemáticas escolares decorrentes de uma sociedade, na qual se produzem mudanças tão rápidas, que necessariamente vão requerer novas competências.

Para Perrenoud (2000), defensor de uma pedagogia activa e diferenciada, os professores de hoje, não estão preparados para desenvolver novos modelos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, envolver os alunos em trabalhos de projecto, conduzindo a uma avaliação formativa e a trabalhar em equipa. O mesmo autor, defende que, mesmo que a formação de professores se desenvolvesse de forma a dar respostas às necessidades reais dos alunos, dificilmente poderiam colocar em prática os novos saberes, visto existir uma cultura profissional, agarrada a modelos de ensino e instituída nas escolas, que serviriam de barreira a inovações.

Mas, para além da problemática dos modelos de ensino-aprendizagem e do uso das TIC'S, outra problemática se vem deparando aos docentes: as alterações á estrutura organizativa da escola.

### **3. Os Agrupamentos**

Barroso (2005), citando a Tyak e Cuban, e fazendo o paralelismo entre a *gramática de escola* dos Estados Unidos e Portugal, onde a configuração da classe tem permanecido ao longo de várias décadas e com poucas mudanças, propõe que a alteração para este problema terá de passar por uma alteração radical das estruturas, construída nas próprias escolas, pelos próprios professores e alunos, embora tenham de existir mecanismos que incentivem, como promovam mudanças.

Licínio Lima (2006) recorda o Artigo 40º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, onde se previa vários tipos de estabelecimentos de ensino, incluindo agrupamentos ou, como são designados no Artigo 45º de "grupos de estabelecimen-

tos”. Estes estabelecimentos teriam uma administração centralizada, com retração da rede, com critérios de racionalização e de reorganização.

Teoricamente, um agrupamento de escolas é uma organização; como tal é um local de aprendizagem organizacional, com uma estrutura própria, respeitando uma composição com elementos representativos, inserido num contexto local, com uma autonomia relativa e muitas vezes dependente de estruturas socioculturais e educativas.

Segundo Licínio Lima (ibid), citando Formosinho numa apresentação de um seminário em 1987, considerava que a Lei de Bases ao prever escolas organizadas em agrupamentos verticais, horizontais ou ambos os modelos, facilitaria a coordenação. O conceito de agrupamento também aparece referenciado em proposta governamental de Julho de 1988, e citado pelo mesmo autor, como: *“associação de escolas... para fins de reforço da unidade do ensino básico, de planeamento comum de actividades de complemento curricular, de ocupação de tempos livres...podendo abranger escolas da mesma localidade ou de localidades contíguas e de vários níveis de educação e ensino”* (2006:11).

O mesmo autor, citando um trabalho de 1998, de Sarmiento, Sousa & Ferreira, salienta:

*“...a relevante questão das escolas em contexto rural, assumindo um especial interesse pela sua crítica à lógica racionalizadora-centralizadora do reordenamento da rede escolar, relativamente indiferente aos impactos negativos da extinção de escolas em termos de desvitalização material e simbólica de certas comunidades rurais, menorizando os sacrifícios impostos às crianças pelo tempo e condições das deslocações, pelo seu precoce desenraizamento e também por aquilo que é caracterizado como o sentimento de perda que o encerramento de uma escola provoca na população”*. Licínio Lima (2004:32).

Segundo Graça Simões (2005:233) *“o agrupamento é assumido como um serviço de Estado, chegando a confrontar-se com o poder local, tentando mesmo discipliná-lo no cumprimento das suas obrigações delegadas por esse Estado”*. A mesma autora defende que os agrupamentos de escolas, sobretudo no meio rural, as proximidades afectivas mantêm um sentido comunitário, continuando a promessa de poderem funcionar como rede estruturante de acções.

Para Formosinho et al.(2000) um agrupamento de escolas corporiza um território educativo, um espaço de intervenção sócio-educativa, com uma dimensão política, social, cultural, simbólica, geográfica e subordinada à hierarquia escolar. Os autores acrescentam que os agrupamentos de escolas são importantes oportunidades de aprendizagem de autonomia, onde os projectos são colectivamente assumidos.

Um agrupamento de escolas tem uma personalidade própria, pois produz uma cultura interna própria, baseada em significados, crenças e valores; suporta estilos individuais de desempenho e vários comportamentos de grupo, pela existência de vários níveis de ensino; e por fim, traduz-se, por um lado num sistema formal – a organização, e por outro lado, num sistema informal baseado nas motivações e representações dos indivíduos.

Ora, a construção dos agrupamentos é um processo que não poderá estar afastado dos reflexos na profissionalidade docente, pois, provavelmente, novas exigências se depararam aos docentes, daí que Carlinda Leite (2005) defenda que, para dar respostas às novas exigências, os professores terão que se preparar convenientemente, de forma a garantirem alunos mais formados e preparados.

Para Barroso (2005), foi a partir dos anos 90, com a implementação dos projectos, que se promoveu a interactividade entre as escolas do mesmo território educativo. O autor refere, como em outros países, uma nova realidade organizacional resulta da constituição de conjuntos de escolas que servem a mesma localidade e população. Alguns exemplos são: *os agrupamentos de escolas* em Portugal; *basin de formation* em França; *schools clusters* nos Estados Unidos; *interschools networks* no Reino Unido; ou ainda as *escolas rurais* integradas no Instituto das Comunidades Educativas, também em Portugal.

O mesmo autor define agrupamento como “*um projecto colectivo e local (em relação aos estabelecimentos e parcerias envolvidas), que justifica e dá sentido à cooperação funcional que se estabelece entre eles e que identifica uma política e uma missão comuns*” Barroso (2005:140).

Em termos legislativos, no Artigo 5º do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, assim preconizava: “define-se agrupamento de escolas como uma unidade organizacional, dotada de órgãos de administração e gestão, e constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”.

Licínio Lima (2006), também recorda que, com a criação dos Conselhos Locais de Educação, através do Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de Janeiro, era proposto no Artigo 11º, ponto 3 que:

*“...a carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas, das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a <sup>3</sup>gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis”.<sup>4</sup>*

O mesmo autor cita uma tese de mestrado não publicada, elaborada em 2004 por Susana Ferreira e sugere uma outra questão implicada com o conceito de agrupamento, quando os docentes se referem à escola sede como o “agrupamento”. Na prática tratar-se-á de “...um elemento de ordem discursiva que revela uma identificação do agrupamento não com a realidade organizacional educativa, resultante das escolas associadas, mas simplesmente com a sede do poder mais próximo...de que passaram a depender em primeira instância” Licínio Lima (2006:35).

Será que a identidade própria das escolas do 1º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário foi desmantelada?

Na realidade, um facto concreto é verificável: as delegações escolares foram *desmanteladas* e a sede de agrupamento transformou-se num ponto de administração desconcentrada, onde se estabelecem novas formas de controlo sobre as escolas, onde se centralizam práticas e processos de gestão. Daí que Licínio Lima continua a citar o mesmo trabalho com mais um conceito de agrupamento: “...como organização é algo de que os actores escolares, em geral, não têm

---

<sup>4</sup> Decreto-Lei nº7/2003. de 15 de Janeiro

consciência, mas por maioria de razão, os professores da escola-sede, cuja rotina continuou praticamente inalterada...” (2006:36)

Em consulta na net<sup>5</sup>, surge um texto de apresentação, que pretende definir agrupamento da seguinte forma: “...o lugar onde podemos encontrar os alunos, os professores, os pais, os auxiliares de acção educativa, os funcionários administrativos e toda a comunidade que nos envolve...”. No mesmo texto outras ideias são apresentadas para caracterizar um agrupamento, tais como: “... vamos lutar para que a nossa escola grande, a que chamam agrupamento, cresça todos os dias em pequenas coisas porque se assim acontecer talvez um dia poderemos chegar onde nunca pensamos”.

Na realidade, a criação dos agrupamentos veio reflectir na prática, a aplicação de toda a legislação produzida, desde os anos oitenta do século passado, tal como se pode apreciar em consulta dos normativos em anexo, e que ao longo do tempo vieram reforçar a intenção de concentrar.

### **3.1. Filosofia da Criação dos Agrupamentos**

Para além da legislação produzida ao longo do tempo, que será analisada detalhadamente no ponto seguinte, pode-se perceber a filosofia da criação dos Agrupamentos quando se consulta Licínio Lima (2006), e este refere dados fornecidos pelo Ministério da Educação, onde é indicada a existência de 765 agrupamentos em Novembro de 2004, dos quais 14,5% só se mantinham horizontais, sendo que 80% das escolas básicas de 1º, 2º, 3º ciclo e as básicas integradas também tinham seguido as orientações de se agruparem. O mesmo autor conclui que das 12 663 escolas que integravam a rede, 11 493 já se encontravam agrupadas, com excepção para as unicamente secundárias.

Também o GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), pertencente ao Ministério da Educação, no seu Relatório de Avaliação Internacional

---

<sup>5</sup> [www.esec-paredes-coura.rcts.pt](http://www.esec-paredes-coura.rcts.pt)

sobre a Política Educativa para o primeiro ciclo do Ensino Básico, no período de 2005-2008 e apresentado por Ventura et al. (2008:25), diz o seguinte:

*“...desde 2005, o Ministério da Educação tem desenvolvido um conjunto de medidas com o objectivo de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem no primeiro ciclo do ensino básico e de promover uma efectiva integração dos primeiros quatro anos que abrangem o primeiro ciclo. Estas medidas incluem: a reorganização e requalificação da rede escolar...”*

O mesmo Relatório aponta, relativamente às características demográficas, que “... a densidade populacional é muito maior a norte do rio Tejo...”, embora conclua o número da população jovem está a diminuir mais rapidamente do que nas outras regiões. No entanto também é referido que em 1984 foi decidido racionalizar o sistema do primeiro ciclo, que incluía o fecho das pequenas escolas de 10 alunos. No entanto, pela análise no terreno, ficou verificado que a decisão política não correspondeu a efectiva concretização prática.

Também, analisando “OS PRESSUPOSTOS DE ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA NACIONAL DE REQUALIFICAÇÃO DA REDE ESCOLAR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DA REDE PRÉ-ESCOLAR” apresentado pelo Ministério da Educação a 13 de Dezembro de 2007, se pode concluir que a criação dos agrupamentos serviu para responder a várias questões:

1. A rede escolar do 1º ciclo do Ensino Básico assenta numa lógica de utilização de edifícios escolares maioritariamente caracterizados por uma inultrapassável dispersão geográfica, para além de uma evidente e significativa carência de meios, recursos e instalações escolares que permitam responder com eficácia às actuais exigências educativas, cada vez mais amplas e exigentes;
2. A sistemática desertificação das localidades inseridas no meio rural agudiza as problemáticas das respectivas Escolas do 1º ciclo, acarretando, para além de um isolamento educativo e relacional dos alunos, uma pulverização de rede escolar que, basicamente se caracteriza por estabelecimentos de ensino pouco atraentes e funcionais, de reduzidas dimensões e limitados à leccionação de uma só turma, com um reduzido número de alunos dos diferentes anos de escolaridade;

3. Esta realidade, corporiza uma indesejável dispersão de recursos financeiros, materiais e humanos e parece acentuar, ainda mais, os desequilíbrios locais e regionais que urge ultrapassar que, por si só, impõem uma diferenciação negativa entre as zonas rurais e as zonas urbanas;
4. Os edifícios escolares do 1º ciclo do Ensino Básico estão manifestamente desajustadas às actuais exigências e funções que são atribuídas à escola...e o reordenamento da rede escolar está inevitavelmente consubstanciado na Carta Educativa de cada município;
5. A aposta do redimensionamento da rede com o “Centro Escolar”, permitirá renovar todo o parque do 1º ciclo, evoluindo para edifícios que integrem o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar e se encontrem apetrechados com espaços destinados à instalação de biblioteca, polivalente/refeitório, sala de professores e áreas multifuncionais que contribuirão para a melhoria do espaço educativo e possam ser partilhados pelas comunidades locais em que as escolas se inserem.

Na história do ensino em Portugal é referida a tradição das escolas primárias isoladas, com professores isolados. Este estudo aviva todo um historial do ensino português que remonta ao século passado.

Através do Decreto-Lei nº46/85, de 22 de Fevereiro, um forte movimento de criação de agrupamentos se desenvolveu com a criação das Escolas C+S, onde a filosofia era integrar um ensino básico de três ciclos, advindo daí a implementação da “escola básica de nove anos”, posteriormente consagrada pelo Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março.

Em 1996, segundo L. Lima (2004:15), o Ministro da Educação à época preconizava “...territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais...”. O autor, citando Barroso (1997), ainda consegue depreender, com base na legislação, que os agrupamentos deveriam ser unidades de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem retirar a individualidade de cada um dos elementos que compõe a rede.

Ao longo do historial da criação dos agrupamentos vão-se registando refinamentos da filosofia, como por exemplo o observável no Despacho Normativo nº27/97, onde se sublinha que os agrupamentos de tipo vertical favorecem a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica, de forma a superar as situações de isolamento.

Já em 1998, através do Decreto – Lei nº 115-A, reforça-se a ideia anteriormente citada acrescentando a “...necessidade de prevenção da exclusão social e reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos...”.

Para Graça Simões (2005) o objectivo da criação de agrupamentos foi o procurar da melhor educação básica para todas as crianças e jovens, ganhando todo o sentido a ideia de articulação vertical e a construção e oferta de percursos sequenciais de formação.

A mesma autora também refere que no caso dos agrupamentos verticais, as identidades das escolas estarão ligadas às identidades do nível de ensino, uma vez que estão muito vincadas e ligadas a processos de formação e de socialização profissional, em contextos organizacionais díspares. A autora defende que existem três lógicas na criação dos agrupamentos: a primeira lógica, a burocrática, tem a ver com a organização como sendo vista como um prolongamento do Ministério da Educação, cujas principais funções serão gerir e controlar os recursos; a segunda lógica, a comunitária, resultará do cruzamento da animação comunitária e a articulação com o campo social, gerindo uma política de descentralização, com a autarquia a aparecer como um aliado obrigatório; por fim, a terceira lógica, a profissional, centrada na acção educativa e preocupada com a qualidade, com a eficiência e uma nova profissionalidade.

Sarmiento e Oliveira (2005) tentam basear o aparecimento dos agrupamentos, fazendo uma análise sócio-histórica; para os autores, nos anos 70 defendia-se que a existência de escolas em meio rural seria factores de “sangria” e de “hemorragia” dos campos, uma vez que estas serviriam para retirar as crianças da terra e

da vontade de trabalhar na agricultura. Daí que, os mesmos autores interpretem a crise da escola nos anos 90 como resultado das movimentações e alterações demográficas, dando origem a questões da rede escolar. Se por um lado o entendimento da questão da rede possa ser meramente administrativo e organizacional, tendo como finalidade a contração de custos, e uma gestão mais adequada dos recursos, por outro lado, as questões da rede escolar tiveram por base as questões sociais e educacionais no quadro do desenvolvimento rural.

Com a aplicação das novas políticas de rede, “as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico em meio rural vêm iniciar-se o seu ciclo de encerramento” Sarmiento e Oliveira (ibid:97). Pese embora a falta de condições físicas e materiais, os autores consideram uma perda para os espaços rurais. No entanto “...face ao problema crescente da diminuição do número de crianças nas escolas, tem-se então optado pelo encerramento de escolas e a transferência das crianças para outros locais...” (ibid:98).

E os autores explicam que as formas de criação de agrupamento, da seguinte forma:

*“... no primeiro caso, a concentração apenas com crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, onde se colocam problemas graves decorrentes das reacções de resistência das populações ao facto das crianças terem de se deslocar diariamente muitos quilómetros para fora das suas comunidades; no segundo caso, a junção num mesmo edifício escolar de vários níveis de ensino, parecem os problemas crescer porque se lhes acrescentam os decorrentes da concentração num mesmo edifício, de lógicas profissionais dos professores de níveis de ensino diversos...” (ibid:99).*

Estas novas organizações da rede ficam justificadas quando analisados os números recolhidos pelo Ministério da Educação e apresentados por vários autores, citados por Sarmiento e Oliveira (2005), da seguinte forma: a população escolar do 1º ciclo do Ensino Básico baixou para metade no período compreendido entre 1983/84 e 1994/95, acontecendo com maior incidência nos distritos de Viana do Castelo ( - 41,2%), Bragança (- 41,1%) e Vila real (- 40,9%); em períodos mais recentes, entre 94/95 e 99/00 as quebras ainda são mais acentuadas nos mesmos distritos. Os mesmos autores baseando-se em informações da Fenprof de 2002, referem que num universo de 8354 de escolas do 1º ciclo têm um número de alunos num máximo de 10, representando estas 26,2% do total; mais grave

são os dados que são registados : 976 escolas têm entre 1 a 5 alunos e 1211 têm entre 6 a 10 alunos.

Em 1993, surge o Projecto “Escolas Rurais” (PER), que os autores supracitados, baseando-se em D'Espiney (1993) apresentam como uma forma de reacção ao isolamento dos professores, superando progressivamente os seus efeitos sem acentuar o isolamento e o empobrecimento patrimonial das comunidades.

Estes PER já apoiavam a sua filosofia de funcionamento que continha os seguintes objectivos gerais: combater o insucesso que atinge as crianças das zonas rurais; transformar os professores e educadores em actores da sua própria mudança e da mudança da escola; recuperar e revalorizar, na acção educativa e cultural, as comunidades atingidas pela desertificação humana e construir uma escola orientada pela e para a preocupação de um desenvolvimento integrado.

Para a prossecução dos objectivos e aplicação prática da filosofia eram aconselhados os seguintes dispositivos operatórios: reunir/articular escolas de diferentes comunidades em torno de projectos integrados e integradores; recuperar, nomeadamente para a acção educativa, o património cultural e social das comunidades rurais; diversificar as vivências, experiências e aprendizagens de crianças e professores e, por último, transformar os obstáculos e carências em recursos e indutores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades.

Segundo Barroso (2005:139), as redes interescolares têm as seguintes finalidades:

*“...permitir a emergência de territórios educativos através de processos de identificação múltipla que dão sentido à relação das escolas com o espaço local;”*  
*“...garantir a coerência de um sistema educativo local, assegurando a continuidade entre níveis e estabelecimentos de ensino;”*  
*“...promover a complementaridade dos recursos educativos através da cooperação entre escolas, em diferentes domínios, nomeadamente, da gestão”.*

Para o autor todo o processo deverá seguir um duplo processo de distinção-integração: distinção no que toca à heterogeneidade das escolas e de integração pela afirmação de pertença a um determinado território, pelo que conclui que a

constituição de redes e agrupamentos deve resultar de um processo dinâmico e criativo, conduzido pelas próprias escolas e de acordo com a sua especificidade.

### **3.2. Análise da Legislação sobre Agrupamentos**

Teoricamente, um agrupamento de escolas é uma organização; como tal é um local de aprendizagem organizacional, com uma estrutura própria, respeitando uma composição com elementos representativos, inserido num contexto local, com uma autonomia relativa e muitas vezes dependente de estruturas socioculturais e educativas.

Uma definição que podemos encontrar na Wikipédia diz “ o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”.

Tal como já afirmamos, para a abordagem do tema, será necessário rever toda a legislação produzida nos últimos anos, em Portugal, sobre agrupamentos, para que se possa perceber a filosofia que lhe está adjacente, tanto na sua criação, como na sua organização.

Se analisarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº46, de 14 de Outubro), esta já prevê, no seu artigo 40º, do capítulo V, a existência de vários tipos de estabelecimentos de educação agrupados. Nesse artigo é referenciado concretamente o seguinte: artigo 40º, no seu ponto 1, refere que “...a educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico...”; no mesmo artigo, no seu ponto 2 regista: “...o ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem...”.

Através do Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88, de 4 de Abril, aponta-se o caminho para a criação dos agrupamentos horizontais de escolas e planificação

das redes escolares. Com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, a concretização do exercício da autonomia aparecia definido através da elaboração de um Projecto Educativo próprio, o qual deveria ser constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, insere o conceito de escolaridade básica obrigatória de nove anos e aponta para a formação das primeiras escolas básicas integradas. Através do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, são criadas as áreas escolares, onde um grupo de estabelecimentos dispõe de órgãos de gestão e administração comuns. O Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, veio trazer a preparação de um novo regime de autonomia das escolas, através do reordenamento da rede escolar, mediante a apresentação de associações de escolas ou agrupamentos. Periodizou os agrupamentos verticais, onde o percurso sequencial dos alunos seria feito num mesmo agrupamento e a importância para a criação de um projecto educativo global e vertical, concretamente existiriam quatro grupos de competências atribuídas aos agrupamentos: autonomia no âmbito cultural, autonomia pedagógica, autonomia administrativa e autonomia financeira.

O enquadramento jurídico da autonomia das escolas públicas do ensino básico e secundário, está consagrado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, mas a sua eficácia é hoje muito diferenciada de estabelecimento de ensino para estabelecimento de ensino, em função de uma variedade de circunstâncias. Neste mesmo Decreto-Lei, o conceito de agrupamento de escolas surge assim definido: *“Unidade Organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de escolaridade, do ensino básico, a partir de um projecto comum”*.

Ainda no mesmo Decreto-Lei, mas no artigo 5º, ficaram definidas as finalidades de um agrupamento de escolas, como sendo as seguintes:

- favorecer o percurso sequencial articulada dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;

- reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- garantir a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão nos termos apresentados no mesmo Decreto-Lei;
- valorizar e enquadrar as experiências em curso.

O Decreto Regulamentar nº12/2000, de 29 de Agosto, veio definir as condições necessárias à constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e do Ensino Básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. Através do Decreto nº 209/2002 faz-se a revisão, no Anexo I do Plano Curricular do 1º ciclo, alterando o proposto pelo Decreto nº 6/2001, de 18 de Janeiro, introduz os novos currículos do Ensino Básico, com a filosofia da educação ao longo da vida e para todos. Também pelo Decreto nº240/2001, de 31 de Agosto, ficam definidas as competências para a docência do 1º ciclo do ensino Básico:

**“Dimensão profissional, social e ética** O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

**Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

**Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

**Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida** O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Anexo – Perfil Geral de Desempenho

No Decreto-Lei nº 241/2001, de 31 de Agosto, preconiza, especialmente, o perfil para o docente do pré-escolar e do 1º ciclo, da seguinte forma: ANEXO N.º 2 Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico:

**“Perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico:**

*O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado e diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.*

*Concepção e desenvolvimento do currículo*

*1 - O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.*

*2 - No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1.º ciclo:*

- a) Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;*
- b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;*
- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;*
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;*
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;*
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;*
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem; ou prossegue as aprendizagens;*
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;*
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;*
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;*
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”.*

Decreto-Lei nº 241/2001, de 31 de Agosto

O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, veio trazer os princípios da elaboração das Cartas Educativas, através das quais se promove o desenvolvimento de

Agrupamentos de Escolas, sendo alterado pela Lei nº41/ 2003, de 22 de Agosto. O Despacho nº16 795/2005 (2ª série), de 3 de Agosto, reflecte o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, com normas a observar durante esse mesmo funcionamento.

Com o Despacho nº14 759, de 28 de Maio de 2008, cria-se a equipa de projecto para o reordenamento e requalificação da rede escolar, com vista à criação de novos centros escolares, com boas condições de funcionalidade, permitindo uma racionalização eficaz da rede escolar, onde os municípios e as novas equipas de gestão terão uma opinião determinante.

### **3.3. Estrutura Organizacional dos Agrupamentos**

Como se disse anteriormente, a organização e gestão das escolas depende da legislação que é publicada e que determina o que pode ou não ser feito nesse domínio. A anunciada autonomia das escolas é igualmente legislada e regulamentada, estabelecendo limites a partir dos quais a escola ou o Agrupamento de escolas não podem ir.

Analisando a legislação do final do século passado, podemos verificar que as escolas do 1º ciclo seguiam a lei, no que concerne ao seu funcionamento e gestão. Nas escolas do 1º ciclo a gestão era feita pelo Conselho Escolar, órgão constituído por todos os docentes da escola, podendo estar presentes auxiliares de acção educativa, representantes das associações pais e encarregados de educação e da autarquia. Este órgão elegia um director e um sub-director. No Conselho Escolar eram analisadas e discutidas as questões pedagógicas e didácticas relacionadas com os alunos, o plano de actividades anual e as regras de funcionamento interno das escolas.

Ao nível da gestão financeira dos recursos existia uma dependência em relação à Câmara Municipal e às Juntas de Freguesia, que determinavam as verbas a atribuir a cada uma das escolas e a quem as escolas prestavam contas sobre a sua utilização. As verbas provenientes da Câmara eram atribuídas aos projectos

apresentados pelas escolas e destinavam-se à acção social escolar. Das Juntas de Freguesia vinham verbas para o material de desgaste e de limpeza, para as despesas de correio e de telefone. Existia uma Delegação Escolar, constituída por docentes que para aí eram destacados, para onde eram canalizadas todas as questões e através da qual era feito o contacto necessário com o Ministério da Educação (ME). Os ofícios produzidos nas escolas ou aqueles que a elas se destinavam saíam e entravam via Delegação Escolar.

Quando a Delegação Escolar fecha, e surgem os Agrupamentos, esses assuntos passaram a ser tratados na sede do Agrupamento. Cada uma das escolas que integraram cada Agrupamento tinha o seu próprio director e sub-director. Entre elas, por vezes, surgiam propostas de actividades comuns, embora sendo situações pontuais, analisadas nos Conselhos Escolares de cada escola do 1º ciclo.

Nos agrupamentos de escolas, os órgãos de gestão exercem as suas funções numa das escolas, a escola sede e, é a partir dela que é feita a gestão das escolas de todo o agrupamento. Porém, nos restantes estabelecimentos do agrupamento, com a entrada do Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão, é criada um novo cargo – Coordenador – que, como o seu próprio nome indica tem a seu cargo a coordenação do estabelecimento. Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, o coordenador deve ser um professor pertencente ao quadro, eleito por todos os docentes em exercício, no estabelecimento de ensino em causa.

Ao coordenador de estabelecimento compete:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;*
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;*
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;*
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.*

(Decreto-Lei nº 115-A/98, art.º 32º)

A figura do coordenador de estabelecimento veio, por assim dizer, assumir um papel que, em tempos, fora atribuído ao Director da Escola do 1º ciclo, tal como vimos anteriormente. O coordenador, tal como o antigo director, representa o estabelecimento e é ele que coordena as actividades da escola. Porém, a grande diferença surge na dependência hierárquica. No desempenho do seu papel, o coordenador está dependente das decisões do Conselho Executivo do Agrupamento, inicialmente e agora do Director, cabendo-lhe a ele, tal como atrás referimos, cumprir e fazer cumprir as decisões emanadas pelo Conselho Executivo e agora do Director.

Este coordenador de estabelecimento, apesar de estabelecer a ligação de dependência entre o estabelecimento e o órgão de gestão do agrupamento, é um docente com as mesmas obrigações profissionais dos restantes docentes da escola, não havendo a possibilidade da dispensa da componente lectiva, tal como acontecia com os antigos directores em escolas de maior dimensão. A este professor coordenador apenas é atribuído um suplemento remuneratório, que tal como o nome indica funciona como um suplemento à sua remuneração por acumular dois papéis: professor e coordenador.

Do relatório do Ministério da Educação de 13 de Dezembro de 2007, já referido anteriormente, salienta-se que :

- *“...a natureza da intervenção a efectuar nas zonas de baixa densidade deverá centrar-se na construção de raiz de uma ou mais escolas com 1ºciclo ... sempre na perspectiva do Centro Escolar, em áreas geograficamente centrais;... esta intervenção permitirá...apetrechar os estabelecimentos de ensino com espaços educativos diferenciados e multifuncionais, sem descurar as vertentes de apoio social e de Ocupação de Tempos Livres e, ... permitirá criar condições físicas que favoreçam o acolhimento e integração progressiva dos alunos das escolas com 1º ciclo de pequenas dimensões ( que registam uma frequência entre 10 e 20 alunos e caminham para a suspensão do funcionamento);*
- *Os empreendimentos a realizar nas zonas rurais deverão, pois, possuir, características e espaços multifuncionais que possibilitem o cumprimento das exigências escolares e educativos dos alunos, ... como pólos de desenvolvimento local nas áreas sócio-cultural. Recreativa e desportiva, de modo a poderem ser utilizados pela comunidade;*
- *Os estabelecimentos de ensino a construir ou requalificar nas zonas rurais deverão compreender, entre outras, as seguintes funcionalidades:*
  - ✓ *Criação de condições físicas para o funcionamento da educação pré-escolar, conjuntamente com o 1ºciclo, por forma a que os edifícios escolares a construir ou requalificar não fiquem vinculados à leccionação de um só nível de educação ou ensino;*

- ✓ *Bibliotecas escolares que se articulem com as redes de bibliotecas municipais;*
- ✓ *Espaços circundantes organizados e apetrechados com equipamento ludicodesportivo a utilizar pela comunidade;*
- ✓ *Espaços destinados à formação contínua e profissional da comunidade, nos quais possa ser possível o desenvolvimento de Cursos de Educação e Formação ou Cursos Profissionais nas áreas chave de desenvolvimento rural;*
- ✓ *...um importante passo para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida às populações nas zonas rurais, contribuindo para o esforço da coesão territorial de âmbito nacional.”*

Fonte: Relatório do Ministério da Educação de 13 de Dezembro de 2007.

Após a formação do Agrupamento ocorreu uma alteração de nomenclatura e o Conselho Escolar passou a chamar-se Conselho de Docentes, deixando de ter a participação das associações de pais e encarregados de educação, pois deveria existir só uma Associação de Pais.

Para Simões (2005), uma articulação das escolas do 1ºciclo com escolas de outros níveis de ensino, assim como a gestão integrada dos recursos, já estavam ligadas ao Projecto PEPT (Programa Escola Para Todos) 2000, lançado em 2001. Na prática, foi com o colocar no terreno do Decreto-Lei 115-A/98, que os agrupamentos de escolas passaram para o terreno com dinâmicas e projectos comuns.

No artigo sétimo do Decreto-Lei em análise, na organização dos mesmos, são apresentados quatro órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Cada um destes órgãos desempenha o seu papel na gestão para o qual são definidas algumas competências:

- a Assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola e é nela que estão representados os elementos pertencentes à comunidade educativa, docentes, encarregados de educação, autarquia, pessoal não docente e alunos. Não devendo exceder o limite de vinte pessoas, a Assembleia deve ter como membros os acima referidos, devendo a representação, a nível do corpo docente, não ultrapassar cinquenta por cento dos membros totais. Todos os níveis de ensino devem estar representados neste órgão.

- O Presidente do Conselho Executivo também participa nestas reuniões, ainda que lhe seja vedada a possibilidade de votação. Das várias competências da Assembleia, destacam-se: a eleição do seu presidente de entre a representação docente, a aprovação do Projecto Educativo, a aprovação do Regulamento Interno, a apreciação de contas de gerência, a apreciação dos resultados da avaliação interna dos estabelecimentos que compõem o agrupamento, a promoção e incentivo do relacionamento com a comunidade educativa, o acompanhamento do processo eleitoral para a eleição da Direcção Executiva. Reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que houver necessidade, por convocatória do presidente, que o faz por sua iniciativa ou a pedido de pelo menos um terço dos restantes membros.
- O Conselho Executivo é composto por um presidente e por dois vice-presidentes. Nas escolas ou nos agrupamentos de escolas onde funcionam também a educação pré-escolar ou o 1º ciclo do ensino básico, este órgão deve ser representado por um membro destes níveis de ensino, de um ou de outro.
- O Conselho Pedagógico é o órgão de “coordenação e orientação educativa” nos domínios “pedagógico-didácticos” da “orientação e acompanhamento” dos alunos e da formação do pessoal docente e não docente, composto por um número máximo de vinte membros, o Conselho Pedagógico deve ser composto por representantes dos vários níveis de ensino e áreas disciplinares, do agrupamento, e pelo Presidente do Conselho Executivo (Decreto-Lei nº 115-A/98, artº 25º, nº 1).
- O Conselho Administrativo é, segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, o órgão de gestão da escola com poderes “deliberativos em matéria administrativo-financeira da escola”. Este conselho é composto pelo Presidente do Conselho Executivo que também o preside, pelo Chefe dos Serviços Administrativos e por um dos dois Vice-presidentes do Conselho Executivo.



Fig.1- Organograma (DLnº115-A/98)

No artigo 3º, do Decreto-Lei nº 115-A/98, a transição ficava a cargo dos Conselhos Directivos, Executivos ou dos Directores Executivos em exercício de funções aquando da entrada em vigor do diploma. Nos casos onde se verificasse a cessação de funções, seria eleita uma Comissão Executiva Instaladora por um ano escolar que deveria manter-se em exercício até à eleição de um novo órgão de gestão. A Comissão Executiva Instaladora, para além de funcionar como órgão de gestão do estabelecimento de ensino durante um ano escolar, tinha como principais funções a elaboração do primeiro Regulamento Interno do estabelecimento de ensino e assegurar a entrada em funcionamento de dois órgãos: a Assembleia e o Conselho Executivo ou Direcção Executiva.

Pode afirmar-se, então, que o aparecimento das Comissões Executivas Instaladoras trouxera uma grande mudança para a escola do 1º Ciclo. Este órgão que, substituiu o Director de Escola, tornou-se bastante inovador por ser composto por três membros, permitindo uma gestão assente em princípios de colegialidade, tal como já acontecia, mas apenas no Conselho Escolar.

Actualmente, pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, a administração dos agrupamentos ficou a cargo do Director de escola Este decreto vem, uma vez mais reafirmar velhos conceitos com nova roupagem, definindo o novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Na sua essência, o mesmo decreto refere três grandes princípios: em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino; em segundo lugar, com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das esco-

las, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar; finalmente, o presente decreto-lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas.

A mesma legislação tipifica as fases de eleição do Director de escola, assim como dos restantes órgãos. Mas, para que se processe a eleição do Director de Escola, a organização - agrupamento teria que eleger o Conselho Geral Transitório, o qual poria em prática todo o processo para a eleição do Director de Escola, o que na prática resultaria no organograma apresentado na figura 2, da página seguinte.

Várias são as funções atribuídas ao Director de escola/agrupamento, que aparecem definidas na nova legislação. Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende-se que o director deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

<b>ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO</b>
---

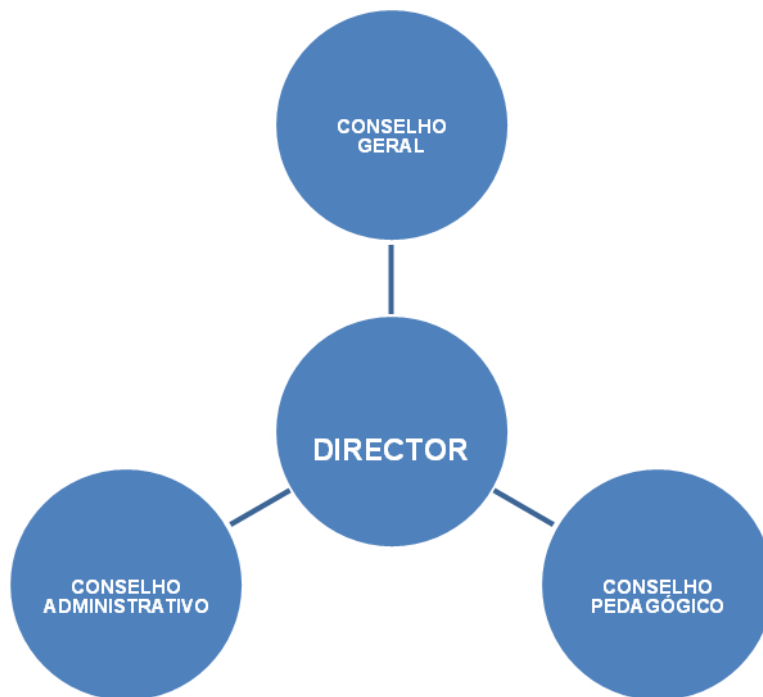


Fig.2 – Organograma do Novo Modelo de Gestão

Inicialmente o processo começa com a eleição do Conselho Geral Transitório para o qual concorrem listas de professores, listas de funcionários, para depois serem complementados com os representantes dos pais, dos alunos e das forças vivas. As competências do Conselho Geral Transitório são:

- Elaborar e aprovar o RI (Regulamento Interno), por maioria absoluta dos votos dos membros efectivos;
- Preparar as eleições para o CG,(Conselho Geral) depois de aprovado o RI(Regulamento Interno);
- Proceder à eleição do director;
- Aprovar o plano anual de actividades;
- Aprovar o relatório de contas de gerência;
- Acompanhar os outros órgãos de Administração e Gestão;
- Pronunciar-se sobre os critérios de organização de horários;
- Definir critérios para a participação da escola nas várias actividades.

Pode--se constituir uma comissão para a elaboração do RI (Regulamento Interno). No Regulamento Interno deverá ficar definido o seguinte:

- a composição do CG ( Conselho Geral) - (nº ímpar , não superior a 21 elementos; o conjunto dos docentes e não docentes não pode ser superior a 50%);
- as listas do pessoal docente (devem assegurar a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino assim como da categoria de professores titulares);
- o mandato dos pais e EE – Encarregados de Educação;
- a participação dos serviços técnico-pedagógicos e outras estruturas no Conselho Pedagógico;
- a coordenação de estruturas de coordenação;
- os processos eleitorais a que haja lugar.

Para a designação dos representantes dos não docentes no Conselho Geral transitório, deverão ser apresentadas listas com as seguintes características:

- São elegíveis e eleitores, os não docentes em exercício efectivo de funções;
- As listas são constituídas por 2 candidatos, na qualidade de membros efectivos e 2 candidatos na qualidade de membros suplentes;
- Cada lista deverá ser proposta por 5 eleitores.

Para ficar concluído o Conselho Geral Transitório, terão de ser designados os Representantes da Comunidade Local. Os membros do CGT (Conselho Geral Transitório), em reunião convocada para o efeito, cooptam as individualidades ou escolhem as instituições ou organizações. Também o Município ficará representado da seguinte forma: os membros são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.

Relativamente à coordenação dos estabelecimentos que compõem o Agrupamento de escolas, o quadro legal continua a referir que a “coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurado pelo coordenador”. Mas, mais se acrescenta no artigo 7.º, do mesmo Decreto, na Secção II, Capítulo I, o seguinte:

*“Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento do alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.*

Da análise do mesmo quadro legal, torna-se evidente que a figura de Coordenador de Estabelecimento tem como principal função veicular informações do Director do Agrupamento para os docentes do estabelecimento de educação e ensino que coordena, bem como, cumprir e fazer cumprir as decisões do referido órgão de gestão de topo. Fica assim patente a função de *veículo de informação* ou de *dispositivo* de reforço de cumprimento de ordens superiores.

Para Simões (2005), persiste a ideia de que, embora ainda existindo escolas fechadas às articulações, a *nova organização* não veio conseguir as mudanças esperadas, só simplesmente uma alteração morfológica das estruturas educativas. A reorganização estrutural dos agrupamentos, sobretudo os verticais implicou um grande esforço.

Nesta linha de pensamento, Graça Simões (2005:23) afirma:

*“... a reorganização estrutural, nunca se confinará ao domínio administrativo e é nela que se irão espelhar e projectar as vontades e possibilidades de participação dos actores e, logo, da construção da autonomia. Os espartilhos existentes na realidade e trazidos na própria lei poderão suster o fôlego da inovação, mas também poderão incitá-la, já que as dificuldades são impulsionadoras de solidariedade e as oposições são sempre alavancas de mudança”.*

Para a autora supracitada a articulação curricular seria uma forma de concretizar a unidade e sequencialidade do ensino básico, tornando-se, assim, o principal trunfo dos agrupamentos verticais. De início, os estudos realizados revelaram as dificuldades perante uma pressão normalizadora, quando se quer juntar uma globalização do 1º ciclo a contrapor-se a uma lógica compartimentadora do 2º ciclo.

Licínio Lima (2006) relembra o conceito de carta educativa: *...é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento...de acordo com as ofertas de educação e formação...no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.*

No entanto, após a análise legislativa que esteve na base da implementação dos agrupamentos, não poderemos esquecer um dos elementos principais da organização escola – O Professor.

### **3.4. O Papel do Professor no Agrupamento**

Como já foi referido em páginas anteriores, a propósito da justificação do presente estudo, o Ensino Primário/1º ciclo do ensino básico é um nível de ensino com uma especificidade muito grande, que o distingue de todos os outros que se lhe seguem.

Dividido em quatro anos, o Ensino Primário, foi desde muito cedo o primeiro contacto que a maioria das crianças tinha com a escola. Actualmente, apesar da expansão da rede do ensino Pré-Escolar, o 1º ciclo continua a ser o início da escolaridade obrigatória para uma larga maioria.

O papel do professor no agrupamento vem no seguimento do papel encetado no pós 25 de Abril de 1974 e que é assim traduzido por Benavente (1999), baseando-se em Rogério Fernandes: o professor norteou a reestruturação curricular através da introdução de actividades de contacto com a realidade social e educativa, com os alunos, professores e escolas nos contextos de vida, através da introdução de Ciências Sociais (Estudo do Meio) ou da Matemática.

Assim, ao papel do professor acresce muitas vezes a responsabilidade “...pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, ao nível social e ao nível moral visto que, é muito difícil na relação pedagógica global, conseguir-se distinguir estes diferentes aspectos.” (Formosinho, 1998: 6).

Este professor único de que estamos a tratar, é, na teoria, também um gestor do seu currículo e carga horária a atribuir às diferentes disciplinas dentro da sua sala de aula, o que lhe confere um papel de grande responsabilidade. Actualmente, já

começa a ser comum o trabalho em equipa entre os professores, o que permite acabar com o isolamento, partilhar ideias e planificar entre colegas, contribuindo para uma maior segurança destes profissionais, principalmente em inícios de carreira.

De norte a sul, a imensidão de escolas de lugar único, também chamadas escolas unitárias, deixavam os professores ali colocados num grande isolamento profissional, onde na maioria das vezes nem havia Auxiliar de Acção Educativa. Estas escolas unitárias, muitas delas a funcionar com menos de dez alunos, contribuem para um reforço da monodocência. Tal como nos refere Formosinho (1998: 5) é evidente que não poderão ser colocados professores para leccionar "...por áreas disciplinares. Portanto, a monodocência tem uma grande tradição histórica que deriva quer das questões objectivas em que foi iniciado o Ensino Primário, como das necessidades de carácter curricular e mesmo de carácter pedagógico.". Pouco mais era necessário, do que um quadro, giz, mesas e cadeiras. Formosinho chamou-lhe "Ensino de Quadro e Giz" e na realidade tal expressão justifica o investimento do Estado no Ensino Primário.

Até então, ao contrário dos outros níveis de ensino onde já se verificava uma *gestão democrática*, as escolas do 1º ciclo do ensino básico estiveram, durante muitos anos, tal como nos refere Sarmiento citado por Pires (2001: 66), «...destituídas de órgãos políticos de tomada de decisão, dado que ao Conselho Escolar são exclusivamente cometidas tarefas na área técnico-pedagógica...».

Licínio Lima (2006) perscrutando vários trabalhos concorda com afirmações produzidas em que defendem que a maioria dos professores de um determinado ciclo ignora o que se passa nos restantes. O autor corrobora as ideias de que a integração se centra nos elementos secundários, não menos importantes, mas que deixam de fora a problemática da articulação curricular, as modalidades de trabalho em grupo e actividades de cariz inovador que permitam tirar partido da própria experiência.

O autor cita Fernandes, Martins & Mendes (1997) quando estes autores constataam as dificuldades de interacção entre docentes de distintos ciclos, verificando

que são poucos os professores do 1º ciclo a manterem um relacionamento permanente e directo com os colegas do 2º ciclo, assim como a constatação da perda de autonomia. Na prática, embora os vários ciclos possam estar no mesmo edifício, verificam-se dificuldades ao nível do funcionamento e articulação pedagógica.

As referências a trabalhos e autores suscitam, pelo autor supracitado, outras conclusões: os docentes pressentem mudanças no estilo de trabalho e nas metodologias, sentem-se insatisfeitos com o Agrupamento de escolas, pois sentem uma maior dependência em relação à sede; assim pressentem uma fraca intervenção na produção, quer do Projecto Educativo, quer do Plano Anual de Actividades, só sendo chamados para a execução de determinadas actividades.

#### **4. Concluindo e abrindo perspectivas**

Neste capítulo, foi abordado o enquadramento teórico que serviu de base à contextualização teórica da investigação que se reflecte na dissertação que aqui se apresenta. Sendo a escola uma organização, apresentou-se o conceito e a sua complexidade, assim como uma síntese da sua evolução histórica. Neste contexto, foi por nós identificado que a escola comporta vários elementos, dos quais, os professores são um grupo demasiado importante, arrastando consigo a relação com a evolução de uma profissionalidade, da qual não se pode desligar da importância que os modelos de ensino têm tido ao longo dos tempos.

Reafirmando o tema /objecto da dissertação que se apresenta, centrado num agrupamento, entendemos como importante desenvolver uma diacronia histórica dos agrupamentos, a filosofia que se encontra adjacente à sua criação, assim como toda a legislação criada para o efeito.

Em consequência, urgiu a necessidade de aprofundarmos um enfoque na nova estrutura organizacional e o novo papel do professor. Onde para tal concluímos que, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), até ao novo regime de administração e gestão (2008), todos os normativos legais produzidos admitiam

uma considerável diversidade de soluções de agrupamentos de escolas, embora os últimos diplomas acentuassem uma tendência racionalizadora e conferissem maior protagonismo aos Agrupamentos do tipo vertical (associando escolas de distintos níveis de escolarização).

A investigação entretanto produzida tem chamado a atenção para as dificuldades de articulação entre as escolas, para as resistências dos diferentes actores, coordenação e controlo feita nas escolas-sedes e para a perda da *autonomia* [muito] *relativa* que ainda vigorava nas Escolas do 1º Ciclo e nos Jardins de Infância. Assim, os Agrupamentos Verticais poderão ser entendidos como um modelo de *rede piramidal*: ou seja, cria-se um centro de decisão – a escola-sede do Agrupamento, por norma, uma Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, relativamente ao qual se afiliam as escolas periféricas (os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico).

No capítulo que se segue iremos abordar a metodologia utilizada nesta investigação, e que optamos pelo Estudo de Caso, pela sua particularidade.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, será apresentada a metodologia considerada mais apropriada para ser aplicada no estudo que nos propusemos. Na parte inicial será abordada a metodologia científica de uma forma teórica, fazendo uma caracterização da modalidade de investigação qualitativa, para posteriormente ser explicada a metodologia específica na situação em estudo.

Para um modelo de investigação não-experimental, com um tipo de investigação qualitativa e um estudo descritivo é apresentada uma sequência de etapas metodológicas, considerando a amostra seleccionada por conveniência, os instrumentos, a técnica de recolha de dados e finalmente a comunicação e divulgação dos resultados. No caso em estudo nesta tese, para além do enquadramento teórico e da observação realizada pela investigadora, apresentada sobre a forma de fotografia, foi através da entrevista semi-estruturada e exploratória, partindo de um guião inicial, que se fez a principal recolha da informação.

Para uma rápida aplicação prática, elaborou-se o guião supra-citado, com uma organização em temas e objectivos a serem abordados aquando do encontro com os docentes seleccionados para serem inquiridos sobre o assunto em estudo.

A caracterização da amostra escolhida, assim como o espaço onde se desenrola o estudo, tornam-se importantes para o leitor poder entender o plano de investigação e possa perceber alguns dos resultados.

Neste capítulo serão citados autores e teóricos de estudos metodológicos e designs de investigação, tanto no âmbito da investigação-accção, como no estudo de caso, as duas situações entendidas por nós como aquelas que melhor poderiam fazer a recolha de dados que nos permitissem responder às questões de investigação colocadas no início desta tese.

## **1. Metodologia – Estudo de Caso**

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, muitas vezes acompanhado de equipamentos áudio ou vídeo, frequentando os locais de estudo para perceber o contexto e a sua história; a investigação qualitativa é descritiva, com a recolha de dados a ser feita em forma de palavras, com a transcrição das entrevistas e as citações que possam fornecer mais informação, ou de fotos; por fim, analisar de forma minuciosa toda a riqueza dos dados, con-

seguindo perceber todas as pistas que nos possam esclarecer a problemática do nosso estudo.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo, do que simplesmente pelos resultados ou produtos – os autores defendem que “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional” (ibid:49);.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva – “ não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se forem agrupando” (ibid:50).

Por último, os investigadores qualitativos preocupam-se com o que se designa por perspectivas participantes, ou seja, conseguindo perceber e certificarem-se de que apreendem as diferentes perspectivas adequadamente, tentando perceber todas as reacções, de forma que exista um diálogo permanente entre os investigadores e os respectivos sujeitos investigados.

Resumidamente, uma investigação qualitativa a ser desenvolvida, deve conter um conjunto de características apresentadas no quadro nº2, da página seguinte:

### CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	CARACTERÍSTICAS
EXPRESSÕES OU FRASES	Estudo de caso.
CONCEITOS-CHAVE	Compreensão de senso comum; definição da situação; processo; abordagem qualitativa..
AFILIAÇÃO TEÓRICA	Fenomenologia; cultura.
AFILIAÇÃO ACADÉMICA	Sociologia; história.

OBJECTIVOS	Desenvolver a compreensão; descrever realidades múltiplas.
PLANO	Progressivo, flexível.
ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS DE INVESTIGAÇÃO	Breves; normalmente escritas após a recolha de dados; sugere áreas para as quais a investigação possa ser relevante.
DADOS	Descritivos; notas de campo; fotografias; o discurso dos sujeitos; documentos oficiais.
AMOSTRA	Pequena; de conveniência; pouco representativa.
TÉCNICAS OU MÉTODOS	Observação; documentos; entrevistas.
RELAÇÃO COM OS SUJEITOS	Empatia; contacto intenso, ser neutral; ênfase na confiança; igualdade.
INSTRUMENTOS	Gravador; transcrição; o investigador.
ANÁLISE DE DADOS	Análise de conteúdo.
PROBLEMAS COM O USO DA ABORDAGEM	Difícil a síntese dos dados; dificuldades em estudar populações de grandes dimensões.

FONTE: Bogdan e Biklen (1994)

QUADRO Nº2 Características da Investigação Qualitativa

Sendo a investigação-acção uma metodologia de pesquisa assente em fundamentos pós-positivistas, que encara na acção uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão, pretende-se desta forma, *transformar* a realidade e produzir os conhecimentos que dizem respeito às transformações realizadas.

Existem diferentes definições de investigação-acção, mas todas acertam numa ideia: é um processo onde existe uma continuidade do trabalho, que os participantes observam, indagam e focalizam determinados aspectos através de reajustes constantes que irão melhorar a qualidade e eficácia. A investigação-acção utiliza conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos, com o fim de dar resposta

aos vários problemas, sendo uma metodologia bastante utilizada, tornando-se num processo interactivo e focada num problema.

Foi Kurt Lewin, que, nos anos quarenta, apoiando-se na psicologia social, desenvolveu a investigação-acção, baseando os seus estudos na importância do contexto social, para depois se compreender o indivíduo. Nos anos noventa verificou-se um crescimento da sua popularidade nas ciências da educação, na investigação em sistemas de informação e na aprendizagem das organizações.

A metodologia de investigação-acção tem um duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as áreas:

- investigação – aumentar a compreensão por parte do investigador;
- acção – forma de obter a mudança na organização.

A investigação-acção é uma metodologia orientada para a melhoria e a obtenção de melhores resultados; esta metodologia baseia-se em práticas de mudança, permitindo a implicação com todos os implicados, desenvolvendo-se em ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.

Na primeira fase serão necessários métodos e técnicas para um diagnóstico partilhado e participado; nas segundas e terceiras fases deverão existir uma coerência entre objectivos e actividades, escolher as estratégias e não subestimar o tempo para a execução da planificação; por fim, na fase da reflexão-acção, esta deve estar centrada nas questões-chave e indicadores da avaliação, na avaliação dos impactos e mesmo de auto-avaliação.

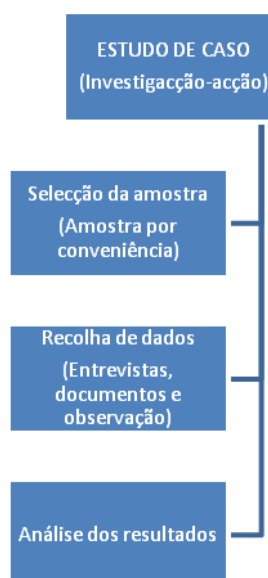
A investigação-acção é uma metodologia dinâmica, que irá permitir aos destinatários a possibilidade de participarem nas responsabilidades de saberem decidir as mudanças que pretendem. Para a desenvolver, será necessário usar técnicas que possam trazer informação, tais como: questionários, entrevistas, gravações ou diários de bordo. Aplicando a investigação-acção na área educativa irá produzir-se uma dinâmica de acção-reflexão-acção, uma vez que se trata de um método de investigação educacional qualitativo.

A metodologia da investigação-acção tem aspectos de índole prática, uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão e ainda requer o envolvimento do investigador e dos elementos das comunidades e instituições, podendo tornar-se numa investigação-intervenção participativa, participante ou cooperante.

Objectivamente, o nosso interesse último na realização desta investigação será o de conhecer bastante melhor a problemática dos agrupamentos, para posteriormente podermos ser agentes activos na construção e melhoria dos mesmos.

O estudo de caso servirá para concretizar o conhecimento da unidade de análise e, tal como defendem Sampieri et al (2006: 274) "...o estudo de caso não é uma escolha de método, mas do *objecto* ou da *amostra* que serão estudados". O caso é uma unidade básica de pesquisa, que nesta tese é de carácter qualitativo, não-experimental e transversal.

A nossa tese respeita as bases metodológicas de investigação, que podemos resumir no esquema que se segue:



ESQUEMA nº 3 Fases da Metodologia

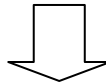
Estando em presença de um estudo qualitativo, as técnicas de recolha de dados não envolvem medições, mas sim usando observação não-estruturada, entrevis-

tas abertas, revisão de documentos, discussão em grupos, avaliação das experiências pessoais, histórias de vida, análise semântica e do quotidiano, de forma a tentar compreender os fenómenos de estudo no seu ambiente natural, indo do caso particular para o geral.

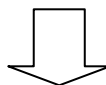
### 1.1. Opções Metodológicas

Partindo dos pressupostos anteriormente indicados, (estudo não-experimental, qualitativo, descritivo e onde o investigador pode participar na investigação-acção), construímos esquematicamente o processo que desenvolveremos para serem encontrados os resultados da pesquisa. Este processo deverá seguir as seguintes etapas:

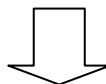
- Desenvolvimento da ideia a estudar;



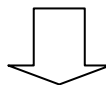
- Selecção do lugar onde se vai estudar;



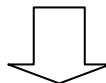
- Escolha dos indivíduos a estudar;



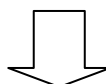
- Reconhecimento do espaço a estudar,



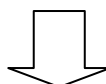
- Trabalho de campo, propriamente dito;



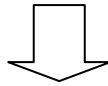
- Escolha da técnica de pesquisa;



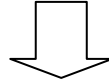
- Selecção da técnica de recolha de dados;



- Recolha de dados e registo dos mesmos;



- Análise dos dados;



- Elaboração das conclusões finais.

ESQUEMA Nº4 Etapas do Processo

Na escolha das opções metodológicas e embora sabendo que nenhum modelo de investigação é intrinsecamente melhor que outro, o objectivo final será encontrar respostas para as questões de pesquisa e objectivos de estudo.

Para melhor desenvolver o trabalho proposto, a metodologia será a de “ ESTUDO DE CASO”, com uma análise de uma situação concreta, num lugar específico – Paredes de Coura - para o estudo da criação de um único agrupamento de escolas num concelho e o seu reflexo na profissionalidade docente. Para tal objectivo serão realizadas entrevistas e a observação *in loco*, onde serão feitas fotografias, tanto às antigas escolas como ao edifício do novo agrupamento e que seguirão em fotograma, em anexo à tese.

Embora para Bogdan e Biklen(1994), o trabalho de estudo de caso seja comparado a um funil, consideramos de todo importante dar a conhecer uma situação concreta, sobre a qual se possam retirar conclusões sobre a relação entre o antes, a filosofia dos normativos e o depois com a aplicação destes. Assim, e com dizem os mesmos autores “...o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta... um grupo particular” (Bogdan e Biklen 1994:91).

Em estudos de caso de observação, os autores consideram importante que seja escolhida uma organização, um grupo específico de pessoas, um aspecto particular. Sendo a escolha do local específico uma escola, deverão ser feitas várias visitas para um melhor conhecimento do ambiente físico que envolve a questão a

estudar. Para os mesmos autores, a importância da amostragem tempo torna-se importante.

No caso concreto em estudo, decidimos que o final do ano escolar e antes do final do ano lectivo seria o espaço preferencial para desenvolver a parte mais prática do trabalho, tanto a observação e análise do espaço físico do agrupamento, como a realização das entrevistas ao grupo de sujeitos escolhidos. Tratando-se de uma amostragem por conveniência, a escolha resulta do pensamento indutivo e do facultamento que estes poderão proporcionar para as respostas às questões colocadas.

Este trabalho, será então desenvolvido segundo a investigação qualitativa, que teve início nos anos sessenta e foi ganhando importância ao longo do tempo. Para Maia (2008), baseando-se em Schumacher e Mcmillan, refere que nos estudos qualitativos, a formulação do problema começa com a selecção de um tópico e de uma metodologia em simultâneo, de forma que o investigador vá delimitando esse mesmo tópico. A autora defende uma lógica indutiva: a partir dos dados, o investigador tenta compreender ou explicar o fenómeno em estudo.

Maia (ibid) aconselha que se comece por observar o caso particular, que se proceda à observação, tomar notas de campo, análise de documentação e feita e transcrição das entrevistas. Posteriormente, e já de uma forma indutiva, o investigador retira conclusões, conceitos ou abstracções. Para a autora, e baseando-se em Estrela (1994), a observação é uma fase importantíssima, onde a atitude do observador pode ser participante ou não participante, distanciada ou participada e intencional e espontânea; da mesma forma o processo de observação pode ser sistemático ou ocasional, armada ou desarmada, contínua ou intermitente e directa ou indirecta; por último, uma observação pode ser verbal ou gestual e individual ou grupal.

Em termos práticos, Maia (2008:83), concluiu que:

*“...quanto à situação do observador importa acrescentar que a distinção entre a observação participante e não participante se baseia nos seguintes aspectos: observação participante é aquela em que o investigador está envolvido, e é na sua maior parte descritiva, interpretativa, subjectiva/humanista, informal, com recolha de dados flexível, com ênfase no significado/interpretação, logo qualitativa”.*

No entanto, pelo facto de ser um trabalho a realizar em escolas, dever-se-á ter em conta a época do ano lectivo em que se vai desenrolar o trabalho, assim como, e o mais importante, o grupo específico de pessoas sobre as quais recairá o estudo. A época escolhida teve em conta uma época de descanso dos professores, para permitir liberdade de escolha de horários para a realização das entrevistas, de forma a não interferir com horários ou afazeres normais dos docentes.

## **1.2. Técnica de Recolha e de Análise de Dados**

Para além da observação, a técnica de recolha de dados que utilizámos foi o das entrevistas exploratórias e semi-estruturadas, para a construção do mesmo. Estas permitiram-nos ter acesso aos professores do agrupamento de escolas, considerados necessários para nos possibilitarem recolher dados sobre o desenvolvimento do projecto de formação do agrupamento e as reais consequências na profissionalidade docente. Assim, será um factor identitário daquela organização escolar e verificar as atitudes e expectativas, dos profissionais ali existentes, isto é, dos professores do primeiro ciclo, assim como os docentes dos órgãos directivos que estiveram ligados ao processo.

Para Bogdan e Biklen (1994:134) :

*“...em investigação qualitativa as entrevistas podem ser analisadas de duas formas; podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser usadas com a observação participante. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.*

Os mesmos autores chamam a atenção para que no início da entrevista, se explique o objectivo da mesma e a sua confidencialidade. Também defendem que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No caso, mesmo utilizando um guião, estas oferecem ao entrevistador a possibilidade de moldar o seu conteúdo.

Para Maia (2008), o investigador deverá ter um guião com um conjunto de questões e de tópicos a bordar durante a entrevista e que servirão para guiar o entre-

vistador, sendo frequentemente gravadas e transcritas de modo a serem analisadas. A autora cita Gillham (2000), na medida em que a entrevista visa – “to obtain information and understanding of issues relevant to the general aims and specific questions of a research project”. Por outro lado, a autora lembra que as entrevistas consomem imenso tempo, desde a criação, incluindo as “probes” – questões suplementares, que levam o entrevistado a reflectir sobre algo dito e os “prompts” – os aspectos que serão lembrados aos entrevistados, para além da deslocação ao local, a própria entrevista, a sua transcrição e a sua análise.

Para Maia (ibid), baseada em Gillham (2000), há que dar importância ao entrevistado, verificar da sua capacidade em compreender as questões colocadas, mas, também o entrevistador deverá ter presente um conjunto de informações relacionadas com o tema; também não deverá ser esquecida a motivação do entrevistado, não só pela aceitação e compreensão do tema, ou das questões, como até a própria relação estabelecida com o entrevistador.

A autora refere que, como uma entrevista coloca entrevistado e entrevistador numa situação artificial, também deverão ser tidos em conta os aspectos ligados à linguagem, como a clareza, usando o universo linguístico do entrevistado, partindo do seu quadro de referência e que a questão da “verosimilhança é essencial para que se possa estabelecer uma relação produtiva entre entrevistador e entrevistados, verosimilhança essa que passa pela utilização de uma linguagem adequada” (2008:87).

Neste trabalho ao usarmos a entrevista semi-directiva ou semi-estruturada:

*“... os indivíduos serão convidados a responder exhaustivamente, de acordo com o seu quadro de referência e com as suas palavras, a um determinado tema em geral. Caso não aborde espontaneamente um dos sub-temas, o entrevistador apresentá-lo-á de modo a poder igualmente ser abordado por si... Este tipo de entrevista é, por isso, adequado, quando se deseja aprofundar um determinado domínio ou verificar qual a evolução de um domínio já conhecido”. Maia (2008:88).*

Para a elaboração das questões acima citadas será construído o guião de entrevista com base em quatro critérios de qualidade enumerados por Kreuger & Casey (2000:42-43):

- início da entrevista deverá ser fácil – *“Use questions that are easy for everyone in the group to answer.”*
- deverá ser sequencial – *“The questions naturally flow from one question to another.”*
- deverá ser conduzida do geral para o específico – *“(…) move from broad and general questions (…) to more specific questions of greater importance to the study.”*
- a gestão de tempo na elaboração das questões deverá ser ponderada – *“The moderator must allow sufficient time for the important questions that are being asked during the latter part of the focus group.”*

Depois de realizadas, as entrevistas serão sujeitas a uma análise qualitativa, identificando as concordâncias ou discordâncias nas respostas aos itens propostos para as cinco dimensões, previamente definidas, nomeadamente:

- APRESENTAÇÃO: Legitimação e apresentação do entrevistado;
- LEGISLAÇÃO/PROCESSO: Abordagem da legislação e das fases que aconteceram no processo;
- BOAS PRÁTICAS: Diagnóstico da práticas docentes antes e depois da formação do agrupamento;
- MOTIVAÇÃO: Conhecer as opiniões dos intervenientes sobre a motivação dos docentes para aderirem à nova forma de organização;
- LIVRE: Opinião pessoal sobre o tema.

Segundo Morgan (1993) os dados podem ser lidos de três formas diferentes, dependendo do grau de profundidade que o pesquisador pretende no seu estudo. São exemplos as seguintes formas de leitura:

- A leitura dita literal do texto transcrito, em que o relevante é a forma, a estrutura, o estilo dos dados referidos, as palavras utilizadas, o tipo de linguagem, a sequência da interacção entre os participantes, entre outros aspectos;

- A leitura interpretativa, que consiste na construção de uma versão do próprio investigador, isto é, aquilo que pensa que significam ou representam os dados recolhidos. Morgan (1993:149) refere: *“Whatever form of interpretative reading you adopt, you will be involved in reading through or beyond the data in some way, be they texts, artefacts, visual images or whatever.”*
- Uma terceira forma de leitura é a reflexiva, caracterizada por inserir o pesquisador através das suas experiências e perspectivas nos próprios dados que gerou, fazendo parte de um comportamento inevitável no qual se sente implicado.

Não significa porém, que apesar de estas três formas de leitura aqui terem sido apresentadas separadamente, e dependendo do instrumento ou instrumentos de colheita de dados escolhidos, o pesquisador as não possa utilizar simultaneamente, como forma de complementar o seu estudo.

### **1.3. Concepção e Elaboração dos Questionários**

Assim, as entrevistas estarão orientadas para a procura de respostas às questões já colocadas anteriormente, de forma a responder aos objectivos do presente trabalho. Para ” (Bogdan e Biklen,1994 :101), *“... A análise e recolha de dados desenrolam-se alternadamente \_ primeiro a entrevista, em seguida a análise e o desenvolvimento...”*, e ainda deverá ser usado *“...o método de amostragem na indução analítica...amostragem por conveniência” (Ibid :101).*

Deve-se recordar que o método da entrevista, é um método de recolha de dados que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo. Existem três tipos de entrevistas: estruturada, com questões preestabelecidas, com uma ordem fixa, com categorias de respostas, com perguntas abertas ou fechadas e de fácil quantificação dos resultados; não estruturada, não existe uma previsão das perguntas feitas e com maior flexibilidade e liberdade; e semi-estruturadas, com um planeamento prévio de questões, adaptável às características dos entrevistados. Neste

contexto, a entrevista apresenta um nível de estruturação muito baixo, sendo necessário introduzir elementos diferenciadores: partir de um propósito explícito e facultar explicações ao entrevistado. Será este último tipo a ser aplicado à situação em concreto. Numa primeira fase será delineado o guião das mesmas e apresentado aos possíveis entrevistados.

Não se deve esquecer que, planificar uma entrevista implica fundamentalmente atender aos objectivos da investigação. É necessário definir o propósito da entrevista, elaborar uma lista de temas e conteúdos. Na redacção das questões é essencial ponderar o tipo de respostas pretendidas, a ordem, de forma a existir uma ligação entre as mesmas e evitar perguntas confusas e ambíguas. Os entrevistados devem ser eleitos de forma intencional, possuir experiência, conhecimentos e sensibilidade sobre o tema da investigação, e com facilidade de expressão e fundamentalmente com vontade de colaborar. No caso em estudo, já foram supracitados quais os elementos com interesse a serem entrevistados para produzirem resultados para o projecto final.

A entrevista deve-se desenrolar num contexto familiar, sem ruído ou interrupções. No que concerne à duração esta não deve durar mais de hora e meia e o entrevistado deve ser informado previamente da duração. O investigador deve ter em atenção os sinais de cansaço do entrevistado e nunca encurtar os temas da entrevista quando o tempo se estiver a esgotar. Também dever-se-á ter em conta os problemas técnicos que possam ocorrer (falta de energia para o gravador, engano ao ligar o mesmo...).

No desenvolvimento da entrevista o investigador deve centrar-se em diferentes momentos: preâmbulo da entrevista - apresentação do entrevistador, introdução da conversa com temas fúteis (tempo, local, etc.), clarificação do propósito da entrevista assegurando a confidencialidade e o anonimato, pedido de colaboração e permissão para gravar a entrevista; início da entrevista: é a primeira questão da entrevista que deve ser muito genérica, momentos de desconfiança mútua; aplicação da entrevista: clima de naturalidade, utilizar o guião de temas ou perguntas de forma informal, permitir que o entrevistado comunique, demonstrar interesse, manter uma postura activa, prestar atenção, utilizar expressões de apoio e de reforço, ser sensível, não emitir juízos, não falar em excesso, responder adequa-

damente aos silêncios, manter a entrevista dentro do tema, assegurar que o entrevistado percebeu a pergunta e responde correctamente, explorar os temas, realizar comprovações cruzadas de respostas, considerar a linguagem corporal do entrevistado; finalização da entrevista: agradecimento ao entrevistado, apontamentos de informações “off de record”.

#### **1.4. As Entrevistas Exploratórias e a Fotografia**

As entrevistas exploratórias “devem ajudar a constituir a problemática da investigação.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 69). Seguindo os autores citados, as entrevistas exploratórias contribuem para alargar o conhecimento sobre o objecto em estudo. Com elas, ficámos mais esclarecidos sobre o enquadramento teórico e a pertinência dos conhecimentos adquiridos e, por conseguinte, mais preparados para a elaboração do questionário e com questões mais fiáveis e pertinentes.

Por estas razões, as entrevistas decorreram de um modo aberto e flexível, para que os interlocutores pudessem dar pistas e hipóteses de trabalho. Estas entrevistas foram aplicadas a quatro informantes privilegiados do agrupamento objecto do nosso estudo: 3 professores, á Directora do Agrupamento, que por coincidência era a Presidente do Conselho Executivo à época da formação do agrupamento horizontal e do vertical, assim como ao último Delegado Escolar que também exerceu de docente no novo agrupamento.

Os critérios que obedeceram à sua selecção prenderam-se com a representatividade dos níveis de gestão existentes no agrupamento e a sua experiência profissional, dado que com a sua experiência poderiam enriquecer o conhecimento sobre o objecto em estudo.

No quadro 3, sintetizamos os temas centrais e os objectivos específicos que estiveram na base das entrevistas exploratórias, assim como o Tema e os Destinatários:

**Tema:** SOMOS AGRUPAMENTO. E AGORA? REFLEXOS DA CRIAÇÃO DO AGRUPAMENTO NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

**Objectivo Geral:** Conhecer o reflexo da criação do agrupamento, na profissionalidade docente.

**Destinatários:** Esta entrevista far-se-á a seis informantes privilegiados:

### ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

TEMAS	OBJECTIVOS
<p>APRESENTAÇÃO:</p> <p>Legitimação e apresentação do entrevistado (a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• legitimar a entrevista;</li> <li>• conhecer o perfil dos(as) inquiridos(as).</li> </ul>
<p>LEGISLAÇÃO/PROCESSO:</p> <p>Abordagem da legislação e das fases que aconteceram no processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer a legislação da criação dos agrupamentos;</li> <li>• elencar as fases do processo;</li> <li>• relatar a forma de participação do(a) entrevistado(a) nas fases do processo.</li> </ul>
<p>BOAS PRÁTICAS:</p> <p>Diagnóstico da práticas docentes antes e depois da formação do agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer as formas de trabalho dos docentes antes e depois do processo da criação de agrupamentos;</li> <li>• compreender as necessidades informativas e formativas dos docentes para responder a uma nova realidade organizacional.</li> </ul>
<p>MOTIVAÇÃO:</p> <p>Conhecer as opiniões dos intervenientes sobre a motivação dos docentes para aderiram à nova</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer as reacções perante apresentação de uma nova forma organizacional;</li> <li>• compreender as barreiras e dificuldades à implementação do processo;</li> <li>• conhecer as tarefas desenvolvidas pelos</li> </ul>

forma de organização	docentes no processo.
LIVRE: Opinião pessoal sobre o tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as opiniões sobre o processo em geral e a problemática pessoal em particular.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO Nº 3 Guião de temas e objectivos

As entrevistas foram semi-estruturadas, tendo sido previamente elaborado um guião, como já anteriormente foi afirmado, que poderá ser consultado nos anexos. As perguntas foram feitas tendo por base os objectivos específicos, os quais serviram como linhas orientadoras para as mesmas. As entrevistas decorreram num ambiente informal, ao ritmo dos entrevistados. Antes da realização das entrevistas exploratórias, planeámo-las de acordo com os objectivos previstos, e a disponibilidade de cada um dos entrevistados. Procedemos à legitimação da entrevista, com pedidos de autorização para proceder à sua gravação e a todos os entrevistados, assim como foi dada a possibilidade de ler e alterar a entrevista, depois de transcrita.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1996:36) é *“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam procedimentos sistemáticos e objectivos do conteúdo das mensagens, para obter indicadores que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens”*.

Seguidamente procedemos à segmentação dos conteúdos de cada uma das entrevistas, em unidades amplas que contextualizassem as afirmações que posteriormente foram trabalhadas na análise de conteúdo do conjunto das entrevistas exploratórias. Mais uma vez afirmamos que este trabalho foi desenvolvido tendo sempre presente os temas e os objectivos definidos no guião da entrevista. Numa

segunda etapa, trabalhamos a análise de conteúdo do conjunto das entrevistas retirando unidades de texto significativo do contexto, que agrupámos em subcategorias, de acordo com os indicadores comuns às cinco entrevistas.

## **2. Caracterização do Agrupamento**

O Agrupamento Vertical de Território Educativo de Paredes de Coura, espaço escolhido para desenvolvimento da presente dissertação de mestrado, fica localizado no centro da vila com o mesmo nome, na região Norte e subregião do Minho-Lima, no distrito de Viana do Castelo.

O mesmo, possui uma área de 138,02km quadrados, para um total de 21 freguesias e 9409 habitantes em 2004<sup>6</sup>. Paredes de Coura é um concelho do interior e, segundo dados do INE, de 2004, neste concelho existiam 784 empresas e 148 sociedades, sendo um dos concelhos do vale do Minho-Lima com menor desenvolvimento económico e social.

O Agrupamento foi começado a construir no ano de 2003, com o conceito de concentração ou centro escolar concentrado, na tentativa de bem servir as mesmas 21 freguesias e que assim se denominam: Águalonga, Bico, Castanheira, Cosourado, Coura, Cristelo, Cunha, Ferreira, Formariz, Infesta, Insalde, Linhares, Mozelos, Padornelo, Parada, Paredes de Coura, Porreiras, Resende, Romariães, Rubiães e Vascões.

A representação cartográfica<sup>7</sup> apresentada abaixo permitir-nos-á ter uma melhor percepção da distribuição no espaço geográfico das antigas escolas do 1º ciclo, ainda que numa situação de imaginário.

---

<sup>6</sup> Dados retirados da Wikipédia em 14 de Julho de 2009, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes\\_de\\_coura](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes_de_coura)

<sup>7</sup> Mapa do Concelho de Paredes de Coura



Mapa n.º1 Freguesias do concelho de Paredes de Coura<sup>8</sup>

Em anexo, é possível visualizar o estado actual dessas mesmas escolas antigas escolas do 1.º ciclo e que durante anos, algumas mais de cinquenta anos serviram as freguesias supra-citadas.

---

<sup>8</sup> Fonte: Google Maps

Mapa nº2 Estradas do concelho de Paredes de Coura<sup>9</sup>

Paralelamente, o agrupamento fica complementado com a Escola 2,3/S, cuja localização geográfica, embora não seja ligada fisicamente enquanto estrutura, não tem sido obstáculo e não tem representado qualquer inconveniente para o desenrolar do trabalho de implementação do agrupamento. No entanto, para além de uma ligação por força da lei, de forma a permitir o acesso aos serviços de apoio, tais como os administrativos, está ligada na forma organizativa, daí sobressaindo a impressão de uma escola única.

Ao ser uma construção de raiz, com uma área de 3 826m quadrados, foi concebido para comportar um grupo de pré-escolar de 24 alunos e o restante espaço para o funcionamento de 16 turmas do 1º ciclo, num total de 384 alunos a serem distribuídos por quatro salas, por cada ano de escolaridade.

O espaço físico está distribuído da seguinte forma<sup>10</sup>: dois pisos, o zero e o 1; existindo 4 salas por ano de escolaridade, sendo 16 salas de aula no total; as salas

<sup>9</sup> <http://portugal-hotels.com/mapas>

do 1º ano têm nomes de plantas, as salas do 2º ano têm nomes de aves, as salas do 3º ano têm nomes de animais e as salas do 4º ano têm nomes de árvores; existem 4 salas de apoio aos anos de escolaridade, 2 salas de actividades, cacifos, refeitório, polivalente, biblioteca, sala de informática, 3 sala de professores e trabalhos, gabinete de coordenação, gabinete médico, sala para a Associação de Pais, gabinete de psicologia e reprografia.

A obra iniciou-se em 2006, e a conclusão ocorreu em 2007. O espaço edificado permitiu a concentração de todos os alunos do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) das 21 escolas, do concelho de Paredes de Coura, contribuindo para o encerramento de todas as escolas do 1º ciclo do concelho.

Dos recursos humanos adstritos à escola, fazem parte os seguintes: 16 professores, 1 coordenador, um educador, 4 docentes de apoio na unidade de intervenção especializada, 4 funcionários do Ministério da Educação, 4 funcionários da autarquia, 4 tarefeiras de limpeza durante 16 horas diárias, 2 funcionários do Programa Ocupacional de subsidiados, da responsabilidade da autarquia e 4 pessoas no pessoal de cozinha, de uma empresa externa ao estabelecimento.

Através do Contrato nº255/2009<sup>11</sup>, de 13 de Agosto, ficou estabelecido o quadro de transferência de atribuições e competências para o município de Paredes de Coura, em matéria de educação. Este veio determinar que a transferência depende da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução entre o Ministério da Educação e do município.

Tal contrato tem por objectivo a identificação das condições em concreto que, nos diversos domínios em causa, asseguram o efectivo exercício das atribuições e competências, transferidas, por parte de cada município. Para cumprimento ao referido contrato, estiveram representados o Ministério da Educação, pela Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, e o Município de Paredes de Coura,

---

<sup>10</sup> Em anexo reservamos o direito de consulta a um fotograma, da autoria da investigadora, dos espaços interiores do edifício da escola do 1º ciclo e Jardim de Infância.

<sup>11</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 156 — 13 de Agosto de 2009

representado pelo Presidente da Câmara Municipal de Paredes de Coura, António Pereira Júnior. Mas, até 2009, o município avançou com o projecto do agrupamento vertical, tendo procedido à construção das instalações que substituíram as antigas escolas primárias, que hoje albergam todas as crianças do concelho que frequentam o 1º ciclo do ensino Básico.

Para mais correctamente se visualizar o objecto físico do estudo, podem apreciar-se um conjunto de fotos, tanto do exterior, com o do interior do Centro Escolar onde está albergado o Agrupamento (1º ciclo) Vertical de Território Educativo de Paredes de Coura, que segue em anexo e do qual é apresentado um exemplar, constante da foto nº1.



Foto nº1 Aspecto exterior do agrupamento

No decorrer da investigação, foi-nos dado observar qual a situação das antigas escolas do 1º ciclo, tanto o seu estado físico, como ocupacional. Numa viagem por todo o concelho de Paredes de Coura deparamos com situações distintas: desde o puro abandono das instalações, a situação de obras para transformação – casos das escolas das freguesias de Cristelo e de Castanheira, as que foram transformadas em jardins de infância (Ferreira, Formariz, Mozelos, Bico, Infesta e Cossourado), as que funcionam como sedes de junta de freguesia (Resende e Porreiras), as que estão ocupadas de outra forma, como por exemplo, na fregue-

sia de Rubiães – transformada em Aubergue de Peregrinos, na freguesia de Parada – transformada em Centro de Convívio da A. C. D. S. de Parada, na freguesia de Insalde – transformada em sede da Associação de Caçadores da Boalhosa e a escola da sede do concelho onde funciona um ATL e a OUSAM; as restantes estão numa situação de abandono – Linhares, Padornelo, Bascões, Cunha, Agualonga, Romarigães e Coura.

### **3. Caracterização dos Sujeitos de Investigação**

Os docentes escolhidos para a realização das entrevistas, foram seriados de entre os docentes que viveram as duas formas de estar: antes da constituição do agrupamento e depois da constituição do agrupamento. Tendo sido solicitadas as entrevistas, por via pessoal e através de oficialização, conforme consta em anexo, houve uma estreita colaboração da Directora do Agrupamento, de forma a indicar quais as, ou os colegas mais representativos das fases de constituição do agrupamento até à actualidade, assim como no contacto e disponibilização de espaços para a realização das mesmas.

Por nossa sugestão foi convidado o colega que à data exercia de Delegado Escolar no concelho, a Directora actual, que à data também exercia o cargo de Presidente do Conselho Executivo, sendo posteriormente indicada como presidente da Comissão Instaladora do Agrupamento e ainda mais três colegas indicadas pela directora do agrupamento, por entender serem figuras representativas, com opiniões bem definidas sobre todo o processo.

Na realidade, neste momento, e já no próximo ano lectivo, cada vez existirão menos colegas que viveram *in-loco* todas as fases do processo. O *timing* escolhido para a realização das entrevistas, o final do ano escolar, num período que antecede as férias docentes, permitiu uma maior liberdade na escolha de horários para a realização das mesmas, encontrando-se os docentes mais relaxados.

O facto de serem docentes com muitos anos de serviço, na sua maioria com mais de trinta anos de serviço, permitiu que as histórias do antes tivessem um maior

peso e importância para os mesmos, não subestimando o depois nas mudanças, a vários níveis e nos vários grupos.

Por outro lado ficou a sensação de ser o momento exacto, pois, os elementos mais importantes do estudo, os docentes do 1º ciclo, que viverem as duas experiências, o antes e o depois, estão em fase de saída para a reforma. Como mais à frente poderemos verificar, com a análise das entrevistas, o processo foi vivido com intensidade, com vontade de mudança, pois tratava-se de um grupo de docentes empenhados, com boa aceitação da inovação e consequente mudança, não servindo de grupo de bloqueio, pois os próprios, devido às condições em que trabalhavam, foram impelidos a partir para o conceito da partilha e do trabalho conjunto.

Se na teoria, os vários autores defendem o professor crítico e reflexivo, podemos afirmar que o grupo em questão bem poderia ser considerado dentro desse perfil. Conhecendo o grupo, identifico-o com os conceitos de Alarcão e Roldão (2009:67):

*“...os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudanças, tanto em si como nos outros e na escola. Acentuam também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos”.*

Também de acordo com as teorias anteriormente expostas, este grupo é maioritariamente feminino, sendo perceptível, uma relação com os *meninos*, quando estes são colocados no centro do processo educativo. A ligação a um espaço geográfico de grande ruralidade, com as dificuldades inerentes de socialização, dificuldades de formação e actualização, estão ligados a um corpo docente de grande mobilidade, embora a amostra a estudar pertença ao grupo *privilegiado* dos professores que se fixaram durante largos anos na mesma escola.

#### **4. Concluindo e abrindo perspectivas**

Neste capítulo foi abordada e analisada toda a metodologia usada na investigação prática da dissertação. Fez-se uma breve abordagem da metodologia da investigação-acção, dos seus fundamentos teóricos, assim como as opções metodológicas a desenvolver. Explicou-se o porquê da escolha do Estudo de Caso, assim como as técnicas utilizadas para o levantamento da informação: as entrevistas, a visita aos espaços e o registo fotográfico.

Indicaram-se os temas a serem abordados nas entrevistas e apresentou-se o guião para as mesmas, que se encontra nos anexos. Posteriormente caracterizou-se o agrupamento em estudo, assim como o corpo docente *in loco*, para posteriormente melhor se compreender algumas relações no desenvolver das entrevistas e na análise das mesmas.

No capítulo seguinte será feita a análise das entrevistas, inicialmente com uma leitura literal, para posteriormente se passar a uma leitura interpretativa, com a selecção das frases que denotem interesse na produção de respostas às questões colocadas no início desta investigação. Posteriormente será feita uma análise reflexiva sobre os resultados, concretamente sobre as opiniões emitidas pelos entrevistados. As respectivas transcrições das entrevistas poderão ser consultadas nos anexos da dissertação.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo serão analisadas as respostas dadas durante as entrevistas semi-estruturadas, pelos elementos da amostra e seleccionados por conveniência. Das respostas dadas aos temas e por objectivo, serão salientados os fragmentos que possam ir de encontro às respostas às questões, sendo sempre indicada o número do entrevistado. Partindo da primeira questão, formulada sobre a apresentação dos entrevistados, sobre todas as outras questões salientaremos as afirmações mais convincentes. A totalidade do material das entrevistas poderá ser consultada nos anexos.

Numa segunda parte deste capítulo, será feita a interpretação da informação recolhida, através do cruzamento do enquadramento teórico, da análise documental, da observação e, sobretudo da participação dos entrevistados, com todo o manancial de informação que pode produzir respostas para as questões que serviram de base, mas sobretudo da principal questão:

***De que forma, a formação de um agrupamento, se reflecte no trabalho e profissionalidade docente?***

## 1. Análise das Entrevistas Realizadas

Depois de realizado o trabalho de campo, com a concretização das entrevistas e posterior transcrição das mesmas, que seguem em anexo, passou-se às fases seguintes – a leitura interpretativa (análise) e posteriormente uma leitura reflexiva sobre as opiniões apresentadas. Na parte de leitura interpretativa, procurámos ser selectivos e excluámos as partes de texto que não se relacionavam com o objecto das entrevistas e do estudo. Assim obtivemos o seguinte resultado, que vai ser apresentado na forma de quadro, onde para cada TEMA, serão apresentadas as RESPOSTAS dadas para cada OBJECTIVO.

Assim, para os temas APRESENTAÇÃO (1), LEGISLAÇÃO/PROCESSO (2), BOAS PRÁTICAS (3), MOTIVAÇÃO (4) E LIVRE (5), os objectivos abordados foram, respectivamente:

1.
  - legitimar a entrevista;
  - conhecer o perfil dos(as) inquiridos(as).
2.
  - conhecer a legislação da criação dos agrupamentos;
  - elencar as fases do processo;
  - relatar a forma de participação do(a) entrevistado(a) nas fases do processo.
3.
  - conhecer as formas de trabalho dos docentes antes e depois do processo da criação de agrupamentos;
  - compreender as necessidades informativas e formativas dos docentes para responder a uma nova realidade organizacional.
4.
  - conhecer as reacções perante apresentação de uma nova forma organizacional;
  - compreender as barreiras e dificuldades à implementação do processo;
  - conhecer as tarefas desenvolvidas pelos docentes no processo.
- 5.

- conhecer as opiniões sobre o processo em geral e a problemática pessoal em particular.

As respostas a todos estes objectivos, depois de analisadas as entrevistas, resultaram ser as seguintes, apresentadas no quadro 4:

**QUADRO 4**

TEMAS	RESPOSTAS
<p>1. A P R E S E N T A Ç Ã O</p>	<p><b>E1:</b> sou uma professora do 1º ciclo, trabalho à 34 anos, tenho o curso do Magistério Primário de Braga, não fiz nenhum...mais nenhum DESE. Tenho 51 anos, vou fazer 52, agora em Agosto, e vou pedir a reforma. Aqui, nesta escola desempenhei o cargo de Coordenadora, logo nos três primeiros anos que a escola abriu. Eh... nas outras... só trabalhei noutra escola...saí do Magistério e fui colocada noutra escola onde trabalhei 29 anos. Saí dessa escola para vir aqui para o agrupamento, para esta escola nova. Na outra escola trabalhei com mais duas colegas até uma média de 24 anos...depois...pelos 22 anos de serviço, o terceiro lugar foi extinto, ficámos só duas colegas, depois acabou por ser o segundo lugar extinto e fiquei sozinha. Com os quatro anos de escolaridade, fiquei sozinha, com os 8 alunos, 4 anos de escolaridade e e alunos deficientes...e sem apoio absolutamente nenhum. Foi muito complicado, de facto para mim, porque eu não estava habituada a estar , não estava habituada a trabalhar com quatro classes, não estava habituada a ter os meninos deficientes, só à minha responsabilidade...porque eu tinha um surdo-mudo, tinha uma menina deficiente física que se, para nos deslocarmos tínhamos que usar uma cadeira de rodas e tinha uma miúda com paralisia cerebral que caminhava e falava normalmente, mas que fazia muito poucas aprendizagens.</p> <p><b>E2:</b> Sou professor do 1ºciclo, quando vim para o agrupamento...na Delegação Escolar fui quadro administrativo na Delegação Escolar vários anos, depois num momento de vida o que era Delegado Escolar passou para vereador da Câmara e passei eu...fiquei eu com o cargo de Delegado Escolar, que naquela altura já não nomeavam delegados escolares ...fiquei com o cargo também de subdelegado, mas a dirigir a Delegação Escolar. E depois foi criado a partir daí o primeiro agrupamento, que era o agrupamento horizontal, Território Educativo de Coura, que é o mesmo nome deste agrupamento vertical que ficou com o nome do horizontal. Na DREN tinham dito que ficava o do horizontal. Eu fui um dos criadores do primeiro agrupamento horizontal e fui Presidente do Agrupamento, três anos. Um ano na Comissão Instala-</p>

	<p>dora e dois anos como Presidente do agrupamento horizontal.</p> <p><b>E3:</b> tenho 50 anos, do sexo feminino, sou professora do quadro geral, trabalhei sempre neste concelho, nunca saí de Paredes de Coura, já vou com 33 anos de serviço, pertença ao grupo dos professores titulares, e pronto, aqui penso que não terei que dizer mais nada.</p> <p><b>E4:</b> Portanto relativamente ao nome já sabe, M.E.S.S., a minha idade 52, trinta e quatro anos de serviço, de entre estes trinta e quatro, a maioria em Paredes de Coura, só trabalhei um ano em Campos - Vila Nova de Cerveira; ou seja os concelhos onde trabalhei foi Vila nova de Cerveira e Paredes de Coura. Presentemente fui coordenadora de docentes de titulares de turma e tenho tido vários cargos ao longo da carreira; parece que tudo me toca também... desde directora de Escola , Coordenadora , em vários organismos....</p> <p><b>E5:</b> Portanto tenho quarenta e três anos, sou do quadro agora do Agrupamento de Vila Praia de Ancora, para o próximo ano. Até trinta e um de Agosto deste ano pertença ao quadro de Escola daqui da EB2 3 S de Paredes de Coura. Tenho como tempo de serviço dezoito anos, e estou agora neste momento já exerço o cargo de Directora do Agrupamento Vertical de Escolas do Território Educativo de Coura.</p>
<p>2. L E G I S L A Ç Ã O  / P R O</p>	<p><b>E1:</b> ...no nosso FOCO...havia as acções de formação e nós já planeávamos e fazíamos acções de formação numa possível concentração de escolas... + Então pensámos e na altura preocupamo-nos em fazer duas escolas: a escola da parte de baixo do concelho e depois o número de alunos realmente começou a baixar e...pensámos que a escola do lado de baixo do concelho, do lado de baixo do Rio Coura, como nós dizemos, que a parte de cima da margem que fica para a parte de cima e outra mais para a parte de baixo. + Não tivemos muito papel...A autarquia não nos ouviu. Já conhecia muito bem o que é que nós pensávamos, o que nós queríamos, mas quando foi da concentração, não nos ouviu. Nós achámos que esta escola tem determinados defeitos, que poderia não ter, se os professores tivessem sido escutados e não foram. Foi um dos grandes erros que a autarquia cometeu, de não auscultar os professores.</p> <p><b>E2:</b> Nós tivemos conhecimento hierárquico, pela DREN, pelo Ministérios, pelas Direcções Regionais, pelo CAE, primeiro pela Direcção Escolar, e depois quando as Direcções Escolares terminaram e passou a só ser o Centro de Área Educativa, que só dirigia o pré-escolar e o 1ºciclo, que no início também havia o Centro de Área para o 2º,3º e secundário, e as Direcções escolares dirigiam o 1ºciclo e o pré-escolar.</p>

C E S S O	<p>Após a extinção, na altura extinguiram as Direcções Escolares, passou para o Centro de Área Educativa e ficou o Centro de Área Educativa para o distrito e com os ciclos todos, ou seja, do Pré ao Secundário. Portanto a legislação, eu estava na Delegação e depois no primeiro agrupamento...</p> <p>+... nas aldeias do interior, o número de alunos passou a ter uma redução drástica; nós aqui em 2000 tínhamos poucos alunos; nós quando vim para cá tínhamos diminuído, e depois em 2000/2001 tínhamos 327 alunos; portanto, foi o ano que isto foi mais ao fundo em todo o concelho. Havia escolas com 2 alunos, com 3 alunos, com 4 alunos, com 5 alunos, e nas freguesias, as escolas eram muito pequeninas; a maior era aqui do centro da vila tinha 4 professores, não era muito grande, tinha 4 salas, ...e é aí que o governo começa a falar em agrupar e muito mais....e a autarquia, como já tinha o projecto, as ideias, começou a avançar mais, entretanto a Delegação acabou, começou-se a falar nos agrupamentos, nós avançamos...</p> <p>+ ...eu fui dos que incentivei e sempre estive na primeira fila pela criação do primeiro agrupamento, e depois partimos para a concentração; primeiro estivemos no agrupamento horizontal</p> <p>+ ...E apresentamos o nosso, que foi dos primeiros a ser aprovado pela Direcção Regional; portanto, ia tudo conforme eles e a lei queria, e avançamos; depois houve a primeira comissão instaladora, e que fui eu, como presidente,</p> <p>+ Os agrupamentos, ainda era desconhecido pelos colegas; e os colegas estavam, apesar de haver duas correntes, uns estavam a favor e outros contra, estavam mais pelo problema da concentração, ou seja, concentrar os miúdos, como estão agora nesta escola.</p> <p><b>E3:</b> Todos os decretos que foram saindo eu foram tomando conhecimento, foram dados a conhecer aos professores, e depois foram feitas várias reuniões, encontrámo-nos, discutíamos e foi assim que o processo foi avançando, e depois vimos qual era a melhor solução, aqui para o nosso concelho;</p> <p>+... entretanto surgiu esta legislação, as escolas tinham que ser agrupadas e isso ficou assim.</p> <p>+ Eu directamente...estivemos sempre presentes em tudo, mas agora que eu tivesse uma participação activa, não tive, a não ser, havia as eleições, as listas, mas nunca houve assim um processo dinâmico que tivessem ...</p> <p>+... sobretudo no horizontal em que tivemos apresentação de projectos, e defesa de projectos e tal, em que aí sim, tivemos reuniões em que até foram muito debatidas e muito...mas isso no horizontal; depois nesta passagem para o vertical, foi quase uma coisa imposta, vamos ficar no vertical e acabou-se.</p> <p><b>E4:</b> Mais ou menos, porque relativamente a isto... sinceramente olhe nós temos que ter uma legislação sempre connosco que é do trabalho...</p>
-----------------------	--

+ Pronto, sempre no circulo de estudos, como professor, como testemunho como organização num todo do que seria a nova escola; portanto colaboradora directa, porque não havia cargos específicos para cada pessoa. Havia um circulo de Estudos e esse circulo de estudos era...

+ Era composto por várias pessoas, cada uma tinha o seu papel não é... portanto o nosso papel era mesmo fazer o estudo da organização, fechando todas as outras Escolas e vindo parar a um edifício só; em termos de organização de horário de transportes de... toda a logística do que seria um novo quadro de escola.

**E5:** Sim, aqui o ensino em Paredes de Coura existia até 99, até ao ano lectivo 99/2000, existiam duas Escolas, uma Escola EB23, uma Escola Secundária com terceiro ciclo e 21 Escolas do Primeiro Ciclo e 6 Jardins de Infância da rede pública...Depois a partir de 99 extinguiram a Escola EB23S, a Escola EB23 e a Escola Secundária com Terceiro Ciclo, e fizeram esta Escola, que é a EB23S. Eu fui nomeada para instalar a Comissão Instaladora dessa Escola, que ocupou as instalações da Secundária com Terceiro Ciclo, mas que trouxe todos os alunos da outra Escola que foi extinta. Depois em 99, portanto em 99 viemos para cá, depois em 2003/ 2004, foi feito o agrupamento vertical. Portanto em 2003/2004 fizeram com as Escolas do Primeiro Ciclo fizeram o agrupamento horizontal, portanto Primeiro Ciclo e Pré-Escolar. Em 2003 /2004, fizeram o Agrupamento Vertical e voltámos a ser Comissão Instaladora do Agrupamento Vertical. Depois em 2004/2005 é que fecharam as Escolas todas das freguesias e fizeram esta Escola EB1 com J.I. E aí fui outra vez nomeada, ou eleita ( na altura era por eleição ), para instalar também a nova Escola , não é. Já não foi Comissão Instaladora porque não foi instalação de Órgãos de Gestão. Era só mesmo o funcionamento da Escola.

+ Nós acabamos por entrar em Agrupamento, entre o imposto e que tinha mesmo que ser

+ O que aqui Paredes de Coura fez foi para além ... primeiro fez o agrupamento da gestão, de toda a gestão de toda a Escola Pública e depois é que fez o agrupamento físico, portanto a concentração das Escolas.

+ A Escola nunca entrou nem na concepção do projecto, não fomos consultados. Qual era o projecto educativo que a Escola tinha, para que daí se construísse um edifício que respondesse a essas necessidades. Isso não foi feito. Quando nós vimos o projecto a primeira vez foi numa apresentação pública. Num power- point que vimos o projecto, nunca tinha visto o projecto. Agora a ideia, o projecto foi feito para concentrar as Escolas teve a participação de professores mas já há muitos anos, portanto não dos órgãos de gestão da Escola porque não havia Agrupamento. Portanto nós não interferimos porque não éramos Agrupamento. Teve com a Delegação Escolar, com professores do primeiro ciclo e depois com o Agrupamento Vertical.

+ Nós quando entrámos já estávamos tudo decidido. Portanto não tivemos participa-

	<p>ção nem na localização da Escola, nem se era melhor criar um pólo ou dois, nós os da Escola EB23...</p>
<p>3. B O A S  P R Á T I C A S</p>	<p><b>E1:</b> Em termos de metodologias, geralmente era o analítico-centésico que toda a gente usava, que é o método que os professores mais usam, no entanto eu tive várias experiências, na minha vida profissional, na....., tivemos um trabalho...fizemos um trabalho que de grelha, que é um projecto de ensinar a investigar...não sei se conhece, e implementámos a escola por artes. Como éramos três professoras, tínhamos duas salas, dividíamos o trabalho dos alunos em duas fases, e éramos nós que nos movimentávamos de sala em sala. Tínhamos um horário em que distribuimos as horas de Português, Estudo do Meio, Matemática...eu era responsável na área de Matemática aos quartos anos; tinha outra colega que era responsável pela área de Estudo do Meio e tinha outra colega responsável pela área do Português.</p> <p>+Na parte pedagógica, penso que não. Cada professor veio para aqui e trazia o seu método de trabalho, ...mas já estávamos habituados a juntarmo-nos muito, e a trabalharmos já muito em conjunto, porque nós já tínhamos muitas actividades em que a Câmara nos proporcionava virmos para a vila, em concentrarmos actividades muito em conjunto, aqui na vila...fazíamos muita partilha...</p> <p><b>E2:</b> Por falar em computadores, nós já naquela altura tínhamos tudo na escola, mas mesmo assim não era essencial, porque os miúdos andavam os 4 anos, 2, 3 miúdos numa escola;</p> <p>+...tínhamos computadores, que a câmara tinha patrocinado em todas as escolas, certamente só tínhamos um por escola; tínhamos telefone em todas as escolas, foi o primeiro concelho a por telefone nas escolas, a autarquia pagava isso tudo; lembre-me que a PT fez um protocolo com as autarquias,...</p> <p>+...cada professor dentro da sua sala é rei, e empregavam os métodos pedagógicos que seriam os ideais...</p> <p>+... tentou dar-nos essa formação com essa finalidade, para o desejo dos professores...íamos para situações novas, o agrupamento, não imaginávamos como seria o agrupamento, mais na parte administrativa como veríamos mais à frente;...</p> <p>+ E quando passamos a agrupamento, eu disse, o que está bem mantém-se, não vamos deitar fora, porque muitas vezes não se faz as avaliações que se devem fazer e mantivemos. Nós já tínhamos muitas actividades em conjunto com a Escola Secundária, e com a EB2,3/S, eles é propunham as actividades e aquilo que for bom para os miúdos; o Programa Ciência Viva, nós já o tínhamos, com professores da</p>

Secundária, o Inglês e o Francês já tínhamos tido uns anos com a Secundária, os professores iam ou os alunos vinham à Escola Secundária de estivessem mais próximos...

+ E uma das ideias que saiu daqui, já depois da concentração, ...quando foi implementada esta escola, a escola nova, uma das promessas quando fomos para a concentração, era que os miúdos ficassem mais tempo na escola; os pais podiam deixar os miúdos até às 17 horas, com outras actividades além das actividades normais, até às três e meia; e nós no primeiro que isto funcionou conseguimos isso. Quando foi inaugurada com o Senhor Primeiro Ministro, e a Ministra da Educação, são os actuais ainda, são os actuais, isso foi-lhes tudo exposto. Nós somos um bocado culpados do arranque das actividades extracurriculares que criámos aqui...

+... fazerem os horários estanque, por exemplo esta hora para Estudo do Meio, esta hora para Português, esta hora para Matemática; quando o colega muitas vezes está numa aula de Estudo do Meio, e parte para um texto de Português, e parte para outra análise...

+... terem um horário ali todo compartimentado, quando nós fazemos a ligação das coisas e depois estão a desvalorizar, determinadas áreas que são muito importantes, que são as áreas de Expressão, de Movimento, a Música, essas actividades são dadas nas aulas de enriquecimento curricular, e fazem parte do programa e as actividades,...

**E3:** ...eu acho que as metodologias não está muito no material que temos, nem nos recursos que temos, está mais na pessoa; e depois é assim, se a colega tem vontade de fazer diferente e de inovar o seu trabalho, consegue-o, se não quer, prefere estar acomodada, também está, porque eu vejo que não foram...

+ ...as metodologias, o queremos está muito em nós; não é o ser uma escola velhinha ou ser uma escola com condições que nos faz ser diferentes,...

+ ...trabalhamos mais em equipa...

+...neste momento que os professores são tão...é tanta coisa, tanto trabalho, tanta papelada, que para aquilo que nós devíamos ter tido, deixa de ter tempo...

+ ...isto do agrupamento temos uma coisa boa, é que temos a coadjuvação, por exemplo eu tinha este ano aulas de TIC em que tinha uma professora das Novas Tecnologias comigo; éramos as duas a trabalhar com os miúdos; eu terminei um quarto ano em que as crianças dominavam o powerpoint lindamente; eles faziam trabalhos da Área de Projecto e apresentavam em powerpoints sem problema nenhum. Dominavam eles muito melhor o programa do que propriamente eu; por exemplo o Publisher, queríamos fazer um convite para uma reunião de pais, eles faziam o convite em Publisher, não tinham problema nenhum. E... Portanto, esta concentração para nós é muito enriquecedora; além de haver a partilha, acho que

também da parte dos professores da equipa, que eles também gostam muito, mais do que as Actividades de Enriquecimento Curricular.

**E4:** Eu acho que a média das colegas usava o método analítico; está-me a falar na questão da letra e da escrita e toda a metodologia do trabalho? Eu penso que as colegas utilizavam muito o método analítico, porque foi mais trabalhado na formação de base e no meu tempo...está a ver que sou de setenta e cinco... setenta e quatro, setenta e cinco, portanto o método é trabalhado mais nos Magistérios Primários era o analítico

+... a nossa Escola já era bastante grande, já era uma Escola de dez doze professores, portanto eu não senti grande diferença,...

+ ...as novas tecnologias é coisa que a gente teve que se formar...

+ Tivemos que fazer formação mas cada um foi furando por seu lado uns com mais resistência, outros com menos, como é evidente, uns com mais gosto outros com menos gosto, mas fomos fazendo formação e lá nos vamos ajudando. Mesmo aquelas que vão tendo mais dificuldade sempre há alguém ao lado que dá apoio. Mais ao menos toda a gente domina as tecnologias de informação,...

+ Temos uma sala de informática que ajuda muito. Temos uma sala de laboratório, de matemática que também ajuda muito, e ainda agora com a introdução do pano, melhorou bastante também. Temos um laboratório de Ciências que também nos ajuda bastante,...

**E5:** Agora as pessoas vêm cá, têm reuniões, os professores daqui vão lá e não há qualquer problema, não há distinção entre ciclos agora.

+ Em termos de materiais de partilha de experiencias, de horários, da gestão de horários, permitir que haja tempos já previstos e marcados para reuniões. A ida daqui dos professores do segundo e do terceiro ciclo é muito mais fácil...

+ Enquanto um professor vai daqui dar alguma actividade e pode estar com uma duas ou três turmas, porque não tem que se deslocar...

+ Em termos de trabalho entre professores é muito bom e foi muito bom, e cada ano tem melhorado. Há muita partilha agora de experiências.

+ ...ao nível da Educação Especial, também foi uma vantagem, porque abrimos uma Unidade de Multideficiência, onde professores daqui também vão trabalhar lá.

<p><b>4. M O T I V A Ç Ã O</b></p>	<p><b>E1:</b> Pelo menos agrupar-mos 2 ou 3 escolas no concelho e quais as possibilidades que havia de realizar de juntar-mos 2 ou 3 freguesias até fazer-mos intercâmbio...hoje...hoje ir-mos todos para esta escola, estar-mos lá uns dias...depois fazer-mos a troca e íamos para outra, por causa do mau ambiente...</p> <p>+ Mas havia colegas a trabalhar com 1 aluno. Realmente isso era desmotivador. Elas diziam que... realmente que é isto?...isto não tem jeito nenhum...a gente com 1 aluno o que faz?... 2 alunos, 3 alunos...havia várias escolas... a maior parte das escolas do concelho tinham menos de 10 alunos...e nós começamos a... havia aqui um grupo de pessoas naturais de cá e que trabalhávamos todos...queríamos o melhor para o nosso concelho e pensámos em tudo isto...</p> <p>+ Foi positiva e normal, porque todos os professores eram conhecedores de tudo isto, do processo. Da construção da escola, de quando vamos mudar...ai para o ano não vamos, vamos para o ano a seguir...Porque havia muita gente que era aqui do concelho.</p> <p>+... a construção da escola, o nós virmos para cá não foi novidade, foi um processo que nós próprios ajudamos a criar.</p> <p>+... nós no ano anterior fizemos uma acção de formação de um projecto do que é que nós queríamos para a nossa escola? O que é que nós queremos para a nova escola? O que é que nós queremos e como é que nós queremos trabalhar? Nós fizemos isso, nós apresentamos à autarquia, ao agrupamento, ao Conselho Executivo, os finalmentes de tudo isto que nós queríamos, e como e porquê...Nós estávamos muito bem por dentro de tudo isto.</p> <p>+Com os professores não houve barreiras, houve aceitação; e, quem não era muito de acordo, acabou por ver que realmente...quer dizer, quem vinha assim um pouquinho... apreensivo, que as coisas não iam correr bem</p> <p>+ As nossas mentalidades são que tiveram que mudar muito...ainda hoje. Nós é que temos que dar uma volta, muito grande nas nossas cabeças...</p> <p><b>E2:</b> Quando se começou a falar já muitos dos centros escolares, houve mais uma abertura, e entretanto passou-se a ver que nas aldeias do interior, o número de alunos passou a ter uma redução drástica</p> <p>+ ...eu fui dos que incentivei e sempre estive na primeira fila pela criação do primeiro agrupamento, e depois partimos para a concentração...</p> <p>+... mas se avançarmos nós vamos ser os primeiro a avançar ainda durante este ano.</p> <p>+ ...criámos um grupo de trabalho, estava eu e mais dois colegas, fizemos um documento para a criação do primeiro agrupamento, apresentamos no CAE,...</p> <p>+...naquela altura era o professor M... que estava à frente do centro de formação,</p>
--	---

que foi eleito por mim e por outros colegas que estavam nas partes das direcções das escolas, e esteve vários anos no centro de formação, e tentou dar-nos essa formação com essa finalidade, para o desejo dos professores...íamos para situações novas, o agrupamento...

+ O pessoal adaptou-se com facilidade...

+ ...mas os críticos colaboravam também com ...que eu me lembre nunca houve um colega que dissesse, olhe eu não faço isso...

+... sempre todos os professores ajudaram , uns mais outros menos, mas todos ajudaram e só assim se conseguiu por a funcionar esta escola, porque senão não se conseguiria...

**E3:** ...eu acho que as metodologias não está muito no material que temos, nem nos recursos que temos, está mais na pessoa; e depois é assim, se a colega tem vontade de fazer diferente e de inovar o seu trabalho, consegue-o,...

+ ...eu desde muito cedo, por exemplo, uma coisa que me cativou fui o Movimento da Escola Moderna...

+ ...há sempre uma parte que é mais colaborativa e que achava que deveria ser, que estávamos a dar igualdade de circunstâncias a todas as crianças, todos iam ter os mesmos recursos...

+ ...é o que já tenho vindo a dizer: acho que estamos numa escola, que quando alguém a visita é a escola modelo, é uma escola linda, com muita cor...

**E4:** Eu como sempre gostei de trabalhar em conjunto, sempre tive uma Escola maior onde as condições também eram melhores.

+ Mesmo aquelas que vão tendo mais dificuldade sempre há alguém ao lado que dá apoio.

+...tínhamos tido um projecto subsidiado pelo programa Sócrates, com escolas estrangeiras; com uma escola espanhola e uma escola dinamarquesa. Quando nós andávamos a fazer o estudo para a nova escola nós tínhamos ido à Dinamarca, e claro não tem comparação, fiquei encantada com a Escola Dinamarquesa, e isso trouxe muitas ideias para cá...

+ Os professores começaram a achar que a Escola era muito bonita, que havia muitas condições...

+ ...começamos a ter reuniões mais assíduas, nós passámos a ter reuniões mensais, e nessas reuniões nós tínhamos que nos encontrar e ajudávamo-nos muito uns aos outros.

+ ...uma nova realidade e sempre interessadas em saber como mudar esta atitude como fazer.

	<p>+ Portanto o ser humano é sempre assim, nunca está contente...</p> <p>+ ...eu quero deixar aqui uma palavrinha de louvor, não só aos professores do primeiro ciclo, mas como também ao nosso executivo, pelo entendimento que se tem vindo a gerar, que é muito bom. Cria boas condições de trabalho e entendimento, o que é ótimo para que a Escola seja de sucesso.</p> <p><b>E5:</b> ...a ideia, o projecto foi feito para concentrar as Escolas teve a participação de professores mas já há muitos anos,...</p> <p>+ Nós só começamos a entrar mesmo dentro do primeiro ciclo com a concentração das Escolas...</p> <p>+ Em termos de trabalho entre professores é muito bom e foi muito bom, e cada ano tem melhorado. Há muita partilha agora de experiências.</p> <p>+ ...com aquela o facto de estarem ali todas as turmas...há muitas disciplinas que trabalham em coadjuvância com professores daqui .</p> <p>+ Porque chegavam aqui ao segundo ciclo a culpa era do primeiro, chegavam ao terceiro a culpa era do segundo, chegavam ao secundário a culpa era do terceiro, e agora isso já não acontece, porque já todos sentem as dificuldades que cada um tem.</p> <p>+ ...toda a gente participa e a... e as pessoas estão completamente á vontade.</p> <p>+ Havendo esta partilha entre ciclos, mas também não é qualquer escola que consegue fazer isso...</p> <p>+ Já não sei onde estão os do primeiro ciclo nem os do pré-escolar nem os dos outros ciclos está tudo misturado, já chegam e toda a gente está na mesma casa. Já não há esse problema. Fazemos jantares, toda a gente, não há grupos toda a gente se mistura. Nesse aspecto foi bom, foi uma forma de quebrar essas diferenças entre ciclos.</p>
<p><b>5. L I V R E</b></p>	<p><b>E1:</b> Nós achámos que esta escola tem determinados defeitos, que poderia não ter, se os professores tivessem sido escutados e não foram. Foi um dos grandes erros que a autarquia cometeu, de não auscultar os professores.</p> <p>+ No processo da construção física do edifício, porque o edifício tem determinadas falhas...</p> <p>+Cada professor veio para aqui e trazia o seu método de trabalho, ...mas já estávamos habituados a juntarmo-nos muito, e a trabalharmos já muito em conjunto, porque nós já tínhamos muitas actividades em que a Câmara nos proporcionava virmos para a vila...</p> <p>+ O que foi mais difícil para mim, e eu notei isso depois quando fui Coordenadora dos</p>

colegas, era o termos deixado os nossos meninos.

+ ...a construção da escola, o nós virmos para cá não foi novidade, foi um processo que nós próprios ajudamos a criar.

+ Tivemos intervenção activa. Nós só não tivemos intervenção activa, na parte da construção física...

+ ...o aspecto organizacional da escola, aí é que muda e é que mudou...e isso é onde os professores mais velhos, lá está, sempre os mais velhos, sentem mais dificuldade.

+ ...acho que o de melhor que esta escola trouxe, foi a mesma oportunidade para todos os meninos do concelho

+... no entanto, a nível da aldeia, da própria comunidade a que o menino pertencia, isso acabou...

+ Nós tínhamos um projecto em que nós apontávamos que as extracurriculares deviam ser nas aldeias e não aqui...

**E2:**... a autarquia, como já tinha o projecto, as ideias, começou a avançar mais, entretanto a Delegação acabou, começou-se a falar nos agrupamentos, nós avançamos...

+...uns estavam a favor e outros contra...

+ Realmente a missão era drástica...

+ Nós ganhámos mais autonomia, mas aí, para eles perderam-na, porque não podiam mexer no dinheiro que era criado com as organizações deles, nas escolas...

+... nós perdemos autonomia, nós tínhamos dinheiro e agora não temos...

+ Depois quando passou para o vertical, é que isso acabou e foi outro choque...

+... o Estado ligou-nos à secretaria...

+ Nós somos um bocado culpados do arranque das actividades extracurriculares que criámos aqui...

+ ...por uma escola a funcionar destas, não é pêra doce; primeiro a adaptação dos miúdos à escola...

+ ...houve algumas quezílias, mas isso...é sempre num processo destes é normal; quem estava contra trabalhava na mesma...

+ Um dos principais pontos que eu confesso tinha um bocado de medo, era no transporte dos alunos...

+ ...os que estavam a trabalhar no primeiro ano, entre eles, até faziam reuniões de, articulação curricular, nas salas uns dos outros, porque o bloco estava ocupado em cima e em baixo,...

+ Passei por várias mudanças na educação e o professor na sua sala é rei e senhor, só se não quiser ser, deixar que haja interferência; no seu método seja professor do secundário, segundo, terceiro, ou do primeiro ciclo, ou do pré-escolar...

+ Digo que é mais produtivo, mesmo para os miúdos, e mesmo para os professores; há turmas maiores...

+ é mais produtivo e simplifica um bocado o professor, porque se tem o primeiro ano, tem o primeiro ano, não tem os quatro anos, embora tivesse menos alunos nesses quatro anos, era muito mais complicado do que ter uma turma só de um ano,

+ No fundo acho que valeu a pena a concentração, e os miúdos ganharam, ganharam outras coisas que não tinham, ganharam agora o prolongamento dos horários, mesmo com os problemas que tem havido...

**E3:** ...estávamos a ficar com crianças com pouquíssimas escolas, escolas com pouquíssimos alunos, e os professores a trabalhar muito individualmente...

+...surgiu esta legislação, as escolas tinham que ser agrupadas...

+... para a parte do governo é muito mais prático gerir um agrupamento vertical nível financeiro, para eles o que interessa é isto...

+ ...eles tentam adaptar tudo, mas quando é uma situação que não se adapta, nós ficámos prejudicados...

+... o que para mim é uma injustiça...

+...por exemplo a nível de avaliação, eles querem tudo com percentagens, querem tudo com valor quantitativo, enquanto nós na criança, no 1º ciclo, na idade que eles têm nós estamos sempre a ver a criança no seu todo, no seu global; nós nunca olhamos uma criança só numa temática...

+ ...por exemplo o fazerem os horários estanque...

+... mesmo o Ministério está a cair nesse erro...

+... a terem um horário ali todo compartimentado, quando nós fazemos a ligação das coisas e depois estão a desvalorizar, determinadas áreas que são muito importantes, que são as áreas de Expressão, de Movimento, a Música, essas actividades são dadas nas aulas de enriquecimento curricular, e fazem parte do programa e as actividades, as crianças não são obrigadas a frequentar,...

+... tínhamos um trabalho com a comunidade extraordinário. ...

+...eu gostava que de vez em quando eu tivesse elos de ligação com a comunidade de onde vem os alunos que eu recebo, outros encontros, levar até eles o trabalho que os meninos fazem, e tentar que também dela viesse até à escola, qualquer coisa daquela comunidade, o que é difícil, o que é muito difícil...

+ ...neste momento que os professores são tão...é tanta coisa, tanto trabalho, tanta papelada, que para aquilo que nós devíamos ter tido, deixa de ter tempo...

+ ...temos uma coisa boa, é que temos a coadjuvação...

+... esta concentração para nós é muito enriquecedora; além de haver a partilha, acho que também da parte dos professores da equipa, que eles também gostam muito, mais do que as Actividades de Enriquecimento Curricular...

+ E este processo de transição, mesmo para as crianças não foi nada fácil;...

+ Muita agressividade...

+... os miúdos não têm...não estavam habituados a estar assim num grupo tão grande, a partilhar as coisas; foi uma transição muito brusca, muito complicado, muito complicado...e agora não está fácil...nós a nível de comportamento, lá na escola, ainda temos muito, muito, muito que trabalhar...

+ ...dar igualdade de circunstâncias a todas as crianças, todos iam ter os mesmos recursos, as mesmas...todos os materiais inovadores...

+... a escola deveria ter mais espaço, deveria ter mais salas de aula, deveria...não é uma escola suficientemente grande para o número de alunos que temos...

+ ...temos espaços perigosos para os miúdos, em que os miúdos não podem andar à vontade...

+ ...temos um laboratório de Matemática, temos a sala de informática, temos essas coisas todas, que é uma maravilha para podermos trabalhar,...

+ ...temos que ter uma imposição de horários, porque esta coadjuvação assim o exige,...

+ São estas pequeninas coisas que a mim às vezes me deixam angustiada e parece que me tiram liberdade, de querer ser como sou...

+ ...é tudo, tudo uma linha burocrática, que não está a deixar gerir as coisas como devem ser geridas, e nos está a tirar um bocado a liberdade, de trabalharmos como devíamos trabalhar; já não digo como é que gostaríamos, como é que deveríamos trabalhar nestas idades; porque é muito complicado...uma hora e meia para umas criança com uma área só, nestas idades, não dá...

+ A escola a tempo inteiro, as crianças sempre metidas no mesmo espaço, algumas ficam lá até às seis e meia da tarde, e tudo isso está a criar um ...a nível de comportamentos está a ter um reflexo muito, muito mau...

+... os próprios professores que vão para lá vêm-se perdidos para trabalhar com os miúdos...

+ ...que eles têm a correr uma actividade, vão a correr para outra, e andam neste...neste frenesim o dia todo e é muito complicado para estes miúdos...

+... a criança chegou muito tarde a casa, e levanta-se de madrugada para vir para a escola...

+... é todo um processo que a gente lá de cima não vê...

**E4:** A classe não reagiu positivamente...

+ ...o ter que vir para um agrupamento onde estivessem quarenta, cinquenta professores, de alguma forma estava a preocupar, porque iria cada professor deixar de ter a sua sala, iria deixar de ter o seu espaço, para haver um espaço comum para todos. É isso de certa maneira foi a principal barreira;...

+ ...eu não senti grande diferença, era uma coisa que agradava muito...

+ Um edifício muito bonito, umas condições físicas muito boas, mas no que se refere a material pedagógico, fica muito aquém daquilo que nós sonhávamos ...muito aquém...

+ Temos uma sala de informática que ajuda muito. Temos uma sala de laboratório, de matemática que também ajuda muito, e ainda agora com a introdução do pano, melhorou bastante também. Temos um laboratório de Ciências que também nos ajuda bastante, embora não seja aquilo que nós pretendíamos para a nossa escola.

+ ...as coisas têm que ser criticadas para melhorarem...

+ Quando vou fazer uma experiência nova estou expectante a ver o que aquilo vai dar...

+... nós tínhamos que nos encontrar e ajudávamo-nos muito uns aos outros. Portanto esse aspecto acho que as colegas foram desvanecendo bastante cedo.

+... isto era realmente novo, era uma situação realmente nova. E o desafio ainda era maior...

+ ...em Portugal não há nenhum modelo com estas características...

+... em termos gerais, como eu costumo dizer muito excelente...

+... em termos organizacionais melhoramos muito...

+ Se calhar se o arquitecto fosse fazer hoje aquele projecto faria algumas alterações. As salas são pequenas, os espaços de arrumação são muito poucos, os espaços de encontro para aquelas crianças todas não tem condições de som...

+ ...o ser humano é sempre assim, nunca está contente. Nós estamos sempre a encontrar defeitos aqui e acolá...

+ São umas condições muito melhores...

+ Nós estamos todos no mesmo barco, o barco é o da Educação desde o pré escolar até ao secundário... Acho que isso é de louvar da parte de todos porque houve um esforço grande.

+... graças a Deus está tudo ultrapassado, e tudo a funcionar muito bem. Portanto eu quero deixar aqui uma palavrinha de louvor, não só aos professores do primeiro ciclo, mas como também ao nosso executivo, pelo entendimento que se tem vindo a gerar, que é muito bom...

**E5:** Em termos de trabalho prático entre professores, mas também porque à partida acaba por haver circulação de professores entre umas Escolas e outras do Agrupamento, mas não foi com esse objectivo...

+ ...as pessoas tinham certos medos não é...

+...não era conflito mas as pessoas estavam apreensivas...

+ Agora as pessoas vêm cá, têm reuniões, os professores daqui vão lá e não há qualquer problema, não há distinção entre ciclos agora...

	<p>+ Agora, isto é assim: teoricamente é vantajoso</p> <p>+ ...mas tem muitos problemas a nível de arquitectura que condicionam depois a prática lectiva,...</p> <p>+... a Escola não foi feita de acordo com o projecto educativo...</p> <p>+ O tamanho das salas por exemplo é mínimo, condiciona o tamanho das turmas...</p> <p>+ ...e o problema do espaço exterior, é muito pequeno para tantos alunos. Não tem recreios suficientes tantos alunos destas idades...</p> <p>+ Em termos de trabalho entre professores é muito bom e foi muito bom, e cada ano tem melhorado. Há muita partilha agora de experiências...</p> <p>+ Havia críticos a nível dos pais, da população e dos professores também. Havia professores que não estavam muito a favor....</p> <p>+. E durante o ano há sempre esta troca de experiências...e qualquer projecto que seja...um projecto que seja do agrupamento há sempre elementos de todos os níveis de ensino...</p> <p>+ ...toda a gente participa e a... e as pessoas estão completamente á vontade...</p> <p>+ ...este ano a...foi um ano em que as pessoas nem se distingue já de que ciclo são...</p> <p>+ Aconselhamos o modelo da concentração de Escolas...</p> <p>+ Agora se vamos pensar que são trezentos e trinta alunos do primeiro ciclo que querem no intervalo correr, saltar, jogar à bola...ou lhes damos esse espaço ou é para enlouquecer...</p> <p>+ O almoço a mesma coisa. Uns almoçam ao meio-dia e meia e outros à uma. Tivemos que alterar os horários para que não coincidam...</p> <p>+ ...não há funcionários que tomem conta daquilo tudo...</p> <p>+... se é para concentrar Escolas é preciso ter que pensar muito bem no espaço físico...</p> <p>+ ...aquilo faz um eco terrível , terrível. Aquele polivalente aquilo é uma contaminação de comportamentos....</p> <p>+ Eu acho que eles. têm saudades das Escolas pequenas. Têm saudades, mas acho que as saudades que eles têm é do sossego, não é bem do trabalho é do sossego...</p> <p>+ ...eles reconhecem que trabalhar com uma turma só de ano é muito melhor do que trabalhar com uma turma de quatro anos...</p> <p>+... eu acho que neste momento o que está a prejudicar, é precisamente o espaço físico...</p> <p>+ Escola é muito quente, tem muitos vidros...</p> <p>+ ...temos vindo a ver os resultados que têm...melhorado.</p>
--	---

QUADRO 4 Análise das Entrevistas

Após a leitura interpretativa, com a retirada de informação das cinco entrevistas e agrupada por temas, passaremos à análise interpretativa/reflexiva das mesmas, procurando estabelecer relações com os aspectos teóricos apresentados na primeira parte desta dissertação.

## **2. Interpretação da Informação Recolhida**

Depois de um vasto conjunto de informações e opiniões recolhidas através das entrevistas, as quais foram realizadas a quatro docentes e à Directora do Agrupamento, que tal como foi referido anteriormente, era a Presidente do Conselho Executivo à época da constituição do agrupamento horizontal, que só durou dois anos, vamos passar à sua interpretação e realizar uma análise reflexiva sobre as mesmas.

Ao iniciar esta dissertação existiam ideias preconcebidas que depois, no decorrer do trabalho se vieram a revelar não confirmadas na maior parte das situações. Assim, da conversa com os intervenientes e da análise interpretativa das entrevistas transcritas, ressaltam várias ideias sobre os reflexos da criação de um agrupamento com características muito especiais.

Todos os intervenientes referenciaram um conjunto de situações positivas e um conjunto de situações negativas, face ao resultado da mudança. Outro aspecto que conseguimos retirar foi a coincidência de opiniões e a conclusão final revelou-se para todos, como sendo de aconselhar esta forma de organização.

Como aspectos positivos, poderemos destacar três tipos: os espaços físicos, a organização escola/reflexos na profissionalidade docente e, por fim, os materiais pedagógicos. Relativamente aos espaços físicos todos destacam a criação das salas específicas, tais como a sala de Informática, a Biblioteca, o Polivalente, a Cantina, a luz dos espaços, as salas por turma e ano e todos os espaços de apoio.

Tendo por base a teoria apresentada anteriormente, viu-se confirmada a criação do agrupamento de acordo com as ideias preconizadas no Artigo 40º da Lei de bases.

Quanto à nova organização escola e aos reflexos sobre a profissionalidade docente, todos referem a boa relação e ligação com todos os colegas dos outros níveis de ensino, a possibilidade de docentes do 2º e 3º ciclo poderem fazer par pedagógico em aulas práticas, tais como trabalhos de Ciências, Artes Plásticas, Informática ou Matemática; o facto de sentirem a presença e apoio dos colegas, reunirem muitas mais vezes, nem que seja nos intervalos e trocarem experiências e materiais; o acesso a formação organizada para todo o agrupamento; o sentimento de se sentirem parte de um todo, pelo facto de poderem desenvolver actividades pedagógicas próprias de outros ciclos de ensino, tais como a vigilância de exames nacionais; a possibilidade de utilizar as TIC's no desenvolvimento curricular; desenvolverem articulação curricular, quer entre os colegas do 1º ciclo, quer com os colegas do 2º ciclo, para uma melhor organização da transição de ciclos; a organização das AEC'S; a boa integração dos docentes mais novos e a adaptação rápida dos mais antigos, embora conservando a ideia de que "um professor na sua sala é rei".

Relativamente ao anteriormente exposto, verifica-se que os docentes entrevistados mantêm um maior relacionamento com os professores dos restantes ciclos do agrupamento do que foi preconizado por Licínio Lima (2004), anteriormente citado.

A actividade pedagógica desenvolvida neste agrupamento, também personifica os objectivos da criação dos agrupamentos e defendida por vários autores anteriormente citados, tais como, Graça Simões (2005), no sentido de que este novo conceito de organização escolar poderia responder às questões da profissionalidade docente que poderiam recentrar-se na qualidade e na eficiência, para além do reforço da organização sequencial das aprendizagens. É de referir a verificação *in loco* das orientações referidas pelo relatório do Ministério da Educação, de 13 de Dezembro de 2007, anteriormente referido e citado, sobretudo no que diz respeito às consequências positivas de uma concentração.

Relativamente aos materiais pedagógicos, foram salientados por todos os entrevistados, a facilidade da obtenção dos mesmos materiais, com a respectiva requisição na sede do agrupamento, não havendo necessidade de estarem preocupados com as formas de angariação de fundos para posteriormente poderem comprar alguns materiais; o acesso igual para todos os alunos, as mesmas oportunidades para todos, tal como defende Barroso (2005), ou a boa organização dos transportes e o apoio na recepção das crianças. Relativamente às Novas Tecnologias percebe-se o bom uso das mesmas pressupondo a colocação em prática do modelo de Arends (1995) - de aprendizagem cooperativa.

Como aspectos negativos, foi interessante ter-se verificado serem os mesmos: os espaços físicos, a organização escola/reflexos na profissionalidade docente e, por fim, os materiais pedagógicos, mas analisados de outra perspectiva. Assim, relativamente aos espaços físicos, foi unânime a opinião de que visualmente o espaço é agradável, colorido, mas pouco funcional, pois as salas são de reduzidas dimensões, tornando-se um espaço acanhado para turmas com o número de alunos previsto por lei (24); reduzidíssimos espaços exteriores, sobretudo quando se pensa no número de alunos (~380), que não têm um campo de jogos com as condições necessárias e exigíveis para um conjunto que se quer moderno e integrador; também é unânime a opinião de que quando chove, os alunos têm que ficar todos no Polivalente, criando-se um ambiente ensurdecador, o que motiva alterações de comportamento das crianças e tornando difícil o trabalho dos docentes, quando não é possível os menores libertarem a suficiente adrenalina para ficarem mais sossegados e poderem ter melhores aprendizagens; os transportes também são outro problema, uma vez que implicam que as crianças saiam muito cedo de casa e regressem bastante mais tarde a casa, do que quando estavam nas escolas das respectivas freguesias; o facto da maior parte dos alunos ficarem nas AEC's obriga a que os alunos fiquem demasiadas horas nos mesmos espaços, que segundo os docentes entrevistados não é bom para as crianças, nem para os professores que vão em final de dia para o horário de prolongamento, pois nessa altura existe desmotivação e cansaço dos miúdos.

No que diz respeito à organização escola/reflexos na profissionalidade docente, os inquiridos, todos com muitos anos de monodocência, referem-se à falta de liberdade para trabalharem, pelo facto de terem de partilhar ideias e projectos; a organização dos horários, seguindo a filosofia dos restantes ciclos, com a distribuição curricular compartimentada em blocos que não se coaduna, segundo os docentes, nem com o nível etário dos alunos, nem com a necessidade de ligação entre as várias áreas curriculares, que para este nível de ensino são determinantes.

A organização de actividades ou de visitas de estudo, encontra-se dificultada pelo facto de que quando se organizam terão de ser por ano de escolaridade, o que implica grandes custos, muitas vezes impraticáveis; os docentes sublinham a facilidade de que dispunham quando estavam nas suas escolas e tinham toda a liberdade para se organizarem, o que conseqüentemente lhes permitia outro tipo de trabalho, com uma maior ligação entre as matérias leccionadas e o meio.

Outro aspecto, o facto de os horários terem de estar articulados com os colegas dos outros ciclos, para permitirem os pares pedagógicos, o que obrigatoriamente condiciona o funcionamento das restantes actividades; as reuniões com os encarregados de educação só podem ser feitas ao final da tarde, depois das dezoito horas, pois torna-se impossível fazer vir à escola os encarregados de educação noutra hora, pelos professores estarem ocupados, ou noutra dia, por exemplo sábado, pois os pais não viriam e muito menos à noite; no que toca às metodologias utilizadas, os docentes afirmaram não terem mudado nada, pelo facto de estarem nos novos espaços, pois, como já anteriormente afirmado “o professor na sua sala é rei”.

No entanto tal como Barroso(2005) defendia, verificou-se uma boa adaptação dos docentes aos constrangimentos inerentes à criação do agrupamento, embora sempre desenvolvendo as suas tarefas na sala de aula, tal como afirmavam acontecer Costa et al. (2003).

No que diz respeito aos materiais pedagógicos, embora existam em maior quantidade e variedade, não vieram trazer novidades, pois na opinião dos entrevistados,

apesar de estarem isolados nas suas antigas escolas, não era por falta de materiais que conseguiam com a ajuda dos encarregados de educação; os próprios computadores eram colocados pela Câmara.

A riqueza dos conhecimentos retirados do meio, com a presença, por exemplo de idosos, que levavam a sua sabedoria às crianças, a qual os docentes consideram que jamais poderão levar essa riqueza de conhecimentos à nova escola; o facto de estarem muitas crianças juntas e não existirem mais espaços e diversificados para a realização das várias actividades, para que os alunos não tivessem que passar tantas horas nos mesmos espaços; os mesmos docentes afirmam não terem sido ouvidos para emitirem opinião sobre as necessidades de espaços, sendo que a própria Directora, ainda acrescenta que já fez sugestões de alterações físicas dos espaços, à Câmara, o que para já é impossível, pois o arquitecto da obra detém direitos sobre a mesma durante alguns anos.

Relativamente à carreira dos docentes, não se confirmou o desinvestimento defendido por Gonçalves (2007), antes entraram na fase de Renovação, tal como preconizava o autor, baseando-se em Huberman (2007), tendo nós constatado o interesse, empenho e atitude positiva relativamente às mudanças inerentes à criação do agrupamento.

Confirmou-se, também a ideia defendida por Graça Simões (2005), de que a ideia da criação dos agrupamentos serviu para melhor servir a educação básica, criando as mesmas oportunidades para todas as crianças e jovens.

Finalmente, somos levados a concluir que Ferreira et al.(2001), ao apresentarem a base das organizações, estavam a criar um conjunto de princípios que encontramos na criação dos agrupamentos, podendo salientar-se os seguintes pontos: as funções definidas pela lei, a hierarquia da autoridade, as relações do tipo formal, a separação da propriedade e do cargo, a carreira e a divisão do trabalho.

### **3. Concluindo e abrindo perspectivas**

Após a análise e interpretação dos resultados das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos elementos seleccionados por conveniência, mas de forma que fossem representativos para dar respostas às questões de base apresentadas nesta tese, concluiremos este trabalho de investigação, apresentando as conclusões do mesmo e colocando em aberto algumas perspectivas que possam servir de base para trabalhos futuros.

Na realidade, após o desenvolvimento de todo o trabalho foram surgindo pistas para novos desenvolvimentos, pois inclusivamente as ideias pré-concebidas foram desaparecendo, dando lugar a *janelas abertas* sugerindo novas direcções de pesquisa.

## **CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA.**

O objectivo geral desta dissertação foi verificar, através do estudo de um caso, toda a problemática da criação dos agrupamentos, sobretudo o que diz respeito às questões operacionais de organização e ainda ao trabalho dos docentes.

Quando partimos para esta investigação, tínhamos algumas ideias pré-concebidas, tais como, a má aceitação de agrupar escolas por parte quer das sedes de agrupamento, quer dos docentes do 1º ciclo ou as dificuldades de coordenar docentes habituados a estarem sozinhos nas suas escolas e possuírem uma relativa autonomia.

No entanto, entendemos que deveríamos colocar as questões sobre as quais iríamos desenvolver o trabalho empírico e que nos dariam a orientação, não só

para as leituras do enquadramento teórico, como posteriormente a metodologia a usar para que na prática conseguíssemos obter respostas para essas questões.

Então a problemática apresentada para o nosso estudo foi:

**De que forma, a formação de um agrupamento, se reflecte no trabalho e profissionalidade docente?**

A fim de darmos resposta a esta problemática, fomos equacionando novas preocupações associadas a esta questão, entre as quais salientamos:

- (i) que filosofia é que lhe está adjacente?;
- (ii) de que forma os constrangimentos variados, que podem surgir aquando da implementação de uma qualquer inovação, condicionaram a mesma? mas antes,
- (iii) será necessário perceber se a filosofia que levou à criação dos agrupamentos está, efectivamente reflectida na prática diária, ou ficou distorcida?;
- (iv) Como se concretizou a aplicabilidade dos normativos legais?

Depois das várias leituras, o enquadramento teórico salientou a importância da escola como organização, com o papel do professor e deu-nos a conhecer a filosofia da criação dos agrupamentos. Na verdade tornou-se importante conhecer a teoria para depois inferimos daquilo que se passa na realidade.

Efectivamente, persistem dificuldades práticas de implementação e funcionamentos dos agrupamentos verticais, mais na vertente do espaço físico, do que propriamente na não-aceitação por parte dos docentes. Também podemos concluir que, algumas das questões levantadas nas entrevistas realizadas, tais como, a referência a que “cada professor na sua sala é rei”, ou que quando estavam nas suas escolas podiam desenvolver trabalhos com o meio, com um maior envolvimento das famílias, ou ainda que sentem dificuldade em organizarem o tempo em blocos lectivos, provavelmente teriam resposta diferente, ou não existiriam se os entrevistados fossem jovens docentes.

Globalmente, apesar de ter havido aceitação, a sensação que ficou após as entrevistas, foi a de que os entrevistados aproveitaram o facto para uma lavagem de alma e, de certa forma, lastimarem-se pelo que lhes aconteceu em final de carreira, uma vez que todos apresentam um número de anos de serviço, por volta dos trinta ou mais anos.

Outra sensação que fica no final desta dissertação, é de que se efectivamente fossem docentes bastantes mais jovens, não teriam base de comparação, pois só conheceram um tipo de organização e que nas entrevistas são referidos como pessoas que aceitam tudo de bom grado, sem levantarem qualquer questão, nem emitirem opinião, nem no sentido de melhoria, nem no sentido da alteração.

Apesar de tudo, os docentes inquiridos fazem um balanço positivo, não em relação às alterações de método de ensino, mas sim em relação a toda a organização – escola, articulação curricular e um maior contacto com os colegas e uma entreadjudada e, for fim, os materiais didácticos.

Uma outra sensação sentida, foi a importância dada por todos os entrevistados “aos meninos” e às dificuldades que têm que superar, com ajuda dos professores, desde os medos iniciais, ao espaço ou ao transporte, ou ainda à adaptação a espaços grandes, com a confusão própria de estarem trezentas crianças metidas num mesmo espaço físico.

No ponto de partida da investigação, pressupúnhamos que os docentes tivessem necessidade de apoio, de formação, dificuldades de adaptação e de entrosamento com os colegas dos outros ciclos, ou uma rejeição a um maior conjunto de ordens recebidas da parte da direcção do agrupamento.

Na verdade, a sensação que trespassou foi de que os constrangimentos, relativamente às inovações propostas foram sendo aceites de uma forma suave, ficando demonstrado que as relações humanas e a capacidade de diálogo da Presidente do Executivo, à época, ou da Directora, neste momento, que são a mesma pessoa, foram uma base de apoio importante e referidas pelos inquiridos. Através

do diálogo foi possível alterar pequenas situações que iriam pressupor um melhor desempenho dos docentes e melhores resultados para os alunos.

Em suma, a ideia geral que pode ser transmitida e que pode servir de exemplo para outras situações, é a de que, neste caso, foi positiva a transição, trazendo melhorias para todos, com um único senão relativamente aos espaços físicos exteriores, ou antes à falta deles, o que não permite que os alunos possam gastar a sua adrenalina em corridas, que as salas tenham pouco espaços e que as AEC's tenham de ser desenvolvidas no mesmo espaços em que *os miúdos* estão nos tempos curriculares.

Como conclusão final, fica-me a dúvida se efectivamente houve sorte na implementação deste agrupamento, se é assim em todos, se existe diferença entre a implementação de agrupamentos em espaço rural e em espaço urbano e daí sentir necessidade de prosseguir a investigação, para verificar os reflexos na profissionalidade docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. e Freire, Teresa (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios Edições.
- Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Azevedo, Carlos et al., (2004). *Metodologia Científica – contributos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa, Universidade Católica Editora, 7ª Edição.
- Alarcão, Isabel, Roldão, M. C., (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Barroso, João, (1996). *O estudo da escola, org..* Porto, Porto Editora.
- Barroso, João, (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1996). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, Ana (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Biblioteca do Educador.

- Blilhim, J. A. de F., (2006). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari, (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.
- Bolivar, António, (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto, Edições ASA.
- Cabrito, B.G. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Carreira, M. (1996). *O Estado e a Educação*. Mirandela, Cadernos do PÚBLICO.
- Carvalho, J. Eduardo, (2002). *Metodologia do Trabalho Científico – “saber-fazer” da investigação para dissertações e teses*. Porto, Escolar Editora.
- Cavaco, M. Helena, (1999). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In. A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.155-191). Coleção Ciências da Educação,. Porto, Porto Editora.
- Chiavenato, J., (2000). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro, McGraw-Hill do Brasil.
- Clímaco, M.C., (2006). *Avaliação de Sistemas em educação*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Costa, J. A., (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto, Edições Asa;
- Domingo, J. C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto, Porto Editora.
- Elias, Fernando, (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Esteve, J. M., (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.13-34). Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Estrela, M. Teresa, (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente(org.)*. Porto, Porto Editora.
- Fernandes, António José, (1994). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto, Porto Editora.
- Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ferreira et. al, (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw-Hill.

- Formosinho, João (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa, PEPT.
- Formosinho, J., e tal., (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto, Edições ASA.
- Freire, P., (2006). *Pedagogia da esperança*. S. Paulo, Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto; Porto Editora; Capítulo 1 – *Estrutura conceptual da formação de professores* (pp.17-68).
- Garmston, Robert et al., (2002). A Psicologia da Supervisão. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp:17-118 ). Porto, Porto Editora.
- Glanz, Jeffrey, (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto, Edições ASA.
- Godson, Ivor F., (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*(pp.63 -78). Colecção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Godson, Ivor F., (2008), *Conhecimento e vida profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto, Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M., (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp.141-119). Colecção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Grácio, R (1977). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Holly, M. L., (2007). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp.31-62). Colecção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Huberman, M., (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp.78-110). Colecção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Lebrun, Marcel (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação n.3 (57)*, pp. 371-389.

- Leite, Carlinda e Terrasêca, Manuela, (1991). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto, Edições ASA, 3ª edição.
- Lessard\_Hébert, Michelle, (1996). *Pesquisa em Educação*. Vila Nova de Gaia, Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Llima, Licínio, (2006). *Compreender a escola - Perspectivas de análise organizacional*. Edições ASA, Porto.
- Lopes, Amélia, (2001). *Mal-estar na docência?*. Edições ASA, 1ª edição, Porto.
- Madeira, Ana Carla e Abreu, Maria Manuel, (2004). *Comunicar em ciência – como redigir e apresentar trabalhos científicos*. Escolar Editora, Porto.
- Maia, I. Margarida, (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Marujo, Helena Águeda, et al., (2006). *Educar para o optimismo*. Editorial Presença, 15ª edição, Lisboa.
- Marzano, Robert J., (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Edições ASA, Porto.
- Many, Eric e Guimarães, Samuel, (2006). *Como Abordar... a metodologia do trabalho de projecto*, Areal Editores.
- Maués, O. C. (2003). Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118), pp. 89-117.
- Matthews, P., et al., (2008). *AValiação Internacional para o Ministério da Educação*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Medeiros, Diana, (2004), *A Escola, os Livros e os Afectos*. Colecção Andarilho, Leiria.
- M.E., (2007), *PRESSUPOSTOS DE ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA DA REDE ESCOLAR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (1977). *Educação, Acto Político*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Montero, Lourdes, (2001). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Morgan, David L.(1993). *Successful Focus Groups – Advancing the State of the Art*. California, SAGE Publications.

- Nóvoa, António (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António, (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.13-34). Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Oliveira, José H. B., (2007). *Psicologia da Educação. 2. Ensino/Professor*. Porto, Legis Editora.
- Kreuger, Richard A.; Casey, Mary Anne, (2000). *FOCUS GROUPS - A Practical Guide for Applied Research*. London, 3rd ed. Sage Publications.
- Paiva, João, (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa, Texto Editores.
- Perrenoud, Ph. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*. (12), pp. 5-21.
- Perrenoud, Philippe, (2000). *10 Novas competências par ensinar*. São Paulo, Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Lisboa, CRIAP ASA Editores S.A.
- Pires, Carlos (2001). *A Administração e gestão das escolas do 1º Ciclo- As Comissões Executivas Instaladoras como Objectos de Estudo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).
- Quivy, Raymond; Campenoudt, Luc (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva, 2ª edição.
- Rangel, Alexandre, (2006), *O QUE PODEMOS APRENDER COM OS GAN-SOS*. Brasil, Casa das Letras.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*, (2ª Edição). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Sacristan, J. Gimeno, (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. A. Nóvoa (org.) , *Profissão Professor* (pp.63-92). Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Sanches, Mário, (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia, Fundação Mário Leitão.
- Sarmiento, M. J.; Oliveira, J. M., (2005). *A escola é o melhor do povo*. Porto, Edições Profedições, Lda.

- Sampiere, R. H., et al., (2006). *Metodologia de pesquisa*. S. Paulo, McGraw-Hill.
- Seixas, P. (1997). *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Sergiovanni, Thomas J., (2004), “*Novos caminhos para a liderança escolar*”. Edições ASA, Porto.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua dos professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade, XXI (72)*, pp. 89-109.
- Simões, Graça (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Simões, M. (2008). *Multileis - Legislação Escolar Interactiva*. Registo ASSOFFnº85-D95 Portela, Lisboa.
- Sousa, A. B., (2008). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Tracy, Sandra J., (2002). Modelos e Abordagens. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola* (pp:19-92 ). Porto, Porto Editora.

### **LEGISLAÇÃO: Consultada e/ou referenciada**

- Despacho nº 9745/2009 08-04-2009

Fixação do número de adjuntos do director para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Portaria nº 604/2008 06-07-2008

Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do director, nos termos do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

- Despacho nº 14759 28-05-2008

Criação da equipa de projecto de reordenamento e requalificação da rede escolar.

- Decreto-Lei nº 75/2008 22-04-2008

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Portaria nº 1260/2007 26-09-2007

Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.

- Despacho nº 19 575/2006 25-09-2006  
Tempos mínimos para a leccionação do programa do 1º ciclo.
- Despacho nº16795/ 2005 -2005  
Normas de funcionamento dos agrupamentos.
- Lei nº41/2003, 22-08-2003  
Altera a Lei nº41/2003
- Decreto-Lei nº7/2003 15-01-2003  
Princípios para a elaboração das Cartas Educativas.
- Despacho nº 13 313/2003 (2ª série) 08-07-2003  
Concretização do processo de agrupamento de escolas.
- Decreto nº209/2002 -2002  
Altera o Decreto nº6/2001.
- Decreto-lei nº241/2001 31-08-2001  
Perfil do desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto-lei nº240/2001 31-08-2001  
Competências para a docência do 1º ciclo do ensino básico.
- Lei nº 92/2001 20-08-2001  
Aprova o regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico.
- Despacho Normativo nº 30/2001 19-07-2001  
Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

- Decreto nº6/2001 18-01-2001

Novo Plano Curricular do Ensino Básico

- Decreto Regulamentar nº 12/2000 29-08-2000

Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

- Decreto Regulamentar nº 10/99 21-07-1999

Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

- Lei nº 24/99 22-04-1999

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – 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.

- Decreto-Lei nº 355-A/98 13-11-1998

Aprova o regime de exercício de funções para os cargos de presidente do conselho executivo ou de director e de vice-presidente do mesmo conselho ou de adjunto do director do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

- Decreto-Lei nº 115-A/98 04-05-1998

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

- Despacho Normativo nº 27/97 02-06-1997

Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

- Despacho nº 60/SEEI/96 19-11-1996

O presente despacho define as condições em que pode ser proporcionada a iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira, a que se refere o nº 1 do art. 5º do Dec.-Lei 268/89, de 29-8, no 1.º ciclo do ensino básico.

- Despacho nº 27/ME/93 22-03-1993

DEPARTAMENTOS CURRICULARES - a definir nas escolas que têm o novo modelo de gestão, no 2º ano do modelo.

- Portaria nº 921/92 23-09-1992

Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa no novo modelo de gestão escolar.

- Decreto-Lei nº172/91 10-05-1991

Criação das áreas escolares com órgãos de gestão comum.

- Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 06-03-1990

Escola básica fixada em nove anos.

- Decreto-Lei nº 43/89 03-02-89

Define quadro genérico orientador da Autonomia da Escola.

- Despacho Conj. nº 25/SERE/SEAM/88 02-08-1988

Actualiza normativos que regulamentam a organização das actividades escolares.

- Despacho Conj. nº 28/SERE/SEAM/88 04-04-1988

Aponta as formas de organização dos agrupamentos horizontais.

- Lei nº46/86 14-10-1986.

Lei de Bases do sistema Educativo.

- Decreto-Lei nº46/85 22-02-1985

Criação das escolas C+S.

- Decreto-Lei nº 542/79 31-12-1979

Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância.

- Despacho nº 40/75 08-11-1975

Gestão Democrática no Ensino Primário

- Relatório do Ministério da Educação de 13 de Dezembro de 2007