

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

António Alexandre Isidoro Leão

**Génese e mudanças nos agrupamentos  
de escolas: perspetivas dos professores  
do 1.º ciclo do ensino básico**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

António Alexandre Isidoro Leão

**Génese e mudanças nos agrupamentos  
de escolas: perspetivas dos professores  
do 1.º ciclo do ensino básico**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob orientação do  
**Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira**

outubro de 2014

## DECLARAÇÃO

**Nome**

António Alexandre Isidoro Leão

**Endereço eletrónico**

antonioleano1@gmail.com

**Título dissertação**

Génese e mudanças nos agrupamentos de escolas: perspetivas dos professores do 1º ciclo do ensino básico

**Orientador**

Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira

**Ano de conclusão**

2014

**Designação do Mestrado**

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, pelo incentivo, disponibilidade e encorajamento ao longo de todo o trabalho.

Aos professores do 1.º ciclo, pela sua disponibilidade e pronta colaboração, sem a qual não seria possível a realização deste estudo.

Aos Diretores e Diretoras dos Agrupamentos envolvidos, pela amabilidade de viabilizarem a materialização deste projeto.

Aos meus pais, na pessoa de minha mãe, a quem devo tudo aquilo que sou.

À Ângela, minha esposa, meu porto de abrigo... como parte de mim, soube inspirar-me e fazer-me acreditar.

À Catarina, minha filha, que na sua singela existência, é tão somente a razão do meu viver...

A todos aqueles que comigo partilharam o desejo de ver terminado este trabalho.



## GÉNESE E MUDANÇAS NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### Resumo

A constituição de agrupamentos verticais de escolas impulsionada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, forçada pelo Decreto-Lei n.º 13313/2003 e consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 pretendia favorecer um percurso sequencial e articulado aos alunos, através da realização de uma articulação curricular entre diferentes níveis e ciclos de ensino, na persecução de um projeto pedagógico comum. A vigência deste regime de administração e gestão escolar por mais de uma década conduziu a mudanças organizacionais, pedagógicas, culturais e mesmo profissionais que esta investigação procura identificar.

Sob o espectro da aplicação da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, concebendo a constituição de agrupamentos verticais de escolas desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, consubstanciada atualmente com a materialização dos denominados mega agrupamentos, procurou a presente investigação compreender o modo como os agrupamentos verticais de escolas conseguiram concretizar as finalidades e princípios gerais que justificaram a sua constituição. Com o objetivo principal de conhecer as perceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico de cinco (5) agrupamentos verticais de escolas do concelho de Valongo realizou-se um estudo recorrendo ao inquérito por questionário e à estatística descritiva como procedimento de análise dos dados recolhidos.

Os resultados da investigação permitem-nos inferir que o grau de concretização das finalidades e princípios que justificaram a constituição dos agrupamentos verticais de escolas foi bastante significativo, apesar da reconhecida necessidade de melhoria. Este grau de concretização só terá sido possível através das dinâmicas construídas localmente, na confluência de processos instituídos e instituintes.



## GENESIS AND CHANGES IN GROUPS OF SCHOOLS: PERSPECTIVES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

### Abstract

The creation of vertical school groups allowed by the Decree-Law no. 115-A/98, imposed by the Decree-Law no. 13313/2003 and consolidated by the Decree-Law no. 75/2008 intended to favor a sequential and articulated pathway to students, through the implementation of a curricular articulation between different levels and stages of education, pursuing of a common pedagogical project. This system of school administration and management lasted for more than a decade and has led to organizational, pedagogical, cultural and even professional changes that this research aims to identify.

Under the spectrum of the application of the Resolution no. 1181/2010 of November 16th, conceiving the constitution of vertical school groups from pre-school to secondary school, currently consubstantiated by the materialization of the so-called *mega school groups*, this investigation focused on assessing how vertical school groups were able to achieve the aims and general principles that justified its constitution. With the main objective of knowing the perceptions of primary school teachers of five (5) vertical school groups in Valongo municipality, a research was carried out using the questionnaire survey and descriptive statistics as analysis procedure of the data collected.

Research results allow us to infer that the degree of achievement of the purposes and principles that justified the creation of vertical school groups was significant, despite the recognized need for improvement. This level of achievement has only been possible through locally built dynamics, at the confluence of instituted and instituting processes.



## Índice

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÍNDICE .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS .....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xiii
LISTA DE SIGLAS .....	xv
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - A GÉNESE DOS AGRUPAMENTOS VERTICAIS DE ESCOLAS .....	7
1. Centralização, democracia e participação – da autogestão à gestão democrática .....	9
2. A (des)centralização desconcertada – democracia representativa e participada .....	10
3. Autonomia e territorialização das políticas educativas – O agrupamento de escolas.....	13
4. Da colegialidade ao órgão unipessoal .....	19
5. O 1º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas .....	20
CAPÍTULO II – DEFININDO MODELOS DE ANÁLISE .....	23
1. Modelos de análise organizacional: contributo para a construção de um referencial teórico	25
1.1. Modelo racional-burocrático.....	27
1.2. Modelo da ambiguidade .....	31
1.3. Modelo político.....	35
CAPÍTULO III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	39
1. Pergunta de partida.....	41
2. Estratégia metodológica .....	42
2.1 Inquérito por questionário.....	42
CAPÍTULO IV – OPERACIONALIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	47
1. Contextualização do estudo .....	49
2. Caracterização do concelho.....	49
3. Caracterização dos agrupamentos verticais de escolas .....	50
4. Caracterização da população.....	52
4.1. Caracterização dos inquiridos face aos agrupamentos verticais de escola.....	54
CAPÍTULO V – AGRUPAMENTOS VERTICAIS DE ESCOLAS NA PERSPETIVA DOS DOCENTES DO 1.º CICLO .....	61
1. Estrutura e funcionamento dos agrupamentos verticais de escolas.....	63
1.1. Representatividade nos órgãos dos agrupamentos verticais de escolas.....	63
1.2. Documentos estruturantes dos agrupamentos verticais de escolas.....	64
1.2.1. Conhecimento/participação do PE, RI, PCA e PAA .....	64
1.2.2. Opinião/perceção do PE, RI, PCA, PAA .....	65

2. Perspetivas dos docentes do 1.º ciclo.....	69
2.1. Atividade do(a) diretor/órgão de direção versus atividade do(a) coordenador(a) de estabelecimento.....	69
2.1.1. Gestão.....	69
2.1.2. Comunicação .....	71
2.1.3. Relações de trabalho e interpessoais.....	72
2.1.4. Articulação curricular .....	74
2.1.5. Autonomia.....	75
2.1.6. Relação com a comunidade local.....	76
2.2. Atividade docente.....	77
2.2.1. Gestão.....	77
2.2.2. Comunicação .....	78
2.2.3. Relações de trabalho e interpessoais.....	78
2.2.4. Articulação curricular .....	79
2.2.5. Relação com a comunidade local.....	81
2.2.6. Prática pedagógica .....	82
3. Apreciação global.....	82
3.1. Concretização .....	83
3.1.1. Gestão.....	83
3.1.2. Comunicação .....	84
3.1.3. Relações de trabalho e interpessoais.....	84
3.1.4. Articulação curricular .....	85
3.1.5. Relação com a comunidade local.....	86
3.1.6. Prática pedagógica .....	87
3.1.7. Identidade e autonomia .....	88
4. Síntese interpretativa.....	89
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	103
ANEXOS .....	111

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Grau de concordância em relação ao processo de constituição do agrupamento. ....	56
Tabela 2 – Expetativas aquando da constituição do agrupamento. ....	57
Tabela 3 – Cargo(s) que desempenha ou já desempenhados no agrupamento. ....	58
Tabela 4 – Outros cargo(s) que desempenha ou já desempenhados no agrupamento. ....	59
Tabela 5 – Perceções sobre o projeto educativo do agrupamento. ....	66
Tabela 6 – Perceções sobre o regulamento interno do agrupamento. ....	67
Tabela 7 – Perceções sobre o projeto curricular do agrupamento. ....	68
Tabela 8 – Perceções sobre o plano anual de atividades do agrupamento. ....	68
Tabela 9 – Gestão das especificidades do 1.º CEB (diretor vs coordenador). ....	70
Tabela 10 – Gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros (diretor vs coordenador). ....	71
Tabela 11 – Gestão dos recursos físicos (diretor vs coordenador). ....	71
Tabela 12 – Comunicação (diretor vs coordenador). ....	72
Tabela 13 – Condições de trabalho (diretor vs coordenador). ....	73
Tabela 14 – Relações de trabalho (diretor vs coordenador). ....	73
Tabela 15 – Relações hierárquicas (diretor vs coordenador). ....	74
Tabela 16 – Articulação curricular (diretor vs coordenador). ....	75
Tabela 17 – Trabalho colaborativo e dinamização de projetos (diretor vs coordenador). ....	75
Tabela 18 – Autonomia e poder de decisão (diretor vs coordenador). ....	76
Tabela 19 – Imagem do agrupamento (diretor vs coordenador). ....	76
Tabela 20 – Participação dos pais e encarregados de educação (diretor vs coordenador). ....	77
Tabela 21 – Sentimento de pertença e identidade face ao agrupamento (diretor vs coordenador). ..	77
Tabela 22 – Gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros (atividade docente). ....	78
Tabela 23 – Comunicação (atividade docente). ....	78
Tabela 24 – Relações de trabalho (atividade docente). ....	79
Tabela 25 – Trabalho colaborativo (atividade docente). ....	80
Tabela 26 – Articulação curricular (atividade docente). ....	80
Tabela 27 – Planificação (atividade docente). ....	81
Tabela 28 – Relação com comunidade (atividade docente). ....	81
Tabela 29 – Participação dos pais e encarregados de educação (atividade docente) .....	81
Tabela 30 – Ingerências nas relações entre professor titular de turma e encarregados de educação .....	82
Tabela 31 – Processo de ensino/aprendizagem. ....	82



## Índice de gráficos

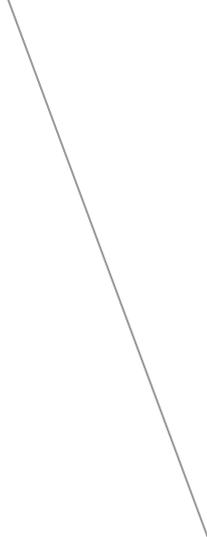
Gráfico 1 – Idade.....	52
Gráfico 2 – Sexo.....	52
Gráfico 3 – Tempo de serviço.....	53
Gráfico 4 – Situação profissional.....	53
Gráfico 5 – Habilitações académicas.....	54
Gráfico 6 – Ano letivo desde o qual trabalham num dos AVE.....	54
Gráfico 7 – Situação laboral face ao AVE aquando da sua constituição.....	55
Gráfico 8 – Representatividade do 1.º ciclo (n.º de elementos) nos órgãos dos AVE.....	64
Gráfico 9 – Conhecimento dos documentos estruturantes do agrupamento.....	65
Gráfico 10 – Participação na elaboração/reestruturação dos documentos estruturantes do agrupamento.....	65
Gráfico 11 – Grau de concretização na gestão.....	84
Gráfico 12 – Grau de concretização na comunicação.....	84
Gráfico 13 – Grau de concretização nas relações de trabalho e interpessoais.....	85
Gráfico 14 – Grau de concretização na articulação entre escolas e ciclos de ensino.....	86
Gráfico 15 – Grau de concretização da articulação curricular.....	86
Gráfico 16 – Grau de concretização do trabalho realizado com a comunidade local.....	87
Gráfico 17 – Grau de concretização na prática pedagógica.....	88
Gráfico 18 – Grau de concretização na identidade e autonomia.....	88



## Lista de siglas

AVE	Agrupamento Vertical de Escolas
CAA	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CG	Conselho Geral
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DRE	Direções Regionais de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
PE	Projeto Educativo
1.º CEB	1.º ciclo do ensino básico
2.º CEB	2.º ciclo do ensino básico
3.º CEB	3.º ciclo do ensino básico
RI	Regulamento Interno





# Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

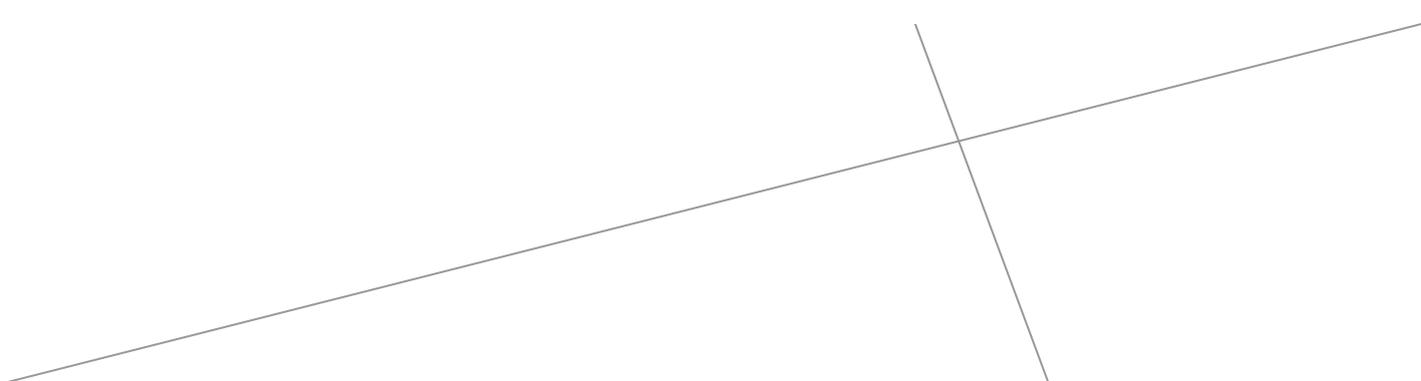
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos





Com a imposição conferida pela aplicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, o modelo de Autonomia, Administração e Gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sob os desígnios da concretização do favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos até ao 9.º ano do ensino básico, da superação das situações de isolamento, do reforço da competência pedagógica e da racionalização de recursos, numa lógica de verticalidade, integrará estabelecimentos escolares desde a educação pré-escolar até aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (2.º CEB e 3.º CEB).

O facto de, nos últimos anos, enquanto professor do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) ter integrado algumas das estruturas e órgãos de administração e gestão de um Agrupamento Vertical de Escolas (AVE), nomeadamente o conselho pedagógico, o conselho executivo e, mais recentemente, o órgão de direção, como adjunto do diretor, possibilitou que *in loco* constatasse que da dialética natural das relações, surgissem, fruto de reflexões ou tão simplesmente por necessidade, dinâmicas organizacionais e pedagógicas capazes de construir uma identidade e um sentimento de pertença para com a unidade de gestão.

Assim, sob o espectro da aplicação da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, concebendo mais um nível na lógica da verticalidade educativa, com a constituição de agrupamentos de escolas desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, consubstanciada atualmente com a real concretização dos denominados *mega agrupamentos*, pensámos aquando da delineação desta investigação que seria oportuno realizar um estudo que aferisse se essas dinâmicas organizacionais e pedagógicas que se foram construindo no seio dos AVE ao longo da sua vigência conseguiram concretizar as finalidades e princípios gerais que justificaram a sua constituição.

Pela temática envolvida, considerámos que as perceções dos professores do 1.º CEB acerca dos AVE poderiam contribuir para a concretização da pretensão deste estudo. Neste sentido, estabelecemos o concelho de Valongo e os AVE nele existentes como o terreno onde desenvolveríamos a presente investigação.

Tendo por base estes pressupostos, optámos por utilizar o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, visando atingir os seguintes objetivos:

- Identificar as expectativas que os docentes tinham aquando da constituição dos AVE;
- Identificar a representatividade do 1.º CEB nas estruturas de funcionamento dos AVE;

- Analisar o conhecimento e a participação dos professores do 1.º CEB na elaboração dos documentos estruturantes do AVE: projeto educativo (PE), regulamento interno (RI), projeto curricular de agrupamento (PCA) e plano anual de atividades (PAA);
- Analisar a atividade do diretor/órgão de direção na prossecução das finalidades e critérios subjacentes aos AVE;
- Analisar a atividade do coordenador de estabelecimento na prossecução das finalidades e critérios subjacentes aos AVE;
- Analisar a atividade docente na prossecução das finalidades e critérios subjacentes aos AVE;
- Analisar a concretização das finalidades e critérios subjacentes aos AVE.

Da concretização destes objetivos e tendo sempre por base as perceções dos professores do 1.º CEB, foi nossa aspiração analisar e compreender os seguintes aspetos:

- se o 1.º CEB está integrado na lógica organizativa vertical;
- se existe um sentimento de pertença e de identidade dos 1.º CEB face ao AVE;
- se tem existido a preocupação na salvaguarda das especificidades do 1.º CEB por parte do diretor/órgão de direção e do coordenador de estabelecimento;
- se foi criada uma rede de comunicação possibilitadora de reduzir o constrangimento da distância entre as escolas;
- se existe um clima de proximidade entre os docentes dos diferentes ciclos;
- se houve melhorias no processo de ensino/aprendizagem;
- se houve um aumento do trabalho burocrático;
- se existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes;
- se se realiza uma articulação curricular e pedagógica quer a nível horizontal quer a nível vertical;
- se existe uma gestão racional, eficiente e promotora de partilha dos recursos humanos, materiais e financeiros afetos ao AVE;
- se aumentou a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola, bem como da restante comunidade educativa.
- se o diretor/órgão de direção têm centrado em si o poder de decisão;
- se o coordenador de estabelecimento é um mero executor de orientações emanadas do diretor/órgão de direção ou se, pelo contrário, tem alguma margem de decisão;
- se aumentou a distância hierárquica entre o órgão de direção e os docentes.

Com vista à concretização destes objetivos foi realizada uma revisão da literatura com o intuito de alicerçar a investigação.

O resultado de todo este trabalho de pesquisa, de análise e de interpretação culminou na redação da presente dissertação, que se encontra estruturada da seguinte forma:

#### Capítulo I – A génese dos agrupamentos verticais de escolas

Neste capítulo, procurou-se realizar um enquadramento histórico e legislativo do que em termos educacionais ocorreu em Portugal nos últimos 40 anos, referenciando considerações dos principais autores portugueses na área da administração educacional.

#### Capítulo II – Definindo modelos de análise

Neste capítulo procurou-se definir o quadro teórico-conceitual evocando o modelo racional-burocrático, o modelo de ambiguidade e o modelo político.

#### Capítulo III – Desenho da investigação

Neste capítulo apresentamos os procedimentos teóricos e metodológicos da investigação, definindo a pergunta de partida que norteou esta investigação, as principais opções metodológicas e, finalmente, as etapas desde a construção do instrumento de recolha de dados à sua aplicação.

#### Capítulo IV – Operacionalização da estratégia metodológica

Este capítulo procede à contextualização do estudo fazendo uma caracterização do concelho, dos AVE envolvidos e da população inquirida.

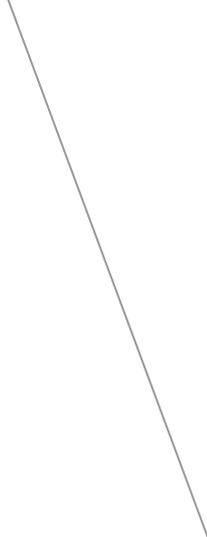
#### Capítulo V – Agrupamentos Verticais de Escolas sob a perceção dos professores do 1.º CEB

Este capítulo enquadra a apresentação e a análise descritiva dos resultados obtidos na investigação, culminado numa síntese interpretativa.

#### Conclusão

Tendo por referência os pressupostos iniciais, realizamos uma reflexão sobre os resultados obtidos neste estudo e suas implicações.





Introdução

# **Capítulo I - A génese dos agrupamentos verticais de escolas**

Capítulo II

Capítulo III

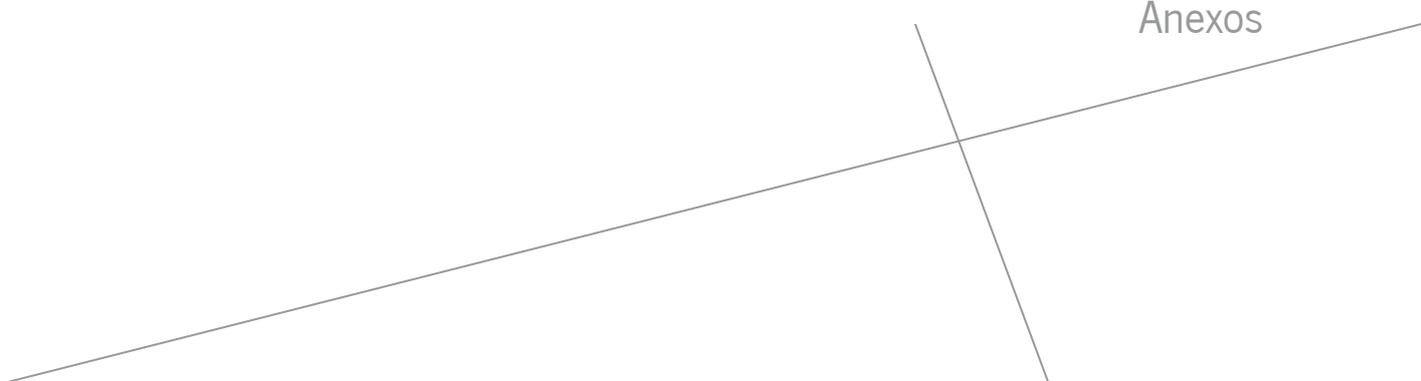
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos





## 1. Centralização, democracia e participação – da autogestão à gestão democrática

No princípio da década de 1970, com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, também conhecida pela Reforma de Veiga Simão, dá-se a primeira tentativa de democratização do ensino. Recorrendo a palavras como democracia, liberdade e participação, este diploma “no contexto político de então não era congruente com esta retórica, pois a ideologia e a organização política não democráticas inviabilizavam qualquer concretização das mesmas” (Ferreira, F., 2005b, p. 270).

A publicação embrionária desta reforma, insurgida contra os cânones de carácter autoritário, centralizador e fechado que caracterizavam o regime político de então, aludia a uma mudança de paradigma que acabou por não ser operacionalizada, pois nem um ano após o 25 de abril de 1974 pôs fim à ditadura.

Nas escolas, a agitação social vivida à época, originando a apropriação de poderes por parte de professores e alunos, possibilitou uma oportunidade de aquisição de autonomia e de poder de decisão, implementando assim práticas autogestionárias nas escolas.

A publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, preconiza regulamentar todo este “ensaio autogestionário” (Lima, 1998, p. 232), apesar de no seu artigo 1.º remeter para a possibilidade de a regulamentação “do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, ser feita com a participação adequada dos estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar.” Na perspetiva de Formosinho (2003) este seu artigo 1.º mais não simboliza do que “uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas” (p. 24).

Nesta linha de atuação, com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, a administração central reitera a sua preocupação em recuperar o poder e o controlo sobre as escolas. Essa preocupação é evidente no seu artigo 31.º:

“os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura.”

Apesar da administração central manifestar vontade de recuperar o poder perdido, este diploma visa consagrar a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a

seriedade do próprio processo democrático e sejam garantia das indispensáveis condições de eficácia e funcionamento das escolas.

Neste sentido o diploma cria três órgãos colegiais: o conselho diretivo, o conselho administrativo e o conselho pedagógico, estabelecendo assim uma nova estrutura de gestão escolar.

A publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, também conhecido por *modelo de gestão democrática*, mantém o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo como “órgãos de topo da escola” (Formosinho, 2003, p. 25), definindo pormenorizadamente a sua constituição e o seu processo eleitoral.

Ainda que evidenciasse uma tentativa de concretização de uma certa democraticidade, este diploma, que visava restabelecer a “disciplina fundamental para o bom funcionamento do sistema educativo” (Revez, 2004, p. 55), sofreu duras críticas subsequentes ao facto de lhe estar implícito um retorno à “centralização concentrada e burocrática” (Formosinho, 2003, p. 25), ficando a escola hierarquicamente subordinada ao Ministério da Educação.

Neste período as tendências centralizadoras intensificam-se, adquirindo os normativos uma maior força impositiva, deixando os professores com uma capacidade de decisão bem mais restrita.

Segundo Lima (1998):

“A imposição da ordem foi interpretada como uma ofensiva do ministério contra a gestão democrática do primeiro período, ao que os setores mais ativos responderam com uma contra ofensiva dirigida ao decreto de 1976” (p. 278).

Ainda que inicialmente a tensão entre a administração central e os professores adquirisse a configuração de um conflito aberto, com o decorrer do tempo foi dando lugar a uma vertente corporativista dos professores, que acabariam por articular os seus interesses corporativos com os do ministério. Como afirma Formosinho (2003, p. 30), assistiu-se à “emergência e consolidação do modelo burocorporativo de governação das escolas”.

## **2. A (des)centralização desconcertada – democracia representativa e participada**

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e com a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), a crítica à burocracia centralizada do Ministério da Educação aumenta. Este é considerado

o primeiro documento legal onde são evocados aspetos como a *descentralização* e a *participação* de todos os elementos da comunidade educativa.

Pode ler-se no artigo 3.º que o sistema educativo se deve organizar de modo

“a descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, num elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

No seu artigo 43.º é referido que o

“sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. [...]”.

Por sua vez o artigo 45.º estabelece que o “funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspetiva de integração comunitária”, em que a direção de cada estabelecimento “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”.

Neste prisma Lima (2009) refere que

“a partir de meados da década de 1980, a categoria político-educativa conhecida por “gestão democrática” das escolas vai sendo objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos” (p. 234).

Os princípios apontados pela LBSE para promover a democratização, a participação e a descentralização saem gorados com a criação das Direções Regionais de Educação (DRE) através da publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. Para Formosinho e Machado (2000a) estamos perante um processo de *desconcentração* e não de *descentralização*:

“só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcções do Estado, autónomas administrativamente e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (p. 45).

Segundo Lima (2009), os vários governos que se seguiram insistiram

“mais no controlo do que no desenvolvimento de processos democráticos e participativos, como se estes representassem fatalmente uma perda de protagonismo para o Ministério da Educação” (p. 237).

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, ficou estabelecido o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e definidas as margens de autonomia nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

No seu preâmbulo são referidos como objetivos “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”, sendo acrescentado que a autonomia é exercida através de “competências próprias” e “concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

A autonomia prevista neste diploma centra-se em quatro vertentes:

- autonomia cultural – consiste na atribuição de competências, com a finalidade de a escola “em iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, (...) organizar ou participar em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação socio-comunitária” (capítulo II, artigo 4.º);
- autonomia pedagógica – “exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão de pessoal docente” (capítulo III, artigo 8.º);
- autonomia administrativa – “exerce-se através de competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão de apoios sócio-educativos e das instalações e equipamentos, adoptando procedimentos administrativos que sejam coerentes com os objectivos pedagógicos” (capítulo IV, artigo 15.º);
- autonomia financeira – concretiza-se através da “elaboração da proposta de orçamento” (capítulo V, artigo 22.º).

Contudo esta política educativa não se materializou, uma vez que segundo Formosinho e Machado (2000a) a

“excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos (Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico) não permitiram que este novo modelo trouxesse novos poderes às escolas” (p. 47).

Seguiu-se um longo período em que o tema da autonomia não foi colocado na agenda de política educativa. É apenas na década de 1990 que ele é retomado, a partir dos conceitos de territorialização e contratualização das políticas educativas.

### 3. Autonomia e territorialização das políticas educativas – O agrupamento de escolas

Tendo como referência a década de 1990, Formosinho e Machado (2000c) referem que a necessidade de serem encontradas estratégias locais para a educação, “faz deslocar o debate para as ideias de autonomia e de contratualização, em que o paradigma da territorialização das políticas educativas serve a necessidade de redefinição do papel do Estado na Educação” (p. 20).

Assim, em 1991, com a pretensão de que a comunidade local intervenha na definição e contextualização das políticas educativas, concretizando os princípios da participação, da democraticidade e da integração comunitária, foi implementado, a título experimental, o “novo modelo de gestão”, como ficou conhecido à época o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Este diploma estabelecia os mecanismos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e determinava qual o processo de construção dos instrumentos do exercício da autonomia das escolas, nomeadamente o PE, o RI da escola e o projeto de orçamento anual.

O relatório apresentado em 1996 pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), acerca da implementação deste modelo de gestão, crítica a reduzida autonomia concedida às escolas e a manutenção do centralismo da administração imposta pelo excessivo grau de regulamentação.

As conclusões e recomendações apresentadas pelo CAA vieram, de acordo com Ferreira, F. (2005b) “legitimar a não generalização do então designado “novo modelo de gestão”” (p. 274).

Nesse mesmo ano é apresentado pelo ministro da educação Marçal Grilo, o *Pacto Educativo para o Futuro*, definindo a escola como “um lugar nuclear do processo educativo” (Portugal, 1996, p. 3, cit. por Lima, 2004, p. 15), onde se defende a transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e respetivas escolas (*Ibidem*. p. 5, cf. Lima, 2004, p. 15).

Com o objetivo de se concretizarem tais intenções foi proposto um estudo (Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho) com vista a criar um programa de execução para reforçar a autonomia

das escolas, tendo em conta as diversidades e a necessidade da sua implementação. Elaborado por João Barroso, da Universidade de Lisboa, o relatório resultante desse estudo propõe um processo de autonomia gradual e contratualizada e sugere que cada escola defina as várias estruturas de gestão intermédia.

João Barroso (1997) propõe uma lógica de tipo associativa, de forma a poder constituir unidades autónomas de gestão do ponto vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro, podendo estas, para formar os respetivos territórios educativos, constituir-se quer verticalmente, integrando estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até aos 2.º e 3.º CEB, quer horizontalmente, integrando somente estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e 1.º CEB.

Este autor reforça, nas suas conclusões, que:

“estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na ‘carta escolar’, mas sim, através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica” (*idem, ibidem*, pp. 59, 60).

Do ponto de vista normativo-legal, o Ministério da Educação determina que o início do processo de constituição dos agrupamentos de escolas ocorra no ano letivo de 1997/1998, através do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho:

“o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas (...) em termos de reordenamento da rede escolar, através da apresentação de proposta de associações ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos” (ponto 1, cf. Lima, 2004, p. 17).

Apesar de admitir várias soluções, segundo Lima (2011a, p. 93) este despacho “atribui prioridade aos agrupamentos do tipo vertical” na medida em que podem favorecer a concretização de um percurso escolar sequencial e articulado.

Na opinião do autor (2004), emergia assim uma lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar que não mais se deixou de manifestar na (re)organização dos agrupamentos de escolas,

“a lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar emergia lentamente para não mais deixar de se manifestar, por vezes incapaz de atender a objectivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autónomico incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptimas”(p. 17).

Encontrando-se já implementadas algumas dinâmicas de agrupamento aquando da aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, este diploma vem assim reforçar o conceito de “autonomia das escolas”, definindo, no seu artigo 5.º, o agrupamento de escolas como

“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”.

Sob argumentos de ordem pedagógica para justificar a constituição de agrupamentos, o Ministério da Educação “deixa em aberto a lógica horizontal e vertical de agrupamento (embora penda para esta última)” (Lima, 2011a, p. 94)

Com a constituição dos agrupamentos “os órgãos de gestão de cada escola serão objecto de uma espécie de *deslocalização* (...) a fim de darem lugar aos órgãos do agrupamento, localizados na respectiva sede” (*idem*, 2004, pp. 18, 19).

Neste sentido, tornando-se necessário assegurar a coordenação dos estabelecimento de educação ou de ensino agrupados com mais de 2 docentes em exercício de funções, foi criado o cargo de coordenador. De acordo com o estipulado no seu artigo 33.º, a este competem-lhe funções meramente executivas, tais como:

“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.”

Na linha de pensamento de Lima (2004), vive-se um período em que se insiste na necessidade de um PE comum, em simultâneo com uma lógica de reorganização da rede escolar, apoiada no referente da “carta escolar”. As Delegações Escolares são encerradas e as suas funções transferidas para as sedes dos agrupamentos.

O Decreto-Lei n.º 2008/2002, de 17 de agosto, concebe a nova lei orgânica do Ministério da Educação, que se assume como uma *reforma estrutural*, procurando ser um *instrumento de racionalização dos recursos*, com o objetivo de modernizar a administração pública.

Esta nova orgânica apresenta-se, segundo Lima (2004), como

“uma estrutura reconcentrada, por um lado, e desconcentrada, por outro, numa complexa combinação de processos aparentemente antagónicos, mas de que resulta uma recentralização do poder e um potencial aumento do controlo heterónimo das escolas” (p. 23).

Neste processo de “reconcentração administrativa” criam-se novos órgãos e serviços centrais de administração, aos quais, segundo o mesmo autor, “cabem as funções de gestão dos recursos humanos e de concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção” (*idem*, p. 24). Apesar de se iniciar “um novo escalão da administração desconcentrada”, apresentado na “condição de agrupamento de escolas”, com órgãos de gestão próprios, “reforçando a sua autonomia e a própria autonomia colectiva do agrupamento” (*idem, ibidem*, p. 24), a nova lei orgânica atribuiu-lhe um papel precisamente antagónico, uma vez que define que “é a escola que executa as políticas educativas” (artigo 22.º, ponto 2).

A publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, expõe claramente os objetivos que de forma menos explícita vinham sendo consagrados nos diversos diplomas legais: a obrigatoriedade da constituição dos agrupamentos verticais de escolas:

“agrupar efectivamente todas as escolas localizadas no território português, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão [...] (l.1,a); que os agrupamentos verticais deverão ser privilegiados (...) e que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo (l.1,b)” (Despacho n.º 13313/2003, cit. Lima, 2004, p. 26).

Esquecendo as disposições legais referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que propunham vários tipos de agrupamentos, este despacho assenta “numa lógica de verticalização” (l.2), definindo todo um conjunto de disposições de ordem prática, que vão desde os procedimentos à calendarização.

Apesar do despacho invocar princípios pedagógicos relevantes que, na lógica da administração central, justificam a necessidade da constituição dos AVE, surge uma contestação generalizada por todo o país, já que, como refere Lima (2004), tais orientações legais revelam “um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidas na construção dos agrupamentos horizontais e verticais” (p. 27).

Assim, no limite da pretensão de ser considerada uma boa medida para combater o isolamento a que estavam condenados os jardins-de-infância e as escolas do 1.º CEB, o processo de agrupar escolas deveria ter em conta as vontades dos atores diretamente envolvidos.

Neste sentido, Lima (2004) afirma que:

“agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de ‘verticalização’, sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos da democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola” (p. 27).

Na perspetiva deste autor, a administração central decretou soluções unitárias, de aplicação generalizada, esquecendo-se das diferenças contextuais e dos contributos que os diversos atores poderiam facultar.

Flores (2005), a propósito das mudanças decorrentes da constituição de um agrupamento vertical de escolas, afirma que os docentes do 1.º CEB foram aqueles que se apresentaram “mais cépticos e críticos relativamente às mudanças (positivas) decorrentes do Agrupamento” (p. 155). Relativamente à conquista de autonomia e de poder, os membros da Assembleia de Escola do Agrupamento consideram este órgão como sendo “meramente decorativo” (*idem*, p. 190). Este autor conclui ainda que:

“as expectativas iniciais (...) que iam no sentido de potenciar dinâmicas locais, não chegaram a concretizar-se, uma vez, que na prática, não se registaram mudanças (positivas) designadamente no que se concerne a maior capacidade de decisão e de participação, em parte devido à forma como todo o processo decorreu – imposição política, o que contribuiu para acentuar posições críticas e de alguma desconfiança” (*Idem, ibidem*, p. 236).

No que se refere à nova organização, na perspetiva de Lima (2004), o agrupamento identifica-se “não como uma realidade organizacional educativa, resultante de escolas associadas, mas simplesmente com a sua sede”, que passou a ser o local “mais próximo do poder hierárquico” e do qual “passaram a depender em primeira instância” (p. 35).

De acordo com Ferreira, S. (2004):

“as mudanças introduzidas pela constituição do agrupamento de escolas vertical, designadamente personificada pela escola-sede, foram ferozmente invasoras das idiosincrasias do 1º ciclo” (p. 208).

A autora acrescenta ainda que:

“o que se depreende da aproximação aos actores privilegiados, no *locale* de estruturação é que a identidade própria das escolas do 1.º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário, foi desmantelada” (*idem*, p. 209).

Relativamente à consciencialização da escola como organização agrupada, esta autora conclui que “como organização é algo que os actores escolares, em geral, não têm consciência, mas por maioria de razão os professores da escola-sede, cuja rotina continuou praticamente inalterada” (*idem, ibidem*, p. 273), não tendo subsequentemente presente de forma consciente o agrupamento de escolas.

Como sustenta Lima (2004), a sede do agrupamento torna-se “num verdadeiro escalão da administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas

de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas” (p. 36).

A leitura do relatório global da primeira fase, enquadrado no âmbito do “Programa de Avaliação do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia”, proposto pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, destaca que todos os conflitos, todas as dificuldades e todas as diversidades são ignoradas ou desvalorizadas. O relatório apontava que:

“As situações mais delicadas vieram da “resistência” ou “incompreensão” de algumas escolas e traduziam-se através de várias manifestações: receio de professores do 1º ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º ciclos, nos agrupamentos verticais; receio das escolas e dos professores do 2º e 3º ciclos de perderem privilégios e recursos pela necessidade de terem de os partilharem com outras escolas do 1º ciclo, mais desmunidas; receio de educadores de infância e professores do 1º ciclo pelos riscos de assumirem responsabilidades administrativas, no caso dos agrupamento horizontais; incompatibilidades locais entre professores e escolas que não queriam integrar o mesmo agrupamento; afinidades de projecto e acção pedagógica entre escolas que eram colocadas pela direcção regional em agrupamentos diferentes” (Barroso, 2001, pp. 38, 39)

Muitas das escolas foram “agrupadas à força”, sem que fossem tidas em consideração as vontades dos atores locais, numa lógica de mero cumprimento dos normativos legais.

“que as realidades escolares podem ser mudadas instantaneamente a golpes legislativos, sem originar resistências duráveis, conflitos manifestos ou latentes, infidelidades normativas mais ou menos subtis que, em conjunto, poderão minar ou até vir a contrariar a orientação política original, o *espírito* e mesmo a *letra* da lei” (Lima, 2004, p. 39).

Com a implementação da rede escolar e a constituição de agrupamentos, “cada escola agrupada passou à categoria de “subunidade de gestão”, vendo os seus órgãos de representação e de gestão (ainda que mínimos, em muitos casos) deslocalizados para a escola-sede do agrupamento, sem se poder descortinar qualquer ganho em termos de “reforço” da sua autonomia” (Lima, 2011b, p. 59), originando um permanente conflito entre os diferentes grupos de interesse que disputam a aquisição de poderes, para terem mais influência na decisões do agrupamento.

Sobre o Decreto-Lei n.º 115-A/98, Lima sublinha que o “problema maior” tem a ver com a questão da autonomia, sendo esta essencialmente “retórica e instrumental”, ou seja, uma autonomia técnica, de mera execução, e não de decisão.

“o problema maior do Decreto-Lei n.º 115-A/98 localiza-se no capítulo da autonomia das escolas ou dos agrupamentos. Não se trata apenas do facto de ser incompreensível qual o grau de autonomia acrescido de que os agrupamentos e as escolas agrupadas passariam a beneficiar, podendo até imaginar situações contrárias como hipótese de trabalho,

especialmente quanto às escolas agrupadas. O problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma *autonomia* principalmente técnica e processual, de execução e não decisão” (Lima, 2011a, p. 94).

É neste sentido que Ferreira, F. (2005b) sustenta que, apesar das supostas atribuições de autonomia às escolas, o sistema educativo mantém o centralismo, a uniformidade e o controlo burocrático como características políticas e organizacionais, quer do ponto de vista estrutural quer cultural.

#### 4. Da colegialidade ao órgão unipessoal

Volvidos dez anos sobre a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o Ministério da Educação, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

No seu preâmbulo constatamos que a aprovação deste diploma visa o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

Nesta linha de pensamento surge o conselho geral (CG), como um órgão de direção estratégica, em que os diversos atores da comunidade educativa, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos, autarquias e elementos da comunidade local têm assento.

A este órgão de cariz colegial, conforme o disposto no seu artigo 13.º, cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola constantes do RI, as decisões estratégicas e de planeamento traduzidas no PE e no plano anual ou plurianual de atividades, o acompanhamento da sua concretização através do relatório anual de atividades e ainda a competência para eleger e exonerar o diretor, que a este conselho deverá prestar contas.

Apesar do Decreto-Lei n.º 115-A/98 prever a possibilidade da direção executiva ser assegurada por um diretor, com a publicação do diploma seu sucessor, o órgão colegial é revogado e emerge a figura do Diretor como órgão unipessoal, potenciador, segundo este diploma, de criar, condições para que “se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”

Para Lima (2009), este “diploma insiste numa concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo director” (p. 248).

Relativamente à coordenação dos estabelecimentos que compõem o agrupamento de escolas, após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o coordenador deixou de ser eleito pelos colegas do estabelecimento e passou a ser nomeado pelo diretor do agrupamento de escolas, podendo ser exonerado a todo tempo por despacho fundamentado deste.

## 5. O 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas

A denominação “ensino primário” foi utilizada durante muito tempo, referindo-se a uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, essa terminologia foi abandonada, dando lugar à denominação “1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Evidenciando uma preocupação para com este ciclo de ensino, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 refere no seu preâmbulo que “dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”, indicando a possibilidade da constituição de agrupamentos, quer horizontais, quer verticais.

No seu artigo 5.º o diploma define o conceito de Agrupamento de Escolas como sendo “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum ...”, e estabelece como finalidades a concretizar com a sua constituição o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, a diminuição do isolamento de estabelecimentos, prevenindo assim a exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e a gestão racional dos recursos, garantindo, sempre, a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, valorizando e enquadrando as experiências já em curso.

Mantendo a identidade e nomenclatura de cada escola agrupada, a constituição do agrupamento de escolas deveria considerar como princípios gerais de acordo com o seu artigo 6.º:

“Critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da rede da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.”

A publicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, vem regulamentar os requisitos e os procedimentos necessários à constituição de agrupamentos, mantendo a definição, as finalidades e os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

De acordo com este diploma eram requisitos cumulativos para a constituição de um agrupamento: a concordância do município, a compatibilidade com o reordenamento da rede educativa e com a carta escolar concelhia e a existência de recursos financeiros viáveis.

O processo de constituição do agrupamento poderia ser iniciado por vontade da comunidade educativa, através das escolas interessadas, da autarquia, bem como do diretor regional de educação da respetiva área, consultando, sempre, as associações de pais e encarregados de educação.

Conforme estipulado no seu artigo 5.º, na proposta deveriam constar os seguintes elementos:

“a) Estabelecimentos a agrupar e áreas geográficas de influência; b) População escolar abrangida; c) Finalidades visadas para a constituição do Agrupamento; d) Recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis; e) Designação proposta para o Agrupamento; f) Estabelecimento previsto para sede do Agrupamento, onde funcionarão a direcção executiva e os serviços de administração escolar.”

A instalação do agrupamento seria efetuada por uma comissão executiva instaladora, cabendo-lhe as competências de elaborar o primeiro RI e assegurar a entrada em funcionamento da assembleia e da direcção executiva.

Como foi referido anteriormente, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, assiste-se a uma imposição da constituição dos agrupamentos verticais em detrimento da continuidade ou da formação de agrupamentos horizontais.

Esta medida é recebida com alguma resistência e ceticismo por parte dos professores do 1.º CEB. De acordo com Flores (2005),

“foram os elementos docentes do primeiro ciclo que mais se manifestaram contra a constituição deste Agrupamento, revelando algum mal-estar e alguma resistência face a uma decisão já tomada” (p. 159).

Este autor acrescenta que

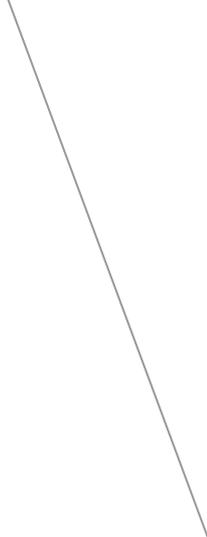
“era previsível o despertar de um clima desconfortável e até potenciador de alguns conflitos (e alguma resistência), tanto na fase da constituição como, mais tarde, no relacionamento entre os vários ciclos de ensino” (id, p. 158).

Esta “resistência”, por parte dos docentes do 1.º CEB, baseava-se principalmente no receio da perda da sua autonomia pedagógica, enquanto único responsável pela organização pedagógica e gestão integrada do currículo. Como salienta Formosinho (1998, p. 61), “a cultura profissional baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral é diferente da cultura profissional baseada na lógica disciplinar”.

Após a constituição dos AVE, inevitavelmente, sucederam-se mudanças na estrutura e dinâmica organizacional das escolas do 1.º CEB, verificaram-se dificuldades de adaptação dos professores do 1.º CEB a todas estas novas dinâmicas. A este respeito, Dias (2006) refere que:

“As reacções dos professores às novas modalidades de trabalho foram, em grande medida, ambivalentes. A expressão de *alguma* satisfação face às novas oportunidades de “troca” entre colegas, entrecruzava-se com críticas ao carácter compulsivo da formalização das mesmas (horários fixos de reuniões, actas, relatórios) e com manifestações de hostilidade face a decisões que pareciam vir, excessivamente, “feitas de cima” (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico)”. (p. 34)

Aos poucos, estes professores foram-se integrando e a implementação do novo modelo de gestão, apesar de “acompanhada por um considerável aumento nas funções e responsabilidades dos professores” (idem, p. 34), contribuiu “para a valorização das dimensões organizacionais dos estabelecimentos de ensino (projeto de escola, gestão intermédia da escola, incentivo à participação em projetos, “colegialidade forçada”) e para a alteração das relações hierárquicas entre gestores escolares e professores.” (idem, ibidem, p. 34).



Introdução

Capítulo I

## **Capítulo II – Definindo modelos de análise**

Capítulo III

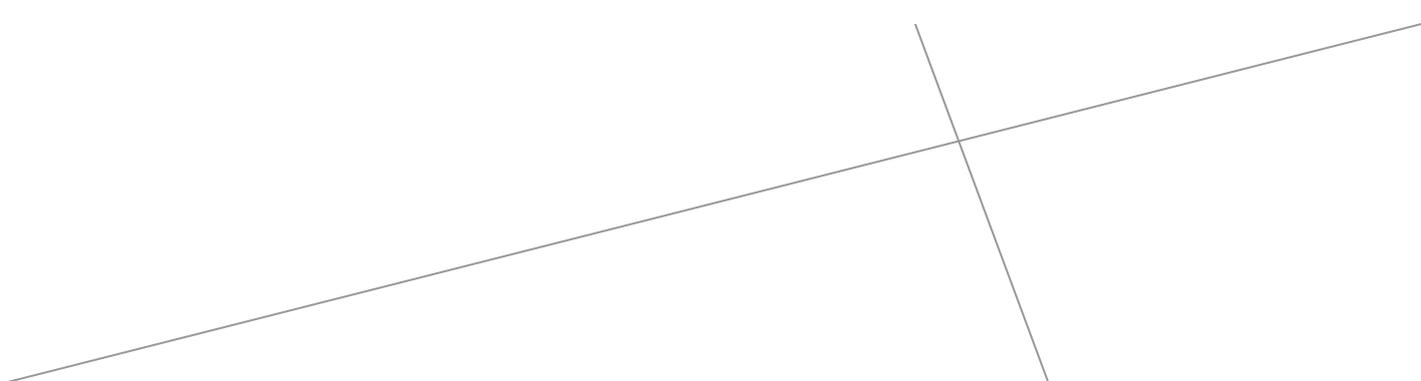
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos





## 1. Modelos de análise organizacional: contributo para a construção de um referencial teórico

Perante o objeto de estudo e a temática que pretendemos estudar, pareceu-nos que os modelos de análise organizacional com maior poder analítico poderiam ser: o modelo racional-burocrático, o modelo da ambiguidade e o modelo político. Este capítulo pretende abordar, ainda que sucintamente, as características principais destes modelos, de modo a interrogar as dinâmicas organizacionais de um agrupamento de escolas que serão descritas e interpretadas mais adiante.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008, p. 28) “não pode haver, em ciências sociais, verificação frutuosa sem construção de um quadro teórico de referência”.

Neste sentido, o ponto de partida de qualquer investigação assenta na definição de um quadro teórico de análise que conduzirá à recolha de informação.

Previamente à caracterização dos modelos de análise utilizados torna-se fundamental proceder a uma introdução versando a Escola enquanto Organização Educativa, particularizando o objeto de estudo e por fim os modelos teóricos desenvolvidos.

A escola pode ser definida como uma “unidade socialmente construída”, que dá lugar a processos político-organizacionais (Lima, 1998, p. 48), ou seja “a escola não é uma construção social supra-histórica mas, pelo contrário, o longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história” (*Idem*, p. 41).

Uma vez que o conceito de organização é vasto, é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, como refere Lima (*idem, ibidem*, p. 48).

Conforme Lima (2011c) refere “as metáforas são construções simbólicas arbitrarias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente universal” (p. 21), comportando sempre consigo uma ambiguidade que depende do contexto de produção e interpretação.

Assim, ainda que os modelos teóricos de análise possibilitem uma visão artificial e parcelar da realidade, na medida em que constituem construções abstratas e simplificadas, permitindo uniformizar e interiorizar as características gerais de um fenómeno, as potencialidades interpretativas que a sua utilização pode promover são inegáveis no estudo das organizações educativas.

Considerando o objeto de estudo e a temática que pretendemos estudar, pareceu-nos que os modelos de análise organizacionais que mais se adequam a esta investigação são o modelo racional-burocrático, o modelo da ambiguidade e o modelo político.

A abordagem destes três modelos, ainda que possa aumentar o grau de dificuldade na realização do estudo empírico, mormente no que concerne à análise e interpretação dos dados, parece-nos essencial, pois o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações é imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa.

Como é referido por Silva (2011):

“a adoção de apenas um deles se torna limitativa devido às insuficiências quanto à captação e compreensão da complexidade organizacional na medida em que cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas” (p. 60).

Neste contexto, perspetiva-se a escola enquanto organização em que são simultaneamente considerados os aspetos formais subjacentes à perspetiva burocrática e os aspetos organizativos decorrentes das regras informais dos atores, numa antevisão do modo díptico avançado por Lima (1998):

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico de funcionamento da escola como organização” (p. 163):

O modo díptico, ao apresentar uma unidade bifacetada, aponta para a complementaridade entre modelos de análise ao invés de aludir a análises alternativas entre diferentes modelos. Procura no fundo articular modelos teóricos, e o seu recurso é subsequente ao reconhecimento destas duas faces no estudo organizacional da escola. Assim sendo, o modo díptico assenta num plano analítico de análise organizacional que abrange de forma consentânea o *plano das orientações para a ação*, bem como o *plano da ação* (Lima, 1998, p. 175). Por outro lado, põe em evidência as tensões que emergem entre os dois planos referidos: o modo como a estrutura condiciona a ação e vice-versa, isto é, o primeiro plano faz referência aos códigos, aos normativos e às injunções, quer sejam da própria escola quer dos seus atores.

Na face A deste díptico constam os aspetos informais da organização. Quer o modelo da ambiguidade, quer o modelo político se coadunam com esta face.

O modelo da ambiguidade tem implícita uma organização assente em objetivos ambíguos e flexibilidade estrutural e funcional, uma participação fluída, bem como uma relativa desconexão

entre problemas e soluções, implicando uma tomada de decisões pouco racional. Por sua vez, o modelo político possibilita uma compreensão da organização como sistema político, apontando para além da harmonia e coesão que a caracterizam, funcionando segundo um tipo de racionalidade política (Lima, 1998, p. 88), permitindo “realçar a diversidade de interesses e ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito” (*idem, ibidem*).

A face B evoca o modelo racional-burocrático, enfatizando a organização formal burocrática e a racionalidade organizacional, a intencionalidade de obter a máxima eficiência e a manutenção da conformidade, rotina, hierarquia e responsabilidade. Assim sendo, o modelo da ambiguidade e o modelo racional-burocrático, surgem nos extremos deste contínuo e constituem pólos de atração dos outros modelos, conforme Lima (*idem, ibidem*, p. 69) considera.

Adotamos assim o conceito de escola à imagem do que Lima (2011c, p. 46) preconiza e que, ao invés de ser a entidade organizacional de reprodução das orientações e regras propostas pelos atores centrais e apoiadas pelos aparelhos administrativos, é um locus organizacional de produção dessas regras e orientações, nem sempre sobreponíveis àquelas emanadas por uma administração centralizada e de uma direção externa.

### 1.1. Modelo racional-burocrático

O modelo racional-burocrático é um dos modelos mais evocados na caracterização dos sistemas educativos, sendo a sua utilização pertinente, uma vez que, segundo Lima (1998), este modelo

“acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”(p. 73).

Segundo a perspectiva teórica desenvolvida por Max Weber, este é o “modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola” (Lima, 1998, p. 73). E, conforme Flores (2005)

“dentro dos modelos formais, o modelo burocrático, numa perspectiva analítica, encerra dimensões que possibilitam a compreensão e interpretação de alguns aspectos relacionados com o funcionamento das organizações na medida em que confere importância à estrutura formal e destaca as questões da racionalidade e da dominação (autoridade e poder)” (p. 116).

Para Weber (1971), a burocracia consiste no tipo ideal de dominação legítima assente na estrutura de um quadro administrativo de autoridade racional-legal. Assim, o tipo de construção ideal permite expor

“como se desenrolaria uma acção humana de determinada natureza se fosse rigorosamente racional dirigida a um fim, imperturbada por erros e afeições e, além disso, se estivesse muito inequivocamente orientada para um só fim” (Weber, 2008, p. 589).

A burocracia é o “cerne para toda a administração de massas” (Weber, 2008b, p. 689). Assenta numa forma de dominação racional, baseando-se na força do saber, traço que a torna “especificamente racional” (*idem*, 1971, p. 27), pois baseia-se “na crença na legalidade de regulamentos estatuidos e do direito a estabelecer directivas por parte daqueles que são chamados, por esses regulamentos, ao exercício da dominação” (*idem*, 2008b, p. 685).

Deste modo, todas as conexões de sentido passíveis de condicionamento de modo afetivo e encaradas como irracionais, que se traduzem como influências à acção, são apresentadas como “desvios” ao desenrolar desta mesma acção, que se considera construída e puramente racional na sua finalidade (*idem, ibidem*, p. 586). O progresso da organização burocrática assentou, pois, na sua superioridade técnica sobre qualquer outra organização.

Este modelo perspetiva as organizações como “formas de realização de objectivos e de preferências” (Lima, 1998, p. 69), enfatizando-se a organização na sua orientação para a tarefa e na relevância da estrutura, surgindo a acção organizacional como produto de uma decisão racional claramente identificada. Constata-se um certo grau de consensualidade e uma clareza em torno dos objetivos, bem como uma tecnologia estável que permite um sistema de alternativas possíveis e uma previsão das suas consequências, deliberando racionalmente.

Weber considera que a burocracia implica uma divisão de atividades, que constituem em si deveres próprios dos cargos, surgindo a formulação de controlos e sanções nos regulamentos instituídos. As qualificações técnicas, determinadas por procedimentos formais e imparciais, determinam a atribuição das funções. O controlo da atividade dentro da estrutura do ordenamento hierárquico é determinado por normas abstratas e bem definidas, que tornam desnecessárias a formulação de instruções específicas para cada caso singular.

Por sua vez, as normas estão organizadas segundo categorias, sendo os problemas e as soluções classificados de acordo com um determinado critério. Os objetivos da organização são determinados a nível institucional, num processo determinado pelos líderes; o processo de decisão é racional, sendo as decisões baseadas nos objetivos, estando implícita uma estrutura

organizacional hierárquica; as ligações com o contexto, que podem ser fechadas ou abertas, são controladas pelo líder, que define as políticas e estabelece os objetivos. Através da lente racional-burocrática acima descrita, conseguimos analisar os documentos estruturantes da escola.

Vários autores debruçaram a sua atenção sobre a teoria burocrática, salientando aspetos pertinentes a considerar na sua análise.

Merton (1971) salienta as disfunções da burocracia, refletindo sobre o formalismo e ritualismo verificado nas organizações, quando existe um “apêgo excessivo aos exigentes procedimentos formais” (p. 114), o que poderá interferir na concretização dos objetivos da organização, condicionando a emergência do conceito de burocrata virtuoso, incapaz de atender aos problemas reais, por aplicar zelosamente o valor da regra formal.

Por sua vez, Mintzberg (1995) distingue dois tipos de burocracia. Por um lado considera a burocracia mecanicista, caracterizada por:

“tarefas operacionais rotineiras e muito especializadas, procedimentos muito formalizados no centro operacional, uma proliferação de regras, regulamentos e uma comunicação formalizada em toda a organização, unidades muito grandes ao nível operacional, o agrupamento de tarefas baseado nas funções, uma centralização relativamente importante dos poderes de decisão, uma estrutura administrativa elaborada e uma distinção nítida entre os operacionais e os funcionais” (p. 346)

Por outro lado, define a burocracia profissional, que implica a “standardização das qualificações e no parâmetro de concepção que se lhe corresponde, a formação e a socialização” (*idem, ibidem*, p. 380).

Neste tipo de burocracia, o profissional controla as suas tarefas de um modo relativamente independente, aspeto que decorre da natureza do seu profissionalismo.

Os dois tipos de burocracia descritos distinguem-se essencialmente no tipo de poder, que na burocracia mecanicista é fundado sobre a autoridade da posição hierárquica dentro da organização, enquanto que na burocracia profissional é enfatizada a importância do poder resultante da competência profissional. O primeiro tipo de burocracia está, assim, mais próximo do tipo ideal de burocracia de Max Weber.

Por sua vez, Morgan (1996) encara a burocracia como

“uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhas e regulamentos” (p. 26).

Trabalhando estes modelos como metáforas ou “imagens organizacionais”, na linha do autor anteriormente citado, Costa (1996), define como indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola os seguintes:

“centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); actuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente” (p. 39).

À luz do modelo racional-burocrático, Lima (2011a) afirma que a constituição de agrupamento de escolas tratou-se

“de uma reorganização, continuando a ter por referência um sistema centralizado de administração escolar e, especialmente, um conceito organizacional de escola que se revela totalmente compatível com a tradição formalista e instrumental da escola portuguesa” (p. 162).

Por conseguinte, continuando este tipo de organização administrativa a possuir as características formais da burocracia, tal como Weber define: a *normatividade*, a *uniformidade* e a *centralização*, parece-nos pertinente e adequado utilizar o modelo de análise burocrático-racional para melhor compreendermos as lógicas que imperam nas dinâmicas organizacionais entre os órgãos de gestão sediados na escola-sede e as escolas agrupadas.

Todavia, o recurso exclusivo a este modelo na compreensão da escola como organização é passível de críticas, enumeradas por diversos autores.

Gouldner (1971) dirige uma crítica à burocracia de Weber referindo-se ao facto deste ter negligenciado a “possibilidade de que a efectividade da burocracia – ou de outra de suas características – possa variar segundo o modo pelo qual as normas são introduzidas” (pp. 59, 60). Sublinha, ainda, que Weber “supôs tacitamente que o contexto cultural de uma burocracia específica seria neutro frente aos diversos métodos de introdução de normas burocráticas” (idem, p. 60), silenciando a própria dinâmica de uma organização burocrática, salientando que a “burocracia é um instrumento produzido pelo homem e será produzido por homens na proporção do seu poder numa situação dada...” (idem, *ibidem*, p. 67).

Também Morgan (1996) evoca a limitação decorrente do facto de considerar as organizações como um processo racional e técnico. Esta imagem mecanicista subvaloriza os aspetos humanos da organização na medida em que considera que as tarefas desempenhadas pelas organizações são inúmeras vezes mais complexas e imprevisíveis do que aquelas desempenhadas pelas máquinas. Para além disso, segundo o mesmo autor (*idem*) esta abordagem mecanicista condiciona o desenvolvimento das capacidades humanas, usando os seres humanos para servirem a organização, ao invés de construir a organização baseada nos seus pontos fortes.

Conforme alude Flores (2005), a utilização deste modelo “subestima a problemática das relações de poder enquanto problema central no campo da sociologia das organizações” (p. 119), ignorando que as organizações são contextos de conflitos.

Assim, do reconhecimento das limitações inerentes à utilização única deste modelo, enumeradas anteriormente, emerge a necessidade de abordar outros modelos, tendo em vista obter uma visão mais integrada da estrutura e da dinâmica organizacional dos agrupamentos de escolas.

## 1.2. Modelo da ambiguidade

Considera-se pertinente complementar o modelo burocrático-racional com o modelo da ambiguidade, pelas potencialidades interpretativas que o último apresenta, não aceitando por um lado a primazia do modelo racional-burocrático nem pretendendo afastá-lo.

O modelo da ambiguidade assenta fundamentalmente na crítica aos mundos conectivos propostos pelo mundo burocrático-racional. Costa (1996, p. 89) alude a que as perspetivas teóricas que subjazem a este modelo permitem contrapor a ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza do funcionamento organizacional à racionalidade, previsibilidade e clareza, com que outros modelos configuram a escola.

O enfoque neste modelo pareceu-nos pertinente para o estudo apresentado já que, invocando Lima (1996):

“mesmo no contexto de uma administração fortemente centralizada, e por mais autoritária que seja, a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, traduzida em poder e em acções orientadas em conformidade, seja nos terrenos próprios da administração central, seja nos universos escolares concretos. A uniformidade, o elevado número e a eventual precisão dos instrumentos normativos não se constituem necessariamente como sinónimos, nem sequer como condição suficiente, de reprodução normativa em contexto escolar. Pelo contrário, são frequentemente objecto de interpretações, alvo de observâncias selectivas e parciais, ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras e de decisões alternativas. A acção organizacional, dos actores escolares, ora se apoia na ordem

das conexões normativas, ora promove a ordem das desconexões (vista como desordem pelas primeiras); simultaneamente, e selectivamente, locus de reprodução normativa a escola será também, até porque possivelmente não poderá deixar de sê-lo, locus de produção de distintos tipos de regras.” (p. 31)

O modelo da ambiguidade evocado alude à nomenclatura proposta por Cohen, March e Olsen (1972), no artigo *A garbage can model of organization choice*, onde as escolas e universidades americanas são adjectivadas de anarquia organizada. Segundo Lima (1998):

“o modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações” (p. 84).

Este autor considera que qualquer organização pode ser pelo menos parcialmente entendida como uma anarquia organizada, isto é, como uma organização onde se podem encontrar três características gerais:

“1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo part-time” (idem, ibidem, p. 79).

Segundo este modelo, a organização tem objetivos ambíguos e não consensuais, a participação é fluida e variável, havendo uma desarticulação entre meios e fins, sendo a tecnologia organizacional instável.

March e Olsen (1972) consideram que uma anarquia organizada corresponde a uma organização que apresenta as seguintes características:

- Preferências problemáticas, sendo difícil definir um conjunto de objetivos comuns consistente para todas as preferências no interior de uma organização;
- tecnologia incerta, decorrente da inexistência por parte da organização de uma compreensão dos seus próprios processos, operando segundo procedimentos de tentativa-erro e criando novos processos de acordo com a necessidade;
- participação fluida, uma vez que os participantes investem de um modo inconstante na organização, no que ao esforço e tempo diz respeito, tornando as fronteiras organizativas incertas e fluidas.

Cohen, March e Olsen (1972) afirmam ainda que apesar destas características não se aplicarem à totalidade da organização, podem, contudo, ser reconhecidas em parte da sua atividade ou da sua existência.

Outro conceito fundamental subjacente a este modelo é o de sistema debilmente articulado ou *loosely coupled system* desenvolvido por Weick (1976).

Este conceito proposto por Weick (1976, p. 3) materializa-se na ideia de que alguns elementos da escola, indivíduos ou órgãos, estão de alguma forma ligados entre si, mas ao mesmo tempo separados, desarticulados, de tal forma que cada um preserva a sua própria identidade.

Costa (1996, p. 98) aponta vários exemplos de situações escolares debilmente articuladas, como a deficitária ligação entre intenção e ação, os meios e os fins, ou a reduzida articulação entre os diversos elementos da estrutura hierárquica.

Este, contrariamente ao modelo racional-burocrático, pressupõe a existência de elementos organizacionais independentes uns dos outros, com uma subsequente flexibilidade estrutural e funcional.

Segundo Bush (1986, p. 108) o nível a que são determinados os objetivos é indefinido, sendo o seu processo de determinação imprevisível, tendo a estrutura organizacional uma natureza problemática e apresentando as ligações com o contexto fontes de incerteza.

Bell (1989) critica a visão consensual e racionalista do processo de tomada de decisão que os modelos racionais do funcionamento das organizações apontam, referindo que:

“Schools frequently have to react to decisions taken elsewhere over which they have little or no influence. Decisions that are made within schools are often constrained by external factors over which they have no control” (p. 131).

Também Lima (1998) advoga que a tomada de decisões pode afastar-se da racionalidade burocrática, pois

“as decisões parecem, portanto, sujeitas a juízos de valor, em vez de emergirem como as únicas e as melhores decisões que, pela sua superioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor” (p. 132).

Os objetivos e decisões não são relacionados e a natureza do processo de decisão é retratado segundo a imagem do “*Garbage Can*” (Cohen, March & Olsen, 1972). Esta imagem define os processos no interior de uma organização como oportunidades de escolha, como um caixote do lixo, onde vários problemas e soluções são atirados pelos participantes de organização (Cohen &

March, 1989, p. 11). O lixo presente no caixote depende do tipo de lixo produzido no momento, dos caixotes disponíveis e da rapidez com que é removido.

Para Cohen e March (*idem*), o processo de decisão numa organização afasta-se muitas vezes da análise racional ou de um processo de negociação, uma vez que, segundo os mesmos, as organizações são:

“a collection of choices looking for problems, issues and feelings looking for decision situations in which they might be aired, solutions looking for issues to which they might be the answer, and decision looking for work” (p. 111).

De acordo com esta perspetiva, embora as escolas funcionem sobre a metáfora de um sistema político ou de uma burocracia hierárquica (Cohen & March, 1989, p. 112), a ambiguidade dos seus objetivos, a falta de clareza da sua tecnologia e o carácter transitório da participação dos seus membros confluem para compreendermos as potencialidades hermenêuticas do modelo do *Garbage Can*.

Esta metáfora contrapõe-se ao modelo burocrático e ao seu circuito sequencial, como Lima (1998, p. 81) considera, na medida em que as soluções advêm de um conjunto de elementos relativamente independentes e não interrelacionados, podendo mesmo decorrer de elementos considerados acidentais.

Os aspetos essenciais do modelo da ambiguidade, no que concerne ao estudo da escola enquanto organização, podem ser sintetizados conforme consta abaixo, numa alusão a Costa (1996):

- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais;
- diversos processos organizativos desenvolvidos na escola (planificação, tomada de decisões, avaliação certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico. (pp. 89, 90)

Contudo, são também reconhecidas algumas limitações a este modelo como as que Bush (1986) apresenta. Segundo este autor, é uma tarefa árdua conciliar esta perspectiva com as estruturas e os processos mais reconhecíveis nas escolas. De facto, Bush (1986, p. 122) considera que o modelo da ambiguidade consegue avançar com novas e relevantes ideias mas permanece aquém de ser uma teoria completa no âmbito das organizações educativas.

Outra limitação reconhecida é a de que este modelo exagera no grau de imprevisibilidade que confere às instituições educativas, sendo estas muito mais previsíveis do que este modelo quer implicar. Bush (*idem*, p. 123) considera ainda que este modelo retrata o funcionamento das organizações de um modo mais adequado durante momentos de instabilidade, apesar de não oferecer recomendações práticas para os líderes das instituições.

### 1.3. Modelo político

É na década de 1970 que emerge este modelo teórico, operando uma mudança nas concepções organizacionais dominantes à data, ao enfatizar a noção de um poder mais fluído, interna e externamente, sem objetivos precisos e claros, possibilitando encarar a organização como uma *arena política* (Mintzberg, 1994, p. 43).

Apesar da linguagem da teoria organizacional frequentemente associar administração e motivação a termos considerados neutros, como a liderança, autonomia, participação e relações de trabalho, estes tópicos não são tão neutros como aparentam e toda a escolha organizacional implica uma escolha política, como refere Morgan (1996, p. 152).

Neste sentido, segundo Morgan (*idem*), o modelo político “ajuda a arrasar o mito da racionalidade organizacional” (p. 200), enfatizando que os objetivos organizacionais podem ser racionais para os interesses de algumas pessoas, mas não para todas.

Segundo Lima (1998, p. 66) este modelo possui a vantagem de salientar a heterogeneidade presente nos diversos atores educativos, para a conflitualidade que marca os seus interesses e ações e até mesmo para o seu potencial de intervenção e mudança. São por isso conceitos centrais neste modelo: os interesses, o conflito e o poder.

Neste sentido, tal como afirma Costa (1996), as organizações podem ser entendidas:

“como realidades complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias. Mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (p. 78).

Acrescentando ainda que as escolas,

“devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos” (*idem, ibidem*, p. 79).

Consubstanciando esta opinião, Natércio Afonso (1992) afirma que

“A perspectiva política concebe as organizações como contextos circunstanciais onde indivíduos e grupos de interesses e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus próprios objectivos, pondo em prática estratégias diferentes e muitas vezes antagónicas. Deste modo, em cada momento, os objectivos explícitos da organização são concebidos como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, envolvendo diversos indivíduos e grupos activos no seio da organização” (p. 43)

Assim, o modelo político tende a focar-se nos diferentes grupos, formais ou informais, que existem no interior das organizações. São as atividades que estes grupos desenvolvem e as relações que estabelecem entre si que constituem o cerne deste modelo de análise organizacional.

Os indivíduos são movidos por interesses distintos, pessoais ou profissionais, que não devem ser confundidos com objetivos. O conceito de interesses, como refere Morgan (1996), é muito mais amplo e corresponde

“a um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção. No quotidiano, tende-se a refletir sobre os interesses de modo espacial, ou seja, enquanto áreas de importância que se deseja preservar ou ampliar, ou, então, enquanto posições que se deseja proteger ou atingir” (p. 153)

Nesta linha de pensamento Bush (1986, p. 68) considera que os modelos políticos encaram a decisão como um processo de negociação, assumindo que as organizações são arenas políticas onde os membros desenvolvem atividade política de modo a perseguir os seus interesses.

Para Morgan (1996) os interesses existentes situam-se na esfera das tarefas, da carreira e da vida pessoal, que estando interligados não são mais do que:

“um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção” (p. 153)

Este autor concebe que os interesses se encontrem em constante relação e tensão, permitindo simultaneamente que interajam entre si e permaneçam separados.

O modelo político considera assim a organização como um espaço de confrontação de interesses e competição entre sujeitos, onde os processos de negociação são geradores de conflito.

À luz do modelo político, o conflito não é perspectivado como um fator perturbador, mas antes como um elemento natural e inevitável, que permite compreender algumas das dinâmicas organizacionais.

O poder, tal como Morgan (1996) advoga, pode ser entendido como “o meio através do qual conflitos e interesses são, afinal, resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (p. 163).

Refletindo sobre o papel dos indivíduos enquanto atores organizacionais detentores de alguma margem de liberdade, Crozier e Friedberg (1977) defendem que:

“Le pouvoir d’un individu ou d’un groupe, bref, d’un acteur social, est bien ainsi fonction de l’ampleur de la *zone d’incertitude* que l’imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires” (p. 72)

Segundo os autores esta liberdade relativa emerge da adoção de estratégias próprias, processos de influência e poder, bem como de dinâmicas de jogo específicas, de modo à prossecução dos seus objetivos, sendo estes procedimentos os mecanismos básicos da ação coletiva e das dinâmicas organizacionais.

Segundo Bush (2011, pp. 109, 112), no interior das organizações educativas existem seis fontes significativas de poder:

1. o poder da posição – ser detentor de uma posição hierarquicamente superior na estrutura formal da organização;
2. o poder de especialista – ser possuidor de conhecimentos especializados;
3. o poder pessoal – ser carismático ou possuir alguma habilidade particular, como a facilidade de comunicação;
4. o controlo de recompensas – controlar as recompensas sobre os elementos que estejam interessados na sua atribuição;
5. o poder coercivo – ser detentor de formas de poder coercivo;
6. o controlo dos recursos – o controlo a alocação de recursos dentro organização.

Neste sentido, ao constituírem-se agrupamentos verticais de escolas, de acordo com Lima (2011b),

“cada escola agrupada passou à categoria de ‘subunidade de gestão’, vendo os seus órgãos de representação e de gestão (ainda que mínimos, em muitos casos) deslocalizados para a escola-sede do agrupamento, sem se poder descortinar qualquer ganho em termos de ‘reforço’ da sua autonomia” (p. 59).

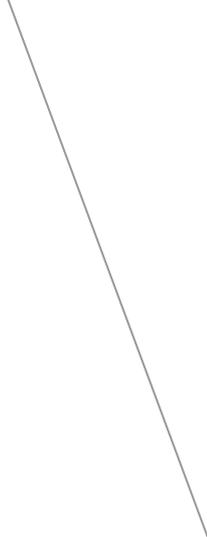
Assim, no seguimento destes pressupostos, a pertinência deste modelo de análise na nossa investigação é-nos facultada por Estevão (2004) ao afirmar que:

“a autonomia reforça a dimensão política e ética da escola, então vista como uma arena social e política que reflecte poder e privilégios, interesses e influências, com racionalidades díspares e justificações (de acções) plurais, onde as linhas de emancipação nem sempre são muito claras e podem até entrar em conflito entre si” (p. 90).

Corroborando esta opinião, Costa (1996, p. 79) diz-nos que as escolas

“têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora da arena política encontra sucesso” (p. 79)

Todavia, apesar das potencialidades apresentadas não podemos ignorar algumas das limitações apontadas por Bush (2011, pp. 120, 122) que advoga que a ênfase colocado no conflito, no poder e na manipulação pode acabar por ofuscar outros aspetos do funcionamento da escola. Ou seja, pode correr-se o risco de se começar “a ver política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma” (Morgan, 1996, p. 202).



Introdução

Capítulo I

Capítulo II

## **Capítulo III – Desenho da investigação**

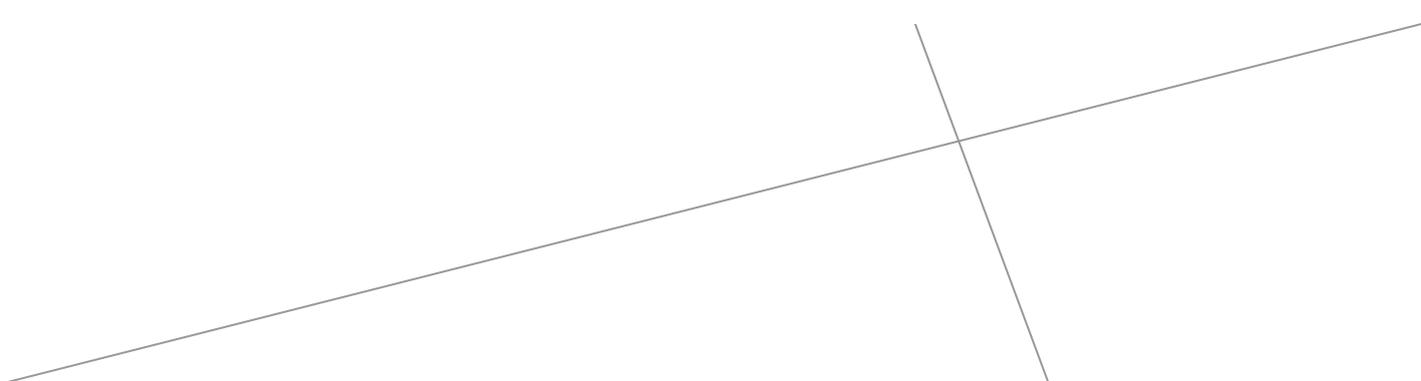
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos





## 1. Pergunta de partida

A literatura tem-nos revelado que a constituição de AVE, impulsionada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, forçada pelo Decreto-Lei n.º 13313/2003 e consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 originou mudanças organizacionais, pedagógicas, culturais e mesmo profissionais no 1.º CEB.

Na sua investigação, Susana Ferreira (2004), ao analisar um agrupamento vertical de escolas, concluiu que

“o “regime de autonomia, administração e gestão das escolas” não conseguiu que a letra e o espírito do Decreto-Lei n.º 115-A/98 se cumprissem no *plano da acção* organizacional” (p. 276).

A autora concluiu ainda que

“a nova unidade organizacional, o agrupamento de escolas vertical, ao ser constituído no *plano da acção* arrastou e incendiou um processo convulsivo de aculturação das escolas do 1.º ciclo que abalroou as intenções e benefícios que lhe eram apontados nos textos legais” (*idem, ibidem*, 2004, p. 276).

Passada uma década desde a constituição dos AVE, o “espetro”, previsto no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, consubstanciado com a publicação da Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, começa a concretizar-se no ano letivo 2010/2011, com o processo de constituição de *mega agrupamentos*, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.

Neste sentido, considerou-se relevante e pertinente realizar uma investigação que permitisse compreender as finalidades e os princípios gerais que justificaram a constituição dos AVE e a sua relação com as dinâmicas organizacionais e pedagógicas emergentes. Decorrente destas reflexões, consideramos a seguinte pergunta de partida:

As dinâmicas organizacionais e pedagógicas que emergiram durante a vigência do “novo escalão da administração centralizada”, sob as finalidades e princípios gerais consagrados nos diplomas legais, terão sido capazes de criar os alicerces para a constituição dos *mega agrupamentos*?

## 2. Estratégia metodológica

Partindo dos objetivos a que esta investigação se propõe, optou-se pelo recurso à estatística descritiva com o intuito de descortinar as percepções dos docentes do 1.º CEB sobre as dinâmicas organizativas, pedagógicas e culturais que ocorreram durante a vigência dos AVE.

Atendendo aos recursos, à extensão da população e sua dispersão espacial, optou-se pela aplicação *online* de um questionário (anexo I).

O questionário foi construído através da ferramenta *Survey Monkey* e disponibilizado online. A sua divulgação foi efetuada através da Direção de cada um dos 5 (cinco) AVE incluídos no estudo, que prontamente reencaminharam, via correio eletrónico, o *link* do questionário a aplicar para os endereços eletrónicos dos professores do 1.º CEB dos respetivos AVE.

Aos inquiridos foi possibilitada a análise e resposta ao inquérito no local e tempo mais oportunos, sendo apenas requerido o acesso à internet para poderem aceder ao questionário.

A recolha dos dados decorreu no período compreendido entre 29 de maio e 25 de junho de 2012.

### 2.1 Inquérito por questionário

Com vista à obtenção de dados que permitam concretizar os objetivos deste estudo, seleccionámos a técnica do inquérito por questionário, por ser considerado o instrumento mais indicado para recolha de informação, num curto espaço de tempo, junto do maior número possível de participantes no estudo.

Segundo Ferreira, V. (2003), é a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” que conferem ao inquérito por questionário o estatuto de “técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a realidade instrumental e técnica” (p.167).

Enquanto instrumento de investigação, o inquérito por questionário possibilita ainda a utilização tanto na metodologia qualitativa como na metodologia quantitativa.

Na esteira de Tuckman (2000) podemos considerar que:

“os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, estes processos tornam possível o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-

se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando origem a dados de frequência” (pp. 307, 308).

Por sua vez Quivy & Campenhoudt (2008) enunciam que o inquérito por questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (p. 28).

Como qualquer técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. As principais vantagens da aplicação deste método são, segundo Quivy & Campenhoudt (*idem*):

“a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão.” (*idem, ibidem*, p. 189)

No entanto, como desvantagens apontam-se a superficialidade de algumas respostas, o que impede a análise rigorosa de alguns processos, e a sua inautenticidade. Acresce a estes aspetos o facto de este tipo de instrumento ser viável apenas em universos razoavelmente homogêneos (Hill & Hill, 2008), o que é o caso da população alvo deste estudo.

Aquando da escolha do instrumento de investigação que melhor se adequava ao estudo e tendo em linha de conta estes pressupostos, foi necessário evocar e cumprir um conjunto de regras que tornassem viável a aplicação do questionário.

Assim, com o intuito de validar e corrigir eventuais lacunas ou interpretações incorretas das questões presentes no questionário, este foi aplicado como pré-teste a cinco (5) docentes do 1.º CEB a lecionar em AVE fora do concelho em análise.

Da implementação do pré-teste referido resultaram algumas alterações ao inquérito e reformulações de questões, tornando-as mais claras e precisas, menos passíveis de possibilitarem interpretações ambíguas.

O questionário propriamente dito foi precedido de uma breve explicação sobre os seus objetivos, assim como da sua importância para o desenvolvimento desta investigação, sendo, por

isso, solicitado aos inquiridos rigor e objetividade nas respostas fornecidas. Neste breve preâmbulo, os inquiridos foram esclarecidos sobre a garantia do anonimato e da confidencialidade das respostas.

A estrutura do questionário aplicado encontra-se dividida em quatro (4) grupos:

I. Caracterização. Neste grupo de questões procedemos à caracterização dos inquiridos relativamente à idade, ao sexo, ao tempo de serviço, à situação profissional e às habilitações académicas.

II. Caracterização face ao Agrupamento. Neste item os inquiridos facultaram informação relativa ao ano letivo em que iniciaram a sua atividade laboral no agrupamento; e se estavam afetos a uma escola desse agrupamento aquando da sua constituição. No caso de responderem afirmativamente à última questão, e só nessa condição, os respondentes teriam acesso a duas outras questões: a primeira versava dados relativos às suas perceções quanto à constituição do agrupamento, utilizando a escala de tipo Likert (Discordo Totalmente, Discordo, Concordo; Concordo Totalmente e Sem Opinião); na segunda era-lhes solicitado que assinalassem, de entre as opções apresentadas, no máximo 4 expectativas por si experimentadas aquando da constituição do agrupamento, relativamente a essa nova organização.

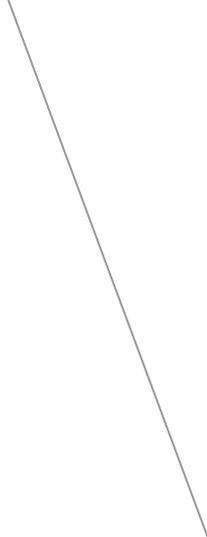
Este grupo terminava com uma questão destinada a todos os inquiridos, solicitando que indicassem, dentro das possibilidades facultadas, os cargos desempenhados no agrupamento. Esta questão continha ainda a opção aberta de Outro(s). Qual(ais)?, salvaguardando o caso de alguma omissão dentro das opções apresentadas.

III. Estrutura e funcionamento do agrupamento. Este grupo pode ser dividido em três partes. A primeira parte era relativa à perceção dos inquiridos acerca da representatividade do 1.º ciclo (n.º de elementos) nos órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, órgão de direção e conselho pedagógico), tendo sido utilizada uma escala de cinco valores: Não existe, Insuficiente, Suficiente, Boa e Muito Boa. Numa segunda parte recolheram-se dados relativos ao conhecimento, participação e entendimento dos documentos estratégicos do agrupamento (PE, RI, PCA e PAA). Inicialmente colocou-se uma questão relativa ao conhecimento de cada um dos documentos. Uma resposta negativa a essa questão impossibilitaria aceder às duas questões seguintes, em que pretendíamos saber se os inquiridos tinham participado na elaboração/reestruturação do respetivo documento e conhecer o seu entendimento relativamente a esse mesmo documento, através da escolha de, no máximo, três opções de um conjunto de afirmações apresentadas. Por fim, numa terceira parte os inquiridos facultaram informações a respeito das suas perceções relativas à

atividade do(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento, à atividade do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento e, tendo em conta a sua própria realidade, à atividade docente. Fizeram-no utilizando a escala de tipo Likert, aplicada a diversas afirmações versando aspetos como a gestão, a comunicação, as relações de trabalho e interpessoais, articulação curricular, autonomia, comunidade educativa e prática pedagógica.

IV. Apreciação Global. Neste último item, os docentes exprimem a sua opinião relativa à concretização ou não concretização de aspetos concretos desde a constituição do Agrupamento, definidos por um conjunto de afirmações específicas, versando os temas referidos no item anterior.





Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

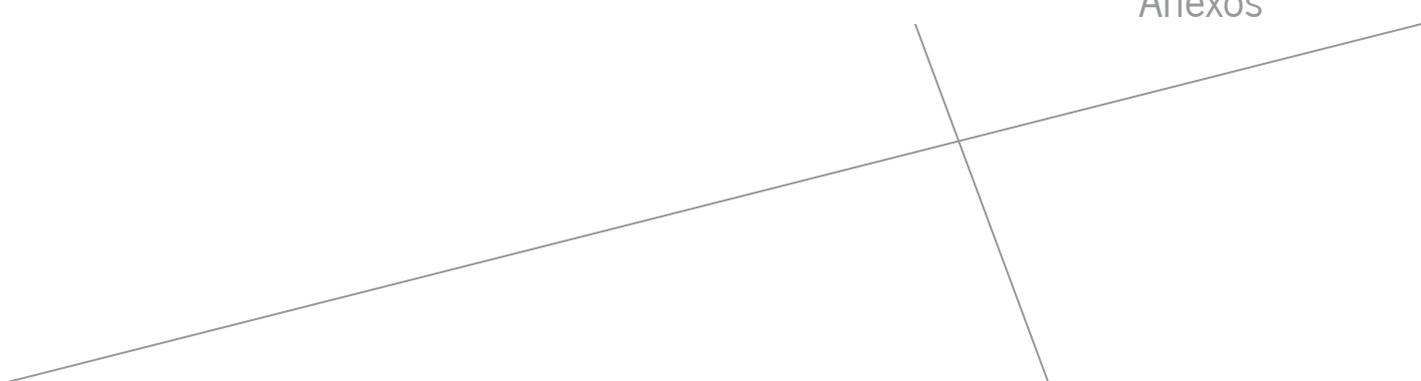
## **Capítulo IV – Operacionalização da estratégia metodológica**

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos





## 1. Contextualização do estudo

A pretensão inicial do nosso estudo era aplicar um questionário a todos os docentes do 1.º CEB a lecionarem no ano letivo 2011/2012 num dos seis (6) AVE do concelho de Valongo. Contudo, atendendo a que nesse ano letivo um dos AVE estava a completar o 1.º ano de agregação como *mega agrupamento*, optou-se por não o incluir no estudo, dada a possibilidade de ocorrer uma interpretação menos correta das questões que constituíam o questionário, podendo colocar em causa a viabilidade do estudo.

Assim sendo, aplicaram-se os questionários aos docentes do 1.º CEB que no ano letivo 2012/2013 se encontravam a lecionar nos cinco (5) restantes AVE do concelho, perfazendo um total de 173 docentes, de acordo com os dados facultados pelos(as) Diretores(as) dos respetivos AVE.

Conforme referido no capítulo anterior, o questionário foi enviado via correio eletrónico, por intermédio das direções, a todos os docentes do 1.º CEB. Assim, dos cento e setenta e três (173) docentes destinatários do questionário, cento e trinta (130) responderam ao mesmo, tendo sido anulados seis (6) questionários, uma vez que, no decurso da sua análise verificou-se estarem incorretamente preenchidos, não revelando ser um instrumento fiável de recolha de informação. Consequentemente restaram cento e vinte e quatro (124) questionários, correspondendo a 71,7% do total de docentes inquiridos, sendo significativo para o estudo que pretendemos desenvolver.

## 2. Caracterização do concelho

O concelho de Valongo situa-se no distrito do Porto e é constituído atualmente, na sequência da aplicação da Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro, que procede à reorganização administrativa do território, por 4 (quatro) freguesias: Alfena, Ermesinde, Valongo (sede do concelho) e União das Freguesias de Campo e Sobrado. É limitado pelos concelhos de Santo Tirso, Maia, Gondomar, Paredes e Paços de Ferreira.

### 3. Caracterização dos agrupamentos verticais de escolas

Os agrupamentos em estudo integravam estabelecimentos de ensino de jardim-de-infância, escolas básicas do 1.º CEB, escolas básicas do 1.º CEB com jardim-de-infância e escola básica dos 2.º e 3.º CEB.

A rede educativa pública do concelho de Valongo<sup>1</sup> estava, até ao ano letivo 2005/2006, organizada em oito (8) Agrupamentos de Escolas, dos quais 6 eram verticais e 2 horizontais. Contudo, em agosto de 2006, foram implementadas alterações na organização dos Agrupamentos, verificando-se a extinção dos 2 Agrupamentos Horizontais sediados nas freguesias de Ermesinde e Valongo.

Assim, aquando da aplicação do questionário, no ano letivo 2011/2012, a rede educativa pública do concelho de Valongo encontrava-se organizada em cinco (5) AVE e um (1) *mega agrupamento*:

- Agrupamento Vertical de Escolas S. Lourenço;
- Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes;
- Agrupamento Vertical de Escolas Vallis Longus;
- Agrupamento Vertical de Escolas S. João de Sobrado;
- Agrupamento Vertical de Escolas de Campo;
- Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena (*mega agrupamento*)

À exceção deste último agrupamento, que foi alvo de uma agregação no ano letivo 2010/2011, integrando também uma escola secundária, todos os restantes agrupamentos eram constituídos, à data do preenchimento do inquérito, por escolas básicas que integram os 2.º e 3.º CEB e escolas básicas que integram a educação pré-escolar (EPE) e o 1.º CEB.

Os AVE, aquando da realização do estudo, apresentavam as seguintes características:

O Agrupamento Vertical de Escolas S. Lourenço<sup>2</sup>, sito na freguesia de Ermesinde, era constituído por seis (6) escolas básicas, das quais cinco (5) integravam a EPE e o 1.º CEB. A sede do agrupamento estava sediada na Escola Básica de São Lourenço (2.º e 3.º CEB).

O Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes<sup>3</sup>, situado na freguesia de Ermesinde, era constituído por quatro (4) escolas básicas, das quais três (3) integravam a EPE e o

<sup>1</sup> Cf. dados da Carta Educativa do concelho de Valongo (2007), disponível em [www.cm-valongo.pt](http://www.cm-valongo.pt), acedida em 17/02/2012

<sup>2</sup> Cf. dados disponíveis em <http://agrupamentoslourenco.org/moodle>, acedida em 15/03/2012

<sup>3</sup> Cf. dados disponíveis em [www.eb23-d-antonio-f-gomes.rcts.pt](http://www.eb23-d-antonio-f-gomes.rcts.pt), acedida em 15/03/2012

1.º CEB. A sede do agrupamento integrava os 2.º e 3.º CEB e situava-se na Escola Básica D. António Ferreira Gomes.

O Agrupamento Vertical de Escolas Vallis Longus<sup>4</sup> situava-se na freguesia de Valongo e era constituído por nove (9) escolas básicas, em que 8 (oito) integravam a EPE e o 1.º CEB e 1 (um) jardim-de-infância. A sede do agrupamento encontrava-se sediada na Escola Básica Vallis Longus (2.º e 3.º CEB).

O Agrupamento Vertical de Escolas S. João de Sobrado<sup>5</sup> integrava todos os estabelecimentos de EPE e do ensino básico da rede pública da freguesia de Sobrado (atualmente União das Freguesias de Campo e Sobrado). Era constituído por cinco (5) escolas básicas, das quais quatro (4) integravam a EPE e o 1.º CEB. A sede do agrupamento estava sediada na Escola Básica de Sobrado (2.º e 3.º CEB).

O Agrupamento Vertical de Escolas de Campo<sup>6</sup> integrava todos os estabelecimentos de EPE e do ensino básico da rede pública da freguesia de Campo (atualmente União das Freguesias de Campo e Sobrado). A sede do agrupamento encontrava-se localizada na Escola Básica Padre Américo e era constituído por mais cinco (5) escolas básicas que integravam a EPE e o 1.º CEB. Este agrupamento passou a oferecer o nível de ensino secundário a partir do ano letivo 2011/2012.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena<sup>7</sup>, situado na freguesia de Alfena, integra todos os estabelecimentos de EPE, do ensino básico e ensino secundário da rede pública da freguesia de Alfena. A sede do agrupamento localiza-se na Escola Secundária de Alfena. Constituem ainda o agrupamento seis (6) escolas básicas, das quais uma (1) integra os 2.º e 3.º CEB e as restantes cinco (5) integram a EPE e o 1.º CEB.

Conforme supracitado, este último AVE não foi considerado na investigação em virtude de estar a vivenciar um processo de agregação (*mega agrupamento*), o que, pelas razões já referidas, poderia condicionar a viabilidade do estudo.

Com a exceção do AVE de Alfena, que terminava o primeiro ano de agregação, e os AVE de S. Lourenço, Vallis Longus e Campo, todos os restantes agrupamentos vieram a ser alvo de processos de agregação em 28 de junho de 2012, por Despacho do Senhor Secretário do Ensino e da Administração Escolar da altura.

---

<sup>4</sup> Cf. dados disponíveis em [www.avl.pt](http://www.avl.pt), acedida em 15/03/2012

<sup>5</sup> Cf. dados disponíveis em [www.eb23-sobrado.com](http://www.eb23-sobrado.com), acedida em 15/03/2012

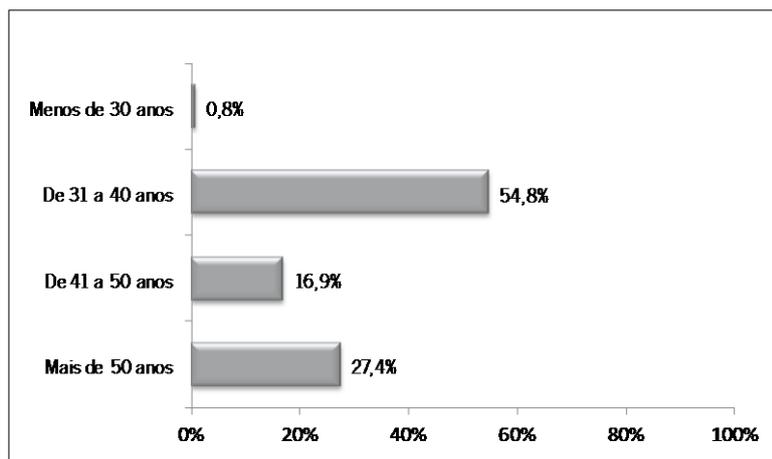
<sup>6</sup> Cf. dados disponíveis em <http://eb23-pde-americo.com>, acedida em 15/03/2012

<sup>7</sup> Cf. dados disponíveis em [www.age-alfena.net](http://www.age-alfena.net), acedida em 15/03/2012

#### 4. Caracterização da população

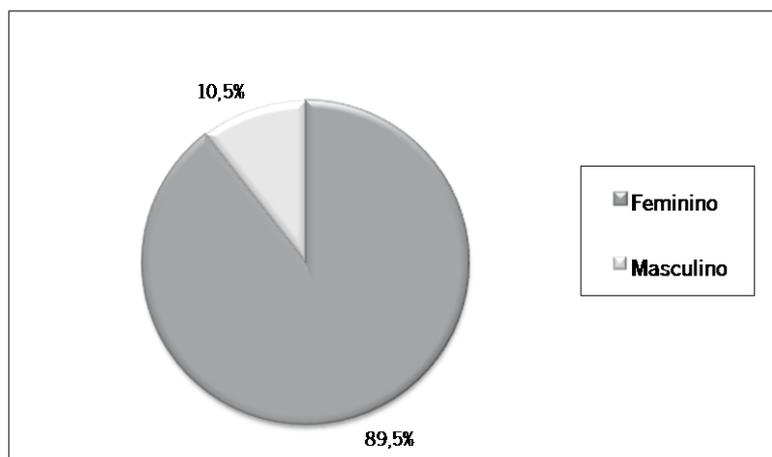
Da análise do gráfico 1 verifica-se que os docentes que responderam ao questionário têm na sua maioria (54,8%) uma idade compreendida entre os 31 a 40 anos, seguindo-se aqueles com mais de 50 anos (27,4%). Destaca-se ainda que apenas 0,8% pertencem à faixa etária inferior aos 30 anos.

Gráfico 1 – Idade.



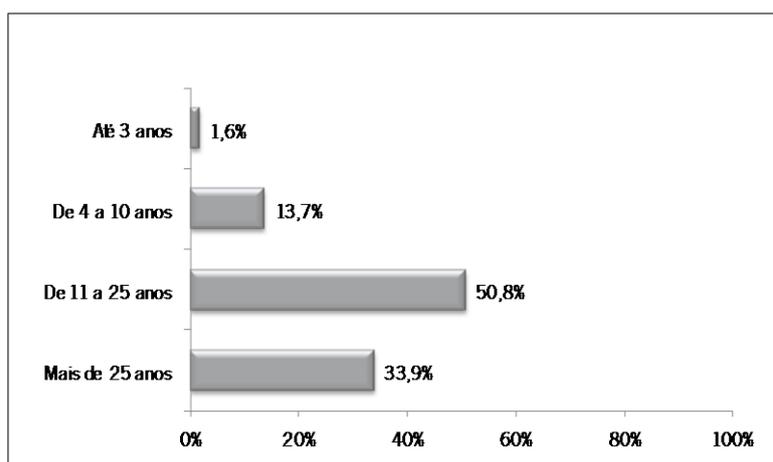
Conforme é constatado no gráfico 2 a maioria dos docentes é do sexo feminino (89,5%), revelando uma grande feminização neste ciclo de ensino.

Gráfico 2 – Sexo.



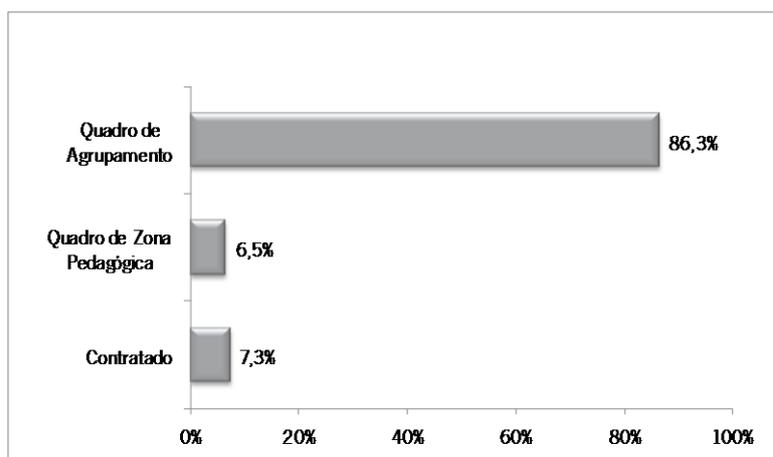
Da análise do tempo de serviço dos docentes (cf. gráfico 3) verificámos que a maioria (84,7%) tem mais de 10 anos de serviço, sendo que 50,8% tem entre 11 a 25 anos e 33,9% mais de 25 anos. Uma percentagem reduzida de docentes (15,3%) tem apenas 10 ou menos anos de serviço.

**Gráfico 3 – Tempo de serviço.**



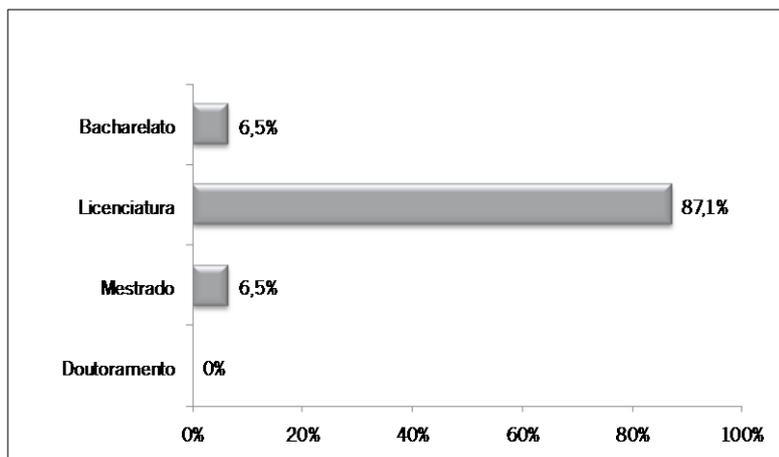
No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, concluiu-se tratar-se de um corpo docente experiente e estável, conforme objetivado pelos números obtidos e apresentados no gráfico 4, em que a maioria (86,3%) dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento, 6,5% ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas 7,3% são docentes Contratados.

**Gráfico 4 – Situação profissional.**



Em relação às habilitações académicas, a maioria dos docentes (87,1%) é licenciada, sendo reduzido o número de docentes bacharéis e aqueles que concluíram um mestrado (6,5%), conforme consta no gráfico 5.

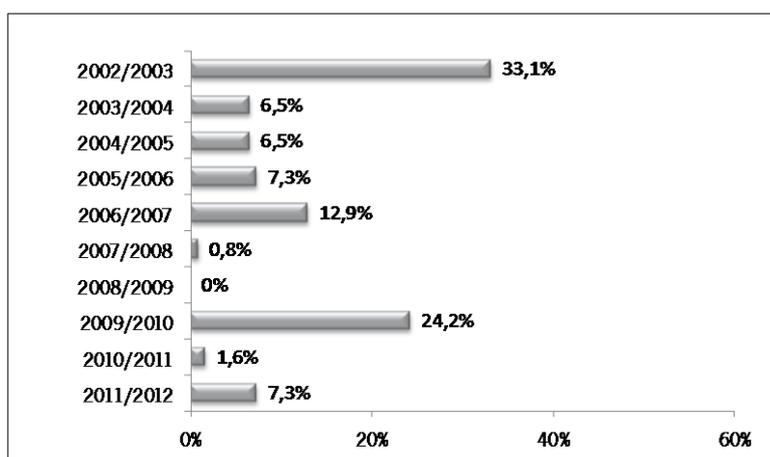
**Gráfico 5 – Habilitações académicas.**



#### 4.1. Caracterização dos inquiridos face aos agrupamentos verticais de escola

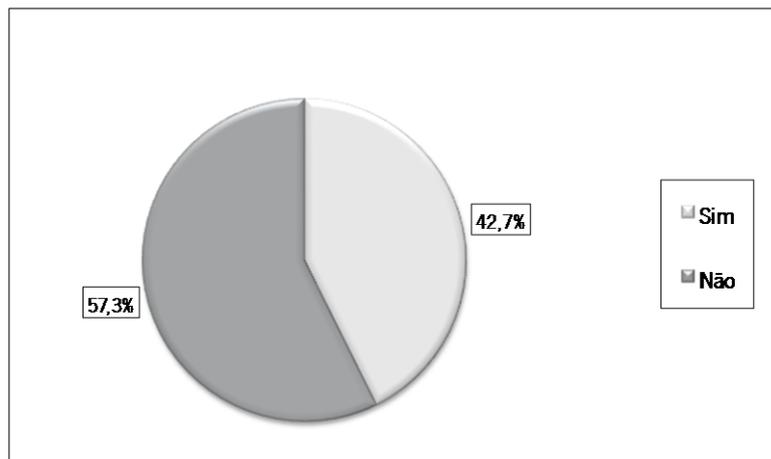
Relativamente ao tempo de permanência dos docentes nos agrupamentos em análise, constatamos que 33,1% dos inquiridos pertencem ao mesmo agrupamento desde o ano letivo da sua implementação. Destacamos ainda que a maioria dos docentes (66,3%) afirma permanecer no mesmo agrupamento desde os cinco anos posteriores à sua implementação, dado que corrobora a opinião anteriormente avançada relativamente à estabilidade do corpo docente.

**Gráfico 6 – Ano letivo desde o qual trabalham num dos AVE.**



De acordo com o constatado no gráfico 7, 42,7% dos docentes inquiridos (n=53) afirma ter trabalhado numa escola do agrupamento aquando da sua constituição. A discrepância entre este valor e o apresentado no gráfico 6 (33,1%) justifica-se com o fluxo de professores resultante dos concursos que ocorreram durante os 10 anos.

**Gráfico 7** – Situação laboral face ao AVE aquando da sua constituição.



Relativamente ao processo de constituição dos agrupamentos, dos 53 inquiridos que afirmaram ter integrado o agrupamento na fase da sua constituição (cf. gráfico 7), a maioria (96,23%) é de opinião que a mesma resultou de uma decisão dos responsáveis centrais e regionais (DREN) do Ministério da Educação, sendo que 47,17% afirma concordar e 49,06% concordam totalmente (cf. tabela 1).

Quando inquiridos relativamente ao facto de a opinião dos docentes do 1.º ciclo ter sido considerada aquando da constituição do agrupamento, destaca-se que a maioria (58,49%) discorda, dos quais 33,96% discordam totalmente. Apesar de 11,32% afirmar não ter opinião relativa ao assunto em epígrafe, ressalva-se que 30,19% considera terem sido tidas em conta as suas opiniões (24,53% concorda e 5,66% concorda totalmente).

No que concerne à participação dos docentes do 1.º ciclo no processo de transição, 41,51% dos inquiridos afirma concordar que os docentes supracitados participaram ativamente no processo em curso (37,74% concorda e 3,77% concorda totalmente). No entanto, um número não menos significativo discorda da participação nesse processo, com 28,30% a discordar e 13,21% a discordar totalmente. 16,98% de inquiridos afirma não ter opinião.

No que diz respeito à importância do papel da Autarquia nas decisões relativas à constituição dos AEV, 50,94% dos inquiridos afirmou não ter opinião. Por sua vez, os docentes que afirmaram concordar que esta (Autarquia) teve um papel importante nas decisões foram ligeiramente inferiores (22,64%) aos que afirmaram o contrário (26,41%).

A maioria (52,83%) dos inquiridos, em que 49,06% concorda e 3,77% concorda totalmente, é de opinião que o tempo de transição (um ano) foi suficiente para a constituição do agrupamento. Contudo o número inquiridos que é de opinião que o tempo de transição não foi suficiente é significativo (28,30%), em que 16,98% afirma discordar e 11,32% discordar totalmente. O número de docentes sem opinião representa também alguma expressividade 18,87%.

Quanto ao papel dos presidentes dos conselhos executivos no processo de constituição do agrupamento, a maioria dos inquiridos (77,35%) é de opinião que estes tiveram um papel ativo no processo de transição, sendo que 56,60% concorda e 20,75% concorda totalmente. Os docentes sem opinião apresentam mais expressão (15,09%) do que aqueles que manifestaram discordar ou discordar totalmente (3,77%).

**Tabela 1** – Grau de concordância em relação ao processo de constituição do agrupamento.

	DT(%)	D(%)	C(%)	CT(%)	SO(%)
A constituição do Agrupamento resultou de uma decisão dos responsáveis centrais e regionais (DREN) do Ministério da Educação.	0	1,89	47,17	49,06	1,89
Na constituição do Agrupamento foram tidas em conta as opiniões dos docentes do 1.º ciclo.	33,96	24,53	24,53	5,66	11,32
No processo de transição os docentes do 1.º ciclo participaram ativamente na mudança em curso.	13,21	28,3	37,74	3,77	16,98
A Autarquia teve um papel importante nas decisões relativas à constituição do Agrupamento.	11,32	15,09	20,75	1,89	50,94
O tempo de transição (um ano) foi suficiente para a constituição do Agrupamento.	11,32	16,98	49,06	3,77	18,87
No processo de transição os presidentes dos conselhos executivos tiveram um papel ativo na constituição do Agrupamento.	3,77	3,77	56,6	20,75	15,09
			Questões respondidas		53
			Questões não respondidas		71

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Quando questionados sobre as expectativas que tinham em relação a essa nova organização (cf. tabela 2), os 53 docentes que afirmaram ter trabalhado num dos agrupamentos aquando das suas constituições (cf. gráfico 7), destacaram como as suas quatro (4) maiores expectativas um aumento da colaboração entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (69,8%), a partilha de

recursos (54,7%), o aumento do grau de participação nos processos de tomada de decisão (37,7%) e o aumento do reconhecimento profissional do 1.º ciclo (35,8%). Em contrapartida, as expectativas que menos expressão tiveram junto dos nossos inquiridos foram o não reconhecimento das características específicas do 1.º ciclo (5,7%), o aumento do controlo administrativo (7,5%), a limitação do poder de decisão (9,4%) e o facto de virem a ter mais reuniões para trabalho conjunto (11,3%).

**Tabela 2** – Expetativas aquando da constituição do agrupamento.

	n	%
Aumento da colaboração entre os docentes dos diferentes níveis de ensino	37	69,8
Partilha de recursos	29	54,7
Aumento do grau de participação nos processos de tomada de decisão	20	37,7
Aumento do reconhecimento profissional do 1.º ciclo	19	35,8
Mais recursos financeiros ao dispor do 1.º ciclo	18	34
Aumento da carga burocrática/administrativa	15	28,3
Perda de identidade das escolas do 1.º ciclo	14	26,4
Aumento do trabalho pedagógico dos docentes do 1.º ciclo	10	18,9
Maior lentidão na resolução de problemas das escolas do 1.º ciclo	8	15,1
A imposição do modo de funcionamento (estrutura curricular/disciplinar) dos 2.º e 3.º ciclos ao 1.º ciclo	8	15,1
Diminuição de autonomia pedagógica	7	13,2
Ter mais reuniões para trabalho conjunto	6	11,3
Limitação do poder de decisão	5	9,4
Aumento do controlo administrativo	4	7,5
Não reconhecimento das características específicas do 1.º ciclo	3	5,7
	Questões respondidas	53
	Questões não respondidas	71

No que concerne aos cargos desempenhados pelos docentes do 1.º CEB nos AVE analisados (tabela 3), destaca-se que relativamente aos órgãos direção, seis (6) afirmam ter desempenhado o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo e cinco (5) o de Adjunto(a). É de realçar que nenhum docente desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Executivo nem de Diretor(a). No entanto, pelo menos um (1) docente afirma ter desempenhado o cargo de Presidente

da Assembleia/Presidente do Conselho Geral Transitório/Presidente do Conselho Geral e outro o de Presidente do Conselho Pedagógico.

Relativamente às estruturas intermédias destaca-se a coordenação de ano (54,9%) como o cargo que mais docentes desempenharam. A coordenação de estabelecimento, por sua vez, foi desempenhada por 28,2% de docentes.

Em relação às assessorias só 4,2% afirma ter desempenhado esse cargo.

**Tabela 3** – Cargo(s) que desempenha ou já desempenhados no agrupamento.

	n	%
Presidente da Assembleia / Presidente do Conselho Geral Transitório / Presidente do Conselho Geral	1	1,4
Presidente do Conselho Pedagógico	1	1,4
Presidente do Conselho Executivo	0	0
Vice-Presidente do Conselho Executivo	6	8,5
Diretor(a)	0	0
Subdiretor(a)	0	0
Adjunto(a)	5	7
Assessor(a)	3	4,2
Coordenador(a) de Estabelecimento	20	28,2
Coordenador(a) de Conselho de Docentes / Coordenador(a) de Departamento	12	16,9
Coordenador(a) de Ano	39	54,9
Outro(s). Qual(ais)?	23	32,4
	Questões respondidas	71
	Questões não respondidas	53

No que diz respeito a outros cargos, da análise do tabela 4 constata-se que dos 34,4% dos inquiridos que afirmaram desempenhar ou ter desempenhado outros cargos no AVE, oito (8) inquiridos consideraram a titularidade de turma como outro cargo desempenhado e seis (6) registaram o cargo de elemento da assembleia/conselho geral.

**Tabela 4** – Outros cargo(s) que desempenha ou já desempenhados no agrupamento.

	n
Professora titular de turma	8
Elemento da assembleia/conselho geral	6
Coordenadora das provas de aferição / secretariado de exames	2
Elemento da comissão de autoavaliação do agrupamento	2
Coordenadora de projetos	1
Elemento do secretariado de exames	1
Coordenadora do núcleo de educação especial	1
Coordenadora do projeto educativo	1
Subcoordenadora de ano	1
Questões respondidas	23



Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

Capítulo IV

## **Capítulo V – Agrupamentos verticais de escolas na perspetiva dos docentes do 1.º ciclo**

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos



## 1. Estrutura e funcionamento dos agrupamentos verticais de escolas

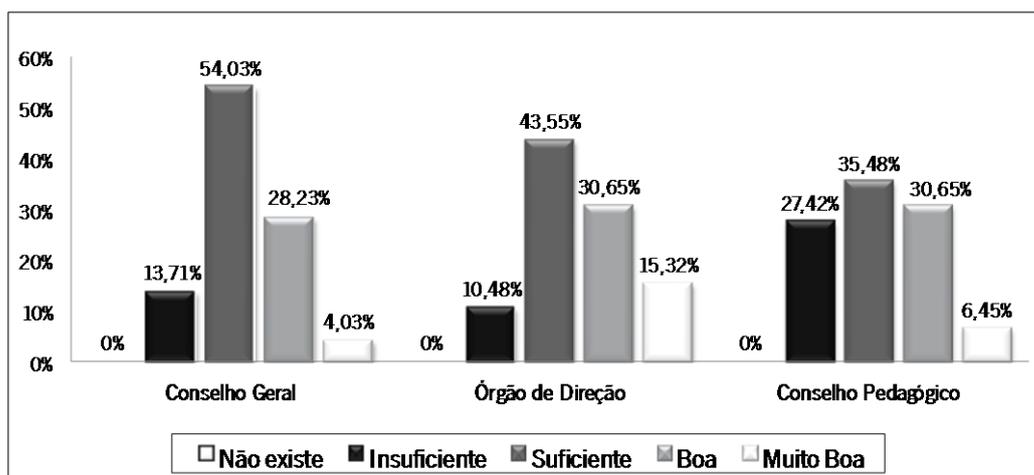
O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, regulamentando um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, expressava a intenção de permitir que fossem “encontradas soluções organizativas adequadas às escolas...”, prevendo “o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas...”

### 1.1. Representatividade nos órgãos dos agrupamentos verticais de escolas

O mesmo diploma estipulava no seu artigo 9.º que nos agrupamentos onde funcionasse a educação pré-escolar ou 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, deveria a assembleia integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo. O mesmo sucedia em relação ao conselho executivo, estando plasmado no seu artigo 16.º que nos agrupamentos onde funcionasse a educação pré-escolar ou 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros deveria ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo. Com a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a representatividade do 1.º ciclo nos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas deixou de estar salvaguarda.

Quando questionados sobre a representatividade do 1.º ciclo (n.º de elementos) nos órgãos de administração e gestão do Agrupamento, constatámos, da análise do gráfico 8, que os inquiridos consideraram maioritariamente que o número de docentes do 1.º CEB que tem assento nos diversos órgãos é Suficiente, Boa ou mesmo Muito Boa. A percentagem de docentes que considera essa representatividade “Insuficiente” só tem alguma expressão relativamente ao conselho pedagógico, onde 27,42% manifestaram essa opinião.

Gráfico 8 – Representatividade do 1.º ciclo (n.º de elementos) nos órgãos dos AVE.



## 1.2. Documentos estruturantes dos agrupamentos verticais de escolas

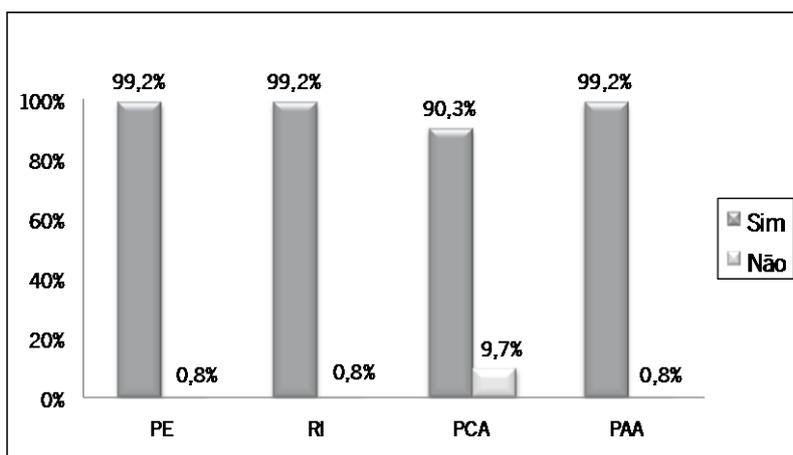
Dada a importância do PE, RI, PCA e PAA na definição das políticas educativas dos agrupamentos, em que a elaboração e a execução de cada um destes está intrinsecamente dependente do envolvimento dos docentes, foram elaboradas várias questões relativas ao conhecimento e à participação na sua elaboração/reestruturação, bem como à perceção que os inquiridos têm da função e do papel desempenhados por cada um deles.

### 1.2.1. Conhecimento/participação do PE, RI, PCA e PAA

No que diz respeito ao conhecimento dos documentos estratégicos do agrupamento<sup>8</sup> (PE, RI, PCA e PAA), da análise do gráfico 9 constatou-se que apenas 0,8% dos docentes inquiridos afirma não conhecer o PE, o RI ou PAA. No que diz respeito ao PCA, ainda que também residual, 9,7% afirmou não conhecer esse documento.

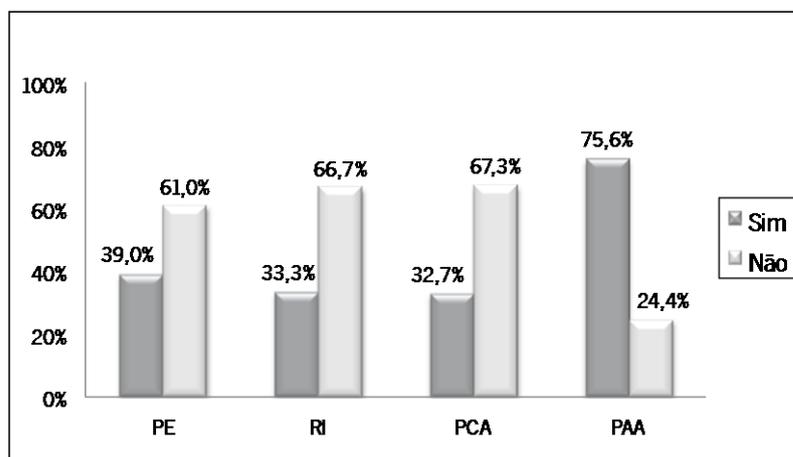
<sup>8</sup> Documentos obtidos nas páginas eletrónicas dos respetivos agrupamentos, em 25/01/2012.

Gráfico 9 – Conhecimento dos documentos estruturantes do agrupamento.



Quando questionados sobre a sua participação na elaboração ou reestruturação dos diversos documentos (PE, RI, PCA e PAA) e através da análise do gráfico 10, constatou-se que, com a exceção do PAA, em que 75,6% afirmou ter participado ativamente, a maioria dos inquiridos afirmou não ter participado na elaboração ou reestruturação do PE, do RI e do PCA, com 61%, 66,7% e 67,3% respetivamente.

Gráfico 10 – Participação na elaboração/reestruturação dos documentos estruturantes do agrupamento



### 1.2.2. Opinião/perceção do PE, RI, PCA, PAA

Relativamente à forma como os inquiridos veem os documentos (PE, RI, PCA e PAA), verificou-se (cf. tabela 5) que o PE é considerado pela maioria como um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento (69,1%), que contribui para a

construção da identidade do Agrupamento (59,3%) e que define a política educativa do Agrupamento (57,7%).

Devemos destacar que apenas 2,4% dos inquiridos afirmou que o PE não tem influência na sua prática letiva quotidiana e 5,7% consideram que esse documento foi elaborado por imposição legal.

**Tabela 5 – Perceções sobre o projeto educativo do agrupamento.**

	n	%
O PE é um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.	85	69,1
O PE é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.	73	59,3
O PE é um documento que define a política educativa do Agrupamento.	71	57,7
A elaboração/reestruturação do PE do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	57	46,3
O PE é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.	44	35,8
O PE foi elaborado por imposição legal.	7	5,7
O PE não tem influência na minha prática letiva quotidiana.	3	2,4
	Questões respondidas	123
	Questões não respondidas	1

Da análise do tabela 6, infere-se que o RI é considerado pelos inquiridos como um documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento (89,4%), sendo ainda para a maioria dos docentes um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento (54,5%).

Apesar de não representar uma opção de escolha para a maioria dos inquiridos, 34,1% afirma que o RI do Agrupamento salvaguarda as especificidades de cada estabelecimento de ensino.

Podemos constatar ainda que apenas 6,5% dos docentes afirma que o RI foi elaborado por imposição legal.

**Tabela 6** – Perceções sobre o regulamento interno do agrupamento.

	n	%
O RI é um documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento.	110	89,4
O RI é um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.	67	54,5
O RI é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.	45	36,6
O RI do Agrupamento salvaguarda as especificidades de cada estabelecimento de ensino.	42	34,1
A elaboração/reestruturação do RI do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	28	22,8
O RI é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.	18	14,6
O RI foi elaborado por imposição legal.	8	6,5
	Questões respondidas	123
	Questões não respondidas	1

Apesar de ser, dos documentos estratégicos do Agrupamento, aquele que mais docentes afirmaram não conhecer (9,7%), o PCA é, por sua vez, percecionado por 80,5% dos inquiridos como um documento que se articula com o PE do Agrupamento e constitui a matriz para a posterior elaboração do projeto curricular de turma (cf. tabela 7).

Uma percentagem significativa (72,6%) afirma ainda que o PCA é um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto do Agrupamento e tal como o PE, o PCA é visto por 53,1% dos inquiridos como um documento orientador, destinado a tornar mais articulada a ação educativa do Agrupamento.

Destacamos que apenas 3,5% dos inquiridos afirmou que o PCA não tem influência na sua prática letiva quotidiana e que foi elaborado por imposição legal.

**Tabela 7** – Perceções sobre o projeto curricular do agrupamento.

	n	%
O PCA é um documento que se articula com o PE do Agrupamento e constitui a matriz para a posterior elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT).	91	80,5
O PCA é um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto do Agrupamento.	82	72,6
O PCA é um documento orientador, destinado a tornar mais articulada a ação educativa do Agrupamento.	60	53,1
A elaboração/reestruturação do PCA do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	38	33,6
O PCA é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.	23	20,4
O PCA não tem influência na minha prática letiva quotidiana.	4	3,5
O PCA foi elaborado por imposição legal.	4	3,5
	Questões respondidas	113
	Questões não respondidas	11

Quando questionados sobre a sua perceção relativamente ao PAA (cf. tabela 8), 77,2% dos inquiridos afirmou que este é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento. Por sua vez, 73,2% dos inquiridos acredita que a sua elaboração constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino (73,2%). O PAA é ainda para 61% dos docentes um documento que consagra a operacionalização do PE do Agrupamento.

**Tabela 8** – Perceções sobre o plano anual de atividades do agrupamento.

	n	%
O PAA é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.	95	77,2
A elaboração do PAA do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	90	73,2
O PAA é um documento que consagra a operacionalização do PE do Agrupamento.	75	61
O PAA é um documento destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.	41	33,3
O PAA é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.	25	20,3
O PAA foi elaborado por imposição legal.	4	3,3
O PAA não tem influência na minha prática letiva quotidiana.	1	0,8
	Questões respondidas	123
	Questões não respondidas	1

## 2. Perspetivas dos docentes do 1.º ciclo

Neste secção procuraremos analisar as perspetivas dos docentes inquiridos face à atividade do(a) diretor(a)/órgão de direção do agrupamento e do(a) coordenador(a) de estabelecimento, bem como à atividade docente, tendo em conta a sua própria realidade.

### 2.1. Atividade do(a) diretor/órgão de direção *versus* atividade do(a) coordenador(a) de estabelecimento

Analisaremos nesta secção a perceção dos inquiridos relativamente à atividade do(a) diretor(a)/órgão de direção do agrupamento e do(a) coordenador(a) de estabelecimento

#### 2.1.1. Gestão

Este ciclo de ensino, pela faixa etária dos alunos que abrange, bem como pelas responsabilidades tripartidas com as autarquias (câmaras municipais e juntas de freguesias) relativamente à gestão de pessoal, à manutenção dos equipamentos escolares, refeições ou tão somente às verbas para expediente e limpeza, tornam a gestão destes estabelecimentos de ensino de uma complexidade imensa.

Ao observar a tabela 9 constatamos que 89% dos inquiridos considera que o(a) diretor(a)/órgão de direção do agrupamento tem em consideração as especificidades do 1.º ciclo. Por sua vez essa percentagem aumenta quando questionados relativamente ao(a) coordenador(a) de estabelecimento, em que 95% dos inquiridos é de opinião que tem em consideração as especificidades do 1.º ciclo.

Relativamente à celeridade com que são geridos os problemas das escolas do 1.º ciclo, podemos constatar que existe um grande grau de satisfação por parte dos inquiridos, uma vez que consideram que tanto o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento (85%) como o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento (92%) os resolve de forma célere e eficaz.

**Tabela 9** – Gestão das especificidades do 1.º CEB (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Tem em consideração as especificidades do 1.º ciclo.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	2,42	6,45	58,06	30,65	2,42
	Coordenador(a) de Estabelecimento	2,42	0,81	37,1	58,06	1,61
Resolve de forma célere e eficaz os problemas das escolas do 1.º ciclo VS os problemas da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	1,61	7,26	54,03	30,65	6,45
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	2,42	37,1	54,84	2,42
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Ao observarmos a tabela 10 constatamos que na opinião dos inquiridos quer o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento quer o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento têm gerido racionalmente e de forma eficiente os recursos humanos, materiais e financeiros dos AVE e, em particular, os afetos ao 1.º ciclo. Assim, 81% dos docentes é de opinião que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento gere racionalmente tanto os recursos humanos como os recursos materiais e pedagógicos dos AVE e 66% concorda que este/esta gere de forma eficiente os recursos financeiros afetos ao 1.º ciclo.

No que concerne ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento, 90% dos inquiridos é de opinião que este/esta gere racionalmente os recursos humanos da escola, 92% concorda que este/esta gere racionalmente os recursos materiais e pedagógicos da escola e 81% que gere de forma eficiente os recursos financeiros afetos à escola.

Os inquiridos concordam, ainda, que é efetuada uma gestão eficiente dos recursos financeiros afetos ao 1.º ciclo tanto pelo(a) Coordenador(a) de Estabelecimento (81%) como pelo(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento (66%).

**Tabela 10** – Gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Gere racionalmente os recursos humanos do Agrupamento / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0,81	8,87	59,68	20,97	9,68
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	2,42	48,39	41,94	4,03
Gere racionalmente os recursos materiais e pedagógicos do Agrupamento / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	4,84	62,9	17,74	14,52
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	2,42	48,39	43,55	2,42
Gere de forma eficiente os recursos financeiros afetos ao 1.º ciclo / à escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	7,26	45,97	20,16	26,61
	Coordenador(a) de Estabelecimento	0,81	5,65	41,94	38,71	12,9
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Ao analisarmos a tabela 11 constatamos que 77% dos inquiridos concorda que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento rentabiliza os recursos físicos do Agrupamento e 79% concorda que este/esta promove a partilha dos recursos educativos entre escolas do Agrupamento. No que diz respeito ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento, 92% dos inquiridos é de opinião que este/esta rentabiliza os recursos físicos da escola e 72% concorda que este/esta promove a partilha dos recursos educativos entre escolas do Agrupamento.

**Tabela 11** – Gestão dos recursos físicos (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Rentabiliza os recursos físicos do Agrupamento / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	6,45	58,06	19,35	16,13
	Coordenador(a) de Estabelecimento	1,61	3,23	52,42	39,52	3,23
Promove a partilha dos recursos educativos entre escolas do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	8,87	56,45	22,58	12,1
	Coordenador(a) de Estabelecimento	1,61	4,84	48,39	23,39	21,77
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.1.2. Comunicação

Num AVE, onde a distância entre as escolas que o compõem é, por si só, um constrangimento, a comunicação interna torna-se vital para que essa distância física seja encurtada.

Quando questionados sobre a forma como é realizada a comunicação com os docentes (cf. tabela 12), a maioria dos inquiridos (90% e 94% respetivamente) é de opinião que quer o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento quer o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento comunica com os docentes de forma próxima e informal.

Relativamente aos circuitos de comunicação, a maioria dos inquiridos concorda que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento estabelece circuitos de comunicação céleres quer com as escolas (90%), quer com os docentes do Agrupamento (92%). Quanto ao(a) Coordenador(a) de Estabelecimento, 94% dos inquiridos é de opinião que este/esta estabelece circuitos de comunicação céleres com os docentes da escola.

Por sua vez, a maioria dos inquiridos (98%) concorda que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento utiliza as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação interna. Na opinião de 95% dos docentes o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento utiliza com o mesmo objetivo as tecnologias de comunicação.

**Tabela 12 – Comunicação (diretor vs coordenador).**

		DT(%)	D(%)	C(%)	CT(%)	SO(%)
Comunica com os docentes de forma próxima e informal.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	2,42	5,65	50	39,52	2,42
	Coordenador(a) de Estabelecimento	1,61	3,23	23,39	70,16	1,61
Estabelece circuitos de comunicação céleres com as escolas do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	1,61	6,45	55,65	33,87	2,42
Estabelece circuitos de comunicação céleres com os docentes do Agrupamento / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	5,65	58,87	33,06	2,42
	Coordenador(a) de Estabelecimento	1,61	3,23	31,45	62,10	1,61
Utiliza as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação interna.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0,81	0	26,61	70,97	1,61
	Coordenador(a) de Estabelecimento	0,81	2,42	37,1	58,06	1,61
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.1.3. Relações de trabalho e interpessoais

A leitura do tabela 13 evidencia que a maioria dos inquiridos discorda que tanto o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento (57%) como o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento (79%) têm dado prioridade a questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas.

Contudo, é interessante verificar que apesar desta opinião, 52% dos inquiridos afirma concordar que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes. Já no que diz respeito ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento a opinião é contrária, uma vez que 65% dos inquiridos afirma discordar que esta/esta tenha aumentado o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes da escola.

**Tabela 13** – Condições de trabalho (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Tem dado prioridade a questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	6,45	50,81	14,52	4,84	23,39
	Coordenador(a) de Estabelecimento	12,9	66,13	6,45	4,03	10,48
Aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	1,61	33,87	35,48	16,13	12,9
	Coordenador(a) de Estabelecimento	5,65	59,68	20,97	6,45	7,26
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Ao analisarmos a tabela 14 constatamos que 67% dos inquiridos concorda que a atividade do(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento melhorou as relações e o ambiente de trabalho entre docentes dos diferentes ciclos de ensino. Já em relação ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento, 83% dos inquiridos é de opinião que este melhorou as relações e o ambiente de trabalho entre os docentes da escola.

**Tabela 14** – Relações de trabalho (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Melhorou as relações e o ambiente de trabalho entre docentes dos diferentes ciclos de ensino / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	3,23	9,68	48,39	18,55	20,16
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	6,45	49,19	33,87	7,26
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Na tabela 15 podemos observar que 85% dos inquiridos discorda que tenha aumentado a distância hierárquica entre o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento e os docentes da escola. O mesmo acontece relativamente à atividade do(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento em

que 71% dos inquiridos discorda que tenha aumentado a distância hierárquica entre este/esta e os docentes do agrupamento.

**Tabela 15** – Relações hierárquicas (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Aumentou a distância hierárquica entre o órgão de direção e os docentes / entre o(a) coordenador(a) de estabelecimento e os docentes da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	17,74	53,23	8,87	8,06	12,1
	Coordenador(a) de Estabelecimento	21,77	62,9	6,45	6,45	2,42
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

#### 2.1.4. Articulação curricular

Um dos objetivos subjacentes a constituição dos AVE foi a possibilidade de se realizar uma articulação curricular e o favorecimento de um percurso a sequencial e articulado dos alunos.

Ao observarmos a tabela 16 constatamos que, na opinião dos inquiridos, quer o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento quer o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento têm favorecido e promovido uma articulação entre os órgãos, os ciclos e as escolas que compõem os AVE. Assim, 83% dos docentes é de opinião que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento favorece a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento, 85% concorda que este promove a articulação entre os diferentes ciclos de ensino e 92% que promove articulação de atividades entre as escolas do Agrupamento.

No que concerne ao(a) Coordenador(a) de Estabelecimento, 74% dos inquiridos é de opinião que este/esta promove a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento, 65% concorda que este/esta promove a articulação entre os diferentes ciclos de ensino e 77% que promove articulação de atividades entre as escolas do Agrupamento.

**Tabela 16 – Articulação curricular (diretor vs coordenador).**

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Favorece a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento. / Promove a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	5,65	62,1	20,97	11,29
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	8,87	51,61	22,58	13,71
Promove a articulação entre os diferentes ciclos de ensino	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	7,26	63,71	20,97	8,06
	Coordenador(a) de Estabelecimento	4,03	15,32	43,55	21,77	15,32
Promove a articulação de atividades entre as escolas do Agrupamento / com outras escolas do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	3,23	74,19	17,74	4,84
	Coordenador(a) de Estabelecimento	1,61	8,87	61,29	15,32	12,9
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Da análise da tabela 17 constatou-se que os inquiridos são de opinião que quer o trabalho colaborativo entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino (77%), quer o desenvolvimento de projetos comuns ao Agrupamento (84%) são promovidos pelo(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento, consolidando assim a articulação curricular. O mesmo acontece relativamente à atividade do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento, pois 91% dos inquiridos concorda que este/esta promove o trabalho colaborativo entre os docentes da escola.

**Tabela 17 – Trabalho colaborativo e dinamização de projetos (diretor vs coordenador).**

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Promove o trabalho colaborativo entre docentes dos diferentes ciclos de ensino / entre docentes da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0,81	12,1	56,45	20,16	10,48
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	3,23	52,42	38,71	2,42
Promove o desenvolvimento de projetos comuns entre as escolas do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	7,26	62,1	21,77	8,87
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.1.5. Autonomia

Conforme constatamos na tabela 18, 62% dos inquiridos discorda que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento tenha centrado em si, quase em exclusividade, o processo de decisão. Esta opinião tem maior expressividade quando os inquiridos afirmam discordar que o(a)

Coordenador(a) de Estabelecimento seja um(a) mero(a) executor(a) de orientações emanadas pelo(a) diretor(a)/órgão de direção (76%) e que não tenha poder de decisão (77%).

**Tabela 18** – Autonomia e poder de decisão (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Tem centrado em si, quase em exclusividade, o processo de decisão.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	11,29	50,81	16,94	8,87	12,1
É um(a) mero(a) executor(a) de orientações emanadas pelo(a) diretor(a)/órgão de direção.	Coordenador(a) de Estabelecimento	8,87	66,94	14,52	6,45	3,23
Não tem poder de decisão.	Coordenador(a) de Estabelecimento	17,74	59,68	9,68	6,45	6,45
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.1.6. Relação com a comunidade local

Quando questionados relativamente à transmissão da imagem do Agrupamento para o exterior, os inquiridos são de opinião que ambos transmitem uma boa imagem. É curioso observar que a percentagem de inquiridos que expressam essa opinião relativamente ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento (92%) é superior relativamente à opinião expressa em relação ao(à) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento (87%) (cf. tabela 19).

**Tabela 19** – Imagem do agrupamento (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Transmite para o exterior uma boa imagem do Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	3,23	39,52	47,58	9,68
	Coordenador(a) de Estabelecimento	2,42	0,81	41,94	50	4,84
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Ao analisarmos a tabela 20 verificamos que 90% dos inquiridos são de opinião que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento. Essa opinião é igualmente positiva em relação ao(à) Coordenador(a) de Estabelecimento, uma vez que 94% dos inquiridos afirma concordar que este/esta tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola.

**Tabela 20** – Participação dos pais e encarregados de educação (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento / da escola.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	4,84	67,74	22,58	4,84
	Coordenador(a) de Estabelecimento	3,23	0,81	55,65	37,9	2,42
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião.

A leitura da tabela 21 evidencia que a maioria dos inquiridos concorda que tanto o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção do Agrupamento (85%) como o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento (86%) têm promovido o sentimento de pertença e identidade face ao agrupamento.

**Tabela 21** – Sentimento de pertença e identidade face ao agrupamento (diretor vs coordenador).

		DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Promove o sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento	0	3,23	53,23	32,26	11,29
	Coordenador(a) de Estabelecimento	2,42	1,61	50	36,29	9,68
Questões respondidas						124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

## 2.2. Atividade docente

Analisaremos a perceção dos inquiridos relativamente à atividade docente, tendo em conta a sua própria realidade e experiência enquanto docentes no contexto dos AVE.

### 2.2.1. Gestão

Ao observarmos a tabela 22 constatamos que 69% dos inquiridos considera não dispor de mais recursos financeiros e 65% discorda que tenham aumentado aos recursos humanos (apoio educativo e educação especial) afetos à escola.

Por sua vez, podemos constatar que 73% dos docentes concorda que dispõe de mais recursos materiais e pedagógicos e que tem à disposição recursos educativos existentes noutras escolas do Agrupamento (61%).

**Tabela 22** – Gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros (atividade docente).

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Aumentaram os recursos humanos (docentes de apoio educativo e educação especial) afetos à escola.	11,29	54,03	20,97	5,65	8,06
Dispõem de mais recursos materiais e pedagógicos.	1,61	20,97	61,29	12,10	4,03
Dispõem de mais recursos financeiros.	10,48	58,06	13,71	3,23	14,52
Tem à disposição recursos educativos existentes noutras escolas do Agrupamento.	3,23	24,19	47,58	13,71	11,29
	Questões respondidas				124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.2.2. Comunicação

Questionados sobre os circuitos de comunicação (tabela 23), a maioria dos inquiridos afirma concordar que são estabelecidos circuitos de comunicação céleres entre os docentes da mesma escola (94%) e que são utilizadas as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação entre docentes do agrupamento (98%).

**Tabela 23** – Comunicação (atividade docente).

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
São estabelecidos circuitos de comunicação céleres entre os docentes da mesma escola.	0	4,84	45,16	48,39	1,61
São utilizadas as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação entre os docentes do agrupamento.	0	2,42	42,74	54,84	0
	Questões respondidas				124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.2.3. Relações de trabalho e interpessoais

As dinâmicas organizativas de um agrupamento de escolas implicam que docentes desde a educação pré-escolar até, muito recentemente, ao ensino secundário, estabeleçam relações de trabalho e interpessoais que vão originando, inevitavelmente, um interconhecimento e a ligação recíproca entre os vários graus de ensino.

A leitura da tabela 24 evidencia que a maioria dos inquiridos (81%) considera que as relações e o ambiente de trabalho entre os docentes da escola melhoraram. Uma percentagem

mais reduzida, mas igualmente maioritária (58%) considera que existe um clima de proximidade entre os docentes dos diferentes ciclos do Agrupamento.

Relativamente ao trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes, 65% dos inquiridos é de opinião que este aumentou, o que, por sua vez, se traduz em que 69% dos docentes discorda que tenha aumentado o tempo e disponibilidade para a parte pedagógica.

**Tabela 24** – Relações de trabalho (atividade docente).

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Melhoraram as relações e o ambiente de trabalho entre docentes da escola.	0,81	10,48	45,97	34,68	8,06
Aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes.	3,23	25,81	46,77	17,74	6,45
Aumentou o tempo e a disponibilidade para a parte pedagógica.	14,52	54,03	22,58	6,45	2,42
Existe um clima de proximidade entre os docentes dos diferentes ciclos do agrupamento.	1,61	32,26	42,74	15,32	8,06
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

#### 2.2.4. Articulação curricular

Ao observarmos a tabela 25 constatamos que, no global, a maioria dos inquiridos considera que tem trabalhado de forma colaborativa. A sua maior expressão situa-se articulação entre docentes do mesmo nível de ensino (91%), logo seguido do trabalho colaborativo entre docentes da mesma escola (90%).

Por sua vez, os 83% dos inquiridos considera existir um trabalho colaborativo entre docentes de escolas diferentes e 73% afirma haver essa colaboração entre docentes de diferentes níveis de ensino.

Apesar da maioria concordar que existe também um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos, este é aquele que, de todos, apresenta a menor expressividade (52%).

**Tabela 25 – Trabalho colaborativo (atividade docente).**

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes da mesma escola.	0,81	5,65	47,58	41,94	4,03
Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de escolas diferentes.	0,81	10,48	63,71	19,35	5,65
Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes com os mesmos níveis de ensino.	0	4,84	50,81	40,32	4,03
Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de diferentes níveis de ensino.	0,81	18,55	58,06	15,32	7,26
Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos de ensino.	3,23	35,48	43,55	8,87	8,87
	Questões respondidas				124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Relativamente à articulação curricular (tabela 26), 89% dos docentes considera que se realiza uma articulação curricular consistente entre os diferentes anos de escolaridade e 65% concorda que se realiza uma articulação curricular consistente entre os diferentes ciclos de ensino.

**Tabela 26 – Articulação curricular (atividade docente).**

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Realiza-se uma articulação curricular consistente entre os diferentes anos de escolaridade.	0	9,68	65,32	23,39	1,61
Realiza-se uma articulação curricular consistente entre os diferentes ciclos de ensino.	4,03	24,19	54,03	11,29	6,45
	Questões respondidas				124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Quanto à planificação, através da análise da tabela 27 podemos inferir que a maioria dos inquiridos (96%) é de opinião que esta é realizada em conjunto com os docentes do mesmo ano de escolaridade.

**Tabela 27 – Planificação (atividade docente).**

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
A planificação é realizada em conjunto com os docentes do mesmo ano de escolaridade.	0,81	0,81	40,32	55,65	2,42
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.2.5. Relação com a comunidade local

Ao analisarmos a tabela 28 constatamos que quando questionados sobre a transmissão da imagem do Agrupamento para o exterior, 94% dos inquiridos considera que transmite uma boa imagem deste e 90% considera que promove o sentimento de pertença e identidade face ao agrupamento.

**Tabela 28 – Relação com comunidade (atividade docente).**

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Transmite para o exterior uma boa imagem do Agrupamento.	0,81	1,61	41,94	52,42	3,23
Promove o sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	1,61	2,42	62,10	28,23	5,65
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

Relativamente à relação com os pais e encarregados de educação, verificamos na tabela 29 que a quase totalidade dos inquiridos (99%) considera promove a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola.

**Tabela 29 – Participação dos pais e encarregados de educação (atividade docente)**

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola.	0	0	70,97	28,23	0,81
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

No que concerne à relação entre o professor titular de turma e os encarregados de educação (tabela 30), a maioria dos inquiridos discorda que esta tenha cada vez mais interferência

do(a) diretor(a)/órgão de direção e do(a) coordenador(a) de estabelecimento em 72% e 73% dos casos respetivamente.

**Tabela 30** – Ingerências nas relações entre professor titular de turma e encarregados de educação

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
A relação entre professor titular de turma e encarregados de educação tem cada vez mais a interferência do(a) diretor(a) / órgão de direção.	8,87	62,9	14,52	4,84	8,87
A relação entre professor titular de turma e encarregados de educação tem cada vez mais a interferência do(a) coordenador(a) de estabelecimento.	6,45	64,52	16,13	6,45	6,45
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

### 2.2.6. Prática pedagógica

Apesar de, como já foi referido anteriormente, ter aumentado o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes e não ter aumentado o tempo e disponibilidade para a parte pedagógica, a maioria dos inquiridos (63%) discorda que tenha havido ausência de melhorias no processo de ensino/aprendizagem, como podemos observar na tabela 31.

**Tabela 31** – Processo de ensino/aprendizagem.

	DT (%)	D (%)	C (%)	CT (%)	SO (%)
Ausência de melhorias no processo de ensino/aprendizagem.	12,1	50,81	20,97	8,06	8,06
Questões respondidas					124

Legenda: DT - Discordo totalmente; D - Discordo; CT - Concordo totalmente; SO - Sem opinião

## 3. Apreciação global

Neste secção analisaremos a opinião dos inquiridos sobre os aspetos que os AVE conseguiram ou não concretizar desde a sua constituição. Analisaremos as opiniões de todos os docentes que responderam ao questionário e procuraremos analisar as respostas dadas pelos docentes (n=53) que afirmaram trabalhar num dos AVE à data da sua constituição.

### 3.1. Concretização

Das vinte e oito (28) expressões sobre as quais os inquiridos emitiram a sua opinião, todas foram consideradas concretizadas, com percentagens maioritárias de respostas com vinte (20) delas a situar-se acima dos 80%. Relativamente à opinião daqueles que trabalhavam num dos AVE aquando da sua constituição, esta não difere, significativamente, da dos demais docentes.

A não existência de uma diferença significativa prende-se com o facto de que, apesar de não terem assistido à constituição dos AVE, já integravam um dos AVE há tempo suficiente, como podemos constatar no gráfico 6, para poder avaliar com credibilidade os aspetos em análise.

Assim, relativamente aos docentes que presenciaram e acompanharam a evolução deste modelo desde a sua implementação (cf. gráfico 7, n=53), das vinte e oito (28) expressões, todas foram por eles consideradas concretizadas, com percentagens maioritárias de respostas, com vinte (20) delas situando-se acima dos 75%.

#### 3.1.1. Gestão

Da análise do gráfico 11 verificamos que os inquiridos consideram terem sido concretizados pelo novo modelo de gestão os objetivos de racionalização dos recursos humanos (82,26%) e dos recursos materiais e pedagógicos (88,71%).

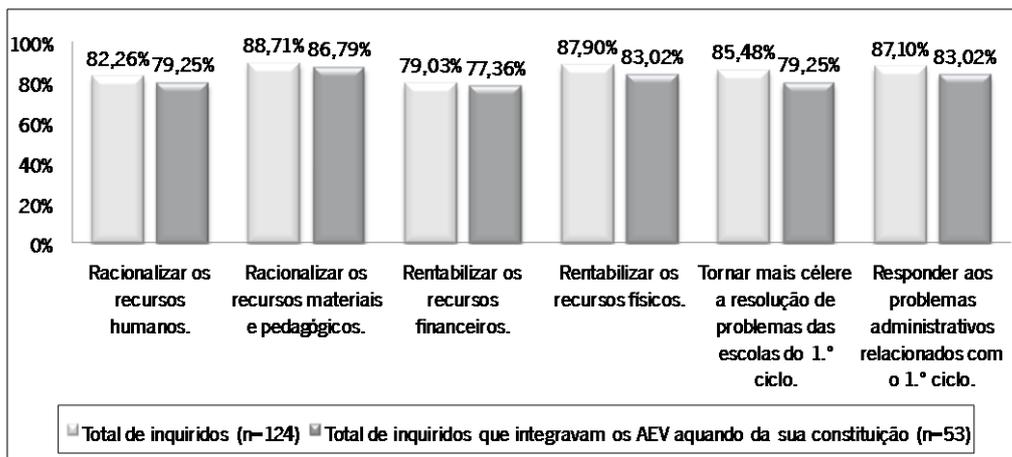
No que diz respeito à rentabilização dos recursos financeiros e dos recursos físicos, 79,03% e 87,9% dos docentes respetivamente, foram de opinião que estes aspetos foram alcançados.

No que concerne à resolução de problemas das escolas do 1.º ciclo, 85,48% dos inquiridos considera que este modelo de gestão veio torná-la mais célere; 87,1% afirma que atende aos problemas administrativos relacionados com este grau de ensino.

Relativamente à melhoria das condições físicas e materiais do trabalho docente, 74,19% dos respondentes considera ter sido um parâmetro concretizado.

A análise das respostas do grupo de docentes que afirmaram integrar o AVE aquando da sua constituição (n=53), permite inferir que as suas perceções relativamente às seis questões supracitadas foram sobreponíveis à população total.

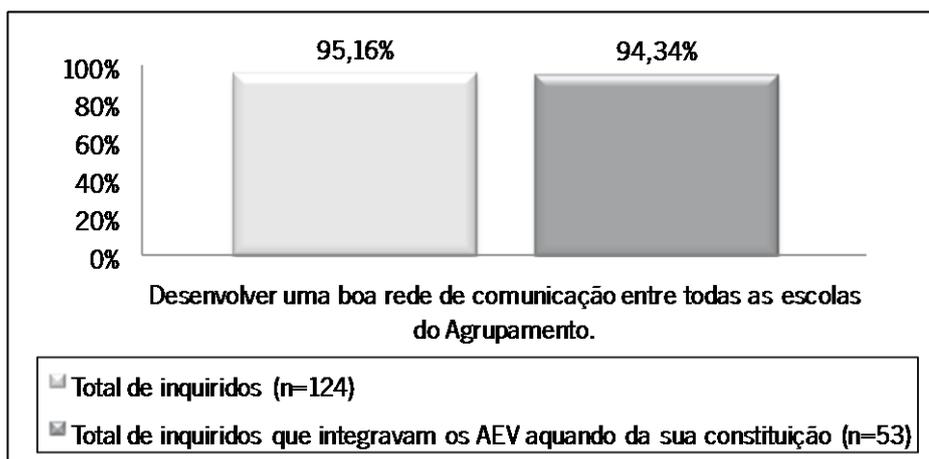
Gráfico 11 – Grau de concretização na gestão.



### 3.1.2. Comunicação

No gráfico 12 podemos constatar que a maioria dos docentes (95,16%) considera que após a implementação do AVE foi desenvolvida uma boa rede de comunicação entre todas as escolas do respetivo agrupamento. Este valor percentual foi semelhante aquele obtido junto dos inquiridos que afirmaram integrar o AVE quando da sua constituição (94,34%).

Gráfico 12 – Grau de concretização na comunicação.



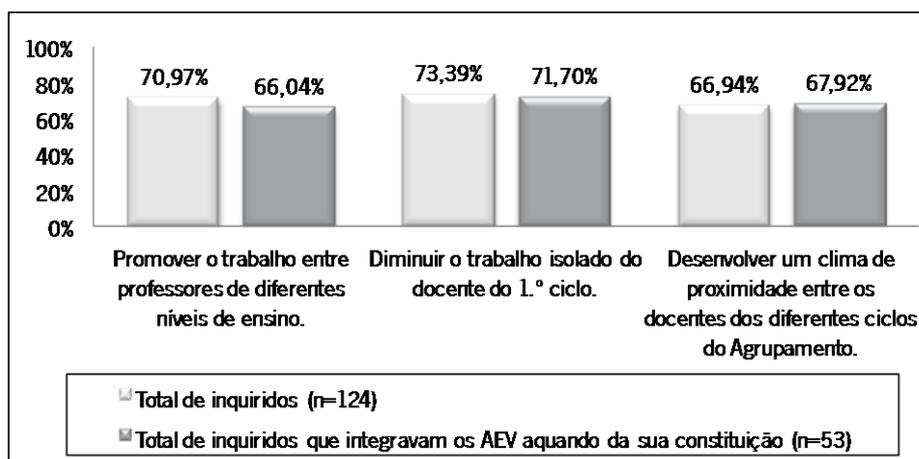
### 3.1.3. Relações de trabalho e interpessoais

Da análise do gráfico 13 verifica-se que 73,39% dos inquiridos considera que este modelo conseguiu diminuir o trabalho isolado do docente do 1º ciclo; 70,97% afirma ter sido promovido o

trabalho entre professores de diferentes níveis de ensino. Todavia, apenas 66,94% considera que foi desenvolvido um clima de proximidade entre os docentes de diferentes ciclos de ensino.

Quando atentamos nas perceções dos docentes que afirmaram integrar os AVE aquando da sua constituição, verificamos haver uma similaridade com aquelas obtidas junto da amostra total, à exceção da concretização da promoção do trabalho entre professores de diferentes níveis de ensino, em que foi obtido um valor percentual ligeiramente inferior (66,04%).

Gráfico 13 – Grau de concretização nas relações de trabalho e interpessoais.

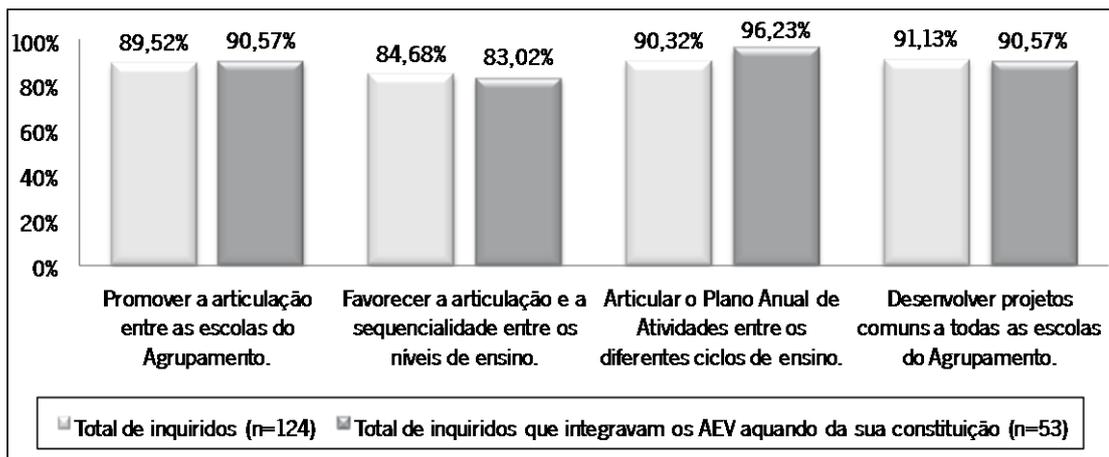


### 3.1.4. Articulação curricular

Da análise do gráfico 14 é possível constatar que 89,52% dos inquiridos considera que este modelo conseguiu promover a articulação entre as escolas; 84,68% afirma ter sido favorecida a articulação e a sequencialidade entre os níveis de ensino; 90,32% considera ter sido concretizada a articulação do PAA entre os diferentes ciclos de ensino e 91,13% é de opinião que foi igualmente concretizado o desenvolvimento de projetos comuns a todas as escolas do Agrupamento.

Analisando as perceções dos docentes que afirmaram integrar o AVE aquando da sua constituição, constata-se uma semelhança entre os valores obtidos e aqueles apresentados pela população total, à exceção da articulação do PAA entre os diferentes ciclos de ensino, tendo sido considerada como concretizada por 96,23% dos inquiridos deste grupo, constituindo um valor percentual discretamente superior.

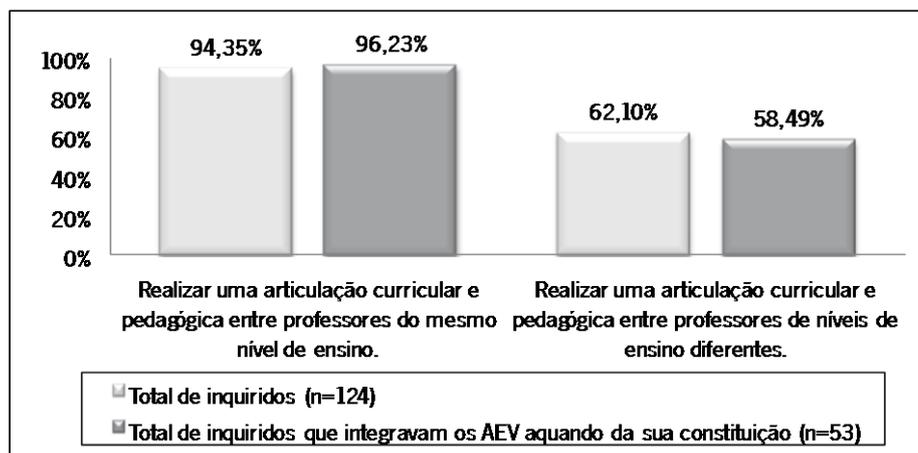
Gráfico 14 – Grau de concretização na articulação entre escolas e ciclos de ensino.



Por sua vez, o gráfico 15 evidencia haver uma discrepância na perceção dos docentes relativamente à realização de uma articulação curricular e pedagógica entre professores do mesmo nível de ensino (94,35%) e entre professores de níveis de ensino diferentes (62,10%).

Quando atentamos nas perceções dos docentes que afirmaram integrar o AVE quando da sua constituição, verificamos que essa discrepância se mantém.

Gráfico 15 – Grau de concretização da articulação curricular.



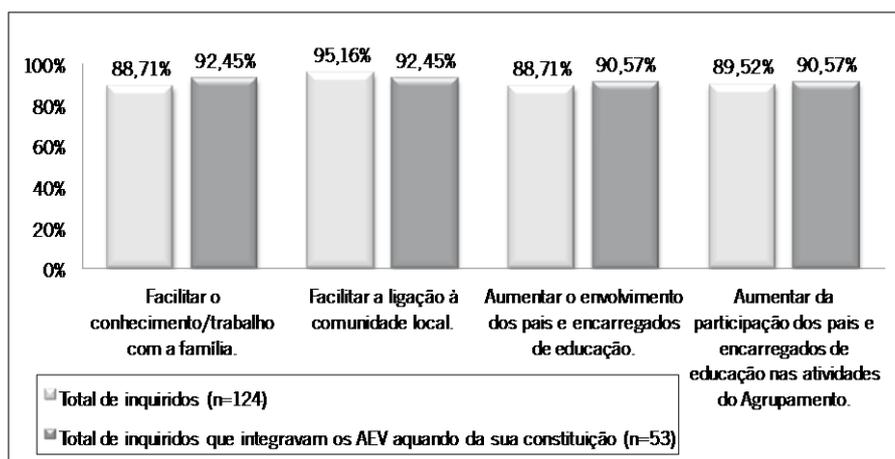
### 3.1.5. Relação com a comunidade local

Da análise do gráfico 16 verificamos que os docentes afirmaram que o novo modelo facilitou o conhecimento/trabalho com a família (88,71%) e a ligação à comunidade local (95,16%). Por sua vez, 88,71% consideraram que o aumento do envolvimento dos pais e encarregados de

educação foi um aspeto alcançado, assim como o incremento da participação destes nas atividades do Agrupamento (89,52%).

A análise das respostas do grupo de docentes que afirmaram integrar os AVE aquando da sua constituição permite afirmar que as suas perceções relativamente às questões em análise foram sobreponíveis à população total.

**Gráfico 16** – Grau de concretização do trabalho realizado com a comunidade local



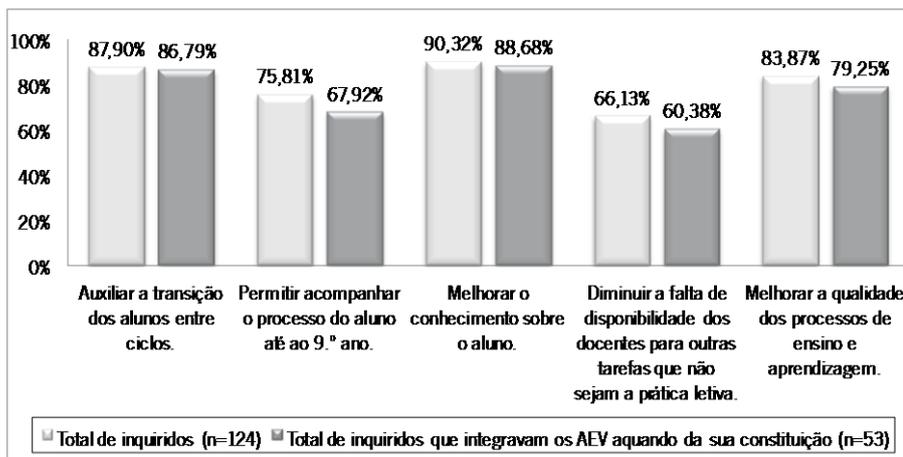
### 3.1.6. Prática pedagógica

Da análise do gráfico 17 inferimos que 90,32% dos inquiridos considera que este modelo condiciona uma melhoria do conhecimento sobre o aluno; 87,90% afirma que o mesmo auxilia a transição de alunos entre ciclos e 75,81% considera que permite acompanhar o processo do aluno até ao 9.º ano.

Verificamos ainda que 83,87% afirma ter havido uma melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, apesar de apenas 66,13% apontar a diminuição da falta de disponibilidade dos docentes para outras tarefas que não sejam a prática letiva como um aspeto concretizado.

Quando comparamos os dados apresentados com as perceções dos docentes que afirmaram integrar o AVE aquando da sua constituição, verificamos serem sobreponíveis com aquelas obtidas junto da amostra total. No entanto verificamos duas exceções: a possibilidade de acompanhar o aluno até ao 9º ano e a diminuição da falta de disponibilidade dos docentes para outras tarefas que não sejam a prática letiva em que foi obtido um valor percentual ligeiramente inferior (67,92% e 60,38%, respetivamente).

Gráfico 17 – Grau de concretização na prática pedagógica

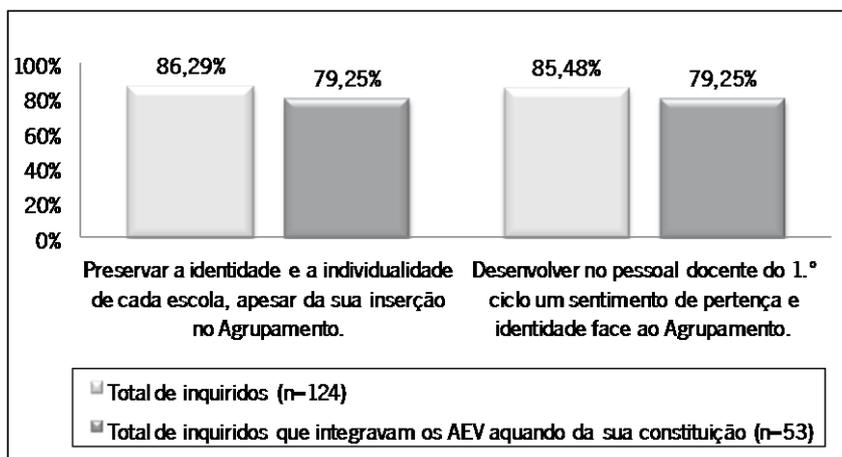


### 3.1.7. Identidade e autonomia

A leitura do gráfico 18 evidencia que a maioria dos inquiridos (86,29%) considera que foi preservada a identidade e individualidade de cada escola, apesar da sua inserção no respetivo AVE. Da mesma forma, consideraram também que foi desenvolvido junto do pessoal docente do 1.º ciclo um sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento (85,48%).

Em ambas as questões, quando analisadas isoladamente as respostas fornecidas pelos docentes que afirmaram integrar o AVE quando da sua constituição (n=53), constatámos que a expressividade percentual é um pouco inferior. Assim, deste grupo apenas 79,25% aponta a preservação da identidade e individualidade de cada escola, por um lado, e o desenvolvimento de um sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento, por outro, como aspetos concretizados.

Gráfico 18 – Grau de concretização na identidade e autonomia



## 4. Síntese interpretativa

*“Dantes o tempo corria lento meu”*

Xutos & Pontapés

A velocidade vertiginosa com que se vive nesta atual sociedade da comunicação e das redes sociais, faz com que, demasiadas vezes, o *presente* se confunda com o *passado*. Quantos de nós, presentes num evento público, vivido no presente, não recebemos uma notificação de uma qualquer rede social e vemos *postado*, como se do passado se tratasse, aquele evento, aquela cerimónia, que em tempo real vivenciamos.

Como refere Ferreira, F. (2005a, p. 168), “as sociedades contemporâneas têm sofrido mudanças profundas e aceleradas gerando uma grande incerteza e perplexidade e tornando difícil a sua compreensão”. É nesta sociedade apressada que a escola habita, se constrói e modifica. A escola, sendo um reflexo da sociedade, é por ela condicionada e modificada. Mas é também a escola, numa relação de reciprocidade, que tem o dever de condicionar, de alterar, de alicerçar as bases para a construção de uma sociedade melhor.

É “num cenário de complexidade, incerteza e questionamento da legitimidade e dos fins da educação e da instituição escolar que é conferida à escola [...] a responsabilidade na definição do acordo sobre o bem comum” (Ferreira, F. 2005a, p. 173). E é igualmente neste cenário que, chegados ao fim da apresentação do estudo empírico, procuramos interpretar os resultados obtidos com a nossa investigação, para que, de forma consciente, possamos refletir e encontrar respostas para as inquietudes que nos levaram a investigar:

Terá o AVE, enquanto “novo escalão da administração centralizada”, concretizado as finalidades e princípios gerais consagrados nos diplomas legais e que justificaram a sua constituição? Terão estes sido capazes de criar os alicerces para a constituição dos *mega agrupamentos*?

Como sustenta Afonso (2005) no prefácio do livro de Flores (2005), em relação ao processo de decisão de constituição de AVE:

“A interrupção (autoritária) da horizontalidade voluntária e a imposição burocrática da verticalidade na constituição dos agrupamentos de escolas” (pp. 12, 13)

Também as perceções dos docentes inquiridos apontam para um processo de constituição dos AVE imposto por decisão da administração central (96,23%), sem que as suas opiniões fossem tidas em

consideração (58,49%). E até mesmo o papel da Autarquia neste processo de decisão se revelou de reduzida importância (50,94%).

Já no que se refere à participação destes docentes no processo de transição, as respostas não foram consensuais, demonstrando, tal como refere Flores (2005), um clima de “mal-estar e alguma resistência face a uma decisão já tomada” (p. 159).

Ainda neste item, os docentes referiram que o tempo de transição (um ano) foi suficiente (52,83%), e que os presidentes dos conselhos executivos tiveram um papel ativo no processo de transição (77,35%).

Relativamente às expectativas criadas face a essa nova organização, aquando da constituição dos AVE, contrariamente ao que a maioria dos autores vem apontando, os nossos inquiridos destacaram um aumento da colaboração entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (69,8%), a partilha de recursos (54,7%), o aumento do grau de participação nos processos de tomada de decisão (37,7%) e o aumento do reconhecimento profissional do 1.º ciclo (35,8%). Estes resultados são talvez decorrentes do processo de construção e mudança que as interações sociais e culturais vivenciadas nos AVE implicaram.

Deveremos *trocar de lentes* e procurar interpretar os resultados considerando a possibilidade de algo ter mudado?

Sobre o tema da mudança em contexto escolar, Formosinho e Machado (2000b) referem que

“a questão da mudança em contexto escolar tem esbarrado, por vezes, numa perspectiva que se ancora na resistência dos professores para explicar os insucessos de inovações impulsionadas fora das escolas ou geradas no seu seio, mas, em todo o caso, tidas como exteriores por aqueles a quem cabe um quinhão essencial no seu processo de implementação, os professores” (p. 117).

Neste sentido, podemos afirmar que os fatores de resistência devem-se, muitas vezes, à insegurança, à dificuldade em identificar ou reconhecer os problemas reais em que se encontram ou, simplesmente nas vantagens de situações alternativas. No entanto, as interações sociais no âmbito das relações interpessoais e grupais podem conduzir à alteração de comportamentos e opiniões.

Formosinho e Machado (2000c) reiteram esta opinião, afirmando ainda que é importante encarar a mudança como

“um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, tendo por base não só o contexto socio-político geral, mas também os seus constrangimentos,

os problemas que nela existem, as dinâmicas que os actores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e as práticas educativas consolidadas” (p. 18).

Esta (re)construção, induzida pelas dinâmicas necessárias num processo de crescimento e amadurecimento, possibilitou que os docentes do 1.º CEB desempenhassem vários cargos no seio dos AVE. No entanto, aqueles que mais foram desempenhados pelos docentes estão intrinsecamente ligados ao nível de ensino: um é a coordenação de estabelecimento (20 docentes) e o outro é a coordenação do conselho de docentes/departamento (12 docentes).

Neste item devemos referir que nenhum docente do 1.º CEB desempenhou o cargo de presidente do conselho executivo ou de diretor ou mesmo de subdiretor. Conseguimos ainda inferir que, pelo número reduzido de docentes que afirmaram ter desempenhado o cargo de vice-presidente e adjunto, os órgãos de direção dos AVE analisados não sofreram alterações significativas quanto à composição, tendo permanecido praticamente inalterados.

Relativamente aos aspetos relacionados com a estrutura e funcionamento dos AVE, quando questionados sobre a representatividade do 1.º ciclo (n.º de elementos) nos órgãos estruturantes do AVE (conselho geral, órgão de direção e conselho pedagógico), os inquiridos consideraram-na suficiente. Destacamos contudo que 27,42% considerou ser insuficiente o n.º de elementos do 1.º ciclo no conselho pedagógico. Tal aspeto poderá advir da influência reconhecida a este órgão em termos de orientações pedagógicas, em que uma perda de representatividade neste constituía uma ameaça à sua autonomia pedagógica.

De referir que, apesar desta opinião, esse receio de perda de autonomia pedagógica foi referido por apenas 13,2% dos inquiridos como uma expectativa, aquando da constituição dos AVE.

No que diz respeito aos documentos estruturantes dos AVE, as respostas dadas pelos inquiridos são reveladoras de um conhecimento geral dos mesmos (PE, RI, PCA e PAA) e de um nível francamente positivo de participação na elaboração ou reestruturação destes documentos, variando entre os 61% os 75,6%, respetivamente.

A justificação para o PAA ser o documento com o grau de participação mais elevado, terá a ver com o facto de este estar intrinsecamente relacionado com a prática pedagógica.

Já no que diz respeito às perceções que os docentes manifestaram relativamente aos conceitos que associam a cada um dos documentos em análise, estas foram elucidativas de que reconhecem a importância e a função que cada um deles desempenha no AVE.

Este conhecimento e reconhecimento, bem como a participação na elaboração ou reestruturação dos documentos estruturantes dos AVE são indicadores precisos da integração dos docentes do 1.º CEB nessas estruturas organizativas.

Nesta fase de interpretação em que nos encontramos, e com os indícios reveladores que os dados até aqui nos têm facultado, atrevemo-nos a avançar que esta *união forçada* entre escolas, entre ciclos, circunscrita no tempo e no espaço, após uma década de convivência e com a ajuda da estabilidade do corpo docente, esbateu hostilidades, permitindo a criação de laços e a construção de uma identidade e de um sentimento de pertença.

Aludindo a uma metáfora que nos dá conta da influência que as feromonas da maçã têm no amadurecimento de outras frutas, Guerra (2014) diz-nos que:

“a direção educativa deve estabelecer uma influência silenciosa, persistente e benéfica que faça crescer quem está à sua volta. Quando falo em direção educativa não penso apenas no Diretor da instituição, mas num tipo de direção que educa tanto quem a exerce como quem recebe a sua influência (p. 15).

Partindo desta premissa, debruçemo-nos sobre o posicionamento dos docentes do 1.º CEB face à atividade do(a) Diretor/Órgão de Direção, à atividade do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento e, tendo em conta a sua própria realidade, à atividade docente relativamente a aspetos relacionados com os conceitos de gestão, comunicação, relações de trabalho e interpessoais, articulação curricular e trabalho colaborativo, autonomia, comunidade educativa e prática pedagógica.

No que concerne ao item da gestão, constatamos que os inquiridos consideram que o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção tem em consideração as especificidades do 1.º CEB e gere de forma célere e eficaz os problemas associados às escolas do 1.º CEB, tal como o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento.

Constatamos assim que os docentes do 1.º CEB manifestam um sentimento de reconhecimento para com o(a) Diretor(a)/Órgão de Direção, aspeto que, de acordo com a literatura, não ocorria nos primeiros anos de convivência em AVE.

O mesmo acontece relativamente à gestão dos recursos humanos, materiais, físicos e financeiros. É opinião dos inquiridos que a gestão de cada um destes recursos afetos ao AVE ou às escolas básicas é realizada racionalmente e de forma eficiente quer pelo(a) Diretor(a)/Órgão de Direção quer pelo(a) Coordenador(a) de Estabelecimento.

A avaliação positiva destes aspetos, sobretudo no que diz respeito aos recursos financeiros afetos ao 1.º CEB é revelador de um sentimento de cumplicidade para com o(a)

Diretor(a)/Órgão de Direção, que passa pela compreensão de que a resolução deste problema não se encontra nas competências deste, mas sim da autarquia.

Na realidade, a dependência financeira das verbas atribuídas a este ciclo de ensino pelas autarquias (que a maior parte das vezes, em algumas câmaras municipais, são destinadas em exclusivo a despesas de expediente e limpezas), originou que, numa primeira fase, os estabelecimentos de ensino do 1.º CEB tivessem sido encarados pelos órgãos de direção, numa analogia familiar, como “*enteados*”, sendo o estabelecimento de ensino dos 2.º e 3.º CEB (escola-sede) o “*filho legítimo*”.

Contudo, a observação empírica e a expressividade das perceções dos inquiridos, demonstram-nos que houve de facto um processo de construção que conduziu à apropriação de um sentimento solidário e de responsabilidade por parte do(a) Diretor(a)/Órgão de Direção para com este nível de ensino, com todas as suas especificidades e constrangimentos.

Ao analisarmos a questão da gestão relativamente à atividade docente pretendíamos inferir quais as mudanças que a vigência deste modelo de autonomia e gestão efetivamente trouxera. Neste sentido, verificámos que este modelo de gestão não colocou à disposição mais recursos financeiros, nem aumentou aos recursos humanos (apoio educativo e educação especial) afetos ao 1.º CEB. No entanto, colocou à disposição dos docentes mais recursos materiais e pedagógicos, através da partilha dos recursos educativos existentes nas escolas do Agrupamento.

Como foi referido anteriormente, a eficácia da divulgação da comunicação interna torna-se vital para encurtar a distância física existente entre as escolas que compõem o AVE. Com a utilização das novas tecnologias e de todas as formas de comunicação que lhes estão associadas, como o email, moodle, telemóvel e, mais recentemente, as redes sociais, os AVE conseguiram estabelecer circuitos de comunicação céleres e facilitadores da divulgação da comunicação interna, transformando aquilo que à partida seria um constrangimento, num aliado capaz de alicerçar nos professores do 1.º CEB um sentimento de pertença e identidade face ao agrupamento.

Desta forma, e como a comunicação possibilita tanto a receção como a emissão de mensagem e conteúdo, estes circuitos de comunicação, que na perceção dos nossos inquiridos são realizados de uma forma próxima e informal, têm, na nossa opinião, promovido a participação ativa dos docentes do 1.º CEB na produção das dinâmicas organizativas dos AVE.

No que diz respeito às relações de trabalho e interpessoais, e de acordo com as perceções dos docentes inquiridos, podemos afirmar que estas, fruto de uma relação de uma década, tal como referido anteriormente, se tornaram mais próximas, melhorando o ambiente de trabalho entre

os docentes dos diferentes ciclos de ensino. Na opinião dos inquiridos, quer a atividade desenvolvida pelo(a) Diretor(a)/Órgão de Direção quer a desenvolvida pelo(a) Coordenador(a) de Estabelecimento contribuíram para esta melhoria.

Ainda neste item, podemos realçar que, apesar de nos últimos anos de vigência dos AVE ter-se passado da colegialidade para a filosofia do órgão unipessoal, na opinião dos inquiridos não houve um aumento de distância hierárquica entre o(a) Diretor/Órgão de Direção ou o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento e os docentes.

Contudo, apesar das melhorias verificadas no âmbito das relações de trabalho e interpessoais, os inquiridos são de opinião que, apesar da atividade do(a) Diretor/Órgão de Direção não ter dado prioridade a questões administrativas em detrimento das pedagógicas, esta tem potenciado um aumento do trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes.

Poderemos inferir que o facto de os docentes não terem sentido um aumento do tempo e da disponibilidade para a sua prática pedagógica, está interligado com esse aumento do trabalho burocrático/administrativo solicitado.

Esta situação poderá não estar intrinsecamente relacionada com a realização de uma margem de autonomia no desempenho da atividade de diretor(a), mas antes com as imensas solicitações dos diversos organismos da administração central.

Tal como refere Lima (2008)

“Numa administração centralizada, cada organização escolar é afirmada, simultaneamente, como um centro de acção educativa e como uma periferia político-administrativa. A centralidade educativa/pedagógica de cada escola, enquanto unidade de gestão, encontra-se em tensão permanente com o carácter periférico que lhe é normativamente imposto. Daqui resulta aquilo que poderá ser designado como *centralidade periférica* da escola como organização educativa, numa administração centralizada.” (p. 170)

Neste sentido, e abordando a temática da autonomia, podemos também afirmar, com base nas opiniões dos nossos inquiridos, que um longo e profícuo caminho fora já percorrido, dentro deste “novo escalão da administração centralizada”, como Lima (2004, p. 24) o apelida.

Assim, apesar do cariz unipessoal, constatamos que, na visão dos inquiridos, o(a) Diretor/Órgão de Direção não tem em si centrado o processo de decisão e, por sua vez, o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento não é encarado como um(a) mero(a) executor(a) de orientações emanadas por este(a). Tendo mesmo 77,42% dos inquiridos discordado que o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento não tivesse poder de decisão.

Esta posição leva-nos a supor que apesar do cargo de coordenação de estabelecimento estar consagrado nos diplomas legais como sendo praticamente administrativo, à luz do nosso estudo, as competências do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento têm sido mais do que meramente transmitir as informações ou cumprir e fazer cumprir as decisões emanadas pelo(a) Diretor(a).

Parece-nos evidente que, pelo consenso das mudanças que se nos têm apresentado ao longo desta análise, também neste ponto tenham ocorrido evoluções, estando a figura do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento a surgir no seio do AVE como uma liderança intermédia relevante.

Na verdade, tal como refere Ferreira, F. (2000)

“Os Agrupamentos de Escolas constituem importantes oportunidades de “aprendizagem da autonomia”, sobretudo para as escolas e professores dos primeiros níveis de educação e ensino” (p. 145)

De seguida analisaremos os dois aspetos preconizados pelos diplomas legais como fundamentais nos AVE e que estiveram subjacentes à justificação da sua constituição: a possibilidade de se realizar uma articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino e o favorecimento de um percurso sequencial dos alunos.

Neste sentido, os dados da nossa investigação demonstram que, quer o(a) Diretor/Órgão de Direção quer o(a) Coordenador(a) de Estabelecimento foram, durante a vigência dos AVE, promotores das dinâmicas colaborativas e de articulação, quer ao nível das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, quer ao nível dos diferentes ciclos de ensinamentos, tendo sempre por base a visão de conjunto, no desenvolvimento de atividades e projetos no seio do agrupamento.

Relativamente a este mesmo aspeto, mas focalizando-nos nos dados relativos à atividade docente, podemos afirmar que, na opinião dos inquiridos, existe um efetivo trabalho colaborativo, quer entre docentes da mesma escola ou de escolas diferentes, quer entre docentes do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, reportando-se aos docentes do 1.º CEB. Para este facto contribuíram as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, como os conselhos de ano no 1.º CEB, que possibilitaram, por exemplo, que a planificação fosse realizada em conjunto pelos docentes de um mesmo ano de escolaridade, mesmo que oriundos de escolas diferentes.

A investigação revelou que o trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos de ensino é aquele que mais carece de melhoria. Ainda que considerado como efetivado pela maioria dos inquiridos (52,42%), é o que demonstra menos grau de concretização.

O mesmo acontece relativamente à articulação curricular realizada entre diferentes ciclos de ensinos, que, apesar de ter sido considerada como consistente pela maioria dos inquiridos (65,32%), demonstra um grau de concretização menor relativamente à realizada entre os diferentes anos de escolaridade (1.º CEB).

Ao afirmarem que na sua prática pedagógica houve melhorias no processo de ensino/aprendizagem, os docentes levam-nos a inferir que para isso contribuíram as dinâmicas colaborativas e de articulação concretizadas.

Relativamente à relação com a comunidade educativa, a nossa investigação revela que todos, Diretor(a)/Órgão de Direção, Coordenador(a) de Estabelecimento e Docente do 1.º CEB, tendo em conta, respetivamente, a sua atividade, transmitem para o exterior uma boa imagem do agrupamento.

Tal como em relação ao grau de conhecimento e participação na elaboração/reestruturação dos documentos, também esta voz uníssona, em torno do cuidado da imagem do agrupamento que é transmitida para o exterior, transparece, em cada um deles, a existência de um sentimento de identidade e pertença face ao agrupamento.

Nesta relação com a comunidade local, pais e encarregados de educação, enquanto atores participativos, assumem (ou nalguns casos, deveriam assumir) um papel vital no processo educativo, sendo, por isso, de extrema importância promover a participação destes nas atividades da escola. Também aqui os nossos dados demonstram que essa promoção tem sido concretizada pelo(a) Diretor(a)/Órgão de Direção, pelo(a) Coordenador(a) de Estabelecimento e docentes do 1.º CEB.

No que diz respeito à relação entre os pais/encarregados de educação e a escola, os dados mostram que, apesar da preocupação em promover a sua participação nas atividades, os docentes não sentem que tenha aumentado a interferência na relação entre o professor titular de turma e os encarregados de educação, por parte quer do(a) Diretor(a)/Órgão de Direção quer do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento.

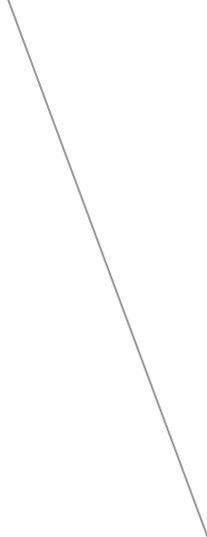
Ainda que necessariamente breve, a leitura interpretativa que aqui fizemos permite-nos inferir que o grau de concretização das finalidades e princípios que justificaram a constituição dos AVE foi bastante significativo, apesar das várias referências à necessidade de melhoria. Este grau de concretização só terá sido possível através das dinâmicas construídas localmente, na confluência de processos instituídos e instituintes.

Os modelos de análise organizacional abordados nesta dissertação são profícuos na elucidação da complexidade da organização escolar, por maioria de razão no contexto dos agrupamentos verticais de escolas e, mais especificamente, dos designados *mega agrupamentos*. As perspetivas dos inquiridos põem em evidência aspetos burocráticos e políticos da organização e do funcionamento dos AVE e também do trabalho docente, observando-se ainda vários aspetos que dão conta da racionalidade limitada de processos de tomada de decisão, de um certo grau de desarticulação entre estruturas, objetivos, comunicação organizacional, etc., diferentemente do que enunciam os modelos burocrático e político nas suas dimensões racionais e estratégicas.

Contudo, é em contextos marcados por alguma ambiguidade, ou seja, em situações e processos em que não está tudo pré-determinado, que a mudança é, ou pode ser, social e organizacionalmente construída. Ocorre-nos o título da obra de Friedberg (1995) – O Poder e a Regra – e o conceito de “autonomia relativa” para interpretar os complexos processos de mudança. Estes ocorrem sempre num tabela de constrangimentos e de possibilidades de agência por parte dos atores organizacionais. E acresce a esta perspetiva o pano de fundo em que a nossa investigação se desenvolve, considerando o tempo decorrido entre o início da constituição dos AVE e o momento em que os dados são recolhidos.

Com efeito, o tempo é uma variável organizacional não negligenciável no estudo dos processos de mudança educativa, tendo em conta que estes ocorrem com pessoas e entre pessoas e são geridos numa tensão permanente entre a incerteza provocada pelo “novo” (seja ele instituído ou instituinte) e a tendencial estabilidade gerada por relações, no plano formal e informal, de interconhecimento e aprendizagem coletiva.





Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

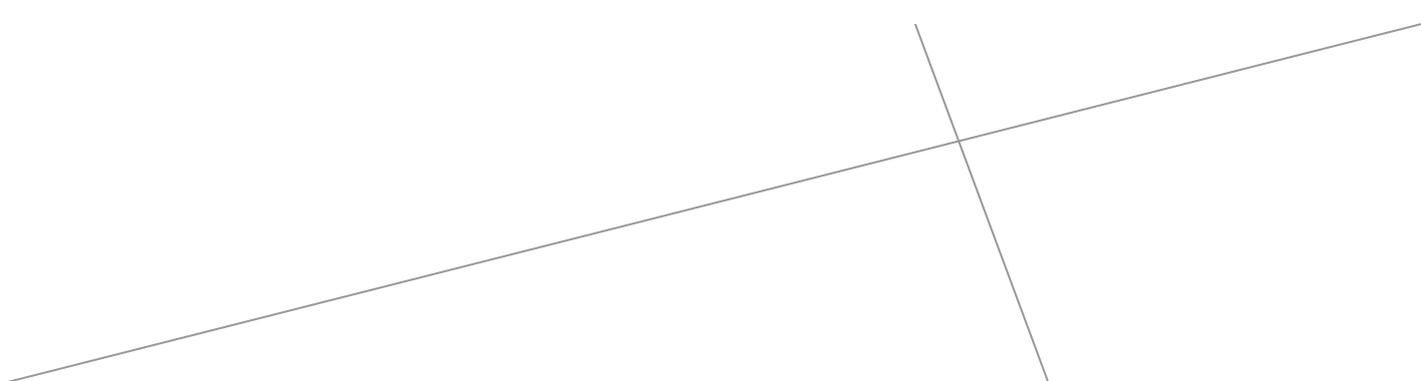
Capítulo IV

Capítulo V

**Conclusão**

Referências Bibliográficas

Anexos





Nesta fase reflexiva talvez possamos terminar por onde começámos...

As dinâmicas organizacionais e pedagógicas que emergiram durante a vigência do “novo escalão da administração centralizada”, sob as finalidades e princípios gerais consagrados nos diplomas legais, terão sido capazes de criar os alicerces para a constituição dos *mega agrupamentos*?

A procura da resposta para esta questão levou-nos ao percurso investigativo que se iniciou com a revisão da literatura sobre a temática em causa. Balanço feito, constatou-se que esta versava quase sempre sobre a tónica das contrariedades da integração do 1.º CEB nos AVE, como a perda de autonomia e de identidade, num atropelo constante das suas especificidades.

Assim, sob o espectro da inevitabilidade da constituição dos *mega agrupamentos*, com a possibilidade de estes virem a constituir-se num “novo escalão da administração centralizada”, pareceu-nos ser um contributo académico interessante a realização de um estudo que aferisse o grau de concretização das finalidades e dos princípios gerais que estiveram na origem dos AVE, enquanto possíveis alicerces na construção dos *mega agrupamentos*.

Deste modo, partindo das perceções dos professores do 1.º CEB, concluímos que, globalmente, nos dez anos em que estiveram em funcionamento os AVE em estudo, as dinâmicas organizativas e pedagógicas que emergiram das interações entre todos os atores educativos, possibilitaram a concretização das finalidades e dos princípios gerais em análise.

No entanto, ficou também demonstrado que a sequencialidade, a articulação curricular e o trabalho colaborativo entre docentes de ciclos de ensino diferentes carecem ainda de processos de melhoria.

Da presente investigação podemos também constatar que o diretor é encarado como um elemento importante em todo este processo de construção e amadurecimento das dinâmicas organizacionais e pedagógicas, bem como na gestão e rentabilização dos recursos humanos, materiais, pedagógicos e financeiros afetos ao AVE.

A investigação dá-nos ainda sinais de que a figura do coordenador de estabelecimento poderá estar a emergir no seio do AVE como uma liderança intermédia de extrema importância.

Dado termos presentes as limitações decorrentes da utilização do inquérito por questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, não tivemos a pretensão, em momento

algum, de generalizar este estudo a outras realidades ou a outros contextos. No entanto, consideramos que os resultados apurados nesta investigação, poderão assumir uma maior relevância, se tivermos em linha de conta a constituição de *mega agrupamentos*, onde, provavelmente irão ocorrer com os docentes dos 2.º e 3.º CEB constrangimentos similares aos ocorridos com os docentes do 1.º CEB, aquando da constituição dos AVE.

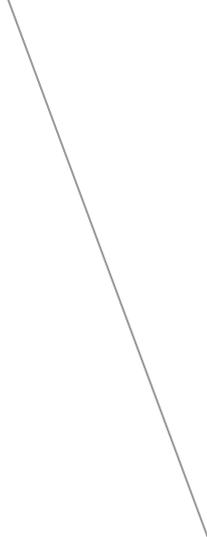
Neste sentido, consideramos que os nossos resultados poderão ser indicadores do nível de consolidação das *lógicas e racionalidades verticais* em que se encontram os AVE aquando da constituição dos *mega agrupamentos*, enquanto garantia de solidez dos alicerces na construção de novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas, em busca de uma nova identidade e sentimento de pertença.

Como sugestão para futuras investigações, pensamos ser pertinente analisar a figura do coordenador de estabelecimento das escolas básicas 2.º e 3.º CEB que deixaram de ser sede de agrupamento.

Com esta proposta, damos por terminado este percurso investigativo que, tornando-se mais longo do que efetivamente gostaríamos, nunca deixou de ser um projeto a concretizar.

Recomeça...  
Se puderes,  
Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro,  
Dá-os em liberdade  
Enquanto não alcances  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade.

*Miguel Torga*



Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

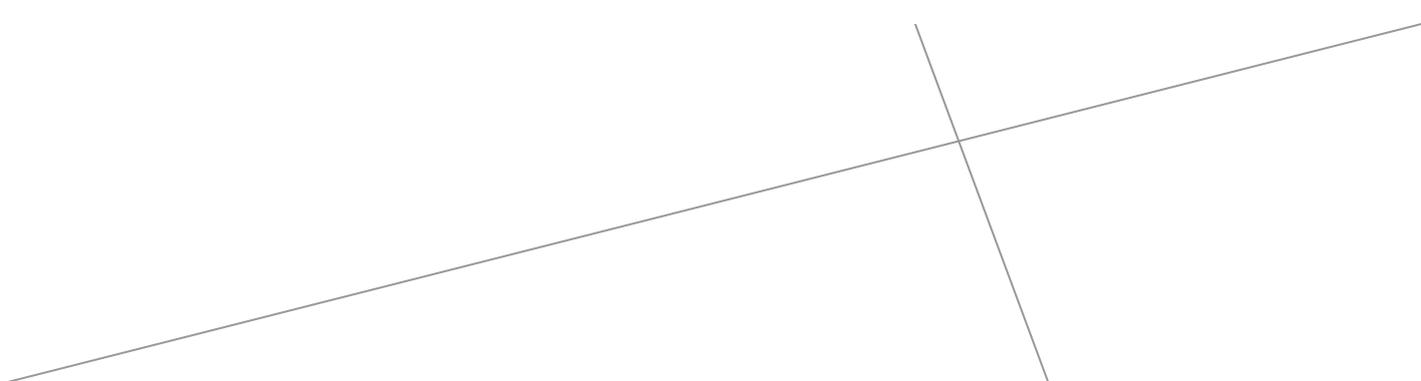
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

## **Referências Bibliográficas**

Anexos





## 1. Obras, capítulos, artigos e textos publicados

- Afonso, A. J. (2005). Prefácio. In Flores, M.. *Agrupamento de escolas – Indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Afonso, N. (1992). Análise política das organizações escolares. In: *Aprender*, 15, 42-49.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola da Universidade de Lisboa.
- Bell, L. (1989). Ambiguity models and secondary schools: A case study. In: Bush, T (ed.), *Managing Education: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, 131-146.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. (4<sup>th</sup> ed.) London: Sage.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cohen, M. & March, J. (1989). Leadership and ambiguity. In: Bush, T. *Managing education: theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press, 109-117.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Dias, M. (2006). As escolas primárias portuguesas na viragem do século: Actores e processos de mudança (1986-2003). In: *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6, 28-36.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, F. I. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. In: Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (2000). *Políticas educativas e a autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, 139-145.

Ferreira, F. I. (2005a). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In: J. Formosinho, J., Fernandes A., Machado, J. & Ferreira, F. (org.). *Administração da educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, 165 - 191.

Ferreira, F. I. (2005b). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In: J. Formosinho, J., Fernandes A., Machado, J. & Ferreira, F. (org.). *Administração da educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, 265-306.

Ferreira, S. (2004). *A estrutura díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: Silva, A. & Pinto, J. (orgs.). *Metodologias das Ciências Sociais*. 12.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições Afrontamento, 165-196.

Flores, M. (2005). *Agrupamento de escolas – Indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina.

Formosinho, J. (1998). *O ensino primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Programa Educação Para Todos - Editorial do Ministério da Educação

Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal - da "gestão democrática" à governação participada. In: Vilela, A. *Administração e gestão das escolas. diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 23-35.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000a). A administração das escolas no Portugal democrático. In: Ferreira, F., Formosinho, J. & Machado, J. (orgs.) *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições Asa, 31-63.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000b). Autonomia, projecto e liderança. In: Ferreira, F., Formosinho, J. & Machado, J. (orgs.) *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições Asa, 117-138.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000b). Reforma e mudança nas Escolas. In: Ferreira, F., Formosinho, J. & Machado, J. (orgs.) *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições Asa, 15-30.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra – dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Guerra, M. (2014). *As feromonas da maçã. O valor educativo da direção escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gouldner, A. (1971). Conflitos na teoria de Weber. In: Campos, E. *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 59-67.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2ª Edição. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47.
- Lima, L. (2008). *Escola como organização educativa*. 3.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 19, 227-253.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). *A educação na república*. Profedições.
- Lima, L. (2011c). Concepções da escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Lima, L. (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 15-58.
- Merton, R. (1971). Estrutura burocrática e personalidade. In: Campos, E. *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 107-124.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais – Trajectos*. 5.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares - lideranças escolares e clima de trabalho: um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In: Lima, L. (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 59-108.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: Campos, E. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 15-28.

Weber, M. (2008). Conceitos fundamentais de sociologia. In: Cruz, M. *Teorias sociológicas. Os fundadores e os clássicos (antologia de textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 583-602.

Weick, K. (1989). Educational organizations as loosely coupled systems. In: Bush, T. *Managing education: theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press, 118-130.

## 2. Legislação

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 2008/2002, de 17 de agosto

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

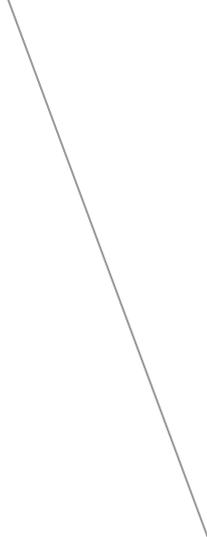
Portaria n.º1181/2010, de 16 de novembro

Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro

### **3. Outros documentos**

CMValongo (2007). *Carta Educativa do concelho de Valongo*. Disponível em [www.cm-valongo.pt](http://www.cm-valongo.pt),  
acedida a 17/02/2012.





Introdução

Capítulo I

Capítulo II

Capítulo III

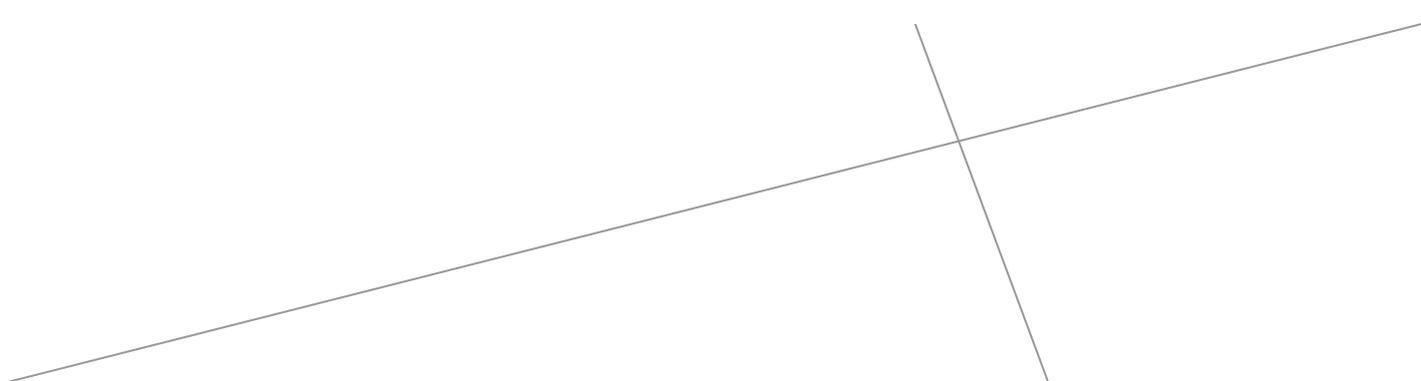
Capítulo IV

Capítulo V

Conclusão

Referências Bibliográficas

**Anexos**





## Anexo I - Questionário

### Introdução

Caro(a) colega,

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, da Universidade do Minho.

O anonimato é garantido. As suas respostas são confidenciais e serão tratadas estatisticamente.

O questionário tem como objetivo conhecer as perceções dos docentes do 1.º ciclo sobre os Agrupamentos Verticais de Escolas do concelho de Valongo.

Como sabe, quanto maior for o número de respostas, mais credíveis serão as conclusões do estudo.

Para que os dados do questionário fiquem totalmente submetidos e validados, será necessário levar o seu preenchimento até ao fim, até aparecer o ícone CONCLUÍDO.

O seu preenchimento é bastante simples e irá ocupá-lo(a) breves instantes, pelo que apelo e agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Para qualquer esclarecimento adicional e/ou em caso de dúvida contactar:

António Leão (antonioleao1@gmail.com)

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

## I – Caracterização

### \*Idade

- Menos de 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

### \*Sexo

- Feminino
- Masculino

### \*Tempo de serviço

- Até 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 25 anos
- Mais de 25 anos

### \*Situação profissional

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado

### \*Habilitações académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**II – Caracterização face ao Agrupamento**

**\* Indique o ano letivo desde o qual trabalha neste Agrupamento:**

- 2002/2003    2003/2004    2004/2005    2005/2006    2006/2007    2007/2008    2008/2009

**\* Trabalhava numa escola deste Agrupamento aquando da sua constituição?**

- Sim  
 Não

## II – Caracterização face ao Agrupamento

**\*Se trabalhava numa escola deste Agrupamento aquando da sua constituição, assinale o grau de concordância em relação aos aspetos relacionados com essa constituição:**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
1. A constituição do Agrupamento resultou de uma decisão dos responsáveis centrais e regionais (DREN) do Ministério da Educação.	<input type="radio"/>				
2. Na constituição do Agrupamento foram tidas em conta as opiniões dos docentes do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>				
3. No processo de transição os docentes do 1.º ciclo participaram ativamente na mudança em curso.	<input type="radio"/>				
4. A Autarquia teve um papel importante nas decisões relativas à constituição do Agrupamento.	<input type="radio"/>				
5. O tempo de transição (um ano) foi suficiente para a constituição do Agrupamento.	<input type="radio"/>				
6. No processo de transição os presidentes dos conselhos executivos tiveram um papel ativo na constituição do Agrupamento.	<input type="radio"/>				

**\*Aquando da constituição deste Agrupamento, o que esperava em relação a essa nova organização? (Assinale, no máximo, 4 opções)**

- Aumento da colaboração entre os docentes dos diferentes níveis de ensino
- Diminuição de autonomia pedagógica
- Aumento da carga burocrática/administrativa
- Limitação do poder de decisão
- Perda de identidade das escolas do 1.º ciclo
- Aumento do reconhecimento profissional do 1.º ciclo
- Aumento do controlo administrativo
- Aumento do trabalho pedagógico dos docentes do 1.º ciclo
- Maior lentidão na resolução de problemas das escolas do 1.º ciclo
- Não reconhecimento das características específicas do 1.º ciclo
- Aumento do grau de participação nos processos de tomada de decisão
- A imposição do modo de funcionamento (estrutura curricular/disciplinar) dos 2.º e 3.º ciclos ao 1.º ciclo
- Partilha de recursos
- Ter mais reuniões para trabalho conjunto
- Mais recursos financeiros ao dispor do 1.º ciclo

**Indique o(s) cargo(s) que desempenha ou já desempenhou neste Agrupamento:**

- Presidente da Assembleia / Presidente do Conselho Geral Transitório / Presidente do Conselho Geral
- Presidente do Conselho Pedagógico
- Presidente do Conselho Executivo
- Vice-Presidente do Conselho Executivo
- Diretor(a)
- Subdiretor(a)
- Adjunto(a)
- Assessor(a)
- Coordenador(a) de Estabelecimento
- Coordenador(a) de Conselho de Docentes / Coordenador(a) de Departamento
- Coordenador(a) de Ano
- Outro(s). Qual(ais)?

**III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento**

**\*Como considera atualmente a representatividade do 1.º Ciclo (n.º de elementos) nos seguintes órgãos do Agrupamento:**

	Não existe	Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito Boa
Conselho Geral	<input type="radio"/>				
Órgão de Direção	<input type="radio"/>				
Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>				

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\* Conhece o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento?**

Sim

Não

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Participou ativamente na elaboração/reestruturação do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento?**

- Sim  
 Não

**\*Das seguintes afirmações relacionadas com o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento, assinale, no máximo, 3 opções:**

- O PE é um documento que define a política educativa do Agrupamento.
- O PE é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.
- O PE não tem influência na minha prática letiva quotidiana.
- O PE foi elaborado por imposição legal.
- O PE é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.
- O PE é um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.
- A elaboração/reestruturação do PE do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Conhece o Regulamento Interno (RI) do Agrupamento?**

Sim

Não

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Participou ativamente na elaboração/reestruturação do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento?**

Sim

Não

**\*Das seguintes afirmações relacionadas com o Regulamento Interno (RI) do Agrupamento, assinale, no máximo, 3 opções:**

O RI é um documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento.

O RI é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.

O RI do Agrupamento salvaguarda as especificidades de cada estabelecimento de ensino.

O RI foi elaborado por imposição legal.

O RI é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.

O RI é um documento orientador, destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.

A elaboração/reestruturação do RI do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Conhece o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA)?**

Sim

Não

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\* Participou ativamente na elaboração/reestruturação do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA)?**

- Sim  
 Não

**\* Das seguintes afirmações relacionadas com o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), assinale, no máximo, 3 opções:**

- O PCA é um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto do Agrupamento.
- O PCA é um documento que se articula com o PE do Agrupamento e constitui a matriz para a posterior elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT).
- O PCA não tem influência na minha prática letiva quotidiana.
- O PCA foi elaborado por imposição legal.
- O PCA é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.
- O PCA é um documento orientador, destinado a tornar mais articulada a ação educativa do Agrupamento.
- A elaboração/reestruturação do PCA do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Conhece o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento?**

Sim

Não

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Participou ativamente na elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento?**

- Sim  
 Não

**\*Das seguintes afirmações relacionadas com o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento, assinale, no máximo, 3 opções:**

- O PAA é um documento que consagra a operacionalização do PE do Agrupamento.
- O PAA é um documento de referência no desenvolvimento das atividades letivas do Agrupamento.
- O PAA não tem influência na minha prática letiva quotidiana.
- O PAA foi elaborado por imposição legal.
- O PAA é um documento que contribui para a construção da identidade do Agrupamento.
- O PAA é um documento destinado a tornar mais coerente a ação educativa do Agrupamento.
- A elaboração do PAA do Agrupamento constitui uma oportunidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Relativamente à atividade do(a) Diretor(a) / Órgão de Direção do Agrupamento, expresse o seu grau de concordância em relação aos seguintes aspetos:**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
1. Tem em consideração as especificidades do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Resolve de forma célere e eficaz os problemas das escolas do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Comunica com os docentes de forma próxima e informal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estabelece circuitos de comunicação céleres com as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estabelece circuitos de comunicação céleres com os docentes do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Utiliza as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação interna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tem dado prioridade a questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Transmite para o exterior uma boa imagem do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Melhorou as relações e o ambiente de trabalho entre docentes dos diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Aumentou a distância hierárquica entre o órgão de direção e os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Favorece a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Promove a articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Promove a articulação de atividades entre as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Gere racionalmente os recursos humanos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Gere racionalmente os recursos materiais e pedagógicos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Gere de forma eficiente os recursos financeiros afetos ao 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Rentabiliza os recursos físicos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Promove a partilha dos recursos educativos entre escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Promove o sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Tem centrado em si, quase em exclusividade, o processo de decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Promove o trabalho colaborativo entre docentes dos diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Promove o desenvolvimento de projetos comuns entre as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Relativamente à atividade do(a) Coordenador(a) de Estabelecimento, expresse o seu grau de concordância em relação aos seguintes aspetos:**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
1. Tem em consideração as especificidades do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Resolve de forma célere e eficaz os problemas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Comunica com os docentes de forma próxima e informal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estabelece circuitos de comunicação céleres com os docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Utiliza as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação interna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. É um(a) mero(a) executor(a) de orientações emanadas pelo(a) diretor(a)/órgão de direção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tem dado prioridade a questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Transmite para o exterior uma boa imagem do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Melhorou as relações e o ambiente de trabalho entre docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Aumentou a distância hierárquica entre o(a) coordenador(a) de estabelecimento e os docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Promove a articulação entre os vários órgãos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Promove a articulação entre os diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Promove a articulação de atividades com outras escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Gere racionalmente os recursos humanos da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Gere racionalmente os recursos materiais e pedagógicos da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Gere de forma eficiente os recursos financeiros afetos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Rentabiliza os recursos físicos da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Promove a partilha dos recursos educativos entre escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Promove o sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Não tem poder de decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Promove o trabalho colaborativo entre docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### III – Estrutura e funcionamento do Agrupamento

**\*Relativamente à atividade docente e tendo em conta a sua própria realidade, expresse o seu grau de concordância em relação aos seguintes aspetos:**

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
1. São estabelecidos circuitos de comunicação céleres entre os docentes da mesma escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. São utilizadas as tecnologias de comunicação (e-mail, moodle e telemóvel) como meio facilitador da comunicação entre os docentes do agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Transmite para o exterior uma boa imagem do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Melhoraram as relações e o ambiente de trabalho entre docentes da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Aumentaram os recursos humanos (docentes de apoio educativo e educação especial) afetos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Dispõem de mais recursos materiais e pedagógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Dispõem de mais recursos financeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tem à disposição recursos educativos existentes noutras escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tem promovido a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Promove o sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Aumentou o trabalho burocrático/administrativo solicitado aos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Aumentou o tempo e a disponibilidade para a parte pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Existe um clima de proximidade entre os docentes dos diferentes ciclos do agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes da mesma escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de escolas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes com os mesmos níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de diferentes níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Existe um efetivo trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Realiza-se uma articulação curricular consistente entre os diferentes anos de escolaridade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Realiza-se uma articulação curricular consistente entre os diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. A planificação é realizada em conjunto com os docentes do mesmo ano de escolaridade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. A relação entre professor titular de turma e encarregados de educação tem cada vez mais a interferência do(a) diretor(a) / órgão de direção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. A relação entre professor titular de turma e encarregados de educação tem cada vez mais a interferência do(a) coordenador(a) de estabelecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ausência de melhorias no processo de ensino/aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV – Apreciação Global

**\*Das expressões que se seguem indique as que considera que o Agrupamento conseguiu ou não concretizar desde a sua constituição:**

	Concretizado	Não Concretizado
1. Promover a articulação entre as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Promover o trabalho entre professores de diferentes níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Auxiliar a transição dos alunos entre ciclos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Permitir acompanhar o processo do aluno até ao 9.º ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Racionalizar os recursos humanos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Racionalizar os recursos materiais e pedagógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Rentabilizar os recursos financeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Rentabilizar os recursos físicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Facilitar o conhecimento/trabalho com a família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Favorecer a articulação e a sequencialidade entre os níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Melhorar o conhecimento sobre o aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Facilitar a ligação à comunidade local.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tornar mais célere a resolução de problemas das escolas do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Responder aos problemas administrativos relacionados com o 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Aumentar o envolvimento dos pais e encarregados de educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Articular o Plano Anual de Atividades entre os diferentes ciclos de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Diminuir o trabalho isolado do docente do 1.º ciclo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Diminuir a falta de disponibilidade dos docentes para outras tarefas que não sejam a prática letiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Preservar a identidade e a individualidade de cada escola, apesar da sua inserção no Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Realizar uma articulação curricular e pedagógica entre professores do mesmo nível de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Realizar uma articulação curricular e pedagógica entre professores de níveis de ensino diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Melhorar as condições físicas e materiais do trabalho docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Desenvolver projetos comuns a todas as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Desenvolver uma boa rede de comunicação entre todas as escolas do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Aumentar da participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Desenvolver no pessoal docente do 1.º ciclo um sentimento de pertença e identidade face ao Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Desenvolver um clima de proximidade entre os docentes dos diferentes ciclos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>