

JOÃO CARLOS ROCHA CATARINO

**O PROCESSO DE AGREGAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES: PERCEÇÕES DOS
PROFESSORES SOBRE OS IMPACTES PROVOCADOS NUM AGRUPAMENTO DO ALGARVE
(ESTUDO DE CASO)**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

JOÃO CARLOS ROCHA CATARINO

**O PROCESSO DE AGREGAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES: PERCEÇÕES DOS
PROFESSORES SOBRE OS IMPACTES PROVOCADOS NUM AGRUPAMENTO DO ALGARVE
(ESTUDO DE CASO)**

Mestrado em Gestão e Administração Escolar

**Trabalho efetuado sob orientação da Professora
Doutora Helena Luísa Martins Quintas**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

O processo de agregação de estabelecimentos escolares: Perceções dos professores
sobre os impactes provocados num agrupamento do Algarve
(Estudo de caso)

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Data

____ / ____ / ____

Assinatura

(João Carlos Rocha Catarino)

Copyright © 2016. Todos os direitos reservados em nome de João Carlos Rocha Catarino. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à orientadora, Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas, pela forma como me ajudou a percorrer este caminho. As suas competências científicas e pessoais foram decisivas para que me mantivesse motivado e focado no estudo ao longo do seu desenvolvimento.

Aos dois diretores de agrupamento envolvidos, ambos sempre disponíveis e colaboradores, bem como aos docentes dos respetivos agrupamentos que deram um contributo decisivo para a realização do estudo. Sem a sua disponibilidade e assertividade não teria sido possível recolher a informação pretendida.

Ao Professor Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro, pelos conhecimentos que partilhou sobre a melhor forma de utilizar o *software* IBM SPSS versão 22 no tratamento e interpretação de dados quantitativos.

À Mestre, Teresa Isabel Campos Gonçalves, pela disponibilidade e conhecimentos que partilhou sobre a melhor forma de utilizar o *software* NVivo versão 11 no tratamento e interpretação de dados qualitativos.

À minha amiga, professora Ana Margarida Marques da Silva, pelas reflexões conjuntas e ao meu amigo, engenheiro Jorge Manuel Caseiro Vitória, pela colaboração na área informática e ajuda no registo de dados estatísticos.

Às pessoas com quem já trabalhei nas escolas por onde tenho passado. Com elas continuo a aprender e a melhorar como ser humano e como profissional da área da educação. De entre estas, agradeço especialmente à colega Dulce Helena Horta de Oliveira Diogo por ter contribuído para aprofundar a vontade de saber mais sobre as questões da gestão e administração escolar.

Aos docentes e aos colegas de curso de especialização e curso de mestrado que, ao longo de toda a formação, mantiveram um ambiente colaborativo e cordial essencial ao desenvolvimento de qualquer aprendizagem.

À família que sempre apoiou e valorizou o atingir de novas metas no âmbito académico.

Resumo

O sistema educativo português tem sofrido permanentes alterações desde a revolução que implementou um regime democrático em 1974 até aos nossos dias. Assistimos, recentemente, a uma reorganização da rede escolar que reescreveu o conceito de “agrupamento de escolas”, criando organizações educativas de grande dimensão a que passámos a chamar “mega agrupamentos”. Este fenómeno tem sido acompanhado de alterações no quadro legal da administração e gestão escolar que, num contexto de acelerada mudança, coloca novos problemas às organizações escolares.

Neste trabalho procuramos identificar e compreender impactes provocados num agrupamento de escolas por esta reorganização da rede escolar que se caracterizou pela imposição de agrupamentos de grande dimensão, num formato único, aglutinando estabelecimentos de ensino do Pré-escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário, levando à extinção de agrupamentos de menor dimensão que funcionavam de acordo com a Lei, com os seus órgãos de gestão democraticamente eleitos, com Regulamentos Internos homologados e Projetos Educativos em execução.

Este trabalho de investigação, que usa uma metodologia mista, foca o olhar nas vozes do diretor, dos coordenadores de departamento, dos coordenadores de estabelecimento e do corpo docente. Tem como propósito recolher, analisar e discutir as perceções relativamente ao passado, presente e futuro desta organização educativa.

Aprofundamos os temas da escola como organização educativa, da gestão e da liderança, que servem de quadro teórico à discussão dos dados recolhidos por intermédio de um questionário por entrevista, dois grupos focais e um inquérito por questionário. O tratamento de dados foi feito com recurso aos softwares IBM SPSS v22 e NVivo v11.

Do confronto entre os discursos dos entrevistados, os resultados do inquérito por questionário e da revisão da literatura, evidenciamos os impactes provocados por este processo, nomeadamente potencialidades e inabilidades percecionadas pelos docentes ao nível organizacional, da gestão e da liderança. Ainda que sejam evidenciadas potencialidades suscitadas por esta mudança, identificamos áreas em que continuam a ser aplicadas velhas receitas para novos problemas.

Palavras-chave: mega agrupamento; processos de agregação; liderança; gestão escolar; organização educativa.

Abstract

The Portuguese education system has suffered permanent changes since the revolution that implemented a democratic regime in 1974 until today. We recently witnessed a reorganization of the national school network that rewrote the concept of "cluster school", creating large educational organizations to which we now call "mega clusters". This phenomenon has been accompanied by changes in the legal framework of school administration and management that, in a context of rapid change, generates new problems to educational organizations.

This study aims to identify and understand impacts caused in a school cluster by this reorganization of the national school network that was characterized by the imposition of large clusters in a single format, bringing together preschool, basic education and secondary education schools, leading to the extinction of smaller clusters that worked according to law, with its management bodies democratically elected, with approved Internal Regulations and Educational Projects running.

This research work, which uses a mixed methodology, focuses on the voices of the principal, the curriculum departments' coordinators, the administrative schools' coordinators and the teaching staff. It aims to collect, analyze and discuss the perceptions regarding the past, the present and the future of this educational organization.

We go deep in areas such as understanding school as an educational organization, management and leadership, which serve as a theoretical framework for the discussion of the data collected through a questionnaire interview, two focus groups and a questionnaire survey. Data processing was done using SPSS v22 and NVivo v11 softwares.

Confronting the interviews, the questionnaire survey results and the literature review, we highlighted the impacts caused by this process, namely potentialities and disabilities acknowledged by teachers at the organizational, management and leadership levels. Although potentialities are evidenced by this change, we have identified areas that keep applying old recipes to new problems.

Keywords: mega cluster; aggregation processes; leadership; school management; educational organization.

Résumé

Le système éducatif portugais a souffert de constants changements depuis la révolution qui a installé un régime démocratique en 1974 et qui perdure jusqu'à nos jours. Nous avons assisté récemment à une réorganisation du réseau scolaire qui réécrit le concept de "groupement d'écoles", créant des organisations éducatives de grande taille que nous appellerons «méga groupements». Ce phénomène s'est accompagné de changements dans le cadre légal de l'administration et la gestion scolaire qui, dans un contexte de changement accéléré, pose de nouveaux problèmes aux organisations scolaires.

Dans cette étude, nous avons cherché à identifier et à comprendre les impacts sur les groupements d'écoles liés à cette réorganisation du réseau scolaire qui impose de constituer des "méga groupements" d'un format unique, réunissant les établissements des enseignements préscolaire, primaire et secondaire, et conduisant à la disparition des structures de plus petite taille qui fonctionnent avec leurs organes de gestion élus démocratiquement, avec des règlements intérieurs homologués et des projets éducatifs en accord avec la loi.

Ce travail de recherche, qui utilise une méthodologie mixte, s'appuie sur les propos du directeur, des coordinateurs de département, des coordinateurs d'établissement et du corps enseignant. Il a pour but de rassembler, d'analyser et de discuter les perceptions concernant le passé, le présent et l'avenir de cette organisation éducative.

Nous avons approfondi les thèmes de l'école en tant qu'organisation éducative, de la gestion et de la direction, qui servent de cadre théorique à la discussion des données recueillies par l'intermédiaire de questionnaires d'entretien, chaque questionnaire se focalisant sur deux groupes et une enquête. Les données ont été traitées à l'aide des logiciels IBM SPSS v22 et NVivo v11.

En confrontant les propos des personnes interrogées, les résultats des questionnaires et l'analyse bibliographique de la littérature existante, nous avons mis en évidence les effets provoqués par ce processus, notamment les possibilités et les incapacités perçues par les enseignants au niveau de l'organisation de la gestion et de la direction. Parallèlement aux opportunités créées par ce changement, nous avons identifié les zones où sont encore appliquées les vieilles recettes pour répondre aux nouveaux problèmes.

Mots-clefs: méga-groupements; processus d'agrégation; direction; gestion scolaire ; organisation éducative.

Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	4
Enquadramento teórico	4
1. A organização educativa “escola”	4
1.1. A escola como objeto de estudo	5
1.2. A orgânica “aprendente” da organização educativa	9
1.3. A escola, o agrupamento e o mega agrupamento	11
1.4. Perspetivar o futuro numa mega organização educativa.....	15
2. Liderança e gestão em organizações educativas.....	19
2.1. Ênfase renovado no líder.....	21
2.2. Abordagens teóricas ao estudo da liderança	22
2.3. Dimensões da liderança	23
2.4. Modelos de educação de qualidade	24
2.5. Mudança.....	27
Parte II.....	32
Metodologia.....	32
1. Definição do problema, questões de investigação e objetivos	32
2. Tipologia do estudo	34
3. Paradigma da investigação	35
4. Campo de estudo.....	37
4.1. Caracterização do agrupamento.....	37
4.2. Sujeitos da investigação	38
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	39
5.1. Inquérito por entrevista	42
5.1.1. Guião e procedimentos	43

5.2. Grupo focal.....	44
5.2.1. Guião e procedimentos	44
5.3. Inquérito por questionário	45
5.3.1. Procedimentos	46
5.4. Pré-teste aos instrumentos de recolha de dados	47
5.5. Amostra	48
5.6. Análise de conteúdo do <i>corpus</i> da entrevista e dos <i>focus group</i> : categorias e subcategorias de análise.....	51
Parte III.....	55
Apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação	55
1. Organização escolar	57
1.1. Liderança.....	57
1.1.1. Complexidade e desafios da organização escolar.....	57
1.1.2. Importância da liderança e da gestão	59
1.1.3. Aposta na mudança e na inovação.....	62
1.1.4. Delegação e trabalho articulado entre instâncias pedagógicas.....	65
1.1.5. Envolvimento de atores nas decisões do agrupamento.....	69
1.2. Gestão.....	70
1.2.1. Recursos humanos e materiais	70
1.2.2. Qualidade da regulamentação	72
1.2.3. Elaboração de horários.....	72
1.2.4. Burocracia e serviços administrativos	73
1.2.5. Comunicação	74
2. Sala de aula.....	76
2.1. Prática pedagógica	76
2.1.1. Qualidade do trabalho do departamento curricular	76
2.1.2. Práticas colaborativas.....	79

2.1.3.	Qualidade das aulas	81
2.1.4.	Empenho de docentes, não docentes e alunos	84
2.1.5.	Sucesso escolar	86
2.1.6.	Indisciplina	88
2.2.	Oferta educativa.....	89
2.2.1.	Regular e não regular	89
2.2.2.	Atividades extracurriculares.....	91
3.	Agregação.....	92
3.1.	A organização escolar	92
3.1.1.	Democracia, participação, poder de decisão e influência	92
3.1.2.	Atuação do diretor	94
3.1.3.	Atuação das estruturas intermédias	96
3.1.4.	Coesão da comunidade educativa.....	98
3.1.5.	Burocracia	100
3.1.6.	Qualidade do serviço de educação.....	102
3.2.	Arena política	103
3.3.	Realização profissional	104
4.	Liderança e gestão: novos problemas, velhas práticas?.....	106
4.1.	Gestão estratégica e visão partilhada	107
4.2.	Clima de trabalho.....	109
4.3.	Melhoria dos resultados escolares	111
4.4.	Relação com a comunidade educativa	113
4.5.	Dinâmica interna.....	114
	Conclusões.....	117
	Bibliografia.....	126

Índice de figuras

Figura 1. Dimensões da atividade organizacional.	20
Figura 2: Práticas que formam a base de uma liderança de sucesso.....	26
Figura 3. Sujeitos da investigação	38
Figura 4. <i>Design</i> de investigação.....	41
Figura 5. Triangulação de dados recolhidos.....	56
Figura 6. Nível de complexidade.....	58
Figura 7. Desafio da organização escolar.....	58
Figura 8. Delegação de funções/tarefas	66
Figura 9. Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas	66
Figura 10. Qualidade do trabalho do departamento curricular.....	77
Figura 11. Colaboração entre docentes	79
Figura 12. Qualidade das aulas.....	81
Figura 13. Recursos materiais pedagógicos disponíveis.....	81
Figura 14. Empenho do corpo docente	84
Figura 15. Empenho do corpo não docente.....	84
Figura 16. Empenho dos alunos	85
Figura 17. Sucesso escolar dos alunos	87
Figura 18. Indisciplina dos alunos	88
Figura 19. Favorecimento da democracia na gestão do agrupamento	93
Figura 20. Aumento da responsabilidade do diretor.....	94
Figura 21. Reforço da liderança do diretor e da direção	95
Figura 22. Articulação pedagógica entre ciclos /níveis de ensino	97
Figura 23. Proximidade entre os docentes e a estrutura de gestão	99
Figura 24. Burocracia.....	101
Figura 25. Melhoria da qualidade do serviço de educação	102
Figura 26. Resposta aos interesses do Ministério da Educação	103
Figura 27. Motivação pessoal.....	105
Figura 28. Definição de metas e objetivos estratégicos	107
Figura 29. Consensualização de decisões	108
Figura 30. Delegação de poderes e responsabilidades.....	110

Figura 31. Dinamização de atividades que envolvam todo o agrupamento.....	114
Figura 32. Melhoria da organização interna.....	115

Índice de tabelas

Tabela 1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	40
Tabela 2. Articulação entre objetivos da investigação, sujeitos e técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
Tabela 3. Distribuição de questionários por departamento curricular	50
Tabela 4. Categorias e subcategorias	52
Tabela 5. Categorias e eixos de análise.....	56

Lista de siglas

AECs – Atividades extra-curriculares

AERA - *American Educational Research Association*

C-A – Coordenador “A”

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CEI - contrato emprego-inserção

CME - Conselho Municipal de Educação

DRE - Direção Regional de Educação

EB 2,3 – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

GF1 – Grupo focal um

ISSPP - *International Successful School Principalship Project*

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86, 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97 de 19 de setembro, nº 49/2005 de 30 de agosto, e nº 85/2009 de 27 de agosto

ME – Ministério da Educação

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Plataforma de e-learning)

PCA – Projeto Curricular Alternativo

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

Introdução

A formação dos agrupamentos de escolas tem raízes nos anos 80 do séc. XX e sofreu vários desenvolvimentos ao longo das décadas seguintes num processo de constante mudança das dinâmicas internas das escolas.

Em 14 de junho de 2010, o XVIII governo constitucional publica a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, dando assim novo impulso a um processo que, entre outras medidas, marcou o arranque de uma estratégia de reorganização da rede escolar e de concentração de alunos em centros escolares. Surgem, assim, os chamados “mega agrupamentos”, apelidados desta forma devido à dimensão que adquiriram face aos estabelecimentos que existiam anteriormente. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 julho, é também um elemento fundamental para a análise e compreensão desta dinâmica, uma vez que veio implementar, em Portugal, uma mudança de fundo na orgânica dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Trata-se de uma matéria ainda pouco estudada por se tratar de um fenómeno recente em Portugal. Este estudo pretende dar um contributo para melhor compreender as implicações desta nova realidade do sistema de ensino.

Um modelo de centralismo público fértil em sucessiva produção de diplomas legais, associado a um contexto do terreno naturalmente complexo, criam, por vezes, um clima de imprevisibilidade em que chega a ser confuso seguir uma linha de atuação por parte dos gestores da escola. Atente-se nas sucessivas reformas educativas que nem sempre chegam ao fim do seu processo de implementação sendo posteriormente substituídas por outras sem que se proceda à respetiva avaliação. Temos ainda que considerar a crescente heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola pública portuguesa que, de acordo com o seu enquadramento constitucional, recebe indivíduos de diferentes proveniências culturais, geográficas e étnicas, com níveis socioeconómicos e afetivos díspares, com necessidades educativas especiais e com diferentes oportunidades sociais para atingir o sucesso.

Pela nossa experiência profissional na área da gestão e administração escolar, enquanto líder de estruturas intermédias e de direção de agrupamento, consideramos ser esta uma temática decisiva na compreensão dos novos desafios com que os agrupamentos se deparam atualmente. Haverá aspetos positivos e negativos nesta realidade? Se sim, quais? Como é que os diferentes atores educativos percebem e interpretam as mudanças que os processos de agregação desencadeiam? Estas são algumas das questões a que procuramos dar resposta com

a presente investigação e, eventualmente, identificar pistas ou caminhos que conduzam a uma melhor gestão e administração escolar.

Como forma de circunscrever o objeto de estudo, foi estudada a percepção dos professores sobre esta nova realidade. Os professores são um dos principais agentes no processo educativo e são eles que assumem, por vezes em conjunto com outros atores, parte significativa das decisões tomadas nos diversos órgãos da escola.

Esta dissertação contribuirá também para aprofundar o conhecimento sobre o complexo funcionamento destas grandes estruturas educativas, nomeadamente no que se refere à forma de as liderar e gerir no contexto atual de mudança. Estaremos assim melhor capacitados para lidar com esta sempre presente mudança e modernização do sistema, aperfeiçoando a orgânica e o funcionamento da organização escolar.

No que se refere à estrutura organizativa da presente investigação, a seguir a esta Introdução estão organizadas três partes, cujo conteúdo passamos, em síntese, a apresentar.

Na Parte I procede-se à revisão da literatura que confere suporte teórico e dá coerência ao trabalho desenvolvido. Perspetiva-se a escola como organização educativa, a natureza “aprendente” destas organizações, e as sucessivas alterações orgânicas que levaram ao surgimento dos mega agrupamentos. Apresentam-se os conceitos de gestão e de liderança sob diferentes perspetivas, evidenciam-se práticas relacionadas com a liderança de sucesso e a educação de qualidade, e perspetiva-se a mudança no contexto atual deste tipo de organização.

Na Metodologia do estudo, que constitui a Parte II, contextualizamos o problema (dimensão que os agora chamados mega agrupamentos de escolas atingiram), as questões de investigação e os objetivos. São justificadas e explicitadas as opções metodológicas, definido o campo de estudo, circunscrita a amostra, bem como explicitadas as técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e sistematização de dados.

Explanamos os resultados obtidos na Parte III onde procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, após o processo de tratamento e sistematização. Triangulamos os dados de onde resultam a identificação de impactes (potencialidades e inabilidades) deste processo nas áreas da organização escolar, da gestão e da liderança. Se, por um lado, são identificadas potencialidades, por outro assistimos ao vincar de inabilidades já anteriormente existentes, resultantes do centralismo burocrático conservador que caracteriza o sistema de ensino português e que importa ultrapassar. As conclusões vieram reforçar o nosso interesse nesta área e evidenciar a necessidade de continuar a aprofundar

conhecimentos acerca da forma de melhorar o funcionamento das organizações escolares no atual contexto de mudança.

Terminamos com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas, assim como os anexos necessários à execução desta dissertação.

Parte I

Enquadramento teórico

Nesta primeira parte da dissertação é apresentada a revisão da literatura que serve de quadro teórico de base a esta investigação. Tratamos de abordar o conceito de escola enquanto organização educativa bem como a problemática da gestão e da liderança nestas organizações.

Pretendemos conhecer que tipologia de organização é a escolar e como evoluiu ao longo do tempo, bem como a sua configuração até surgirem os mega agrupamentos. Será essencial para realizar esta análise distinguir os conceitos de liderança e de gestão compreendendo as relações entre si. Apresentamos uma perspetiva histórica dos modelos de liderança e abordamos um conjunto de áreas estratégicas associadas ao ensino de qualidade. Fazemos referência a alguns projetos que se focaram no estudo da liderança em meio escolar.

1. A organização educativa “escola”

Neste ponto é feita uma revisão da literatura centrada nas questões da escola como organização educativa. Mostramos a perspetiva histórica em que a escola surge como organização, focamos o cariz aprendente e reflexivo das organizações escolares, abordamos a questão da autonomia à luz de diferentes reformas educativas, e perspetivamos os desafios presentes e futuros destas recém-criadas mega organizações.

A atual sociedade ocidental, amplamente institucionalizada, caracteriza-se pela proliferação de organizações das mais diversas áreas, como a indústria, a cultura, o trabalho, a política, a saúde, a educação, a religião, entre outras. Será naturalmente difícil conceber uma sociedade contemporânea sem a existência de organizações, e importa perceber como surgiram e como evoluíram, numa perspetiva histórica, para poder interpretar a organização escolar como hoje se apresenta.

1.1. A escola como objeto de estudo

O desenvolvimento de estudos na área da teoria das organizações foi impulsionado no início do século XX pelo advento da revolução industrial. Podemos destacar como principais percussores destes estudos Taylor, que em 1911 publica a obra “Princípios da Administração Científica”, centrada na ideia de que há uma e uma única maneira de melhor executar uma tarefa com base numa organização funcional do trabalho. Fayol (1916), por seu lado, que criou a “Teoria Clássica da Administração”, estabelece que uma vez definida a estrutura hierárquica e as funções de cada um, o comando do líder é essencial para o bom funcionamento da organização. Webber (1864-1920), que sendo sociólogo e não gestor como os anteriores, propõe um “Modelo Burocrático” que define um tipo ideal de organização assente na formulação de objetivos e regras pré-determinadas que todos os membros da organização devem seguir.

Após esta visão, considerada clássica, surgem teorias baseadas em abordagens comportamentais. Estas destacam o comportamento humano desviando o foco da análise do sistema técnico e produtivo para a componente humana e social. A tecnologia, em evolução, começou a exigir operários especializados dando destaque à formação, motivação e relacionamento interpessoal como forma de aumentar a produtividade. Neste processo evolutivo podemos destacar as teorias “Behaviouristas” (Maslow, 1954; McGregor, 1960) em voga nos meados do século XX. Com base nos progressos feitos nas áreas da psicologia e da sociologia, o homem passa a ser visto como um ser com capacidade intelectual, capaz de ser criativo. As pessoas tornam-se no elemento central da organização. Este processo evolutivo continuou até à atualidade onde prevalecem modelos contingenciais (Fiedler, 1967), que dão relevo ao contexto em que a organização atua. Este sistema, mais flexível, permite que os trabalhadores influenciem as decisões tomadas em todas as áreas da organização.

Esta evolução no conceito de organização influenciou uma visão de organização escolar mais abrangente que abre caminho ao investigador para aprofundar aspetos que considera mais importantes, possibilitando-lhe descrever, compreender e interpretar o funcionamento de uma organização e das respetivas lógicas de ação afetas a cada um dos seus atores sociais (Silva, 2003).

Lima (1998) elabora uma revisão da literatura sobre a definição de escola como organização. Neste exercício, identifica a escola como uma organização considerando difícil encontrar uma definição de organização não aplicável à escola. Considera que “não se pode dizer que afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (p.63) e regista a

existência de definições que apresentam escolas como exemplo de organizações. Refere, a este propósito, que “as associações estabelecidas entre a escola, a fábrica, as empresas comerciais, os seus processos produtivos e a sua administração, vêm de longe e têm sido reforçadas pelos estudos comparativos e pelas inúmeras classificações tipológicas das organizações” (p. 55).

Segundo a definição de “organização” proposta pelo Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, fica claro que a escola é uma organização uma vez que apresenta múltiplas características relacionadas com o seu significado.

“Organização” significa ato ou efeito de organizar; preparação, planeamento; disposição, ordenação, estrutura; constituição, composição; instituição, corporação, organismo; disposição que permite uso ou funcionamento eficiente, ordem; relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo.

Verificámos que a escola é, em muitos aspetos, semelhante a outras organizações. Interessa-nos agora olhar, em particular, para o conceito de escola como organização educativa.

Inspirado nos modelos organizacionais das empresas, o estudo da escola como organização possibilita um conhecimento mais aprofundado de cada organização escolar como “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55). É construída pela sua comunidade escolar, dotada de autonomia e tem uma identidade própria. Estas marcas identitárias permitem a análise de diferentes universos simbólicos que coexistem na organização escolar.

Nóvoa (1992) refere que é no período correspondente aos anos 80/90 que a investigação educacional se direciona para o estudo da escola como organização. Este autor justifica o interesse pelo estudo da escola como organização educativa pelas “questões técnicas e políticas (...) movimentos científicos e pedagógicos (...) motivos de ordem profissional (...) ou a vontade de uma maior participação das comunidades na vida escolar” (p. 9). Refere, ainda, que este objeto de estudo permitirá “contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo” (p. 20). Barroso (1996), por outro lado, faz referência ao interesse surgido, desde os anos oitenta do século passado, no estudo das questões organizacionais relacionadas com a escola, mesmo por parte do poder central, o que “tem tido reflexos no próprio processo de definição e administração das políticas educativas” (p. 9).

Lima (1998) refere haver consenso entre vários autores sobre o cariz organizacional da escola. Ilustrando a sua especificidade, nomeia “receios da introdução de elementos de tipo empresarial, de critérios economicistas (...) ou das consequências que poderão resultar da uma insistência em comparações com os processos produtivos em geral, e os industriais em particular” (p. 63).

Administrar e liderar uma mega organização escolar, produto de uma agregação de outras organizações escolares de menor dimensão, torna-se numa tarefa de elevado nível de complexidade, incerteza, tensões e conflitos que tendem a crescer exponencialmente na medida da dimensão das atuais organizações. Por estas razões, ainda mais do que no passado, é relevante que intervenientes internos e externos na ação educativa possam compreender este novo contexto reconhecendo as características da escola enquanto organização educativa.

O reconhecimento da complexidade do funcionamento das organizações e o nível de incerteza quando se fala de implementação de lógicas de autonomia assentes em debate, negociação e mesmo conflito fez com que, baseado na linha da perspetiva clássica weberiana de ação social, se consolidasse a ideia de que as organizações atuam segundo uma lógica de ação. Essa lógica de ação é reveladora das políticas seguidas em cada organização escolar.

Interpretar a escola como organização, neste caso educativa, é uma tarefa complexa não só pelo contexto mas também pela multiplicidade de atores que nela interagem. Esta tarefa torna-se ainda mais difícil se considerarmos que “o principal problema que afeta as escolas, hoje em dia, é provocado pelo centralizado e burocratizado sistema de controlo que se exerce sobre elas” (Barroso, 1996, p. 174).

As dinâmicas internas de cada organização revestem-se de particularidades de que resulta a criação de uma cultura própria e singular. Resulta daqui o facto de cada escola se traduzir num objeto de estudo único, suscitando no investigador o desafio de recorrer a metodologias de estudo adequadas a cada realidade. Será legítimo, do ponto de vista da investigação, aplicar os mesmos métodos e instrumentos em realidades escolares diferentes? Parece ser esta a metodologia utilizada pela administração central, por exemplo, na área da avaliação externa. Que utilidade tem ao nível micro este tipo de avaliação? Lima (2008) reconhece a necessidade de “sermos muito cuidadosos quanto às afirmações que fazemos sobre as semelhanças entre escolas, pois estas podem coexistir com diferenças mínimas, mas nem por isso irrelevantes” (p. 392). Trata-se, em primeiro lugar, de compreender que cada escola, ainda que se reja por um mesmo quadro administrativo-legal, está integrada em contextos diferentes que interferem de forma decisiva na forma como projeta, executa e avalia o seu trabalho.

Há um conjunto de questões que fundamentam a necessidade de estudar, compreender e aprofundar o conhecimento sobre uma complexa teia de lógicas de ação e de relação entre atores que interagem dentro e fora da organização escolar influenciando os seus produtos.

Nesta linha de raciocínio, Nóvoa (1992) defende que se trata agora de “erigir as escolas (...) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações” (p. 18). Importa perceber como podemos interpretar estas questões contribuindo, assim, para uma gestão mais competente da escola de hoje, vista numa perspetiva organizacional. O autor coloca a escola, na perspetiva do investigador, como “objeto de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação educacional” (p. 17). Acompanhando as evoluções nas ciências sociais, o fenómeno escolar passou a ser observado de forma sistemática, passando de uma perspetiva positivista e quantitativa para uma outra mais focada nos níveis micro e meso, centrada nas pessoas e nas particularidades de cada contexto. Trata-se da análise e da compreensão de fenómenos não replicáveis, ao contrário do que acontece nas ciências exatas, facto que reveste este objeto de estudo de características diferentes.

Em contraponto com as análises macro relacionadas com necessidades de controlo organizacional, é também necessário estudar cada escola no contexto meso e micro, possibilitando, assim, a focalização em problemas particulares e a aposta em planos de melhoria direcionados para o concreto.

Como refere Correia (1998, citado por Canário, 2005), estamos perante “uma evolução da ‘lógica da denúncia’ para uma lógica da interpretação (...) deslocando o seu foco de análise do ‘funcionamento das estruturas’ para o ‘campo fluido da construção social das práticas e dos problemas educativos” (p. 39). A escola, interpretada como uma construção política, social e cultural, reconhece que não vive mais em isolamento e interage, interna e externamente, a diversos níveis. O renovado interesse pelo estudo de aspetos como o insucesso, os encarregados de educação e as famílias, os professores, o tecido social, as expectativas de atores individuais e grupos de atores e respetivas lógicas de interesse, entre outros, abre um conjunto de áreas de investigação capazes de nos facultar um novo olhar sobre a organização escolar.

1.2. A orgânica “aprendente” da organização educativa

Derouet (1992) define a organização escolar como uma organização compósita, onde confluem várias lógicas, vários “mundos”, que vão sendo coordenados através de “acordos” alcançados entre diferentes atores que vão interagindo dentro da organização. Este autor refere-se mesmo a um “universo de justificação múltipla”, em que o âmbito local ganha progressiva preponderância ao âmbito nacional. Reconhece-se, assim, não só o caráter específico da organização escola, mas também o facto de cada organização escolar ser diferente de outra.

Uma organização educativa integra um conjunto de atores que interagem, de forma integrada, segundo um conjunto de regras. Esse funcionamento, de cariz orgânico, projeta a escola enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos atores e com capacidade para se “regenerar” face ao acelerado ritmo de mudança social em que vivemos.

Senge (1990), com base na ideia de que as organizações que aprendem “são organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (p. 37), desenvolve o conceito de “escola aprendente”. Esta perspetiva coloca a tónica no domínio pessoal e na expansão das capacidades individuais dos atores tendo como base a reflexão e a melhoria contínua. Estes contributos individuais serão o motor de funcionamento de grupos que aprendem coletivamente. Por sua vez, estes grupos partilham uma visão relativamente às metas a atingir na organização. Trata-se de desafiar as pessoas a fazer melhor, apostar na motivação e fazer a organização crescer e obter resultados positivos. Estes resultados refletem o trabalho dos indivíduos e dos grupos que estão envolvidos com essa mesma organização.

Alarcão (2001) coloca em destaque a noção de “escola reflexiva”, capaz de se questionar para aprender.

organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (...) só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto. (p. 25)

Neste contexto, o papel do professor surge em destaque como agente de mudança, aquele que deve fazer pontes por forma a obter um conhecimento mais aprofundado da organização.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e a sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Este processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham. (p. 24)

Fica claro que a organização escola vive num elevado grau de imprevisibilidade e que os atores devem ter a capacidade de antever problemas e sugerir respostas adequadas. Trata-se de um processo contínuo que exige planeamento, investigação, reflexão e ação permanentes. O professor está em constante resposta a novos e diferentes desafios, devendo ser capaz de responder à mudança dentro e fora da organização. A escola está em constante aprendizagem e afirma-se como uma construção em que cada ator dá o seu contributo conducente a uma melhoria contínua do serviço educativo prestado.

Ainda sobre o papel do professor, importa clarificar que este vai muito para além do conhecimento científico. Estes profissionais configuram-se como elementos que podem e devem fazer a diferença dentro de cada organização. As suas práticas devem, tanto quanto possível, ser críticas e questionar a realidade circundante, bem como estimular a reflexão como estratégia para a melhoria. Constrangimentos como a forma de reconhecimento do mérito pela qualidade do trabalho desenvolvido ou a estanquicidade dos grupos disciplinares de docência são exemplos de fatores que podem condicionar a capacidade interventiva do professor na organização.

1.3. A escola, o agrupamento e o mega agrupamento

Para uma melhor compreensão do fenómeno das organizações escolares vamos agora apontar o nosso foco para a evolução do enquadramento da escola ao longo do tempo no que diz respeito à sua estrutura organizacional, autonomia e dimensão física.

Após o longo período a que chamamos Estado Novo, que podemos circunscrever entre 1926 e 1974 - mas que não analisaremos aqui por não constituir o nosso foco de estudo -, é publicado, em 1974, o Decreto-Lei nº 735-A de 21 de dezembro, que institui uma nova estrutura organizacional para a gestão e administração escolar, composta pelo Conselho Diretivo, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo. Em 1986 entra em vigor a Lei nº46/86 de 14 de outubro, a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, lei estruturante do sistema de ensino, que, em matéria de autonomia, estabelece um conjunto de regras segundo as quais a escola passa a ter maior grau de autonomia e maior capacidade de decisão. O Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, “Regime Jurídico de Autonomia das Escolas”, vem consagrar às escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário a possibilidade de gerir o currículo de forma flexível, dinamizar atividades de complemento curricular e animação socioeducativa, gerir o crédito horário, gerir receitas geradas pela escola, entre outras, o que representou um passo importante na construção da autonomia da escola. O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, “Regime Jurídico da Direção, Administração e Gestão Escolar”, integra, no sistema de ensino, práticas descentralizadoras e democráticas favorecendo a intervenção da comunidade, nomeadamente através da criação do Projeto Educativo como ferramenta de exercício da autonomia de cada escola no quadro do seu contexto único.

O Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho aprofunda uma progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local. Lança, ainda, em regime de experiência, os agrupamentos de escolas. É dado o arranque ao processo de criação de agrupamentos de estabelecimentos de ensino.

1 - Os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano lectivo de 1997-1998 devem, em articulação com as direcções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de

propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos. (Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho)

Introduzindo alterações significativas ao nível organizacional e reconfigurando os órgãos das escolas, entra em vigor o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio, “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Por intermédio da Assembleia de Escola, encarregados de educação, autarquias e outros atores locais passaram a ter maior contacto com as políticas da escola. Este diploma reforçou a autonomia das escolas no pressuposto de “que a escola passaria a ser o centro das políticas educativas, beneficiária de uma transferência de competências e de recursos, designadamente através da “celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação” (Lima, 2009, p. 238). Surgem, assim, os contratos de autonomia.

Mais recentemente surge o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho. Lima (2009) considera que o “diploma insiste numa conceção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo diretor” (p. 248). Este constitui-se como órgão unipessoal. Assiste-se a uma maior participação dos encarregados de educação, da autarquia e de representantes da comunidade por via da criação do Conselho Geral que tem agora competências reforçadas, entre as quais a eleição do diretor e acompanhamento do seu mandato.

Representativo do pouco aprofundamento que o exercício da autonomia verifica, apesar de toda esta produção legislativa que vem desde o período pós-revolução democrática, é a Recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional de Educação, Recomendação sobre autonomia das escolas, que, no ponto 8, considera

muito precária esta situação em que se prossegue uma retórica generalizada sobre a autonomia das escolas (que facilmente se decreta) e se continua a deixar ficar de lado quer uma revisão profunda do modelo de administração educacional, quer uma gestão descentralizada dos recursos humanos ou de um orçamento. Esta situação tem prejudicado o exercício da autonomia e a melhoria da eficiência,

eficácia e equidade na educação, prejuízo este que tende a ser contabilizado pela direção político-administrativa do MEC como um fator de adiamento de um verdadeiro processo de autonomia.

Outra evidência encontrada neste documento da pouca eficácia de sucessivas políticas de aposta na autonomia é a de que

é a quarta vez que os governos legislam sobre a autonomia das escolas, no quadro da já conhecida e estafada construção retórica da autonomia. O risco que se corre é o de, mais uma vez, estarmos perante a proclamação de uma vontade política mais do que diante do exercício real de uma determinação política, com todo o cortejo de revisões do quadro de responsabilidades, do exercício responsável e complementar destas responsabilidades.

No final da década de 80 e início da década de 90 do século passado proliferavam ainda na rede escolar pequenos estabelecimentos escolares, construídos essencialmente no período do Estado Novo, que serviram uma realidade de um país rural, sem vias nem meios de comunicação. Face às alterações sociais e demográficas verificadas no país, a rede de estabelecimentos escolares tem sofrido naturais reordenamentos que resultam no encerramento de um conjunto alargado de escolas e na concentração de alunos em centros escolares de maior dimensão. Este contexto levou ao fecho, desde a década de 90 do século passado, de pequenas escolas e à criação de agrupamentos que não envolviam o Ensino Secundário, sob o argumento de racionalizar a rede escolar.

É neste contexto que surge a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho, que procura “promover a racionalização dos agrupamentos”. Esta “racionalização” viria a ser posta em prática com a publicação da Portaria n.º 1181/2010 de 16 de novembro que tinha “por objecto a definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação Pré-escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário da rede pública do Ministério da Educação”. Surgem assim as organizações a que hoje chamamos de mega agrupamentos que englobam um número indeterminado de estabelecimentos escolares e de alunos de todos os níveis de ensino exceto o ensino superior. Justificamos o recurso ao prefixo “mega” que se juntou ao nome “agrupamento” pelo facto destas organizações escolares terem crescido em escala de forma significativa.

Passámos assim a ter no sistema de ensino português agrupamentos com mais de 3000 alunos e até 30 estabelecimentos escolares. Estes dados são representativos dos novos desafios com que todo o sistema de ensino está confrontado, desde o poder central a todas as organizações e atores no terreno.

No seu artigo 75º, a Constituição da República Portuguesa consagra o conceito de "rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população" e atribui ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção. Dando forma a esse desígnio, a LBSE prevê, nos artigos 40º e 45º, várias configurações possíveis para esses mesmos estabelecimentos públicos de ensino onde se incluem os agrupamentos, referindo-se a "grupos de estabelecimentos" com direção única, assegurada por órgãos próprios.

O problema que se coloca é de saber as implicações da dimensão desses mesmos agrupamentos. Lima (2004) considera que

agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida, embora muito dependente dos processos seguidos, dos protagonistas envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de ‘verticalização’ (...) é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola. (p. 27)

A recente criação de agrupamentos de grande dimensão, os mega agrupamentos, foi abordada na Recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional de Educação, “Recomendação sobre autonomia das escolas”, considerando, no ponto 28, que este fenómeno “tem vindo a criar problemas novos onde eles não existiam”, dando, como exemplos, o “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados; existências de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si; [e a] sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas”. Considera, ainda, que “isto fragiliza ainda mais a já frágil autonomia e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a descentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias”. Este documento considera, em suma, no ponto 29, que os mega agrupamentos “constituem, até ao momento, um caminho de reforço do controlo e não da autonomia”.

1.4. Perspetivar o futuro numa mega organização educativa

A escola, que tem como missão a função social de contribuir para formar cidadãos, ao longo dos séculos teve de transformar-se, reformar-se e reorganizar-se, mantendo-se como uma organização basilar da sociedade contemporânea.

O desenvolvimento de estudos sobre a escola encarada como uma organização começou a ter expressão em Portugal apenas após o 25 de abril.

O desenvolvimento da Administração Educacional como campo de estudo específico é fortemente condicionado pela 'história' desta disciplina nos Estados Unidos da América (...). Só a partir dos anos 70 é que se assiste à sua emergência em outros países de língua inglesa como Canadá, Reino Unido e Austrália (...) e mais tarde, em outros países do continente europeu como (...) Portugal (...). (Barroso, 1995, p. 2)

O sistema central e burocrático, que quase tudo estabelece e pretende controlar, é igual para todo o país remetendo a tão falada autonomia para áreas pouco relevantes e pouco decisivas. No entanto, como foi já deixado claro, o contexto de cada escola é único. Neste sentido, cada unidade escolar pode e deve ser encarada na medida do que a torna singular, reconhecendo a sua identidade na diversidade social e cultural do local onde se insere. Alarcão (2001) considera que “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar” (p. 27).

Não é mais possível definir a escola de forma redutora recorrendo apenas a métodos estatísticos e modelos puramente matemáticos, ou ainda outros assentes em modelos de análise macro resultantes de médias, rankings ou outros indicadores nacionais ou internacionais.

Alarcão (2001) alerta para o papel relevante que desempenham os recursos humanos no contexto das organizações atuais. O investimento na qualificação humana como forma de responder às novas exigências colocadas ao trabalhador é cada vez mais apresentado como um fator potenciador do sucesso organizacional.

Um conjunto de fatores como o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a competitividade do mercado, o efémero interesse pelo produto instalado em uma

sociedade de consumo levaram as organizações empresariais e industriais a conceitualizar estratégias para enfrentar os grandes desafios que passaram a ser colocados a elas. Curiosamente, esse movimento veio pôr em destaque a relevância das pessoas como o maior dos recursos. (p. 29)

Num contexto de maior dimensão do agrupamento, os atores assumir-se-ão na escola como investigadores, como críticos e agentes empenhados na melhoria e na mudança. Mesquita-Pires (2010) refere que “esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento” (p. 71). Este pensamento surge em linha com a ideia de escola que reflete sobre as suas práticas.

Esta linha aceita os professores como indivíduos inteligentes, que formulam questões sobre a sua prática e que têm experiência relevante para partilhar com os outros. Nesse sentido, os professores estão disponíveis para procurar os dados que lhes permitam responder às questões e problemas que formulam. Será através da análise dos dados que emergem da sua prática e da sua experiência, que os professores se envolvem em novas formas de compreensão sobre os fenómenos educativos. (p. 8)

A dinâmica da organização depende da forma como os seus atores se afirmam e afirmam as suas ideias. Os conflitos de interesses, o debate, a diversidade de opiniões e de soluções para os problemas existentes podem constituir-se como uma mais-valia para que a organização supere as suas dificuldades e evolua. Afonso (1993) considera que

a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder. (p. 43)

No ponto 1.1 ficou claro que a organização escolar tem pontos comuns com outras organizações, nomeadamente com as empresas. Dada a dimensão destas novas mega organizações, salvaguardando as naturais diferenças, torna-se ainda mais decisivo definir um

rumo para que, apesar do aumento da escala dos novos agrupamentos, os objetivos sejam alcançados, minimizando ambiguidades no processo. Neste sentido, Brito (1994) considera que

a escola, como qualquer empresa, deverá definir, para si, uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas atividades que decorrem no dia a dia. Dessa linha de orientação deverão decorrer objetivos amplos que não condicionem ou limitem qualquer ação, opção pedagógica ou projeto educativo, que se pretenda implementar, mas que sirva de enquadramento à sua consecução. (pp. 8-9)

No exercício da autonomia que detém, apesar dos constrangimentos a ela associados referidos no ponto anterior, os agrupamentos têm na construção do Projeto Educativo uma oportunidade para definir a sua ação.

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto 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. (Preâmbulo, Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro)

Face à orgânica estabelecida pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, que prevê o reforço da participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos agrupamentos, cria-se uma oportunidade de participação de toda a comunidade na gestão estratégica dos agrupamentos. Neste sentido, a aposta na dinâmica do Conselho Geral pode constituir uma via para uma liderança e uma gestão eficazes, face a um diretor constituído enquanto órgão unipessoal.

Contudo, Azevedo (2011) mostra-se pouco otimista face ao atual quadro institucional. Refere que “o Conselho Geral das escolas/agrupamentos não contém o lastro de representação da diversidade de interesses locais nem o distanciamento necessário para um acompanhamento mais incisivo e crítico”. Reconhece ainda que “os Conselhos Municipais de Educação, geralmente, para pouco servem”, e assume mesmo que “em vez de ‘mega agrupamentos de escolas’, em que se confunde direção e gestão administrativa com direção e gestão pedagógica, seria oportuno criar Autoridades Locais de Educação (...) onde ficaria

alocada boa parte da regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação” (p. 257).

Será neste clima de permanente reforma educativa que teremos que perspetivar o futuro das organizações escolares. Sucedem-se mudanças introduzidas no sistema de ensino em que muitas vezes não se avaliam os resultados de medidas anteriores e continuamente se mudam as leis, “a tralha técnica”, nas palavras de Azevedo (2011, p, 78).

2. Liderança e gestão em organizações educativas

Neste ponto fazemos uma revisão da literatura centrada nas questões da liderança e da gestão, na medida em que são dois conceitos centrais para perceber a forma, as lógicas de ação existentes antes e depois da agregação, bem como para perspetivar questões relacionadas com a mudança. Justificamos, ainda, a importância que é hoje dada às questões relacionadas com a liderança. Para isso, apresentamos uma perspetiva cronológica das abordagens ao estudo desta temática. Focamos as dimensões que a liderança assume no seu exercício e apresentamos práticas associadas a uma liderança de sucesso. Por último, abordamos a questão da mudança, essencial para perspetivar a evolução da organização educativa escolar.

O Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora define “liderança” como “função de líder; chefia; orientação”, e define “gestão” como

atividade ou processo de administração de uma empresa, instituição, etc.; ato de gerir; conjunto de medidas de administração (de uma organização, empresa, etc.) aplicadas durante um determinado período; modo de gerir; conjunto de pessoas que gerem uma instituição; gerência; utilização racional de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos; conciliação de opiniões divergentes; consenso.

Fica associado à liderança o desígnio de orientação e à gestão a vertente operacional e burocrática da organização. Estas duas áreas são a base da organização e funcionamento da escola, convergindo na ação.

Sergiovanni (2004) refere que "as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais" e têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (p. 172). Este autor confirma não só a especificidade deste tipo de organização, mas também o facto de estas necessitarem de lideranças que respondam às suas características. Na mesma linha, Quintas e Gonçalves (2013) consideram que a liderança das organizações escolares tem uma natureza específica que se prende com uma organização onde é desenvolvida uma ação pedagógica que a diferencia de outras organizações. Segundo Bolman e Deal (1997), “liderar e gerir são conceitos distintos, mas ambos importantes (...) O desafio das organizações

modernas requer a perspectiva objetiva do gestor assim como os rasgos de visão e o compromisso assegurados pela liderança” (pp. xiii–xiv).

Por forma a distinguir os conceitos de “administrador”, ligado à gestão, e de “líder”, ligado à liderança, Scurati (1978, citado por Guilardi & Spallarossa, 1991), esclarece que enquanto o administrador “garante a correta execução”, o líder “garante a inovação” (p. 103).

Bush (2008) relaciona a liderança com propósitos que a organização escolar persegue, enquanto a gestão está relacionada com a implementação técnica das questões, embora a liderança e a gestão requeiram igual empenho para as escolas funcionarem eficazmente e concretizarem os seus objetivos. Bush (2008) e Cuban (1988) comparam a liderança com a mudança e a gestão com a manutenção de atividades de rotina. Os autores providenciam uma clara distinção entre estes dois termos e referem a importância destas duas dimensões na atividade organizacional (Figura 1).

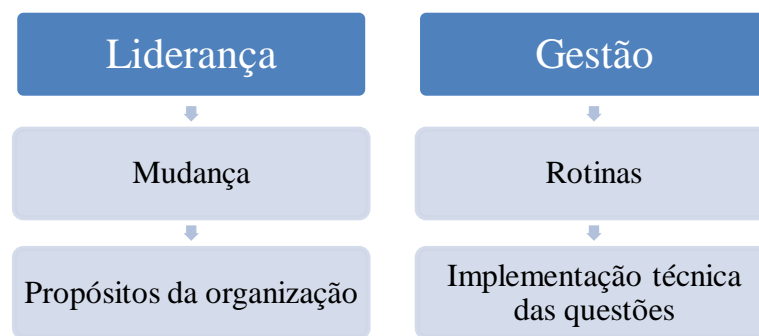


Figura 1. Dimensões da atividade organizacional.

Segundo o *International Successful School Principals' Project (ISSPP)*, projeto internacional que visa o estudo da relação entre a qualidade da liderança e o sucesso da escola, uma escola de excelência estará associada a um líder de excelência, sendo o inverso verdadeiro. Se os líderes são essenciais a uma escola de qualidade, importa aprofundar que aspetos relacionados com a liderança são potenciadores de sucesso para a organização.

Quintas e Gonçalves (2013) referem a crescente importância do papel da liderança das organizações escolares “dada a sua natureza específica” (p. 126), o que obriga a uma reflexão sobre a forma como esta pode influenciar positivamente o desempenho das escolas.

Perante os desafios das organizações escolares atuais é necessário clarificar o posicionamento do líder atual, não só face ao *status quo*, mas também ao constante clima de mudança global com que a escola se depara na atualidade.

Bush e Glover (2003) descrevem a liderança como um processo de influenciar outros que leva à realização dos propósitos desejados. Neste processo, os líderes de sucesso desenvolvem uma visão das suas escolas a partir dos seus valores pessoais e profissionais, através da articulação entre esta visão e cada oportunidade de a partilharem com os seus colaboradores e todos os interessados no processo da educação (*stakeholders*), e a filosofia, a estrutura e as atividades da escola são orientadas para alcançar esta visão partilhada.

Acerca da necessidade e da importância de definir a liderança, Wang e Howell (2010), com base na investigação já realizada (Leithwood & Riehl, 2003), confirmam duas funções essenciais do líder escolar: por um lado fornecer orientação e, por outro, exercer influência sobre outros.

2.1. Ênfase renovado no líder

Numa sociedade em rápida mudança, há uma crescente pressão sobre os atores envolvidos no processo educativo: alunos, famílias, professores, autarcas, tecido empresarial, responsáveis do poder central, entre outros agentes educativos.

Sobre o líder da organização escola recai a responsabilidade de assegurar que professores, assistentes técnicos e assistentes operacionais trabalham com eficácia, que os alunos têm sucesso, que as famílias tenham um serviço de qualidade, e que o governo atinja os seus objetivos em matéria de educação.

Estamos perante um desafio cada vez mais exigente que põe à prova as lideranças das mais variadas formas. Perante a falência dos modelos autocráticos, trata-se de redefinir o papel dos líderes e da forma como podem influenciar todos à sua volta.

Esta área tem sido recentemente alvo do interesse dos investigadores. Exemplo disso é a rede internacional ISSPP já anteriormente aludida. Trata-se de um movimento internacional que tem como objetivo investigar e identificar práticas de sucesso desenvolvidas pelos líderes das escolas. Os resultados obtidos de 63 estudos de caso em oito países (Austrália, Canada, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia e Estados Unidos da América) permitiram, segundo Leithwood e Riehl (2003), identificar um conjunto de práticas básicas de liderança. Mesmo ocorrendo em países distintos, as práticas identificadas como boas têm em comum o

estabelecimento de objetivos, a reorganização da organização, a gestão do currículo educativo e a construção de parcerias. De acordo com o contexto, estas práticas são adaptadas pelos líderes.

O Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, enfatiza o papel do líder da organização – o diretor – que passou a ser um órgão unipessoal. Compete-lhe a administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Este diploma, que dá continuidade ao processo de reorganização do sistema educativo em agrupamentos de escolas de grandes dimensões, definindo-os como unidades organizacionais, reforça o protagonismo do líder. É neste contexto que podemos identificar uma aposta por parte do poder central na figura do diretor e na sua capacidade de liderar. É esperado que este fomente lideranças fortes ao nível da gestão intermédia, com vista à delegação de funções e mobilização das diversas áreas para o sucesso educativo da organização.

2.2. Abordagens teóricas ao estudo da liderança

Encontramos, na literatura, referências a diferentes teorias acerca do conceito de liderança. Wang e Howell (2010), numa revisão da literatura sobre esta temática, identificam as seguintes teorias: i) a teoria dos traços de liderança; ii) as teorias comportamentais de liderança; iii) as teorias contingenciais da liderança; iv) e as abordagens transformacionais da liderança.

A teoria dos traços da liderança que remonta ao séc. XIX e foi desenvolvida por Galton (1869), entendia que o líder é portador de características pessoais e inatas como, por exemplo, a inteligência, a capacidade crítica, as competências sociais e as aptidões. Neste contexto, um bom líder deveria ser uma pessoa com exemplar aparência física, inteligente, de trato fácil e com capacidade de iniciativa. No entanto, em meados do séc. XX "chegou-se à conclusão de que a definição de traços e características comuns dos líderes não era suficiente para explicar a liderança" (Bexiga, 2009, p. 112).

A teoria dos traços da liderança cedeu lugar às teorias comportamentais, que dão relevância ao comportamento do líder e à forma como este ajuda a fomentar a eficácia da

organização. A liderança passa, assim, a poder ser aperfeiçoada por cada indivíduo, abrindo a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de liderar.

Segundo Bexiga (2009), nas décadas de 60/70 do século XX, os estudos acerca da liderança começaram a centrar-se na situação, contexto e/ou subordinados, ou seja, em aspetos contingenciais, deixando de se focalizar, exclusivamente, nos líderes. Segundo as teorias contingenciais, o contexto em que é exercida a liderança influencia as qualidades do líder, que deve responder às exigências de cada momento.

Marcando uma nova viragem na forma de interpretar o fenómeno da liderança, Burns (1978), na década de 70 do século XX, introduz a noção de que o líder conduz os seguidores para além dos interesses pessoais imediatos, através de uma influência idealizada a que podemos chamar carisma, inspiração, estímulo intelectual e/ou de considerações individuais. Esta teoria da liderança, chamada de transformacional, implica a componente carismática, a componente inspiracional, a componente de respeito pelos subordinados e a componente de estimulação intelectual. Assenta, ainda, em estratégias de motivação do líder face aos liderados. Os líderes inspiram uma visão partilhada, fazem acreditar que conseguem fazer a diferença ao antecipar o futuro e idealizam imagens organizacionais. Apresentando-se como otimistas, geram entusiasmo e ajudam cada um a sentir-se capaz. Praticam ações de índole colaborativa e de *empowerment* dos liderados, envolvem-nos nas decisões, e dão-lhes liberdade nos processos de tomada de decisão, podendo mostrar o seu potencial num ambiente de confiança.

2.3. Dimensões da liderança

Sergiovanni (1984, citado por Bush, Les Bell e Middlewood, 2002) sugere a existência de cinco áreas que contribuem para a performance de uma instituição educacional num contexto em que o desempenho de excelência do líder é associado ao desempenho de excelência da escola: 1) a liderança técnica, relacionada com a gestão; 2) a liderança humana, relacionada com a envolvência social e interpessoal; 3) a liderança educacional, relacionada com o domínio de questões próprias da educação e do ensino; 4) a liderança simbólica, relacionada com a capacidade de envolver os outros nas questões relacionadas com a escola; 5) e a liderança cultural, relacionada com a construção de uma cultura única de escola.

Cheng (1994) define uma matriz de estratégias enquadradas pelo encontro de cinco dimensões da liderança. Nas palavras do autor,

as dimensões estrutural, humana, política, cultural e educacional do diretor registaram forte relação com a produtividade da escola, com a relação diretor – professor, força da cultura organizacional, a hierarquia autoritária (de forma negativa) e a participação dos professores na tomada de decisões.

Estas dimensões, reforçadas com os domínios afetivo, comportamental e cognitivo, formam uma teia que toca aspetos essenciais da liderança, tais como o carisma pessoal, motivação, bom relacionamento social, valores, empenho, paixão, tática, mudança, cultura de excelência, entre outros. Os aspetos afetivos e emocionais ganham especial destaque num enquadramento em que a competência e/ou a autoridade *per si* são insuficientes.

Bolman & Deal (1997, p. 15), por seu lado, sugerem a existência de quatro funções da liderança que servem quatro aspetos fundamentais das organizações. A liderança estrutural está relacionada com as respostas necessárias ao nível das tarefas, da gestão e dos equipamentos; a liderança de recursos humanos está relacionada com a necessidade de coordenar as necessidades da organização e as necessidades das pessoas; a liderança política está relacionada com o desenvolvimento de uma agenda e o exercício do poder; e a liderança simbólica está relacionada com a criação de significado e de fé enquanto fator inspirador.

Diferentes conceptualizações daquilo que é a liderança na escola resultam em diferentes tipologias e, por conseguinte, na implementação de diferentes formas de atuação.

De acordo com Cheng (1996a, citado por Bush et al., 2002), “o processo da gestão estratégica inclui diversos níveis, tais como analisar o meio, planificar e estruturar, gerir e orientar pessoas, implementar medidas, monitorizar e avaliar. [A instituição deve] melhorar o seu desempenho, atingir os seus objectivos e desenvolver-se continuamente” (p. 64).

2.4. Modelos de educação de qualidade

Organizações que estudam os processos de liderança escolar e o seu impacto na performance das escolas, como a já referida ISSPP e a *American Educational Research Association* (AERA), consideram que o estabelecimento de uma direção, o desenvolvimento das pessoas e o desenvolvimento das organizações são estratégias básicas de uma liderança de sucesso. Segundo esta visão, uma liderança de sucesso deve definir a direção, apostar nas pessoas e desenvolver a organização.

Definir a direção traduz-se em inspirar os outros partilhando significados e uma visão de futuro. O líder deverá criar uma expectativa de excelência e trabalho de alta qualidade, baseado na cooperação, e que possibilita atingir os objetivos em grupo. Devem implementar-se mecanismos de monitorização capazes de permitir utilizar o espírito crítico como ferramenta de melhoria. É essencial a definição de numa estratégia de comunicação focada na visão da escola, capaz de envolver todos os atores e convidando-os a participar.

A aposta nas pessoas é justificada, desde logo, pelo facto de serem as pessoas os sujeitos da ação educativa. Uma liderança de sucesso deve apresentar-se como exemplo, encorajar a reflexão e desafiar pessoas a analisar e repensar as suas práticas. O apoio individual e a perceção das necessidades de cada um é uma forma de incentivo e um motor de mudança na medida em que funciona como uma oportunidade de melhoria para cada indivíduo.

O desenvolvimento da organização será mais efetivo se esta for interpretada como uma comunidade orgânica que aprende. A promoção de uma cultura de escola que inclua sentidos partilhados, valores e crenças comuns, gera confiança entre os seus membros que assim se sentem motivados para atingir objetivos comuns. A aposta na mudança na área da gestão, corrigindo aspetos como a forma de realizar tarefas ou a forma de gerir recursos materiais e/ou humanos, contribui para estabelecer um clima positivo de trabalho para o ensino e para a aprendizagem. A construção de processos de decisão e de trabalho colaborativos envolve os atores nas decisões fazendo com que as assumam como suas. A relação com os elementos da comunidade educativa será importante para se conhecer as suas preocupações, partilhar sentidos, encontrar parceiros e estreitar relações com outras organizações.

Segundo a AERA, estas práticas, por si, não garantem o sucesso à organização escolar. São, antes, consideradas como o alicerce de uma liderança de sucesso onde o líder deve continuamente melhorar a sua ação (Figura 2).



Figura 2: Práticas que formam a base de uma liderança de sucesso.

Num mundo em permanente reforma na área da educação, a procura de modelos de educação de qualidade é um dos objetivos dos investigadores. A questão da qualidade da educação envolve controvérsia e complexidade. Cheng e Tam (1997) identificam sete áreas estratégicas que devem ser consideradas para conceptualizar, gerir e procurar atingir uma educação de qualidade. Neste contexto, Cheng (2002) apresenta um sumário das diferentes áreas de atuação e desempenhos do líder para uma educação de qualidade.

- i) Estabelecimento de objetivos: esta conceção assenta no estabelecimento de objetivos dinâmicos que precisam ser regularmente clarificados, desenvolvidos, redefinidos. Cabe ao líder desempenhar o papel de facilitador, a gestão do processo e definição de prioridades. Os resultados ocupam papel de destaque assumindo-se como o fim do processo;

- ii) Desenvolvimento de recursos: a gestão e a aposta nos recursos humanos e físicos é a base desta conceção. Implica a definição de quais são os recursos indispensáveis e desenvolvimento dos mesmos;
- iii) Gestão do processo: o líder concebe o processo e assume-se como um facilitador. Favorece o envolvimento das pessoas na tomada de decisões de forma ativa. Processo como meio para atingir objetivos e cumprir a missão da organização;
- iv) Liderança social: o líder social aposta na comunicação. Gere pontos fortes e pontos fracos bem como expectativas daqueles que o rodeiam e da organização. Assenta numa base de boas relações sociais;
- v) Meio envolvente: as atividades de marketing são importantes para a imagem e reputação da instituição. O líder assume a posição de relações públicas e aposta na prestação de contas ao público pelo trabalho realizado.
- vi) Supervisão: a supervisão revela-se na análise e deteção de disfunções e na resolução de problemas. O líder identifica pontos fracos, conflitos e dificuldades ajudando as pessoas a superar essas situações;
- vii) Desenvolvimento da organização: reconhece problemas que considera inevitáveis ao funcionamento de qualquer organização. Procura melhorar apostando em processos de mudança. O líder é o polo de desenvolvimento e inovação. Ajuda os membros da organização a serem sensíveis à mudança, a identificarem barreiras e a planearem a sua prática. Entende o desenvolvimento como um processo contínuo.

Estas diferentes áreas de atuação identificadas em modelos de educação de qualidade estão diretamente ligadas com papel que o líder desempenha e as estratégias que implementa para a atingir os seus objetivos.

2.5. Mudança

A sociedade atual lança uma série de novos desafios que, obviamente, se refletem na educação. Aspectos como a globalização, as novas tecnologias, um progressivo individualismo, mudanças políticas e sociais, entre outros, colocam problemas, geram incertezas e ambiguidades. Cabe ao líder não só estar preparado para a mudança mas também preparar as pessoas e a organização para esses fenómenos.

O próprio perfil do líder está em mudança. Este tem competências em múltiplas áreas capazes de lhe proporcionar adaptabilidade a novas realidades, ao mesmo tempo que deve ser capaz de gerir a mudança no plano interno e externo.

A mudança, que é vista, por um lado, como fator de desenvolvimento de potencialidades e, por outro, como criadora de inabilidades, pode ser encarada como uma oportunidade para melhorar face aos problemas e aos desafios da organização. Propicia uma área de desenvolvimento para os atores e pode tornar-se num trunfo para o desenvolvimento da escola.

Podemos interpretar a mudança como uma transição de uma situação para outra diferente, sob processos de rutura, transformação, perturbação e interrupção (Vicente 2004). Segundo Glatter (1995), mudar é um “conjunto de alterações deliberadas e planificadas, que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (p. 145). Perceber a capacidade adaptativa da organização à mudança pode ser um fator potenciador do desenvolvimento da organização.

O contexto em que se insere o processo de reorganização da rede escolar que levou a este processo de agregação está marcado por evidências de forte mudança. Senão vejamos. Em 2008 é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 julho, que altera profundamente a estrutura orgânica dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Em junho de 2010, o XVIII governo constitucional inicia uma reorganização da rede escolar conducente à concentração de alunos em centros escolares. No caso do agrupamento objeto deste estudo, no final do ano letivo 2012/2013 é concretizada a agregação. A Carta Educativa do concelho onde se situa o agrupamento, no relatório de atualização e monitorização referente ao ano letivo 2014/2015 refere que as “atuais mudanças do sistema educativo, nomeadamente no reordenamento da rede escolar, tem resultado em novas agregações, abrangendo os estabelecimentos de Ensino Secundário, e exigindo também uma reorganização dos serviços”. Este documento refere ainda que “para melhor sustentar este processo de mudanças tem sido reforçada a parceria entre o Município e os Agrupamentos de Escolas, procurando assim delinear as melhores estratégias de resolução de problemas e de promoção do desenvolvimento educativo. O Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio passou a integrar os diretores dos agrupamentos de escolas na composição do Conselho Municipal de Educação (CME), trazendo os líderes dos agrupamentos para o centro da responsabilidade concelhia. Este órgão reconhece que esta reorganização da rede educativa ao nível do concelho “produziu efeitos significativos na gestão escolar e exigiu, por

parte do município e agrupamentos, um reforço do trabalho de parceria e de colaboração”. É lançado o debate sobre a criação de um projeto educativo municipal “para que seja possível projetar [nome da cidade] como cidade educadora. (...) A inclusão deste instrumento de promoção socioeducativa do concelho visa assegurar o devido enquadramento na carta educativa”. Em suma, a constante produção legislativa determina um clima de imprevisibilidade em que chega a ser confuso seguir linhas orientadoras.

Quintas e Gonçalves (2013) elaboram uma revisão da literatura, bastante abrangente, onde evidenciam um conjunto de aspetos relativos ao exercício da liderança na escola de hoje. Segundo estes autores “o exercício da liderança pressupõe um conjunto de competências de nível técnico, instrumental, de ação moral e de transformação” (p. 128) que se aprendem. Segundo Alves (1999, citado por Quintas & Gonçalves, 2013), o líder deve adotar “comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da ação, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e de libertação” (p. 128). Estes autores destacam, ainda, que “sem deixar de ser o gestor de tarefas administrativas, [o líder] dever-se-á assumir como o animador da mudança e da participação, (...) o coordenador da ação dos diversos órgãos, (...) [um] comunicador por excelência (...) [que] promove e incentiva as boas relações entre os elementos da comunidade escolar e toma decisões, numa dinâmica processual estruturada tendo em conta os valores e o espírito da comunicação relacional” (p. 128). Podemos, pois, assumir a sua ação na perspetiva transformacional de Burns (1978) uma vez que compreende várias dimensões de liderança.

Quintas e Gonçalves (2013) consideram que os conceitos de liderança e gestão estão em permanente mudança e têm vindo a ser substituídos pelo conceito, mais abrangente, de governança. Segundo Glatter (2008), citado pelos mesmos autores, a governança pode ser entendida como o “conjunto de meios através dos quais um conjunto de atividades é controlado, dirigido e coordenado” (p. 52), e define quatro modelos de governança: i) mercado competitivo; ii) capacitação das escolas; iii) capacitação local; iv) e controlo de qualidade. No entanto, e dada a complexidade e a rápida transformação da sociedade atual, propõe um quinto modelo a que chama de «sistema de aprendizagem», caracterizado pela abertura às novas ideias, pela tolerância para com a divergência de opiniões, pela valorização do fracasso como fonte de aprendizagem, pelo questionamento de suposições de base, pelo pensamento prospetivo especulativo e pela procura de relações e de coerência sistemática” (pp. 128-129).

Ainda de acordo com Quintas e Gonçalves (2013) esta liderança, ou governança, deve recorrer a processos partilhados de tomada de decisão, “de modo a responsabilizar todos os intervenientes no espaço educativo em propósitos que devem ser comuns” (p. 129). Os mesmos autores referem ainda que os processos de descentralização interna relativos à tomada de decisões por parte dos vários órgãos e lideranças intermédias levam ao exercício da liderança de forma “dispersa, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada e complementar” (p. 129). Acrescentam que a implementação de práticas de inovação e mudança “com impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na mudança dos métodos de ensino e na estruturação curricular e no aumento da participação da comunidade educativa” (p. 130), só é possível criando uma cultura de escola em que o processo “de criar e de apropriar a inovação” (p. 130) seja contínuo.

Para que possamos identificar a mudança de práticas e efetiva delegação com objetividade, importa ainda identificar as competências das estruturas intermédias. O art. 33º, do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho estabelece que compete ao Conselho Pedagógico o seguinte:

- a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal

docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável; m) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens; n) Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

O mesmo diploma estabelece no art. 41º que compete à Coordenação de Estabelecimento o seguinte:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir 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 atividades educativas.

O líder de uma organização educativa de hoje apresenta-se como um elemento essencial na dinâmica da organização. Como vimos, este elemento tem privilegiada capacidade influenciar as políticas de mudança e o funcionamento técnico. A forma interpreta a natureza específica da organização escolar e a forma como interpreta e executa a sua ação ao nível da liderança e ao nível da gestão terá visíveis efeitos na atividade e no desempenho organizacional.

Parte II

Metodologia

Neste capítulo serão referidas e fundamentadas as opções metodológicas seguidas no decurso da investigação, explicitadas as técnicas de recolha de dados, justificada a escolha no que se refere aos sujeitos da investigação e explicitado o processo de análise dos dados recolhidos. Todas estas opções procuraram ser congruentes de modo a permitirem responder às questões de investigação e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Este estudo pretende contribuir para a compreensão de aspetos relacionados com os processos de agregação de estabelecimentos escolares, nomeadamente no que se refere aos impactes provocados nestas organizações em consequência de um aumento de escala no que se refere a número de unidades orgânicas, número de alunos, número de docentes e número de funcionários e, também, da diversidade da oferta educativa e formativa. Trata-se de uma problemática recente, pelo que esta investigação pode dar um contributo, ainda que modesto, para a compreensão deste fenómeno.

1. Definição do problema, questões de investigação e objetivos

O conceito de agregação de escolas já tem três décadas de existência, tendo surgido pela primeira vez na legislação em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Desde aí, em sucessivas mudanças legislativas, este conceito tem sido definido de diferentes formas, revelando-se, no terreno, nos vários desenhos de agrupamento de escolas que encontramos no sistema educativo: agrupamento vertical e agrupamento horizontal, existindo, ainda, escolas não agrupadas.

Em 14 de junho de 2010, o XVIII governo constitucional publica a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, dando assim início a um processo que, entre outras medidas, marcou um novo arranque de uma estratégia de reorganização da rede escolar e de concentração de alunos em centros escolares.

A justificação deste estudo advém da dimensão que os agora chamados mega agrupamentos de escolas atingiram, integrando, em muitos casos, todos os níveis de ensino e ofertas educativas do ensino não superior, facto que terá aumentado o grau de complexidade do funcionamento destas organizações educativas. Estas novas estruturas debatem-se, agora, com novos constrangimentos e problemas, mas também com novas oportunidades e desafios.

Neste contexto, interessou-nos analisar e refletir sobre os efeitos desta mudança e nos desafios que ela coloca, desde o nível micro (sala de aula) ao nível macro (sistema educativo).

De forma a evidenciar em que medida esta mudança influenciou a vida do agrupamento, foram levantadas as seguintes questões de investigação:

- O que pensam os professores sobre as mudanças introduzidas pelo aumento da escala da organização escolar?
- Que potencialidades e inabilidades criou a formação do novo agrupamento?
- Que impactes foram sentidos ao nível da sala de aula?
- Em que medida se alterou o nível de complexidade do contexto da organização?
- Que impactes foram sentidos ao nível da gestão e da liderança?
- Com que novos desafios se depara a organização escolar?

Decorrente destas questões, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

Conhecer as perceções dos professores sobre os impactes de um processo de agregação.

Este objetivo de carácter geral foi dividido em quatro objetivos específicos:

1. Identificar as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação por forma a identificar potencialidades.
2. Reconhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação por forma a identificar inabilidades.
3. Perceber quais as perceções que existem sobre eventuais mudanças na área da gestão.
4. Perceber quais as perceções que existem sobre eventuais mudanças na área da liderança.

2. Tipologia do estudo

A presente investigação é um estudo de caso. Segundo Coutinho e Chaves (2002), “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica [estudo de caso] é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (p. 223).

De acordo com o título da presente investigação, o “caso” em estudo é o processo de agregação de um estabelecimento escolar situado no Algarve e as perceções dos professores sobre os impactes provocados pela referida agregação. Sabendo que os agrupamentos de escolas são entidades únicas, com características que as distinguem entre si, optámos por esta tipologia de estudo por pretender estudar de que forma esta organização em particular reagiu a este processo.

Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006, p. 2)

Importa aprofundar o conhecimento sobre o problema identificado. Procura-se saber mais sobre determinada matéria interpretando os dados recolhidos à luz do conhecimento científico existente tendo em conta o contexto de ação. O propósito final deste exercício é claro: contribuir para melhorar a qualidade do funcionamento e a eficácia destas novas organizações escolares.

O estudo de caso caracteriza-se por um forte cariz descritivo, facto que, segundo Ponte (1994), não é impeditivo de ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (p. 4).

Os estudos de caso são efetuados com unidades particulares ou pequenas unidades sociais, não sendo, por isso, possível efetuar generalizações estatísticas (Yin, 1994). Como alternativa, este autor esclarece que a generalização analítica é mais adequada, dado que o objetivo é ampliar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso.

Trata-se de conhecer a realidade que envolve o objeto de estudo aprofundando o conhecimento sobre o tema, com o propósito de produzir novo conhecimento para a atuação prática e para levantamento de novas questões de investigação. De acordo com os objetivos definidos, a descrição, a análise e a interpretação de dados são elementos chave no desenvolvimento deste projeto.

3. Paradigma da investigação

A definição da correta abordagem ao objeto de estudo é uma condição para o sucesso de uma investigação.

Segundo Ponte (1994), em educação têm-se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. Contudo, podem ser realizados estudos de caso recorrendo a abordagens quantitativas ou de carácter misto.

Creswell (2008) considera três tipos de abordagem a um *design* de projeto: qualitativa, quantitativa e mista. A abordagem qualitativa está relacionada com o estudo de indivíduos enquanto atores sociais assumindo carácter indutivo. Os dados recolhidos num determinado contexto são interpretados num clima de complexidade inerente ao estudo de fenómenos sociais em que as conclusões podem assumir estruturas flexíveis. Os métodos de pesquisa baseiam-se em inquéritos, entrevistas, observação e análise de documentos. Procura-se o significado de determinados fenómenos na perspetiva dos indivíduos. A abordagem quantitativa testa teorias objetivas, tendo em conta relações entre variáveis definidas de forma exata e mensurável. Os resultados obtidos são eminentemente dedutivos, capazes de ser generalizados. Recorre a métodos e instrumentos baseados em registos numéricos e procedimentos estatísticos.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria

também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem. (Spratt, Walker & Robinson, 2004, p. 6)

Este estudo segue uma metodologia mista, ainda que preponderantemente qualitativa face à sua natureza descritiva e interpretativa. A abordagem mista assumiu uma perspectiva de complementaridade metodológica entre diferentes fontes de dados qualitativos e quantitativos, conducente à sólida fundamentação das questões tratadas constituindo uma fonte de enriquecimento para o estudo.

Pretende-se interpretar as percepções dos atores no seu contexto natural dando voz às suas próprias interpretações. Dada a complexidade do contexto e a necessidade de verificar a validade dos dados constantes da narrativa produzida, baseados, muitas vezes, em descrições e interpretações, procurámos, no decorrer do estudo, triangular as informações recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados, tais como o inquérito por entrevista, o grupo focal e o inquérito por questionário.

Reichardt e Cook (1986, citados por Carmo & Ferreira, 1998) confirmam a ideia de que esta estratégia contribui para a produção de resultados credíveis sobre os fenómenos que nos propusemos estudar, considerando que “a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros” (p. 184).

Os dados qualitativos e quantitativos recolhidos nesta investigação foram, respetivamente, objeto de tratamento através de técnicas de análise de conteúdo e de análise estatística. Enquanto, por um lado, o recurso a técnicas de recolha de dados como o inquérito por entrevista e a constituição de grupos focais se insere numa perspectiva qualitativa, por outro, a aplicação de um inquérito por questionário teve como objetivo a recolha de dados quantitativos.

Uma vez que se trata de um estudo de caso, julgamos oportuno clarificar que este estudo incide sobre uma realidade particular, num determinado tempo e espaço e se propõe interpretar percepções acerca de um fenómeno único. Logo, pretendemos confirmar ou revogar teorias existentes ou dar um contributo para o aparecimento de outras novas deixando de lado a produção de generalizações que não fariam sentido uma vez que estudamos um caso particular.

4. Campo de estudo

Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam ser necessário que o investigador delimite o campo de estudo, num espaço geográfico e social, assim como num espaço temporal, e realize a sua caracterização contextual.

O campo de estudo está delimitado pelo “caso”, isto é, por um agrupamento de escolas no Algarve. Este agrupamento é o produto da fusão de dois agrupamentos verticais e uma escola secundária, pelo que se adequa ao estudo do fenómeno das agregações de escolas e agrupamentos escolares.

4.1. Caracterização do agrupamento

O agrupamento foi constituído pela agregação de dois agrupamentos verticais e uma escola secundária integrando um total de nove estabelecimentos escolares de diferentes níveis e ciclos de ensino: quatro com Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo, um com 1º Ciclo, dois com 2º e 3º Ciclos e um com Ensino Secundário onde funciona a sede. Este agrupamento é caracterizado por uma dispersão geográfica dos seus estabelecimentos, em que a escola mais afastada dista 16km da sede de agrupamento. Existe um grupo de três escolas designadas “escolas urbanas” e um outro grupo de seis escolas designadas “escolas rurais”. Os edifícios são de grande variedade arquitetónica e estado de conservação, construídos em alturas distintas, incluindo desde muito antigos, da década de 40 do século passado, até recentes com apenas dois anos de funcionamento. De uma forma geral, as escolas têm equipamentos capazes de apoiar a prática letiva e as atividades extracurriculares.

No ano letivo de 2015/2016 a população escolar era constituída por 2136 alunos. Os alunos estavam repartidos pelo Ensino Pré-escolar (8%), 1º Ciclo (35%), 2º Ciclo (14%), 3º Ciclo (23%) e Ensino Secundário (20%). O ensino não regular é frequentado por 25,8% dos alunos do 2º Ciclo e 29,5% dos alunos do 3º Ciclo. No 1º Ciclo 15 alunos estão integrados em percursos curriculares diferenciados. No Ensino Secundário, 57,1% dos alunos frequentam cursos profissionais.

Trata-se de um agrupamento com mais de 50% de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar. O agrupamento tem três unidades de ensino especializado para alunos com necessidades educativas especiais. A população escolar tem-se mantido estável nas escolas de 1º Ciclo e na escola básica 2,3 situada no “meio rural”. Nas restantes escolas tem-se

observado uma demografia negativa, com perdas, entre os anos letivos 2009/2010 e 2014/2015, de 55% na escola secundária e de 42% na escola básica sita no meio urbano.

O corpo docente conta com 208 elementos. É constituído por 78% de docentes do quadro de agrupamento, 8% de docentes do quadro de zona pedagógica e 14% de docentes contratados. A percentagem de professores dos quadros é elevada, revelando estabilidade no corpo docente. Os docentes com mais de 10 anos de serviço representam 84% do total. No que se refere às idades, 39% situam-se entre os 40 e os 49 anos e 38% entre os 50 e os 59 anos. O corpo docente tem 83% de elementos do sexo feminino.

O corpo não docente conta com 118 elementos. Destes, 83% é efetivo e 17% está em regime de CEI - *contrato emprego inserção*.

Não há ainda dados disponíveis relativos à avaliação externa nem autoavaliação desta nova estrutura escolar.

4.2. Sujeitos da investigação

Por forma a reunir dados com maior qualidade e quantidade, foi definido que o universo de estudo seria a totalidade do corpo docente, embora, com grupos e/ou sujeitos distintos, se tenha utilizado diferentes técnicas e processos de recolha de dados.

Foram definidos como sujeitos da investigação o diretor, dois grupos de docentes das estruturas de gestão intermédia e um grande grupo que inclui todo o corpo docente. Estes sujeitos foram selecionados segundo critérios de orgânica da organização escolar capazes de representar a liderança de topo, a liderança intermédia e a totalidade do corpo docente (Figura 3).

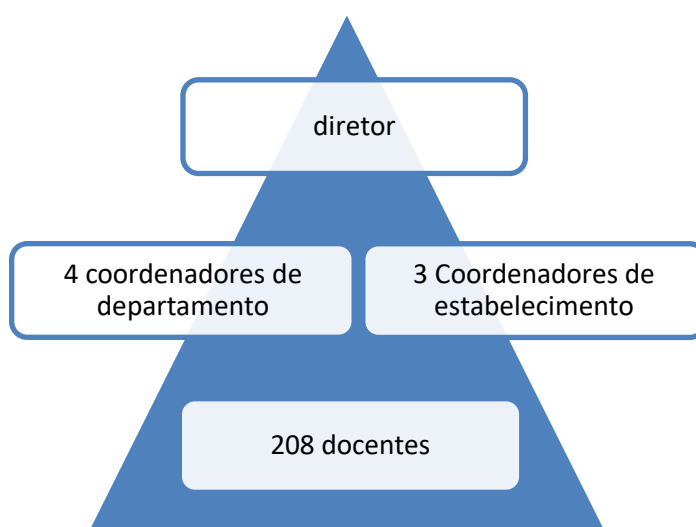


Figura 3. Sujeitos da investigação

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é realizada com base em métodos, técnicas e instrumentos selecionados pelo investigador. Estes possibilitam reunir informação capaz de contribuir para a resposta às questões de investigação formuladas e alcançar os objetivos definidos.

Segundo Galego e Gomes (2005), na terminologia científica, “método pode ser definido como processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível” (p. 176). Esta ação planeada é baseada em procedimentos sistematizados que envolvem o recurso a diversas técnicas. Estes autores definem técnica “pela minuciosidade de cada um desses procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas” (p. 176).

Quivy e Campenhoudt (1992) caracterizam método como um “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testes hipóteses de investigação” (p. 188). Já o termo “técnicas” é referido como “procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos” (p. 189), utilizados no âmbito da aplicação prática de um método.

Considerando as questões de investigação, os objetivos estabelecidos e o contexto do terreno, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por entrevista, grupos focais (*focus group*) e inquérito por questionário. Estas técnicas e instrumentos foram selecionados em função da tipologia dos dados a recolher.

Ao longo da investigação foram recolhidos dados qualitativos e quantitativos que, após serem organizados, foram objeto de tratamento. No caso dos primeiros foi utilizado o *software* de análise de dados qualitativos *NVivo* versão 11, enquanto no caso dos segundos, dados quantitativos, foi utilizado o *software* para tratamento de dados estatísticos *IBM SPSS* versão 22 (Tabela 1).

Tabela 1.

Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

	Dados qualitativos		Dados quantitativos
Técnicas	Inquérito por entrevista	Grupos focais	Inquérito por questionário
Instrumentos	Guião da entrevista	Guião da entrevista	Inquérito
Tipo de análise	Análise de conteúdo		Análise estatística
Software	NVivo 11	NVivo 11	
			IBM SPSS 22

Foi realizado um inquérito por entrevista semiestruturada ao diretor de agrupamento, líder e topo da hierarquia interna, com um conjunto de questões relacionadas com os temas “Organização escolar” e “Desafios para o futuro” privilegiando temas relacionados com a liderança e a gestão.

Foram realizados dois grupos focais com docentes das estruturas intermédias das áreas da pedagogia e da gestão, respetivamente, coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimento. A estes foi colocado um conjunto de questões relacionadas com os temas “Sala de aula” e “Agregação”, privilegiando áreas relacionadas com a prática pedagógica, oferta educativa, projetos, parcerias, resultados escolares, segurança, a organização escolar e realização profissional.

Foi aplicado um inquérito por questionário com um conjunto de questões sobre as categorias “Organização escolar”, “Sala de aula”, “Agregação” e “Desafios para o futuro” à totalidade do corpo docente¹, como forma não só de recolher as suas perceções mas também de as comparar com as das estruturas de liderança e gestão intermédias e de topo.

Optou-se por realizar a entrevista ao diretor e os grupos focais aos coordenadores de estabelecimento e coordenadores de departamento antes do inquérito por questionário. A razão desta opção prendeu-se com a possibilidade de poderem ser suscitadas questões

¹ Com exceção do grupo que realizou o pré-teste.

pertinentes não previstas inicialmente e, desta forma, poderem ainda ser incluídas no inquérito por questionário.

A figura 4 representa a lógica de complementaridade, cruzamento e confrontação de informação recolhida com recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

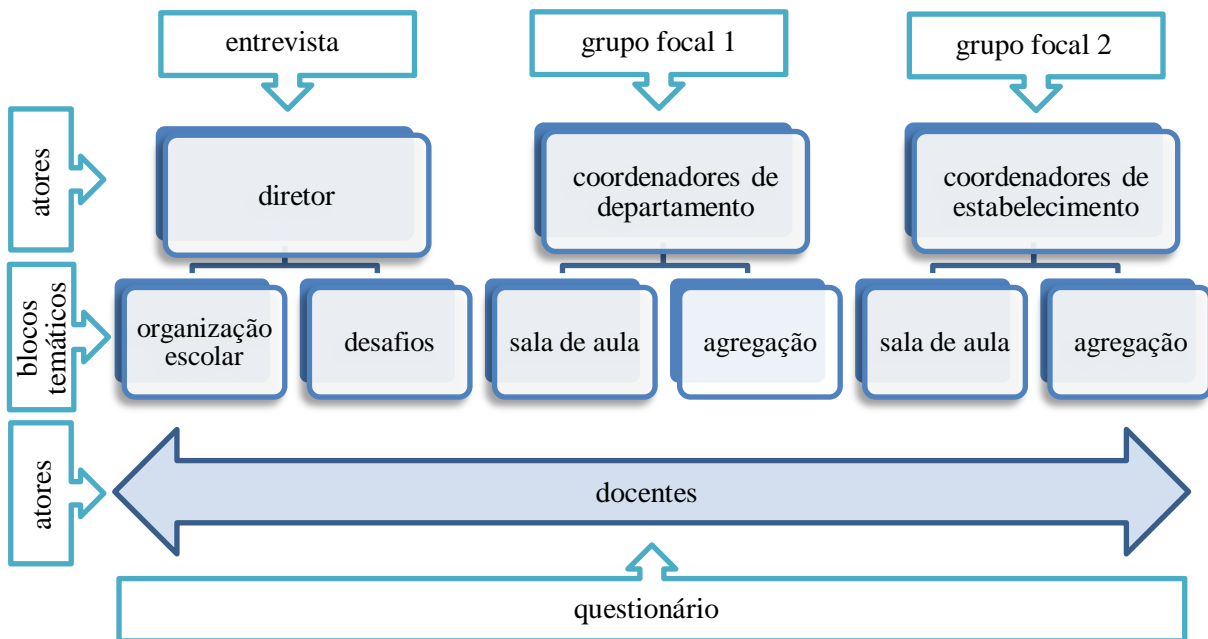


Figura 4. *Design* de investigação

Yin (1994), considera que o uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações. Além disso, os potenciais problemas de validade do estudo são atendidos, pois as conclusões, nestas condições, são validadas através de várias fontes de evidência.

Procurando dar resposta às questões de investigação, pretendeu-se obter dados fiáveis capazes de traduzir de forma objetiva e credível as perceções dos docentes sobre os impactes do processo de agregação de estabelecimentos escolares. Foi realizado o confronto de perceções de vários atores, comparando e o cruzando os dados obtidos recorrendo a diferentes técnicas.

5.1. Inquérito por entrevista

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), o inquérito “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (pp. 7-8).

No caso do inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados, estes autores descrevem-na como “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p. 65). Gil (1999) destaca as vantagens da entrevista face ao questionário.

- a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (p. 118)

Por intermédio desta técnica é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação e que permita a descrição e posterior compreensão dos fenómenos em estudo. A descrição de fenómenos é uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994).

Sousa e Baptista (2012) consideram três tipos de entrevista. A entrevista não-estruturada, que “não tem guião” e em que “o entrevistador ouve muito mais do que fala” no “respeito absoluto pela própria visão do entrevistado” (p. 80); a entrevista semi-estruturada, que “já tem guião” com “um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar” em que é dada “liberdade ao entrevistado” (p. 80) mantendo o foco num determinado tema; e a entrevista estruturada, que é centrada em “questões previamente determinadas” centradas no “apuramento de determinados factos” (pp. 80-81).

A escolha dos diferentes tipos de entrevista é feita em função dos objetivos e das naturais limitações do estudo. Na entrevista semiestruturada, aqui seguida, o entrevistador seguiu um guião com um conjunto de questões pré-estabelecidas mantendo a flexibilidade de poder reorientar a entrevista em função das declarações e reações do entrevistado. Procurámos reduzir o grau de ambiguidade característico das entrevistas não estruturadas permitindo, no entanto, alguma liberdade ao entrevistado na produção das suas respostas.

Desta forma, torna-se possível recolher informação mais rica capaz de refletir melhor as ideias e percepções de cada sujeito

5.1.1. Guião e procedimentos

O guião orientador do inquérito por entrevista² resultou de um processo de reflexão sobre os objetivos do estudo e questões de investigação privilegiando o apuramento de determinados factos. É composto por objetivos gerais, objetivos específicos e temas com um conjunto de tópicos pré-estabelecidos que servem de base às questões formuladas. Os temas selecionados foram “Organização escolar” e “Desafios para o futuro” privilegiando as áreas da liderança e da gestão.

A entrevista foi dirigida ao diretor do agrupamento com vista à recolha de percepções do líder da organização. Os objetivos gerais estabelecidos foram:

- ✓ Conhecer as percepções sobre aspetos positivos criados pela agregação (potencialidades)
- ✓ Conhecer as percepções sobre aspetos negativos criados pela agregação (inabilidades)
- ✓ Conhecer as percepções sobre as mudanças na área da gestão
- ✓ Conhecer as percepções sobre as mudanças na área da liderança

Sob autorização dos intervenientes, foi efetuada a gravação áudio da entrevista e respetiva transcrição. Este aspeto revelou-se útil na medida em que permitiu captar, na íntegra, a interação verbal para posterior recolha de informação significativa. A entrevista decorreu na escola sede, em ambiente calmo e informal, tendo durado uma hora e três minutos.

Os dados recolhidos foram organizados e interpretados com o recurso ao *software* NVivo 11.

² Anexo 1

5.2. Grupo focal

Trata-se de uma técnica de recolha de dados qualitativa, onde um grupo pequeno e homogéneo debate, com orientação de um moderador, um tema específico previamente definido em linha com os objetivos do estudo e as questões de investigação.

O *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários. (Morgan, 1997, citado por Galego & Gomes, 2005, p. 177)

A sua aplicação serviu para explorar ideias e conceitos bem como recolher informações provenientes de reflexões mais aprofundadas, que não seriam de fácil acesso através de outras técnicas sejam elas qualitativas ou quantitativas. Segundo Galego e Gomes (2005), o *focus group*, comparado a outras técnicas e/ou métodos, proporciona uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo.

5.2.1. Guião e procedimentos

O guião orientador dos grupos focais³ resultou de um processo de reflexão sobre os objetivos do estudo e questões de investigação, privilegiando o apuramento de determinados factos. É composto por objetivos gerais, objetivos específicos e temas com um conjunto de tópicos pré-estabelecidos que servem de base às questões formuladas. Os temas selecionados foram “Sala de aula” e “Agregação”, privilegiando as áreas da prática pedagógica, da orgânica interna e da realização profissional.

Os dois grupos focais foram dirigidos a coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimento com vista à recolha de perceções de docentes das estruturas intermédias. Os objetivos gerais estabelecidos foram:

³ Anexo 2

- ✓ Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação (potencialidades)
- ✓ Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação (inabilidades)
- ✓ Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão
- ✓ Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança

No ponto 5.5 “Amostra” procede-se à apresentação das razões da escolha dos intervenientes.

Os grupos focais decorreram na escola sede em ambiente calmo e informal tendo uma duração média de uma hora e dez minutos.

De forma coerente, os objetivos estabelecidos para cada grupo focal foram iguais entre si e iguais aos do inquérito por entrevista.

Os dados recolhidos foram organizados e interpretados com o recurso ao *software* NVivo 11.

5.3. Inquérito por questionário

Segundo Hoz (1985), um questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (p. 58).

Esta técnica é extensiva e aplicada ao estudo de grandes grupos de indivíduos. Segundo Iarossi (2011), as perguntas devem ser objetivas e neutras, não conduzindo o respondente a uma resposta. Os dados recolhidos, ainda que menos detalhados quando comparados com outras ferramentas de recolha de dados, permitem maior facilidade no seu tratamento. As questões devem ter uma terminologia simples e familiar ao destinatário, propiciando uma fácil compreensão ao respondente precavendo a complexidade. A formulação das perguntas deve ter em conta a sua extensão. O sujeito inquirido está limitado às opções de resposta apresentadas no questionário, situação que deve ser antecipada pelo investigador.

Consiste num conjunto de perguntas simples e objetivas, formuladas por escrito de acordo com a informação que o investigador pretende recolher sobre o fenómeno em estudo

reunindo, neste caso, informação quantitativa. A análise e interpretação dos dados recolhidos são centrais para o sucesso da investigação por disponibilizarem dados mensuráveis.

De acordo com Sousa e Baptista (2012) as “questões de resposta fechada”, aqui utilizadas, visam que o inquirido apenas selecione “a opção (entre outras apresentadas) que mais se adequa à sua opinião” (p. 93). As questões apresentadas referentes aos temas em estudo são de “resposta única” (p. 94). Foi selecionada uma “escala ordinal” de resposta que “permite uma comparação pela igualdade” (p. 95) nos blocos “B” e “C” e uma escala de resposta “pela posição relativa (na ordem estabelecida)” (p. 95) nos blocos “D” e “E” que permite saber o grau de concordância com as afirmações dadas. No bloco “A” foi incluída uma “questão de filtro” (p. 96) por forma a direcionar um conjunto de questões a um grupo específico de docentes.

O inquérito por questionário⁴ foi aplicado à totalidade do universo do estudo, isto é, a todos os docentes do agrupamento. Pretendeu-se, desta forma, reunir dados representativos e fiáveis sobre as perceções destes atores relativamente ao fenómeno em análise.

A aplicação do inquérito por questionário observou a garantia do anonimato das informações recolhidas.

5.3.1. Procedimentos

O inquérito por questionário resultou de um processo de reflexão sobre as questões de investigação e os objetivos do estudo. Foi dirigido a todo o corpo docente do agrupamento e visava os seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação (potencialidades)
- ✓ Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação (inabilidades)
- ✓ Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão
- ✓ Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

⁴ Anexo 3

É composto por vários blocos que privilegiam as áreas da liderança, da gestão, da prática pedagógica, da orgânica interna e da realização profissional, a saber: 1) Identificação pessoal; 2) Organização escolar; 3) Sala de aula; 4) Agregação; e 5) Desafios para o futuro.

Com vista à eficaz aplicação dos inquéritos por questionário, o investigador estabeleceu uma estratégia que assentou na sensibilização dos coordenadores de departamento para a relevância do estudo numa apresentação feita ao Conselho Pedagógico do agrupamento. De modo a envolver os docentes, este projeto de investigação foi também identificado como relevante para o processo de autoavaliação, uma vez que daria a conhecer melhor o agrupamento enquanto organização educativa. Desta forma, foi possível que as respostas ao questionário fossem dadas nas reuniões plenárias de cada departamento curricular num ambiente sereno e institucional para que os docentes pudessem posicionar-se, de forma refletida, face às perguntas.

Tendo em conta a modalidade de preenchimento do questionário, este pode ser de administração direta – o preenchimento fica a cargo do próprio respondente; ou de administração indireta – o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente (Quivy & Campenhoudt, 1992). A opção pela administração direta dos inquéritos por questionário em suporte de papel, em alternativa aos meios informáticos ou outros, prendeu-se com um imperativo de objetividade, evitando ambiguidades no processo de recolha dos dados.

Os dados recolhidos foram organizados e interpretados com o recurso ao *software* IBM SPSS 22.

5.4. Pré-teste aos instrumentos de recolha de dados

Para que se aproximasse o mais possível das características do campo de estudo, o guião do inquérito por entrevista foi testado. Com este propósito, foi aplicado ao diretor de um outro agrupamento de escolas do mesmo concelho com características similares àquele que nos propusemos investigar, isto é, que tivesse passado por um processo de agregação num passado recente e apresentasse marcas de similitude relativamente a aspetos como a dispersão geográfica dos estabelecimentos, número de alunos, níveis de ensino lecionados e oferta educativa. Este exercício foi interpretado como uma revisão formal desta técnica de recolha de dados, tendo proporcionado, simultaneamente ao entrevistador, a possibilidade de refletir sobre a experiência de condução de uma entrevista. Este momento representou uma oportunidade de antecipação de dificuldades e de reflexão sobre os blocos da entrevista

acerca dos quais pretendíamos obter informação, possibilitando correções e melhorias. Revelou-se possível rever aspetos relacionados com a gestão dos temas em discussão e postura face ao entrevistado. Houve oportunidade de confirmar a clareza e relevância das perguntas, registar informação sobre a duração da entrevista, verificar o tempo que o inquirido demorou a responder a cada questão, identificar repetições e identificar questões que não conduziam a dados relevantes.

Para que se aproximasse o mais possível das características do campo de estudo, o teste ao questionário do grupo focal foi aplicado a coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimento de um outro agrupamento de escolas do mesmo concelho com características similares.

Dada a impossibilidade de recolher os inquéritos distribuídos no agrupamento de referência para testar os instrumentos de recolha de dados, este procedimento foi repetido num grupo de docentes do próprio agrupamento em estudo.

A composição deste grupo integrou docentes pertencentes a três departamentos curriculares e dois níveis de ensino, prestando serviço no ensino regular, no apoio educativo, na coordenação de estabelecimento e numa biblioteca escolar, representando 7,2% do universo do estudo.

Este exercício foi interpretado como uma revisão formal deste instrumento de recolha de dados. Incluiu, no final, perguntas abertas acerca do tempo necessário para responder, questões sobre a objetividade das instruções, a compreensão das perguntas, a omissão de questões importantes, o formato do documento e, ainda, a possibilidade de registar sugestões.

Este momento representou uma oportunidade de antecipação de dificuldades e de reflexão sobre as categorias, subcategorias e indicadores em estudo possibilitando correções e melhorias.

5.5. Amostra

Neste ponto pretendemos tornar claro a razão da escolha dos sujeitos da investigação, bem como em que medida são importantes as informações que prestaram em função dos objetivos da investigação.

A entrevista foi dirigida ao diretor do agrupamento com vista à recolha de perceções do líder da organização.

Foram definidos dois grupos focais com vista à recolha de perceções de docentes das estruturas de liderança e gestão intermédia, nomeadamente quatro coordenadores de

departamento curricular e três coordenadores de estabelecimento. O grupo 1 (GF1) integrou quatro coordenadores de departamento (C-A, C-B, C-C, C-D), propiciando maior foco na área pedagógica. A seleção dos intervenientes foi feita com base em critérios de dimensão do departamento curricular quanto ao número de docentes, abrangência de níveis de ensino e exercício de funções de coordenação pedagógica antes, durante e depois da agregação. O grupo 2 (GF2) integrou três coordenadores de estabelecimento (C-A, C-B, C-C), propiciando maior foco na área administrativa. A seleção dos intervenientes foi feita com base em critérios de dimensão dos estabelecimentos, localização “urbana” ou “rural” dos estabelecimentos e exercício de funções de coordenação de estabelecimento antes, durante e depois da agregação.

O inquérito por questionário foi aplicado à totalidade do universo do estudo, isto é, a todos os docentes do agrupamento.

Pretendeu-se, desta forma, reunir dados representativos e fiáveis sobre as perceções destes atores relativamente ao fenómeno em análise (Tabela 2).

Tabela 2.

Articulação entre objetivos da investigação, sujeitos e técnicas e instrumentos de recolha de dados

objetivos	sujeito(s)	técnica	método
1. Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação por forma a identificar potencialidades.	diretor	entrevista semi-estruturada	
2. Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação por forma a identificar inabilidades.	coordenadores de departamento	grupo focal	qualitativo
3. Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.	coordenadores de estabelecimento		
4. Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.	corpo docente	inquérito por questionário	quantitativo

Enquanto a opção de entrevistar o diretor e dirigir o inquérito a todo o corpo docente se apresentou como natural face aos objetivos do estudo, a opção pela realização de grupos focais surgiu como forma de tornar possível recolher uma maior diversidade de perceções dos vários docentes responsáveis pelas estruturas intermédias, uma vez que “comparado a outras técnicas e/ou métodos, proporciona uma multiplicidade de visões e reacções emocionais no contexto do grupo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177). A entrevista ao diretor foi centrada nas categorias “Organização escolar” e “Desafios para o futuro”, e as entrevistas em contexto de grupos focais foram centradas nas categorias “Sala de aula” e “Agregação”. No conjunto do inquérito por entrevista e grupos focais foram registadas respostas de um diretor, quatro coordenadores de departamento e três coordenadores de estabelecimento.

Foram entregues 203 questionários e recebidos 165, a que corresponde uma taxa de retorno de 81,3%. Este facto faz com que os dados estatísticos possam ser considerados revelantes. Foi possível recolher respostas de docentes de todos os departamentos e de todos os níveis de ensino o que confere validade aos dados (Tabela 3).

Tabela 3.

Distribuição de questionários por departamento curricular

Departamentos	Entregues	Recebidos	Taxa de retorno
Pré-escolar	8	8	100%
1º Ciclo	44	36	81,8%
Português	20	10	50%
Línguas Estrangeiras	14	13	92,9%
Ciências Experimentais	26	22	84,6%
Ciências Sociais e Humanas	17	17	100%
Matemática e Informática	28	18	64,3%
Educação Especial	16	14	87,5%
Expressões	30	27	90%
Totais	203	165	81,3%

5.6. Análise de conteúdo do *corpus* da entrevista e dos *focus group*: categorias e subcategorias de análise

A entrevista realizada ao diretor e os *focus group* realizados, após a sua transcrição, deram origem a um *corpus* que foi sujeito à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Recordamos que a partir da revisão da bibliografia, das questões de investigação e dos objetivos definidos, da experiência de projetos sobre o estudo da qualidade nas organizações escolares nas áreas da liderança e da gestão, bem como das vivências profissionais do investigador, foi estabelecido o seguinte conjunto de tópicos que organizou os guiões da entrevista e dos *focus group*, que julgámos capaz de nos ajudar a captar a visão dos sujeitos sobre a nova orgânica da organização.

- i. Organização escolar, na perspetiva da liderança e da gestão.
- ii. Sala de aula, como local de excelência na execução das práticas pedagógicas.
- iii. Agregação, com todas as implicações sobre a vida da organização e das pessoas.
- iv. Desafios para o futuro, face a esta nova realidade.

A análise de conteúdo efetuada ao *corpus* recolhido permitiu-nos construir a árvore de categorização que se apresenta na Tabela 4 que, em linha com as questões de investigação formuladas e com os objetivos propostos, confere objetividade e coerência aos dados recolhidos para posterior análise.

É com base nesta matriz categorial, que define categorias, subcategorias de análise e indicadores, que procederemos, no capítulo seguinte, à apresentação e à discussão dos resultados desta investigação.

Tabela 4.

Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias / indicadores
1. Organização escolar	1.1 Liderança
	1.1.01 Desafio da organização escolar
	1.1.02 Importância da liderança
	1.1.03 Importância da gestão
	1.1.04 Nível de complexidade
	1.1.05 Aposta na mudança por parte dos órgãos internos
	1.1.06 Investimento na área da inovação
	1.1.07 Delegação de funções, tarefas
	1.1.08 Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas
	1.1.09 Dificuldade na conceção, execução e avaliação de documentos
	1.1.10 Envolvimento dos órgãos nas decisões do agrupamento
	1.1.11 Envolvimento da comunidade educativa nas decisões do agrupamento
	1.2 Gestão
	1.2.01 Resposta face à necessidade de recursos humanos docentes
	1.2.02 Resposta face à necessidade de recursos humanos não docentes
	1.2.03 Resposta face à necessidade de recursos materiais
	1.2.04 Qualidade da regulamentação do agrupamento
	1.2.05 Dificuldade na elaboração de horários
	1.2.06 Eficácia dos serviços administrativos
	1.2.07 Burocracia
1.2.08 Comunicação	
1.2.09 Dificuldade em implementar medidas determinadas pela tutela	
2. Sala de aula	2.1 Prática Pedagógica
	2.1.01 Qualidade do trabalho do departamento curricular
	2.1.02 Qualidade das aulas
	2.1.03 Colaboração entre docentes
	2.1.04 Recursos materiais pedagógicos disponíveis
	2.1.05 Empenho do corpo docente
	2.1.06 Empenho do corpo não docente
	2.1.07 Nível de higiene e limpeza
	2.1.08 Segurança
	2.2 Oferta Educativa, Projetos, Parcerias
	2.2.01 Variedade da oferta educativa
	2.2.02 Qualidade da oferta educativa
	2.2.03 Oferta de projetos e atividades extracurriculares
2.3 Resultados escolares	
2.3.01 Sucesso escolar dos alunos	
2.3.02 Indisciplina dos alunos	
3. Agregação	3.1 A Organização escolar

Categorias	Subcategorias / indicadores
	3.1.01 Democracia na gestão do agrupamento 3.1.02 Responsabilidade do diretor 3.1.03 Liderança do diretor e da direção 3.1.04 Influência do diretor sobre a atividade desenvolvida pelos docentes 3.1.05 Liderança das estruturas intermédias 3.1.06 Inovação e a mudança 3.1.07 Eficácia dos órgãos de gestão intermédia do agrupamento 3.1.08 Possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos, níveis de ensino 3.1.09 Participação dos docentes na vida do agrupamento 3.1.10 Número de reuniões 3.1.11 Proximidade dos docentes da estrutura de gestão 3.1.12 Qualidade do serviço de educação do agrupamento 3.1.13 Proximidade dos membros da comunidade educativa 3.1.14 Cooperação entre o agrupamento e a comunidade educativa 3.1.15 Poder de decisão, influência dos vários atores 3.1.16 Burocracia no agrupamento
	3.2 Realização Profissional 3.2.01 Resposta aos interesses dos docentes 3.2.02 Resposta aos interesses dos encarregados de educação 3.2.03 Resposta aos interesses dos não docentes 3.2.04 Resposta aos interesses dos alunos 3.2.05 Resposta aos interesses do diretor 3.2.06 Resposta aos interesses da autarquia 3.2.07 Resposta aos interesses do ME 3.2.08 Oportunidades de desenvolvimento profissional 3.2.09 Motivação pessoal
4. Desafios para o futuro	4.1 Liderança 4.1.01 Partilha de uma visão de agrupamento 4.1.02 Definição de metas e objetivos estratégicos 4.1.03 Criação de uma nova cultura de agrupamento 4.1.04 Envolvimento de todos os órgãos nos processos de decisão 4.1.05 Consensualização de decisões 4.1.06 Delegação de poderes e responsabilidades 4.1.07 Promoção de um clima de trabalho positivo 4.1.08 Encorajamento do empenho dos atores no processo educativo 4.1.09 Aproximação entre a escola e a família 4.1.10 Aproximação entre a escola e a comunidade educativa 4.1.11 Dinamização de atividades que envolvam todo o agrupamento
	4.2 Gestão 4.2.01 Desenvolvimento de novas práticas 4.2.02 Melhoria da organização interna 4.2.03 Recolha e interpretação de dados de avaliação interna

Categorias	Subcategorias / indicadores
	4.2.04 Melhoria do ensino e a aprendizagem
	4.2.05 Melhoria dos resultados escolares
	4.2.06 Diminuição da indisciplina
	4.2.07 Diminuição do abandono escolar
	4.2.08 Rentabilização e maximização da gestão de recursos

Parte III

Apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação

Nesta parte procederemos à apresentação e à discussão dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação, e teremos como enquadramento as questões de investigação enunciadas, os objetivos definidos, bem como os pressupostos teóricos apresentados na Parte I.

Recordamos que o objetivo geral que estabelecemos foi o de “Conhecer as perceções dos professores sobre os impactes de um processo de agregação” e, como objetivos específicos propusemo-nos:

1. Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação por forma a identificar potencialidades.
2. Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação por forma a identificar inabilidades.
3. Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.
4. Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

No sentido de conferir coerência a este exercício de apresentação e de discussão de resultados estabelecemos, como elemento orientador, as categorias e subcategorias estabelecidas e anteriormente apresentadas no capítulo da metodologia, separando os campos de análise em três eixos complementares e interrelacionados capazes de nos manter focados nos objetivos estabelecidos.

- i. **Potencialidades** criadas pela agregação, onde são apresentados e discutidos dados recolhidos sobre *aspetos positivos* resultantes deste processo.
- ii. **Inabilidades** criadas pela agregação, onde são apresentados e discutidos dados recolhidos *aspetos negativos* resultantes deste processo.
- iii. **Mudança** verificada a nível organizacional nas áreas da *gestão* e da *liderança*.

Procurando identificar potencialidades, inabilidades e indicadores de mudança na área da gestão e da liderança, desenvolvemos uma análise orientada pelas categorias e

subcategorias estabelecidas (Tabela 5). Para uma análise integrada e centrada nas categorias e subcategorias, houve indicadores que foram alvo de análise conjunta. A abordagem escolhida foi ter como ponto de partida a análise dos resultados quantitativos partindo, depois, para a análise do conteúdo da entrevista e dos grupos focais.

Tabela 5.

Categorias e eixos de análise

Categorias	Eixos de análise
Organização escolar	Potencialidades
Sala de aula	Inabilidades
Agregação	Mudança
Desafios futuros	

Para atingir o nosso propósito e os objetivos formulados optámos por uma apresentação e discussão de resultados assente na triangulação dos dados recolhidos no inquérito por entrevista ao diretor, dos dados recolhidos nos grupos focais dirigidos a coordenadores de departamento curricular e coordenadores de estabelecimento, e dos dados recolhidos no inquérito por questionário que foi aplicado ao corpo docente (Figura 5).

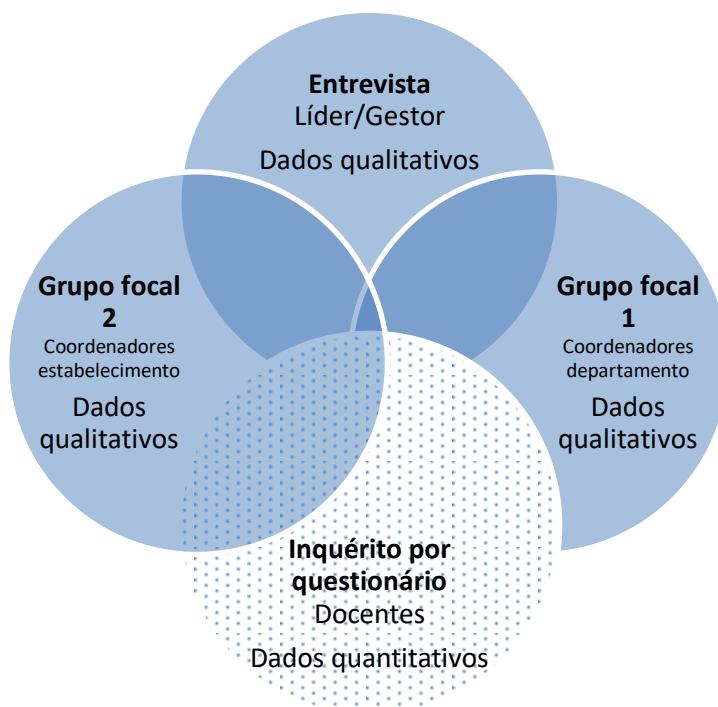


Figura 5. Triangulação de dados recolhidos

1. Organização escolar

Neste ponto são objeto de apresentação os dados recolhidos acerca dos eventuais impactes ao nível organizacional provocados pelo processo de agregação.

As respostas recolhidas no inquérito por questionário foram dadas por docentes com um ano ou mais de serviço cumprido no agrupamento antes do início do processo de agregação, representando 64% da amostra, num total de 105 sujeitos.

Recolhemos, numa entrevista semiestruturada, as perceções do diretor que tem uma visão privilegiada sobre este tema, uma vez que era o líder de um dos anteriores agrupamentos e lidera agora o mega agrupamento. Considerámos, ainda, respostas dos representantes das estruturas intermédias recolhidas nos grupos focais que tocassem os temas em discussão.

As questões que foram colocadas centraram-se na comparação entre a situação verificada antes e depois da agregação, nomeadamente nas práticas de liderança.

1.1. Liderança

1.1.1. Complexidade e desafios da organização escolar

Sabendo a complexidade que envolve o funcionamento de uma organização escolar, (Alarcão, 2001, p. 24), quisemos saber que perceções têm os professores sobre os desafios da escola como organização no contexto presente face ao passado. Os docentes consideram que o grau de complexidade e a amplitude dos desafios da organização escolar são agora superiores, respetivamente com 75,7% e 56,6% (Figuras 6 e 7).

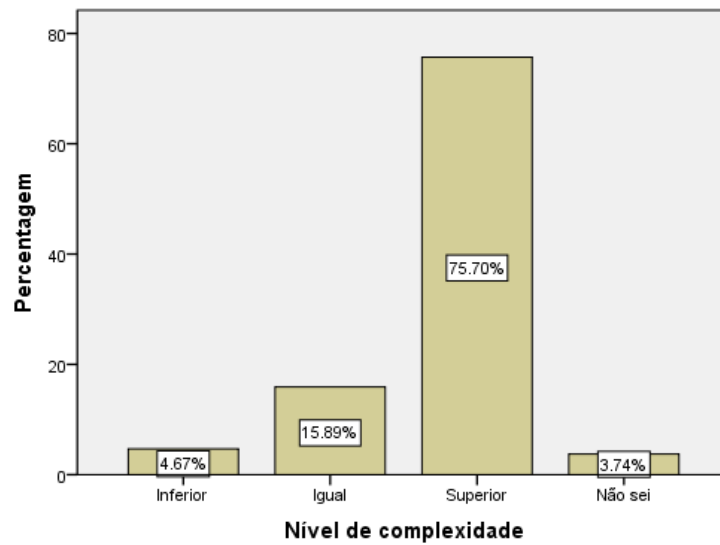


Figura 6. Nível de complexidade

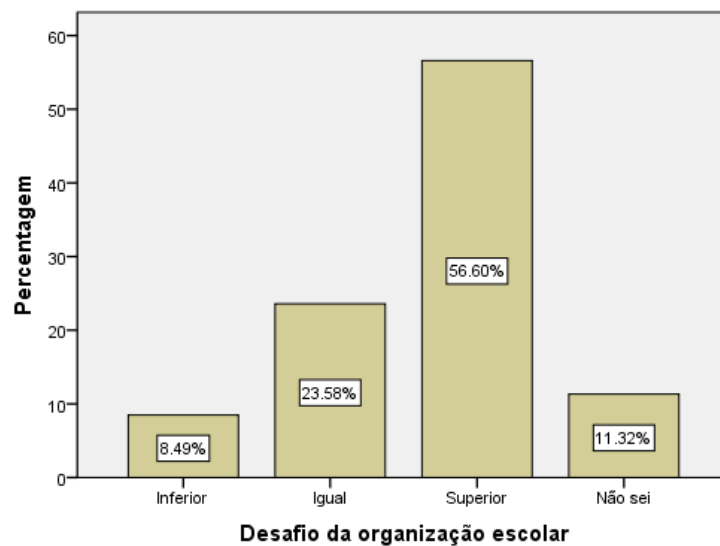


Figura 7. Desafio da organização escolar

Contudo, o diretor, ainda que reconheça que “*temos maior dispersão e temos uma complexidade de intervenção maior*” tem uma percepção diferente no que se refere aos desafios da organização escolar.

Os desafios são absolutamente os mesmos. Liderar, gerir uma organização de menos dimensão tem consigo características que podem aparentemente levar a crer que é mais fácil mas todos os procedimentos que devemos efetivar enquanto grande agrupamento são exatamente os mesmos... (E1)

As estruturas intermédias dão nota de dificuldades na resposta a problemas específicos que antes eram mais facilmente resolúveis. Reconhecem que o exercício de liderar e de gerir é agora mais difícil, indicando que *“a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida (...) não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação]”* (GF1 C-B). As estruturas intermédias consideram haver, por parte da direção, *“uma responsabilidade maior”* e *“mais gente para coordenar”* (GF1 C-A). Agora, o *“diretor junta-se com os coordenadores para pedir um conjunto de coisas. (...) Portanto eu tenho que trabalhar diretamente com os subcoordenadores”* (GF1 C-D).

Neste novo contexto, quando surge *“um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. (...) Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. ‘É daquele ciclo, é daquele ciclo. E não quero que me chateiem”* (GF1 C-B). Este excerto é revelador do aumento da escala em que cada assunto passou a ser tratado, bem como da maior projeção que cada problema colhe no seio da organização. Nas opiniões expressas, os entrevistados consideram que os elementos das estruturas de gestão têm *“que se desdobrar mais. (...) Uma coisa é uma escola, outra coisa são nove”* (GF1 C-D).

1.1.2. Importância da liderança e da gestão

Quanto à importância da liderança e da gestão verificámos que 53,8% dos inquiridos atribuem agora maior importância à liderança, contra 58,7% que atribuem maior importância à gestão. O diretor refere que *“qualquer organização precisa de ter uma liderança que saiba explicar o caminho que está a fazer”*. Segundo este ator, uma liderança deve *“congregar à volta do Projeto Educativo do agrupamento todos os professores, todos os funcionários, todos os encarregados de educação”*. Em linha com projetos de investigação como o ISSPP e a AERA, anteriormente referidos, que confirmam que uma organização educativa de sucesso está associada a boas práticas de liderança, o diretor considera *“fundamentais”* as características pessoais do líder, afirmando não sentir que, neste momento, tenha maiores dificuldades no exercício das suas competências. Contudo, não faz referência a características técnicas. Tendo em conta que a estrutura é maior e já não pode conceder o mesmo tempo de atenção e presença aos vários aspetos da vida da organização, considera que deve apostar na delegação de competências. Refere que, em matéria de casos de indisciplina dos alunos, *“acaba por se reservar, haver (...) uma reserva de autoridade suplementar do diretor [em]*

que só chegam à [sua] mesa situações limite”. Este facto deixa pressupor que as estruturas intermédias terão ganho protagonismo e responsabilidade na vida da organização. Esta declaração surge em linha com a ideia apresentada pela coordenadora de departamento D que refere que *“naturalmente a gestão do seu tempo tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação]”*.

Como evidência de uma maior delegação por parte do diretor nas estruturas intermédias, a coordenadora de departamento D, considera *“importante, ou é de valorizar, o facto de a direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores [de departamento] porque conhecem as pessoas... (...) Eu acho que isso é positivo. (...) Ele [o diretor] tem é que ‘jogar’ com os assessores”*. A coordenadora de estabelecimento A refere que *“a partir do momento em que somos chamados a opinar e a intervir, as coisas funcionam melhor”*. Esta declaração aponta no sentido de que um líder que delega faz com que outros possam fazer um melhor trabalho. A aposta nas pessoas é associada a práticas de liderança de organizações de sucesso, segundo a AERA.

Os elementos da direção parecem ter alterado a sua forma de estar passando a marcar presença regular em várias escolas em vez de se fixarem preferencialmente na sede de agrupamento. A coordenadora de estabelecimento B refere que o afastamento dos membros da direção não será significativo. *“Há sempre alguém da direção. Por exemplo o [refere o nome do elemento da direção] vai lá duas vezes por semana, ou três ou quatro”*. A coordenadora de estabelecimento A confirma que o estilo de liderança pode contribuir para facilitar a gestão no caso do afastamento físico entre escolas. *“Acho que é mais uma questão de atitude do que propriamente de distância”*. Sergiovanni (1984, citado por Bush, Les Bell & Middlewood, 2002) confirma existirem áreas em que o desempenho de excelência da liderança contribui para um desempenho de excelência da escola.

Relativamente à área da gestão, o diretor reconhece que alterou as práticas de atuação em função da organização ser agora maior. Ao mesmo tempo, refere que o estilo de liderança se manteve, uma vez que tem a ver com a sua personalidade e a sua visão da Educação.

Este ator revela que o aumento da escala *“beneficia o agrupamento”*. Justifica com o argumento de que há recursos que podem ser aproveitados de forma mais eficaz.

(...) há muitos recursos, nomeadamente recursos físicos, que não têm uma taxa de utilização de 100% (...) e que nos períodos em que não estão a ser usados em determinada escola, em determinada turma, com determinados alunos, podem estar afetos a outras escolas ou outros alunos. (E1)

Se o diretor se refere a recursos físicos, o coordenador de estabelecimento A alude aos recursos humanos, afirmando que é “*uma vantagem para o agrupamento poder andar com os funcionários assim [podendo ser enviados para outras escolas do agrupamento] para que não haja falta*”. Ainda assim, se esta flexibilidade foi considerada positiva, face à redução do número de efetivos, foi reconhecido como aspeto negativo uma “*perda em termos da gestão de assistentes operacionais nas escolas por via da agregação*” (GF1 C-E). Foi referida, a título de exemplo, a questão de não haver apoio suficiente dos funcionários no que se refere a acorrer a casos de indisciplina.

Por outro lado, a coordenadora de departamento C considera que a área da gestão sofreu constrangimentos, referindo que “*antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades*”.

Os coordenadores de departamento, por seu lado, registaram um modo diferente de atuar por parte da direção. Afirmam que esta mostra consciência de que o próprio corpo docente é confrontado com novos desafios e dificuldades. Alarcão (2001) confirma este ambiente de incerteza considerando que “*diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (...) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar*” (p. 27).

A maior importância atribuída a estas duas áreas estará ligada à perceção de que a complexidade aumentou ainda que o diretor não considere haver maiores dificuldades no exercício do cargo. Já os docentes, ainda que refiram aspetos positivos, fazem referência a dificuldades acrescidas. Lima (2004), refere que esta opção de ‘verticalização’ está relacionada com uma “*lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização da educação*” (p. 27). Neste contexto, o facto do cargo de diretor ser unipessoal (art. 18º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 julho) reforça a ideia de que o poder se centralizou podendo criar clivagens até agora não evidentes entre os vários níveis de poder hierárquico. A Recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional de Educação alerta também para o “*reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados; existências de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si*”.

1.1.3. Aposta na mudança e na inovação

De acordo com os dados recolhidos nos inquéritos por questionário, cerca de 34% dos docentes considera ter passado a haver uma maior aposta na mudança e/ou investimento na inovação. As respostas indicam uma percentagem acumulada de 42,9% que considera que a aposta na mudança se manteve ou foi menor, e 54,2% considera que o investimento na inovação se manteve ou foi menor. Estes resultados indiciam uma moderada aposta nestas áreas, em linha com as perceções do diretor e das estruturas intermédias que dão nota de alterações progressivas em áreas específicas tais como a delegação de poderes e a comunicação.

Em matéria de gestão de pessoal e de delegação, o diretor considera ter aproveitado uma janela de oportunidade para a mudança revelando que *“em alguns aspetos, nomeadamente da gestão de pessoal, foi preciso inovar”*. Refere também a distribuição de serviço onde passou a contar com a colaboração mais próxima dos coordenadores de departamento.

Os coordenadores de departamento reconhecem que o processo de agregação *“tem vindo a ter [provocar] muitas alterações”* (GF1 C-B) em várias áreas: *“no que diz respeito aos processos de trabalho, no que diz respeito às avaliações dos alunos, no que diz respeito à maneira como se trabalhava, houve uma evolução... Uma evolução positiva”* (GF1 C-B). Estamos perante uma prática de gestão que terá melhorado uma vez que, por exemplo, ao nível da articulação pedagógica vertical e ao nível da avaliação dos alunos, os docentes passaram a contactar com uma maior diversidade de formas de atuar, fruto do agrupamento abarcar todos os níveis de ensino não superior.

Ao nível dos assistentes operacionais e assistentes técnicos registou-se outra mudança de fundo que interfere com a dinâmica de todo o agrupamento: *“as funcionárias deixaram de pertencer à escola. Pertencem a uma outra entidade e isto alterou significativamente a forma de trabalhar deles, a conceção, a maneira como se trabalhava”* (GF1 C-B).

O coordenador de departamento B considera que é agora mais difícil gerir o corpo docente. Refere um maior distanciamento entre líder e liderados: *“era tudo mais cara-a-cara, como se costuma dizer. Agora, pois eu tenho também outros agrupamentos [disciplinares] e pelo facto de ter outros agrupamentos tenho pessoas que nem me conhecem. Eu não represento nada para eles, por exemplo, não é?”* Pressupõe-se, aqui, uma maior formalização das relações entre atores dada a dimensão da organização. A coordenadora de departamento D refere mudanças na forma do departamento funcionar dado o número de elementos que

essa estrutura passou a incluir: “*tudo o que é ‘mega’ é muita discussão e muita participação e depois há momentos mortos e muitas conversas. Se for tudo canalizado através do subcoordenador, ele lidera aquele grupo disciplinar e depois o feedback é muito mais produtivo*”. A coordenadora de departamento C identifica mudanças a nível burocrático referindo que

foi acrescentada (...) burocracia (...) para facilitar muito trabalho e para igualar muito aos outros níveis de ensino. Por exemplo, a nível das avaliações, nós tínhamos umas avaliações com determinados documentos em que nos temos vindo a aproximar e alterar de forma a que se assemelhe com toda a estrutura. (GF1 C-C)

Fica evidenciada uma necessidade de uniformizar formas de trabalho na organização. Uma vez que esta agregação pode e deve receber contributos de práticas de sucesso das anteriores organizações escolares, esta poderá ser uma oportunidade de as identificar e generalizar procurando melhorar a eficácia.

Esclarecendo um constrangimento relacionado com o número de docentes a coordenar no seu departamento e a necessidade de encontrar novas formas de comunicação, a coordenadora de departamento D refere que

[era mais fácil] quando se coordenava, por exemplo, pessoas ali só da [refere o nome da escola] e estava [com elas] praticamente todos os dias. Claro que [agora] passam semanas que não as vejo. Portanto a forma de articular é realmente através do MOODLE, do telefone ou encontros semanais, quinzenais com os subcoordenadores”. (GF1, C-D)

Ainda que esta coordenadora de departamento se refira a questões de comunicação, estamos perante uma nova forma de relacionamento entre docentes onde, mais uma vez, encontramos marcas de uma maior formalização das relações entre atores. Este contexto poderá indicar ainda dificuldades na forma de organizar o trabalho de forma articulada face ao maior número de docentes de cada departamento. Num processo de adaptação, os docentes procuram ainda os processos mais adequados a esta realidade para organizar o trabalho.

Foi referido que “*poderá ter havido vantagem pelo facto de a agregação ter propiciado um contexto em que os miúdos de mais elevada idade transitaram para a escola secundária*” (GF2 C-E). Este facto revela que o nível de relacionamento e de colaboração entre estabelecimentos dos 2º e 3º Ciclos e as escolas secundárias seria insuficiente ou até mesmo inexistente. Esta agregação pode ter contribuído para diminuir a barreira existente entre níveis de ensino, com destaque para a clivagem existente entre o final do 3º Ciclo e o início

do Ensino Secundário. Abriu-se agora a possibilidade de elaborar um Projeto Educativo que seja capaz de melhorar a ligação entre estas duas realidades.

Os sujeitos entrevistados dão mostra de ter dúvidas sobre se esta agregação implica necessariamente a mudança referindo que *“provavelmente algumas inovações têm que ser feitas porque é uma situação diferente, não é? Alguma coisa tem mesmo que mudar”* (GF2 C-A). Notámos indecisão e, em alguns atores, até incapacidade de apropriação do que significa a mudança numa organização, o que nos leva a questionar como será possível atuar de forma eficaz nestas novas organizações com formas de atuar do passado que servem uma realidade que já não existe. Ainda que haja esta noção difusa deste conceito, é reconhecido que o diretor e a direção têm agora maior capacidade de implementar mudança.

Neste sentido, de forma vaga, o diretor reconhece ter havido *“raturas”* e que foi desenvolvido um trabalho *“no sentido de encontrar pontes onde essas raturas se verificaram”*. Refere alguns constrangimentos verificados, nomeadamente ao facto *“da espécie humana ser ‘uma espécie de hábitos’”*, alusão clara ao conhecido conservadorismo da classe docente, altamente resistente a qualquer mudança. Segundo Mesquita-Pires (2010) a *“mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento”* (p. 71). Será responsabilidade da liderança propiciar um terreno favorável a essa ‘tomada de consciência’.

As pessoas sentirem a sua escola ou determinada escola como a sua e evoluir daqui para um sentimento de agrupamento, para um sentimento de maior distribuição geográfica exige um trabalho que é fundamental que se faça a partir da direção. (E1)

Este ator considera que os elementos da comunidade educativa mantêm o mesmo nível de atividade e de envolvimento na vida da organização escolar. Não reconhece ter havido, aqui, alterações. Dá o exemplo da Câmara Municipal onde considera não ter havido mudança significativa na relação podendo até haver um ganho de eficiência por parte desta entidade que tem agora menos agrupamentos com quem interagir.

A Câmara Municipal, ao invés de me disponibilizar o autocarro cinco vezes num determinado período de tempo, tem que disponibilizar dez. Porquê? Porque agora está a servir uma zona geográfica e uma população maior. (E1)

Reconhecendo que o aumento de escala da organização provocou melhoria ao nível da produtividade e da distribuição de tarefas, os coordenadores de departamento concordam que se registou uma melhoria progressiva desde o ano letivo em que a Comissão Administrativa

Provisória (CAP) entrou em funções. “As pessoas já se foram foi habituando a esta situação” (GF2 C-A). Poderemos estar perante um mero processo de adaptação individual a um novo desenho de agrupamento e não perante um processo global de mudança com base em lideranças fortes.

Questionada sobre as expectativas de futuro no médio e longo prazo, a coordenadora de estabelecimento A faz referência às pessoas e à importância de uma visão partilhada para que este desenho de agrupamento possa ter sucesso. A existência de uma visão partilhada é, segundo Burns (1978), essencial para que as pessoas possam idealizar imagens capazes de os fazer acreditar que cada um pode fazer a diferença para alcançar os objetivos traçados pela organização. O coordenador de estabelecimento B refere ainda a necessidade de “*estabilidade*” como elemento importante para o sucesso futuro da organização.

eu acredito que em todas as modalidades há bom e mau. Há vantagens e desvantagens. Agora eu espero que, realmente, que depois das pessoas estarem completamente embrenhados num mega agrupamento, que as coisas sigam normalmente e que se faça... Também depende da boa vontade de cada um. Ou de todos, não é? Depende das pessoas que lá trabalhem. Eu acho que tem mais a ver com as pessoas do que com o termo "mega agrupamento". (GF2, C-A)

Este contexto deixa ao diretor e à direção campo aberto para implementar mudanças. Trata-se de um contexto de inevitabilidade de alterar procedimentos, de mudar e de inovar. A questão aqui é perceber quem poderá, no quadro da orgânica do agrupamento, contribuir para implementar a necessária mudança. Ainda que o terreno possa ser propício, corremos o risco de ficar na expectativa de que sejam “outros” a desencadear o processo sem que surja uma ação concertada e planeada por parte dos *stakeholders*.

1.1.4. Delegação e trabalho articulado entre instâncias pedagógicas

Em matéria de delegação de funções e tarefas e de realização de trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas, mais de 50% dos docentes que responderam ao inquérito percecionaram ganhos nesta nova estrutura organizativa (Figuras 8 e 9). Este facto não será indissociável das, ainda que moderadas, apostas na mudança e na inovação com poucos resultados práticos referidas no ponto acima.

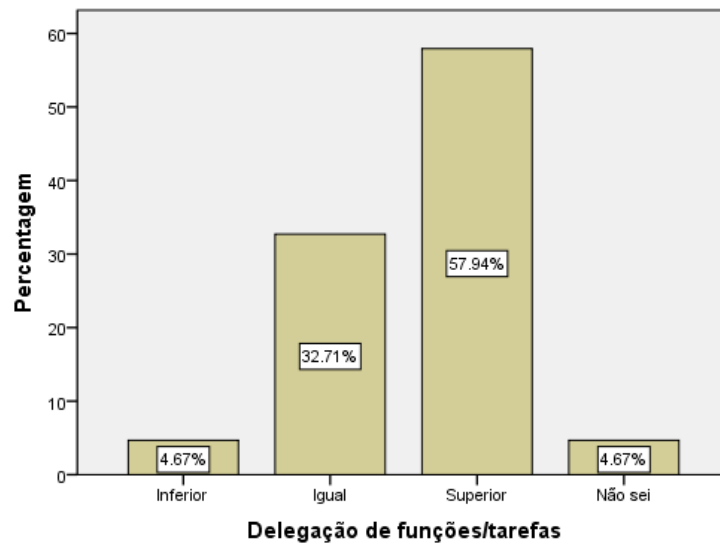


Figura 8. Delegação de funções/tarefas

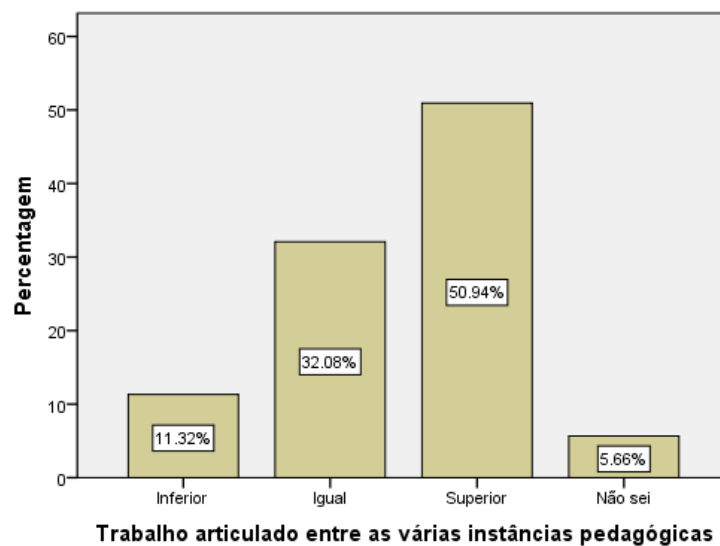


Figura 9. Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas

Por seu lado, o diretor torna claro que a delegação de competências assume agora um papel de maior preponderância.

Tenho que liderar um agrupamento com uma dispersão que vai do norte do nosso concelho até ao quase centro da cidade. Isto exige que os processos de delegação de competências e delegação de competências com responsabilidade sejam feitos com maior amplitude e isto exige também um maior acompanhamento por parte do diretor relativamente aqueles em quem se delegam as competências. (E1)

O modelo que eu estou a desenvolver implica que as competências sejam muito alargadas e muito bem distribuídas nos respetivos adjuntos da direção e também no subdiretor. Eu às vezes até, em ar de brincadeira mas com um fundo de muita verdade, lhes costumo chamar "os meus ministros". (E1)

tenho uma articulação muito agilizada com todas as estruturas, (...) todas as estruturas intermédias, bem como com os elementos da minha equipa de forma a estar permanentemente ao corrente daquilo que se vai passando e cada um destes setores. (E1)

Houve delegação nesta matéria para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção. (E1)

Estas evidências, em consonância com os resultados obtidos no inquérito por questionário, demonstram uma significativa mudança nas práticas em que a delegação assume papel preponderante. Ao nível das estruturas intermédias de gestão, o diretor refere também que

neste momento há um conjunto de instâncias intermédias, nomeadamente o coordenador da escola, o diretor de turma, que já existia no passado mas tem havido aqui um esforço muito grande para que se valorizasse o papel do diretor de turma antes [que] de qualquer problema (...) ou sugestão venha a subir na hierarquia. (E1)

Esta visão do papel do coordenador de escola e do diretor de turma coloca em destaque o facto destes, seja qual for o desenho de agrupamento, continuarem a ter problemas em assumir as suas responsabilidades e competências face a um modelo de escola hierarquizado, burocrático e centrado na figura do diretor. Neste caso, de forma inusitada, é o próprio diretor que anuncia que neste novo contexto estes atores vão passar a assumir plenamente o seu papel o que nada tem a ver com o conceito de delegação. Este cenário pressupõe apenas uma intenção de que os problemas serão agora resolvidos em níveis mais baixos da hierarquia. Isto é, ainda que a delegação surja associada a modelos de liderança de excelência, não basta apenas pedir às instâncias pedagógicas que exerçam competências definidas na Lei. Seria necessário apostar em efetivos processos de delegação sob pena de podermos estar perante um modelo centralizado de liderança.

Pelo facto do corpo docente ser agora substancialmente maior, o diretor afirma ter maior variedade de escolha para proceder às nomeações para determinados cargos.

Como o leque de escolhas também é muito mais alargado, abre-se aqui uma janela de oportunidade ao diretor para [que] no âmbito daqueles que têm que ser por si indigitados para assumirem responsabilidades, se possa gozar de uma maior escolha. (E1)

Os coordenadores de departamento reconhecem um “*trabalho bastante mais articulado com os subcoordenadores e eles depois com os seus elementos*” (GF1 C-D). A perceção da coordenadora de departamento D é de que há uma nova dinâmica na organização baseada no trabalho articulado e que aposta mais na delegação de responsabilidades.

O diretor junta-se com os coordenadores para pedir um conjunto de coisas. É aquela figura que está ali. Por trás da figura do coordenador estão os subcoordenadores, não é? (...) Portanto, eu tenho que trabalhar diretamente com os subcoordenadores. (GF-1, C-D)

É reconhecido que o diretor revela menos presença física mas delega mais face ao passado. Este aspeto é percecionado como positivo pelos coordenadores de departamento. Em linha com estas evidências, os coordenadores de estabelecimento consideram que “*tem que haver [delegação] porque há muito mais gente... (...) ...é que tem mesmo que haver. Tem mesmo que haver porque é impossível num agrupamento desta dimensão... ...tão grande, haver só uma pessoa a organizar tudo*” (GF2 C-A).

Face às várias alusões dos entrevistados à questão da delegação de competências, considerámos importante clarificar a diferença entre passar a exercer competências já anteriormente definidas e delegar. Tivemos já oportunidade de clarificar as competências, quer do Conselho Pedagógico, quer da Coordenação de Estabelecimento⁵. Tal como referimos acima a propósito da coordenação de estabelecimento, também os coordenadores de departamento parecem apenas exercer agora competências que anteriormente não exerciam mas que já constavam da Lei, apelidando esse processo de ‘delegação’. Estas são evidências de um modelo burocrático e centralizador desfasado daquilo que preconizam os casos estudados de organizações educativas de excelência já referidos⁶.

Associado a uma consciência por parte do diretor em que a aposta na delegação e na articulação entre várias instâncias é fundamental para um eficaz funcionamento da organização, as estruturas intermédias afirmam ser capazes de realizar uma melhor trabalho nessas condições. Podemos afirmar que se assistiu a um reforço da liderança por parte das estruturas intermédias o que constituiu uma potencialidade. O diretor refere mesmo que não

⁵ pp. 30-31

⁶ pp. 26-27

sente qualquer constrangimento na realização de trabalho articulado entre as diversas instâncias do agrupamento, o que nos parece que pode ser explicado pela aposta realizada na delegação de competências e de tarefas.

Neste contexto, o diretor considera, ainda, que apesar de uma maior complexidade, a dificuldade na conceção, execução e avaliação de documentos nas diferentes instâncias pedagógicas não aumentou, referindo apenas o facto de ter passado a ouvir mais agentes para definir linhas de orientação. Este facto não é confirmado pela perceção dos docentes, uma vez que 46,7% considera que esta tarefa é agora mais difícil.

1.1.5. Envolvimento de atores nas decisões do agrupamento

Os dados apurados pelo inquérito mostram que o envolvimento do Conselho Geral, quando comparado ao período anterior à agregação, foi considerado superior por 38,1% e igual por 38,1% dos respondentes. O envolvimento do Conselho Pedagógico foi considerado superior por 26,2% dos inquiridos e igual, face ao passado, por 48,5%. Podemos inferir que estes órgãos revelaram uma evolução positiva no envolvimento nas decisões do agrupamento face ao passado o que se traduz num aumento da sua preponderância na orgânica interna da organização. Ainda assim, Azevedo (2011) tem reservas face à eficácia do funcionamento dos conselhos gerais referindo que “o Conselho Geral das escolas/agrupamentos não contém o lastro de representação da diversidade de interesses locais nem o distanciamento necessário para um acompanhamento mais incisivo e crítico” (p. 257). No que se refere à composição dos conselhos pedagógicos, ainda que a eleição dos coordenadores seja feita pelos docentes do respetivo departamento, esta escolha só pode ser feita entre três propostas feitas pelo diretor⁷, o que constitui uma prática centralizadora passível de suscitar dúvidas quanto à independência de cada elemento do referido órgão, o que reflete mais uma vez uma perspetiva burocrática e centralizadora da escola.

O diretor, no âmbito da entrevista que nos concedeu, recorrendo à sua experiência profissional em que presidiu a diferentes conselhos pedagógicos e que integrou diferentes assembleias de escola e, mais recentemente, diferentes conselhos gerais, refere o seguinte.

posso dizer que tenho um Conselho Pedagógico que trabalha essencialmente as questões pedagógicas fugindo a toda e qualquer questão que possa distrair-nos daquilo que é o

⁷ Art. 43º, pto. 7, Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho.

essencial que são os alunos, as aprendizagens, a organização das aprendizagens. (...) Não creio que seja a dimensão do agrupamento que possa mexer com dinâmica deste órgão. Relativamente ao Conselho Geral, digo exatamente a mesma coisa. (E1)

Na perceção dos docentes inquiridos, o envolvimento, em particular de docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação, em termos médios manteve-se sensivelmente ao mesmo nível. Ainda assim, 23,4% consideram que o grau de envolvimento dos docentes diminuiu e apenas 6,5% consideram que os alunos se envolvem mais.

O diretor considera que *“a agregação formal é um documento (...) e depois vem a agregação dos profissionais, a agregação das formas de estar e a agregação que nos leva a uma cultura de agrupamento mais ou menos definida”*. Apresenta, assim, a ideia de que o envolvimento destes atores passará por um processo evolutivo à medida que vai surgindo uma nova cultura de agrupamento. Acerca da formação de uma nova cultura de agrupamento, Lima (2008) alerta para a necessidade de *“sermos muito cuidadosos quanto às afirmações que fazemos sobre as semelhanças entre escolas, pois estas podem coexistir com diferenças mínimas, mas nem por isso irrelevantes”* (p. 392), o que revela que este processo se reveste de grande complexidade.

1.2. Gestão

1.2.1. Recursos humanos e materiais

No que se refere à resposta face às necessidades de recursos humanos e materiais, é notória a perceção de que a resposta é agora inferior em matéria de recursos humanos não docentes (31,8% das respostas apuradas nos inquéritos por questionário).

Em matéria de recursos humanos não docentes, o diretor considera que *“beneficiamos aqui da economia de escala. (...) Permite-nos, em determinado momento, retirar um funcionário de uma escola e outro de outra, e outro de outra para acudir a uma situação grave que possa ocorrer”*. Este aspeto pode ser entendido, na perspetiva do diretor, como uma potencialidade criada. No entanto, refere também que a redução de profissionais desta área provoca um *“constrangimento muito grande”*. Num excerto mais longo, expõe o seu ponto de vista dizendo:

Para ilustrar, fui diretor de uma escola do 2º e 3º Ciclo que tinha cerca de 30 assistentes operacionais no passado, com outro nome, outra designação, 30. Neste momento tenho a mesma escola a funcionar com cerca de 15. Sinto que há um constrangimento muito grande. E basta faltar um ou dois para termos completamente em causa a prestação de serviço nessa unidade [estabelecimento escolar]. (E1)

O diretor resume, desta forma, a nova realidade, afirmando que, *“se por um lado há vantagens mantendo alguma flexibilidade agora face ao passado redistribuindo os assistentes operacionais, por outro lado, a verdade é que tem agora menos assistentes disponíveis”*.

Esta flexibilidade acarreta constrangimentos, como relata a coordenadora de departamento C, que refere que a criança em idade escolar tende a criar um referencial num adulto. Esclarece que esta constante troca de assistentes operacionais não é benéfica para o desenvolvimento dos alunos mais jovens.

Por seu turno, os coordenadores de departamento confirmam esta ideia dando exemplos concretos: *“algumas visitas de estudo (...) não poderem ser concretizadas por falta de assistentes”* (GF1 C-A). Referem ainda que *“a [qualidade da] matéria-prima tem vindo a diminuir”* (GF1 C-B), numa alusão ao facto de parte do corpo não docente não ter formação na área da educação sendo, em alguns casos, proveniente do Centro de Emprego cumprindo nas escolas em *“contrato emprego-inserção”* (CEI).

Relativamente a recursos humanos docentes, uma percentagem acumulada de 71.1% dos docentes considera que a resposta é agora igual ou superior à fase anterior à agregação de escolas. Em linha com esta perceção, o diretor afirma não ter havido diferença, uma vez que *“a colocação dos docentes está em função do número de turmas que conseguem criar. (...) O número de professores para as turmas está sempre assegurado”*. Revela até uma potencialidade na gestão de recursos humanos, mais uma vez relacionada com a economia de escala e a flexibilidade que esta permite: *“O número de professores para os apoios e outro tipo de apoios pedagógicos está assegurado e a economia de escala permite-nos uma maior flexibilidade de forma a podermos afetar os recursos onde, em determinado momento, eles fazem mais falta”*.

No que diz respeito à resposta face à necessidade de recursos materiais, 24,3% dos docentes inquiridos considera ter diminuído. Uma percentagem acumulada de 68,2% dos respondentes pensa que a resposta é agora igual ou superior. O diretor e estruturas intermédias de gestão não referiram constrangimentos significativos. Mais uma vez, a economia de escala é referida como potencialidade.

aquilo que poderia ser a necessidade de meio autocarro para uma escola e meio autocarro para outra para uma visita de estudo aqui já conseguimos nós organizar e será um autocarro só numa data escolhida e há mais facilidade de nós conseguirmos esses meios. (E1)

Face aos dados recolhidos podemos inferir que à exceção da diminuição da quantidade e da qualidade dos não docentes e das implicações que isso acarreta no terreno, a resposta às necessidades de recursos humanos docentes e de recursos materiais não terão sido afetadas de forma significativa.

1.2.2. Qualidade da regulamentação

Pretendemos saber se a qualidade da regulamentação sofreu impactes com a criação do novo agrupamento, nomeadamente o regulamento interno e os regimentos dos correspondentes órgãos e outras instâncias da orgânica do agrupamento.

Nesta matéria, apenas 14,3% dos docentes considera que a qualidade da regulamentação do agrupamento é agora inferior, 48,6% considera que é igual, e 25,7% considera que é superior. O diretor afirma que *“tínhamos um Regulamento Interno que se destinava àquela organização naquele espaço geográfico. Neste momento temos um Regulamento Interno mais abrangente”*.

Estes factos evidenciam que a transição nesta área foi bem-sucedida, não se percecionando problemas significativos.

1.2.3. Elaboração de horários

Diretamente relacionado com as práticas pedagógicas, ainda que seja uma tarefa da área da gestão, a elaboração de horários de docentes, não docentes, turmas e salas desempenha um papel relevante na organização das atividades diárias da escola.

Relativamente à dificuldade na elaboração de horários, 50,9% dos docentes consideram esta tarefa mais difícil de realizar desde que o processo de agregação se iniciou.

Em matéria de horários docentes, o diretor começa por considerar que *“é mais complexa a distribuição de serviço”*, revelando que teve a necessidade de recorrer a

metodologias diferentes para a realização da tarefa, como pedir a colaboração dos departamentos curriculares.

Esta é uma matéria considerada sensível. O coordenador de departamento B refere que *“temos aqui o exemplo da outra direção anterior [CAP] que colocou os docentes do Secundário a fazer as AECs. Isso foi um caos”*.

eu acho que nós andámos para trás. Porque é assim, um professor que tem que lecionar em duas escolas (...) ou três (...) causa transtornos na elaboração dos horários. Porque ele tem que ter uma hora para se deslocar, ele tem que ter determinadas condições e isso é um constrangimento que os horários vão ter. (GF1 C-B)

A coordenadora de estabelecimento A corrobora esta opinião.

As pessoas acabam por ter que fazer várias escolas e depois têm que fazer conciliar a escola A, com a escola B, com a escola C. (...) Há pessoas que estão em três escolas. Estão nas básicas e estão aqui na secundária. (GF2 C-A)

De forma unânime, os coordenadores de departamento e de estabelecimento consideram que *“se houvesse menos escolas, não era tão complicado”* (GF1 C-A). A questão da escala funciona aqui como um evidente constrangimento.

1.2.4. Burocracia e serviços administrativos

Relativamente à burocracia, 45,8% dos docentes consideram que esta é agora superior e 37,4% revelam que é igual. Coordenadores de departamento e de estabelecimento deram nota de situações pontuais em que houve maior demora na receção de materiais pedagógicos pedidos e na criação de formalidades onde antes o contacto era mais informal e direto. Não se registaram opiniões sobre requisições de espaços ou utilização de materiais já existentes nas escolas pelo que inferimos que os processos anteriormente existentes seriam eficazes e se mantiveram.

No que diz respeito à eficácia dos serviços administrativos, os coordenadores de estabelecimento das EB 2,3, onde antes funcionavam os serviços administrativos dos anteriores agrupamentos, revelam constrangimentos traduzidos no *“facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [o que] às vezes dificulta um bocado o serviço”* (GF2 C-A). Existem ainda questões que não podem ser resolvidas nestas escolas e que exigem a

deslocação dos encarregados de educação ao balcão dos serviços administrativos da escola sede.

O diretor refere exemplos de como se ganhou eficácia com a agregação.

A agregação dos funcionários nos permitiu esta economia de escala de recursos humanos e podemos afetá-los de uma forma muito mais conveniente, com menos constrangimentos. (...) conseguimos ter uma resposta para as matrículas melhor que aquela que a escola secundária conseguia ter o que significa que houve um ganho nessa matéria. (E1)

houve também a agregação dos funcionários administrativos. O que foi necessário aqui foi fazer uma reformulação por áreas. Portanto, quando um funcionário está a processar vencimentos leva tanto tempo a processar os vencimentos de 70 professores como a processar vencimentos de 200 professores. (E1)

A perceção do diretor é de que o funcionamento dos serviços administrativos se tornou mais racional. A opinião dos docentes apresenta-se em linha com esta opinião. Uma percentagem acumulada de 78,5% dos docentes inquiridos considera que a eficácia dos serviços administrativos é agora igual ou superior ao período anterior à agregação de escolas.

No que se refere à dificuldade em implementar medidas determinadas pela tutela, 55,7% dos docentes considera que é igual, e 21,7% afirma que atualmente existem mais dificuldades.

Embora seja notória a criação de constrangimentos e inabilidades em situações pontuais como as referidas acima, o diretor considera, por seu turno, que “é a mesma coisa”.

1.2.5. Comunicação

No que diz respeito à comunicação, 41% dos docentes considera não ter havido alterações, enquanto 26,8% afirma que atualmente os circuitos de comunicação dentro do agrupamento são mais eficazes. O diretor desvaloriza a questão da dimensão atual do agrupamento, que podia constranger os processos de circulação da comunicação, aludindo argumentos como o seguinte:

também falamos de mais meios. ...a plataforma MOODLE não estava tão vulgarizada entre os professores de algumas das nossas escolas, que neste momento já está; a página [da internet] da escola, neste momento, é uma verdadeira página de trabalho e de consulta para todos; os emails são a forma privilegiada de comunicação; temos inclusivamente uma aplicação para telemóveis; a direção tem procurado também

utilizar ao nível de outras plataformas como a do Facebook; também pelo facto de estarmos a gozar da tal economia de escala nos foi permitido o ano passado fazer uma ação de publicidade na cidade com cartazes, com moopies nas paragens dos autocarros, etc. (E1)

O diretor afirma ter feito uma aposta na área da comunicação “*por duas ordens de razão: uma delas é porque o agrupamento é efetivamente maior; e outra delas porque a sociedade é, progressivamente mais, uma sociedade de informação e comunicação*”.

Os coordenadores de departamento reconhecem que se verificou uma melhoria nesta área com implicação no alívio dos processos burocráticos. O coordenador de departamento D objetiva: “*Houve coisas que foram facilitadas. Os meios de comunicação trouxeram uma nova forma de conseguirmos conversar uns com os outros, conseguirmos partilhar ideias, não sei quê, não sei que mais... E isso retirou necessidade de tanta reunião*”. Revela ainda que “*há menos reuniões porque fica mais facilitada a forma de contacto entre as pessoas e portanto há problemas, há situações que ficam logo resolvidas*”.

Os coordenadores de departamento declaram que a distância entre os estabelecimentos escolares e o seu número constituem constrangimentos que podem ser minorados por uma estratégia eficaz de comunicação.

Quando se coordenava, por exemplo, pessoas ali só da [refere o nome da escola] e estava [com elas] praticamente todos os dias. Agora as pessoas estão em [refere localidade], estão aqui, estão não sei [onde]. Claro que passam semanas que não as vejo. Portanto a forma de articular é realmente através do MOODLE, do telefone ou encontros semanais, quinzenais com os subcoordenadores. (GF1 C-D)

O nível de interação comunicativa dentro da organização terá amplificado a discussão de vários temas que agora são, segundo o coordenador de departamento B, disseminados de forma ágil por um maior grupo de pessoas, órgãos, entidades.

Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. (...) Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem. (GF1 C-B)

Os coordenadores de estabelecimento recorrem à comunicação por via digital para tratar de questões relativas à gestão. “*O contacto é feito muito por e-mail e as reuniões que fazemos ordinárias tratam as questões que temos a tratar*” (GF2 C-A).

Podemos inferir que, fruto das novas circunstâncias geográficas e humanas, a necessidade de rever os mecanismos de comunicação se impôs umas vezes de forma

estratégica e outras por mera necessidade imposta pelo novo contexto. É notória uma aposta na comunicação com base nas tecnologias de informação e comunicação como forma de obviar, entre outros fatores, o distanciamento entre estabelecimentos e entre docentes das estruturas pedagógicas.

2. Sala de aula

Neste ponto são objeto de apresentação os dados recolhidos acerca dos impactes provocados ao nível da sala de aula.

As respostas recolhidas no inquérito por questionário foram dadas por docentes com um ano de serviço ou mais cumprido no agrupamento antes do início do processo de agregação, representando 64% da amostra, num total de 105 docentes.

Recolhemos, em dois grupos focais, as perceções de quatro coordenadores de departamento e de três coordenadores de estabelecimento, procurando obter uma visão das estruturas intermédias, sendo ainda mobilizadas respostas do diretor que tocassem os temas em discussão.

Estas questões colocadas centraram-se na comparação entre a situação verificada antes e depois da agregação no que se refere à prática pedagógica e oferta educativa.

2.1. Prática pedagógica

2.1.1. Qualidade do trabalho do departamento curricular

Segundo 67,6% dos docentes inquiridos, a qualidade do trabalho dos departamentos curriculares, manteve-se igual (Figura 10).

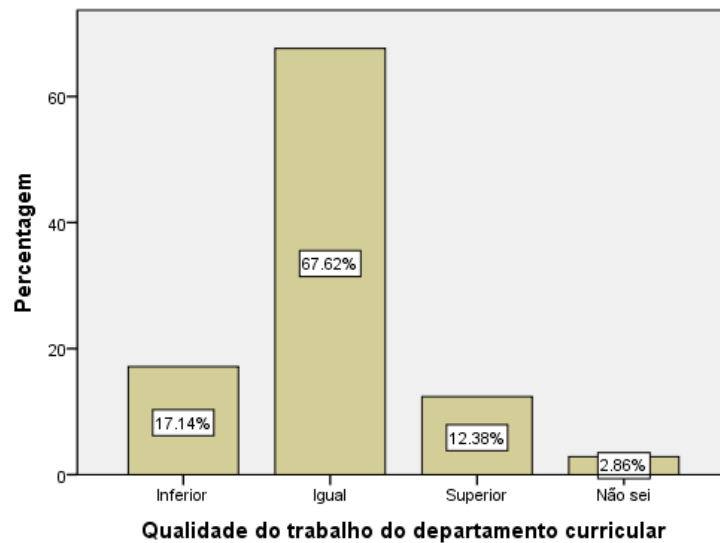


Figura 10. Qualidade do trabalho do departamento curricular

Contudo, a opinião dos coordenadores de departamento é diferente. Ultrapassada uma fase inicial considerada de maior incerteza que torna claro que a agregação é um processo que se vai concretizando e consolidando numa dimensão temporal, o coordenador de departamento B declara que *“no que diz respeito aos processos de trabalho, no que diz respeito às avaliações dos alunos, no que diz respeito à maneira como se trabalhava, houve uma evolução”*.

Estes elementos do Conselho Pedagógico são unânimes em considerar que há menos separação entre níveis e ciclos. *“Tenho que ter contacto com os professores dos três níveis. (...) Eu acho que agora consegue-se ter uma visão de conjunto mais completa”* (GF1 C-B).

A coordenadora de departamento D esclarece que os professores *“reúnem para partilhar as planificações, os critérios de avaliação, os critérios de correção... Portanto, há essa partilha... Hoje é alargada a todas as escolas”*. Num excerto mais longo, afirma que:

A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e, também, a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho. (GF1, C-B)

Contudo, o aumento do número de elementos de cada departamento por via da agregação foi referido como constrangimento: *“por exemplo, no ano passado, ter um departamento com cinquenta e uma pessoas... Também é muita gente”*. (GF1 C-D). As vantagens apontadas estão sintetizadas no excerto seguinte:

Em termos de conhecimento, de partilha de materiais, de resolução de problemas, há mais gente e, portanto, há “mais cabeças a pensar”. Se calhar consegue-se tirar das experiências de cada um que são extremamente diferentes dentro do agrupamento... Se calhar consegue-se tirar... Ou arranjar mais soluções para alguns problemas. E depois temos o reverso da medalha. As planificações todas iguais; temos situações extremamente diferentes dentro do agrupamento, não é? (GF1, C-A)

Ainda que, por um lado, se possam encontrar potencialidades criadas pela agregação, a verdade é que numa reflexão aprofundada se podem também encontrar impropriedades. Enquanto esta coordenadora considera vantajoso ter mais colegas com quem possa interagir, o contexto das turmas no terreno é discrepante criando inabilidades ao nível da eficácia das decisões pedagógicas. Recordamos o texto da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, do XVIII governo constitucional, que é clara quanto aos objetivos deste reordenamento da rede escolar.

- a) Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
- b) Adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; e
- c) Racionalizar os agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

Com base nos dados recolhidos, os docentes responsáveis pelas estruturas intermédias enumeram as vantagens referidas acima que, a confirmar-se, contribuiriam para a prossecução dos objetivos estabelecidos pelo poder central. Porém, os docentes que responderam ao inquérito revelam maioritariamente que a qualidade do trabalho do departamento é igual (67,6%) ou inferior (17,1%), o que significa que a perceção dos docentes é muito diferente. Esta discrepância levanta a questão de saber em que medida os objetivos do Estado estão a ser cumpridos com esta reorganização.

Reconhece-se existir um trabalho “*bastante mais articulado*” (GF1 C-D) entre coordenadores, subcoordenadores e entre estes e os restantes elementos do departamento. Contudo, e ao mesmo tempo, constata-se maior impessoalidade, formalismo e dificuldade em responder às especificidades de determinados níveis de ensino ou grupos minoritários.

Os coordenadores de estabelecimento identificam de forma objetiva que, ao nível do trabalho do departamento, “a mudança que teve foi (...) a nível de número [de docentes] (...) que aumentou significativamente” (GF2 C-A). Ainda assim, os coordenadores de estabelecimento, numa visão diferente dos coordenadores de departamento, afirmam não encontrar “pontos negativos” ou “grandes diferenças” (GF2 C-A). Argumentam que “o departamento, como está subdividido, (...) também é fácil trabalhar” (GF2 C-C). “Nós também somos muitos mas também fazemos as reuniões em grupo [disciplinar] e não vejo assim grande diferença” (GF2 C-B). Revelam que “há mais partilha. Apesar das escolas deste agrupamento terem realidades muito diferentes. Mas pronto, há mais partilha a nível de trabalhos, de projetos” (GF2 C-C). Contudo, a coordenadora de estabelecimento B revela que “na nossa escola não há nenhum subcoordenador de nenhum dos departamentos”. Este facto é um natural constrangimento no que diz respeito ao contacto regular entre docentes. Perdeu-se, em algumas escolas, a proximidade com os elementos das estruturas intermédias.

2.1.2. Práticas colaborativas

Este indicador, intimamente relacionado com o anterior, revela resultados estatísticos muito semelhantes. Segundo a perceção de 67% dos docentes, as práticas de colaboração entre docentes mantiveram-se iguais (Figura 11).

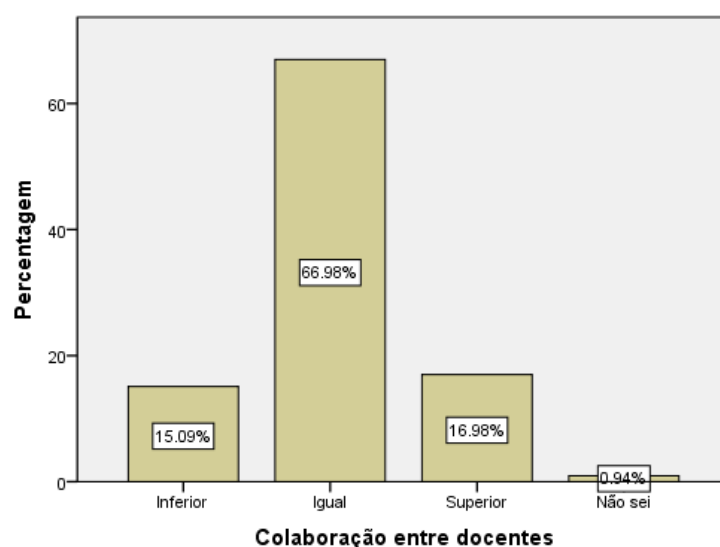


Figura 11. Colaboração entre docentes

Quando perguntados sobre se as práticas colaborativas são agora superiores, iguais ou inferiores face à realidade prévia à agregação, os docentes das estruturas intermédias deram especial ênfase às características pessoais dos colegas como fator de pré-disposição para este tipo de prática.

As estruturas intermédias identificam casos em que o trabalho colaborativo é agora superior.

um professor que está habituado a planificar para 2º e 3º Ciclo tem que planificar para o 1º Ciclo o que é necessariamente diferente. A [refere o nome da docente] faz coisas diferentes para aqueles meninos. Especificamente para eles. (GF1 C-D)

Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento. (GF1 C-D)

Revelam-se práticas pedagógicas que antes da agregação não tinham tanta amplitude. Esta coordenadora de departamento enfatiza a qualidade da articulação realizada numa área considerada “*nem sempre fácil*” pelo diretor. De uma forma colaborativa desenvolvem-se agora práticas capazes de se tornar exemplo e até imagem de marca do agrupamento.

No entanto, a coordenadora de estabelecimento B, pertencente a outra escola, revela que a organização “*não funciona como agrupamento. Eu acho que cada escola está a funcionar quase por si. Portanto, temos os grupos da nossa escola e o grupo da escola está a funcionar*”.

Estes factos são reveladores de dispersão e de diferença de práticas entre escolas do mega agrupamento que, em alguns casos, mantêm ainda uma cultura proveniente do anterior agrupamento. Revelam-se, desta forma, marcas de cultura própria das escolas que se traduzirão em dificuldades na criação de uma visão partilhada a curto prazo.

Estes resultados apresentam-se em linha com a ideia de que a atividade docente se caracteriza por ser sobretudo individualista. As relações entre docentes são pouco aprofundadas e centram-se mais em “questões burocráticas ou episódicas (...) do que em questões de carácter substantivo relacionadas com o currículo e o ensino que se desenvolve na sala de aula” (Gonzalez, 2008, p. 35).

2.1.3. Qualidade das aulas

Nesta subcategoria foi considerada não só a qualidade pedagógica das aulas mas também aspetos que influenciam a forma como decorrem, tal como a disponibilidade de recursos materiais, a higiene, a segurança e a limpeza.

A percentagem de docentes que diz que a qualidade das aulas é igual é de 88,7%. A disponibilidade de recursos pedagógicos para a atividade letiva é considerada idêntica por 73,6% dos docentes (Figuras 12 e 13). Estes dados são reveladores de que, na perceção dos professores, não se registaram impactes significativos nestas áreas.

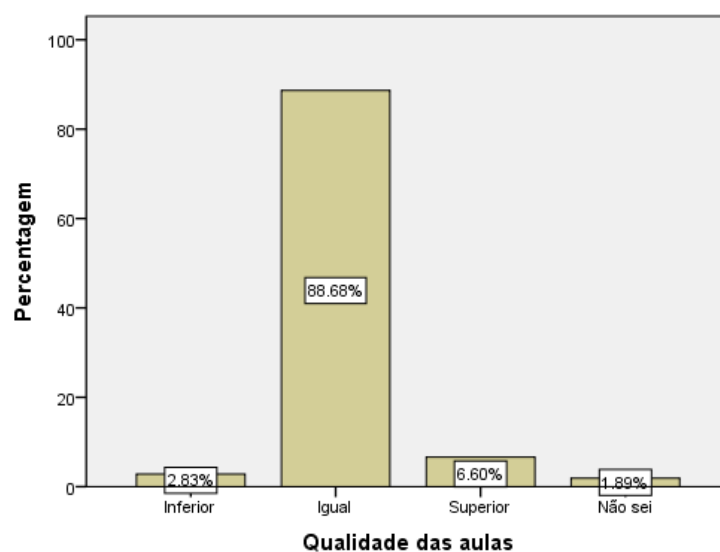


Figura 12. Qualidade das aulas

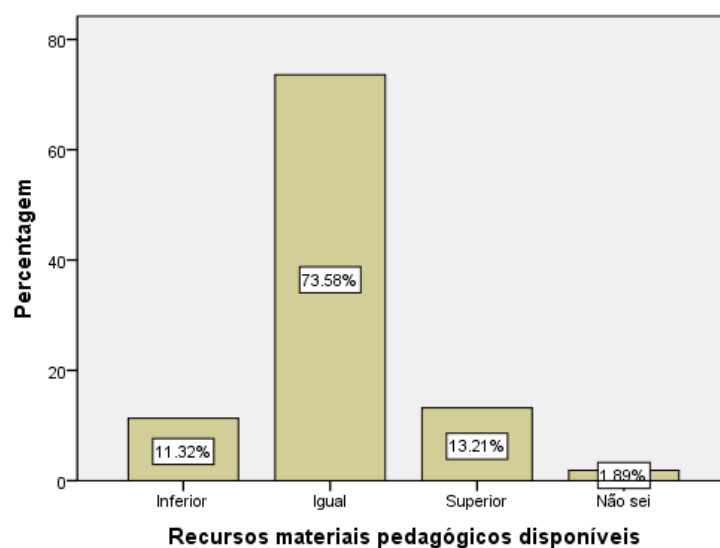


Figura 13. Recursos materiais pedagógicos disponíveis

Apesar dos professores identificarem potencialidades nas áreas da liderança e gestão, como foi anteriormente referido, bem como na área pedagógica, a verdade é que, face aos resultados apurados, esse facto não se traduz na melhoria da qualidade das aulas nem na disponibilização de materiais pedagógicos que suportassem metodologias mais inovadoras.

Entre os coordenadores de departamento as opiniões são diversas. Se, por um lado, consideram que houve melhorias na qualidade “*no que diz respeito aos processos de trabalho, (...) e avaliações dos alunos*” (GF1 C-B), consideram que relativamente à qualidade das aulas “*não houve alterações*” (GF1 C-B). Este coordenador refere, ainda, que “*se houve algumas alterações, terão sido para pior*”, uma vez que “*as turmas aumentaram (...), há mais processos disciplinares*”. Em sentido diferente, é referido que a prevalência de situações de coadjuvação trouxe “*uma mudança nas práticas pedagógicas*” (GF1 C-E) promotoras de dinâmicas de aula que melhoram as aprendizagens dos alunos.

Em linha com as perceções dos coordenadores de departamento, os coordenadores de estabelecimento também têm diferentes perceções sobre a qualidade das aulas antes e depois da agregação. Uns não notam diferença, outros assumem que a forma como são agora elaborados os horários pode influenciar a qualidade das aulas. “*Em relação aos colegas, se calhar, aqueles que têm que andar de escola em escola sentem um cansaço acrescido*” (GF2 C-A). Referem que já faziam articulação entre ciclos de ensino em algumas áreas e que isso continua a fazer-se.

A disponibilização de recursos materiais é agora mais demorada, sobretudo quando se trata de adquirir novos materiais. Este constrangimento é, por vezes, associado à “*especificidade dos materiais que usamos*” (GF1 C-C) e à burocracia. O alargamento do agrupamento em número de escolas acarretou uma gestão financeira diferente que promove a complexidade na gestão de rubricas do orçamento.

Éramos só duas escolas. No meu agrupamento éramos só duas escolas, depois até passou a ser só a nossa. Pronto, sabíamos que aquela verba era para nós. Sabíamos o que havíamos de gerir. Agora é muito mais difícil. Nunca sei se tenho dinheiro para isto, se não tenho. (GF2 C-C)

Por seu lado, o diretor refere que há uma melhor capacidade de gestão de recursos físicos.

recursos físicos, que não têm uma taxa de utilização de 100% do tempo disponível e que nos períodos em que não estão a ser usados em determinada escola, em determinada turma, com determinados alunos podem estar afetos a outras escolas ou outros alunos. (E1)

Quanto ao nível de higiene e limpeza, 79,4% dos professores consideram que se manteve, enquanto apenas 11,2% consideraram que agora é inferior. Os coordenadores de departamento referem que a área da higiene e a limpeza não ficou comprometida, “*mas está a sair muito do esforço deles [dos assistentes operacionais]*” (GF1 C-B). Este facto pode explicar a perceção dos docentes, de que a higiene e a limpeza são iguais no momento presente quando comparadas com o período antes da agregação.

A coordenadora de estabelecimento A, que é responsável pela área da higiene e limpeza ao nível de escola, refere que o estabelecimento que lidera está agora com níveis de higiene superiores.

Eu não noto que a escola esteja pior em termos de higiene. Não noto mesmo. Muito pelo contrário. Mas sinto que há pessoas que zelam mais por isso do que outras. (...) Eu não quero agora dizer que a escola está agora mais limpa pelo facto de... [riso] Não estou a 'puxar a brasa à minha sardinha'. Mas é da opinião geral que a escola anda mais limpa. (GF2 C-A)

Foram ainda referidas implicações ao nível da higiene e da segurança: “*para que as crianças tenham alguma segurança, não há uma higiene tão rigorosa*” (GF1 C-C). “*Mas também acho que com a falta de pessoal nem há [um melhor serviço] a nível de higiene nem a nível de segurança*” (GF1 C-C). “*Temos estado a ver nas salas de aula alguma falta de limpeza*” (GF2 C-B).

Na opinião dos inquiridos não se registou uma melhoria na qualidade das aulas. Tendo em conta as potencialidades e inabilidades nomeadas pelos docentes, a agregação não teve impactes significativos na sala de aula onde, no essencial, as práticas são iguais às que existiam nas anteriores organizações escolares. Este facto sugere que a criação deste mega agrupamento não trouxe benefícios às práticas letivas. Podemos daqui inferir que a mudança pedagógica não se fará por atos administrativos mas por um envolvimento dos atores diretamente relacionados no processo educativo. Alarcão (2001) refere que “é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola” (p. 19).

2.1.4. Empenho de docentes, não docentes e alunos

O empenho de docentes, não docentes e alunos não terá sofrido alterações significativas provocadas pela agregação. Os inquiridos consideram que 73,6% dos docentes, 67% dos não docentes e 78,3% dos alunos revelam o mesmo empenho. Apenas 1,9% considera que os alunos são agora mais empenhados (Figuras 14, 15 e 16).

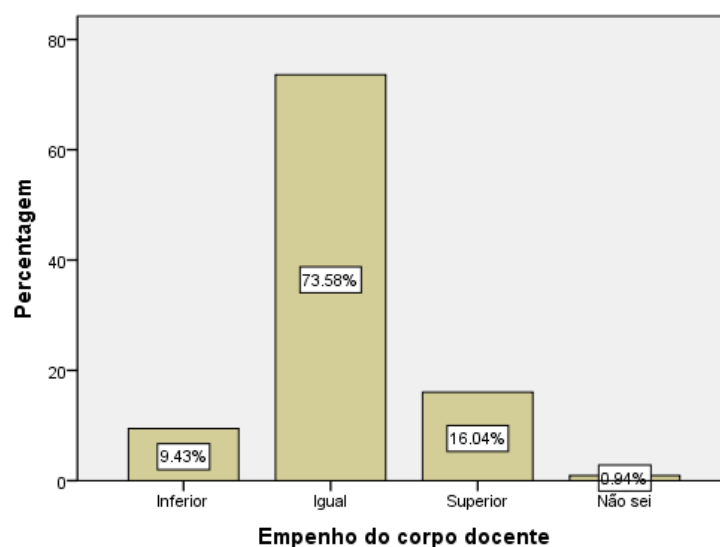


Figura 14. Empenho do corpo docente

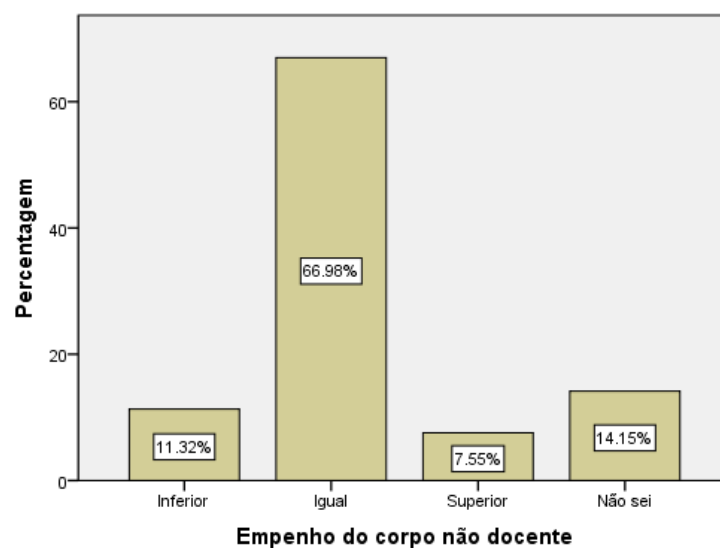


Figura 15. Empenho do corpo não docente

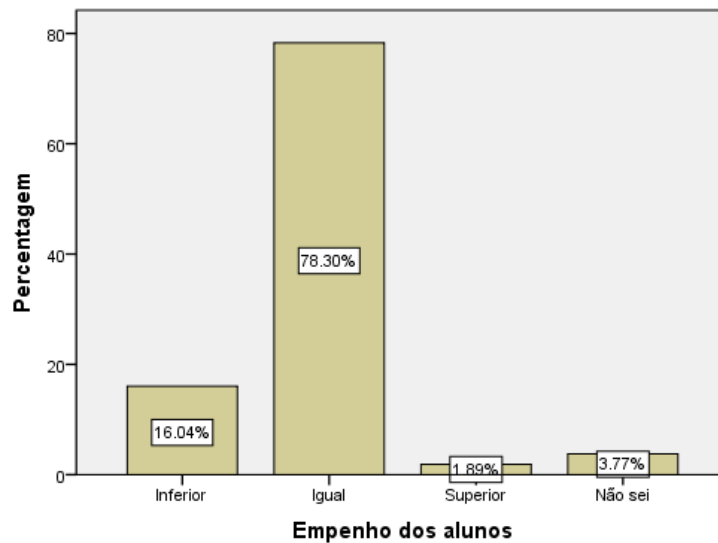


Figura 16. Empenho dos alunos

A propósito de empenho, o coordenador de departamento B alude para o facto de se ter reduzido “o voluntariado [voluntarismo], ou seja, aquela predisposição para acudir, para fazer, para estar disponível. (...) Mudou para pior”.

A coordenadora de departamento C refere que a instabilidade de local de trabalho dos assistentes operacionais constitui um obstáculo ao empenho destes profissionais:

Estas alterações constantes de hoje é uma [assistente operacional], amanhã é outra, que as próprias funcionárias não sabem o nome dos meninos. (...) Simplesmente é muito difícil para uma criança (...) estar a contactar hoje meia hora com uma pessoa, amanhã duas horas com outra pessoa e pronto. É uma instabilidade até para nós [docentes] porque é muito complicado estarmos a gerir isso. (GF1 C-C)

Foram igualmente referidas questões laborais que resultam em desmotivação e consequente falta de empenho por parte dos docentes, mas que optámos por não referir aqui por se tratar de problemas relacionados com a profissão em geral e, por isso, se encontrarem fora do foco deste estudo.

Foi já tornado claro que o corpo não docente ficou reduzido, é insuficiente e nem sempre tem as qualificações necessárias para a realização das tarefas necessárias ao regular funcionamento do agrupamento. A questão da mobilidade a que são obrigados é nomeada como contributo para um menor empenho e desmotivação e apresentado como razão para que “não invistam tanto no sítio onde estão, na escola onde estão” (GF1 C-C). A coordenadora

de estabelecimento C refere mesmo que “*elas [as assistentes operacionais] não estão tão contentes de terem que andar de uma escola para a outra. Quando começaram a ter que mudar não encararam nada bem*”.

o número de assistentes operacionais que temos diminuiu e pronto. E elas estão sempre a faltar, a fazer rotação de umas escolas para as outras. Faltam numa, tiram de uma para pôr noutra. (...) Estas alterações constantes de hoje é uma, amanhã é outra, que as próprias funcionárias não sabem o nome dos meninos. (GF1 C-C)

A senhora que estava aqui em cima no bar da escola [refere o nome da escola] que agora está a fazer [serviço] no ensino estruturado [educação especial] da escola [refere o nome da escola]. Ela até pode estar a gostar, mas... (GF1 C-A)

Relativamente ao empenho dos alunos, as referências recolhidas na entrevista e nos grupos focais são em número reduzido. Este facto poderá estar relacionado com a tendência dos professores para abordar as questões da sua perspetiva deixando, por vezes, a perspetiva do aluno para segundo plano.

Ainda que se encontrem alusões a uma maior dinâmica nas atividades letivas – que, apesar de tudo, não se revelam em aulas de melhor qualidade – bem como “*uma maior partilha de trabalhos, de conhecimentos*” (GF1 C-C), o coordenador de estabelecimento A afirma que “*em relação aos alunos, é capaz de não ter havido grandes mudanças*”, o que está em linha com as perceções do corpo docente.

2.1.5. Sucesso escolar

Sabendo que o sucesso escolar é a finalidade do trabalho desenvolvido por uma organização escolar, verificamos que 77,6% dos professores tem a perceção de que o sucesso escolar dos alunos é agora igual face ao passado antes da agregação (Figura 17). Este resultado, quando analisado em conjunto com a qualidade das aulas, indica que, na perceção dos professores, não se verificou melhoria significativa nestas áreas.

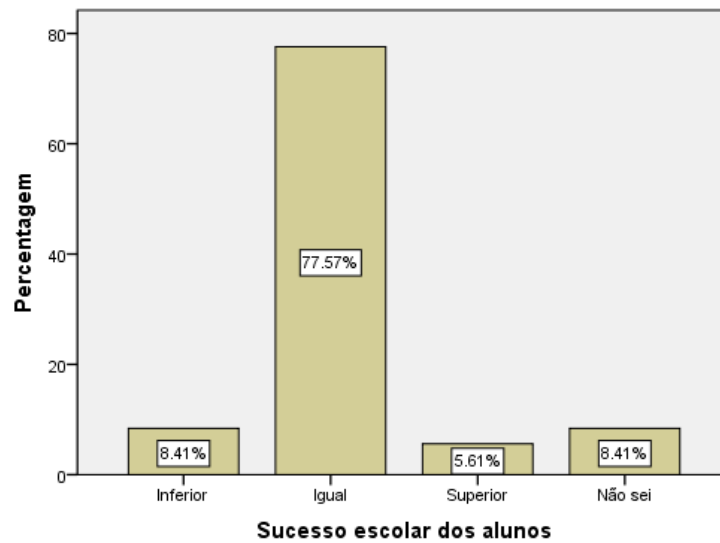


Figura 17. Sucesso escolar dos alunos

De acordo com os resultados apurados relativamente à categoria de análise “Sala de aula”, o diretor e as estruturas intermédias identificaram novas dinâmicas internas, a nível horizontal e vertical, que se apresentam como potencialidades. Contudo, essas dinâmicas, na percepção dos professores, não se traduziram em práticas pedagógicas de qualidade, nem, como acabámos de verificar, no sucesso escolar dos alunos.

O coordenador de departamento B procura avançar uma explicação externa para a fraca qualidade dos atuais resultados escolares. *“Os resultados agora, se calhar, são piores. Mas não posso inferir [atribuir] isto ao [mega] agrupamento. Atenção! Eu tenho que inferir [atribuir] isto às alterações programáticas que o Ministério fez”* (GF1 C-B). A coordenadora de departamento D refere o fator contextual das turmas como razão possível para justificar o insucesso. *“Aquelas [disciplinas] que têm tido insucesso ou é porque [as turmas] são muito grandes ou também porque a composição da turma já vem de miúdos [com dificuldades]”* (GF1 C-D). A coordenadora de departamento A refere também que a reconhecida falta de recursos humanos não docentes tem sido um constrangimento à realização de algumas atividades e, por essa via, pode ter influência sobre a questão do sucesso.

Reconhecemos que a questão do (in)sucesso escolar é complexa e que é naturalmente difícil medir os impactes que a agregação teve neste campo. *“Eu não sei se a melhoria ou não do sucesso se teve a ver com a agregação”* (GF2 C-A). Ainda assim, em linha com o que tem

vindo a ser descrito, segundo as percepções dos professores, podemos afirmar que a agregação não teve impactes significativos no sucesso escolar dos alunos.

2.1.6. Indisciplina

No que se refere à indisciplina dos alunos 46,7% dos professores consideram que se manteve com a mesma incidência, enquanto uma percentagem de 34,6% considera que é agora superior (Figura 18).

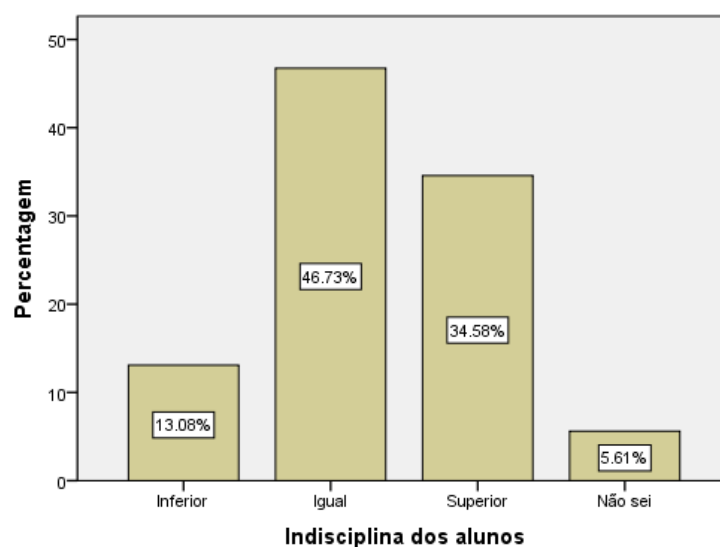


Figura 18. Indisciplina dos alunos

As estruturas intermédias revelam, no entanto, opiniões diferentes que apontam para uma incidência inferior de casos de indisciplina. “*Eu sinto diferença [para melhor] do ano passado para este ano e de há dois anos para este ano, mas não me parece que tenha muito a ver com o facto das escolas terem sido agregadas*” (GF2 C-A).

As coordenadoras de estabelecimento A e B referem vantagens no facto da escola secundária receber agora alunos mais velhos do 3º Ciclo, algo que não acontecia antes da agregação.

o facto da escola se ter tornado um mega agrupamento e de ter trazido para cá, para o Secundário, alunos para o curso vocacional neste caso (acho que há duas turmas), libertou-nos, de certa maneira, de alguns alunos que causavam problemas e que aqui num contexto em que a idade deles está mais próxima destes, não é? (...) Se calhar aqui [na escola secundária] ficam mais diluídos e lá acabou por melhorar. (GF2 C-A)

este ano já só temos um curso vocacional. O ano passado tínhamos três e isso também já veio ali melhorar que já... Nós o ano passado tínhamos alunos já com 18 anos, por exemplo, 17, 18 anos que traziam mais problemas. (GF2 C-B)

Contudo, por condicionalismos geográficos os alunos do 3º Ciclo da escola pertencente ao meio rural não podem beneficiar desta medida. “*Em [refere o nome da localidade, referindo-se à escola], não [é possível mudar a oferta educativa para a escola secundária]. Nós temos as turmas de PIEF, por exemplo*” (GF2 C-B).

Atualmente passou a existir a possibilidade de colocar ofertas educativas de 3º Ciclo na escola secundária, facto que é reconhecido como positivo pelos coordenadores de estabelecimento. Contudo, esta mudança acarretará impactes que não podemos aqui identificar na dinâmica da escola secundária, uma vez que não tinha alunos com este perfil no passado.

Face a uma percentagem de 34,6% dos professores que revela haver mais indisciplina, as estruturas intermédias declaram que os níveis, de uma forma geral, se mantiveram ou são inferiores aos que se observavam antes da agregação.

2.2. Oferta educativa

2.2.1. Regular e não regular

No que se refere à variedade da oferta educativa do ensino regular e não regular, 44,9% dos docentes considera que é igual, e uma mesma percentagem de inquiridos afirma que agora é superior face ao que era antes da agregação.

O Coordenador de departamento B refere “*um outro ganho que é a perceção do número de alunos que se vai ter no ano seguinte. (...) existe uma perceção pelo facto das escolas estarem agrupadas. Existe alguma ligação*”. Este facto poderá propiciar um contexto em que a planificação da oferta educativa no Ensino Secundário passe a ser mais eficaz uma vez que, no passado, não havia ligação institucional entre os agrupamentos e as escolas secundárias.

A coordenadora de estabelecimento A considera que a ligação entre a escola básica e a escola secundária constitui uma potencialidade.

agora [a oferta educativa] é mais variada; é que agora temos os [cursos] vocacionais que não havia antigamente. (...) [antes da agregação] nunca poderíamos pôr, por exemplo, um curso vocacional aqui [refere o nome da escola secundária]. Se era do 9º ano, tinha que ficar na [escola] básica.

No que se refere à possibilidade dos alunos poderem realizar todo o seu percurso académico no agrupamento, tal como definido no Projeto Educativo, o coordenador de departamento B reconhece que “*é claro que não existe assim uma grande ligação (...) desde o Pré-escolar até ao 12º [ano]*”. Este aspeto levanta questões relativas ao planeamento de percursos formativos no agrupamento e à conceção, execução e avaliação dos projetos educativos, bem como outros documentos estruturantes, matéria que não profundaremos por não ser o foco deste estudo.

No que se refere à qualidade da oferta educativa do ensino regular e não regular, 54,7% dos docentes considera que é igual à que se verificava anteriormente, e 29,2% considera que agora é superior.

As práticas de articulação vertical foram igualmente questionadas no âmbito da qualidade da oferta educativa que o agrupamento oferece. Foram identificadas evidências positivas que, neste caso, se refletem num melhor conhecimento e disseminação de práticas pedagógicas por via da interação e partilha entre docentes.

melhorou uma vez que a articulação que é feita com os outros níveis de ensino é sempre uma mais-valia para os nossos meninos e também para os outros. E também uma situação de substituição, quando a [docente] não está, de vir uma colega [de outro nível de ensino]. Também se apercebe da forma de trabalhar (...) e nós também temos outra visão realmente do que é que as colegas (...) pretendem quando os meninos vão para o [ciclo seguinte]. (GF1 C-C)

A coordenadora de departamento D faz referência ao facto dos alunos poderem regularmente ter aulas em outras escolas do agrupamento, rentabilizando espaços e recursos específicos que, segundo o diretor, podem agora ser melhor aproveitados em prol de uma resposta pedagógica de melhor qualidade.

O coordenador de departamento B refere que “*há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio*

agrupamento”. No mesmo sentido, a coordenadora de departamento A dá nota dessa dinâmica.

vê-se no [conselho] pedagógico. (...) Por exemplo, o concurso [refere o nome do concurso]: "Vamos participar na escola [refere o nome da escola]. Então e a escola [refere o nome da escola] não faz? Ah... Sim. Não. Faz, sim. Vamos fazer todos.

Ainda que não tenhamos medido o impacto desta dinâmica, podemos inferir que pode contribuir para melhorar a qualidade da oferta educativa.

Estes resultados tornam claro que, na percepção dos professores, a variedade e qualidade da oferta educativa não só não foi afetada pela agregação como revelou melhorias substanciais.

2.2.2. Atividades extracurriculares

Ao nível da oferta de projetos e atividades extracurriculares, 59,4% dos professores consideram que é igual, e 24,5% consideram ser agora superior. Apenas 11% consideram que esta oferta se tornou inferior.

Em linha com estes dados quantitativos, a coordenadora de departamento A confirma este aumento de atividades: *“Para o [refere um ciclo de ensino], aumentou muito. Muito mesmo. Eu acho que há muitos projetos que englobam muitas vezes 2º, 3º Ciclo e englobam também o 1º Ciclo. E há muitas, muitas atividades”*.

A coordenadora de departamento C refere outro caso em que, segundo ela, a quantidade e qualidade das atividades extracurriculares melhorou.

Nós mantemos mais ou menos as mesmas [atividades extracurriculares] e acho que é em virtude desta articulação que cada vez é maior a quantidade e a qualidade; nós aproveitamos muito certos projetos que o 1º Ciclo e que os outros níveis de ensino fazem para nós também participarmos. Inclusive a história das [refere o nome de uma atividade interna que abrange todos os níveis de ensino] em que passámos a participar.

Estes docentes consideram que hoje, em geral, há uma maior oferta deste tipo de atividades. No entanto, a agregação trouxe a criação de um conjunto de outras atividades até ali não existentes e que englobam várias escolas e/ou níveis de ensino. A título de exemplo, foi feita referência a uma que abrange todas as escolas do agrupamento. Este aspeto foi apontado como um fator que contribui para a formação de uma nova cultura de agrupamento.

Este nível de envolvimento “*caracteriza o próprio agrupamento*” (GF1 C-B). “*Podemos participar noutras projetos que não são só da nossa escola*” (GF2 C-B).

Em jeito de síntese, podemos inferir que estamos perante uma oportunidade de desenvolvimento e aprofundamento de dinâmicas de articulação curricular ao nível horizontal e ao nível vertical criadas pela agregação.

3. Agregação

Neste ponto são objeto de apresentação os dados recolhidos acerca dos impactes provocados pela agregação ao nível da vida da organização e das pessoas.

As respostas recolhidas no inquérito por questionário foram dadas por todos os docentes inquiridos, representando 100% da amostra, num total de 165 docentes. É perguntado, aos sujeitos, o grau de concordância com afirmações acerca desta categoria.

Recolhemos, em dois grupos focais, as perceções de quatro coordenadores de departamento e de três coordenadores de estabelecimento, procurando obter uma visão das estruturas intermédias, sendo ainda mobilizadas respostas do diretor que tocassem os temas em discussão.

3.1. A organização escolar

3.1.1. Democracia, participação, poder de decisão e influência

Dos docentes inquiridos, 1,3% concorda totalmente que o desenho deste agrupamento favorece a democracia na gestão do agrupamento. Uma percentagem acumulada de 38% discorda, tem a perceção contrária discordando da afirmação (Figura 19).

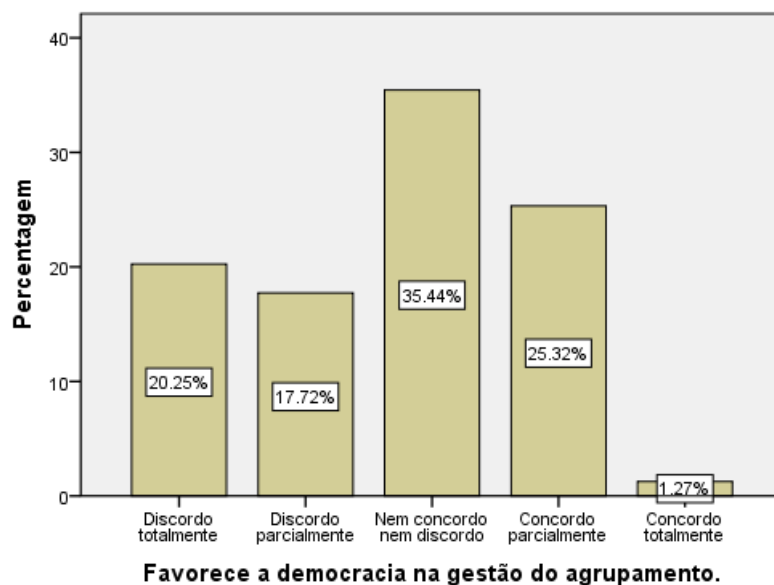


Figura 19. Favorecimento da democracia na gestão do agrupamento

Estes valores estão em consonância com o facto de nenhum dos respondentes (0%) ter concordado totalmente que a agregação aumentou o poder de decisão dos docentes e não docentes.

As perceções das estruturas intermédias são difusas, com opiniões variadas. Por um lado, a coordenadora de departamento A afirma que “*é tudo muito democrático no (...) departamento*”, na linha do coordenador de departamento B que confirma “*a liberdade das pessoas poderem apresentar as suas questões*”. Por outro lado, a coordenadora de departamento C considera que “*a quantidade de docentes e de departamentos (...) é tão grande que às vezes a democracia não funcionará assim tão bem*”, e a coordenadora de estabelecimento A tem dúvidas relativamente a este tema: “*Favorece a democracia? Não sei...*”.

Sobre o aumento da participação dos docentes na vida do agrupamento, as respostas são dispersas com 35,8% a revelar que esta reduziu, 26,4% considera ter-se mantido, e 37,6% considera ter aumentado. Os docentes pertencentes às estruturas intermédias associam a iniciativa de participação dos docentes na vida do agrupamento a características pessoais de cada indivíduo, referindo que “*depende da pessoa*” (GF1 C-C) e que “*isso depende do [fator] pessoal*” (GF1 C-A). A coordenadora de estabelecimento A considera que a iniciativa de participação dos docentes na vida do agrupamento “*não tem a ver com o facto das escolas terem agrupado*”, e justifica com o argumento de que “*há pessoas que agora andam muito*

mais cansadas e a predisposição para [participar mais] acaba por ser menor”, fator que não estará relacionado com a agregação.

No que se refere ao poder de influência dos grupos de atores da comunidade educativa, destacamos o caso dos encarregados de educação que, *“não tem tido influência absolutamente nenhuma. (...) os pais têm-se movimentado, as associações de pais têm-se movimentado e não têm conseguido nada”* (GF1 C-B).

Estes dados permitem inferir que a democracia, participação, poder de decisão e influência são áreas pouco consolidadas na organização escolar. Uma organização com reduzida participação dos seus atores nos órgãos de decisão terá dificuldade em cumprir os seus objetivos de forma eficaz. Uma arena política débil não produzirá decisões capazes de envolver a comunidade numa visão partilhada. Segundo Senge (1990), a organização escolar só poderá responder aos novos desafios se for capaz de estimular “padrões de pensamentos novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade” (p. 37).

3.1.2. Atuação do diretor

Pretendemos perceber as perceções dos docentes sobre a forma como se processa a ação do diretor no que se refere à responsabilidade, capacidade de liderança e capacidade de influência sobre os outros enquanto líder desta organização.

No que se refere à responsabilidade deste ator, 81,9% dos inquiridos concordam totalmente ou parcialmente que aumentou (Figura 20).

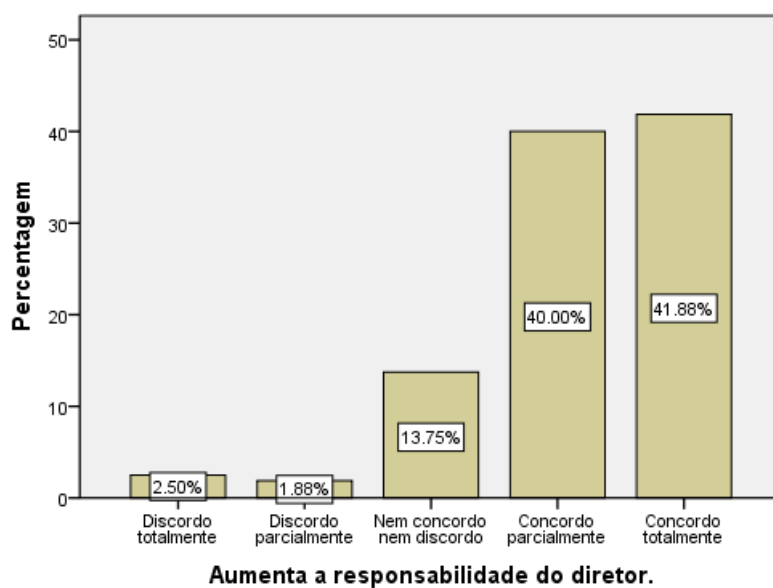


Figura 20. Aumento da responsabilidade do diretor

A coordenadora de estabelecimento A relata que a responsabilidade do diretor aumentou a “*todos os níveis. (...) passa da gestão de uma escola para uma gestão de nove escolas*”. O coordenador de departamento B corrobora esta opinião declarando que “*aumentou porque os intervenientes são mais dispersos e são mais*”. A coordenadora de estabelecimento A associa este aumento de responsabilidade ao aumento de escala da organização, associando a isso um simultâneo reforço da capacidade de liderança.

Em consonância, 62,6% dos sujeitos inquiridos concordam total ou parcialmente que a agregação reforçou a liderança do diretor e da direção (Figura 21).

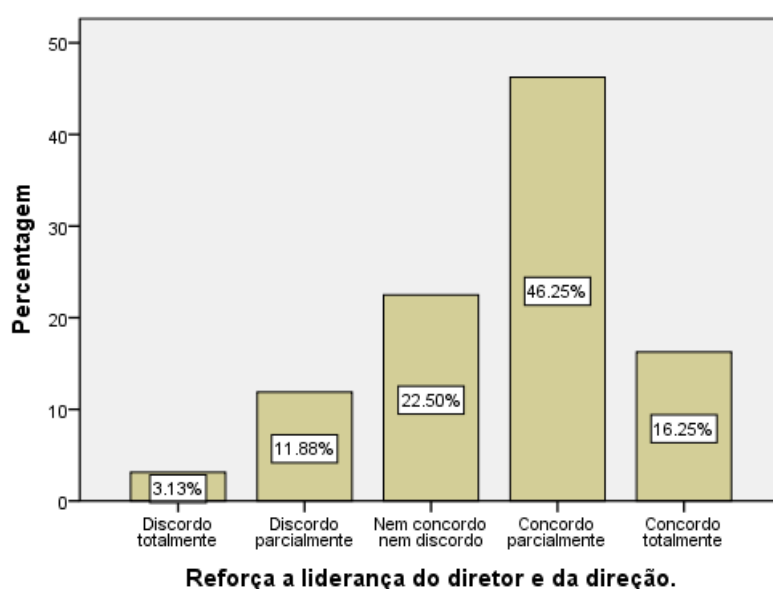


Figura 21. Reforço da liderança do diretor e da direção

Contudo, apenas 29,7% dos docentes inquiridos concordam total ou parcialmente que o diretor aumentou a sua influência sobre a atividade exercida pelos docentes, sendo que, destes, só 3,2% concordam plenamente.

As estruturas intermédias dão nota de haver menos contacto com o diretor por via do aumento do número de escolas. Associam essa ideia à dificuldade do diretor influenciar a atividade exercida pelos professores: “*Naturalmente a gestão do seu tempo tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação]; muitas das vezes, também vamos ali à procura para algum assunto que possa surgir e também não o encontramos*” (CF1 C-B).

Podemos inferir destes dados que a perceção dos respondentes ao inquérito é de que o diretor tem agora mais responsabilidade ao nível da gestão e que a sua liderança sai reforçada por se ter concretizado a agregação pela via do aumento do número de escolas. Neste sentido, seria de esperar que esse aumento de responsabilidade e de reforço de liderança se refletisse na atividade desenvolvida pelos docentes, o que não acontece de forma evidente. Não encontramos, nos grupos focais realizados com as estruturas intermédias, referência à existência de sentidos partilhados. Ficou apenas nota de uma capacidade de influência do líder pela sua presença física.

Perante estes novos desafios, cabe ao diretor investir em práticas de liderança identificadas em modelos de educação de qualidade assentes na definição da direção, aposta nas pessoas e desenvolvimento da organização (AERA, 2003).

3.1.3. Atuação das estruturas intermédias

Neste ponto apresentamos e analisamos as perceções dos docentes sobre a liderança e eficácia das estruturas intermédias na nova organização escolar.

Dos respondentes, 41% concorda parcialmente e 12,8% concorda totalmente que se verificou um reforço da liderança das estruturas intermédias. Este resultado está de acordo com as declarações do diretor que refere na sua entrevista o recurso a estratégias de atuação assentes na “*delegação*” e “*descentralização*”. Os coordenadores de estabelecimento referem que “*há essa distância da direção e tem que haver mais trabalho, mais atuação da parte das estruturas intermédias*” (GF2 C-A), de onde podemos inferir que este reforço de liderança surge para preencher um vazio onde o diretor deixou de poder manter a sua presença (dada a dimensão da organização) e não se encontra alicerçado num modelo de liderança capaz de recorrer à delegação e descentralização com o objetivo de mudar o paradigma da liderança neste novo desenho de escola. Ainda assim, é tornada clara a necessidade dos “*coordenadores [de departamento realizarem] um trabalho bastante mais articulado com os subcoordenadores e eles depois com os seus elementos*”, o que reflete, por um lado, o surgimento de novos polos de liderança intermédia e, por outro, a criação de uma cadeia hierárquica com mais níveis.

Os coordenadores de estabelecimento referem um maior protagonismo e uma maior aposta na delegação em que concordam ter agora poderes reforçados: “*sabemos sempre que temos o apoio, aquele apoio por trás, não é? Mas também nos dá, ‘ao fim e ao cabo’ alguma*

liberdade de decisão” (GC2 C-A). Num contexto em que as competências dos coordenadores de estabelecimento não sofreram qualquer alteração recentemente, esta “*liberdade de decisão*” poderá estar relacionada com a necessidade de terem poderes delegados para resolverem no dia-a-dia problemas que antes da agregação eram resolvidos, nas escolas básicas de 2º e 3º Ciclos, por um diretor que contava com uma equipa de adjuntos.

Ainda assim, os docentes não consideram que o aumento da eficácia dos órgãos de gestão intermédia tenha acompanhado esse reforço da liderança, pois 32,1% concorda parcialmente e 4,4% concorda totalmente que a eficácia dos órgãos de gestão intermédia aumentou.

Dando nota de aspetos relacionados com o aumento da eficácia, o coordenador de departamento C refere que “*a disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização*”, enquanto o coordenador de departamento A defende que os departamentos curriculares, relativamente ao passado, “são mais ativos”.

No que se refere ao aumento da possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos / níveis de ensino, 45% concorda parcialmente e 15% concorda totalmente que esta se verificou, o que nos permite afirmar que, na opinião dos docentes, esta será uma das maiores potencialidades despoletada pela agregação (Figura 22).

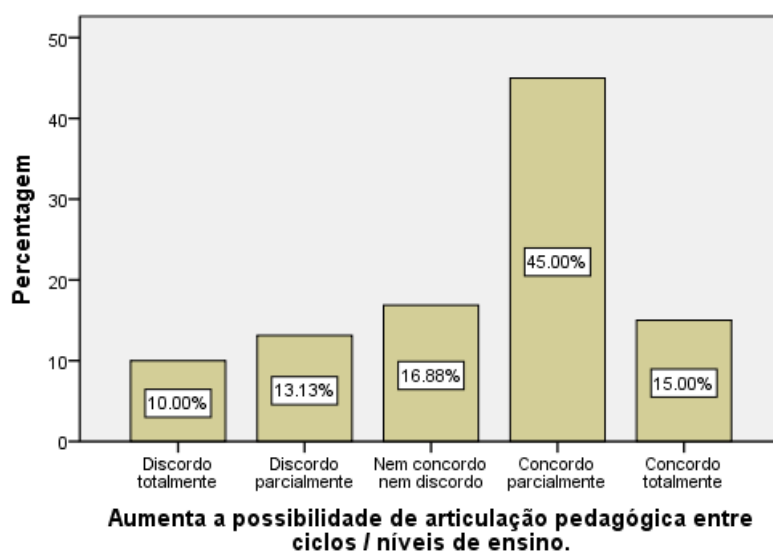


Figura 22. Articulação pedagógica entre ciclos /níveis de ensino

Este foi um dos indicadores com mais referências no conjunto da entrevista e grupos focais o que é revelador da consciência destes docentes de que esta é uma matéria que se tornou mais influente na área pedagógica.

O coordenador de departamento B refere que

[pelo] facto de termos professores do Secundário a dar aulas no básico também acabam por ter uma visão diferente e uma noção diferente daquilo que os meninos sabem quando chegam ao 9º ano e isso, se calhar, permite uma articulação mais fiel depois e uma atuação mais fiel no (...) ensino [Secundário].

Estes indicadores de aumento de articulação pedagógica são também visíveis em outros níveis de ensino na voz do coordenador de departamento C: “a valorização do Pré-escolar porque há muito mais articulação com outros níveis de ensino, sobretudo com o 1º Ciclo e também com o 2º e 3º Ciclo e até com a secundária”. A coordenadora de departamento D confirma esta nova dinâmica.

Trabalhei sempre com 2º e 3º Ciclo. Agora alargou-se para o Secundário, na disciplina de [refere o nome da disciplina] (...) e todas as outras disciplinas que fazem parte dos cursos profissionais. Eu acho que agora consegue-se ter uma visão de conjunto mais completa.

Ainda assim, “como a distância [entre escolas] (...) é muito grande, às vezes determinadas atividades” são difíceis de realizar (GF1 C-C). Esta declaração demonstra que a dispersão geográfica das escolas representa um constrangimento à realização de atividades que envolvam alunos de vários estabelecimentos.

Foi registado, na opinião dos docentes, um reforço da liderança das estruturas intermédias e um aumento da eficácia dos órgãos de gestão intermédia. Na perceção destes sujeitos, verificou-se, igualmente, o aumento da possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos / níveis de ensino, que surge como evidente potencialidade desta agregação. Contudo, estas perceções não se materializam numa melhoria dos resultados escolares ou da qualidade das aulas.

3.1.4. Coesão da comunidade educativa

Neste ponto fazemos a análise conjunta da proximidade existente entre docentes e estrutura de gestão e da proximidade e cooperação entre os membros da comunidade educativa.

Os dados recolhidos apontam para um afastamento entre os docentes e a estrutura de gestão do agrupamento. Uma percentagem acumulada de 49,7% discorda total ou parcialmente que a agregação tenha aproximado os docentes e a sua estrutura de gestão, enquanto 34% não concorda nem discorda (Figura 23).

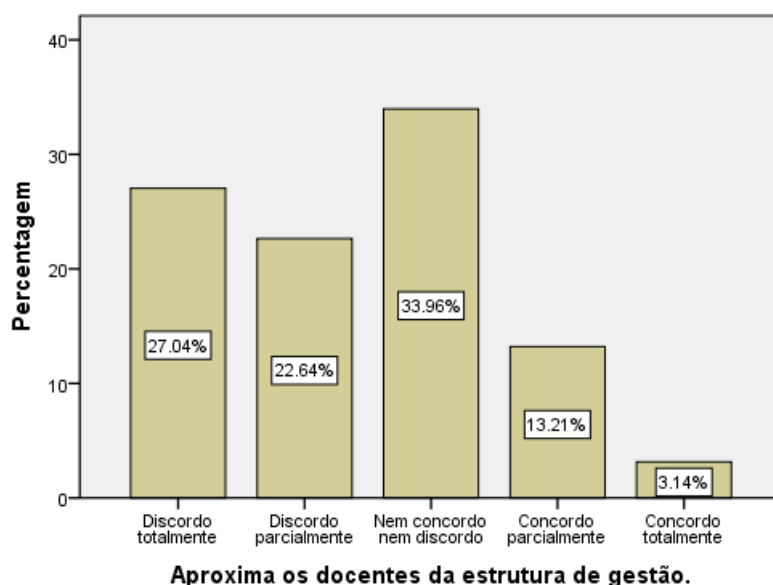


Figura 23. Proximidade entre os docentes e a estrutura de gestão

Os testemunhos dos entrevistados, quando perguntados sobre a proximidade entre os docentes e a estrutura de gestão, tiveram muitas vezes como referência a figura do diretor, e são frequentes as menções a uma natural menor presença física face ao aumento do número de escolas. A coordenadora de departamento D relata que “*na [refere o nome da escola], quando descia as escadas e ia ao gabinete do diretor, ele estava lá e agora tenho que me deslocar de [outra] escola e posso não o ver cá [na sede de agrupamento]*”. A coordenadora de departamento A afirma que “*relativamente ao [refere o ciclo de ensino] é evidente [o afastamento]*”. Face a este constrangimento, verificámos a necessidade dos elementos da direção se deslocarem entre as diversas escolas do agrupamento: “*há sempre alguém da direção. (...) o [refere o nome do elemento da direção] vai lá duas vezes por semana, ou três ou quatro. Quando é necessário*” (GF2 C-B). Indicando que as características do líder podem contribuir para minorar este problema de distanciamento físico, foi referido que “*é mais uma questão de atitude do que propriamente de distância*” (GF2 C-A).

Se, entre os respondentes ao questionário, os resultados apontam para um afastamento dos docentes face à estrutura de gestão, relativamente à proximidade e cooperação entre os membros da comunidade educativa a agregação não terá tido um impacto significativo. Esta afirmação é sustentada no facto de não haver uma tendência de concordância ou discordância definida nas respostas obtidas. As estruturas intermédias, por seu lado, reconhecem que *“talvez exista hoje maior relacionamento [entre elementos da comunidade educativa] tendo em vista que a área [geográfica] é muito mais abrangente (...). Há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento”* (GF1 C-B). Esta percepção indicia a ideia de que, por se ter tornado maior, a organização terá ganho maior protagonismo na comunidade. A coordenadora de departamento C refere, ainda, quando perguntada se a proximidade com as entidades autárquicas, culturais e desportivas e associações de pais é agora maior, que *“o estar mais próximo não quer dizer que resolva os problemas”*, reforçando a ideia de que uma gestão e liderança eficazes serão decisivos para o sucesso da organização.

Ao nível interno, a percepção dos docentes é de que estão agora mais afastados das estruturas de gestão, o que poderá estar relacionado com o aumento de escala. Porém, em termos externos, o nível de relacionamento entre os vários elementos da comunidade educativa manteve-se, havendo sinais de que o agrupamento, por ser maior, assumiu maior protagonismo social.

3.1.5. Burocracia

É claro o aumento da burocracia na percepção dos docentes inquiridos. Uma percentagem acumulada de 65% concorda total ou parcialmente que com a agregação a burocracia aumentou no agrupamento (Figura 24).

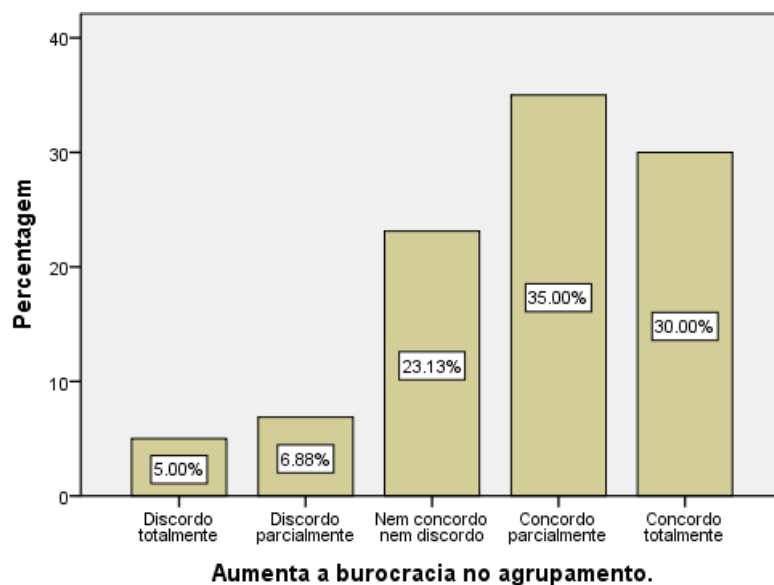


Figura 24. Burocracia

Corroborando estes resultados, as estruturas intermédias afirmam que “*é papéis para tudo... Acho que sim, que se nota mais [burocracia]*” (GF2 C-A). É ainda referido que “*o relacionamento com a secretaria, os serviços de contabilidade e isso, ficou mais difícil*” (GF1 C-B).

Os resultados do inquérito por questionário indicam que uma percentagem acumulada de 43,9% dos inquiridos concorda total ou parcialmente que o número de reuniões aumentou. Para além deste aumento, “*as reuniões nem são produtivas, tendo em conta o número de elementos e tendo em conta a especificidade de cada disciplina, ou cada grupo disciplinar*” (GF1 C-D). Esta coordenadora de departamento dá nota da necessidade de dividir o trabalho dos departamentos curriculares em subdepartamentos, aumentando, por esta via, o número de níveis de instâncias pedagógicas, logo a burocracia: “*tudo o que é ‘mega’ é muita discussão, é muita participação e depois há momentos mortos e muitas conversas. Se for tudo canalizado através do subcoordenador, ele lidera aquele grupo disciplinar e depois o ‘feedback’ é muito mais produtivo*” (GF1 C-D).

Por seu turno, sem que tenhamos encontrado uma justificação face aos resultados apresentados acima, os coordenadores de estabelecimento, entrevistados em grupo focal, quando perguntados sobre se o número de reuniões aumentou, respondem que “*não*” (GF2 C-A); “*Não. Também [acho que] não*” (GF2 C-C).

Estes dados objetivam um aumento da carga burocrática que poderá constituir uma barreira a que os professores centrem o seu foco no processo de ensino-aprendizagem. O mega agrupamento revela um índice burocrático maior, o que está em linha com a Recomendação n.º 7/2012 do Conselho Nacional de Educação que, entre outras coisas, alerta para o “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos” que se tem verificado.

3.1.6. Qualidade do serviço de educação

A qualidade do serviço de educação, entendida como fim último da atividade das escolas, não aumentou com esta agregação, na perspetiva dos docentes que responderam ao questionário. Uma percentagem acumulada de 43% discorda que a qualidade tenha melhorado, 37,4% nem concorda nem discorda, e uma percentagem de 19,5% concorda total ou parcialmente que a qualidade do serviço de educação tenha melhorado, sendo que, destes, apenas 2,5% concordam totalmente (Figura 25).

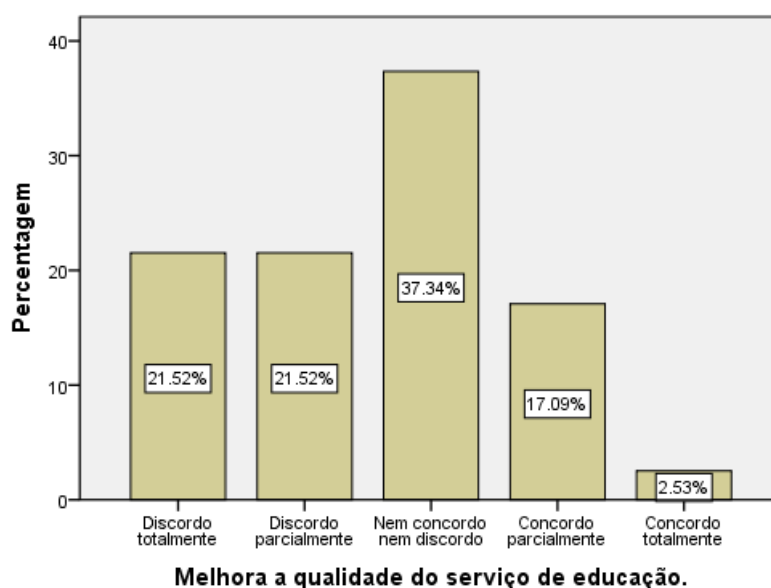


Figura 25. Melhoria da qualidade do serviço de educação

Ainda que sejam nomeados pelos coordenadores de departamento ajustes na forma como a oferta educativa é estruturada que se traduzem no funcionamento de ofertas de 1º Ciclo nas escolas básicas de 2º e 3º Ciclos e ofertas do 3º Ciclo na escola secundária, e que se tenham registado melhorias ao nível, por exemplo, da coordenação vertical, estas mudanças não se traduziram em melhoria da qualidade do serviço educativo.

Para além dos fatores organizacionais, a coordenadora de departamento C destaca o papel de cada professor nesta área: “a qualidade depende sempre também do educador, do docente que está com os grupos [turmas]”. Esta coordenadora refere ainda que “a qualidade dos tempos não letivos, fora da componente letiva, não tem a mesma qualidade que tinha”, atribuindo este facto à falta de assistentes operacionais.

Apesar das potencialidades desencadeadas pela agregação, verificámos que as aulas não melhoraram a sua qualidade, e confirmamos agora que, na perceção da maioria dos respondentes ao inquérito, a qualidade do serviço de educação também não melhorou.

3.2. Arena política

Uma organização educativa pode ser interpretada como uma arena política onde confluem e interagem grupos de atores com interesses próprios que influenciam a vida da organização. Neste sentido, pretendemos saber as perceções dos docentes sobre a que grupo de interesse responde melhor a agregação. Dos dados recolhidos, destacamos o facto de uma percentagem acumulada de 60,8% considerar que a agregação responde melhor aos interesses do Ministério da Educação, isto é, aos interesses do poder central (Figura 26).

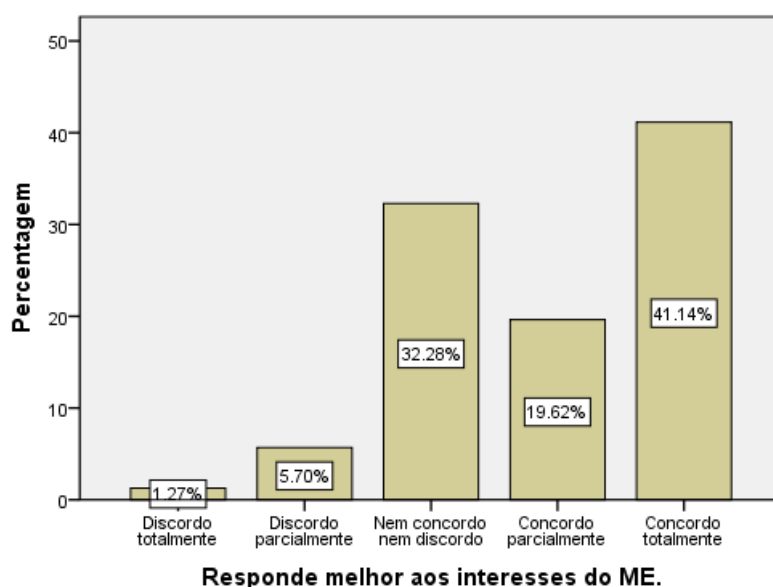


Figura 26. Resposta aos interesses do Ministério da Educação

A percepção das estruturas intermédias é clara e está de acordo com a dos docentes. Quando perguntados sobre a quem serve melhor a criação de mega agrupamentos a resposta é: “*Ministério da Educação*” (GF2 C-A). Esta coordenadora justifica a sua resposta alegando, de forma convicta, que “*foi uma tomada de decisão economicista, sem dúvida alguma*”. Esta ideia é confirmada pelo coordenador de departamento B, ao afirmar que “*isto traz-lhes [ao ME] menos custos*”, e pela coordenadora de departamento D que confirma esta ideia: “*É verdade. Houve cortes*”. Se, por um lado, o estado apresenta a criação dos mega agrupamentos como uma estratégia de melhoria do sistema educativo⁸, esta mudança foi maioritariamente percebida pelos docentes inquiridos como respondendo melhor aos interesses do Ministério da Educação.

Das respostas recolhidas nos inquéritos por questionário, 50% discorda total ou parcialmente que a agregação responde melhor aos interesses dos docentes; 38,8% discorda total ou parcialmente que a agregação responde melhor aos interesses dos alunos. Por outro lado, uma percentagem acumulada de 31,7% concorda total ou parcialmente que a agregação responde melhor aos interesses do diretor, e uma percentagem acumulada de 34,4% concorda total ou parcialmente que a agregação responde melhor aos interesses da autarquia.

Estes dados permitem concluir que, segundo a percepção dos professores, a agregação serve melhor os interesses do ME e serve pior os interesses de docentes e alunos. Consideramos importante conhecer quais são os interesses de cada grupo mas não aprofundaremos esse tema por não se enquadrar no foco deste estudo.

3.3. Realização profissional

Uma percentagem acumulada de 48,8% dos respondentes ao inquérito por questionário discordam total ou parcialmente que a agregação é um fator de motivação pessoal (Figura 27). Contudo, o corpo docente revela ser resiliente uma vez que apenas uma percentagem acumulada de 14,5% concorda total ou parcialmente que, se pudesse, mudava de agrupamento.

⁸ p. 78

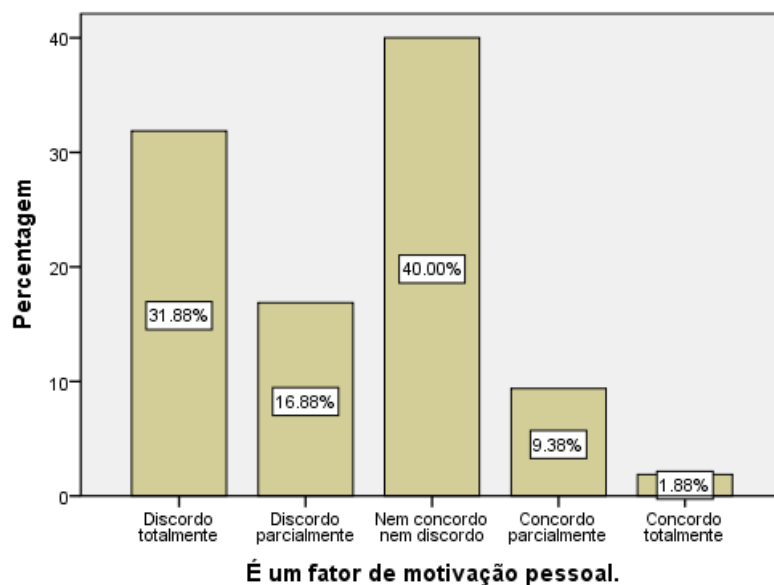


Figura 27. Motivação pessoal

Os dados recolhidos junto das estruturas intermédias revelam resignação face a um processo de agregação que já se encontra formalmente concluído: “*Nasceu e as pessoas adaptam-se. Não é?*” (GF1 C-D); “*Isto é como o Fernando Pessoa diz: ‘primeiro estranha-se e depois entranha-se’*” (GF1 C-B).

O surgimento de um novo desenho de agrupamento, de um novo contexto e de novas lideranças não se revelou como um fator motivador do corpo docente. “*Não me parece [que haja motivação] porque vejo tudo muito desmotivado. Vais à sala dos professores e ouves tudo muito desmotivado*” (GF2 C-A). A desmotivação revelada pode enquadrar-se num contexto mais abrangente da profissão docente. O coordenador de departamento B alude a questões relacionadas com a carreira docente. “*Hoje em dia não tem a ver só com agregações*”. Esta ideia é confirmada pelo coordenador de departamento A. “*A pessoa quer-se reformar e não consegue*”, acrescenta o coordenador de departamento B.

Segundo os dados recolhidos junto das estruturas intermédias, a saída de elementos do corpo docente do quadro do agrupamento é justificada com o argumento de que “*a maior parte dos colegas já são colegas com muitos anos de carreira e estariam na eminência de ficar em ‘horário zero’, e então foi por isso que se foram embora*” (GF1 C-C). A coordenadora de estabelecimento B vai mais além, afirmando que “*houve pessoas que concorreram por ‘medo’ de ficar sem horário, não foi por não gostar do modelo*”. Esta diminuição de docentes do quadro de agrupamento está em concordância com o argumento

economicista apresentado pelas estruturas intermédias⁹ para a criação dos mega agrupamentos. Estamos, mais uma vez, perante um tema que toca questões laborais da profissão, neste caso vagas e concursos de professores que se encontram fora do foco deste estudo.

A agregação não é vista como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal para as estruturas intermédias. Os líderes intermédios, que referem alterações de fundo na vida da organização de que são exemplos uma melhor articulação pedagógica vertical e maior prevalência de trabalho colaborativo, não interpretam o exercício dos seus cargos associado a um novo paradigma ligado ao funcionamento da escola como grande organização que requer uma nova abordagem em matéria de gestão e de liderança. Estamos perante novos problemas a que aplicamos velhas receitas.

4. Liderança e gestão: novos problemas, velhas práticas?

Neste ponto são objeto de apresentação os dados recolhidos acerca dos eventuais impactes ao nível da perceção do futuro, nas áreas da liderança e da gestão, no novo contexto organizacional criado pelo processo de agregação.

As respostas recolhidas no inquérito por questionário foram dadas por todos os docentes inquiridos, representando 100% da amostra, num total de 165 docentes. É perguntado, aos sujeitos, o grau de dificuldade relativo às ações propostas acerca desta categoria.

Recolhemos, numa entrevista semiestruturada, as perceções do diretor que tem uma visão privilegiada sobre este tema, uma vez que era o líder de um dos anteriores agrupamentos e lidera agora o mega agrupamento. Considerámos, ainda, respostas dos representantes das estruturas intermédias recolhidas nos grupos focais que tocassem os temas em discussão.

⁹ p. 104

4.1. Gestão estratégica e visão partilhada

Dos docentes inquiridos, uma percentagem acumulada de 71,3% considera que definir metas e objetivos estratégicos para o agrupamento é difícil, muito difícil ou extremamente difícil (Figura 28). Este dado poderá estar relacionado com a consciência dos docentes da complexidade de um novo contexto onde é necessário implementar um tipo de gestão estratégica capaz de criar sentidos partilhados.

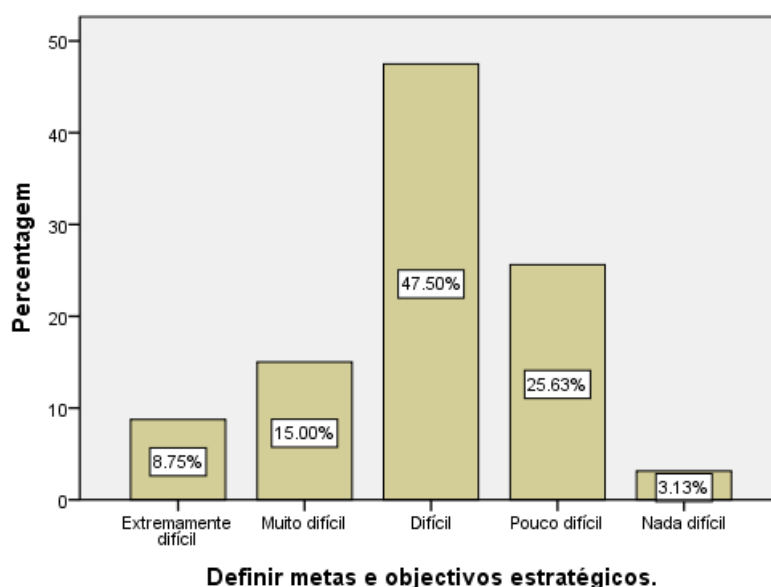


Figura 28. Definição de metas e objetivos estratégicos

O diretor reconhece que a tarefa de partilhar uma visão de agrupamento, numa organização educativa com estas características, “é mais difícil” e “exige mais do diretor”.

Exige maior intervenção. Exige uma otimização dos canais de comunicação de que falámos atrás. Uma grande disponibilidade da direção e particularmente do diretor para um contacto de grande proximidade não só com as estruturas intermédias mas também com os professores em geral e com os alunos e muitas vezes com as famílias. (E1)

A este propósito refere que “a dispersão geográfica é grande”, o que representa uma dificuldade acrescida na criação de sentidos partilhados.

No que se refere à definição de metas e objetivos estratégicos, considera que “é uma definição puramente académica (...), utilizando determinadas metodologias que no passado

também (...) já se utilizavam, para uma organização de uma organização menor”. Já anteriormente identificámos, nas estruturas intermédias, a ideia de que a escola mudou, mas o paradigma continua o mesmo continuando a utilizar-se velhas receitas para novos problemas.

Ainda que o diretor revele consciência de que conseguir “*consensos sempre foi difícil, mesmo em organizações de dimensão pequena*”, considera que não tem sido difícil envolver todos os órgãos nos processos de decisão. A este propósito faz referência a “*uma mobilização muito efetiva por parte de todas as estruturas intermédias e até dos professores (...) e dos funcionários*”, no sentido de tomar parte ativa nas decisões.

Por seu lado, uma percentagem acumulada de 83,6% dos docentes inquiridos considera que consensualizar decisões, neste novo contexto, é difícil, muito difícil ou extremamente difícil, o que, na prática, poderá indiciar dificuldade em criar uma visão partilhada da organização com todas as implicações negativas que advêm desse facto (Figura 29).

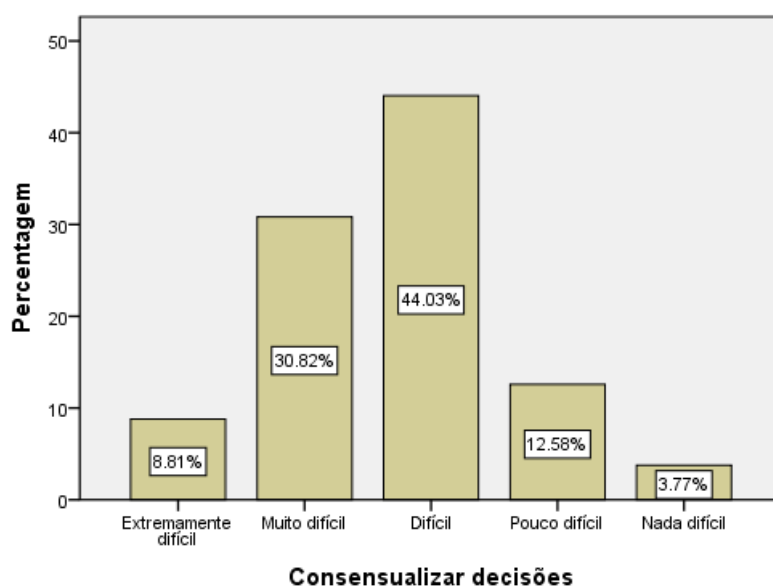


Figura 29. Consensualização de decisões

Ainda que a perceção do diretor seja de que os procedimentos são, em alguns casos, os mesmos que utilizava numa organização escolar menor e por isso não encare a sua ação como mais difícil, os docentes consideram maioritariamente difícil ou muito difícil partilhar uma visão de agrupamento, definir metas e objetivos estratégicos e consensualizar decisões.

4.2. Clima de trabalho

No que se refere à dificuldade em promover um clima de trabalho positivo numa organização educativa com esta dimensão, uma percentagem acumulada de 45,3% os inquiridos, mesmo num contexto de rápida mudança, consideram pouco ou nada difícil promover um clima de trabalho positivo, o que mostra um corpo docente resiliente.

O clima de trabalho numa organização está relacionado com o estilo de liderança adotado. A estimulação de equipas de trabalho é nomeada, entre outras, como prática de liderança de sucesso pela AERA¹⁰. O diretor associa o clima de trabalho às características do líder e revela que procura estar presente nas escolas e estabelecer uma relação de proximidade e de recetividade às propostas dos professores.

Exige de mim (...) uma maior mobilidade entre as escolas (...); a postura da direção, a forma como recebe (...), a forma como encara as propostas dos professores; (...) nós temos tido uma direção de portas muito abertas à participação e às opiniões da generalidade daqueles que as querem dar. (E1)

Uma percentagem acumulada de 42,1% dos docentes inquiridos considera ser pouco ou nada difícil delegar poderes ou responsabilidades. Ainda assim, 46,5% considera difícil esta tarefa (Figura 30). Numa organização com esta dimensão é necessário assegurar um conjunto de tarefas de gestão e desenvolver polos de inovação e mudança que não devem estar centrados apenas na figura do líder. Segundo Burns (1978), os líderes devem inspirar uma visão partilhada praticando ações do tipo colaborativo e envolvendo os outros nos processos de decisão num ambiente de confiança. A delegação de poderes e competências pode desempenhar um papel decisivo na forma da organização atingir os seus objetivos.

¹⁰ p. 26

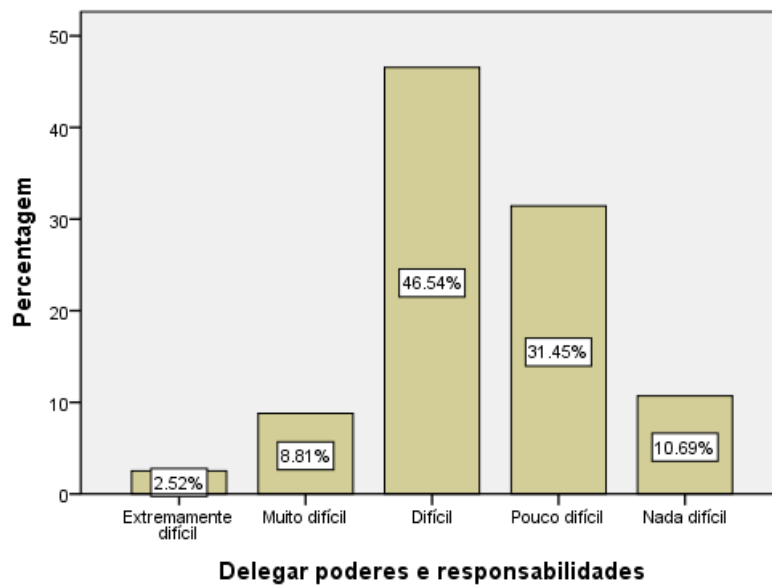


Figura 30. Delegação de poderes e responsabilidades

Uma vez que o corpo docente é *“muito mais alargado, abre-se aqui uma janela de oportunidade ao diretor para (...) [que] se possa gozar de uma maior escolha”* dos mais qualificados para determinado cargo ou tarefa, considera o diretor. Em matéria de delegação exemplifica a forma como alargou esta prática: *“houve delegação (...) para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção”*. A coordenadora de departamento D considera *“importante, ou é de valorizar, o facto da direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores porque conhecem as pessoas”*.

Num momento de construção de uma nova identidade, uma percentagem acumulada de 78,8% dos inquiridos considera difícil, muito difícil ou extremamente difícil criar uma nova cultura de agrupamento. O diretor diz-nos que a criação de uma nova cultura de agrupamento se centrará em três vetores: o tempo, as práticas e a apropriação dos documentos estruturantes.

a cultura se constrói com um fator fundamental. Esse fator chama-se "tempo". E ao longo desse tempo, o que vai acontecer para que nós possamos uniformizar uma forma de estar, uma forma de atuar, uma forma de responder aos desafios? São as práticas. E à medida que o Regulamento Interno, o Projeto Educativo vai sendo apropriado por todos os elementos da comunidade, vamos criando uma forma mais homogénea e mais comum de agir, de ver, de sentir. (E1)

As lideranças de sucesso estão associadas a equipas de trabalho motivadas. Uma percentagem acumulada de 35,6% dos docentes considera que encorajar o empenho dos atores no processo educativo é pouco ou nada difícil. O diretor revela, como prioridade, manter a proximidade com os docentes: *“quando surge, por exemplo, um projeto novo, centro-me muito nisso. Procuro encontrar o docente capaz de liderar esse processo e depois aqui entra realmente o fator humano e a capacidade que cada diretor tem para conseguir entusiasmar o professor”*. As características pessoais do líder são, segundo o diretor, *“fundamentais”*, para que se verifique um contacto próximo com outros atores e estes se sintam capazes de revelar as suas capacidades. Este posicionamento está em linha com Sergiovanni (1984, citado por Bush, Les Bell & Middlewood, 2002), que sugere que, entre outras áreas, a área da liderança humana está relacionada com a envolvência social e interpessoal e contribui para a performance de uma instituição educacional.

Contudo, face a estes desafios, *“a gestão do seu tempo tem que ser muito mais repartida”*. Portanto, *“não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação]”* (GF1 C-B). Este novo contexto é uma oportunidade para que os líderes possam refletir sobre a forma de liderar, procurar novas formas de organizar o seu trabalho e procurar novas formas de interagir com os elementos da comunidade educativa.

4.3. Melhoria dos resultados escolares

As percentagens acumuladas de docentes que consideram difícil, muito difícil ou extremamente difícil a melhoria do ensino e da aprendizagem (70%) e melhoria dos resultados escolares (74,4%), são representativas das dificuldades que a organização revela nestes indicadores. O mesmo se regista relativamente à diminuição da indisciplina (81,4%) e diminuição do abandono escolar (76,3%).

O diretor revela uma perceção diferente afirmando que, nos indicadores acima apresentados, o trabalho *“não é mais difícil”*. São nomeados os fatores preponderantes ao sucesso, sem que nenhum deles seja interno, bem como tornada clara a ideia de que não são encontradas maiores dificuldades provocadas pela dimensão do agrupamento. Nas suas palavras,

Continuamos a enfrentar as mesmas dificuldades. As dificuldades que se encontravam no passado e que estão mais ou menos indexadas à inserção dos alunos no meio mais

rural, [no meio] mais urbano, à condição económica das famílias. Esses sim são os fatores preponderantes para o sucesso. E não temos encontrado maiores dificuldades de intervir nessas matérias, naquilo em que a escola pode intervir, pelo facto de sermos um agrupamento grande. (E1)

O diretor reforça a ideia de que, nesta matéria, o aumento de escala poderá ter criado impactes positivos.

se verificarmos, [os] últimos resultados que foram publicados dos exames nacionais, verificamos que a [refere o nome da escola] melhorou até relativamente a um passado muito recente; que a [refere o nome da escola] se manteve mais ou menos estável; que a [refere o nome da escola] melhorou substancialmente. Não podemos atribuir essas dificuldades à agregação. (E1)

Esta visão, marcadamente positiva acerca de matérias como o ensino e a aprendizagem e os resultados escolares, pode estar relacionada com um estilo de liderança baseado no *empowerment* de parceiros da comunidade educativa. Temos também que levar em linha de conta que o diretor é o responsável pela elaboração do Plano de Intervenção e pela construção do Projeto Educativo, e que irá prestar contas sobre os resultados obtidos.

Em matéria de indisciplina de alunos o diretor afirma manter a mesma forma de trabalhar, justificando que “*a dificuldade não é maior porque nos reorganizamos para esta dimensão de agrupamento*”. Ainda que seja feita referência a uma reorganização, a forma de atuar é a mesma.

a forma como atuamos é a mesma e eu poderia até dizer que ganhamos aqui no seguinte. Ganhamos no facto de com esta delegação de competências [nos coordenadores de estabelecimento] (...), haver aqui uma reserva de autoridade suplementar do diretor [em] que só chegam à mesa do diretor situações limite. (E1)

Sabemos que a questão da indisciplina pode estar relacionada com uma multiplicidade de fatores como, por exemplo, o aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos. O coordenador de departamento B refere um aumento da indisciplina: “*haver mais processos disciplinares tem a ver com a escolaridade obrigatória*”. Este exemplo evidencia que a escola é hoje colocada perante múltiplos desafios, lançados muitas vezes pelo poder central, que tornam o contexto progressivamente mais complexo e exigente, isto é, a precisar de novas respostas.

Na voz do diretor, “*o abandono está (...) indexado a fatores que o agrupamento, [que] as escolas não dominam de todo*”. Tal como na melhoria do ensino e da aprendizagem e nos

resultados escolares, os fatores que determinam o abandono são, na perspectiva deste ator, externos.

4.4. Relação com a comunidade educativa

Os resultados do inquérito por questionário revelam que 44,6% dos docentes considera que é difícil aproximar a escola e a família e 46,8% considera que é difícil aproximar a escola e a comunidade educativa. Contudo, o diretor considera que na relação da escola com a família e com a comunidade educativa, a *“proximidade é a mesma”*. A este propósito esclarece que *“quando a unidade era menor, por ‘qualquer coisinha’, o encarregado de educação, por exemplo, vinha falar com o Diretor”*. Afirma que a proximidade é mantida visto que o coordenador de escola e diretor de turma podem resolver problemas antes que estes venham a *“subir na hierarquia”*. O art. 41º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, que define as competências do Coordenador de Estabelecimento, estabelece na alínea d) que este deve *“promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação”*, razão pela qual podemos confirmar que esta atuação não acrescenta nada de novo, uma vez que se baseia em manter as mesmas práticas e reafirmar competências já previstas na Lei.

Quando perguntado sobre se há agora maior proximidade com a comunidade educativa, o diretor refere: *“as relações externas que já estabelecia no passado com alguns atores que eu conhecia, com outros que são novos (...) porque não trabalhava com aquele presidente de junta e agora passo também a trabalhar”*. Também neste caso, segundo o diretor, tudo se mantém na mesma.

Neste contexto, uma percentagem acumulada de 69,4% os docentes inquiridos referem ser agora difícil, muito difícil ou extremamente difícil dinamizar atividades que envolvam todo o agrupamento (Figura 31), enquanto o diretor refere que esta tarefa é *“ligeiramente mais difícil”*.

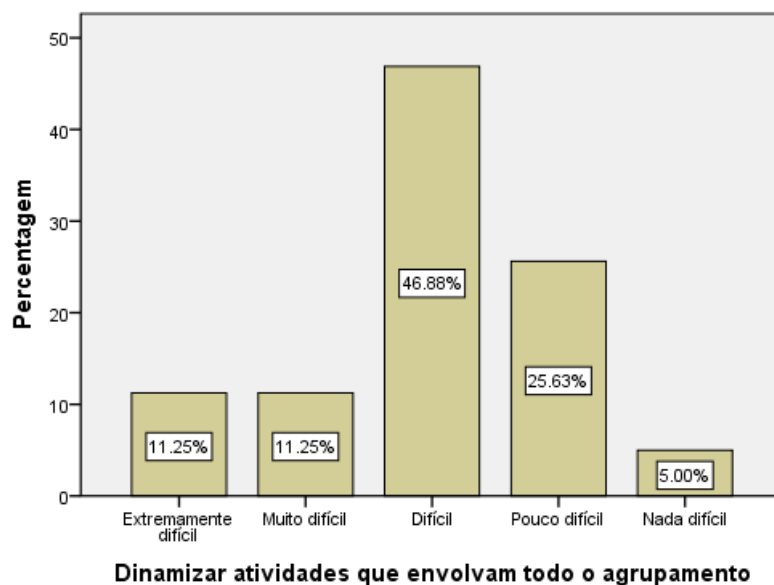


Figura 31. Dinamização de atividades que envolvam todo o agrupamento

Face às dificuldades identificadas pelos docentes, o diretor reconhece que a organização se tornou “*um pouco mais complexa*” e que “*acaba por se desenvolver nos mesmos moldes em que se desenvolvia no passado mas como muito mais atenção para as particularidades de outras escolas, de alunos de outros contextos*”. Reforça-se aqui a ideia de que serão apresentadas as mesmas soluções para novos problemas.

4.5. Dinâmica interna

Uma percentagem acumulada de 74,4% dos docentes inquiridos considera difícil, muito difícil ou extremamente difícil melhorar a organização interna (Figura 32).

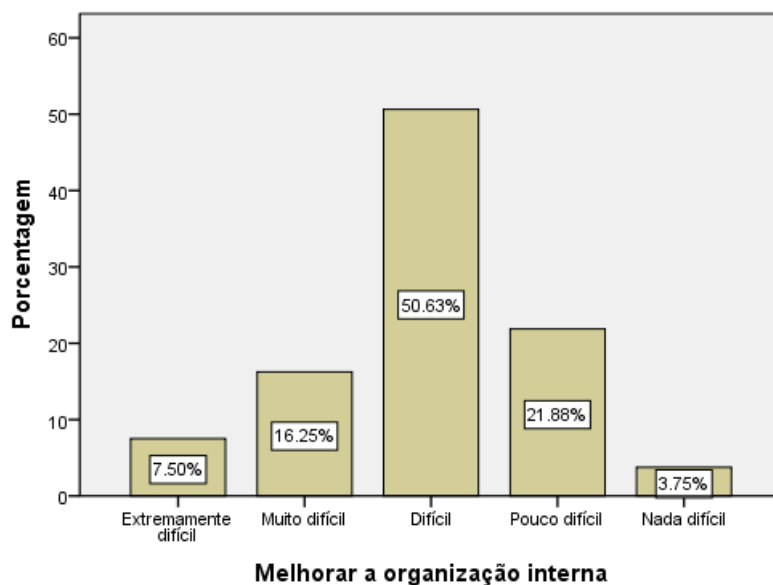


Figura 32. Melhoria da organização interna

Registámos referências a reuniões de Conselho Pedagógico longas no passado que agora são de menor duração: “*Um pedagógico agora dura duas horas. Eu tive [antes da agregação] pedagógicos que duravam seis horas*” (GF1 C-B). O diretor, no pressuposto de que o líder faz a diferença na forma da organização funcionar, atribui esta melhoria a uma capacidade de gestão e de liderança eficiente.

O diretor, dando nota de que a agregação, na sua perspetiva, se revelou potenciadora de boas práticas, refere que “*se tivermos uma muito boa prática na [refere o nome da escola] (...) a norte do concelho, com muita facilidade já podemos generalizar essa prática nas outras escolas até à cidade*”. Neste sentido, refere ainda que o aumento de escala terá sido benéfico, uma vez que

sendo a organização de maior dimensão mais pessoas, mais ideias, mais sugestões, mais práticas diversificadas (...) podem, com maior facilidade, vir a ser (...) elemento de contágio para o agrupamento. Se estivéssemos a falar de agrupamentos separados, esse contágio seria muito mais difícil. (E1)

Esta expectativa do diretor não tem correspondência da parte dos docentes, quando confrontada com as perceções dos inquiridos sobre o grau de dificuldade de melhorar a organização interna (Figura 32).

No que se refere ao processo de recolha e interpretação de dados de avaliação interna, o diretor volta a não identificar dificuldades.

Há resultados que podem ser distintos, nomeadamente entre as escolas, mas o processo da avaliação interna é um processo que se começa a desenvolver no gabinete, com o delinear de todo o processo utilizando as mesmas técnicas que já se utilizavam no passado, da entrevista, do inquérito Não vejo que haja aí maior dificuldade de organização. Temos é resultados em função da dimensão que temos. (E1)

Estamos perante uma visão burocrática da escola, centrada em procedimentos que são repetidos num mega agrupamento da mesma forma que eram, no passado, em organizações educativas de menor dimensão. Podemos encontrar paralelo com a descrição proposta por Lima (1992) de modelo burocrático aplicado às escolas, em que se “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. 66).

Conclusões

Quando iniciámos o nosso estudo propusemo-nos perseguir um objetivo geral que consistia em “conhecer as perceções dos professores sobre os impactes de um processo de agregação”. Estando em causa o estudo de dinâmicas de funcionamento de uma organização escolar, tornou-se importante definir um foco de análise, que se centrou no corpo docente. Procedemos à circunscrição de um conjunto de temas - organização escolar, gestão e liderança - capazes de nos dar uma perspetiva dos impactes criados pelo processo de agregação. Implementámos uma estratégia de recolha de dados capaz de reunir perceções do diretor, dos coordenadores de departamento, dos coordenadores de estabelecimento e do corpo docente, conseguindo abranger toda a estrutura hierárquica da organização. As técnicas utilizadas foram o inquérito por entrevista, o grupo focal e o inquérito por questionário. Foram estabelecidas categorias, subcategorias e indicadores capazes de organizar a informação recolhida, dando-lhe coerência e possibilitando o confronto e a triangulação de dados segundo métodos de análise qualitativos e quantitativos.

A agregação de escolas e agrupamentos surge no âmbito de uma reorganização da rede escolar levada a cabo pelo governo da república. Caracterizou-se pela imposição de agrupamentos de grande dimensão, num formato único, aglutinando estabelecimentos de ensino do Pré-escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário, levando à extinção de agrupamentos de menor dimensão que funcionavam de acordo com a Lei. As escolas e agrupamentos até então existentes funcionavam de forma consolidada e legítima com os seus órgãos de gestão democraticamente eleitos, com Regulamentos Internos homologados e com Projetos Educativos em execução.

A reorganização da rede escolar que levou à constituição dos mega agrupamentos foi decidida centralmente, de forma burocrática, e sem o envolvimento da comunidade educativa. Freire (1991, citado por Alarcão, 2001) alerta para o facto desta estratégia de implementação de medidas poder acarretar dificuldades acrescidas ao processo, referindo que “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (p.19). Esta autora, a este propósito, defende que para haver mudança “é preciso envolver nas decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, (...) os funcionários, os pais e os elementos da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola” (p. 19).

Por forma a melhor conhecer as implicações e mudanças operadas por este processo procurámos respostas a um conjunto de questões que serviram de fio condutor à investigação, em função dos objetivos definidos.

- O que pensam os professores sobre as mudanças introduzidas pelo aumento da escala da organização escolar?
- Que potencialidades e inabilidades criou a formação do novo agrupamento?
- Que impactes foram sentidos ao nível da sala de aula?
- Em que medida se alterou o nível de complexidade do contexto da organização?
- Que impactes foram sentidos ao nível da gestão e da liderança?
- Com que novos desafios se depara a organização escolar?

As respostas que apresentamos encontram-se interligadas, são transversais a todas as categorias em estudo e, em muitos casos, circunscrevem aspetos que são considerados como potencialidades por determinados atores e inabilidades por outros (e vice versa). Optámos por estruturar as conclusões de forma descritiva, dando destaque às matérias que considerámos mais relevantes do ponto de vista da discussão dos resultados.

Partindo dos dados que obtivemos e analisámos, parece-nos possível chegar a algumas conclusões relativamente às perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação de estabelecimentos escolares.

Procurando responder às questões que serviram de fio condutor à investigação, no que se refere a mudanças introduzidas pelo aumento da escala da organização escolar, a primeira constatação é de que se reconhece existir um contexto mais complexo onde o aumento de escala, quer em termos de recursos materiais, recursos humanos ou dispersão geográfica, de alguma maneira influencia a forma de funcionar da organização. A perceção do diretor é de que o aumento da escala é benéfico para o agrupamento. Justifica com o argumento de que há recursos físicos que podem ser aproveitados de forma mais eficaz, docentes de apoio educativo que pode gerir de forma flexível, e apresenta a ideia de que a economia de escala nos pode proporcionar maior flexibilidade na gestão de recursos. Apresenta este facto como o aspeto mais positivo deste processo. Esta visão contrasta com a dos docentes das estruturas intermédias que consideram que com menos estabelecimentos escolares o contexto não seria tão complexo deixando entender que a maior dimensão acarreta inabilidades. Estes docentes consideram que os elementos das estruturas de gestão têm agora que se desdobrar mais o que indicia a necessidade de uma mudança de práticas de que encontramos poucas evidências.

Os docentes das estruturas intermédias dão nota de que o diretor passou a estar menos disponível fisicamente. Este novo contexto é uma oportunidade para que os líderes dos vários níveis hierárquicos possam refletir sobre estilos de liderança, desenvolver novas formas de organizar o seu trabalho e encontrar novas formas de interagir com os elementos da comunidade educativa.

A grande escala que a organização adquiriu torna relações e procedimentos tendencialmente formais. Confirma-se uma maior institucionalização das reações entre atores dada a dimensão da organização, uma vez que no contexto anterior à agregação se registava uma maior proximidade e informalidade na relação entre agentes educativos.

Quanto aos interesses em jogo na arena política onde situamos esta reorganização da rede escolar, as lideranças intermédias consideram que esta foi uma tomada de decisão economicista por parte do poder central. Este ponto de vista apresenta-se em linha com a opinião dos docentes que maioritariamente consideram que a agregação responde melhor aos interesses do Ministério da Educação do que a qualquer outro ator. Este facto comprova a índole burocrático-administrativa do funcionamento do sistema educativo português, em que as decisões são emanadas do topo para a base quando se trata de implementar a mudança. Segundo Barroso (1996) “o principal problema que afeta as escolas, hoje em dia, é provocado pelo centralizado e burocratizado sistema de controlo que se exerce sobre elas” (p. 174).

Pelo facto da área pedagógica ser o centro da atividade educativa, uma das questões de investigação definidas tinha como foco perceber que impactes foram sentidos ao nível da sala de aula. Para isso dirigimos o nosso olhar para a atividade dos departamentos curriculares e para a atividade pedagógica.

No que se refere à qualidade do trabalho realizado pelos departamentos curriculares, os docentes das estruturas intermédias dão nota de melhorias na articulação do trabalho entre coordenadores, subcoordenadores e estes com os restantes elementos. Ainda que estas tarefas, que fazem parte no conteúdo funcional dos professores, possam indiciar uma dinâmica de trabalho que envolve todo o agrupamento, estamos perante o cumprimento daquilo que administrativamente está estabelecido, tal como aconteceria no passado, apesar do contexto ser agora diferente. A maior dimensão do agrupamento implica maior número de docentes por departamento e maior dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares, resultando num relacionamento entre pares mais impessoal e mais formal, não descendo tanto à especificidade de determinados níveis de ensino ou de pequenos grupos de trabalho. Perdeu-se, em algumas escolas, a proximidade entre os docentes e os elementos das estruturas intermédias. Os coordenadores de departamento revelam que a distância provocada pelo

número de estabelecimentos escolares e o seu número constitui um constrangimento que pode ser minorado por uma eficaz estratégia de comunicação. Os coordenadores de departamento referem, ainda, haver disponibilidade para desenvolver processos de trabalho colaborativo mas que esta metodologia de trabalho se torna agora mais difícil de concretizar dada a dispersão geográfica das escolas e a diferença de contexto pedagógico entre o meio rural e o meio urbano.

Quando questionados sobre se a qualidade das aulas é agora pior, igual ou melhor do que antes da agregação, entre os coordenadores de departamento as opiniões são diversas o que revela uma perceção difusa sobre esta matéria. Se, por um lado, uns consideram que houve melhorias, outros consideram que não se registaram alterações ou mesmo que a qualidade das aulas piorou devido, por exemplo, ao aumento do número de processos disciplinares de alunos desde que a agregação foi efetivada. Em sentido diferente, é referido que a prevalência de situações de coadjuvação trouxe mudanças positivas nas práticas pedagógicas capazes de promover dinâmicas de aula que melhoram as aprendizagens dos alunos.

Destacamos o facto de, pela primeira vez, o agrupamento de escolas ter no Conselho Pedagógico representantes de todos os níveis de ensino o que poderá representar uma potencialidade que se traduz na oportunidade de melhoria da articulação pedagógica vertical. A este propósito, os docentes das estruturas intermédias apresentam exemplos de várias potencialidades criadas pela agregação como a melhoria da ligação entre a escola básica e a escola secundária, a melhoria da variedade da oferta educativa do agrupamento e a possibilidade de transferir oferta educativa do 3º Ciclo para a escola secundária. A agregação pode ter contribuído para diminuir a barreira existente entre níveis de ensino, com destaque para a clivagem existente entre o final do 3º Ciclo e o início do Ensino Secundário o que se apresenta como uma potencialidade. Os coordenadores de estabelecimento concordam com a ideia de que poderá ter havido vantagem pelo facto de a agregação ter propiciado um contexto em que os alunos de mais elevada idade transitaram para a escola secundária. Este facto revela que o nível de relacionamento e de colaboração entre estabelecimentos dos 2º e 3º Ciclos e as escolas secundárias seria insuficiente ou até inexistente. Foi feita referência, nas entrevistas, a um projeto pedagógico ambicioso que abrange todas as escolas do agrupamento. Este aspeto foi apontado como fator que contribui para a formação de uma nova cultura de agrupamento. Abriu-se agora a possibilidade de elaborar um Projeto Educativo que seja capaz de melhorar a ligação entre estas duas realidades. Podemos inferir que estamos perante uma oportunidade de desenvolvimento e aprofundamento de dinâmicas

de articulação curricular ao nível horizontal e ao nível vertical potenciadas pela agregação que podem levar a uma maior partilha e disseminação de boas práticas pedagógicas entre docentes.

Apesar das perceções dos professores das estruturas intermédias registarem algumas potencialidades desencadeadas pela agregação na área pedagógica, a verdade é que na perceção da esmagadora maioria dos docentes questionados, esse facto não se traduz na melhoria da qualidade das aulas nem na disponibilização de materiais pedagógicos que suportem metodologias mais inovadoras. Desta forma, podemos inferir que a agregação não teve impactes significativos na sala de aula.

No que concerne às práticas de liderança, os aspetos mais significativos que relevam os dados analisados são os que a seguir passamos a referir.

Outra das questões de investigação colocadas pretendia ajudar a perceber em que medida se alterou o nível de complexidade do contexto da organização. A perceção dos docentes inquiridos é de que o nível de complexidade e os desafios da organização escolar são agora superiores. Por seu lado, o diretor considera que os desafios e os procedimentos a realizar num grande agrupamento são os mesmos. As estruturas intermédias apresentam outra leitura do contexto dando nota de dificuldades na resposta a problemas específicos que antes eram mais facilmente resolúveis. Tornam claro que, na sua opinião, o exercício de liderar e de gerir é agora mais difícil.

Para poder identificar que impactes foram sentidos ao nível da gestão e da liderança, procurámos saber se o paradigma de liderança teria sofrido alterações por via do processo de agregação. A este propósito, uma das questões mais suscitadas nas entrevistas foi a questão da “delegação”. Esta prática está, entre outras, associada a práticas de sucesso desenvolvidas por líderes de organizações escolares de excelência. Docentes das estruturas intermédias confirmaram a ideia de que se estes forem chamados a opinar e a intervir haverá melhorias na dinâmica organizacional. Este dado confirma a ideia de que um líder que é próximo e envolve os outros nas decisões transmite confiança às suas equipas de trabalho e faz com que todos possam ter um melhor desempenho. A aposta nas pessoas é mais uma prática associada à liderança de organizações de sucesso. Contudo, as referências que registámos relativamente à prática de delegar, nomeadamente no que diz respeito a coordenadores de estabelecimento e diretores de turma, tem a ver com a visão do papel do coordenador de escola e do diretor de turma, em que se coloca em destaque o facto destes, seja qual for o desenho de agrupamento, continuarem a ter problemas em assumir as suas responsabilidades e competências face a um modelo de escola hierarquizado, burocrático e centrado na figura do diretor. Neste caso, é o

próprio diretor que anuncia que, neste novo contexto, estes atores vão passar a assumir plenamente o seu papel o que nada tem a ver com o conceito de delegação. Este cenário pressupõe apenas uma intenção de que os problemas serão agora resolvidos em níveis mais baixos da hierarquia. Isto é, ainda que a delegação surja associada a modelos de liderança de excelência, não basta apenas pedir às instâncias pedagógicas que exerçam competências já definidas na Lei. Seria necessário apostar em efetivos processos de delegação, sob pena de podermos estar perante um modelo centralizado de liderança. Pelo aumento de escala, ficou claro que o diretor deixou de poder estar tão presente fisicamente no terreno, o que poderá justificar este reforço de liderança que surge para preencher um vazio onde o diretor deixou de poder manter a sua presença, e não se encontra alicerçado num modelo de liderança capaz de recorrer à delegação e descentralização com o objetivo de mudar o paradigma da liderança neste novo desenho de escola.

A agregação não é vista como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal para as estruturas intermédias, ainda que estes considerem ter agora um papel de maior responsabilidade na orgânica interna. Os líderes intermédios que referem alterações de fundo na vida da organização, não interpretam o exercício dos seus cargos associado a um novo paradigma ligado ao funcionamento da escola como grande organização que requer uma nova abordagem em matéria de gestão e de liderança. Estamos, mais uma vez, perante novos problemas a que aplicamos velhas receitas.

No que se refere ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico, órgãos com um amplo conjunto de competências definidas no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, os docentes percecionaram um aumento do seu nível de envolvimento nas decisões do agrupamento. Podemos inferir que estes órgãos revelaram uma evolução positiva no envolvimento nas decisões do agrupamento face ao passado, o que poderá traduzir-se num aumento da sua preponderância na orgânica interna da organização. Contudo, Azevedo (2011) alerta para questões relativas à atual orgânica dos agrupamentos, mostrando reservas face à eficácia do funcionamento dos conselhos gerais, referindo que “o Conselho Geral das escolas/agrupamentos não contém o lastro de representação da diversidade de interesses locais nem o distanciamento necessário para um acompanhamento mais incisivo e crítico” (p. 257).

Os diferentes pontos de vista revelados pelos vários atores nas respostas obtidas, e mesmo respostas discrepantes, são reveladores de pouca participação nas decisões. Estes dados permitem inferir que a democracia, participação, poder de decisão e influência são áreas ainda pouco consolidadas na organização escolar. Uma organização com reduzida

participação dos seus atores nos órgãos de decisão terá dificuldade em cumprir os seus objetivos de forma eficaz. Uma arena política débil não produzirá decisões capazes de envolver a comunidade numa visão partilhada.

A propósito da criação dos mega agrupamentos, o Conselho Nacional de Educação adverte na sua Recomendação nº7/2012, no ponto 28, para o facto de terem sido criados “problemas novos onde eles não existiam”, referindo, entre outros, o problema do “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão [e a] criação de novas hierarquias de poderes subdelegados”. Neste sentido, sugere, no ponto 29, que “seria vantajoso que se acompanhasse muito de perto estes processos, tendo em vista concentrar sobretudo aquilo que é de pendor administrativo e que pode ganhar escala e descentrar o que requer acompanhamento pedagógico e educativo de muita proximidade”. Sublinha-se aqui o reconhecimento de que surgiram novos problemas aos quais é necessário dar resposta e destaca-se as diferenças entre aquilo que é matéria administrativa e aquilo que é matéria pedagógica.

No que diz respeito à gestão de recursos humanos, passou a ser implementada uma política de maior flexibilidade na colocação de pessoal docente e não docente uma vez que a escala aumentou. O diretor considera que a agregação permitiu uma economia de escala na gestão de recursos humanos que resulta em menos constrangimentos nomeando este aspeto como um dos mais positivos. Ainda assim, em algumas escolas do agrupamento, é notado que foi reduzida a disponibilidade de assistentes operacionais e foi feita referência ao descontentamento destes profissionais face à situação de serem constantemente mobilizados para diferentes estabelecimentos escolares. Os coordenadores de departamento concordam que se registou uma melhoria progressiva desde o ano letivo em que a CAP entrou em funções. Contudo, não atribuem essa melhoria a um melhor funcionamento orgânico da organização, referindo que se verificou uma adaptação a uma nova realidade, dando sinais de resignação face à agregação. Se, por um lado, as lideranças consideram esta flexibilidade na gestão de recursos humanos uma potencialidade, por outro, identificámos focos de docentes e não docentes que têm outra perspetiva fundamentando o seu ponto de vista com o número de escolas onde prestam serviço ao longo do ano letivo.

No que se refere à burocracia, o diretor, responsável pela consolidação do processo de concentração administrativa do agrupamento, tem a perceção de que o funcionamento dos serviços administrativos se tornou mais racional. A opinião dos docentes apresenta-se em linha com a do diretor, sendo que registámos docentes das estruturas intermédias que identificaram constrangimentos nesta área, referindo que existem agora mais formalidades

para cumprir e que o relacionamento com os serviços administrativos é agora mais difícil. Um aumento da carga burocrática, onde incluímos as reuniões de trabalho, poderá constituir uma barreira a que os professores centrem o seu foco no processo de ensino-aprendizagem.

Os coordenadores de departamento reconhecem que se verificou uma melhoria na área da comunicação com implicação no alívio dos processos burocráticos. Ainda que na sociedade atual, baseada nas TIC, seja essencial a definição de uma estratégia de comunicação dentro da organização, será necessário procurar o equilíbrio entre aquela que é a necessidade formal de reunir e a partilha de informação com recurso ao digital.

No planeamento da oferta educativa registámos referências ao facto de agora ser mais fácil planear a oferta educativa pela razão de mais escolas estarem agrupadas. Este facto poderá significar uma potencialidade uma vez que a planificação da oferta educativa no médio e longo prazo pode tornar-se mais eficaz, especialmente no Ensino Secundário onde a ligação com as Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclos era inexistente.

Lima (2008, p. 83) levanta o problema da necessidade da “distância crítica” por parte do investigador face ao objeto de estudo. Todos nós somos produtos do sistema escolar e, por essa razão, coloca-se, desde logo, um problema de dificuldade de assumir uma perspetiva não escolar do estudo da escola. No campo metodológico reconhecemos que a subjetividade inerente ao investigador pode representar uma limitação à objetividade de um estudo. Para obviar a esta possibilidade recorreremos ao uso de técnicas como a gravação e transcrição das entrevistas e grupos focais, realização de um inquérito por questionário, bem como à triangulação das fontes de dados. Ainda que tenhamos realizado 1 entrevista e 2 grupos focais, bem como tenhamos recebido 165 respostas aos inquéritos por questionário, estas recolhas de dados ocorreram num único momento no tempo, o que não nos dá a perspetiva de como estas perceções se vão naturalmente alterando. Procurámos não contaminar o foco do estudo com outros aspetos que poderiam influenciar os resultados. Entre estes destacamos temas que têm a ver com as carreiras profissionais dos professores, concursos de professores ou mesmo a plena liberdade de opinião dos entrevistados uma vez que se encontram sob a alçada hierárquica do Ministério da Educação.

O facto do desenho do estudo ser “estudo de caso” cria, desde logo, a impossibilidade de generalização para o universo dos agrupamentos do sistema de ensino português na medida em que nenhum caso é generalizável para o universo ou população. O objetivo do investigador é aprofundar conhecimentos e teorizar (generalização analítica) e não produzir generalizações estatísticas (Yin, 1994). Nesta perspetiva, consideramos que esta investigação se poderá constituir também como uma ferramenta de suporte à reflexão sobre a organização

educativa que foi objeto de estudo, uma vez que, no seu conteúdo, se podem encontrar notas relevantes para perspetivar a inovação e a mudança.

Nesta investigação surgiram temas que não foram aprofundados ou não foram explorados mas que poderão ser tomados em linha de conta em futuras investigações. Consideramos que seria relevante aprofundar as dinâmicas de consolidação deste processo de agregação bem como realizar estudos de caso com o intuito de poder ter uma perspetiva longitudinal do processo de agregação de estabelecimentos escolares. De que forma podemos avaliar a eficácia do atual modelo de gestão nos mega agrupamentos baseado numa agenda burocrática em que o diretor é o centro de toda a responsabilidade? Está o modelo de gestão preconizado pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, revisto pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho ajustado à necessária dinâmica de participação democrática dos mega agrupamentos? De que forma se adaptam os projetos educativos a esta nova realidade? Mantém este documento estratégico alguma utilidade prática nesta nova realidade? Que outras dinâmicas locais suscita uma mega organização educativa? Como se reajusta a relação do mega agrupamento com os poderes central e local? De que forma é enquadrada a participação da comunidade educativa no mega agrupamento? Neste contexto de maior dimensão, é importante interpretar um agrupamento como realidade única ainda que respeite o articulado legal definido pela tutela. Este articulado deverá definir um rumo evidenciando as características da organização escolar sem deixar de atender às suas desigualdades e diversidade, isto é, respeitando o seu contexto. Os estilos de liderança, as práticas de gestão e o primado da qualidade do serviço educativo executados segundo princípios de planeamento e de eficaz aplicação de instrumentos de monitorização desempenharão um papel decisivo para continuar o processo de adaptação da escola de hoje aos desafios do futuro.

Bibliografia

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação* 6(2), 43.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre "direcção" e "gestão". *Revista da Educação*, 8(1), 2.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Bexiga, F. L. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento. Obtido em 27 de setembro de 2011 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1113/1/2010000277>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolman, L., & Deal, T. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada: Na escolar somos todos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Raw.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL: Nottingham
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cheng, Y. (2002). Leadership and Strategy. In Tony Bush e Les Bell (Eds.), *The Principles and Practice of Educational Management* (pp. 51-69). London: Paul Chapman Publishing.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*. 5(1) 22-31.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.

- Creswell, J. (2008). *The Selection of a Research Design, Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks : Sage.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Day, C.W. (2007). *Conducting Research on Successful School Principals: Associate Members Guide*. International Successful School Principals' Project (ISSPP). Nottingham: School Of Education, University of Nottingham.
- Derouet, J. L. (1992). *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?* Paris: Éditions Anne-Marie Métailié.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2016). Porto: Porto Editora.
- Fayol, H. (1916). Administration industrielle et générale. *Bulletin de la Société de l'Industrie Minérale* (Reedições regulares por Dunod depois de 1918), 10, 5-164.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill
- Galego, C., & Gomes A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 176-177.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In António Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (p. 145). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Iarossi, G. (2011). *O Poder da Conceção em Inquéritos por Questionário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Obtido em 12 de janeiro de 2015 em [http://www.infopedia.pt/\\$sociologia-da-educacao](http://www.infopedia.pt/$sociologia-da-educacao).
- Leitwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Les Bell, Bush T., & Middlewood D. (2002). *The principles of educational leadership and management* (1ª Ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa da Educação*, 17(2), 27.
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. In Nils Brunsson, *A organização da hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir* (pp. 3-7). Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 83.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, 19, 238. Obtido em 19 de junho de 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11727>.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Bros.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 71.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3(1), 3-18. Obtido em 24 de fevereiro de 2016 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quintas, H., & Gonçalves, J. A. (2013). Práticas e estilos de liderança. In Luísa Veloso (coord.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 126-129). Lisboa: Mundos Sociais
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, V. R. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S (2012). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (3ª Ed.). Lisboa: Pactor.

- Spallarossa, C., & Ghilardi, F. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Porto: ASA.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *Mixed research methods*. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning. Obtido em 18 de junho de 2016 em <http://hdl.handle.net/11599/88>.
- Universidade do Algarve (2013). *Normas básicas de citação de trabalhos académicos*. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.
- Wang, X. H., & Howell, J. M. (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1134-1144.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Referências legislativas

Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei n.º 735-A de 21 de dezembro - Órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos Ensinos Preparatório e Secundário

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

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro - Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio - Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho - Participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário no novo regime e gestão das escolas

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respetivos agrupamentos

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 5 julho - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho - Definição dos critérios de reordenamento da rede escolar

Portaria n.º 1181/2010 de 16 de novembro - Procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação Pré-escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário da rede pública do Ministério da Educação

Recomendação n.º 7/2012 Conselho Nacional de Educação - Recomendação sobre autonomia das escolas

Anexos

Índice de anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista ao diretor	133
Anexo 2 - Guião de entrevista aos grupos focais	137
Anexo 3 - Inquérito por questionário	141
Anexo 4 - Categorização dos dados da entrevista e dos grupos focais	147

Anexo 1 - Guião de entrevista ao diretor

Esta entrevista é realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve e tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação neste agrupamento, nomeadamente:

- Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação. (potencialidades)
- Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação. (inabilidades)
- Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.
- Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

Os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. A resposta às questões colocadas será voluntária.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejar.

Os resultados deste estudo serão disponibilizados ao agrupamento que os poderá utilizar como ferramenta para a melhoria.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos.

___ / ___ / ___

O entrevistado,

O investigador,

Tema

Perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação.

Objetivos gerais

Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação. (potencialidades)

Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação. (inabilidades)

Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.

Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

Entrevista semiestruturada

Diretor

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
Contextualização da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o âmbito e os objetivos da entrevista. - Garantir a confidencialidade da informação. - Solicitar permissão para gravação. - Assinar declaração de concordância com os termos em que será realizada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração 2. Importância da participação do entrevistado para o sucesso do estudo 3. Âmbito e objetivos do estudo 4. Confidencialidade 5. Autorização para gravação 	3'
Recolha de dados biográficos	Informação pessoal	- Recolher informação pessoal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade 2. Situação profissional 	2'
	Informação profissional	- Recolher informação profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo de serviço 2. Tempo serviço no agrupamento 3. Titularidade de órgãos e cargos 4. Nível de ensino 	
Organização escolar	Liderança	- Comparar o exercício da liderança antes e depois da agregação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios da organização escolar 2. Importância da liderança (estilos de liderança) 3. Importância da gestão 4. Nível de complexidade 5. Aposta na mudança por parte dos órgãos internos 6. Investimento na área da inovação 7. Delegação de funções/tarefas 8. Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas e de gestão. (Diretor, 	15'

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
			<p>adjuntos, Conselho Pedagógico, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de estabelecimento, entre outros)</p> <p>9. (Dificuldade na) conceção, execução e avaliação de documentos estruturantes (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano de Ação Estratégica)</p> <p>10. Contributo do regime de autonomia para o sucesso</p> <p>11. Envolvimento dos órgãos do agrupamento (CG, CP) nas decisões do agrupamento</p> <p>12. Envolvimento da comunidade educativa</p>	
	Gestão	- Comparar o exercício da gestão antes e depois da agregação.	<p>1. Resposta face à necessidade de recursos humanos docentes</p> <p>2. Resposta face à necessidade de recursos humanos não docentes</p> <p>3. Resposta face à necessidade de recursos materiais</p> <p>4. Qualidade da regulamentação do agrupamento</p> <p>5. Eficácia dos serviços administrativos</p> <p>6. Burocracia</p> <p>7. Comunicação</p> <p>8. Dificuldade em implementar medidas determinadas pela tutela</p>	10'
Desafios	Liderança	- Aferir grau de dificuldade de liderar o novo agrupamento em função da nova realidade	<p>1. Visão partilhada do agrupamento</p> <p>2. Definição de metas e objetivos estratégicos para o agrupamento</p> <p>3. Criação de uma nova cultura de agrupamento</p> <p>4. Envolvimento de todos os órgãos nos processos de decisão</p> <p>5. Consensualização de decisões</p> <p>6. Delegação poderes e responsabilidades</p> <p>7. Promoção de um clima de trabalho positivo</p>	10'

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
			<ul style="list-style-type: none"> 8. Encorajamento do empenho dos atores no processo educativo (<u>docentes</u>, não docentes, alunos, encarregados de educação, comunidade) 9. Aproximação escola/família 10. Aproximação escola/comunidade educativa 11. Dinamização de atividades que envolvam todo o agrupamento 	
	Gestão	- Aferir grau de dificuldade de gerir o novo agrupamento em função da nova realidade	<ul style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver novas práticas 2. Melhorar a organização interna 3. Recolher e interpretar dados de avaliação interna (órgãos de administração e gestão, estruturas intermédias, resultados escolares, liderança, qualidade, segurança, outros) 4. Melhorar o ensino e a aprendizagem 5. Melhorar os resultados escolares 6. Diminuir a indisciplina 7. Diminuir o abandono escolar 8. Rentabilizar e maximizar a gestão de recursos 	15'
				55'

Anexo 2 - Guião de entrevista aos grupos focais

Esta entrevista é realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve e tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação neste agrupamento, nomeadamente:

- Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação. (potencialidades)
- Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação. (inabilidades)
- Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.
- Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

Os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. A resposta às questões colocadas será voluntária.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejar.

Os resultados deste estudo serão disponibilizados ao agrupamento que os poderá utilizar como ferramenta para a melhoria.

Tomei conhecimento e aceito os termos acima descritos.

___ / ___ / ___

O entrevistado,

O investigador,

Tema

Perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação.

Objetivos gerais

Conhecer as perceções sobre aspetos positivos criados pela agregação. (potencialidades)

Conhecer as perceções sobre aspetos negativos criados pela agregação. (inabilidades)

Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da gestão.

Conhecer as perceções sobre as mudanças na área da liderança.

Entrevista semiestruturada

Grupo focal A: Coordenadores de departamento curricular

Grupo focal B: Coordenadores de estabelecimento

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
Contextualização da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o âmbito e os objetivos da entrevista. - Garantir a confidencialidade da informação. - Solicitar permissão para gravação. - Assinar declaração de concordância com os termos em que será realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> 6. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração 7. Importância da participação do entrevistado para o sucesso do estudo 8. Âmbito e objetivos do estudo 9. Confidencialidade 10. Autorização para gravação 	6'
Recolha de dados biográficos	Informação pessoal	- Recolher informação pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> 3. Idade 4. Situação profissional 	4'
	Informação profissional	- Recolher informação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> 5. Tempo de serviço 6. Tempo serviço no agrupamento 7. Titularidade de órgãos e cargos 8. Nível de ensino 	
Sala de aula	Prática pedagógica	- Comparar a prática pedagógica antes e depois da agregação.	<p><u>Em que medida</u> melhorou / piorou (...)? Dê Exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Qualidade do trabalho do departamento curricular 2. Qualidade das aulas / prática pedagógica 3. Colaboração entre docentes 4. Recursos materiais pedagógicos disponíveis 5. Empenho de atores do processo educativo (docentes, não docentes, alunos) 6. Dificuldade na elaboração de horários 	10'

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
			7. Nível de higiene e limpeza	
	Oferta educativa / Projetos / Parcerias	- Comparar a oferta educativa, projetos e parcerias antes e depois da agregação.	<u>Em que medida melhorou / piorou (...)?</u> Dê Exemplos. 1. Variedade da oferta educativa 2. Qualidade da oferta educativa 3. Oferta de projetos e atividades extracurriculares	
	Resultados escolares	- Comparar os resultados escolares antes e depois da agregação.	<u>Em que medida melhorou / piorou (...)?</u> Dê Exemplos. 1. Sucesso escolar / resultados escolares 2. Indisciplina	10'
Agregação	A organização escolar	- Conhecer perceções sobre o funcionamento da organização escolar em função da nova realidade	<u>Concorda</u> com a ideia de que a agregação (...)? <u>Considera</u> que a agregação (...)? 1. Favorece a democracia na gestão do agrupamento 2. Aumenta a responsabilidade do diretor 3. Reforça a liderança do diretor e da direção 4. Aumenta a influência do diretor sobre a atividade desenvolvida pelos docentes 5. Reforça a liderança das estruturas intermédias 6. Favorece a inovação e a mudança 7. Aumenta a eficácia dos órgãos de gestão intermédia do agrupamento 8. Aumenta a possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos / níveis de ensino 9. Aumenta a participação dos docentes na vida do agrupamento 10. Aumenta o número de reuniões 11. Aproxima os docentes da estrutura de gestão 12. Reforça a autonomia do agrupamento	20'

Blocos		Objetivos específicos	Tópicos para questões	Tempo
			<p>13. Melhora a qualidade do serviço de educação do agrupamento</p> <p>14. Aproxima os membros da comunidade educativa</p> <p>15. Melhora a cooperação entre o agrupamento e a comunidade educativa</p> <p>16. Aumenta o poder de decisão / influência dos atores (docentes, EE, não docentes, alunos, órgãos autárquicos)</p> <p>17. Aumenta a burocracia no agrupamento</p>	
	Realização profissional	- Conhecer perceções sobre a realização profissional dos docentes em função da nova realidade	<p><u>Concorda</u> com a ideia de que a agregação (...)?</p> <p><u>Considera</u> que a agregação (...)?</p> <p>1. Responde melhor aos interesses dos docentes</p> <p>2. Responde melhor aos interesses dos encarregados de educação</p> <p>3. Responde melhor aos interesses dos não docentes</p> <p>4. Responde melhor aos interesses dos alunos</p> <p>5. Responde melhor aos interesses do diretor</p> <p>6. Responde melhor aos interesses da autarquia</p> <p>7. Responde melhor aos interesses do MEC</p> <p>8. Oferece uma oportunidade de desenvolvimento profissional</p> <p>9. É fator de motivação pessoal</p> <p>10. Há colegas que prefeririam ser colocados em outro agrupamento</p>	10'
				65'

Anexo 3 - Inquérito por questionário

Este inquérito está a ser realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve e tem como objetivo conhecer as perceções dos professores sobre os impactes provocados pelo processo de agregação neste agrupamento.

Pedimos a sua colaboração para o seu preenchimento. Os dados obtidos serão confidenciais e anónimos.

Os resultados deste estudo serão disponibilizados ao agrupamento que os poderá utilizar como ferramenta para a melhoria.

Muito obrigado pela sua colaboração.

O investigador,
João Catarino

Leia atentamente as questões e responda com um X.

A. Elementos de identificação

1. Idade

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

2. Situação profissional

Contratado	Quadro Zona Pedagógica	Quadro Agrupamento

3. Tempo de serviço em 01/09/2015

Até 3 anos	De 4 a 9 anos	10 a 25 anos	Mais de 25 anos

4. Anos de serviço neste agrupamento (incluindo ES Pinheiro e Rosa / Agrupamentos Dr. José Neves Júnior e Estoi)

Até 3 anos*	De 4 a 9 anos	10 a 25 anos	Mais de 25 anos

* Se foi colocado no agrupamento no ano letivo 2013/2014 (ano da Comissão Administrativa Provisória) ou posterior, responda apenas às questões das secções D e E (págs. 4 a 6).

5. Titularidade de órgãos e cargos

Órgãos que integrou / funções que desempenhadas ao longo da carreira em qualquer das escolas ou agrupamentos onde prestou serviço.

Conselho Geral / Assembleia de escola	Direção / Conselho Executivo, incluindo assessor	Conselho Pedagógico	Direção de turma	Coordenação de estabelecimento

6. Nível de ensino

Níveis de ensino onde tem serviço distribuído neste ano letivo.

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário

B. Organização escolar

De acordo com a sua experiência enquanto docente, **compare** a realidade existente **antes e depois da agregação** em cada uma das seguintes dimensões, utilizando uma escala de 1 a 3 em que 1=Inferior e 3=Superior ou “Não sei”.

	1 Inferior	2 Igual	3 Superior	? Não sei
1. Desafio da organização escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
2. Importância da liderança	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
3. Importância da gestão	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
4. Nível de complexidade	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
5. Aposta na mudança por parte dos órgãos internos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
6. Investimento na área da inovação	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
7. Delegação de funções/tarefas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
8. Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas ¹¹	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
9. Dificuldade na conceção, execução e avaliação de documentos estruturantes ¹²	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
10. Contributo do regime de autonomia para o sucesso	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
11. Envolvimento do Conselho Geral nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
12. Envolvimento do Conselho Pedagógico nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
13. Envolvimento corpo docente nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
14. Envolvimento corpo não docente nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
15. Envolvimento dos alunos nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
16. Envolvimento dos encarregados de educação nas decisões do agrupamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
17. Resposta face à necessidade de recursos humanos docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>
18. Resposta face à necessidade de recursos humanos não docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/>

¹¹ Diretor, adjuntos, Conselho Pedagógico, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de estabelecimento, entre outros.

¹² Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano de Ação Estratégica.

19. Resposta face à necessidade de recursos materiais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
20. Qualidade da regulamentação do agrupamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
21. Eficácia dos serviços administrativos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
22. Burocracia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
23. Comunicação	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
24. Dificuldade em implementar medidas determinadas pela tutela	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>

C. Sala de aula

De acordo com a sua experiência enquanto docente, **compare** a realidade existente **antes e depois da agregação** em cada uma das seguintes dimensões, utilizando uma escala de 1 a 3 em que 1=Inferior e 3=Superior ou “Não sei”.

	1 Inferior	2 Iguar	3 Superior	? Não sei
1. Qualidade do trabalho do departamento curricular	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
2. Qualidade das aulas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
3. Colaboração entre docentes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
4. Recursos materiais pedagógicos disponíveis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
5. Empenho do corpo docente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
6. Empenho do corpo não docente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
7. Empenho dos alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
8. Dificuldade na elaboração de horários	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
9. Nível de higiene e limpeza	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
10. Variedade da oferta educativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
11. Qualidade da oferta educativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 12. Oferta de projetos e atividades extracurriculares | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> |
| 13. Sucesso escolar dos alunos | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> |
| 14. Indisciplina dos alunos | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> |

D. Agregação

Indique o grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações tendo em conta em que medida **a agregação** está a alterar os seguintes aspetos da **vida das escolas e dos professores**, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 = Discordo totalmente e 5 = Concordo totalmente.

	1 Discordo totalmente	2 Discordo parcialmente	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo parcialmente	5 Concordo totalmente
1. Favorece a democracia na gestão do agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Aumenta a responsabilidade do diretor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Reforça a liderança do diretor e da direção.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Aumenta a influência do diretor sobre a atividade desenvolvida pelos docentes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Reforça a liderança das estruturas intermédias.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Favorece a inovação e a mudança.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Aumenta a eficácia dos órgãos de gestão intermédia do agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Aumenta a possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos / níveis de ensino.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Aumenta a participação dos docentes na vida do agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Aumenta o número de reuniões.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Aproxima os docentes da estrutura de gestão.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Reforça a autonomia do agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Melhora a qualidade do serviço de educação do agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Melhora a qualidade da oferta educativa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Aproxima os membros da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Melhora a cooperação entre o agrupamento e a comunidade educativa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

17. Aumenta o poder de decisão dos docentes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Aumenta o poder de decisão dos EE.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Aumenta o poder de decisão dos não docentes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
20. Aumenta o poder de decisão dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
21. Aumenta o poder de decisão dos órgãos autárquicos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
22. Aumenta a burocracia no agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
23. Responde melhor aos interesses dos docentes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
24. Responde melhor aos interesses dos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
25. Responde melhor aos interesses dos não docentes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
26. Responde melhor aos interesses dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
27. Responde melhor aos interesses do diretor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
28. Responde melhor aos interesses da autarquia.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
29. Responde melhor aos interesses do MEC.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
30. Oferece oportunidades de desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
31. É um fator de motivação pessoal.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
32. Se pudesse mudava de agrupamento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

E. Desafios

Tendo em conta a atual dimensão do agrupamento¹³, indique o grau de dificuldade para a concretização dos seguintes domínios, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 = Extremamente difícil e 5 = Nada difícil.

	1 Extrema- mente difícil	2 Muito difícil	3 Difícil	4 Pouco difícil	5 Nada difícil
1. Partilhar uma visão de agrupamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Definir metas e objetivos estratégicos para o agrupamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Criar uma nova cultura de agrupamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Envolver todos os órgãos nos processos de decisão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

¹³ 1710 alunos, 210 docentes, 9 escolas, condicionalismos geográficos, oferta educativa, outros.

5. Consensualizar decisões	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Delegar poderes e responsabilidades	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Promover um clima de trabalho positivo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Encorajar o empenho dos atores no processo educativo ¹⁴	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Aproximar a escola e a família	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Aproximar a escola e a comunidade educativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Dinamizar atividades que envolvam todo o agrupamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Desenvolver novas práticas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Melhorar a organização interna	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Recolher e interpretar dados de avaliação interna ¹⁵	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Melhorar o ensino e a aprendizagem	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Melhorar os resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Diminuir a indisciplina	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Diminuir o abandono escolar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Rentabilizar e maximizar a gestão de recursos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Obrigado pelo seu contributo!

As conclusões serão disponibilizadas ao Agrupamento.

¹⁴ docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação, comunidade educativa.

¹⁵ Órgãos de administração e gestão, estruturas intermédias, resultados escolares, liderança, qualidade, segurança, outros.

Anexo 4 - Categorização dos dados da entrevista e dos grupos focais

Categorias / Subcategorias / Indicadores

1. Organização escolar

1.1 Liderança

1.1.01 Desafio da organização escolar

Diretor: Os desafios são os mesmos. Os desafios são absolutamente os mesmos. Liderar, gerir uma organização de menor dimensão tem consigo características que podem aparentemente levar a crer que é mais fácil mas todos os procedimentos que devemos efetivar enquanto grande agrupamento são exatamente os mesmos que devemos fazer.

1.1.02 Importância da liderança

D - Qualquer organização precisa de ter uma liderança que saiba explicar o caminho que está a fazer, uma liderança que consiga congregar à volta do Projeto Educativo do agrupamento todos os professores, todos os funcionários, todos os encarregados de educação e para essa congregação exige-se um trabalho muito aprofundado, um trabalho de muita presença do diretor.

D - Eu não posso dizer que sinto que neste momento tenho ou enfrento maiores dificuldades para o fazer [liderar o agrupamento].

D - Acho que até são fundamentais [as características pessoais do líder].

D - Fazendo (...) delegação de competências disciplinares nos coordenadores de escola.

D - A forma como atuamos é a mesma e eu poderia até dizer que ganhamos aqui no seguinte. Ganhamos no facto de com esta delegação de competências se reservar, haver aqui uma

Categorias / Subcategorias / Indicadores

reserva de autoridade suplementar do diretor [em] que só chegam à mesa do diretor situações limite.

Coordenador de departamento: Como o número de docentes cresceu e há pouco falou na distribuição de serviço, eu, enquanto coordenadora, apesar de ser um trabalho acrescido, considero importante, ou é de valorizar, o facto da direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores porque conhecem as pessoas e num trabalho bem feito articulando com essas pessoas. Tentando ver as turmas que temos, distribuir para quem, olhar à graduação profissional, ir ao encontro dos interesses das pessoas... Eu acho que isso é positivo.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação]

CD - Ele tem que jogar com os assessores.

CD - [Em] direções anteriores ao agrupamento, os pedagógicos eram longos, demorados porque a dinâmica que existia, na forma de estar, levava que isso acontecesse. Não faço ideia como é que seria hoje a mesma pessoa a liderar um processo destes.

CD - Eu acho que sim [as características do líder têm uma palavra a dizer].

CD - Um pedagógico agora dura duas horas. Eu tive pedagógicos que duravam seis horas.

CD - Tem muito a ver com as pessoas.

CD - Eu penso que sim [Há uma maior impessoalidade na forma de entender o diretor].

CD - A partir do momento em que somos chamados a opinar e a intervir, as coisas funcionam melhor e as pessoas também têm... A sua voz faz-se ouvir, não é? E acaba por funcionar melhor, penso eu.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

Coordenador de estabelecimento: No entanto, eu quero só dizer aqui uma coisa. O diretor é o mesmo [para esta colega], por isso dá para melhor ver a diferença. Eu, neste momento... Nós conseguimos ter mais contacto com o diretor do que tínhamos antes.

CE - Não sei se [terá havido aqui uma alteração] no estilo de liderança, se... Pronto. Houve, de todas as maneiras, uma mudança.

CE - A equipa mudou, logo há uma mudança.

CE - Não me parece que haja assim um afastamento. Há sempre alguém da direção. Por exemplo o [refere o nome do elemento da direção] vai lá duas vezes por semana, ou três ou quatro. Quando é necessário, não é?

CE - Consideram possível colmatar a questão da distância e outras por intermédio de um estilo de liderança que consiga responder a estas questões?

CE - Sim, eu acho que sim [considera possível colmatar a questão da distância e outras por intermédio de um estilo de liderança diferente do passado]. Acho que é mais uma questão de atitude do que propriamente de distância.

CE - Há coisas que, se calhar, mudaram não tanto por haver um mega agrupamento mas, se calhar, pela direção que... Terá a ver com a [mudança de] direção...

1.1.03 Importância da gestão

D - Eu diria que as técnicas que uso para fazer a gestão de uma unidade com esta dimensão são diferentes. O meu estilo manteve-se. Um estilo que tem a ver com personalidade, tem a ver com a minha visão relativamente à educação e isso naturalmente que se mantém. Vai evoluindo a uma velocidade menor.

D - [A maior escala] beneficia o agrupamento.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Há muitos recursos, nomeadamente recursos físicos, que não têm uma taxa de utilização de 100% do tempo disponível e que nos períodos em que não estão a ser usados em determinada escola, em determinada turma, com determinados alunos podem estar afetos a outras escolas ou outros alunos.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CD - Se a direção não olhasse para isso [a gestão] da forma que olha... E temos aqui o exemplo da outra direção anterior [CAP] que colocou os docentes do Secundário a fazer as AECs. Isso foi um caos.

CD - É uma vantagem para o agrupamento poder andar com os funcionários assim para que não haja falta mas, no entanto...

CD - Houve perda em termos da gestão de assistentes operacionais nas escolas por via da agregação.

CD - O que se passa muitas das vezes é que determinado tipo de ocorrência, porque existe indisciplina nas turmas ou por outras tantas razões, depois não há como socorrer a estas situações. E isto tem a ver com a tal falta [de assistentes operacionais].

CD - Para já [terá havido uma mudança no modo de agir da direção] na perceção que tem perante o corpo docente. Tentar enquadrá-lo para as diferentes situações em que tem que o incluir. Depois, tentar colocá-los de forma harmónica criando os grupos que eventualmente possam ser mais homogéneos e que possam funcionar melhor

CD - Sim, o exercício [de gerir o agrupamento] é agora mais difícil.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Não me parece que haja assim um afastamento [entre a direção e as escolas]. Há sempre alguém da direção. Por exemplo o [refere o nome do elemento da direção] vai lá duas vezes por semana, ou três ou quatro. Quando é necessário, não é?

CE - As medidas que foram tomadas agora com esta direção melhoraram, de certeza, certos aspetos da minha escola. Se calhar a [refere o nome da colega B] é capaz de dizer o mesmo. Portanto, na [refere o nome da escola] temos o caso da portaria que melhorou bastante. Temos outros aspetos, por exemplo, ah...

1.1.04 Nível de complexidade

D - O que é que temos aqui? Temos mais escolas, temos maior dispersão e temos uma complexidade de intervenção maior.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

CD - Tem é, se calhar, uma responsabilidade maior, talvez.

CD - É mais gente para coordenar!

CD - O diretor junta-se com os coordenadores para pedir um conjunto de coisas. É aquela figura que está ali. Por trás da figura do coordenador estão os subcoordenadores, não é? Um grupo como o meu tinha seis grupos disciplinares, agora somos cinco. É muito! Portanto eu tenho que trabalhar diretamente com os subcoordenadores.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Mas há aqui um outro pormenor que é o seguinte. Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

CD - Tem que se desdobrar mais. São mais escolas. Uma coisa é uma escola, outra coisa são nove.

1.1.05 Aposta na mudança por parte dos órgãos internos

D - Exige que no caso atual as técnicas de gestão sejam diferentes daquelas que se utilizavam para uma organização de menor dimensão.

D - Naturalmente houve ruturas. Houve ruturas e aqui entrou... Penso que tem sido fundamental o trabalho que a direção no seu âmbito geral tem desenvolvido no sentido de encontrar pontes onde essas ruturas se verificaram porque, queiramos ou não, a espécie humana é uma espécie de hábitos.

D - As pessoas sentirem a sua escola ou determinada escola como a sua e evoluir daqui para um sentimento de agrupamento, para um sentimento de maior distribuição geográfica exige um trabalho que é fundamental que se faça a partir da direção e as estruturas acabarão por...

Referência 4 - 1.16% Cobertura

E - Por exemplo, os órgãos autárquicos, as associações de pais, estes elementos da comunidade educativa, por exemplo, passaram a ter mais atividade, menos atividade, envolveram-se mais, menos relativamente àquilo que acontecia anteriormente? Notou alguma diferença?

D - [No relacionamento com os órgãos autárquicos, as associações de pais, e restante comunidade educativa] não noto diferença nenhuma. Nota-se a diferença na, portanto, na dimensão. A Câmara Municipal ao invés de me disponibilizar o autocarro cinco vezes num

Categorias / Subcategorias / Indicadores

determinado período de tempo, tem que disponibilizar dez. Porquê? Porque agora está a servir uma zona geográfica e uma população maior.

D - Estas ruturas, queiramos ou não, haja muita ou pouca diplomacia por parte da direção, as ruturas são inevitáveis. É preciso é depois ir curando as feridas pontualmente e casuisticamente.

D - Em alguns aspetos, nomeadamente da gestão de pessoal, foi preciso inovar.

D - Sim [neste momento há uma janela de oportunidade aberta para a mudança e para a inovação].

D - Houve delegação nesta matéria para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção.

CD - Isto tem vindo a ter muitas alterações.

CD - No que diz respeito aos processos de trabalho, no que diz respeito às avaliações dos alunos, no que diz respeito à maneira como se trabalhava, houve uma evolução no sentido em que... Uma evolução positiva. No sentido em que há mais registos. Ou seja, durante muitos anos os professores (para ser uma coisa mais direta), durante muitos anos os professores atribuíam as notas só com testes. Não havia mais elementos. Estou a falar da secundária, atenção.

CD - As funcionárias deixaram de pertencer à escola. Pertencem a uma outra entidade e isto alterou significativamente a forma de trabalhar deles, a conceção, a maneira como se trabalhava...

CD - Era tudo mais cara-a-cara, como se costuma dizer. Agora, pois eu tenho também outros agrupamentos [disciplinares] e pelo facto de ter outros agrupamentos [disciplinares] tenho pessoas que nem me conhecem. Eu não represento nada para eles, por exemplo, não é? Portanto, não há aqui um reforço de poder.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Tudo o que é mega é muita discussão e muita participação e depois há momentos mortos e muitas conversas. Se for tudo canalizado através do subcoordenador, ele lidera aquele grupo disciplinar e depois o *feedback* é muito mais produtivo.

CD - Acho que aquilo que foi acrescentado a nível do [refere o nível de ensino] em burocracia, digamos, foi para facilitar muito trabalho e para igualar muito aos outros níveis de ensino. Por exemplo, a nível das avaliações, nós tínhamos umas avaliações com determinados documentos em que nos temos vindo a aproximar e alterar de forma a que se assemelhe com toda a estrutura.

CE - Em relação aos professores, é um bocado difícil avaliar porque houve mudança completa de professores, não é? Agora com o concurso a minha escola, o corpo docente este ano é completamente diferente.

CE - Tomou-se algumas medidas que, se calhar, beneficiaram até, contribuíram para que a escola andasse mais limpa.

CE - Na [refere o nome da escola] poderá ter havido vantagem pelo facto da agregação ter propiciado um contexto em que os miúdos de mais elevada idade transitaram para a escola secundária.

CE - Eu acho que [o diretor] tem maior capacidade [de implementar grandes mudanças]. Eu acho que tem maior capacidade.

CE - Pois, provavelmente algumas inovações têm que ser feitas porque é uma situação diferente, não é? Alguma coisa tem mesmo que mudar.

CE - Penso que ganhámos [a nível de produtividade e da distribuição de tarefas].

CE - Há três anos era pior, não é? Há três anos era pior [refere-se ao ano de CAP].

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - As pessoas já se foram habituando a esta situação [de escolas agregadas].

CE - Pá, a gente espera que [esta mudança] seja positiva. Espera-se, não é? Porque eu acredito que em todas as modalidades há bom e mau. Há vantagens e desvantagens. Agora eu espero que, realmente, que depois das pessoas estarem completamente embrenhados num mega agrupamento, que as coisas sigam normalmente e que se faça... Também depende da boa vontade de cada um. Ou de todos, não é? Depende das pessoas que lá trabalhem. Eu acho que tem mais a ver com as pessoas do que com o termo "mega agrupamento".

CE - Sim. Se houver estabilidade, sim [esta mudança pode ser positiva].

CE - Sim [a expectativa de futuro é positiva].

1.1.06 Investimento na área da inovação

D - Sim [neste momento há uma janela de oportunidade aberta para a mudança e para a inovação].

CD - Não tem nada a ver com a agregação. Tem a ver com a forma como as pessoas se interligam e comunicam entre si.

CD - Quando se coordenava, por exemplo, pessoas ali só da [refere o nome da escola] e estava [com elas] praticamente todos os dias. Agora as pessoas estão em [refere localidade], estão aqui, estão não sei... Claro que passam semanas que não as vejo. Portanto a forma de articular é realmente através do MOODLE, do telefone ou encontros semanais, quinzenais com os subcoordenadores. Isso facilita.

CE - Teve que ser [houve então a necessidade de inovar nessa área].

CE - Eu acho que têm [o diretor e a direção] maior capacidade [de implementar grandes mudanças]. Eu acho que têm maior capacidade.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE. Pois, provavelmente algumas inovações têm que ser feitas porque é uma situação diferente, não é? Alguma coisa tem mesmo que mudar.

1.1.07 Delegação de funções, tarefas

D - Exige que no caso atual [contexto da agregação] as técnicas de gestão sejam diferentes daquelas que se utilizavam para uma organização de menor dimensão

D - Tendo que liderar um agrupamento com uma dispersão que vai do norte do nosso concelho até ao quase centro da cidade. Isto exige que os processos de delegação de competências e delegação de competências com responsabilidade sejam feitos com maior amplitude e isto exige também um maior acompanhamento por parte do diretor relativamente aqueles em quem se delegam as competências.

D - O modelo que eu estou a desenvolver implica que as competências sejam muito alargadas e muito bem distribuídas nos respetivos adjuntos da direção e também no subdiretor. Eu às vezes até, em ar de brincadeira mas com um fundo de muita verdade lhes costumo chamar "os meus ministros".

D - Organizei-me de forma a que cada um dos adjuntos tivesse a responsabilidade, uma responsabilidade muito aprofundada, muito alargada, em cada um dos ciclos.

D - Basicamente, a delegação de competências é feita, portanto, em cada um dos adjuntos para a gestão do quotidiano dos respetivos ciclos. Para fazerem a administração de todos os processos pedagógicos ao longo do ano. No que diz respeito aos procedimentos administrativos, serviços administrativos, continuo a ser eu a fazer uma gestão de grande proximidade. Relativamente às direções de turma e aos coordenadores de estabelecimento também faço um acompanhamento de grande proximidade, portanto muito semelhante àquilo que eu já fazia antes quando tinha um número menor de escolas a cargo.

D - Tenho uma articulação muito agilizada com todas as estruturas, quer de... ..todas as estruturas intermédias, bem como com os elementos da minha equipa de forma a estar

Categorias / Subcategorias / Indicadores

permanentemente ao corrente daquilo que se vai passando e cada um destes setores.

D - Foi necessário entrar aqui com um mecanismo diferente, uma maior descentralização na distribuição do serviço e estão também os coordenadores de departamento com esta responsabilidade.

D - Houve delegação nesta matéria para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção

D - Como o leque de escolhas também é muito mais alargado, abre-se aqui uma janela de oportunidade ao diretor para [que] no âmbito daqueles que têm que ser por si indigitados para assumirem responsabilidades, se possa gozar de uma maior escolha.

D - Neste momento há um conjunto de instâncias intermédias, nomeadamente o coordenador da escola, o diretor de turma, que já existia no passado mas tem havido aqui um esforço muito grande para que se valorizasse o papel do diretor de turma antes de qualquer problema... Problema ou sugestão venha a subir na hierarquia.

D - Claramente [as estruturas intermédias sofreram então um reforço da sua preponderância agora neste novo contexto].

D - Fazendo também delegação de competências disciplinares nos coordenadores de escola.

D - A forma como atuamos é a mesma e eu poderia até dizer que ganhamos aqui no seguinte. Ganhamos no facto de com esta delegação de competências se reservar, haver aqui uma reserva de autoridade suplementar do diretor [em] que só chegam à mesa do diretor situações limite.

CD - Os coordenadores [realizam um] trabalho bastante mais articulado com os subcoordenadores e eles depois com os seus elementos.

CD - Como o número de docentes cresceu e há pouco falou na distribuição de serviço, eu,

Categorias / Subcategorias / Indicadores

enquanto coordenadora, apesar de ser um trabalho acrescido, considero importante, ou é de valorizar, o facto da direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores porque conhecem as pessoas e num trabalho bem feito articulando com essas pessoas. Tentando ver as turmas que temos, distribuir para quem, olhar à graduação profissional, ir ao encontro dos interesses das pessoas... Eu acho que isso é positivo.

CD - Em termos físicos [há menos disponibilidade do diretor], é notório. Isso sim. Isso aí é evidente.

CD - [O diretor] tem que jogar com os assessores.

CD - Delega mais determinadas responsabilidades.

CD - Desde que delegue bem e depois, por sua vez, essas delegações se traduzam em atos corretos, tudo bem!

CD - Eu tenho que delegar nas pessoas que estão diretamente relacionadas com os outros grupos [disciplinares]. Eu relativamente ao grupo de [refere o nome do grupo] tudo bem, mas, por exemplo, eu de [refere o nome do grupo] não percebo nada.

CD - O diretor junta-se com os coordenadores para pedir um conjunto de coisas. É aquela figura que está ali. Por trás da figura do coordenador estão os subcoordenadores, não é? Um grupo como o meu tinha seis grupos disciplinares, agora somos cinco. É muito! Portanto eu tenho que trabalhar diretamente com os subcoordenadores.

CE - Delegam competências e havendo um trabalho de vários níveis de ensino, de vários graus de ensino, eu acho que ideia daqui, ideia dali...

CE - Tem mesmo que haver [hoje em dia maior delegação de competências da parte da liderança de topo].

CE - Tem que haver [delegação] porque há muito mais gente...

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - [Tem que haver uma maior delegação] pela quantidade de pessoas.

CE - Eu acho que é delegação ou divisão. Penso que é um pouco divisão, passar um pouco pela divisão das tarefas, não é?

CE - É que tem mesmo que haver [delegação]. Tem mesmo que haver porque é impossível num agrupamento desta dimensão... ..tão grande, haver só uma pessoa a organizar tudo.

CE - Sim, sim. Sem dúvida [que enquanto coordenadoras de estabelecimento têm poderes reforçados neste momento].

1.1.08 Trabalho articulado entre as várias instâncias pedagógicas

D - Não sinto esse constrangimento [o trabalho articulado entre as diversas instâncias do agrupamento é feito da mesma forma].

1.1.09 Dificuldade na conceção, execução e avaliação de documentos

D - Portanto, a complexidade reside apenas no facto de termos de ouvir mais agentes, ou agentes em maior número, para podermos definir as linhas de orientação nomeadamente do regulamento interno, para dar como exemplo.

D - ...é um procedimento que se faz, de consulta, e depois o trabalho é rigorosamente igual àquele que se faz se estivermos a trabalhar num agrupamento menor.

1.1.10 Envolvimento dos órgãos nas decisões do agrupamento

D - Tive no passado experiências de ter um Conselho Pedagógico de grande dificuldade, com muitos obstáculos.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Tive também nesse mesmo contexto [antes da agregação] a possibilidade de trabalhar com Conselhos Pedagógicos que funcionavam de uma forma, digamos mais colaborativa.

D - Posso dizer que tenho um Conselho Pedagógico que trabalha essencialmente as questões pedagógicas fugindo a toda e qualquer questão que possa distrair-nos daquilo que é o essencial que são os alunos, as aprendizagens, a organização das aprendizagens.

D - Não creio que seja a dimensão do agrupamento que possa mexer com dinâmica deste órgão. Relativamente ao Conselho Geral, digo exatamente a mesma coisa.

1.1.11 Envolvimento da comunidade educativa nas decisões do agrupamento

D - Sinto que a comunidade educativa está a passar por um processo de agregação porque a agregação, digamos... A agregação formal é um documento. E depois vem a agregação dos profissionais, a agregação das formas de estar e a agregação que nos leva a uma cultura de agrupamento mais ou menos definida.

D - Nesse aspeto, [envolvimento com a comunidade educativa] não noto diferença nenhuma. Nota-se a diferença na, portanto, na dimensão. A Câmara Municipal ao invés de me disponibilizar o autocarro cinco vezes num determinado período de tempo, tem que disponibilizar dez. Porquê? Porque agora está a servir uma zona geográfica e uma população maior.

1.2 Gestão

1.2.01 Resposta face à necessidade de recursos humanos docentes

D - Não. Não há diferença [na resposta face à necessidade de recursos humanos docentes]. Porquê? Porque a colocação dos docentes está em função do número de turmas que

Categorias / Subcategorias / Indicadores

conseguem criar.

D - O número de professores para as turmas está sempre assegurado.

D - O número de professores para os apoios e outro tipo de apoios pedagógicos está assegurado e a economia de escala permite-nos uma maior flexibilidade de forma a podermos afetar os recursos onde, em determinado momento, eles fazem mais falta.

1.2.02 Resposta face à necessidade de recursos humanos não docentes

D - Para ilustrar, fui diretor de uma escola do 2º e 3º Ciclo que tinha cerca de 30 assistentes operacionais no passado, com outro nome, outra designação, 30. Neste momento tenho a mesma escola a funcionar com cerca de 15. Sinto que há um constrangimento muito grande. E basta faltar um ou dois para termos completamente em causa a prestação de serviço nessa unidade.

D - Também beneficiamos aqui da economia de escala. E a economia de escala permite-nos o quê? Permite-nos, em determinado momento, retirar um funcionário de uma escola e outro de outra, e outro de outra para acudir a uma situação grave que possa ocorrer.

CD - De qualidade sim... [houve uma perda em termos de assistentes operacionais].

CD - Muitas das vezes já tem acontecido algumas visitas de estudo não poderem ser concretizadas por falta de assistentes.

CD - E a [qualidade da] “matéria-prima” tem vindo a diminuir.

1.2.03 Resposta face à necessidade de recursos materiais

D - Reformulou-se. Porquê? Porque houve também a agregação dos funcionários administrativos. O que foi necessário aqui foi fazer uma reformulação por áreas. Portanto,

Categorias / Subcategorias / Indicadores

quando um funcionário está a processar vencimentos leva tanto tempo a processar os vencimentos de 70 professores como a processar vencimentos de 200 professores.

D - A agregação dos funcionários nos permitiu esta economia de escala de recursos humanos e podemos afetá-los de uma forma muito mais conveniente, com menos constrangimentos.

D - Eu considero que é mais racional [o funcionamento dos serviços administrativos], sim.

D - Neste momento nós conseguimos ter uma resposta para as matrículas melhor que aquela que a escola secundária conseguia ter o que significa que houve um ganho nessa matéria.

D - Nomeei como chefe de serviços administrativos uma funcionária que tem sabido gerir quer o ânimo dos funcionários, quer a eficácia do seu trabalho.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço. Os pais vão lá. Se não é ali que tratam reclamam porque têm que vir cá...

1.2.04 Qualidade da regulamentação do agrupamento

D - No passado tínhamos um Regulamento Interno que se destinava àquela organização naquele espaço geográfico. Neste momento temos um Regulamento Interno mais abrangente.

D - Não vejo que haja uma sobrecarga na regulamentação.

1.2.05 Dificuldade na elaboração de horários

D - É mais complexa a distribuição de serviço, pelo que a metodologia encontrada teve de ser adaptada.

D - Foi necessário entrar aqui com um mecanismo diferente, uma maior descentralização na distribuição do serviço e estão também os coordenadores de departamento com esta responsabilidade.

CD - Houve outras dificuldades que foram crescendo. E as dificuldades que foram crescendo são exatamente tentar gerir o horário dos professores e os horários das turmas. E nesse caso eu acho que nós andámos para trás. Porque é assim, um professor que tem que lecionar em duas escolas...

CD - Ou [lecionar em] três [escolas]...

CD - Causa transtornos na “feitura” dos horários.

CD - [O professor] tem que ter uma hora para se deslocar, ele tem que ter determinadas condições e isso é um constrangimento que os horários vão ter.

CD - Relativamente ao 1º Ciclo, só chegando até às AECs. Aí também existe essa dificuldade porque também é para o agrupamento todo, não é? Quando vão fazer os horários dos professores, como naquele ano em que se teve que mexer nos horários. Por exemplo, o ano passado, não é? Houve professores a sair num dia às três e meia e noutra dia às cinco e meia, quer dizer... Isso foi mais complicado. E portanto houve essa dificuldade. Se houvesse menos escolas, não era tão complicado.

CE - Mais difícil.

CE - Mais difícil, sem dúvida alguma.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - As pessoas acabam por ter que “fazer” várias escolas e depois têm que fazer conciliar a escola A, com a escola B, com a escola C.

CE - E as escolas são distantes.

CE - Há pessoas que estão em três escolas. Estão nas básicas e estão aqui na secundária.

1.2.06 Eficácia dos serviços administrativos

D - Reformulou-se. Porquê? Porque houve também a agregação dos funcionários administrativos. O que foi necessário aqui foi fazer uma reformulação por áreas. Portanto, quando um funcionário está a processar vencimentos leva tanto tempo a processar os vencimentos de 70 professores como a processar vencimentos de 200 professores.

D - A agregação dos funcionários nos permitiu esta economia de escala de recursos humanos e podemos afetá-los de uma forma muito mais conveniente, com menos constrangimentos.

D - Eu considero que [o funcionamento dos serviços administrativos] é mais racional, sim.

D - Neste momento nós conseguimos ter uma resposta para as matrículas melhor que aquela que a escola secundária conseguia ter o que significa que houve um ganho nessa matéria.

D - Nomeei como chefe de serviços administrativos uma funcionária que tem sabido gerir quer o ânimo dos funcionários, quer a eficácia do seu trabalho.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço. Os pais vão lá. Se não é ali que tratam reclamam porque têm que vir cá...

Categorias / Subcategorias / Indicadores

1.2.07 Burocracia

D - É a mesma coisa. Aquilo que a legislação previa que se fizesse é aquilo que continua a prever que se faça. Fazemos é numa escala maior.

D - No passado nós poderíamos estar a fazer um pedido e a escola ali ao lado fazia um pedido muito semelhante porque queria a mesma coisa e havendo um agrupamento com esta dimensão já é possível nós agregarmos todas essas necessidades. E, por vezes, aquilo que poderia ser a necessidade de meio autocarro para uma escola e meio autocarro para outra para uma visita de estudo aqui já conseguimos nós organizar e será um autocarro só numa data escolhida e há mais facilidade de nós conseguirmos esses meios.

D - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CE - Há muita burocracia.

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço. Os pais vão lá. Se não é ali que tratam reclamam porque têm que vir cá...

1.2.08 Comunicação

D - Poderemos pensar que dada a dimensão do agrupamento, poderíamos estar a falar de maiores dificuldades. Não. E porque não? Porque também falamos de mais meios.

D - A plataforma *MOODLE* não estava tão vulgarizada entre os professores de algumas das nossas escolas, que neste momento já está.

D - A página da escola, neste momento, é uma verdadeira página de trabalho e de consulta

Categorias / Subcategorias / Indicadores

para todos.

D - Os *e-mails* são a forma privilegiada de comunicação.

D - Temos inclusivamente uma aplicação para telemóveis

D - A direção tem procurado também utilizar outras plataformas como a do *Facebook*.

D - Também pelo facto de estarmos a gozar da tal economia de escala nos foi permitido o ano passado fazer uma ação de publicidade na cidade com cartazes, com *moopies* nas paragens dos autocarros, etc.

D - Era absolutamente inevitável [fazer uma aposta maior na comunicação] por duas forças de razão. Uma delas é porque o agrupamento é efetivamente maior. E outra delas porque a sociedade é progressivamente mais uma sociedade de informação e comunicação.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

CD - Houve coisas que foram facilitadas. Os meios de comunicação trouxeram uma nova forma de conseguirmos conversar uns com os outros, conseguirmos partilhar ideias, não sei quê, não sei que mais... E isso retirou necessidade de tanta reunião.

CD - Mas há muita coisa que também já vem preparada para as reuniões por mails. Manda-se... Há muita coisa que é tratada antes de se fazer uma... [reunião].

CD - De forma a agilizar o tempo da reunião, aqui vai o documento...

CD - Há menos reuniões porque fica mais facilitada a forma de contacto entre as pessoas e portanto há problemas, há situações que ficam logo resolvidas.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Não tem nada a ver com a agregação. Tem a ver com a forma como as pessoas se interligam e comunicam entre si. Na minha ótica.

CD - Quando se coordenava, por exemplo, pessoas ali só da [refere o nome da escola] e estava [com elas] praticamente todos os dias. Agora as pessoas estão em [refere localidade], estão aqui, estão não sei... Claro que passam semanas que não as vejo. Portanto a forma de articular é realmente através do MOODLE, do telefone ou encontros semanais, quinzenais com os subcoordenadores. Isso facilita.

CD - Sim, teve que ser [houve então a necessidade de inovar nessa área].

CD - Presta-se mais informação? É verdade. Porque entretanto evoluíram outras coisas. Os pais têm mais informação.

CD - Mas há aqui um outro pormenor que é o seguinte. Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução.

CD - Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

CE - O contacto é feito muito por *mail* e as reuniões que fazemos ordinárias tratam as questões que temos a tratar.

1.2.09 Dificuldade em implementar medidas determinadas pela tutela

D - É a mesma coisa.

2. Sala de aula

2.1 Prática Pedagógica

2.1.01 Qualidade do trabalho do departamento curricular

D - A matéria da articulação nunca foi fácil.

CD - No que diz respeito aos processos de trabalho, no que diz respeito às avaliações dos alunos, no que diz respeito à maneira como se trabalhava, houve uma evolução.

CD - Uma evolução positiva. No sentido em que há mais registos. Ou seja, durante muitos anos os professores (para ser uma coisa mais direta), durante muitos anos os professores atribuíam as notas só com testes. Não havia mais elementos. Estou a falar da secundária, atenção.

CD - É que aquilo que nós evoluímos em termos de Secundário com a criação de processos, com a definição de critérios de avaliação, critérios de correção que fomos conseguindo ao longo dos anos, agora transferimos, fazemos um transfere, para o 3º Ciclo e de certa forma também para o 2º, coisa que provavelmente se não tivesse o agrupamento seria mais difícil.

CD - Há [menos separação entre níveis de ensino]. Tenho que ter contacto com os professores dos três níveis.

CD - Trabalhei sempre com 2º e 3º Ciclo. Agora alargou-se para o Secundário na disciplina de [refere o nome da disciplina] apenas e todas as outras disciplinas que fazem parte dos cursos profissionais. Eu acho que agora consegue-se ter uma visão de conjunto mais completa.

CD - Reúnem para partilhar as planificações, os critérios de avaliação, os critérios de correção... Portanto, há essa partilha... Hoje é alargada a todas as escolas.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Eu não sei se melhorou [a qualidade do trabalho do departamento] mas sei que se tem essa visão de conjunto mais alargada.

CD - Já está mais consolidado mas passámos uma fase de algum receio, de aprendizagem também.

CD - Não é fácil, por exemplo no ano passado, ter um departamento com cinquenta e uma pessoas. Também é muita gente!

CD - Os coordenadores [envolvem-se] num trabalho bastante mais articulado com os subcoordenadores, e eles depois com os seus elementos.

CD - Em termos de conhecimento, de partilha de materiais, de resolução de problemas, há mais gente e portanto há mais cabeças a pensar. Se calhar consegue-se tirar das experiências de cada um que são extremamente diferentes dentro do agrupamento... Se calhar consegue-se tirar... Ou arranjar mais soluções para alguns problemas. E depois temos o reverso da medalha. As planificações todas iguais, temos situações extremamente diferentes dentro do agrupamento, não é? Com a zona rural a andar um bocadinho mais atrás do que a zona da cidade e as planificações são difíceis de "agradar a gregos e a troianos" e portanto, nesse aspeto...

CD - Quer dizer, por um lado é bom porque passamos a partilhar e se calhar se consegue ter mais essa visão, não é? Por outro lado, o distanciamento também é tão grande que fazer coisas em conjunto, às vezes... E tentar partilhar é... Torna-se complicado.

CD - É muito mais fácil estar num departamento com oito pessoas.

CD - Tudo é muito mais impessoal.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se

Categorias / Subcategorias / Indicadores

só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CD - Acho que é muito mais formal e que não desce tanto à especificidade do Pré-escolar.

CD - Não [o facto dos departamentos serem substancialmente maiores não acarretou nenhuma mudança na qualidade do trabalho do departamento curricular].

CD - Mas há aqui um outro pormenor que é o seguinte. Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução.

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

CE - A mudança que teve foi logo a nível de número, não é? Que aumentou significativamente.

CE - Quantidade.

CE - Sinceramente, pontos negativos não encontro [na dinâmica do trabalho do departamento]. Não encontro...

CE - O departamento como está subdividido por anos também é fácil trabalhar.

CE - Há mais partilha. Apesar das escolas deste agrupamento serem realidades muito diferentes. Mas pronto, há mais partilha a nível de trabalhos, de projetos...

CE - Nós também somos muitos mas também fazemos as reuniões em grupo [disciplinar] e não vejo assim grande diferença.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Eu, sinceramente, não noto grandes diferenças.

CE - Por acaso a nossa subcoordenadora está na escola, na nossa escola... Pertence à nossa escola [refere o nome da escola]... Mas não noto que tenha havido grandes alterações!... Pronto, temos a proximidade com ela.

CE - O contacto é feito muito por *mail* e as reuniões que fazemos ordinárias tratam as questões que temos a tratar.

CE - Na nossa escola não há nenhum subcoordenador de nenhum dos departamentos.

CE - Em [refere o nome da localidade onde se encontra a escola] não há nenhum subcoordenador.

E - Então consideram que?

B - Sim, [em algumas escolas perdeu-se proximidade com o coordenador de departamento] embora o contacto continue a ser feito através do *mail*.

2.1.02 Qualidade das aulas

CD - No que diz respeito aos processos de trabalho, no que diz respeito às avaliações dos alunos, no que diz respeito à maneira como se trabalhava, houve uma evolução no sentido em que...

CD - Uma evolução positiva. No sentido em que há mais registos. Ou seja, durante muitos anos os professores (para ser uma coisa mais direta), durante muitos anos os professores atribuíam as notas só com testes. Não havia mais elementos. Estou a falar da secundária, atenção.

CD - Na minha ótica acho que não houve alterações.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Eu também acho que não.

CD - Se houve algumas alterações terão sido para pior.

CD - As turmas aumentaram, há mais professores, há mais processos disciplinares, não é?

CD - É a mesma.

CD - Por exemplo, esta situação que está a existir nos quartos anos nas escolas básicas. Não sei se há uma pergunta para isso... No que toca ao departamento [refere o nome do departamento] que é aquele que eu consigo observar mais. A [refere o nome de uma docente] tem as duas turmas que lá vão ali à [refere o nome da escola] e a [refere o nome de uma outra docente] tem em [refere a localidade onde fica a escola]. Eu acho que tem sido feito um trabalho notável e provavelmente não conseguimos perceber qual é a opinião que os pais têm sobre isto. Não sei se está a ser de mais, se está a ser de menos uma vez por semana... Não sei. Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento, não sei. Mas que esta medida, naturalmente é...

CD - De todas as maneiras deteta-se aí, é evidente, uma mudança nas práticas pedagógicas que dantes não existiam, não é?

CD - E um professor que está habituado a planificar para 2º e 3º Ciclo tem que planificar para o 1º Ciclo o que é necessariamente diferente. A [refere o nome da docente] faz coisas diferentes para aqueles meninos. Especificamente para eles.

34:12

CE - Eu, pessoalmente, não noto [diferença].

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Em relação aos colegas, se calhar, aqueles que têm que andar de escola em escola sentem um cansaço acrescido por ter que andar a deambular, não é?

CE - Nós não entramos dentro da sala de aula dos outros colegas...

CE - Há a coadjuvação. Mas isso também já tínhamos antes no outro agrupamento. Sempre fizemos articulação. Principalmente com os professores das áreas de expressão. Neste continua a fazer-se.

CE - No agrupamento a que eu pertencia que era [refere o nome do agrupamento], já havia articulação com os professores. Principalmente com as áreas de expressão que é mais fácil. E agora continua.

2.1.03 Colaboração entre docentes

CD - Reúnem para partilhar as planificações, os critérios de avaliação, os critérios de correção... Portanto, há essa partilha... Hoje é alargada a todas as escolas.

CD - No meu caso não há alterações.

CD - Depende do docente em si. Depende da pessoa em si...

CD - Também penso que sim. Eu acho que é mais pela pessoa, pela...

CD - Por exemplo, esta situação que está a existir nos quartos anos nas escolas básicas. Não sei se há uma pergunta para isso... No que toca ao departamento [refere o nome do departamento] que é aquele que eu consigo observar mais. A [refere o nome de uma docente] tem as duas turmas que lá vão ali à [refere o nome da escola] e a [refere o nome de uma outra docente] tem em [refere a localidade onde fica a escola]. Eu acho que tem sido feito um trabalho notável e provavelmente não conseguimos perceber qual é a opinião que os pais têm sobre isto. Não sei se está a ser de mais, se está a ser de menos uma vez por semana...

Categorias / Subcategorias / Indicadores

Não sei. Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento, não sei. Mas que esta medida, naturalmente é...

CE - O contacto é feito muito por *mail* e as reuniões que fazemos ordinárias tratam as questões que temos a tratar.

CE - No 1º Ciclo não há diferença. Isso depende um bocado das pessoas.

CE - Depende dos grupos e depende das pessoas

CE - Alguma distanciação...

CE - É assim, eu acho que não funciona como agrupamento. Eu acho que cada escola está a funcionar quase por si. Portanto, temos os grupos da nossa escola e o grupo da escola está a funcionar. Depois...

CE - Individualidade [mantêm ainda alguma cultura e alguma individualidade interna que garante práticas colaborativas ou outras], sim, sim. Eu acho que sim.

2.1.04 Recursos materiais pedagógicos disponíveis

D - Recursos físicos, que não têm uma taxa de utilização de 100% do tempo disponível e que nos períodos em que não estão a ser usados em determinada escola, em determinada turma, com determinados alunos podem estar afetos a outras escolas ou outros alunos.

CD - Determinados problemas muito específicos que são do Pré-escolar porque são crianças muito pequeninas, às vezes também sentimos essa dificuldade porque antigamente falava-se

Categorias / Subcategorias / Indicadores

só com uma pessoa e era aquela pessoa que resolvia os assuntos e agora há uma série de formalidades.

CD - Eu acho que é a mesma.

CD - No meu caso, não. Não houve alteração.

CD - Nós sentimos bastante porque, como disse, a especificidade dos materiais que usamos no Pré-escolar nem toda a gente está sensibilizada.

CD - Também não. No departamento [refere o nome do departamento] trabalha-se com imensos materiais mas o que era necessário pedia-se e tinha-se e agora a mesma coisa.

CD - Leva o seu tempo, vem... Mas... É mais complicado.

CD - Sim, é mais demorado.

CE - Os materiais pedagógicos são os que a escola tinha. Os que tinha é os que tem.

CE - Em termos de aquisição de material, quando precisamos de material didático, isso agora penso que é mais difícil.

CE - É mais difícil...

CE - Há muita burocracia.

CE - Eramos só duas escolas. No meu agrupamento eramos só duas escolas, depois até passou a ser só a nossa [no 1º Ciclo]. Pronto, sabíamos que aquela verba era para nós. Sabíamos o que havíamos de gerir. Agora é muito mais difícil. Nunca sei se tenho dinheiro para isto, se não tenho.

CE - Nem sei que fatia [do orçamento] é que tem a minha escola.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

2.1.05 Empenho do corpo docente

CD - Eu colocaria a questão entre, não tanto o empenhamento, (isso depois acaba por ser conseguido, não é?), mas mais no voluntariado, ou seja, aquela predisposição para acudir, para fazer, para estar disponível... Acho que isso mudou. Mudou...

CD - Mudou para pior.

CD - Para pior.

CD – [A] outra direção anterior [CAP] que colocou os docentes do Secundário a fazer as AECs. Isso foi um caos.

CD - Estas alterações constantes de hoje é uma, amanhã é outra, que as próprias funcionárias não sabem o nome dos meninos. Os meninos é mais fácil saberem o nome da funcionária... Simplesmente é muito difícil para uma criança de Pré-escolar estar a contactar hoje meia hora com uma pessoa, amanhã duas horas com outra pessoa e pronto. É uma instabilidade até para nós porque é muito complicado estarmos a gerir isso.

CD - Sim, sim, sim. As pessoas que se encontram nessa circunstância [com falta de assistentes operacionais na escola] estão efetivamente desmotivadas.

CE - Em relação aos professores, é um bocado difícil avaliar porque houve mudança completa de professores, não é? Agora com o concurso a minha escola, o corpo docente este ano é completamente diferente.

CE - E se não há, às vezes, mais partilha é porque as pessoas estão um bocado saturadas do trabalho e quando chegam ao final das aulas querem é... Porque são muitas horas. Há pessoas então que têm as turmas todas, ou seja, têm as horas todas com turmas, não é? Os mais velhos ainda têm umas horitas para um Centro de Aprendizagem ou para aqui ou para acolá. Agora aquele pessoal mais novo que tem só turmas, turmas, turmas... Acho que chegam a

uma certa altura...

2.1.06 Empenho do corpo não docente

CD - As funcionárias deixaram de pertencer à escola. Pertencem a uma outra entidade e isto alterou significativamente a forma de trabalhar deles, a conceção, a maneira como se trabalhava.

CD - Eu posso falar a nível dos funcionários. Sim, noto isso. O mesmo que B disse. A questão de eles hoje poderem estar aqui nesta escola e amanhã se fizer falta noutra terem que ir para outra escola longe, perto... Isso faz com que não andem tão... Não invistam tanto no sítio onde estão, na escola onde estão.

CD - É uma vantagem para o agrupamento poder andar com os funcionários assim para que não haja falta mas, no entanto...

CD - A senhora que estava aqui em cima no bar da escola [refere o nome da escola] que agora está a fazer [serviço] no ensino estruturado [educação especial] da escola [refere o nome da escola]. Ela até pode estar a gostar, mas...

CD - Estas alterações constantes de hoje é uma, amanhã é outra, que as próprias funcionárias não sabem o nome dos meninos. Os meninos é mais fácil saberem o nome da funcionária... Simplesmente é muito difícil para uma criança de Pré-escolar estar a contactar hoje meia hora com uma pessoa, amanhã duas horas com outra pessoa e pronto. É uma instabilidade até para nós porque é muito complicado estarmos a gerir isso.

CD - O funcionário que lá está agora é uma. Já esteve outra. Até outra ser moldada e conquistar a confiança dos professores e as coisas... Agora a que está lá não está a funcionar bem.

CD - O que se passa muitas das vezes é que determinado tipo de ocorrência, porque existe indisciplina nas turmas ou por outras tantas razões, depois não há como socorrer a estas

Categorias / Subcategorias / Indicadores

situações. E isto tem a ver com a tal falta...

CD - ...falta de funcionários.

CE - Eu, sinceramente, não sei se isso terá a ver com o facto da escola estar metida num mega agrupamento.

CE - Eu também não tenho muito essa perceção porque também não contactava muito com esse... Com a parte dos assistentes operacionais.

CE - O número de assistentes operacionais que temos diminuiu e pronto. E elas estão sempre a faltar, a fazer rotação de umas escolas para as outras. Faltam numa, tiram de uma para pôr noutra. Pronto, tentam gerir.

CE - Mas também não tem a ver só com a quantidade das pessoas que estão no agrupamento neste momento. Acho que tem a ver com a qualidade [dos assistentes operacionais] que está a ser colocada. Com a qualidade das pessoas.

CE - A qualidade deixa muito a desejar neste momento. Os que estavam e que eram da escola, trabalham e continuam a fazer o trabalho que sempre tiveram. Têm muito brio na escola. Mas depois, mas quem está a ser colocado neste momento não está preparado para este tipo de trabalhos. Não sabe trabalhar com alunos...

CE - Aquele veio. Vai fulano tal [substituir outro colega].

CE - Isto nota-se depois... Temos estado a ver nas salas de aula alguma falta de limpeza, alguma falta de...

CE - Por um lado é positivo [ter mais assistentes operacionais em outras escolas do agrupamento]. Se não houvesse outra escola eu ficava ali com aquela lacuna, não é? E tentam... Mas...

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Pois... Mas depois vai falhar... Vai falhar depois na outra escola.

CE - Como se costuma dizer "tapa-se o pescoço, destapa-se os pés"...

CE - Flexibilidade sobretudo neste aspeto de falta [de funcionários em determinada escola], vai fulano tal [substituir], pronto...

CE - Elas não estão tão contentes de terem que andar de uma escola para a outra. Quando começaram a ter que mudar não encararam nada bem.

2.1.07 Nível de higiene e limpeza

CD - Nós [docentes] não sentimos mas está a sair muito do esforço deles [dos assistentes operacionais].

CD - Noto que sim [há constrangimentos nesta área].

CD - Em termos de trabalho, há [constrangimentos].

CD - Nas nossas salas, que são específicas, e que muitas vezes existe uma dinâmica de aula que envolve muitos recursos materiais e técnicas, logo muitas tintas, águas, pincéis e não sei o quê, tem havido problemas. Sobretudo ao nível do 2º Ciclo.

CD – Sim [terá havido cedências na área da segurança e da vigilância].

CD - E então, para que as crianças tenham alguma segurança, não há uma higiene tão rigorosa...

CE - Isto nota-se depois... Temos estado a ver nas salas de aula alguma falta de limpeza, alguma falta de...

CE - Pior. Nem toda a escola, mas uma parte da escola.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Eu não noto que a escola esteja pior em termos de higiene. Não noto mesmo. Muito pelo contrário. Mas sinto que há pessoas que zelam mais por isso do que outras.

CE - Eu não quero agora dizer que a escola está agora mais limpa pelo facto de... [riso] Não estou a "puxar a brasa à minha sardinha". Mas é da opinião geral que a escola anda mais limpa.

CE - Tomou-se algumas medidas que, se calhar, beneficiaram até, contribuíram para que a escola andasse mais limpa.

2.1.08 Segurança

CD – Sim [terá havido cedências na área da segurança e da vigilância].

CD - Mas também acho que com a falta de pessoal nem há [um melhor serviço] a nível de higiene nem a nível de segurança.

CD - Não tínhamos alunos com problemas de educação especial que temos agora. Ao qual se junta não termos funcionários com... Eu não digo habilitação mas com as características necessárias para poder lidar com aquela área [alunos da educação especial].

CD - E [a educação especial] é um problema acrescido que tem trazido problemas sérios de desmotivação, de segurança e de saúde [pela falta de funcionários].

2.2 Oferta Educativa, Projetos, Parcerias

2.2.01 Variedade da oferta educativa

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Desde que agrupámos já piorou e agora já melhorou. Não creio que a agregação tenha alguma coisa a ver com isso. Foi uma questão de gestão. Na minha ótica.

CD - Há aí eventualmente um outro ganho que é a perceção do número de alunos que se vai ter no ano seguinte. Embora hajam aqui fatores que não são controláveis. Mas existe uma perceção pelo facto das escolas estarem agrupadas. Existe alguma ligação mesmo que seja leve, não é?

CD - É claro que não existe assim uma força grande de ligação [entre escolas]. Mas se por acaso eles tivessem uma força maior... Por exemplo, se o seu processo corresse normalmente... ...desde o Pré-escolar até ao 12º... [refere-se à ideia do aluno fazer toda a escolaridade no agrupamento]

CE - Acho que agora é mais variada.

CE - Agora temos os [cursos] vocacionais que não havia antigamente.

CE - Nunca poderíamos pôr, por exemplo, um curso vocacional aqui na [refere o nome da escola secundária]. Se era do 9º ano, tinha que ficar na básica. Lógico. Agora, com este, com esta agregação, pois houve essa possibilidade de aproximar... Tem tudo a ver com as idades.

2.2.02 Qualidade da oferta educativa

CD - Para o [refere o nível de ensino] melhorou uma vez que a articulação que é feita com os outros níveis de ensino é sempre uma mais-valia para os nossos meninos e também para os outros. E também uma situação de substituição, quando a docente não está, de vir uma colega [de outro ciclo de ensino]. Também se apercebe da forma de trabalhar do [refere o nível de ensino] e nós também temos outra visão realmente do que é que as colegas do [refere o nível de ensino] também pretendem quando os meninos vão para o [refere o nível de ensino].

CD - Há aí eventualmente um outro ganho que é a perceção do número de alunos que se vai

Categorias / Subcategorias / Indicadores

ter no ano seguinte. Embora hajam aqui fatores que não são controláveis. Mas existe uma percepção pelo facto das escolas estarem agrupadas. Existe alguma ligação mesmo que seja leve, não é?

CD É claro que não existe assim uma força grande de ligação [entre escolas].

D - Por exemplo, esta situação que está a existir nos quartos anos nas escolas básicas. Não sei se há uma pergunta para isso... No que toca ao departamento [refere o nome do departamento] que é aquele que eu consigo observar mais. A [refere o nome de uma docente] tem as duas turmas que lá vão ali à [refere o nome da escola] e a [refere o nome de uma outra docente] tem em [refere a localidade onde fica a escola]. Eu acho que tem sido feito um trabalho notável e provavelmente não conseguimos perceber qual é a opinião que os pais têm sobre isto. Não sei se está a ser de mais, se está a ser de menos uma vez por semana... Não sei. Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento, não sei. Mas que esta medida, naturalmente é...

CD - Há uma maior dinâmica [no Agrupamento], então. Não é verdade? Sei lá... Por exemplo, o concurso [refere o nome do concurso]: "Vamos participar na escola [refere o nome da escola]. Então e a escola [refere o nome da escola] não faz? Ah... Sim. Não. Faz, sim. Vamos fazer todos".

CD - Muitas das vezes já tem acontecido algumas visitas de estudo ou algumas visitas não poderem ser concretizadas por falta de assistentes [operacionais].

CD - Devido a esta grande estrutura, a qualidade não melhorou.

CD - Piorou.

CE - Mais variada, é. Se é melhor, pois... ..não sei.

2.2.03 Oferta de projetos e atividades extracurriculares

CD - Por exemplo, esta situação que está a existir nos quartos anos nas escolas básicas. Não sei se há uma pergunta para isso... No que toca ao departamento [refere o nome do departamento] que é aquele que eu consigo observar mais. A [refere o nome de uma docente] tem as duas turmas que lá vão ali à [refere o nome da escola] e a [refere o nome de uma outra docente] tem em [refere a localidade onde fica a escola]. Eu acho que tem sido feito um trabalho notável e provavelmente não conseguimos perceber qual é a opinião que os pais têm sobre isto. Não sei se está a ser de mais, se está a ser de menos uma vez por semana... Não sei. Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento, não sei. Mas que esta medida, naturalmente é...

CD - Para o [refere um ciclo de ensino], aumentou muito. Muito mesmo.

CD - É provável que se tenha verificado nuns ciclos ou noutros. No Secundário não houve significativamente um aumento.

CD - Eu acho que há muitos projetos que englobam muitas vezes 2º, 3º Ciclo e englobam também o 1º Ciclo. Em atividades extracurriculares que também vão aos outros ciclos e que também englobam o 1º Ciclo. E há muitas, muitas atividades...

CD - ...[atividades] de articulação entre ciclos.

CD - Hoje há muito mais concursos abertos, possibilidades para as escolas concorrerem do que antes de existirem os agrupamentos. Não havia. Não havia tanto. Agora há muito mais.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Nós mantemos mais ou menos as mesmas [atividades] e acho é que em virtude desta articulação que cada vez há mais quantidade e há mais qualidade. Nós aproveitamos muito certos projetos que o 1º Ciclo e os outros níveis de ensino fazem para nós também participarmos. Inclusive a história das [refere o nome de uma atividade interna que abrange todos os níveis de ensino] em que passámos a participar.

CD - Temos as [refere o nome de uma atividade que engloba todo o agrupamento]. Isso é uma das coisas em que se fez o transfere a todos os ciclos.

CD - [refere exemplos de alguns projetos que abrangem dois ou mais ciclos]

CD - É positivo [a realização de atividades que envolvam várias escolas] até no aspeto em que caracteriza o próprio agrupamento.

CE - Podemos participar noutros projetos que não são só da nossa escola.

CE - Sim. Eu acho que sim [pelo facto de haver mais escolas e haver mais níveis de ensino, surgem agora mais oportunidades ao nível dos projetos e de atividades extracurriculares].

2.3 Resultados escolares

2.3.01 Sucesso escolar dos alunos

CD - Aí não notei alterações.

CD - As disciplinas do meu departamento são as disciplinas do sucesso na sua maioria, não é? Aquelas que têm tido insucesso ou é porque [as turmas] são muito grandes ou também porque a composição da turma já vem de miúdos...

CD - Também já estamos muito mais elucidadas daquilo que o [refere o nível de ensino] precisa como competências de início, do [refere o ano de escolaridade]. E então, devido a

Categorias / Subcategorias / Indicadores

este trabalho que há, há coisas que nós agora focalizamos mais no desenvolvimento das nossas atividades de forma a que realmente os miúdos no [refere o nível de ensino] também já tenham sucesso.

CD - Sim [pode-se dizer que uma vez que há maior e melhor articulação vertical, há mais condições para o sucesso].

CD - Os resultados agora, se calhar, são piores. Mas não posso inferir [atribuir] isto ao [mega] agrupamento. Atenção! Eu tenho que inferir [atribuir] isto às alterações programáticas que o Ministério fez.

CD - Muitas das vezes já tem acontecido algumas visitas de estudo ou algumas visitas não poderem ser concretizadas por falta de assistentes [operacionais].

CE - Eu não sei se a melhoria ou não do sucesso se teve a ver com a agregação.

CE - Epá, não sei. Penso que diretamente, [a agregação] não [teve influência].

CE - Eu acho que não tem influência nisso. Eu acho que não tem influência com a avaliação. Acho que não tem.

2.3.02 Indisciplina dos alunos

CE - Em relação à [refere o nome da escola], o facto da escola se ter tornado um mega agrupamento e de ter trazido para cá, para o Secundário, alunos para o curso vocacional neste caso (acho que há duas turmas), libertou-nos, de certa maneira, de alguns alunos que causavam problemas e que aqui num contexto em que a idade deles está mais próxima destes, não é? Acabou por... Se calhar aqui [na escola secundária] ficam mais diluídos e lá acabou por melhorar.

CE - Em [refere o nome da localidade referindo-se à escola], não. Nós temos as turmas de PIEF, por exemplo, que são alunos já com idades...

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Nós temos as duas turmas, uma de 2º e outra de 3º Ciclo. Temos os PCAs. Temos duas turmas de PCA, 2º Ciclo e 3º Ciclo e são alunos que a idade deles já não é bem a idade do 2º Ciclo e do 3º Ciclo. Portanto, eu acho que eles próprios já se sentem mal naquela escola e, por isso, muitas vezes os problemas de comportamento também têm a ver com essa situação.

CE - Na [refere o nome da escola] poderá ter havido vantagem pelo facto da agregação ter propiciado um contexto em que os miúdos de mais elevada idade transitaram para a escola secundária...

CE - Não foi possível [levar para a escola secundária alunos de uma das EB 2,3 por causa da distância]. Sim, sim. Embora, por exemplo, este ano já só temos um curso vocacional. O ano passado tínhamos três e isso também já veio ali melhorar que já... Nós o ano passado tínhamos alunos já com 18 anos, por exemplo, 17, 18 anos que traziam mais problemas.

CE - Eu sinto diferença [na indisciplina] do ano passado para este ano e de há dois anos para este ano mas não me parece que tenha muito a ver com o facto das escolas terem sido agregadas.

CE - No 1º Ciclo... A minha escola é uma escola que não é problemática em termos de comportamentos, por isso... E continua a não ser, felizmente.

3. Agregação

3.1 A Organização escolar

3.1.01 Democracia na gestão do agrupamento

CD - Não sei como era antes mas eu acho que é tudo muito democrático no meu departamento.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - No meu departamento também é. Mas sempre foi.

CD - Funciona democraticamente. E mesmo com a direção também.

CD - Eu acho que a quantidade de docentes e de departamentos e de... ...é tão grande que às vezes a democracia não funcionará assim tão bem, não é?

CD - A liberdade das pessoas poderem apresentar as suas questões e isso, não tem havido discussão.

CE - Favorece a democracia? Não sei...

CE - Isso tem um pouco a ver com as pessoas, não é?

CE - Realmente, nota-se mais democracia.

CE - Somos mais ouvidos, mais chamados para...

3.1.02 Responsabilidade do diretor

CD - Eu acho que sim, que aumentou. E aumentou porque os intervenientes são mais dispersos e são mais.

CD - [Aumentou] a todos os níveis. Portanto, passa da gestão de uma escola para uma gestão de nove escolas. Apesar de ter uma equipa grande, de haver o responsável pelo 2º e 3º Ciclo, haver o responsável do 1º, do Secundário.

CD - Ele continua a ser o principal...

CD - Eu acho que sim [uma vez que a escala é maior, consideram que é daí que advém o

aumento de responsabilidade].

3.1.03 Liderança do diretor e da direção

CE - Há um reforço? Penso que sim também.

CE - Eu acho que [o diretor e a direção] têm maior capacidade [de implementar grandes mudanças]. Eu acho que têm maior capacidade. Eu acho.

3.1.04 Influência do diretor sobre a atividade desenvolvida pelos docentes

CD - Nós provavelmente na escola [refere o nome da escola] ou na escola [refere o nome da escola] somos capazes de encontrar o diretor uma vez de quinze em quinze dias.

CD - Muitas das vezes, também vamos ali à procura para algum assunto que possa surgir e também não o encontramos.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

CD - Em termos físicos, é notório [que está menos presente]. Isso sim. Isso aí é evidente.

CE - À partida, seria mais difícil [influenciar a atividade dos docentes]. À partida, seria mais difícil precisamente pelo número.

3.1.05 Liderança das estruturas intermédias

D - Foi necessário entrar aqui com um mecanismo diferente, uma maior descentralização na distribuição do serviço e estão também os coordenadores de departamento com esta responsabilidade.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Houve delegação nesta matéria para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção.

CD - Os coordenadores [envolvem-se] num trabalho bastante mais articulado com os subcoordenadores e eles depois com os seus elementos.

CD - Como o número de docentes cresceu e há pouco falou na distribuição de serviço, eu, enquanto coordenadora, apesar de ser um trabalho acrescido, considero importante, ou é de valorizar, o facto da direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores porque conhecem as pessoas e num trabalho bem feito articulando com essas pessoas. Tentando ver as turmas que temos, distribuir para quem, olhar à graduação profissional, ir ao encontro dos interesses das pessoas... Eu acho que isso é positivo.

CD - [Os coordenadores de departamento] não têm mais importância nem tem mais dimensão. Têm uma dimensão maior porque o número de elementos que coordenam também é maior.

CD - Têm é, se calhar, uma responsabilidade maior, talvez.

CD - ...não têm menos nem tem mais [responsabilidade]...

CD - O diretor junta-se com os coordenadores para pedir um conjunto de coisas. É aquela figura que está ali. Por trás da figura do coordenador estão os subcoordenadores, não é? Um grupo como o meu tinha seis grupos disciplinares, agora somos cinco. É muito! Portanto eu tenho que trabalhar diretamente com os subcoordenadores.

CD - Na estrutura anterior era mais... Cada mais... Cada coordenador decidia mais, tinha mais...

CD - Era tudo mais cara-a-cara, como se costuma dizer. Agora, pois eu tenho também outros agrupamentos [disciplinares] e o facto de ter outros agrupamentos tenho pessoas que nem me conhecem. Eu não represento nada para eles, por exemplo, não é? Portanto, não há aqui um

Categorias / Subcategorias / Indicadores

reforço de poder.

CE - Sim, sim. Sem dúvida [há uma maior aposta na delegação].

CE - Sabemos sempre que temos o apoio [do diretor], aquele apoio por trás, não é? Mas também nos dá, “ao fim e ao cabo” alguma liberdade de decisão.

CE - Se calhar são mais ativos [órgãos de gestão intermédia]. Precisamente porque há essa distância da direção e tem que haver mais trabalho, mais atuação da parte das estruturas intermédias. Dá-me a sensação que sim.

CE - Eu acho que sim [há agora um maior protagonismo das estruturas intermédias face ao passado]. Eu acho que sim. E isso faz também a mudança, por exemplo.

3.1.06 Inovação e a mudança

CD - Se eu tenho um projeto, quero organizar uma coisa, naturalmente que eu vou disseminar esta ideia pelos grupos [disciplinares] que lhe dizem respeito. Portanto, há aqui uma...

CD - ...é mais facilitado [o processo de mudança].

CD - Diferente. Gente diferente [facilita a mudança].

CE - Pois, provavelmente algumas inovações têm que ser feitas porque é uma situação diferente, não é? Alguma coisa tem mesmo que mudar.

CE - Há novas experiências, há outras experiências, há outras... Sim.

CE - Pronto, quando eu digo "há mais cabeças, há mais sentenças" é isso mesmo, pronto. Um diz uma coisa e outro diz outra e às vezes da discussão “nasce a luz”.

3.1.07 Eficácia dos órgãos de gestão intermédia do agrupamento

CD - Isso também depende das direções.

CD - [Em] direções anteriores ao agrupamento, os pedagógicos eram longos, demorados porque a dinâmica que existia, na forma de estar, levava que isso acontecesse. Não faço ideia como é que seria hoje a mesma pessoa a liderar um processo destes.

CD - Aquilo que foi acrescentado a nível do [refere o nível de ensino] em burocracia, digamos, foi para facilitar muito trabalho e para igualar muito aos outros níveis de ensino. Por exemplo, a nível das avaliações, nós tínhamos umas avaliações com determinados documentos em que nos temos vindo a aproximar e alterar de forma a que se assemelhe com toda a estrutura.

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

CE - Se calhar são mais ativos [órgãos de gestão intermédia]. Precisamente porque há essa distância da direção e tem que haver mais trabalho, mais atuação da parte das estruturas intermédias. Dá-me a sensação que sim.

3.1.08 Possibilidade de articulação pedagógica entre ciclos, níveis de ensino

CD - Tenho que ter contacto com os professores dos três níveis.

CD - Trabalhei sempre com 2º e 3º Ciclo. Agora alargou-se para o Secundário na disciplina de [refere o nome da disciplina] apenas e todas as outras disciplinas que fazem parte dos cursos profissionais. Eu acho que agora consegue-se ter uma visão de conjunto mais completa.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Outra coisa que facilitou e que para nós tem sido positivo realmente é a valorização do Pré-escolar porque há muito mais articulação com outros níveis de ensino, sobretudo com o 1º Ciclo e também com o 2º e 3º Ciclo e até com a secundária porque já temos colegas que já fazem atividades de articulação com os nossos meninos.

CD - Por exemplo, esta situação que está a existir nos quartos anos nas escolas básicas. Não sei se há uma pergunta para isso... No que toca ao departamento [refere o nome do departamento] que é aquele que eu consigo observar mais. A [refere o nome de uma docente] tem as duas turmas que lá vão ali à [refere o nome da escola] e a [refere o nome de uma outra docente] tem em [refere a localidade onde fica a escola]. Eu acho que tem sido feito um trabalho notável e provavelmente não conseguimos perceber qual é a opinião que os pais têm sobre isto. Não sei se está a ser de mais, se está a ser de menos uma vez por semana... Não sei. Sei que o trabalho a nível das [refere a área do currículo] que tem sido feito é notável, nomeadamente uma articulação que fizeram entre a produção de textos com os professores de português e a ilustração desses livros pela parte das expressões. Acho que ficou um trabalho tão bonito, tão bem feito... Está notável! Aquele trabalho com as duas turmas está notável! Se isso é uma forma de captar e fidelizar alunos no nosso agrupamento, não sei. Mas que esta medida, naturalmente é...

CD – Exato [uma mudança nas práticas pedagógicas que dantes não existiam].

CD - E um professor que está habituado a planificar para 2º e 3º Ciclo tem que planificar para o 1º Ciclo o que é necessariamente diferente. A [refere o nome da docente] faz coisas diferentes para aqueles meninos. Especificamente para eles.

CD - Nós mantemos mais ou menos as mesmas [atividades] e acho é que em virtude desta articulação que cada vez é mais quantidade e mais qualidade nós aproveitamos muito certos projetos que o 1º Ciclo e os outros níveis de ensino fazem para nós também participarmos. Inclusive a história das [refere o nome de uma atividade interna que abrange todos os níveis de ensino] em que passámos a participar.

CD - Temos as [refere o nome de uma atividade que engloba todo o agrupamento]. Isso é

Categorias / Subcategorias / Indicadores

uma das coisas em que se fez o transfere a todos os ciclos.

CD - [refere exemplos de alguns projetos que abrangem dois ou mais ciclos]

CD - É positivo [a realização de atividades que envolvam várias escolas] até no aspeto em que caracteriza o próprio agrupamento.

CE - Podemos participar noutros projetos que não são só da nossa escola.

CD - Também já estamos muito mais elucidadas daquilo que o [refere o nível de ensino] precisa como competências de início, do [refere o ano de escolaridade]. E então, devido a este trabalho que há, há coisas que nós agora focalizamos mais no desenvolvimento das nossas atividades de forma a que realmente os miúdos no [refere o nível de ensino] também já tenham sucesso.

CD - Em relação ao Pré-escolar, isto já no tempo do outro agrupamento, sempre foi feita [articulação] com o 1º Ciclo. E nos outros níveis de ensino não havia articulação nem vertical, nem horizontal.

CD - Sim [Esta nova estrutura aumenta a possibilidade de articulação entre ciclos e níveis de ensino].

CD - Atividades do 2º Ciclo, depois convidam o Pré-escolar ou o 1º Ciclo para ir assistir, para partilhar. Portanto, esta realidade hoje é mais constante do que antigamente.

CD - Só temos é mais uma dificuldade. É realmente, pelo menos neste agrupamento... Como a distância também é muito grande às vezes determinadas atividades poderiam ser feitas... Devido à distância, é complicado.

CD - Beneficiam, se calhar, mais as escolas da cidade em detrimento das escolas do meio rural.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Quem está nas escolas mais perto, tem mais articulação.

CD - Mas há aqui um outro pormenor que é o seguinte. Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução.

CD - Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

CD - Aquilo que foi acrescentado a nível do [refere o nível de ensino] em burocracia, digamos, foi para facilitar muito trabalho e para igualar muito aos outros níveis de ensino. Por exemplo, a nível das avaliações, nós tínhamos umas avaliações com determinados documentos em que nos temos vindo a aproximar e alterar de forma a que se assemelhe com toda a estrutura.

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

CE – Sim [a agregação aumentou a possibilidade de articulação pedagógica entre os diversos ciclos ou níveis de ensino].

CE - Com o agrupamento que tínhamos sempre fizemos articulação, como já disse no princípio.

CE - Sempre fizemos articulação apesar de sermos escolas diferentes

CE - Agora o facto de termos professores do Secundário a dar aulas no básico também acabam por ter uma visão diferente e uma noção diferente daquilo que os meninos sabem quando chegam ao 9º ano e isso, se calhar, permite uma articulação mais fiel depois e uma atuação mais fiel no outro grau de ensino, não é?

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - E agora há [essa possibilidade de contactar com mais níveis de ensino], sim. E há um contacto mais direto, portanto é mais fácil também discutir alguns assuntos.

3.1.09 Participação dos docentes na vida do agrupamento

CD - Depende da pessoa.

CD - Eu também acho que isso depende do [fator] pessoal e não da...

CD - Vamos ao mesmo... [aspetos pessoais dos indivíduos].

CE - Depende das pessoas.

CE - Há sempre aqueles que gostam de o fazer e que querem fazer, e há outros que...

CE - Não tem a ver com o facto das escolas terem agrupado.

CE - Até porque há pessoas que agora andam muito mais cansadas e a predisposição para [participar mais] acaba por ser menor.

CE - Se calhar, se lhe fizessem estas perguntas no ano passado ou há dois anos... ...o pessoal estava muito mais descontente. Agora começaram-se a habituar. As pessoas começam-se a habituar.

CE - Primeiro estranha-se, depois entranha-se.

3.1.10 Número de reuniões

CD - [Realizam-se] as necessárias.

CD - Houve coisas que foram facilitadas. Os meios de comunicação trouxeram uma nova forma de conseguirmos conversar uns com os outros, conseguirmos partilhar ideias, não sei

Categorias / Subcategorias / Indicadores

quê, não sei que mais... E isso retirou necessidade de tanta reunião.

CD - As reuniões nem são produtivas, tendo em conta o número de elementos e tendo em conta a especificidade de cada disciplina, ou cada grupo disciplinar.

CD - Tudo o que é mega é muita discussão e muita participação e depois há momentos mortos e muitas conversas. Se for tudo canalizado através do subcoordenador, ele lidera aquele grupo disciplinar e depois o *feedback* é muito mais produtivo.

CD - Há menos reuniões porque fica mais facilitada a forma de contacto entre as pessoas e portanto há problemas. Há situações que ficam logo resolvidas.

CD - Não tem nada a ver com a agregação. Tem a ver com a forma como as pessoas se interligam e comunicam entre si.

CD - Quando se coordenava, por exemplo, pessoas ali só da [refere o nome da escola] e estava [com elas] praticamente todos os dias. Agora as pessoas estão em [refere localidade], estão aqui, estão não sei... Claro que passam semanas que não as vejo. Portanto a forma de articular é realmente através do MOODLE, do telefone ou encontros semanais, quinzenais com os subcoordenadores. Isso facilita.

CE – Não [o número de reuniões não aumentou].

CE – Não [a duração das reuniões não aumentou]. Pelo menos aquelas em que eu participo, não. Mesmo as de departamento e tudo, não...

CE - Deste Conselho Pedagógico não fazemos parte, não sei... Mas também acho que [cada reunião] tem uma duração limitada.

3.1.11 Proximidade dos docentes da estrutura de gestão

CD - Em termos físicos [há menos disponibilidade do diretor], é notório. Isso sim. Isso aí é

Categorias / Subcategorias / Indicadores

evidente.

CD - Só temos é mais uma dificuldade. É realmente, pelo menos neste agrupamento... Como a distância também é muito grande às vezes determinadas atividades poderiam ser feitas... Devido à distância, é complicado.

CD - Em princípio, estão mais distantes.

CD - Também acho. Mais distantes...

CD - Eu acho que estão mais distantes.

CD - Eu, por exemplo, na [refere o nome da escola], quando descia ali as escadas e ia ao gabinete do diretor, ele estava lá e agora tenho que me deslocar de escola e posso não o ver cá [na sede de agrupamento].

CD - Relativamente ao [refere o ciclo de ensino] é evidente [o afastamento].

CE - Não me parece que haja assim um afastamento. Há sempre alguém da direção. Por exemplo o [refere o nome do elemento da direção] vai lá duas vezes por semana, ou três ou quatro. Quando é necessário, não é?

CE - Sim, eu acho que sim [considera possível colmatar a questão da distância e outras por intermédio de um estilo de liderança diferente do passado]. Acho que é mais uma questão de atitude do que propriamente de distância.

3.1.12 Qualidade do serviço de educação do agrupamento

CD - É uma experiência pioneira [há determinados níveis de ensino ou determinados cursos que transitaram para outras escolas que anteriormente não tinham essa oferta educativa].

CD - E até um aspeto que eu penso também que se deve realçar que é o seguinte. Há mais

Categorias / Subcategorias / Indicadores

conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento. Isso vê-se no [conselho] pedagógico.

CD - Sei lá... Por exemplo, o concurso [refere o nome do concurso]: "Vamos participar na escola [refere o nome da escola]. Então e a escola [refere o nome da escola] não faz? Ah... Sim. Não. Faz, sim. Vamos fazer todos".

CD - Eu acho que em qualidade, sim [melhorou].

CD - Presta-se mais informação? É verdade. Porque entretanto evoluíram outras coisas. Os pais têm mais informação

CD - Eu acho que em relação à qualidade de ensino propriamente na minha área... Acho que a qualidade depende sempre também do educador, do docente que está com os grupos. Em relação à família, está bem que há mais contacto. Mas, se calhar, devido a esta, realmente a esta história da falta de assistentes operacionais ou das animadoras, a qualidade dos tempos não letivos, fora da componente letiva, não tem a mesma qualidade que tinha.

CE - De uma forma geral? A qualidade das aulas, o aproveitamento dos alunos, a higiene, a portaria, os serviços administrativos... Terá havido melhoria, estamos na mesma ou piorou a qualidade?

CE - Eu acho que sim [a qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento terá melhorado]. É assim, se tem a ver com o facto de haver mega agrupamento não sei. Pode ter a ver com as pessoas que lá trabalham, não é?

3.1.13 Proximidade dos membros da comunidade educativa

CD - Há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento. Isso vê-se no [conselho] pedagógico.

CD - O estar mais próximo não quer dizer que resolva os problemas.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Talvez exista hoje maior relacionamento tendo em vista que a área é muito mais abrangente e portanto pode acontecer que partilhem o mesmo espaço, as mesmas entidades e tal, e...

CD - Isso sim [há maior envolvimento social à volta do agrupamento].

CE - Eu noto tudo muito próximo. Não sei se tem a ver com a agregação mas acho que há uma proximidade.

CE - Eu não consigo comparar com o que era antes, não é? Mas eu acho que há proximidade.

CE - Eu não noto grande diferença.

3.1.14 Cooperação entre o agrupamento e a comunidade educativa

CD - Há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento. Isso vê-se no [conselho] pedagógico.

CD - Há mais cooperação, sim [o agrupamento e a comunidade educativa].

CE - Eu tenho dificuldade em responder a essas questões...

CE - Eu sei que essa cooperação existe.

CE - Protocolos há sempre. Nós temos lá alguns protocolos com algumas empresas. Por exemplo, os PIEFs estão a fazer os estágios e essas coisas...

CE - Eu não sei se antes havia muito, se havia pouco. Sei que agora há.

CE - Há mais colegas no agrupamento mas estão naquela escola e continuam a trabalhar com os colegas que estão naquela escola. Se não quiserem sair da escola também não saem.

3.1.15 Poder de decisão, influência dos vários atores

CD - Por ser [mega] agrupamento, não vejo.

CD - Eu acho que há mais influência porque se não fossemos... Quer dizer, mas se não fossemos mega... Era mais familiar e...

CD - Se um encarregado de educação apresentar uma questão nós aqui apercebemo-nos mesmo que ela não seja daqui [desta escola], venha de uma outra escola. Coisa que até ao momento não acontecia.

CD - Sim. E há até uma visibilidade que pode originar inclusive, algumas tomadas de decisão. Recordo quando ela colocou a questão da escola [refere o nome da escola] sobre a efetivação das pessoas, sobre o facto de não ter como dar apoio às crianças deficientes, etc. Eu, que estava fora do assunto, fiquei sensibilizado para o assunto.

CD - O [Conselho] Pedagógico é onde tudo é partilhado do Pré-escolar até ao Secundário.

CD - A visão é outra.

CD - O suposto peso das famílias não tem tido influência absolutamente nenhuma.

CD - Os pais têm-se movimentado, as associações de pais têm-se movimentado e não têm conseguido nada.

CE - Pode, se calhar, agora tomar-se medidas ou fazer-se coisas que antigamente não se fazia.

3.1.16 Burocracia no agrupamento

CD - Talvez não a burocracia mas o relacionamento com a secretaria, os serviços de

Categorias / Subcategorias / Indicadores

contabilidade e isso, ficou mais difícil.

CD - Acho que aquilo que foi acrescentado a nível do [refere o nível de ensino] em burocracia, digamos, foi para facilitar muito trabalho e para igualar muito aos outros níveis de ensino. Por exemplo, a nível das avaliações, nós tínhamos umas avaliações com determinados documentos em que nos temos vindo a aproximar e alterar de forma a que se assemelhe com toda a estrutura.

CD - Houve mudanças para facilitar.

CE - A burocracia é muita. [risos]

CE - Se calhar aumentou.

CE - Eu acho que aumentou.

CE - É papéis para tudo... Acho que sim, que se nota mais. Eu acho que sim.

CE - Mas, se calhar, mais organizado. [risos] Digo eu...

CE - Sim, há coisas mais... Sim [apesar da organização ser maior está melhor organizada].

3.2 Realização Profissional

3.2.01 Resposta aos interesses dos docentes

CD - Houve outras dificuldades que foram crescendo. E as dificuldades que foram crescendo é exatamente tentar gerir o horário dos professores e os horários das turmas. E nesse caso eu acho que nós andámos para trás. Porque é assim, um professor que tem que lecionar em duas escolas... ..ou três.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Causa transtornos na “feitura” dos horários.

CD - [O professor] tem que ter uma hora para se deslocar, ele tem que ter determinadas condições e isso é um constrangimento que os horários vão ter.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

CD - Nós tínhamos um determinado *staff* [assistentes operacionais] e agora ele diminuiu em termos de efetivos e em termos da disponibilidade de trabalho porque ficou assoberbado por outras tantas tarefas e então não está tão disponível para nós [docentes].

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

CD – [A agregação] traduz-se em mais preocupações.

CD - Acho que a nível de atuação é muito complicado. Está a ficar... Pronto, é mais complicado.

CD - Há professores agora em duas ou três escolas.

CD - Cada vez temos menos condições de trabalho.

CE - Trouxe algumas vantagens para nós.

CE - Eu não sei relativamente aos 1ºs Ciclos, lá afastados [referindo-se aos estabelecimentos com 1º Ciclo mais dispersos], não sei como é que funcionam. Estão muito afastados de todos. Nós temos esse problema. Eu acho que estas [escolas] que estão próximas, estas escolas que estão mais próximas aqui da sede, têm mais facilidades, porque as coisas estão

Categorias / Subcategorias / Indicadores

todas aqui. Talvez as escolas mais afastadas, do campo, sintam algumas dificuldades que eu agora não consigo referir porque a nível do 1º Ciclo não faço ideia como é que as coisas estão a funcionar. Mas deve haver algumas queixas relativas ao 1º Ciclo.

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço. Os pais vão lá. Se não é ali que tratam reclamam porque têm que vir cá...

CE - Até nós. Até nós [docentes]. Quando temos alguma coisa para tratar temos que sair da nossa escola para vir aqui [para a sede de agrupamento].

3.2.02 Resposta aos interesses dos encarregados de educação

CD - E até um aspeto que eu penso também que se deve realçar que é o seguinte. Há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento.

CD - Presta-se mais informação? É verdade. Porque entretanto evoluíram outras coisas. Os pais têm mais informação

CD - Mas há aqui um outro pormenor que é o seguinte. Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

3.2.03 Resposta aos interesses dos não docentes

CD - Não tínhamos alunos com problemas de educação especial que temos agora. Ao qual se junta não termos funcionários com... Eu não digo habilitação mas com as características necessárias para poder lidar com aquela área [alunos da educação especial].

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - [a educação especial] é um problema acrescido que tem trazido problemas sérios de desmotivação, de segurança e de saúde [pela falta de assistentes operacionais].

CD - Muitas das vezes já tem acontecido algumas visitas de estudo ou algumas visitas não poderem ser concretizadas por falta de assistentes.

CD - Nós tínhamos um determinado *staff* [assistentes operacionais] e agora ele diminuiu em termos de efetivos e em termos da disponibilidade de trabalho porque ficou assoberbado por outras tantas tarefas e então não está tão disponível para nós [docentes].

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço. Os pais vão lá. Se não é ali que tratam reclamam porque têm que vir cá...

CE - Eu acho que aquilo que se tenta é que cada um fique na sua escola e eles rodam por uma questão de necessidade do agrupamento.

3.2.04 Resposta aos interesses dos alunos

CD- Trabalhei sempre com 2º e 3º Ciclo. Agora alargou-se para o Secundário na disciplina de [refere o nome da disciplina] apenas e todas as outras disciplinas que fazem parte dos cursos profissionais. Eu acho que agora consegue-se ter uma visão de conjunto mais completa.

CD - A senhora que estava aqui em cima no bar da escola [refere o nome da escola] que agora está a fazer [serviço] no ensino estruturado [educação especial] da escola [refere o nome da escola]. Ela até pode estar a gostar, mas...

CD - Não tínhamos alunos com problemas de educação especial que temos agora. Ao qual se junta não termos funcionários com... Eu não digo habilitação mas com as características necessárias para poder lidar com aquela área [alunos da educação especial].

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - [a educação especial] é um problema acrescido que tem trazido problemas sérios de desmotivação, de segurança e de saúde [pela falta de assistentes operacionais].

CD - Para o [refere o nível de ensino] melhorou uma vez que a articulação que é feita com os outros níveis de ensino é sempre uma mais-valia para os nossos meninos e também para os outros. E também uma situação de substituição, quando a docente não está, de vir uma colega [de outro ciclo de ensino]. Também se apercebe da forma de trabalhar do [refere o nível de ensino] e nós também temos outra visão realmente do que é que as colegas do [refere o nível de ensino] também pretendem quando os meninos vão para o [refere o nível de ensino].

CD - Há determinados níveis de ensino ou determinados cursos que transitaram para outras escolas ou turmas que vão a outras escolas que dantes não iam.

CD - E um professor que está habituado a planificar para 2º e 3º Ciclo tem que planificar para o 1º Ciclo o que é necessariamente diferente. A [refere o nome da docente] faz coisas diferentes para aqueles meninos. Especificamente para eles.

CD - Há mais conhecimento daquilo que se faz. E isso, por sua vez, torna maior a ligação entre os intervenientes do próprio agrupamento. Isso vê-se no [conselho] pedagógico.

CD - Sei lá... Por exemplo, o concurso [refere o nome do concurso]: "Vamos participar na escola [refere o nome da escola]. Então e a escola [refere o nome da escola] não faz? Ah... Sim. Não. Faz, sim. Vamos fazer todos".

39:04

CD - Muitas das vezes já tem acontecido algumas visitas de estudo ou algumas visitas não poderem ser concretizadas por falta de assistentes.

CD - Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero

Categorias / Subcategorias / Indicadores

que me chateiem".

CD - O facto de [os alunos] conhecerem a outra escola a seguir...

CD - Uma maior partilha de trabalhos, de conhecimentos.

CE - Eu não sei relativamente aos 1ºs Ciclos, lá afastados [referindo-se aos estabelecimentos com 1º Ciclo mais dispersos], não sei como é que funcionam. Estão muito afastados de todos. Nós temos esse problema. Eu acho que estas [escolas] que estão próximas, estas escolas que estão mais próximas aqui da sede, têm mais facilidades, porque as coisas estão todas aqui. Talvez as escolas mais afastadas, do campo, sintam algumas dificuldades que eu agora não consigo referir porque a nível do 1º Ciclo não faço ideia como é que as coisas estão a funcionar. Mas deve haver algumas queixas relativas ao 1º Ciclo.

CE - Em relação aos alunos, é capaz de não ter havido grandes mudanças.

CE - Sim, porque o facto de ter só uma pessoa nos serviços administrativos [das EB 2,3] às vezes dificulta um bocado o serviço.

3.2.05 Resposta aos interesses do diretor

CD - Em penso que o diretor é mais "boneco".

CD - Na responsabilidade, mais trabalho...

CD - É muita coisa...

CD - É mega!

CD - Por exemplo, festinhas de Natal. Tic, tic, tic, tic. Não é? Cinco minutos em cada uma, não é? Isto é um exemplo muito básico, muito ínfimo.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Mas mesmo no início do ano. Ir a todos...

CD - Tem que se desdobrar mais. São mais escolas. Uma coisa é uma escola, outra coisa são nove.

CD - Ao ponto de as crianças quando aparece lá uma figura destacada, não é? Não sabem se é o presidente da câmara se é o presidente do agrupamento [diretor]!

CD - Eu penso que sim [há uma maior impessoalidade na forma de entender o diretor].

CE - Isso, se calhar, o diretor é que sabe responder... [risos] Não posso falar por ele. Não sei. Acho que... Penso eu que não tem o trabalho facilitado, não...

CE - Quando tinha só duas escolas, tinha menos...

CE - Era mais fácil!

3.2.06 Resposta aos interesses da autarquia

CD - A senhora que estava aqui em cima no bar da escola [refere o nome da escola] que agora está a fazer [serviço] no ensino estruturado [educação especial] da escola [refere o nome da escola]. Ela até pode estar a gostar, mas...

CD - É que os funcionários não têm formação suficiente para lidar com essa mudança social e o que acontece é que eles apenas são alterados do seu lugar para outro lugar por dificuldades de numeração.

CD - A autarquia, eu acho que, não se organizou o suficiente para poder assimilar todo o trabalho que envolve.

CD - Se a autarquia fosse, tivesse uma dependência, tivesse um grupo de pessoas que

Categorias / Subcategorias / Indicadores

trabalhassem e conhecessem o ensino, se calhar traziam-nos novas informações, novas ajudas, várias coisas que nos poderiam facilitar no trabalho e até mesmo organizações [refere-se à componente organizacional], não é?

CE - Se calhar também têm menos trabalho a canalizar as coisas só para um sítio do que para vários...

CE - Está mais concentrado.

3.2.07 Resposta aos interesses do ME

CD - A senhora que estava aqui em cima no bar da escola [refere o nome da escola] que agora está a fazer [serviço] no ensino estruturado [educação especial] da escola [refere o nome da escola]. Ela até pode estar a gostar, mas...

CD - É que os funcionários não têm formação suficiente para lidar com essa mudança social e o que acontece é que eles apenas são alterados do seu lugar para outro lugar por dificuldades de numeração.

CD - Naturalmente, na minha ótica, que é direta e visível, é o ministério [que as agregações melhor servem].

CD - Sem dúvida! Foram eles [os responsáveis ministeriais] que inventaram isto...

CD - Isto traz-lhes menos custos.

CD - É verdade. Houve cortes.

CE - [Serve melhor os interesses do] Ministério da Educação. [risos]

CE - Porque, para mim, e acho que para muita gente, isto foi uma tomada de decisão economicista, sem dúvida alguma.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Portanto, havia que poupar, vamos juntar e vamos pôr os professores a passear de escola em escola e...

3.2.08 Oportunidades de desenvolvimento profissional

CD - Não [gera oportunidades de desenvolvimento profissional].

CD - Mas acho que nem agora gera [oportunidades de desenvolvimento profissional], nem antes.

CE - É igual... Dá-me a sensação que não. Aí não houve...

CE - Não me ocorre assim nada.

3.2.09 Motivação pessoal

CD - Nasceu e as pessoas adaptam-se. Não é?

CD - Posso ter alguma motivação para ultrapassar certas e determinadas inseguranças.

CD - Isto é como o Fernando Pessoa diz: "Primeiro estranha-se e depois entranha-se".

CE - Não me parece [que haja motivação] porque vejo tudo muito desmotivado. Vais à sala dos professores e ouves tudo muito desmotivado.

CE - Hoje em dia não tem a ver só com agregações.

CE - A pessoa quer-se reformar e não consegue...

CE - Há mais colegas no agrupamento mas estão naquela escola e continuam a trabalhar com os colegas que estão naquela escola. Se não quiserem sair da escola também não saem.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CE - Não, não, não, não [foi notada nenhuma diferença ao nível da motivação pessoal].

4. Desafios para o futuro

4.1 Liderança

4.1.01 Partilha de uma visão de agrupamento

D - Exige maior intervenção. Exige uma otimização dos canais de comunicação de que falámos atrás. Uma grande disponibilidade da direção e particularmente do diretor para um contacto de grande proximidade não só com as estruturas intermédias mas também com os professores em geral e com os alunos e muitas vezes com as famílias.

D - É mais difícil.

D - Exige mais do diretor.

D - A dispersão geográfica é grande e isso só por si é um fator de peso.

4.1.02 Definição de metas e objetivos estratégicos

D - A definição das metas e dos objetivos podemos considerar que é uma definição puramente académica em que nós encontramos, utilizando determinadas metodologias que no passado também já se encontravam, já se utilizavam, para uma organização de uma organização menor.

D - Agora é utilizar as mesmas metodologias para encontrar as metas que julgamos ser possíveis, nas condições atuais, serem alcançadas.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - A maior dificuldade está, talvez, em fazer passar para a comunidade em geral este..., estas definições e a necessidade de trabalhar em função dessas metas e esses objetivos.

4.1.03 Criação de uma nova cultura de agrupamento

D - Existe sempre uma cultura. Ainda que ela seja uma cultura desconexa, existe sempre uma cultura.

D - O que eu posso dizer é que a cultura se constrói com um fator fundamental. Esse fator chama-se "tempo". E ao longo desse tempo, o que vai acontecer para que nós possamos uniformizar uma forma de estar, uma forma de atuar, uma forma de responder aos desafios? São as práticas. E à medida que o Regulamento Interno, o Projeto Educativo vai sendo apropriado por todos os elementos da comunidade, vamos criando uma forma mais homogênea e mais comum de agir, de ver, de sentir...

4.1.04 Envolvimento de todos os órgãos nos processos de decisão

D - Não tenho sentido essa dificuldade. Não tenho sentido.

D - No contexto em apreço, tem havido uma mobilização muito efetiva por parte de todas as estruturas intermédias e até dos professores individualmente e dos funcionários

D - Há mais decisões a tomar, há maior número de atores envolvidos. Portanto a dificuldade é substancialmente maior.

D - Conseguirmos consensos sempre foi difícil, mesmo em organizações de dimensão pequena.

4.1.05 Consensualização de decisões

D - Há mais decisões a tomar, há maior número de atores envolvidos. Portanto a dificuldade

Categorias / Subcategorias / Indicadores

é substancialmente maior.

D - Conseguirmos consensos sempre foi difícil, mesmo em organizações de dimensão pequena.

D – Sim [é progressivamente mais fácil, à medida que há uma nova cultura de agrupamento]. Completamente.

4.1.06 Delegação de poderes e responsabilidades

D - Foi necessário entrar aqui com um mecanismo diferente, uma maior descentralização na distribuição do serviço e estão também os coordenadores de departamento com esta responsabilidade.

D - Houve delegação nesta matéria para distribuição de serviço. Os coordenadores acabam por fazer esta distribuição e apresentá-la sob a forma de proposta à direção

D - Como o leque de escolhas também é muito mais alargado, abre-se aqui uma janela de oportunidade ao diretor para [que] no âmbito daqueles que têm que ser por si indigitados para assumirem responsabilidades, se possa gozar de uma maior escolha.

CD - Como o número de docentes cresceu e há pouco falou na distribuição de serviço, eu, enquanto coordenadora, apesar de ser um trabalho acrescido, considero importante, ou é de valorizar, o facto da direção canalizar a distribuição de serviço para os coordenadores porque conhecem as pessoas e num trabalho bem feito articulando com essas pessoas. Tentando ver as turmas que temos, distribuir para quem, olhar à graduação profissional, ir ao encontro dos interesses das pessoas... Eu acho que isso é positivo.

4.1.07 Promoção de um clima de trabalho positivo

D - Aí é igual.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Exige de mim, pessoalmente, uma maior mobilidade entre as escolas mas eu penso que a forma como a Direção se afirma, a postura da Direção, a forma como recebe, a forma como encara as propostas dos professores, as propostas de projetos dita muito dessa facilidade e nós temos tido uma Direção de portas muito abertas à participação e às opiniões da generalidade daqueles que as querem dar.

D – Absolutamente [o clima de trabalho também tem muito a ver com o estilo de liderança].

4.1.08 Encorajamento do empenho dos atores no processo educativo

D acha agora mais difícil, mais fácil encorajar todos estes atores diretamente, com a sua influência, até eles?

D – Não [acho mais difícil fazer chegar a minha influência aos atores do processo educativo]. Não considero até porque tenho como prioridade este esforço de proximidade e quando surge, por exemplo, um projeto novo centro-me muito nisso. Procuro encontrar o docente capaz de liderar esse processo e depois aqui entra realmente o fator humano e a capacidade que cada diretor tem para conseguir entusiasmar o professor.

D - Acho que até são fundamentais [as características pessoais do líder].

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

4.1.09 Aproximação entre a escola e a família

D - A proximidade é a mesma.

D - Temos é instâncias diferentes. Por exemplo, quando a unidade era menor, por “qualquer coisinha”, o encarregado de educação, por exemplo, vinha falar com o Diretor.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Neste momento há um conjunto de instâncias intermédias, nomeadamente o coordenador da escola, o diretor de turma, que já existia no passado mas tem havido aqui um esforço muito grande para que se valorizasse o papel do diretor de turma antes de qualquer problema... Problema ou sugestão venha a subir na hierarquia.

4.1.10 Aproximação entre a escola e a comunidade educativa

D - Sinto exatamente a mesma [face ao passado].

D - Estabeleço as relações externas que já estabelecia no passado com alguns atores que eu conhecia, com outros que são novos ou porque não trabalhava com aquele presidente de junta e agora passo também a trabalhar.

4.1.11 Dinamização de atividades que envolvam todo o agrupamento

D - Ligeiramente mais difícil.

D - A organização acaba por se desenvolver nos mesmos moldes em que se desenvolvia no passado mas como muito mais atenção para as particularidades de outras escolas, de alunos de outros contextos

D - Um pouco mais complexa, essa organização [de atividades que envolvam todo o agrupamento].

4.2 Gestão

4.2.01 Desenvolvimento de novas práticas

D - Considero que sendo a organização de maior dimensão, mais pessoas, mais ideias, mais

Categorias / Subcategorias / Indicadores

sugestões, mais práticas diversificadas que podem com maior facilidade vir a ser, digamos, elemento de contágio para o agrupamento. Se estivéssemos a falar de agrupamentos separados, esse contágio seria muito mais difícil.

D - Neste momento, se tivermos uma muito boa prática na [refere o nome da escola] que fica a norte do concelho, com muita facilidade já podemos generalizar essa prática nas outras escolas até à cidade.

D – Sim [agora é mais fácil melhorar a organização interna pela via de toda diversidade existente].

CD - Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

4.2.02 Melhoria da organização interna

CD - [Em] direções anteriores ao agrupamento, os pedagógicos eram longos, demorados porque a dinâmica que existia, na forma de estar, levava que isso acontecesse. Não faço ideia como é que seria hoje a mesma pessoa a liderar um processo destes.

CD - Eu acho que sim [as características do líder têm uma palavra a dizer].

CD - Um pedagógico agora dura duas horas. Eu tive pedagógicos que duravam seis horas.

CD - Tem muito a ver com as pessoas.

CD - Eu penso que sim [há uma maior impessoalidade na forma de entender o diretor].

Categorias / Subcategorias / Indicadores

D - Eu diria que [este desenho de agrupamento] não é pior. [silêncio 4''] Não é pior. Não é pior porque pela força da experiência que vou tendo dos resultados, da interação, dos projetos que se desenvolvem, do ambiente das escolas, não há nenhuma vertente que tenha passado a correr muito mal e que nós possamos atribuir essa responsabilidade diretamente à questão da agregação.

D - O [aspeto] mais negativo [da agregação] é a falta de proximidade entre o diretor e as estruturas de direção, com os alunos e com os encarregados de educação. Portanto, até no plano da relação mais afetiva que possamos entender, isso talvez seja o que eu considero mais negativo.

D - O que considero mais positivo é a possibilidade de nós gerirmos com uma economia de escala maior os recursos humanos e os recursos materiais.

CD - Surgindo um pequeno foco em qualquer das escolas, esse alerta é disseminado por todo o departamento. É disseminado e é também recebido num contexto para resolução. Coisa que antes dos [mega] agrupamentos não acontecia. "É daquele ciclo, é daquele ciclo e não quero que me chateiem".

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

4.2.03 Recolha e interpretação de dados de avaliação interna

D - Há resultados que podem ser distintos, nomeadamente entre as escolas, mas o processo da avaliação interna é um processo que se começa a desenvolver no gabinete, com o delinear de todo o processo utilizando as mesmas técnicas que já se utilizavam no passado, da entrevista, do inquérito.

D - Não vejo que haja aí maior dificuldade de organização. Temos é resultados em função da

Categorias / Subcategorias / Indicadores

dimensão que temos.

E - Então aqui considera que o grau de dificuldade é sensivelmente o mesmo?

D – É [o grau de dificuldade é o mesmo].

4.2.04 Melhoria do ensino e a aprendizagem

D - Não é mais difícil.

D - Continuamos a enfrentar as mesmas dificuldades. As dificuldades que se encontravam no passado e que estão mais ou menos indexadas à inserção dos alunos no meio mais rural, mais urbano, à condição económica das famílias. Esses sim são os fatores preponderantes para o sucesso. E não temos encontrado maiores dificuldades de intervir nessas matérias, naquilo em que a escola pode intervir pelo facto de sermos um agrupamento grande.

D – Não [me parece ter havido nenhum constrangimento em especial por via da agregação]. E se verificarmos, até pelos resultados, e pelos últimos resultados que foram publicados dos exames nacionais, verificamos que a [refere o nome da escola] melhorou até relativamente a um passado muito recente; que a [refere o nome da escola] se manteve mais ou menos estável; que a [refere o nome da escola] melhorou substancialmente, Não podemos atribuir essas dificuldades à agregação.

CD - A disseminação da forma de trabalhar de um ciclo para os outros levou a que exista a noção de mais ferramentas de trabalho, mais organização e também a consciência de que existe mais segurança na defesa do seu próprio trabalho.

4.2.05 Melhoria dos resultados escolares

CD - Aí não notei alterações.

Categorias / Subcategorias / Indicadores

CD - Também já estamos muito mais elucidadas daquilo que o [refere o nível de ensino] precisa como competências de início, do [refere o ano de escolaridade]. E então, devido a este trabalho que há, há coisas que nós agora focalizamos mais no desenvolvimento das nossas atividades de forma a que realmente os miúdos no [refere o nível de ensino] também já tenham sucesso.

CE - Eu não sei se a melhoria ou não do sucesso se teve a ver com a agregação.

4.2.06 Diminuição da indisciplina

D - A dificuldade não é maior porque nos reorganizamos para esta dimensão de agrupamento.

D - Fazendo também aqui delegação de competências disciplinares nos coordenadores de escola.

D - A forma como atuamos é a mesma e eu poderia até dizer que ganhamos aqui no seguinte. Ganhamos no facto de com esta delegação de competências se reservar, haver aqui uma reserva de autoridade suplementar do diretor [em] que só chegam à mesa do diretor situações limite.

CD - Haver mais processos disciplinares tem a ver com a escolaridade obrigatória.

4.2.07 Diminuição do abandono escolar

D - O abandono está, a meu ver, indexado a fatores que o agrupamento, as escolas, não dominam de todo.

D - [concorda que se pode deduzir das suas palavras que a questão do abandono escolar não foi afetada pela agregação]

Categorias / Subcategorias / Indicadores

4.2.08 Rentabilização e maximização da gestão de recursos

D - [A maior escala] beneficia o agrupamento.

D - O número de professores para os apoios e outro tipo de apoios pedagógicos está assegurado e a economia de escala permite-nos uma maior flexibilidade de forma a podermos afetar os recursos onde, em determinado momento, eles fazem mais falta.

D - A agregação dos funcionários nos permitiu esta economia de escala de recursos humanos e podemos afetá-los de uma forma muito mais conveniente, com menos constrangimentos.

D - Também pelo facto de estarmos a gozar da tal economia de escala nos foi permitido o ano passado fazer uma ação de publicidade na cidade com cartazes, com *moopies* nas paragens dos autocarros, etc.

CD - Naturalmente a gestão do seu tempo [do diretor] tem que ser muito mais repartida. Portanto, não está tão disponível para as questões como estava inicialmente [antes da agregação].

CD - [Em] direções anteriores ao agrupamento, os pedagógicos eram longos, demorados porque a dinâmica que existia, na forma de estar, levava que isso acontecesse.
