

[306]

O PAPEL DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA: O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Lisete Almeida,¹ Carlinda Leite² e Preciosa Fernandes²

¹ Doutoranda na FPCE-UP e membro do CIE, Porto

² Professora na FPCE-UP e membro do CIE, Porto

[Resumo] Esta comunicação enquadra-se no trabalho de doutoramento que estamos a realizar sobre a problemática da governação educacional. Com ela pretendemos contribuir para o debate sobre o “lugar dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) no sistema de governação das escolas e nas decisões curriculares”, de um agrupamento de escolas, da cidade do Porto. Para esta reflexão mobilizamos opiniões de professores com cargos de administração e gestão na intenção de compreender os sentidos que atribuem ao papel dos professores do 1ºCEB na governação do referido agrupamento. Esses sentidos são interpretadas à luz de modelos teóricos de administração e organização escolar.

[Palavras-chave] governação, agrupamentos, 1º CEB

1- Introdução

A escola pública portuguesa, construída durante os últimos séculos, transformou-se numa organização social complexa e multifacetada. A sua administração tem sofrido alterações ao longo dos tempos, acompanhando o desenvolvimento de modelos teóricos de administração e organização escolar.

Na transição de século e mais vigorosamente na primeira década do século XXI, a rede escolar pública portuguesa relativa à educação básica obrigatória foi reorganizada em agrupamentos de escolas de diferentes dimensões e com diversos níveis de ensino, que incluem crianças e alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Passada mais de uma década dessa reorganização faz sentido conhecer como é que os professores vivenciaram esse processo e, de modo específico, como percepciona(ra)m a participação dos professores do 1º CEB nos órgãos de gestão e nas tomadas de decisão educacional. Por detrás deste interesse estão razões de ordem académica que se prendem quer com a importância de se produzir conhecimento sobre as lógicas de governação que histórica, social e politicamente têm caracterizado este nível de ensino, quer de poder vir a perspectivar situações que levem ao

reconhecimento do papel dos professores do 1º CEB na gestão educacional.

É no quadro destas intenções que realizamos uma leitura compreensiva do papel dos professores do 1º CEB na governação educativa. Tal exercício requer o recurso a teorias de administração e, também, a modelos de organização escolar, referencial que apoiará a análise reflexiva e crítica dos discursos de professores com cargos de gestão, que entrevistámos.

Em termos de estrutura o texto inicia-se com uma breve abordagem sobre teorias de administração educacional e foca, de seguida, a organização escola tendo por referência o contexto português. Num terceiro ponto é dado conta da singularidade do agrupamento de escolas portuense onde foi realizado o estudo, elucidando elementos que permitem compreender os processos de governação e o lugar que neles têm tido os professores do 1º CEB. O texto termina com algumas considerações.

2- “Teorias” e “metáforas” que possibilitam compreender a administração das organizações: breve abordagem

Ao longo do séc. XX surgiram mudanças nas organizações que as impulsionaram para novos desafios e

para a renovação de estratégias para a sua administração. Tais mudanças originaram novas leituras sobre os processos administrativo-gestionários das organizações que conduziram ao aprofundamento do conhecimento sobre as teorias administrativas. Nesta abordagem, partimos do pressuposto de que uma só teoria, entendida como um instrumento fundamental para ajudar a ler a realidade, não é absolutamente ampla de modo a permitir uma compreensão abrangente dessa mesma realidade. Por isso, neste ponto, convocamos diferentes perspectivas de autores que se têm ocupado do estudo dos processos de administração das organizações, na intenção de contribuímos para aprofundar uma dimensão do sistema organizacional que consideramos de interesse primordial.

Neste posicionamento, partilhamos das ideias de Idalberto Chiavenato, para quem a administração diz respeito à “condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa” (Chiavenato, 2003:2), através do planeamento, da estruturação, da direção e do controle das atividades. Como ele, também consideramos que a administração é “imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso das organizações” (ibidem). Para uma maior compreensão desta problemática convocamos outros argumentos deste autor. Idalberto Chiavenato propõe, assim, a divisão das teorias de administração em duas abordagens: a abordagem prescritiva e normativa e a explicativa e descritiva. A primeira preocupa-se em prescrever princípios normativos, em construir padrões, em prever situações para saber como a organização pode funcionar e como pode lidar com os problemas. Nesta perspectiva enquadram-se as teorias clássicas, das relações humanas, neoclássica e a da burocracia; a abordagem explicativa e descritiva preocupa-se em descrever, analisar e explicar as organizações, para que se encontrem as melhores soluções para os problemas. Desta abordagem fazem parte as teorias estruturalista, comportamental, dos sistemas e a teoria da contingência. Convocando Gareth Morgan, este propõe uma metodologia de análise a partir do uso de metáforas para uma leitura compreensiva das organizações. Para si, as organizações são “fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes” (Morgan, 1996:17). Esta visão do autor tem subjacente a crença de que todos

nós possuímos ideias convencionais “construídas sobre um pequeno número de imagens tidas como certas” (ibidem) e que nos permitem compreender a vida organizacional e fazer leituras que não são mais do que “interpretações da realidade” (ibidem:16). Na linha de pensamento de Morgan, as organizações são entendidas como: máquinas, organismos, cérebros, cultura, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformações e instrumento de dominação.

Numa análise aos trabalhos de Idalberto Chiavenato e de Gareth Morgan, Formosinho considera que eles contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre modos de administrar as organizações ao longo do séc. XX, possibilitando também uma leitura dos sistemas administrativos até aí implementados, com raízes na revolução industrial e na revolução francesa, e que deram origem ao Estado de Direito (Formosinho, 2005:14). Contudo, como sustenta Formosinho, os sistemas administrativos evoluíram separadamente, uns numa linha de descentralização e outros de centralização. Nos países que adotaram o sistema administrativo centralizado, onde se inclui Portugal, tem prevalecido uma lógica caracterizada pela presença de “dois valores burocráticos que impõem que seja alguém de topo a decidir: a uniformidade e a impessoalidade” (Formosinho, 2005:41). Daqui resulta um arquétipo marcado por “uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços na qual os inferiores estão diretamente dependentes dos superiores” (Fernandes, 2005a: 55). Focando-nos na organização escola, e no sistema educativo português tem sido esta lógica que tem caracterizado os processos de administração, vinculando-os a uma estrutura hierárquica com focos de poder decisoriais a nível central (ME), regional (DRE) e local (Agrupamentos). Neste texto a nossa atenção recai sobre o local, centrando-se a análise num agrupamento de escolas da cidade do Porto. Antes, porém importa apresentar alguns argumentos sobre a especificidade da organização escolar no contexto português.

3 – Para uma leitura da especificidade de um agrupamento de escolas portuense

Até meados da segunda metade do séc. XX, a escola portuguesa foi sendo configurada numa relação com as “transformações sociais e políticas da época moderna” (Fernandes, 2005b:194), privilegiando-se um modo de administração estatal, de organização hierárquica, que muitas vezes a fechou sobre si mesma, isolando-a do contexto exterior em que se inseria. A partir daí a escola foi confrontada com novos desafios e problemas, que implicaram uma maior abertura ao contexto e a valorização dos atores locais. Neste deslocar do enfoque do estado centralizador para as potencialidades do local, à escola foi conferido um novo centralismo que começa a ser estudado tendo em conta o seu carácter complexo “como organização educativa formal e aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa escolar” (Lima, 1996:8).

Ao longo dos tempos a escola tem sido encarada de diferentes formas de acordo com os interesses sociopolíticos dos contextos em que se insere. Focando-se na realidade portuguesa, Leite e Fernandes (2007), argumentam que assistimos à transição de uma perspectiva de “escola fechada sobre si mesma e de uma concepção de professor que apenas interage com os seus alunos” (ibidem: 52), para uma outra visão que concebe a escola “como organização onde os elementos da comunidade escolar, em interação com a comunidade educativa mais alargada, se envolvam colectivamente e de modo comprometido” (ibidem) para poderem educar e formar os seus alunos.

Estas mudanças nos modos de organizar e pensar a escola, podem ser tipificados em três modelos de conceber e concretizar a educação escolar, estruturados em conceções curriculares distintas, fundamentais para se perceber como são tomadas as decisões nas escolas (Leite:2002). Esses três modos de fazer escola são expressos nas figuras de *escola transmissora*, *escola tecnicista* e *escola sócio-crítica*. É tendo como pano de fundo estes três modos educacionais que analisamos os processos de governação numa realidade educacional.

O contexto empírico onde se desenvolveu o estudo é um agrupamento de escolas da cidade do Porto, constituído

por uma EB2/3 e três EB1/JI. Nesta comunicação apresentamos parte da análise que está a ser efetuada, incidindo, como referimos, na visão de catorze professores com cargos nos órgãos e estruturas de governação, sobre os modos de governação deste agrupamento de escolas e, também, sobre a participação dos professores do 1º CEB nas tomadas de decisão. A análise é feita a partir de discursos dos professores entrevistados e de atas de reuniões (Anexo 1) e organizada em torno dos seguintes tópicos: *a configuração administrativo-gestionária instituída para os agrupamentos; modelos de escola presentes nas tomadas de decisão pedagógico-curricular; e o lugar dos professores do 1º CEB na governação do agrupamento.*

A configuração administrativo-gestionária instituída para os agrupamentos

Nos primeiros anos do séc. XXI, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 08.jul, são criados os agrupamentos verticais de escolas, nos quais se insere o agrupamento de escolas onde decorre o estudo a que este texto se refere. O processo da sua constituição foi impulsionado pela estrutura regional e foi desenvolvido segundo etapas e procedimentos que importa, no quadro das intenções que subjazem a esta comunicação e, de modo particular, a este ponto, relembrar. Assim, na sequência de duas reuniões com a DREN, realizadas em março (L4:ata nº41) e em abril de 2003 (L4:ata nº42), os órgãos de gestão em funcionamento na EB 2,3 e no agrupamento horizontal, entretanto criado, mobilizaram-se para formar a Comissão Executiva Instaladora que tomou posse a 24.jul.2003. No início do ano lectivo de 2003/2004 as escolas deste agrupamento vêm-se envolvidas numa nova configuração administrativo-gestionária, com repercussões no campo pedagógico-curricular, indiciadoras da necessidade de implementação de novas lógicas de comunicação entre docentes, quebrando uma compartimentação enraizada. Os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1º, 2º e 3º CEB passaram a integrar a comissão executiva instaladora, o conselho pedagógico, o grupo de trabalho para o regulamento interno, a assembleia constituinte e a comissão de avaliação. Nos livros de

atas da comissão executiva instaladora estão registadas estas preocupações na distribuição de funções dos seus membros, na integração dos professores do 1º CEB no conselho pedagógico e na comissão de avaliação, bem como na reunião geral de docentes que se constitui num momento de convívio e de integração (L5: ata nº 48 e ata nº 49).

No plano do discurso de quem vivenciou estes momentos de mudança, globalmente, regista-se uma maior ansiedade face às alterações previstas por parte dos professores das “sub-unidades” de gestão comparativamente com os professores da escola-sede. Para os professores que coordenam as EB1 foi “uma altura um bocadinho controversa” (E5:B), reconhecendo alguns que “não havia uma percepção real do que seria um agrupamento vertical, não havia uma grande reflexão sobre isso” (E5:A). Outros discursos revelam prevalecer sentimentos de resignação perante o determinado superiormente. Como argumenta uma das coordenadoras mesmo que “as pessoas quisessem um pouco mais de tempo, quisessem até debater os problemas, quisessem organizar-se” (E5:C), tal não lhes foi possível.

O facto dos professores do 1º CEB estarem perante uma situação gestionária nova, tendo de se deslocar à escola-sede para resolverem problemas e prestar contas a um órgão chefiado por um professor de outro nível de ensino, trouxe receios e angústias e um forte questionamento, como parece evidenciar os seguintes depoimentos: “questionávamo-nos: como vamos ser recebidos? Como vamos ser encaixados? Como vamos trabalhar com os outros? (...) Quem nos vai dirigir?” (E5:B).

Depois de constituído o agrupamento, e num discurso proferido com oito anos de distanciamento, o sentimento que transparece é positivo. Como relembra uma entrevistada: “nesta casa sempre entrei com à vontade (...) as pessoas fizeram com que me sentisse à vontade (...) eu hoje venho para aqui, hoje e desde sempre, passo uma manhã ou passo uma tarde aqui a trabalhar e sinto como se estivesse na escola do 1º CEB” (E5:B). Esta ideia é reforçada por outro professor do 1º CEB, com presença no conselho pedagógico, que refere nunca ter sido “marginalizado” nem sentido “por parte de nenhum colega uma atitude menos

correcta” (E3:B). Reconhece, aliás, que “neste agrupamento sempre houve boa integração e uma aceitação muito grande dos diferentes graus de ensino” (*ibidem*). Poder-nos-emos interrogar se auscultada a sua opinião à altura da constituição do agrupamento este seria o mesmo sentimento. A experiência tem-nos demonstrado que, na verdade, a “cultura de agrupamento” é ainda algo em construção.

As inquietudes sentidas por parte dos professores do 1º CEB foram também manifestadas nos discursos dos professores do 2º, 3º CEB. Referem a este propósito que “quem sentiu mais foi o 1º CEB e a EPE” (E1), pois “sentiam-se filhos de um Deus menor” (E1). Já quando se reportam a si e aos seus pares, os professores destes níveis de ensino consideram que se tratou de “um processo pacífico” (E1 e E3:E), sem alterações evidentes no quotidiano. Uma entrevistada salienta mesmo não ter “notado grande diferença” (E3:F) e não ter achado “difícil” (E3:F).

Focando-se em aspectos menos positivos, os professores da EB 2,3 entrevistados, começam por referir que “todas as mudanças carregam sempre alguns constrangimentos” (E3:C). Uma outra entrevistada, em jeito de balanço, refere que houve “um primeiro momento de adaptação, um período em que todos nós tivemos que nos adaptar (...) depois entramos num período de aceitação e partilha” (E3:E).

Os dados relativos à constituição do agrupamento em análise revelam que na sua origem esteve uma diretiva legislativa do poder central, que se enquadra na abordagem prescritiva e normativa apresentada por Chiavenato (2003). Infere-se, ainda, que ao mesmo tempo que legisla e impõe uma tipologia de ordenamento da rede educativa, o poder central prescreve formalmente princípios estruturais e organizacionais com vista a obter os melhores resultados, aproximando-se, nesta conduta, de uma conceção administrativa que, segundo a perspectiva de Chiavenato (2003), pode ser associada à teoria clássica e à teoria burocrática. A ênfase é colocada naquilo que os professores colocados nos órgãos de governação devem fazer, reproduzindo as directrizes emanadas normativamente. O facto destes professores terem de cumprir as ordens providas dos seus superiores hierárquicos, permite-nos identificar uma imagem de escola próxima da

que Morgan (1996) designa de escola mecanicista.

Contudo, parecendo partilhar também desta visão e reconhecendo o seu alheamento formal à constituição do agrupamento, os testemunhos dos entrevistados levam-nos a reconhecer a existência de aspetos humanos e de relações informais importantes para a constituição do agrupamento, pois, como diz uma entrevistada, “no meio de muitas discussões tivemos que nos convencer de que realmente tinha que ser” (E5:B). Este testemunho, em nossa opinião, sintetiza a posição conformista dos professores de aceitação do que lhes é imposto e revela também uma certa preocupação com as relações humanas estabelecidas e que parecem querer diminuir os constrangimentos e potenciar o sucesso da nova organização orientada por pressupostos de comunicação entre docentes de vários níveis e edifícios escolares. A aposta nos contextos informais foi também uma realidade evidenciada sobretudo com as dinâmicas de receção a todos os professores do agrupamento e a oferta de lanche e de um marcador de livros.

Estas posturas de interacção e de comunicação entre os professores parecem permitir construir uma leitura de uma aproximação à teoria das relações humanas referida por Chiavenato (2003) e à metáfora de uma escola como um *organismo* descrita por Morgan (1996).

Modelos de escola presentes nas tomadas de decisão pedagógico-curricular

A organização administrativa e pedagógica assente na matriz “classe”, visível na constituição de turmas e nos horários dos professores e alunos tem sido o modelo adoptado no sistema educativo português e cumprido por todas as escolas/agrupamentos. Este modo de organização tem permitido uma resposta adequada às solicitações de regulação e controlo que são feitas pelos diversos serviços e entidades tuteladas pelo ministério da educação. Contudo, há iniciativas de trabalho em conjunto que envolvem professores e alunos de vários níveis de educação e ensino.

A articulação e gestão curricular, com vista a um trabalho colectivo e articulado

entre docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, preconizadas com a reorganização curricular do ensino básico (dec lei nº 6/2001) e com a revisão do ensino secundário (dec lei 7/2001), tiveram nova ênfase com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008. O projecto curricular do agrupamento, que se encontra estruturado por níveis de educação e ensino e, dentro destes, por disciplinas, prevê a articulação entre a EPE e o 1º CEB e define que “a articulação pedagógica entre o 1º e o 2º ciclo é feita através de reuniões entre departamentos e actividades de integração” (ponto 4.4). Estas actividades de integração dão mais visibilidade à dinâmica interna de articulação pedagógico - curricular entre os diferentes níveis de educação e ensino e, também, entre os quatro estabelecimentos de ensino. Com a conivência e o apoio da direcção executiva e/ou do conselho pedagógico os professores são mobilizados e incentivados a desenvolver projectos e actividades pedagógicas de diversa proveniência.

Privilegiando o ponto de vista do professor, ator educativo destacado neste estudo, verificamos que na análise ao discurso dos entrevistados, emergem preocupações com a opção por determinados modos de trabalho que, por sua vez, permitem inferir a presença de indicadores sobre a escola que podemos considerar como estando próximos de um modelo de escola de tipo *transmissivo, tecnicista e sócio-crítica*, respectivamente.

Nos discursos dos entrevistados emergem também sentidos relativamente ao modo como a escola deve ensinar, com o saber que o professor deve transmitir, com os instrumentos de avaliação - testes intermédios, provas de aferição e exames nacionais -, deixando transparecer características próprias de um *modelo de escola transmissora*.

Em complementaridade, a análise do projecto curricular de agrupamento mostra uma estrutura clara, compartimentada e sequencial. A imperiosidade do cumprimento do programa está presente no discurso dos coordenadores de departamento curricular. Como referem, “é-nos exigido uma série de competências que os meninos têm de adquirir” (E3:E) e, simultaneamente, “temos uma série de assuntos para tratar espartilhados em programas gigantesco” (E3:D). A

mesma professora refere ainda o peso que “a matemática e o português têm na avaliação externa e nos resultados escolares” (E3:D). Em sintonia com estes sentimentos, também os coordenadores de escola dão conta das angústias dos colegas, sobretudo quando estes se confrontam com as propostas que chegam do exterior (direcção, autarquia, ...). Como refere uma coordenadora: “ouvimos os colegas dizer e com toda a razão: mas isto é impossível, eu não tenho tempo para dar o programa, como é que eu faço? como é que eu vou gerir isto? e isto é uma constante” (E5:C)

Identificamos, nestes excertos discursivos, características próprias de um *modelo de escola tecnicista*. A organização escolar assenta em estruturas educativas (coordenadores de departamento curricular, coordenadores pedagógicos) a quem compete planear e programar as actividades de ensino-aprendizagem para todos os níveis de educação e ensino. Na avaliação, quer das aprendizagens dos alunos quer do desempenho dos docentes, prevalece a centralidade dos objectivos a atingir e na sua eficácia. As preocupações com o *como ensinar* estão presentes no discurso de uma coordenadora de departamento curricular quando menciona que “nem no tempo das três aulas de 50 minutos nós conseguíamos dar aquele programa todo quanto mais agora” (E3:E). Também uma coordenadora de escola refere que, relativamente à articulação entre o 1º e do 2º CEB, para o 1º CEB “é muito mais viável e saudável em termos de aprendizagem dos alunos por conseguirmos articular o currículo, o programa, os objectivos, os conteúdos” (E5:C) reforçando, ainda, que os colegas do 2º CEB “têm a perspectiva da área em que leccionam” (E5:C).

Também a especificidade de um *modelo de escola sócio-crítico* está presente nos discursos dos professores entrevistados e na política educacional do agrupamento expressa no Projecto Educativo. Este apresenta como missão o exercício democrático de poder ao explicitar que pretende “a promoção de decisões tomadas por consenso, assegurando processos participativos de discussão”, e a estimulação do “trabalho em equipa, disponibilizando tempos e espaços para o trabalho em comum” (ponto 4, pág.10). Pelos discursos dos entrevistados inferimos preocupações com uma acção pedagógica ligada a actividades

reais, visíveis nas decisões assumidas no conselho pedagógico, nomeadamente ao nível das “adaptações curriculares”, defendendo-se, todavia, a ideia de que a flexibilização do currículo não pode ignorar a realidade dos “exames e que estes não se compadecem com estas situações” (E3:C). Os discursos revelam ainda haver já algumas práticas de trabalho em equipa entre docentes de diferentes áreas disciplinares e docentes de todos os níveis de educação e ensino, para promoverem um currículo flexível e em espiral.

O lugar dos professores do 1º CEB na governação do agrupamento

Neste agrupamento de escolas os professores do 1º CEB, tal como dos restantes níveis de educação e ensino, estão representados em todos os órgãos e estruturas de administração e gestão do agrupamento. A análise dos seus depoimentos mostra que, globalmente, se sentem satisfeitos com a sua integração no agrupamento e nos cargos de gestão. Há também um reconhecimento dos outros professores que lhes atribuem um papel imprescindível na gestão do agrupamento. Como menciona uma professora “procuramos fazer mesmo tudo em conjunto, em agrupamento e não em ciclos e apresentamos soluções com muita objectividade e de uma forma muito partilhada” (E3:C).

Os discursos revelam ainda a existência de boas relações interpessoais e de “um bom clima” (E5:A). As relações interpessoais são, na verdade, expressas por todos como muito positivas. Esse sentimento pode ser traduzido pelo depoimento de um dos professores quando refere que “neste agrupamento sempre houve boa integração e uma aceitação muito grande dos diferentes graus de ensino que resultou quer do esforço do 1º CEB e da EPE quer do esforço do 2º e 3º CEB” (E3:A), sendo que, neste momento, “já não conseguimos estar uns sem os outros” (E3:C).

Este facto é também identificado pela equipa de avaliação externa que refere no respectivo relatório “a existência de um esforço intencionado para que o agrupamento seja reconhecido pela sua qualidade, pelo ambiente de segurança e pelo bom clima organizacional” (pág. 11).

Relativamente aos outros docentes que trabalham no agrupamento, os professores decisores entrevistados consideram que lhes é dada oportunidade de participação mas, globalmente, “não aproveitam as ocasiões, nos sítios certos, na hora certa” (E5:A), havendo uma cultura de “reclamação à posteriori” (E5:C). Por exemplo, explicitam que os documentos estruturantes são “construídos com toda a gente que quer participar neles” (E3:B), pois é efetuada uma divulgação em que “só não participa quem não quer” (E3:D).

4 - Considerações finais

Por efeito de decisão central, a governação das escolas do 1º CEB pertencentes a este agrupamento desvinculou-se de um registo de independência relativamente aos outros níveis de ensino, para integrar um processo administrativo-gestor onde estão representados docentes de vários níveis de ensino e que tem o centro decisório sediado na EB 2,3.

Pela análise do discurso dos professores decisores entrevistados transparece uma opinião comum de que todos os docentes, envolvidos nos órgãos de administração e gestão do agrupamento, assumiram cargos e papéis num modelo organizacional que se foi construindo num registo híbrido, que se desenvolveu ora cumprindo e fazendo cumprir o legislado para a estrutura organizacional e as tarefas de cada pessoa, ora colocando a ênfase no ambiente, nas interações entre pessoas, no trabalho em equipa, procurando um desempenho eficiente.

A ênfase colocada na intencionalidade de existir a representação de todos os níveis de ensino, no conselho geral, o facto de a direcção executiva ser constituída por elementos de todos os níveis de ensino e a explicitação da importância de serem derrubadas barreiras que dificultem a comunicação entre os ciclos, permitem inferir que as tomadas de posição se revestem de um cunho colectivo.

Ao mesmo tempo, os professores entrevistados revelaram a existência de uma cultura de participação e de partilha de várias actividades entre os educadores/professores de todos os níveis de ensino.

No que respeita às tomadas de decisão pedagógico-curriculares, nomeadamente ao nível de processos de contextualização do currículo nacional, todos os entrevistados são unânimes em considerar que as decisões têm lugar no conselho pedagógico, onde todos têm voz ativa, no quadro dos princípios de uma liderança democrática. Reconhecem ser este um espaço ideal para partilhar e discutir as situações e problemas e para coletivamente encontrarem as melhores estratégias de intervenção. Deduz-se, desta visão, a ideia de que os professores do 1º CEB são parceiros nas tomadas de decisão curricular. Deduz-se também que a par de preocupações com o cumprimento do prescrito e do requerido pelo poder central e regional, os docentes procuram encontrar formas de trabalho contextualizadas às situações reais, seguindo uma orientação humanista que tem em conta a dimensão social da educação.

Apesar de se registarem estas percepções, e de se constatar a existência de algumas actividades colectivamente partilhadas, nas quais os professores do 1º CEB têm igual espaço de participação, os professores sentem-se insatisfeitos com a burocracia. Nesta linha, consideram também que esta burocracia lhes rouba muito tempo, atrapalha a comunicação entre os professores e a concretização de actividades conjuntas. Por outro lado, sentem também uma certa desmotivação quanto ao nível de participação dos professores que não têm responsabilidades na gestão do Agrupamento para se envolverem na elaboração de documentos que o regem, como é o caso do Projecto Educativo e do Regulamento Interno. Estes são disponibilizados na internet mas não são consultados pelos professores. Pode, assim, deduzir-se que, de um modo geral, não há ainda uma cultura de participação alargada, sobretudo em aspectos que remetem para a administração e governação do agrupamento.

Em síntese, parece poder inferir-se que embora os professores, em geral, e os professores do 1º CEB, em particular, tenham oportunidade de participar na definição da política educacional do agrupamento, nem sempre utilizam esse poder pessoal e profissional, deixando as decisões nas “mãos” dos que têm poder outorgado pelo cargo que ocupam nos órgãos de gestão.

Referências bibliográficas

Chiavenato, Idalberto (2003). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 7ª edição. 1ª edição s/d

Fernandes, António Sousa (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 53-90.

Fernandes, António Sousa (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos

municípios portugueses. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 193-224

Formosinho, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, João e tal (2005) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 13-52.

Leite, Carlinda (2002). O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda e Fernandes, Preciosa (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In Leite, Carlinda e Lopes, Amélia (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA, 52-72

Lima, Licínio (1996). Construindo modelos de gestão escolar. <http://area.dgdc.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm>

Morgan, Gareth (1996). *Imagens da organização*. São Paulo, Editora Atlas S.A.

Anexo 1

Entrevistas			
Entrevista	Órgão	Cargo	Designação
E1	Conselho Geral	Presidente	
E2	Director	Director	
E3	Conselho pedagógico	Coordenadores de departamento curricular	EPE – A 1º CEB – B Linguas – C Ciências Matemáticas – D Ciências Sociais – E Expressões – F
E4	Coordenação e supervisão pedagógica	Coordenadores pedagógicos	1º CEB – A 2º CEB – B 3º CEB – C
E5	Coordenação de escola	Coordenadores de escola	Escola 1 – A Escola 2 – B Escola 3 – C

Atas		
Livro	Órgão	Início de funções
L1	Assembleia	1998
L2	Comissão executiva instaladora	1998
L3	Conselho executivo	1999
L4	Conselho executivo	2002
L5	Comissão executiva instaladora	2003
L6	Conselho executivo	2004
L7	Conselho executivo	2007
L8	Conselho Geral	2008
L9	Direção	2009