



**Maria Fernanda Lopes
Ferreira Duarte**

**ARTICULAÇÃO E SEQUENCIALIDADE NOS
AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**



**Maria Fernanda Lopes
Ferreira Duarte**

**ARTICULAÇÃO E SEQUENCIALIDADE NOS
AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À memória do GONÇALO, a minha estrela!

o júri

presidente

Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor José Brites Ferreira
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer publicamente aos meus familiares próximos, pela compreensão demonstrada durante os meus períodos de ausência.

Um agradecimento reconhecido aos docentes do Curso de Mestrado em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro, pelo profissionalismo que imprimiram a este curso e pela capacidade crítica que desenvolveram nos mestrandos.

Ao Doutor António Augusto Neto-Mendes um especial reconhecimento pela empatia demonstrada, propiciadora de clima de discussão crítica e aprendizagens conscientes e enriquecedoras. Este trabalho apenas é possível graças às suas sugestões oportunas, ao seu encorajamento e à bibliografia que prontamente indicou e disponibilizou.

Agradeço ainda aos colegas que caminhando por vias paralelas demonstraram disponibilidade para a amizade.

palavras-chave

articulação, sequencialidade, gestão, agrupamentos, avaliação externa.

resumo

O presente trabalho visa abordar a Articulação e a Sequencialidade, entre níveis e ciclos de ensino, como temáticas nucleares desenvolvidas em agrupamentos verticais de escolas, na óptica das equipas de avaliação externa (IGE).

Faremos esta leitura a partir de um enquadramento baseado nos modelos organizacionais de escola como burocracia, por um lado, e escola como sistema debilmente articulado, por outro, por entendermos serem as lentes que melhor traduzem, na nossa óptica, a realidade nos agrupamentos de escolas, no período em estudo, tal como é descrita nos relatórios da avaliação externa.

Foi opção metodológica a investigação qualitativa (análise de conteúdo), a partir dos relatórios de avaliação externa, em curso, usando um material público, actual e pertinente, capaz de nos transmitir uma dada visão sobre as práticas e conceitos de articulação e sequencialidade recolhidas em contexto escolar.

Apresentamos como inferência que apesar de institucionalmente unidos, os docentes de um agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias.

keywords

link, sequence/continuity, management, groups of schools, external evaluation.

abstract

The aim of this essay is to make an approach about the Link and the Sequence/Continuity between the teaching levels and years, as essential topics developed in groups of schools, according to the teams of external evaluation.

We will have in mind, on one hand, the organizational patterns of school as bureaucracy and, on the other hand, the school as a system indistinctly articulated/linked, as we understand that those are the best ways we have to indicate the reality in our groups of schools, in the period of time studied, as it is described in the reports of the external evaluation.

As a methodological option we chose the qualitative investigation (the analysis of the contents), having as a starting point the reports from the external evaluation, and still occurring, using common material, actual and relevant, able to give us a certain point of view about the performances and ideas/opinions about the Link and Sequence obtained in a school context.

We must state that, although the teachers from a group of schools work in the same place, they don't interact much, as they are divided in several structures, strongly separated, which are not favourable to a linking between them.

The Link and Sequence in practice develops itself in the dichotomy between the bureaucratic and central structure and the weak organization, between the staff and the educational structures, searching the answers for the basic and urgent needs.

INDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO _____ 9

CAPÍTULO I - Olhares Sobre as Organizações Escolares e Efeitos das Políticas _____ 14

1. Análise organizacional da escola _____ 12

1.1. A Escola como Burocracia _____ 14

1.2. A Escola como sistema debilmente articulado _____ 16

2. (Des) centralização e controlo do sistema educativo português _____ 19

3. Territorialização Educativa _____ 24

3.1. A (Re)acção da escola ao fenómeno da territorialização _____ 25

3.2 Gestão intermédia e territorialização _____ 28

4. Agrupamentos verticais potenciadores de articulação e sequencialidade? 30

4.1. A Verticalização _____ 32

CAPÍTULO II - Políticas de Gestão Escolar e Articulação _____ 36

1. Gestão Escolar e Articulação _____ 37

1.1- Conceitos de articulação e sequencialidade _____ 37

1.2. Acções de gestão, coordenação e supervisão _____ 43

1.2.1. O Conselho Pedagógico _____ 44

1.2.2. As estruturas de orientação educativa _____	45
1.2.3. A Supervisão _____	46
1.2.4. Documentos estruturantes - o guião da articulação _____	49
1. 3. Processos e estratégias de gestão e articulação _____	51
1.4 Construção de redes de comunicação e articulação – o formal e o informal. _____	53
2. Culturas Docentes e Organização Escolar. _____	58
2.1. Individualismo Docente _____	58
2.2. Colegialidade e colaboração - um olhar crítico sobre o trabalho docente. _____	59
2.3. Que reestruturação da gramática escolar face aos novos desafios? _____	61
2.4. Mudanças no modo de produção escolar. _____	63
3. Avaliação Organizacional _____	66
3.1 Orientações metodológicas da acção do programa de avaliação externa _____	66
3.1.1. O programa de avaliação externa de escolas _____	66
3.1.2 Princípios da avaliação externa de escolas _____	67
3.1.3. Objectivos _____	68
3.1.4. Domínios de avaliação externa de escolas _____	69
3.1.5. Procedimentos _____	70
3.1.6. Os Relatórios _____	72
3.1.7. Efeitos e resultados _____	73
3.2. O Papel da IGE na avaliação externa: pluralidade de sentidos _____	74

CAPÍTULO III -Enquadramento Metodológico e Trabalho Empírico	76
1. Metodologia	77
1.1. Caracterização do estudo	77
1.2. Base documental	77
1.3. Instrumentos de recolha de dados	77
1.4. Procedimentos de análise e tratamento de dados	78
2 . Apresentação, análise e discussão de dados	80
2.1. Caracterização da amostra	80
2.2. Resultados da Avaliação	81
2.3. Análise de Conteúdo dos Relatórios	83
3. Apresentação dos resultados por categorias	85
3.1. Sequencialidade entre ciclos de ensino do agrupamento	85
3.2. Reconhecer a articulação na acção	86
3.3. Formas de articulação	88
3.4. Relevância da articulação	91
3.5. Planeamento e documentos estratégicos do Agrupamento	93
3.6. Trabalho colaborativo em agrupamento	95
3.7. Debilidades encontradas	99

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	118

Índice de Gráficos

Gráfico nº1	ano de criação dos agrupamentos -----	80
Gráfico nº2	classificação atribuída ao domínio 2 -----	82
Gráfico nº3	sequencialidade -----	85
Gráfico nº4	articulação -----	87
Gráfico nº5	formas de articulação -----	90
Gráfico nº6	relevância da articulação -----	92
Gráfico nº7	planeamento -----	94
Gráfico nº8	trabalho colaborativo -----	97

Índice de Quadros

Quadro nº1: Articulação/Participação Praticada, baseado em Bottery -----	40
Quadro nº2: Avaliação externa -----	67
Quadro nº3: Documentos e enquadramento da avaliação externa-----	71
Quadro nº4: Agrupamentos avaliados em 2007/08 na DREC/ código correspondente -----	81
Quadro nº5: Categorias de investigação usadas na análise ao ponto 2.1 -----	84

Índice de Anexos

Anexo 1 - <i>Relatórios de Avaliação Externa 2007/2008 –DREC- Avaliação por Domínio</i> -----	119
Anexo 2 -Ano de criação do Agrupamento -----	120
Anexo 3 -Avaliação atribuída ao domínio 2 -Articulação e Sequencialidade, factor (2.1)/ -Grau de importância observado nas sub-categorias -----	121
Anexo 4 -Recolha de Recortes por Categoria e sub-categorias – <i>Sequencialidade</i> -----	123
Anexo 5 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – <i>Reconhecer a articulação na acção</i> -----	124
Anexo 6 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – <i>Formas de articulação</i> -----	125
Anexo 7 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – <i>Relevância da articulação</i> -----	126
Anexo 8 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – <i>Visibilidade do planeamento da articulação e da sequencialidade nos documentos estratégicos do agrupamento</i> -----	127
Anexo 9 -Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – Evidências de trabalho colaborativo em agrupamento -----	128
Anexo 10 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – <i>Debilidades encontradas</i> -----	130

Siglas e Abreviaturas

AE	Avaliação Externa
CE	Conselho Executivo
CP	Conselho Pedagógico
DC	Departamento Curricular
DREC	Direcção Regional de Educação do Centro
DT	Director de Turma
EB1	Escola Básica 1
Enc.edu.	Encarregados de educação
GTAE	Grupo de Trabalho de Avaliação Externa
IGE	Inspecção Geral de Educação
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA	Plano Anual de Actividades
PAIE	Programa de Avaliação Integrada de Escolas
PCA	Projecto Curricular de Agrupamento
PE	Projecto Educativo
RAAGE	Regime de Autonomia Administração e Gestão Escolar
Rel.	Relatório
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A experiência profissional acumulada e o acompanhamento que fazemos às medidas de territorialização educativa implementadas, especialmente na última década, trazem-nos alguma inquietação e questionamento quanto ao impacto ao nível da escola, enquanto território de produção de mudança e operacionalização das políticas educativas.

A Articulação e a Sequencialidade têm sido temas recorrentes da produção normativa indicando ser uma estratégia para a melhoria dos resultados e práticas ao nível das organizações escolares. A junção dos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo em agrupamentos verticais de escola surge como tentativa de potenciar essa mesma articulação e favorecer a sequencialidade. É expectável a concretização desta medida através da adopção de formas de trabalho colaborativo com envolvimento dos actores educativos, aplicando formas de participação activa e convergente, prosseguindo o princípio da territorialização das políticas educativas e impulso à autonomia dos agrupamentos.

Como forma de monitorizar as práticas no seio dos agrupamentos a administração educativa leva a cabo processos parcelares de *accountability*, consubstanciada, ao nível do ensino básico, na avaliação externa de escolas. Enquadrado neste procedimento interessa-nos particularmente conhecer as práticas e dinâmicas relatadas pelas equipas de avaliação externa, no conjunto dos agrupamentos de escola, no domínio da articulação e sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino, exercidas pelos docentes, órgãos de gestão e estruturas de orientação educativa.

O interesse em conhecer conceitos e práticas de articulação e sequencialidade entre ciclos e níveis de ensino, relatadas na avaliação externa, decorre da necessidade sentida em compreender e reflectir, de forma crítica, com vista ao aperfeiçoamento de dinâmicas em contexto educativo local.

O trabalho desenvolve-se em três capítulos. No primeiro capítulo fazemos a abordagem à imagem da escola como burocracia e como sistema debilmente articulado, falamos de descentralização e controlo do sistema educativo, de territorialização e de agrupamentos verticais enquanto potenciadores de articulação. O segundo capítulo incide na gestão escolar e articulação, culturas docentes e avaliação organizacional. No terceiro e último capítulo procedemos ao enquadramento metodológico e desenvolvimento do trabalho empírico.

Estamos conscientes do limite imposto ao alcance do nosso tema, tendo em conta o objecto de recolha de informação que seleccionámos, pois estamos confinados à visão de outrem e sabemos que não iremos encontrar plasmadas todas as particularidades vivenciadas nas escolas, quanto à articulação e sequencialidade, tal como não esperamos encontrar respostas directas às nossas inquietações. Percepcionamos que apesar das medidas de política educativa implementadas, este domínio apresenta-se como um ponto fraco em contexto educativo, a necessitar de desenvolvimento. Recorremos a material público, actual, pertinente e rico de significado, a explorar neste contexto, capaz de nos transmitir a matriz de desenvolvimento dos agrupamentos percebido pelas equipas de avaliação externa, ao nível da articulação e sequencialidade, dando resposta à nossa questão de partida, sem esgotar a abordagem da temática.

CAPÍTULO I -Olhares Sobre as Organizações Escolares e Efeitos das Políticas

1. Análise organizacional da escola

O conceito de organização leva-nos a um universo abrangente de autores e suas diversas perspectivas de análise. Assumindo que as organizações não se reduzem a meros instrumentos técnicos ou gestão de recursos, mas também são sistemas de relações entre diferentes actores sociais com diferentes interesses e perseguindo objectivos diversos, (Warriner, 1984: 49), procura agrupar as concepções de organização em três grandes perspectivas:

“a) - as organizações como sistemas para a obtenção de trabalho; b) - as organizações, vistas como primeiros sistemas de relações sociais entre actores humanos; c)- o grupo como sistema de crença, ou acordo, consenso, envolvendo expectativas, normas, ou tipificações”. (Warriner, 1984: 49)

Ou seja, as organizações podem ser vistas como tecnologias, como sistema de relações sociais e como sistema de crenças.

Numa outra perspectiva apresentada por Etzioni também citado por Costa:

“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (Costa, 2003: 10).

Estamos perante uma abordagem específica e delimitada do conceito de organização onde não se faz referência aos objectivos esperados pela organização, pelo que poderíamos prosseguir na tentativa de colhermos algum consenso e citaríamos Worsley (1997:303 citado por Costa, 2003: 11):

“[...] as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”.(Worsley 1997:303)

Refere ainda Costa que a definição de organização:

“assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado”.(Costa, 2003: 12)

Com objectivos e em contextos diversos, múltiplos autores chamam a atenção para a necessidade da realização de estudos acerca da escola, passando a escola enquanto organização a constituir uma das maiores tendências da actual investigação em educação nomeadamente a partir dos anos oitenta e noventa, como refere Barroso:

“O interesse que a investigação e, mais recentemente a própria administração têm manifestado pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta.” (Barroso, 1996: 9).

Do ponto de vista organizacional, as escolas não podem ser vistas como realidades que possuem uma forma de desenvolvimento natural, pois estamos perante realidades socialmente construídas, contextualizadas no espaço e no tempo, por actores concretos que produzem e reproduzem modos de acção. Lima refere relativamente à escola,

“ as suas formas, passadas e recentes, têm sido socialmente institucionalizadas e normativizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo político e administrativo” (Lima, 1998b: 24).

A nossa análise organizacional vai recair em duas perspectivas, por nos parecerem as que melhor espelham a escola pública portuguesa dos anos em estudo, transmitindo-nos o mais possível uma visão actualizada da escola deste período. Atendendo a que existe a percepção clara do funcionamento da escola através de um conjunto de normas e regras rígidas, definidas centralmente a que devem corresponder os resultados esperados e definidos como metas, desenvolveremos o modelo burocrático, sem nos desprendermos do modelo da escola enquanto sistema debilmente articulado, por nos revermos na perspectiva elencada por Costa, ao entender que existe: “[...] *uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados*” (Costa, 2003: 98).

1.1. A Escola como Burocracia

Esta dimensão organizacional, segundo a perspectiva do seu primeiro teorizador, o sociólogo Max Weber (1979), no que ao estudo da escola diz respeito tem merecido diversas abordagens, pois é distinguida pela sua superioridade técnica sobre outros modelos organizacionais sendo também aquela que tem merecido maiores sátiras e críticas.

Entre os indicadores mais significativos da imagem de escola como burocracia, apontamos:

“a centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; estruturação hierárquica da autoridade, de fácil previsibilidade, regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos; actuação rotineira, apelando à uniformidade e estabilidade de regras gerais; concepção burocrática da função docente e pedagogia uniforme. (Costa, 2003: 39).

Max Weber (1979: 229-232), citado por (Costa, 2003: 43), atribuiu à organização burocrática seis características principais: - *a existência de normas e regulamentos*, princípio da divisão do trabalho; *estruturação hierárquica da autoridade*; *administração com base em documentos escritos* (arquivos); *princípio da especialização e do treinamento específico para o cargo*; *exigência ao funcionário de plena capacidade de dedicação ao trabalho*.

Estamos perante um modelo racionalista, sendo que esta racionalidade se traduz na previsibilidade, na consensualidade e na correcta adequação dos meios aos fins. Segundo Chiavenato,

“A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos” (Chiavenato, 1983: 277).

Para se conseguir a racionalidade prescrita, as normas e regulamentos devem ser escritos e exaustivos, têm que apresentar um carácter legal e devem definir antecipadamente como a organização deverá funcionar. Estas regras terão de ser assumidas e respeitadas por todos os actores, bem como a divisão de tarefas a executar devendo para isso, existir uma hierarquia de autoridade bem definida e uma rede formal de comunicação. Relativamente à racionalidade, (Lima, 1998: 72), entende que a “*racionalidade burocrática*” é uma “*racionalidade instrumental*”, uma “*racionalidade técnica*”, uma “*racionalidade objectiva*”. Esta racionalidade acentua o consenso, a certeza e a estabilidade.

O modelo burocrático apresenta uma administração que se reveste de *impessoalidade*, que protege a organização da incerteza do factor humano, separa o cargo da pessoa, não considera as pessoas enquanto tal, mas entende-as como detentores de cargos e funções, tanto na aceitação da ordem como na obediência à mesma.

A necessidade de especialização é exigida no pressuposto da obtenção de maior produtividade e rentabilidade. O executor de cada tarefa é seleccionado pelo seu mérito e competência técnica e não por qualquer preferência pessoal. É possível prever a produtividade de cada sector ou funcionário, bem como desenvolver mecanismos de controlo. O modelo burocrático aplicado ao estudo das organizações educativas salienta e valoriza a importância das normas, das estruturas formais, o planeamento, a tomada de decisões, a consciência e clareza dos objectivos organizacionais e a estabilidade, assim como pressupõe a existência de processos e tecnologias claras e transparentes, sendo que;

“as organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” (Lima, 2001: 21).

A influência da racionalidade burocrática está bem patente na realidade da escola pública portuguesa, no período da *reforma*, evidente nas medidas de política educativa patentes nos normativos entretanto publicados, nas formas de gestão experimentadas e nos mecanismos de controlo das escolas através de

diversos meios a que não é alheia a IGE (Inspeção Geral da Educação), enquanto serviço com competências de fiscalização, avaliação e controlo, na dependência directa do Ministério da Educação.

A racionalidade burocrática está ainda presente ao nível da definição dos objectivos da organização, na quantificação e comparação de resultados entre organizações educativas, na perseguição da eficácia e da eficiência alheando-se das diferenças de contexto em que se inserem as unidades educativas e suas particularidades. A propósito, num estudo sobre a escola de massas, Formosinho (1992), defende que, a resposta à crescente complexificação da organização pedagógica foi a multiplicação de normas burocráticas sobre a distribuição de serviço docente.

Entendemos ser limitativo para a compreensão da realidade organizacional escolar a análise unicamente a partir deste modelo, que valoriza a racionalidade numa lógica de causa-efeito procurando a uniformidade e o controlo sobre as pessoas e os processos, e minimiza a participação, a aceitação de realidades diversas, pelo que efectuaremos a abordagem do modelo de escola como anarquia, por considerarmos que também está presente, não de forma pura, mas latente, na realidade organizacional escolar.

1.2. A Escola como sistema debilmente articulado

Ao serem adoptadas quaisquer perspectivas externas de análise das organizações escolares, há que considerar que a escola é um lugar de desordem onde se encontram todas as contradições. O modelo em análise insere-se no conjunto das teorias modernas de Husen e Postlethwaite (1985) e ainda nos modelos políticos tal como os definiu Borrel (1989).

A imagem da escola como anarquia introduz a *ambiguidade*, a *imprevisibilidade* e *incerteza* entre as características de uma escola que, assim, se concebe, como uma realidade complexa, de objectivos vagos, tomadas de decisão improvisadas e órgãos e indivíduos frouxamente ligados entre si. À luz desta imagem organizacional as escolas/ agrupamentos são organizações

complexas, problemáticas e ambíguas, apresentam objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida, sendo que a tomada de decisões surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada, tal como refere Costa.

“De acordo com esta perspectiva, as escolas são loosely coupled, ou seja são organizações debilmente acopladas já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria.” (Costa, 2003: 98).

Neste modelo existe uma enorme distância entre o decretado/regulamentado e a praxis concreta, caracterizada por Lima (1998), lógica de acção como *funcionamento díptico* das organizações. As práticas acontecem de modo desarticulado e conforme a necessidade ou a importância do assunto no momento e relativo ao grupo em presença, ignorando uma política concertada e estruturante.

“O estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas antes uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados”. (Costa, 2003: 89).

Revemos nesta perspectiva a realidade presente nos agrupamentos verticais de escola que ao integrarem desde o pré-escolar até ao 3º ciclo ou secundário, se organizam e funcionam numa aparente uniformidade, praticando uma acção desarticulada e desajustada, do que formalmente é previsível, entre diferentes níveis e graus de ensino conforme estudos efectuados (Rodrigues: 2004), encaixando cabalmente na perspectiva atrás descrita. A desarticulação pode verificar-se ao nível das estruturas e órgãos mas também ao nível da desconexão entre a intenção e a acção, os meios e os fins, o topo da hierarquia e a base, os professores e os administradores. Nesta perspectiva, Weick, em colaboração com Orton, refere:

“identificamos os oito mais frequentes tipos recorrentes de articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções” (Orton & Weick, 1990:208) citado por (Costa, 2003:99).

O agrupamento, enquanto organização, com características espaciais próprias, pode revelar-se *debilmente articulado*, pois, não pratica com eficácia a articulação entre as várias unidades, ciclos, departamentos e órgãos, permitindo-se-lhes alguma criatividade no desempenho. Por articulação débil Weick pretende transmitir a ideia de que:

“os eventos articulados são reactivos, mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica” (Weick, 1976: 3) in (Costa: 2003: 98)

Contudo não existe falência devido à *lógica de confiança*. Meyer e Rowan, (1992), apontam o *mito do profissionalismo docente* como o aspecto mais visível da *lógica de confiança* nas organizações escolares. A falência do sistema não acontece, também devido ao que Tyler (1991), apelida de transladar do campo da *estrutura* para o campo da *cultura*. Apesar de debilmente articuladas, existem nas organizações escolares conceitos de cariz profissional e cultural enraizados nas práticas docentes que possibilitam o avanço e o desenrolar das práticas na base da confiança legitimada na herança e tradição profissional e cultural de escola, que uma alteração no desenho estrutural não apaga de raiz. Daí que qualquer mudança ao nível organizacional seja lenta, independente do significado ou direcção a tomar.

2. (Des) centralização e controlo do sistema educativo português

“Para que haja descentralização importa que a colectividade territorial apareça como portadora de uma vontade e poder de decisão próprios e não apenas como simples portadora de interesses, necessidades, de aspirações e de opinião próprios. Muito menos bastará que a colectividade territorial intervenha como simples auxiliar da administração do estado na implementação dos planos e programas de acção deste.” (Machado, 1982: 28)

Em finais do séc. xx, países caracterizados pela centralização educativa incontestada pela generalidade dos educadores, políticos e público em geral passaram a abrir-se a um novo paradigma com base no reconhecimento da importância do papel dos agentes locais, ao nível da educação, nomeadamente os municípios, visível em conceitos como descentralização, territorialização e participação da comunidade. Aliado a esta transposição de papéis não deixa de estar subjacente a noção da existência de uma generalizada,

“crise de escola e do sistema educativo construídos de acordo com o paradigma iluminista que dominou as políticas educativas do estado moderno”. (Fernandes, 2005:193).

O funcionamento da escola centrado em si mesmo e nos professores, reservando às famílias apenas o dever de matrícula e acompanhamento dos educandos, caracterizou uma escola fechada à comunidade educativa e subordinada à administração central, assegurando deste modo a universalização e o alargamento da escolaridade obrigatória.

Contudo, o papel do poder local na educação em Portugal passou a tomar nova dimensão a partir da instauração do regime democrático, conforme é visível nos diferentes normativos publicados produto de inspiração em políticas desenvolvidas em países europeus e outros. A Filosofia de “estado educador” de todos os cidadãos atribui ao estado a exclusividade educativa do aluno na vertente da formação científica e técnica e às famílias a orientação para os

valores éticos e religiosos. Por seu lado, à autarquia o estado liberal obriga à contribuição financeira nos custos do ensino obrigatório (primária), estando os restantes agentes afastados do processo educativo.

Um importante marco histórico na educação em Portugal foi a instauração do processo democrático com a revolução de 1974, tendo a escola conhecido, segundo (Barroso: 2003), quatro grandes ciclos temporais, organizados de acordo com a dinâmica social dos processos de mudança e as políticas educativas que lhe estiveram subjacentes: “revolução, normalização, reforma e descontentamento”. É no período de normalização que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), que nos seus pressupostos dota a escola de autonomia pedagógica e administrativa, conferindo grande importância aos processos de participação na educação e na gestão das escolas.

Preconiza-se a autonomia enquanto caminho para a descentralização e a participação da comunidade educativa. Às estruturas de administração regional cabe a execução, coordenação e acompanhamento da actividade educativa verificando-se que, “o nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE”. (Fernandes, 1988: 111).

A experiência e a capacidade de organização interna das escolas que a aplicação dos sucessivos normativos proporcionou, a par de outros desenvolvimentos, como a desconcentração da administração educativa para os níveis regional e local, bem como a tendência para o desenvolvimento de uma política educativa em torno da noção de área educativa e do desenvolvimento de projectos, são propícios ao aparecimento negociado de diploma que potencie a escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a acção educativa.

O modelo de administração e gestão consubstanciado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, assentou em estudos e experiências anteriores e propôs-se dar cumprimento ao apresentado no programa eleitoral do governo de António Guterres em que se assumia que *“as mudanças na educação devem ser graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade e de correcção de*

erros”. Simultaneamente assistimos ao incentivo ao desenvolvimento de quadros de autonomia e à criação dos Conselhos Locais de Educação.

Este período abriu portas à *“territorialização das políticas educativas”*, que autores como João Barroso examinam criticamente estabelecendo o paralelo entre *“autonomia decretada”* e *“autonomia construída”*, defendendo um processo gradual de contratualização.

Apesar do discurso descentralizador, na verdade, a essência da descentralização parece ficar ainda adiada, pois as mudanças legislativas não contemplam o sistema piramidal da administração. O controlo faz-se a partir da administração central alternando com períodos de maior ou menor influência da administração regional. O diploma da Autonomia Administração e Gestão tem incidência ao nível da escola/agrupamento, com a intervenção da autarquia e dos encarregados de educação que passam a ter assento na assembleia de escola, sem importantes alterações estruturais e funcionais.

“Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado modelo de gestão, se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei, e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, como se essas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão” (Lima, 2006: 32).

Às organizações escolares, parece ficar-lhes prometido o papel central da administração e gestão, como algo a atingir caso mereçam, dependendo este de negociação, conquista ou outra forma a designar, sempre dependente de processos de controlo, negociação e avaliação da organização.

O conceito de autonomia pressupõe uma lógica de descentralização na administração do sistema escolar, admitindo pluralidade de centros de decisão, o que a prática viu comprometido atendendo ao reduzido número de contratos de autonomia celebrados ao longo da vigência do normativo que a propunha,

havendo contratualização de autonomia com doze agrupamentos e dez escolas secundárias, no período entre 2005 e 2007¹.

Ao analisarmos os normativos publicados no período pós Lei de Bases apercebemo-nos que as margens de exercício da administração regional apenas revela desconcentração, entendida como uma medida de administração pública de alcance político mais reduzido que descentralização, entendida como apanágio de modelos centralizados que têm em vista atingir a eficácia no exercício das funções, perseguindo fins funcionais sem transferência de poderes políticos de decisão em submissão e obediência ao órgão central.

Os serviços desconcentrados do Ministério da Educação, entendidos na forma de Direcções Regionais e Centros de Área Educativa, existentes no período pós noventa, tanto podem servir para aplicação directa e unilateral das directrizes centrais, como, ao invés e caso haja vontade política, para abrirem caminhos para a verdadeira descentralização. O tempo revelou-nos que até ao momento esta última hipótese não teve aplicação, o que denota que a,

“estratégia de desconcentração é uma forma de garantir a recentralização de poderes por controlo remoto, recusando qualquer lógica democrática de descentralização” (Lima, 2006: 27).

A orgânica aprovada pelo Decreto-Lei nº 133/93, no momento em que se defendia a nova gestão das escolas, representou, segundo Lima, um obstáculo à realização dos propósitos de proceder ao reforço da autonomia das escolas,

“ o novo ordenamento optara por uma organização de tipo desconcentrado, deixando cair as anteriores referências à futura regionalização e adoptando uma perspectiva gerencialista e eficientista”. (Lima, 2006: 26).

Segundo o autor, este normativo radicaliza a estratégia de desconcentração recusando a descentralização e autonomia das escolas.

A acção quotidiana das escolas e agrupamentos é uma realidade dicotómica entre o seu papel enquanto entidades de administração pública e instituições locais de educação em plena harmonia com os seus contextos, o que

¹ http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1031&fileName=agrupamento_de_escolas_autonomia1.pdf

se revela, muitas vezes com interesses contraditórios e de difícil gestão. Tal como refere Azevedo;

“As organizações escolares vivem quotidianamente um conflito insanável que lhes dificulta uma acção coerente: por um lado, são entidades da administração pública, geridas centralmente, autênticos terminais instalados por todo o território mas dependentes de um mainframe poderoso; por outro lado, são instituições sediadas em um dado local, fazem parte de uma certa paisagem, interagem continuamente com actores sociais – alunos, pais, autarcas, empresários - e outras instituições locais e destinam-se a proporcionar-lhes um benefício social.” (Azevedo, 1994: 197).

Para Costa (2003: 38), analisando o posicionamento das escolas como unidades organizacionais de decisão,

“nem sempre os processos de descentralização significam a transposição clara de maior autonomia para as escolas, tal como a recentralização não deve ser entendida como um modo de retirar poderes a estas. A aquisição de maior capacidade de decisão por parte dos estabelecimentos de ensino constitui uma situação que parece independente do modelo de administração centralizado ou descentralizado em causa”. (Costa, 2003: 38)

Apesar de numa abordagem pouco aprofundada, ficamos com a ideia que num modelo de administração descentralizado não existe o monopólio do poder central na tomada de decisões, mas sim uma partilha (transferência) de poderes em que órgãos locais, não dependentes hierarquicamente da administração central, possuem autonomia e competências próprias. Sobre esta temática registamos a opinião de Barroso:

“dez anos depois da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98, é possível afirmar que ainda existe um grande défice de concretização das medidas necessárias ao reforço da autonomia das escolas, em especial no que se refere aos contratos de autonomia (só recentemente iniciados e de expressão reduzida), à descentralização municipal e à reforma da administração central e desconcentrada do ME” (Barroso, 2007: 2).

É impossível contribuir para a autonomia da escola sem introduzir uma lógica de descentralização na administração do sistema escolar. As mudanças operadas fazem das escolas espaços de reprodução normativa, parece haver a ilusão de que a alteração de um determinado modelo de gestão se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, sem outras alterações.

Na hera das tecnologias da informação, aliado à forte carga normativa existente, as Escolas e Agrupamentos parecem encaminhar--se para verdadeiras unidades de gestão desconcentrada, de fácil controlo à distância sem a necessária intervenção das estruturas administrativas desconcentradas do Ministério da Educação, ficando contudo reduzidas a espaços de reprodução normativa e aplicação do que os órgão de direcção determinam. (Lima, 2004).

3.Territorialização Educativa

O conceito de territorialização é utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política. (Barroso, 2005: 140).

O conceito de territorialização não se esgota na dicotomia entre “centralização” e “descentralização”:

“A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que tem por pano de fundo um conflito de legitimidade entre o estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local”. (Barroso, 2005: 141).

Esta perspectiva não se circunscreve à dimensão jurídico-administrativa ou ao papel da modernização administrativa, entende estes aspectos como basilares mas não redutores.

A acção intencional da territorialização é que a acção dos actores deixe de estar submetida a uma lógica de submissão mas exista numa lógica de implicação e que a autoridade seja percebida através de uma relação negociada e contratual.

Nesta perspectiva o papel do estado continua salvaguardado na defesa da identidade nacional no domínio da educação em estrito compromisso com as identidades locais e regionais. Mais do que a mera articulação horizontal entre escolas, estão consubstanciados nesta perspectiva outros agentes locais de educação, nomeadamente as autarquias, de quem é esperado um papel preponderante na territorialização educativa, atendendo à dificuldade do sistema centralizado em dar satisfação aos problemas surgidos na sociedade moderna. Torna-se necessário reforçar as ligações entre os actores locais, escolas, municípios e instituições através de parcerias.

Cabe ao município, enquanto actor privilegiado que tem uma perspectiva global do território educativo e tem legitimidade de representação e capacidade de mobilização de recursos, organizar-se de forma a assumir um papel empresarial associado à educação, nomeadamente através da contratualização com empresas de serviços específicos, em prol das escolas, com o objectivo de maximizar a eficácia e a eficiência dos papéis locais, cabendo ao estado (distante), o papel de *mediador e avaliador*. Esta acção tornou-se recentemente visível aquando da constituição dos agrupamentos de escolas, redefinição da rede educativa e assunção das actividades de enriquecimento curricular, onde por determinação central os agentes locais se mobilizaram de forma concertada em torno da educação.

3.1. A (Re)acção da escola ao fenómeno da territorialização

A administração das escolas, em Portugal, tem sofrido vários momentos de viragem. Conceptualmente é passível de ser inserida tanto numa lógica de “concentração desconcentrada” em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autonómica onde a participação dos vários

intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal, de participação simbólica e instrumental. A evolução da administração das escolas depende, em grande parte, da mobilização e do posicionamento dos parceiros educativos (LBSE, art.ºs 43º e 45º).

Enumeramos alguns diplomas com que as escolas conviveram a partir dos anos noventa, período marcado por políticas de territorialização, de pendor reformista.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, promulgado em 19 de Janeiro de 1989, sendo Presidente da República o doutor Mário Soares e Primeiro-Ministro o doutor Aníbal Cavaco Silva, na senda da *“reforma educativa”*, estabelece no seu preâmbulo a *“reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local*

O Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, surge após vários debates e discussões,

“define um modelo de direcção e gestão que nas suas linhas conceptuais é comum a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico com a dupla acepção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo já à estrutura da nova rede prevista” (Tripa, 1994:115) .

Foi aplicado, em regime de experiência, a 49 escolas e a 5 áreas escolares, por todo o território continental, com início nos anos lectivos de 1992/93 e 1993/94.

Considerando o alargamento da escolaridade básica em nove anos e sua organização em três ciclos sequenciais, tomam forma algumas experiências tendo em vista uma possível reorganização da rede escolar, entre elas a consignada no Despacho nº45/SEEBS/SERE /93, de 24 de Dezembro, que aprova *“a lista de escolas básicas integradas, para funcionar, em regime de experiência pedagógica no ano lectivo 1993/94.*

Promovendo a dinâmica de associação de escolas, próprios de uma sociedade democrática, publica-se o Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto,

que define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), a partir do ano lectivo 1996/97, No modelo dos TEIP *“contrapõe-se o conceito de escola-organização ao conceito de escola-edifício. À nuclearização das escolas do 1º ciclo e dos Jardins de Infância contrapõe-se, no presente despacho, a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos de ensino básico e pré-escolar”*.

A desconcentração da administração educativa para os níveis regional e local, bem como a tendência para o desenvolvimento de uma política educativa em torno da noção de área educativa e do desenvolvimento de projectos, são propícios ao aparecimento negociado de diploma que potencie a escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a acção educativa. O Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho refere no seu preâmbulo que: *“A pluralidade de iniciativas traduz um mesmo intuito de concretizar plenamente a concepção de uma escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a acção educativa”*.

Marca-se desta forma um novo regime de autonomia e gestão, atribuindo à escola/comunidade educativa o papel executor.

Ana Benavente, secretária de estado da educação no período de 1995 a 1999, defende o *Pacto Educativo para o Futuro* proposto pelo governo do partido socialista eleito em 1995, alegando que *“a educação é um assunto de todos, e que as mudanças exigem a participação alargada para o desenvolvimento da educação e a melhoria da sua qualidade (...) o pacto propõe-se “constituir uma carta de referência para todos os parceiros educativos”* (Benavente, 2004).

Surge durante a vigência deste governo, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, que se propunha dar forma a uma *“nova organização da educação”*, pretendendo congregar num único modelo de administração e gestão, todas as experiências existentes até ao momento.

O Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas na nova redacção da Lei nº 24/99, de 22 de Abril, realça as escolas do 1º ciclo do ensino básico e os Jardins de Infância, integrando-os, numa organização que se pretende coerente de autonomia, administração e gestão. Propicia o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas, resultante das

dinâmicas locais, para as quais contribuíram as DRE's, as coordenações educativas e as autarquias locais, estas, através da elaboração das cartas educativas concelhias. Está dado um passo para a territorialização das políticas educativas, numa lógica de ordenamento do território, filosoficamente atendendo às realidades locais, mas de forte pendor racionalizador e político. A este respeito, João Barroso & Ana Almeida concluem que:

“a constituição dos agrupamentos serviu, não só, para as direcções regionais exercerem uma pedagogia de influência, junto das autarquias locais (visando a sua adesão aos objectivos do novo regime de gestão escolar), mas também para reforçarem a sua capacidade estratégica na complexa “micro política local”. Por outro lado foi um momento importante para os vários actores em presença, medirem forças, no contexto de um processo de negociação, que de certo modo antecipa o que se irá passar nos contratos de autonomia” (Barroso & Almeida, 2001: 64-65, in Costa, 2004: 126).

Pela leitura do diploma de autonomia, administração e gestão, parece existir uma vontade de criar alguma ruptura com o modelo da centralização educativa, designando a escola como centro das políticas educativas, construindo a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere.

A todas as alterações decorrentes, em especial da produção normativa, os agentes locais de educação ao nível das escolas/agrupamentos deram a resposta que estava ao seu alcance, conciliando os interesses centrais com as realidades locais. Aos docentes sempre foi exigido elevado grau de adaptação e correspondente profissionalismo docente, qualquer que fosse o seu papel dentro da escola. Aos gestores em especial, independentemente da sua qualificação de base ou adquirida ao longo da carreira, foi solicitado que aplicassem de forma eficaz as orientações emanadas por normativo.

3.2 Gestão intermédia e territorialização

Segundo Lima, a territorialização decorreu em três escalões: numa primeira fase, foi dado especial papel de intermediação às Direcções Regionais de Educação, garantindo o rigor na execução das políticas educativas centrais,

emanadas do centro para a periferia, de cima para baixo, e em segunda linha aos coordenadores educativos enquanto órgãos próximos das bases.

“operada pela racionalização da rede, através da imposição do agrupamento das escolas e do conceito de carta escolar, desta forma possibilitando uma mais eficaz extensão das políticas centralmente definidas para as periferias, através dos agrupamentos, a quem caberá a sua execução em conformidade.” (Lima, 2004: 41).

No último escalão de desconcentração surgem as “unidades de gestão” do sistema centralizado-desconcentrado, os agrupamentos de escola, passando a escola sede a ser o núcleo a partir da qual emanam as directrizes de governabilidade das outras escolas, que entretanto perderam o estatuto de escola.

“os agrupamentos de escola representam, de acordo com a política seguida e as opções organizacionais tomadas, um novo escalão da administração central – desconcentrada, operando a partir da escola – sede, mais proximamente e imediatamente sobre as outras. Será possível, no futuro, extinguir a figura do coordenador educativo, cenário que transformaria a escola – sede do agrupamento num segundo nível de desconcentração e que atribuiria um papel central ao seu órgão de gestão (colegial ou unipessoal). (Lima, 2004: 42).

Diplomas como o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio e o Decreto -Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, pretenderam, por normativo, alterar o panorama administrativo, abrindo caminho ao paradigma da territorialização das políticas educativas, aliado à ideia de Autonomia. Foi dado ênfase ao papel do estado como entidade reguladora e de estruturação sendo ainda neste período, que se tornou pública a ideia da qualificação e especialização da função de gestão como factor de possível eficácia no desempenho dos seus cargos.

Estabelecemos diferenciação entre “profissionalização de gestores” e “qualificação dos professores” no domínio da gestão, no pressuposto de que para se ser gestor não tem necessariamente de se ser profissionalizado em gestão, embora careça de qualificação para o cargo.

A verificar-se a tendência para a desconcentração administrativa, tornando os agrupamentos mais dependentes e mais subordinados aumentar-se-á, segundo Lima, “*o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos*”. Ao gestor caberá um papel preponderante ao nível da articulação das estruturas e departamentos a fim de responder com eficácia aos níveis e resultados que lhe são solicitados rentabilizando os recursos disponíveis, nos tempos atribuídos, não esquecendo que “*Cada membro da organização tem uma contribuição vital sem a qual não existiriam resultados, mas nenhum deles, por si próprio, os produz*”.(Drucker,1993: 61, in Ventura, 2006: 345).

4. Agrupamentos verticais potenciadores de articulação e sequencialidade?

Os sucessivos diplomas que emergiram, especialmente na área administrativa nas escolas na década de noventa, com continuidade na década seguinte acentuaram a necessidade da emergência das políticas locais e do envolvimento da comunidade, acentuando a noção de territorialização. O Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho permitiu no ano lectivo de 1997/98 e em articulação com as direcções regionais de educação e os municípios, criar as condições facilitadoras da aplicação de um novo ordenamento jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino, bem como dos seus agrupamentos.

Prosseguindo o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, consolidou, no plano das intenções, a tendência autonomizadora e descentralizadora que o poder político vinha anunciando, tendo-se desde logo levantado a suspeição de que a autonomia das escolas poderia traduzir-se numa forma subtil de controlar o sistema educativo a partir do centro, posição assumida desde logo pelos sindicatos, e que a propósito Formosinho refere:

“Parece-nos poder afirmar que a administração das escolas em Portugal, encontrando-se numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é

passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autónoma onde a participação dos vários intervenientes da comunidade, não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental”.(Formosinho & Machado, 2000: 54).

O processo de constituição de agrupamento, segundo a perspectiva de Barroso, baseou-se num processo dual de *distinção/integração*:

“Distinção pelo reconhecimento da heterogeneidade das escolas no interior do sistema nacional de ensino e pela afirmação da sua identidade e autonomia; Integração, pela afirmação de um sentimento de pertença a um determinado território e pela constituição de um sistema comum de referência para a acção educativa”. (Barroso, 2005: 139).

A promoção e a complementaridade dos recursos educativos, através da cooperação entre escolas, parece estar na base, em diferentes domínios, nomeadamente na gestão das estruturas intermédias e na articulação de estruturas e serviços educativos. Atente-se o facto de todos os ciclos passarem a estar representados nas principais estruturas organizativas do agrupamento (assembleia de escola, conselho executivo e conselho pedagógico). Estudos têm revelado a dificuldade de interação entre docentes de diferentes ciclos, patente também dentro do mesmo edifício onde convivem os vários ciclos². A lógica associativa autónoma sem tradição entre as escolas portuguesa, regida por uma “*submissão à administração directa do estado, fortemente centralizada, de tipo vertical, reforçada pela correspondente acção inspectiva*” (Lima, 2004: 31), está perante uma realidade para a qual é exigido um esforço de adaptação sem preparação prévia, inibida pela manutenção de uma administração fora da escola.

Os órgãos apesar de abertos à generalidade dos docentes acabam por ser preteridos pela maioria deles verificando-se com regularidade o registado no estudo de Daniela Silva (2004), ao nível do conselho pedagógico: regista-se um

² Ver Fernandes, Martins & Mendes (1997: 59), Pinto & Moura, 1998: 145), citados por Lima, 2004: 32 e outros.

“monopólio dos docentes do 2º e 3º ciclos que estão em maioria no processo de tomada de decisões”.

A inegável aglutinação de escolas numa só unidade a que se chamou “agrupamento” aconteceu, cumprindo-se os normativos e a acção hierárquica da administração na crença de que as realidades escolares podem ser mudadas por golpes legislativos sem resistências ou conflitos latentes. No período de 1997-2003 viveu-se um campo experiencial de dinâmicas locais e de capacidade de organização e de fidelização às políticas educativas que parece não ter terminado. Era necessário prosseguir na senda da racionalização, sob a égide do favorecimento da autonomia propiciadores de articulação e sequencialidade. Neste momento, concluído (?), o processo de agrupamento, muitas dúvidas subsistem quanto às suas vantagens ou desvantagens para a prática quotidiana na acção das escolas sobre as práticas lectivas, os alunos, famílias e docentes.

4.1. A Verticalização

“não têm ficado claras as vantagens efectivas do processo para as escolas agrupadas. A investigação produzida tem chamado a atenção para as dificuldades de articulação entre as escolas, para as resistências, para a assunção de funções de coordenação e controlo por parte das escolas-sede, em parte assumindo funções típicas de administração desconcentrada, para a perda de margens de autonomia relativa das escolas do 1º ciclo, para as dificuldades de partilha de recursos entre escolas, seja devido ao seu número e à distância que as separa, seja devido à escassez de recursos existentes” (Lima, 2006: 40).

As reformas educativas, têm continuidade na viragem do século Após um período rico em experiências diversas no âmbito dos modelos de autonomia e gestão, multifacetados, tal como se anunciava em negociações de gabinete, chegou mais um momento de alterações estratégicas, às estruturas até à data criadas e postas em funcionamento.

O Despacho nº13 313/2003/SEAE, de 8 de Julho, assinado pelo senhor secretário de estado Abílio Morgado, define orientações precisas relativas ao *Ordenamento da Rede Educativa em 2003-04*. Trata-se de um momento de viragem estrutural intensa na vida das escolas/agrupamentos, respectivos órgãos de gestão e serviços administrativos, pelo que no presente despacho se propõe não só “ *o encerramento das Delegações Escolares até 31 de Dezembro de 2003*” (ponto III), como também “*numa lógica de verticalização totalmente executada no início do ano lectivo 2004/05*” a extinção de todos os agrupamentos horizontais constituídos a partir de 1996/97 para passarem a ser integrados em estruturas verticais.

Procedeu-se em conformidade com o despacho à “*unificação dos serviços administrativos*”, processo que não foi pacífico, envolvendo alguma instabilidade e descontentamento profissional, próprios de um processo de mudança:

“uma vez mais a administração revela um manifesto desprezo pelas lógicas, interesses e ritmos locais, optando por uma lógica centralizada e por um estilo autoritário que, no mínimo, se revelaram paradoxais e contraproducentes face a um processo apresentado como associativo”. (Lima, 2006: 40).

Entende-se como agrupamento, de acordo com o artº 5º do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio,

“o grupo de estabelecimentos de educação e ensino de um ou mais níveis e ciclos de ensino da mesma área geográfica que dispõem de órgãos de administração e gestão comuns.”

Conforme o mesmo normativo, no artº 6º a constituição dos agrupamentos verticais deveria, obedecer a princípios como:

- “-favorecimento de um percurso sequencial articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, considerado elemento essencial para a qualidade das aprendizagens;
- superação de situações de isolamento de estabelecimentos;
- reforço da capacidade pedagógica.”

Analisando atentamente a reestruturação e o processo de verticalização, levantam-se algumas questões quanto à aplicação dos princípios atrás enunciados, porquanto, tal como refere Barroso, criar agrupamentos por via administrativa é ter “*uma visão normativa e centralizadora deste processo*”. (Barroso, 1999: 37). O autor defende ainda que o agrupamento deverá resultar de um processo dinâmico, conduzido pelas escolas atendendo às especificidades locais, com vista à construção da autonomia. O processo de unificação e verticalização pressupõe no seu preceituado que “*se deve aproveitar a experiência dos órgãos executivos e administrativos que vão ser integrados*”, preceituado que nalguns casos, por razões de disputa de poder exercido em pleno modelo de arena política, não foi observado, originando visível desconforto e dificuldade de participação e integração. Muitos dos docentes que desenvolveram esforço pessoal na instalação de agrupamentos horizontais e construíram projectos educativos válidos, “*dotando as escolas de meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios do quotidiano*”, (Nóvoa, 1992: 26), viram o seu investimento desperdiçado e foram confrontados com, a cessação de funções imposta.

A escola enquanto organização no seu quotidiano envolve-se em inúmeras decisões relativamente a si e ao meio envolvente, está simultaneamente dependente das relações internas e externas, sendo que necessita de capacidade para gerir este sistema de forças e simultaneamente promover e assegurar uma identidade interna. Como afirma Afonso,

“gerir a autonomia significa gerir as dependências. Quanto maior for a capacidade de uma escola para definir os termos das dependências com que se articula com o exterior, maior será a sua autonomia”. (Afonso, 1999: 42).

Neste nível de interacção e dependências devemos atender a nível interno à articulação entre ciclos de ensino ministrados pela escola/agrupamento.

Entender um ciclo de ensino como uma sequência, antecedente de outro ciclo que lhe sucede, exige o entendimento de que cada percurso seja a preparação para o seguinte e também que a evolução do aluno se faça num

percurso delineado de forma articulada e sequencial entre as estruturas em campo.

Pressupõe-se que tanto os conteúdos educativos, como as metodologias e estratégias emanem de culturas de escola, provenientes de trabalho articulado, independentemente da tipologia ou características físicas dos agrupamentos.

“ A existência de continuidades e de rupturas ao longo do ensino básico, ora de 9 anos, que se pretende perspectivado numa linha de unidade global, poderá ser equacionado sob múltiplos eixos, nomeadamente o tipo de ensino, a tipologia dos estabelecimentos de ensino, os modelos de organização e funcionamento das escolas”. (Ferreira, 2001: 149).

Olhando para os documentos legais já enumerados, parece sentir-se uma preocupação de garantir a *sequencialidade* do ensino básico, ao mesmo tempo que se constata um apelo à articulação dos órgãos e saberes, dando ênfase e responsabilidade ao papel do professor, nessa mesma articulação em colaboração com o conselho de docentes no tocante ao primeiro ciclo e pré-escolar e ao conselho de turma e departamentos nos restantes ciclos.

Observa-se que *articulação* é uma palavra-chave presente ao nível dos normativos e discurso político. Se nalguns casos a articulação poderia ser praticada, neste momento constatamos que esta passou ao domínio da regulamentação.

CAPÍTULO II -Políticas de Gestão Escolar e Articulação

1. Gestão Escolar e Articulação

1.1- Conceitos de articulação e sequencialidade

O conceito de Articulação e Sequencialidade, associado ao sistema de ensino público no limiar séc. XXI, surge indubitavelmente associado a normativos tais como o Despacho nº27/97, de 2 de Junho, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio e o Despacho nº13313/2003, de 8 de Julho. Este último estabelece o agrupamento, exclusivamente numa lógica vertical e refere que *“procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos bem como resolver um eventual isolamento de algumas escolas”*. Parece estar encontrada a solução para os males de que até então enfermavam algumas escolas do 1º ciclo e pré-escolar, bem como os restantes diplomas em aplicação.

Estudos exploratórios indicam que para a concretização de efectiva articulação não basta a junção de estabelecimentos na mesma unidade orgânica e administrativa, com órgãos de gestão comuns, juntando níveis e ciclos de ensino, e afectá-los ao mesmo serviço administrativo, continuando a prática lectiva a ser exercida nos mesmos lugares quiçá sem alteração das práticas. Tal com refere Formosinho:

“Para a eficácia da acção pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, a partilha de experiências, o trabalho em equipa. Sem este intercâmbio e partilha não há comunidade docente e sem esta não é possível desenvolver projectos colectivos” (Formosinho, 2000: 63).

Com a escolaridade obrigatória de nove anos e a estruturação do ensino básico em três ciclos de ensino, proposto pela LBSE, tal como aí se refere, os ciclos *“devem ser articulados entre si”*, produzir a mudança de atitudes dos professores de modo a centrarem a sua acção numa maior coordenação interdisciplinar e maior responsabilização pelo sucesso educativo dos seus alunos, promovendo em simultâneo a integração do pré-escolar e do primeiro ciclo nesta construção organizacional e administrativa. São intenções que por decisão do aparelho administrativo centralista passaram a fazer parte das

preocupações quotidianas com que escolas e professores se viram a braços de forma decretada.

É importante percebermos se estas medidas de política educativa provocaram alteração resultando em mudança, se passaram a existir condições de trabalho em equipa, participação igualitária nos órgãos de decisão e gestão e vontade de construção da mudança. Formosinho refere ainda que;

“O agrupamento de estabelecimentos de ensino, para além de uma unidade de gestão é também uma unidade de vinculação e de efectivação e ainda um espaço capaz de oferecer apoios à monodocência ” (Formosinho, 2000:59).

Os agrupamentos verticais vistos inicialmente como potenciadores de maior articulação poderão revelar-se uma falsa solução natural, pois surgem no pressuposto de que as escolas do 2º e 3º ciclos, dotadas de instalações, equipamentos e funcionários administrativos poderão sem aumento de custos fazer corresponder o espírito do ensino básico a uma unidade organizacional, proporcionando ainda o redimensionamento da rede escolar. Verificamos contudo que na realidade se assistiu em primeira linha a uma justaposição na mesma unidade de,

“sub –conjuntos de profissionais diferentes, com interacções escassas, geralmente sobre questões instrumentais que não envolvem uma inovação para melhorar as práticas profissionais”. (Formosinho, 2000: 62).

Agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica envolvimento em torno de um projecto, trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre docentes, articulando curricularmente os níveis e ciclos que esta nova realidade congrega. Entendemos crucial a elaboração de documentos estruturantes comuns, reveladores de unidade de execução em prol de objectivos e metas conjuntas, com a criação de percursos sequenciais dentro do agrupamento. As dificuldades sentidas na transição entre ciclos de ensino poderão ser esbatidas porque os docentes participam nos percursos educativos. Também os alunos sentirão menos as diferenças aquando da transição, pois

estão integrados e conhecem as práticas em cada um dos níveis, quer inferiores, quer superiores, dentro daquela unidade organizacional.

Contudo as alterações no processo de ordenamento da rede educativa, nomeadamente o processo de constituição de agrupamentos levam-nos a questionar a operacionalização da anunciada autonomia de escola. O despacho nº13313/2003, de 8 de Julho, que obriga à verticalização;

“procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos e resolver o eventual isolamento de algumas escolas, defende que as lógicas de construção dos agrupamentos deverão resultar da existência de projectos pedagógicos comuns e de dinâmicas locais salvaguardando a identidade e denominação de cada escola”.(Flores in Costa, 2004: 125).

Questionando as margens de autonomia na execução dos agrupamentos verticais, impostos numa lógica de controlo centralizado e tecnocrático, embora no decurso de um modelo de gestão apelidado de “autonomia”, temos dúvidas quanto ao resultado da uniformização do modelo vertical. Tal como afirma Flores,

“não obstante o discurso de autonomia, neste processo de verticalização, sobressaiu mais a lógica centralista da administração procurando regular as práticas sócio - educativas das escolas, a qual se revestiu de características de reforço da sua influência e autoridade sobre as escolas”. (Flores in Costa, 2004: 125).

Estudos revelam que a verticalização não provoca por si só,

“alterações substantivas nas rotinas e procedimentos da gestão escolar, que continuam marcadas pelo dilema entre a dependência da tradição intensamente normativa da administração central, e uma certa contaminação das práticas instituídas e interiorizadas pelo modelo de gestão democrática. Assiste-se a um modelo contraditório e ambíguo que inclui simultaneamente, autonomia e centralismo, decisões locais e decisões nacionais”. (Flores in Costa, 2004: 134).

O processo de constituição de agrupamentos verticais e os normativos que lhe estão associados assentam no pressuposto da facilitação da prática da articulação, a realizar não só de forma natural mas especialmente porque se

encontra decretada. Ao nível da organização pode observar-se em dualidade a articulação praticada, como articulação espontânea e a articulação decretada/consagrada. Quando a articulação se pratica de forma espontânea, entende-se que surge de forma natural, com base na motivação individual sem que seja forçada, embora tenha uma intenção individual ou do grupo em que ocorre. Está liberta de formalismos ou condicionantes formais. A articulação decretada pressupõe o cumprimento de algo prescrito, com forma mais ou menos rígida, em cumprimento de algo regulamentado.

A adesão não é espontânea e limita-se, em grande parte das vezes, ao mínimo exigido, em estrito cumprimento das regras. É reconhecida por todos a quem está ordenada por meio de normas escritas, estamos assim em presença de um articulação formal. Assente na imagem de que para existir articulação é necessário participação, Bottery (1993), apresenta um quadro exemplificador em que os eixos: áreas de articulação e grau de articulação/ participação, se cruzam.

Quadro nº1 - articulação/ participação praticada

GRAUS	Activa (Total)		
	Reservada (Parcial)		
	Passiva (Pseudo)		
	Articulação Praticada	Espontânea /Informal	Decretada /Formal
ÁREAS			

Baseado em (Bottery, 1993:166)

De acordo com o presente quadro e fazendo corresponder os graus de participação aos graus de articulação associamos articulação activa à participação total. Pressupõe-se que a articulação praticada é exercida em sintonia pelo conjunto dos actores. À articulação reservada associamos a participação parcial, nestes casos ela pode aparecer de forma difusa e dissimulada, não se aplicando na totalidade. A articulação passiva corresponde à pseudo-participação, neste caso estamos próximo da não participação, esta é exercida do modo faz-de-conta, quase indiferente a quem compete o seu

exercício. Nestes processos podemos inferir que para existir articulação tem necessariamente de existir participação.

Segundo Luck, citado por Pires, “ *a participação deve ser um processo dinâmico que vai muito além da tomada de decisão*” (Pires, 2003: 111).

Na perspectiva de Luck, a gestão participativa procura princípios como a construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da participação das pessoas e o conhecimento dessa realidade só é possível através de uma forte intervenção crítica e reflectida sobre a realidade e se houver um envolvimento efectivo das pessoas na construção dessa realidade.

Ao nível da realidade organizacional da escola registam-se várias formas de participação com significados e abrangência variados, que se afastam ou aproximam do conceito de gestão participativa. Lima, considera que “ *a participação deve constituir-se uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada*”. (Lima, 1998: 182). Na forma de *participação praticada*, obedecerá a critérios de *democraticidade, regulamentação, envolvimento, e orientação*.

Quanto à democraticidade a participação poderá ser *directa* ou *indirecta*. Atendendo à regulamentação, poderá tomar a forma de *participação formal*, decretada, sujeita a um grupo de regras ou *participação não formal*, onde a intervenção dos actores locais é maior na produção das regras, ou ainda a *participação informal*, normalmente à margem de estatutos e regulamentos, que emerge da acção organizacional.

Considerando o *envolvimento*, ou seja o empenhamento variável dos actores, Lima distingue entre *participação activa, participação reservada e participação passiva*. A distinção faz-se através do grau de envolvimento. Na primeira há uma elevada mobilização para a acção, na reservada há uma atitude expectante ou calculista, chegando ao grau de apatia na participação passiva.

As organizações e seus actores, respondem a objectivos da organização, quer sejam fixados por si ou por outrem, esperando-se a participação dos envolvidos que segundo Lima poderá ser:

“participação convergente, orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor, orientada para o consenso” ou “participação divergente, que opera ruptura com as orientações estabelecidas. Poderá tomar a forma de boicote ou

tornar-se indispensável, com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança” (Lima, 1998: 189).

Os níveis de participação/articulação poderão resultar em níveis aceitáveis de sequencialidade dentro do agrupamento, com a produção de percursos curriculares sequenciais entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

Os docentes e as estruturas de gestão intermédia terão de conhecer o trabalho desenvolvido, dando valor aos níveis educativos antecedentes e consequentes conferindo-lhe unidade com o respeito pela especificidade de cada um.

“De facto a escola assumir que quer articular curricularmente os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um factor importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver actividades para que tal aconteça”. (Serra, 2004: 98).

As intenções consubstanciadas em documentos internos de validade genérica para todas as escolas associadas, níveis e ciclos é deveras importante, mas ficarão esvaziados de sentido se esta intenção regimentada não tiver aplicação prática, isto é se a concretização não traduzir o que é intenção em actividades comuns e conjuntas, para o que reverte o nível de participação, envolvimento e orientação.

1.2. Acções de gestão, coordenação e supervisão

Entendendo os agrupamentos verticais de escola como um local privilegiado para a articulação vertical, importa nesse âmbito descrever resumidamente, como funcionam ao abrigo deste diploma e como se articulam entre si.

Apesar de a acção se desenrolar em espaços físicos diferenciados, o facto de se pertencer a um agrupamento pressupõe a existência de um mesmo órgão de administração e gestão que coordena todas as estruturas intermédias independentemente do ciclo, ano ou departamento como se de um todo se tratasse. Segundo o D.L.nº115-A/98, artº 5º “ *O Agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão,...*” adiantando no artº 7º que são órgãos de administração e gestão das escolas: “*A Assembleia, O Conselho Executivo, O Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo*”. A cada órgão são atribuídas competências próprias nos domínios da direcção, gestão pedagógica e patrimonial e financeiro, contudo nenhum deles parece poder existir separado dos restantes.

São ainda contempladas no artº 34º deste diploma, as estruturas de orientação educativa, enquanto promotoras do desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento que visam, nomeadamente: “*a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;* (artº 34º D.L.nº115-A/98). Continuando define ainda a quem está acometida essa função;

“ Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico a articulação é assegurada por Conselho de Docentes e nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplina e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola”. (artº 35º).

É designado pelo conselho executivo o director de turma a quem compete coordenar o conselho de cada turma no 2º e 3º ciclos e são ainda designados, o

coordenador dos directores de turma e os coordenadores de ano. Estes actores promovem e desenvolvem a sua acção educativa em torno de documentos estruturantes do agrupamento: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Interno e os regimentos dos diferentes órgãos e departamentos.

Tal como plasmado no artº 6º do D.L.nº115-A/98,

“A constituição de agrupamentos de escola considera, entre outros critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos...”, (artº 6º do D.L.nº115-A/98).

O que nos perguntamos é se o que por força da lei se expressa nos documentos estruturantes atrás referidos tem concretização efectiva no quotidiano e, também, se basta todos os intervenientes estarem representados nos órgãos para estes funcionarem de forma articulada, interessando-nos particularmente conhecer de que modo estes órgãos se articulam entre si.

1.2.1. O Conselho Pedagógico

No Conselho Pedagógico, a quem compete a coordenação e orientação educativa do agrupamento nos domínios pedagógico-didáctico e acompanhamento dos alunos, têm assento obrigatoriamente, representantes de todos os departamentos, pais e pessoal não docente e presidente do conselho executivo. Parece à partida ser o palco propício à articulação entre níveis e ciclos de ensino, até porque estipula o número de elementos que o compõe tendo em vista;

“conferir maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de representação multidisciplinar.” (Lemos, 1998: 67).

Em concordância com o previsto na alínea h) do artº 26º do decreto-lei nº 115-A/98 o conselho pedagógico, sendo o órgão de representação das estruturas

de orientação educativa do agrupamento, é o local privilegiado para a procura de soluções ajustadas, no âmbito da articulação e diversificação curriculares. Compete-lhe encontrar respostas que vão ao encontro das políticas aí definidas para a globalidade da comunidade educativa.

Estudos têm revelado que a maior parte do tempo é usado a tratar de assuntos dos ciclos da escola sede, decorrente do facto de que a maioria dos seus elementos aí exercerem e aí terem os seus interesses e, que a articulação, surge de forma “decretada”, isto é, são dadas pistas para o comum, em torno de projectos ou ideias globais, cabendo a cada um exercê-los no seu domínio territorial em tempo diverso e de forma individual.

O órgão de articulação pedagógica de excelência vê-se assim, na maioria das vezes circunscrito ao exercício da “gestão” da escola sede e reservado ao papel de lançador de propostas para execução individual em diferentes terrenos e com actores distanciados no espaço. *“Estas reuniões são momentos de transmissão de orientações muito mais do que de tomada de decisões”* (Simões in Costa, 2004: 214).

1.2.2. As estruturas de orientação educativa

É ao nível das estruturas de orientação educativa que se procura promover um acompanhamento mais próximo e eficaz. Compete a estas estruturas assegurar a coordenação pedagógica e a articulação curricular, bem como realizar o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelas turmas ou grupos de alunos. O pré-escolar e o 1º ciclo usam de forma privilegiada os conselhos de docentes, e os 2º e 3º ciclos usam os departamentos e as reuniões de grupo como espaços de debate das práticas e orientações relativas ao seu domínio.

“Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares. No âmbito do desenvolvimento de autonomia organizacional e visando uma maior eficácia na articulação curricular,

compete à escola ou ao agrupamento de escolas definir, no seu regulamento interno, a organização dos docentes das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares em departamentos curriculares..” (Lemos, 1998: 83)

Ainda aí, apesar de supostamente existirem planificações conjuntas para um mesmo ciclo, ano de escolaridade ou turma, as práticas podem continuar, a serem exercidas em contextos individuais, se bem que tendo como referencial um mesmo objectivo e centradas num mesmo propósito, em princípio previamente concertado. A articulação a existir poderá confinar-se ao pequeno grupo, como se a realidade agrupamento, ciclo não existisse.

Poderemos afirmar que existe articulação apenas porque existe um órgão onde todos têm representatividade, se programa em conjunto, se trabalham as mesmas competências e se partilham resultados? Enunciamos o entendimento de Serra ao afirmar:

“ Entendemos que o facto de cada escola assumir que pretende articular os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um factor importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver actividades para que tal aconteça”. (Serra, 2004: 98).

Entendemos que na maioria dos casos se esgotam as possibilidades de trabalho conjunto, porém, situações existirão em que a falta de articulação efectiva se deverá a factores de disponibilidade e motivação individuais. Cabe a cada escola encontrar os mecanismos, adequando-se à sua realidade e contexto e à administração monitorizar as práticas.

1.2.3. A Supervisão

No âmbito da autonomia pedagógica, a escola passa a ser responsável pela gestão de currículos, programas e actividades educativas, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão de espaços e tempos escolares, formação e gestão do pessoal docente, passando a exercer a supervisão escolar, que em sentido lato, se inscreve no conjunto de actividades orientadas para a

organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola.

Em sentido restrito surge o conceito de supervisão pedagógica inscrito num conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em conformidade com as orientações da escola, nas vertentes de supervisão do ensino, actuação dos professores e desenvolvimento de projectos (curriculares e outros).

As competências dos supervisores escolares estão normalmente associadas a actividades de planificação, organização, avaliação/apreciação. A planificação entendida como um pré-requisito necessário aos supervisores, para desta forma ele poder ajudar os professores a serem proactivos, necessitando para tal de uma boa organização e método de trabalho. Ao nível da avaliação/ apreciação entendido como contributo para a melhoria do ensino aprendizagem.

Quer o supervisor seja gestor intermédio ou de topo, ele exerce sempre um papel de grande importância independentemente do estilo como exerce a supervisão (directiva/não directiva ou de reflexão/acção). Não devendo em qualquer dos casos ignorar o ambiente e o contexto, pois estes têm grande importância, como destaca Glickman in Alarcão;

“ O nível de desenvolvimento do professor não é estável, mas depende do contexto específico em que actua sendo o ambiente de trabalho na escola um factor determinante”. (Alarcão, 1994: 32).

O factor ambiente é ainda de ter em conta também aquando das visitas da IGE, mesmo não tendo de efectuar a supervisão pedagógica deverão compreender a complexidade da organização, o seu clima e a conjuntura político-educativa.

“ Os inspectores terão de perceber os esforços e as tentativas dos professores para transformarem os objectivos da reforma, que são objectivos nacionais determinados por decisões ideológicas, em resultados concretos nas situações reais e locais das suas escolas, com as inerentes reformulações e negociações, adaptações e buscas de estratégias adequadas.” (Alarcão, 1994: 37).

Julga-se que o factor liderança exercido por quem coordena, pode tornar-se elemento preponderante e facilitador do funcionamento em rede colaborativa ou inversamente propiciador de clima sectário. Liderar com eficácia, parece ser contingente da situação, mas também deriva do poder atribuído ao actor em contexto dentro da organização, assim como da forma como exerce o seu poder pessoal, e empatia, dentro da mesma.

Considerando a escola como arena de competição, onde é importante sobreviver, torna-se necessário que os seus actores possuam: concentração, energia, resistência física e disposição para entrarem em conflito. Existem múltiplas definições de liderança, referimos para o efeito a perspectiva de Hersey & Blanchard in Rego, que entende liderança como;

“ o processo de influenciar a actividade de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação”. (Rego, 1997: 23).

Esta perspectiva apresenta o conceito de liderança enquanto processo ao invés de liderança centrada no indivíduo. Esvai-se aqui a distância entre líder e seguidores e assiste-se ao entendimento de liderança enquanto actividade do líder.

Se a postura adoptada pelos supervisores, coordenadores, for a de líder democrático poderá facilitar a estratégia para conduzir a uma eficaz gestão e articulação. Através de um modelo de liderança em que os líderes demonstram confiança nos professores, desenvolvem uma estrutura de gestão partilhada, encorajam a participação individual, a autonomia e a inovação, dando “recompensas” e apoio, os resultados serão concerteza vividos de forma partilhada e resultarão com maior eficácia.

1.2.4. Documentos estruturantes - o guião da articulação

É através dos documentos estruturantes do agrupamento que surgem as definições das políticas a adoptar surgindo o Projecto Educativo como referencial primeiro.

O Projecto Educativo com origem marcada na confluência entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas, com especial ênfase na prossecução da qualidade, é entendido como um documento estratégico e estruturante da política educativa do agrupamento que de forma notória, deve explicitar formas de articulação, de participação e de liderança dos actores envolvidos.

“ Muito dificilmente um projecto de escola terá sucesso se, desde a sua fase inicial da sua concepção, os diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projecto implica uma actuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e envolvimento dos vários intervenientes” (Costa, 2007: 66).

Num mapa político-administrativo feito de decisões e contra-decisões, anúncios de mudança sem efectiva concretização, discursos mobilizadores e decisões decepcionantes para as escolas e seus actores, é ainda ao nível dos documentos que se elaboram na escola e para a escola que se verifica falta de articulação estratégica ou a existir, esta é débil e pouco marcante. O Projecto Educativo é considerado um documento de *Ritualização, Resistência e Relatividade*, surgindo como um documento “*de formalismo organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola*”. (Costa, 2007: 91). Pelo exposto só podemos ficar intranquilos quanto ao traçado estratégico da política da escola.

Documento orientador também importante é o Plano Anual de Actividades. É aí que de forma mais aberta podemos encontrar propostas de articulação, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos conjuntos, ou comuns, o que obriga a reuniões interdepartamentais de preparação e aferição de

procedimentos. Estas actividades resultam normalmente em trabalhos conjuntos ou pelo menos à execução de um tema ou actividade transversalmente, isto é trabalha-se a mesma área com níveis de execução compatíveis com os níveis de escolaridade em presença, ex: quando se trabalha o Eco-Escolas desde o pré-escolar ao 3º ciclo, o centro de interesse é o mesmo, o que se altera é o grau de aprofundamento e abordagem que se faz ao tema. Tal com entende Serra podemos dizer que:

“resultará um trabalho que, parecendo feito em conjunto, foi vivido separadamente, isto é, foi feito em comum, mas não em conjunto [...] assim aquelas actividades que à partida, poderiam ser classificadas como sendo promotoras de articulação activa porque envolviam, profundamente diferentes níveis educativos, acabam por se operacionalizarem numa articulação passiva”. (Serra, 2004: 102).

A articulação activa pressupõe um profundo empenhamento dos docentes e uma disponibilidade temporal muito grande, sem os quais as actividades ficam comprometidas e tudo poderá não passar de intenções.

No desenho organizacional proposto pelo D.L.nº 115-A/98, de 4 de Maio, e atendendo à diversidade de órgãos e documentos existentes, conjugado com os tempos dos professores poderemos fazer um exercício mental, que nos permita encontrar modos e tempos de colocar todos estes intervenientes no acto educativo e administrativo, a encontrarem-se para, de forma participada discutirem estratégias de actuação. Facilmente se conclui que de forma formal, essa articulação seria um acto pouco exequível, daí que muito do que se programa, acompanha e avalia ao nível da escola e da sua actuação no acto educativo se faça ao nível do informal. A articulação espontânea fruto de encontros fortuitos ou de circunstância pode propiciar o encontro de caminhos comuns e a partilha de estratégias ou resultados, sem que com isso se sobrecarregue burocraticamente o trabalho dos professores ou os seus tempos. Convém contudo acrescentar que tal apenas é possível quando as unidades educativas estão próximas ou em alternativa praticam formas de comunicação eficazes e de fácil utilização. Teremos de atender à dispersão geográfica mas também á capacidade de liderança dos gestores intermédios, no sentido de

propiciarem mecanismos de comunicação rápidos e eficazes como alternativa ao isolamento a que o normativo quis pôr termo.

Poderemos em resumo referir que a articulação apesar de decretada, depende quase exclusivamente da vontade e actuação dos docentes e que do seu grau de envolvimento, depende em grande parte, o sucesso desta nuance política.

Apesar de *articulação* ser uma palavra-chave presente ao nível dos normativos e discursos políticos, tendo passado ao domínio da regulamentação, devemos questionar de que modo esta resultará melhor, se da forma praticada/espontânea ou da forma decretada/consagrada. Sabendo que não existe articulação sem a participação dos docentes, da gestão, das estruturas de coordenação e de muito envolvimento pessoal. De que serve decretar quando a motivação para o seu exercício ou as condições existentes em matéria de gramática escolar não o permitem?

Gostaríamos de neste trabalho e pela análise dos relatórios da avaliação externa a que nos propomos, identificar de que modo a atitude colaborativa dos docentes (ou a falta dela), segue as regras formais e isso se torna suficiente ou, se porventura existem indicadores de dinâmicas próprias, denotando trabalho colaborativo espontâneo, usando as margens de autonomia e inovação não prescritas nos normativos organizativos do funcionamento e gestão, mas entendidas necessárias pelos actores educativos para a prossecução da melhoria das práticas e/ou resultados, elevando o nível de eficácia na execução, visível nos resultados.

1. 3. Processos e estratégias de gestão e articulação

Ao olharmos atentamente para o modelo de autonomia, administração e gestão vigente que define autonomia como:

“ o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” artº 3º D.L. nº 115- A/98),

sentimos algum amargo pela não aplicabilidade da filosofia anunciada, atendendo aos diplomas regulamentadores que de imediato surgem como “pseudo-facilitadores”, como diz Afonso, *“no nosso país, a administração da educação concretiza-se no quadro de um sistema centralizado e hiper-regulamentado”*. (Afonso, 1999: 54).

Tentaremos explicar a organização do ensino básico e a estruturação dos anos, grupos e ciclos para percebermos a engenharia necessária a fim de articular eficazmente tal como o diploma da gestão e outros anunciam e a IGE avalia no contexto da avaliação externa.

Ainda que até ao momento o pré-escolar não integre a educação básica convém referir que este se organiza em grupos de número máximo e mínimo definido a quem é atribuído um educador e respectivo auxiliar de acção educativa, para o desenvolvimento das orientações curriculares definidas centralmente e de operacionalizadas localmente.

No 1º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas e obedece a um currículo nacional que se pretende articulado com os restantes ciclos.

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

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

Em todos os ciclos os alunos se encontram agrupados em classes ou turmas graduadas por anos de escolaridade, de acordo com o seu nível etário, de número estabelecido, usando um espaço normalizado “sala de aula”, durante um tempo estandardizado que se designa horário, num determinado calendário, propiciador da aquisição de saberes normalizados “programas e projectos curriculares” e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, entendidas como unidades estruturantes do ensino e do trabalho.

Para a execução da supervisão e coordenação das estruturas educativas os docentes organizam-se em conselhos de docentes (pré-escolar e 1º ciclo),

departamentos curriculares e direcções de turma (2º e 3º ciclos), podendo ainda existir de acordo com o definido no regulamento interno as coordenações de ano, coordenação de directores de turma entre outras.

Perante esta panóplia de estruturas a IGE, de acordo com o plano de avaliação apresentado aos agrupamentos, propõe-se perceber e avaliar se existe articulação intra-departamental com coordenação e consolidação científica, metas e objectivos definidos ao nível dos processos e dos resultados, bem como quais os departamentos com maior taxa de sucesso. Pretende ainda conhecer como é feita a coordenação pedagógica e estimulada a interacção entre os vários grupos e unidades que integram o agrupamento. Importa-lhes ainda reconhecer garantias de sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem, de forma especial entre as unidades do agrupamento, não deixando ao acaso o factor da liderança assumido pelas coordenações de grupo e departamento.

1.4 Construção de redes de comunicação e articulação – o formal e o informal.

A forma de relacionamento pode transportar um cunho mais ou menos directivo, assente sempre na competência relacional e comunicacional, com os elementos da comunidade educativa, e, dependendo da personalidade individual. A forma como se processa a comunicação decorre do formato praticado na organização, podendo ser na forma Weberiana (formal, normalmente escrita, com ordens precisas e directiva) ou na forma anárquica (pouco fluida, direccionada para o grupo ou acto em causa num dado momento). Independentemente da forma o importante é que todos os actores em contexto educativo se sintam integrados, chamados a participarem e se revejam nos resultados da sua organização. Carvalho no seu estudo sobre as práticas organizacionais referiu a propósito que:

“o bom funcionamento da escola depende da boa comunicação entre direcção e professores” e ainda que “um bom clima de escola depende do nível de interacção, de cooperação e de apoio mútuo entre os professores”. (Carvalho, 1992: 112).

O sistema de redes inter-organizacionais propicia a interdependência entre os seus membros assente na confiança e reguladas por regras negociadas e acordadas entre os membros. Além do seu aspecto funcional, segundo a perspectiva de Thompson;

“ as redes não são apenas uma forma de organização social propriamente dita: elas também constituem um método de pensar sobre a natureza da vida social”.(Thompson, 2003: 6)

Para uma melhor clarificação do conceito de “rede” apontamos a classificação apontada por Lima, ao entender que estas se devem abordar segundo a sua *gênese, a composição e a estrutura*. Relativamente à gênese aponta os agrupamentos de escola como *redes fabricadas*, entendidas como:

“uma solução organizacional planeada para funcionar enquanto mecanismo de coordenação, em resultado de uma acção directiva consciente, no sentido de se criar e sustentar uma rede”. (Lima, 2007: 173).

Nesta perspectiva a rede fabricada criada pelo estado surge como forma de perpetuar ou pelo menos suportar as políticas do estado. Quanto à composição das redes informais ao nível da escola, ainda na perspectiva de Lima, podemos considerar que se organizam entre actores individuais, partindo de laços e interesses que se estabelecem.

Atendendo a que todos pertencem a uma mesma instituição (escola), será por isso considerada *uni-institucional*, pois todos os filiados pertencem ao mesmo domínio.

Na realidade organizacional designada Agrupamento de Escolas os processos de comunicação e articulação em rede estende-se a outros actores que se entrecruzam na construção do percurso educativo, nomeadamente as autarquias locais, associações e outros serviços da localidade, o que nos permite dizer que quanto à composição as redes de comunicação organizacional existente na realidade educativa passou a ser *pluri-institucional*, acentuando-se a necessidade de maior acuidade e profissionalismo também ao nível dos processos de comunicação.

Detenhamo-nos na abordagem à comunicação enquanto processo interactivo de troca de informação, a fim de podermos melhor compreender o que se entende por “*boa comunicação*” usando a perspectiva de Ferreira;

“ A comunicação é tradicionalmente encarada como a transmissão intencional de mensagens/perspectiva mecanicista; ou como a interpretação subjectiva de significados/perspectiva psicológica; mas também pode ser encarada como um processo de construção da própria realidade social / perspectiva simbólica; ou mesmo até uma parte dessa realidade social / perspectiva inter-accionista. [...] Comunicar eficazmente numa organização, requer não apenas as competências comunicacionais tradicionais, a codificação, a transmissão e a descodificação de informação como também o conhecimento estratégico que permite interpretar correctamente essa informação e criar significados partilhados.” (Ferreira, 1996: 209).

Se estas componentes de comunicação são importantes ao nível da comunicação informal, isto é, ao nível da acção organizacional corrente, elas tornam-se acutilantes e necessárias ao nível das comunicações formais dentro da organização, no cabal cumprimento racional e burocrático das normas, na acção junto das suas estruturas e utilizadores. Assumem particular importância os papéis dos líderes e co-gestores responsáveis pelos diferentes departamentos e grupos a quem é exigido um grau de comunicabilidade eficaz na forma, no conteúdo e no tempo.

Na actualidade contamos com o prestimoso contributo das novas tecnologias e meios de comunicação informáticos que em muito contribuem para a rapidez na partilha de informação e tomada de conhecimento dos factos quase em tempo real. Pode ser prática os agrupamentos possuírem as suas próprias páginas no ciberespaço e outros que a tecnologia propicia, entendidos como facilitadores na interacção entre pessoas e tidos como essenciais ao sucesso pois potenciam a criação de equipas, que não carecendo estar próximas podem cooperar e trabalharem em proximidade.

Praticando-se uma articulação espontânea ou uma articulação formal/decretada, não deixa de ser útil e necessária a comunicação eficaz exercida com um nível de espontaneidade e vontade individual e grupal que torne

exequível o prescrito de forma a torná-lo praticável e visível, caso contrário diremos que existe não-articulação. De acordo com Lima,

“ Transitou-se, [...], de uma participação espontânea, para uma participação sucessivamente mais organizada e, independentemente das mudanças de sentido e eventuais rupturas esperadas, pode-se afirmar que a participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo”. (Lima, 2001: 69).

Cabe à escola organizar-se de modo a corresponder aos desafios de modo organizado sem desperdício de tempo e energias, não ignorando a importância crucial do domínio da comunicação informal dentro da organização/ agrupamento, entendido como “ *fonte de suporte social e de motivação, capaz de influenciar a produtividade na organização*” (Ferreira, 1996: 170).

Momentos formais de comunicação e desenvolvimento do trabalho colaborativo, as reuniões desenvolvem-se entre *grupos primários, artificiais, formais e permanentes*, segundo a perspectiva de (Ferreira, 1996: 154), isto é criados pela acção directa de terceiros, ex: o departamento, onde as interacções do grupo se encontram definidas por normas de conduta e regras de procedimentos previamente estabelecidas com duração de execução e regularidade previstas.

O tempo usado nas reuniões é visto pelos seus intervenientes como excessivo, estudos demonstram que parte desse tempo, é usado em questões marginais, para o que em muito contribui a má planificação, bem como a sua pouco eficaz condução.

Parece-nos, necessária, alguma intervenção ao nível da formação, contribuindo para rentabilizar os tempos das reuniões, tornando-as espaços de tomadas de decisão assentes em processos de comunicação claros e explícitos previamente preparados no seu conteúdo e forma. Aos condutores das reuniões pede-se que adoptem uma postura de gestor ou de líder, dependendo desta a profundidade da execução da sua acção e os resultados obtidos, sendo que existem diferenças entre liderança e gestão.

“gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar; liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar. Aqueles que gerem, a quem chamamos gestores, sabem o que devem fazer; aqueles que lideram, a quem chamamos líderes, sabem o que é necessário fazer.” (Bennis e Nanus, 1985: 28).

Na procura de maior eficácia, o princípio da Nova Gestão Pública que surgiu na literatura académica no início dos anos noventa, fez incursões fortes no sector da educação, apontando para a introdução de princípios de *gerencialismo*, isto é a aplicação de métodos de gestão de mercado, ao sector público. Defende-se neste modelo,

“a gestão assegurada por profissionais, a definição de padrões explícitos de desempenho e de forma de medi-lo, a gestão de resultados, a racionalização de custos e a proximidade ao consumidor.(Lima, 2007: 158).

2. Culturas Docentes e Organização Escolar.

2.1. Individualismo Docente

“As escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores, do que da sua interdependência” (Lortie in Neto-Mendes, 2005: 6).

A realidade educativa também no ensino básico, é caracterizada pelo individualismo docente, em que cada profissional é responsável pelo seu espaço educativo “sala de aula” e aí exerce em plena autonomia pedagógica, socialmente aceite como inteiramente capacitado para a tarefa, sem necessidade de cooperação, coadjuvação ou supervisão. Os grupos organizam-se de forma independente e de modo a poderem trabalhar com os parceiros directos, (alunos e respectivos docentes). Na grande maioria das vezes o próprio docente não procura os seus pares para resolver dúvidas ou constrangimentos, por dificuldades de aceitação dos seus handicaps a que crescem as características físicas do espaço, escolas distantes, salas de porta fechada, factores que dificultam a comunicação:

“las condiciones de trabajo en muchos centros escolares han propiciado el aislamiento de los profesores en sus respectivas aulas y la escasa comunicación entre colegas sobre temas que les competen profesionalmente. En paralelo, há sido argumentado que tales condiciones redundan en creencias como que la enseñanza es asunto de cada profesor o que reconocer dificultades y solicitar ayuda constituye la expresión de un fracaso personal”. (Gonzalez, 2003: 122).

Estudos realizados argumentam a tese, “*que as escolas estão desenhadas fisicamente de um modo que impede (em vez de facilitar) a comunicação face a face entre colegas.*” (Lima, 2002: 181). O modo como se estabelece a relação entre docentes, a forma como conversam e cooperam é uma das faces visíveis da cultura da escola, podendo evidenciar uma atitude colaborativa. Segundo Hargreaves (1998), o individualismo é uma forma de cultura docente podendo

subdividir-se ainda em: *individualismo constrangido; individualismo estratégico e o individualismo electivo*. (Neto-Mendes, 2005: 7).

Nalguns casos o apego à tradição de isolamento e de individualismo leva o professor a refugiar-se na sua sala de aula, entendido por si como refúgio estratégico inviolável, o que se entende através de estudos realizados como um dos grandes males do ensino. Na perspectiva de (Lima, 2002), a exposição das práticas e competências profissionais ao olhar crítico dos seus pares comporta sérios riscos para a sua auto-estima pessoal e profissional. Ao colaborar com colegas o seu próprio sentido de identidade profissional pode estar ameaçado. Diz ainda que o individualismo decorrerá do factor organizacional e da forma como as escolas e o sistema educativo estão organizados, e ainda por falta de tempo e estímulo para tal.

2.2. Colegialidade e colaboração - um olhar crítico sobre o trabalho docente.

Segundo Lima (2002), o conceito de colaboração conheceu um destaque inusitado em diversos sectores da actividade, onde é apresentado como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações. Também no ensino a colaboração é entendida como o modo ideal para assegurar o progresso e desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

Apesar de nas últimas décadas termos assistido ao discurso incisivo da necessidade de práticas colaborativas e de trabalho em equipa, na realidade a gramática escolar não mudou na sua essência e podemos até adiantar que as experiências vindas a público poderão até encarecer o ensino, o que em determinados quadros económicos e financeiros poderá não ser bem aceite, pelo que se aposta no trabalho colaborativo a partir da vontade expressa e declarada das dinâmicas locais e grupais. Na perspectiva de (Hargreaves, 1991: 49),

“existe trabalho colaborativo quando há adesão espontânea das pessoas ao projecto ou ideia e são claramente as mais valorizadas” é neste contexto que normalmente surgem ideias e formatos inovadores com real eficácia ao nível dos contextos educativos. (Neto-Mendes, 2005: 9).

É em contextos de trabalho colaborativo que normalmente surgem ideias e formatos inovadores reveladores de eficácia nos contextos educativos. O currículo é um instrumento privilegiado para os docentes interagirem e em conjunto construírem práticas colaborativas que conduzam a resultados globalizantes e significativos na construção da identidade e cultura da organização/ agrupamento.

“A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos. Isto não acontecerá se os professores não tiverem a possibilidade de utilizar, colectivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção deste tipo de aprendizagens, daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados”.(Lima, 2002: 8)

Em Portugal foram tomadas oficialmente algumas medidas como a oportunidade para o desenvolvimento local do currículo (desenvolvimento de projectos interdisciplinares na área-escola), ainda assim não se pode dizer que a aplicação de forma colaborativa fosse aplicada de forma generalizada, muitos reagiram defensivamente e acomodaram estas oportunidades nos padrões isolacionistas das suas culturas profissionais.

A colegialidade enquanto cultura surge como processo que emerge de exemplos de *colaboração* e de *partilha* passando a incorporar um formato de normativo. A partir daí a colegialidade pode ser artificial pois resulta do cumprimento do que existe formalmente decretado. Em termos legais existe e não compromete o funcionamento administrativo-legal, contudo na prática não passa de mero formalismo sem produção dos efeitos inicialmente previstos, pois pode não ser sentido e vivido pelos actores implicados. Existe alguma advertência ao modelo colegial enquanto colegialidade artificial no entendimento de que esta

pode apresentar mais prejuízos do que vantagens, sobretudo se não se introduzirem necessárias transformações ao nível de estruturas escolares:

“ Os docentes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas, é necessário ter-se em atenção as condições organizacionais (horários, carga de trabalho, rigidez curricular, etc.) e também estruturais como (organização de departamentos, espaços, formação académica e nível) em que o trabalho se desenvolve. Sugere-se ainda que constrangimentos organizacionais e estruturais não são de todo condicionantes dos padrões de interacção colegial ”. (Lima, 2002: 67)

Os críticos da colegialidade mandatada propõem que se deveria escolher os parceiros com quem se deseja desenvolver trabalho conjunto. Ainda assim estudos revelam que casos existem em que apesar de fortes laços de amizade a interacção profissional é fraca.

No essencial parece-nos imperioso o aprofundamento democrático da organização escolar através do exercício de cidadania activa, da participação nas estruturas, desempenhos colaborativos e colegialidade, tudo possível e desejável no formato administrativo do modelo de autonomia, administração e gestão.

2.3. Que reestruturação da gramática escolar face aos novos desafios?

Apesar dos sucessivos apelos à reforma e emergente massificação escolar a “*Gramática da Escola*” tem permanecido quase imutável nas suas características organizacionais e funcionais (alunos agrupados em classes, professores com actuação de base individual, generalistas no 1º ciclo e especialista no restantes ciclos, espaços e tempos normalizados, saberes regulados por programas organizados por disciplinas entendidos como unidades estruturantes de trabalho pedagógico passíveis de controlo interno e externo).

A gramática e organização da escola diz-nos que esta está mais preparada para a desarticulação do que para a articulação. O ponto de partida é a escola debilmente articulada (Costa), daí todos os apelos à articulação com a introdução

de medidas de política educativa, exemplo a criação de agrupamentos verticais, departamentos curriculares, etc.

Neste contexto e atendendo aos sucessivos apelos vindos das hierarquias educativas, podemos perguntar que espaço possui a escola enquanto organização para o trabalho colaborativo? E que culturas de escola emergem dos seus contextos? Por que continuam a verificar-se práticas individualistas no exercício da actividade, na dificuldade de trabalhar em conjunto ou de organizar horários e modos de funcionamento?

A *Balkanização* é entendida como modelo burocrático que planeia, estrutura, arruma e controla todos os grupos, subgrupos, níveis e departamentos, de forma individual e os põe a funcionar em “ninhos” diferentes existindo falta de comunicação e articulação, entre departamentos. Uma das formas de ultrapassar esta questão parece colocar-se muito do lado da, administração, organização, gestão e funcionamento da escola criando condições facilitadoras do trabalho colaborativo através das suas estruturas intermédias.

Exige-se ainda necessariamente intervenção a nível político e administrativo ex.: rede escolar, tipologia de edifícios, estruturas de orientação educativa, reorganização de departamentos e intervenção na área curricular. Algumas medidas têm vindo a público como a reorganização da rede escolar, a gestão flexível do currículo, as sucessivas alterações aos modelos de administração e gestão escolar, os contratos de autonomia e o recente apoio à construção dos Centros Escolares do Pré-escolar e 1º ciclo.

Percepcionamos ser ao nível da organização curricular e suas implicações ao nível organizacional e pedagógico um dos alvos para a mudança e, conseqüentemente, o professor assume neste campo, grande centralidade nesta mudança enquanto agente aglutinador e crítico das diversas medidas.

A interacção que se desenvolve nas escolas entre os professores assume, geralmente, formas complexas e, até, contraditórias. A diversidade cultural entendida como fenómeno construído e sustentado pelos próprios professores nos seus contextos de trabalho através das relações profissionais ou pessoais que estabelece e preservam, traduzem, a existência, ou não, de isolamento profissional ou de colegialidade docente.

Os escassos processos de colaboração profissional que têm sido identificados nos estabelecimentos de ensino são extremamente diversos e dão origem a diferentes interpretações, donde decorre o particular cuidado na interpretação do conceito. Não tem sido possível explicitar com exactidão o modo como a colegialidade se exprime, na prática, nas escolas onde eventualmente existe. Daqui decorre a preocupação com o aperfeiçoamento conceptual e metodológico necessário ao estudo aprofundado das práticas colaborativas no ensino.

Ainda que em contexto democrático, normalmente assistimos à culpabilização do professor pelo insucesso das medidas entretanto decretadas e que seriam curativas para os males diagnosticados, no entanto raras vezes nos questionamos de qual foi a intervenção do professor na decisão da implementação da medida e qual o sentimento do mesmo quanto à sua necessidade, atirando-o simplesmente para a esfera executória de forma diligente sob pena de incumprimento e penalização profissional que daí advenham.

Num período em que se fala de autonomia de escola e que simultaneamente se assiste a práticas em que não se chamam os professores para os processos decisórios, podemos pensar que estamos perante uma prática que é a negação do profissionalismo convertido na redução do papel do professor operário, mero cumpridor de ordens, decorrente do discurso da eficácia, produzida através de mão-de-obra qualificada, propiciadora da criação de bons resultados (PISA, etc.).

2.4. Mudanças no modo de produção escolar.

Ao abordarmos esta temática teremos como referência básica as perspectivas deixadas na conferência “Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”, realizada em Lisboa no final de Setembro de 2007, no quadro da presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Considerando os professores actores fundamentais na mudança da educação escolar, importa motivá-los profissionalmente, contrariando fenómenos de mal-estar profissional e de crise identitária. Segundo Canário o diagnóstico

efectuado identifica um leque alargado de problemas decorrentes dos contextos em que o docente exerce a sua profissão, quer ainda dos novos papéis e exigências que lhe são colocados, exigindo-se-lhes novas competências, o exercício de novos papéis, no contexto de um alargamento do âmbito da sua tradicional missão profissional. Deste modo refere:

“Em ambientes de trabalho mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, [...] integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação, assumam responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. Tal tendência decorre, parcialmente, de uma tendência geral para conferir aos estabelecimentos de ensino níveis mais elevados de autonomia.” (Canário, 2008: 134).

Na perspectiva da valorização da profissão docente foram enunciadas na comunicação da comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu (Comissão das Comunidades Europeias), quatro grandes princípios de referência a seguir:

“a profissão de professor deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria.

[...] No que se refere à gestão das escolas é decisiva a liderança (incluindo a liderança repartida, como factor capaz de se traduzir em melhores articulações entre os diferentes níveis dos sistemas escolares e de favorecer o desempenho profissional dos professores.

[...] A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades de aprendizagem colaborativa, permite evoluir para modos de transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada.” (Canário, 2008: 135).

O novo incremento apresentado para a política educativa parece assentar numa política integral que busque favorecer uma nova profissionalização docente, sendo que ser professor implica um esforço de aprendizagem e de melhoria permanentes nos planos ético, cultural e político.

O modo de fazer política necessita concentrar-se nas condições e processos de capacitação e mobilização dos professores e das escolas para conceberem e desenvolverem mudanças adequadas às necessidades da sociedade, sendo os professores os principais actores da mudança a ocorrer em escolas autónomas. Daí decorre a necessidade de estes serem cada vez mais profissionais do ensino, que a sua formação seja de profissionais intelectuais e que existam condições para o exercício docentes que fomentem um desempenho profissional de cada um e da escola de que são membros.

Para que estas mudanças no modo de produção escolar se operem, exige-se, segundo Campos “ *uma redefinição do papel do professor no ensino*”, que segundo o autor deve assentar entre outros aspectos:

“passagem de um ensino uniforme para um ensino diferenciado; [...] novo currículo escolar que questione, por um lado a predominância do desempenho docente individual estritamente ligado a uma disciplina do saber para a qual existe um programa centralmente definido e exige, por outro lado, o desempenho em equipa responsável pela gestão local do currículo; [...] proclamação da necessidade do trabalho docente interdisciplinar ou multidisciplinar, convergindo nas aprendizagens de competências e temas transversais; [...] Parece, assim, ser imprescindível ultrapassar a tradicional organização curricular escolar baseada na soma de unidades autónomas, predominantemente ligadas a disciplinas do saber e organizar currículos escolares segundo outras lógicas.” (Campos, 2000: 296).

Perante a anterior análise o professor especialista de dada disciplina parece tender a diluir-se para passarmos a considerar simplesmente professor, esbatendo-se assim o conceito de disciplina, em que a cada um cabe o seu programa, um horário, um espaço, um professor e um grupo de alunos;

“ O desempenho individual do papel do professor, hoje predominante, tenderá a ser substituído pelo desempenho em equipa, com tudo o que isso implica de colaboração conjunta, de confronto interpessoal, de negociação e de interdependência.” (Campos, 2000: 297).

Tais práticas exigem a monitorização permanente da própria prática, com vista a mantê-la centrada no sucesso dos alunos, apoiada em profissionais

intelectuais e autónomos responsáveis pelos resultados obtidos e mentores de cultura profissional e organizacional próprias.

3. Avaliação Organizacional

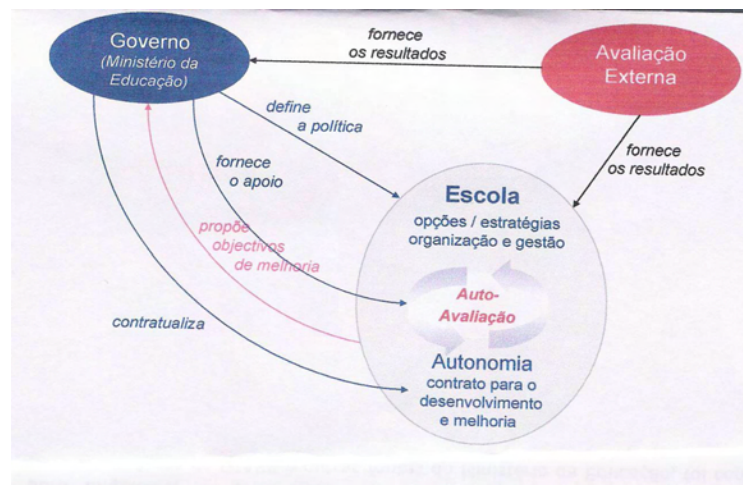
3.1 Orientações metodológicas da acção do programa de avaliação externa

3.1.1. O programa de avaliação externa de escolas

“La evaluación de las instituciones debe ser un proceso descriptivo, sistemático y riguroso, com un enfoque global u holístico, permanente, integrado en la actividad educativa de la institución, reflexivo, comprensivo, que facilite y sirva para ayudar ala mejora de la institución educativa.” (Requena, 1995: 7)

Prosseguindo a pretensa criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas, a ministra da educação do XVII Governo Constitucional, através do Despacho conjunto nº370/2006, cria um grupo de trabalho para “*definir os referenciais para a auto-avaliação e a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino básico*”. No ano 2007/2008 atribui à IGE a competência para o desenvolvimento da Avaliação Externa de Escolas em estreita colaboração com outros avaliadores especialistas e instituições superiores de educação dando continuidade ao projecto, depois de ajustado. Foram avaliadas até Dezembro do primeiro ano, na fase piloto 24 escolas, 100 escolas em 2006/07 e 273 em 2007/08.

Este programa obedeceu a um desenho onde a avaliação externa e auto-avaliação se procuravam complementar e articular. A avaliação externa fornece resultados ao Estado e à escola que por sua vez propõe estratégias de melhoria visando o percurso para a contratualização da autonomia como se procura demonstrar no esquema seguinte.

Quadro nº2: avaliação externa

In: Relatório Final da Actividade G.T.A.E./ Dezembro 2006

A 1ª fase de avaliação externa, concluída até final de 2006, centrou-se basicamente na preparação da avaliação externa tendo o seu exercício versado o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a avaliação do piloto da mesma. Num segundo período o grupo de trabalho procedeu à apresentação pública da execução e dos resultados obtidos, tendo procedido à revisão dos factores constantes do quadro de referência inicial bem como aos painéis formados para as entrevistas. Por incumbência da Ministra da Educação procedeu ainda ao lançamento da 2ª fase de avaliação externa a decorrer em 2007 sob a responsabilidade da IGE.

3.1.2 Princípios da avaliação externa de escolas

O presente programa convocou os princípios da *intervenção estratégica*, *intervenção integrada e finalidade intencional*, *convergência de interesses e efeito de espelho*, já presentes no PAIE aliando-lhe um importante princípio resultante da conjuntura legislativa e administrativa que é o do aprofundamento da autonomia de escola, assumindo explicitamente uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, “cujo desenvolvimento

pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação”,(preâmbulo Desp.Conj.nº370/2006).

A actividade a cargo da IGE, constituída por equipas de dois inspectores e um avaliador externo, normalmente docente de instituição de ensino superior, procura em painéis de entrevistas, recolher os dados de acordo com os factores constantes no quadro de referência, (*princípio da finalidade intencional*), capazes de lhes proporcionarem informação adequada e suficiente para detecção dos pontos fortes e pontos fracos e atribuição de classificação às unidades de ensino.

No ano lectivo 2007/008 foram avaliadas 273 escolas e agrupamentos em todo o país. Destes, alguns propuseram-se autonomamente a este processo, outros foram convidados a integrarem esta acção, (*princípio da intervenção estratégica*), no pressuposto de que todos os estabelecimentos, necessariamente deverão ser sujeitos a avaliação. Assumiu-se uma estreita relação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, no entendimento que é dado por Requena de que “*La autoevaluación es el análisis de una institución en particular, realizada generalmente por sí misma.*” (Requena, 1995: 31). A escola é convidada a fazer a sua apresentação, aplicando-se nesta acção o *efeito de espelho* de Clímaco (2002), onde a escola é convidada a dizer como se vê a si própria e como os outros a vêem.

3.1.3. Objectivos

A IGE desenvolveu a partir do ano lectivo 2007/08 actividades no âmbito da Avaliação Organizacional Externa dos Agrupamentos pretendendo deste modo e em consonância com esta finalidade, desenvolver os seguintes objectivos:

- “-Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional e na prestação de contas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

- Contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF - 09.01.11)

3.1.4. Domínios de avaliação externa de escolas

De acordo com o princípio de *intervenção estratégica*, foram seleccionados cinco domínios sobre que incide a avaliação externa, através dos quais se procura encontrar resposta para as questões. Enunciamos os domínios divulgados pela IGE na preparação da visita às escolas/agrupamentos em 2007/08.

1. **Resultados:** Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir?
2. **A prestação do serviço educativo:** Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
3. **A organização e a gestão escolares:** Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo?
4. **Liderança:** Que lideranças tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão?
5. **Capacidade de auto-regulação e progresso da escola:** Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?
(<http://www.ige.min-edu.pt/> (07.05.2007))

Foram ainda definidos os factores que contribuem para estes domínios expressos no folheto de divulgação da acção em torno dos quais gira toda a intervenção da equipa de avaliação, revertendo no final para relatório.

As recomendações do grupo de trabalho da fase piloto foram seguidas, nomeadamente no que diz respeito à auto-avaliação das escolas, este optou por não recomendar um modelo específico, respeitando o contexto concreto de cada estabelecimento de ensino, integrado numa comunidade educativa com características próprias. No entanto, apesar da diversidade, aconselha que deverão ser considerados obrigatoriamente os seguintes campos de análise na

auto-avaliação das escolas: *projecto educativo, organização e gestão, clima e ambiente educativos, participação da comunidade escolar e sucesso educativo.*

Reconhecendo a importância do trabalho cooperativo entre professores e da articulação das escolas em rede, o grupo de trabalho salienta o papel da auto-avaliação como forma de aprender com a experiência, a criatividade e o profissionalismo dos outros.

3.1.5. Procedimentos

Os documentos e procedimentos a adoptar pela equipa de avaliação estão definidos e são uniformes para todas as intervenções, salvaguardando a agenda e os painéis que serão diferentes consoante se trate de escolas secundárias, escolas básicas integradas ou agrupamentos verticais. O anúncio da visita faz-se por escrito com antecedência mínima superior a trinta dias, com a indicação de que as informações constantes no aviso estão também disponíveis na página Web da IGE.

Nesta comunicação são dados a conhecer os passos em que decorre a intervenção, as várias etapas e aspectos a considerar na observação como apresentamos no quadro seguinte:

Quadro nº 3 – Documentos e enquadramento da avaliação externa

Documentos e Enquadramento da Avaliação	
Folheto de divulgação da avaliação externa da escola;	Folheto resumo ilustrativo das componentes e etapas da avaliação.
Tópicos para apresentação da escola – campos de análise de desempenho;	Contexto e caracterização geral da escola; Projecto educativo Organização e gestão da escola Ligação à comunidade Clima e ambiente educativos Resultados Outros elementos relevantes para a caracterização.
Quadro de referência para a avaliação da escola/agrupamento – Cinco domínios;	1. Resultados 2. Prestação do serviço educativo 3. organização e gestão escolar 4. liderança 5. capacidade de auto-regulação e melhoria da escola
Escala de avaliação;	Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente
Agenda e organização das visitas;	Adequada a cada caso
Contactos na IGE.	Contacto telefónico, endereço electrónico e referência à pessoa a contactar na IGE.

In: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp? (16.11.2008)

É dado a conhecer quais os factores que na perspectiva da análise/avaliação a efectuar contribuem para cada um dos domínios apresentados bem como algumas perguntas possíveis para a captação do que se pretende em cada domínio.

Os trabalhos que decorrem durante três dias iniciam-se com a apresentação da escola/agrupamento efectuada pelo Conselho Executivo que pode convidar intervenientes da comunidade. Este é o momento de a escola se retratar, isto é apresentar a forma como se vê a si própria, de acordo com os dados que foi conseguindo recolher durante o seu processo de avaliação interna. Seguem-se as

entrevistas em painel, conforme previamente organizado, efectuadas por dois inspectores e um avaliador externo afecto a uma instituição de ensino superior. Findas as entrevistas e com base nos registos a equipa de avaliação procede à redacção de relatório que é dado a conhecer à escola através dos meios de expediente e na página da IGE. À escola/agrupamento é dada a possibilidade de apresentar contraditório.

3.1.6. Os Relatórios

Os relatórios constituem o produto da actividade de avaliação externa desenvolvida pela IGE e são da sua inteira responsabilidade. Após a acção inspectiva, os dados recolhidos pela equipa são por si tratados, e elaborado o relatório organizado em cinco capítulos: - *caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por factor e considerações finais*. A cada um dos cinco domínios observados é atribuída uma menção qualitativa de acordo com escala definida. Nas considerações finais, para além da menção, apresenta-se uma síntese dos atributos da unidade de gestão onde são identificados os pontos fortes e os pontos fracos, que se pretende contribuam para o desenvolvimento de estratégias de acção com vista à melhoria daquela unidade. É entendido como ponto forte: *o atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos* e como ponto fraco: *o atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos*.

Na globalidade o relatório tem um papel preponderante para a organização, pois se por um lado consubstancia e torna público, o parecer de uma entidade externa sobre o desempenho global da escola, ele é também o documento propiciador de reflexão interna, que, quando devidamente interpretado, poderá impulsionar novas práticas reflexivas.

Uma primeira reacção pode surgir através da produção de contraditório, direito conferido à escola após recepção da avaliação obtida. Pronunciando-se os actores acentuam a visão que têm de si próprios, assente naturalmente, nos

resultados da auto-avaliação efectuada podendo até reparar possíveis insuficiências de observação aquando das entrevistas.

Como refere Guerra “*as conclusões não são geradas espontaneamente no contexto do relatório, estas dependerão do rigor da investigação*”, contudo acrescenta ainda “*um relatório mal formulado invalida qualquer processo de avaliação bem conseguido*” (Guerra, 2003: 151). Estamos perante um documento sobejamente importante para a imagem pública da escola, dos seus actores e seus desenvolvimentos. É importante que quem lê os relatórios identifique claramente práticas e conceitos patentes na organização, atribuindo-lhes significado, utilidade e relevância. A informação pretende-se que surja implicada, relevante e não asséptica, propondo inclusive sugestões com vista à melhoria.³

3.1.7. Efeitos e resultados

“A autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores educativos” (Afonso, 2002: 35).

A conquista de autonomia faseada através do processo de avaliação externa foi a motivação que levou várias escolas a desencadear processos de auto-avaliação e melhoria interna. Cedo se verificou que o processo mais não era do que um meio de controlo encapuzado e que a dita autonomia, uma miragem distante.

A interpretação dos resultados obtidos no relatório poderá transformar-se em oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento levando à adopção de posturas distintas. No caso em que as conclusões, apesar de rigorosas, não são aceites porque se revelam incómodas, os avaliados têm tendência, segundo Guerra (2003), a resguardarem-se em desculpas diversas. No entanto mesmo que as conclusões não sejam rigorosas, serão aceites ao revelarem-se gratificantes para o avaliado. Neste caso serão encontrados meios de justificar que efectivamente tudo o que de benéfico está relatado se verifica com evidência.

³ Sugestões apresentadas pela Sr.^a Ministra da Educação na conferência “Auto-avaliação e Avaliação Externa” Lisboa, 28.04.2009

A responsabilidade dos avaliadores, neste processo está acrescida tendo em conta os objectivos a que serve esta avaliação. Se à partida começou por entender-se como o processo necessário à obtenção de autonomia, facilmente e no imediato se traduziu no processo regulador da obtenção das cotas de níveis de desempenho a atribuir ao pessoal docente, conforme determina o despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho.

Quanto ao desenvolvimento do mecanismo de auto-avaliação e seu aperfeiçoamento, mesmo entendida como necessária, na generalidade não é vista como fundamental para o normal funcionamento da escola. Segundo Guerra é ainda,

“difícil e demorada porque deve ser colegial e implicar o maior número possível de actores e de parceiros, porque utiliza técnicas difíceis de dominar o que leva a que alguns até desistam.” (Guerra, 2003: 21)

Os resultados desta actividade que não sejam os imediatos já referidos, julgamos não poderem ser avaliados neste espaço temporal, deixaremos para posterior estudo.

3.2. O Papel da IGE na avaliação externa: pluralidade de sentidos

A avaliação dos sistemas educativos tem sido uma função desempenhada pelo Estado, característica dos modelos centralizados. Sendo a IGE um serviço do estado poderemos entender que a avaliação não surge isenta, mas ao serviço do estado que a promove, integrado no modelo de estado-avaliador constituindo-se a avaliação num instrumento estratégico de controlo.

Aos avaliadores interessa verificar se a escola produziu de acordo com as metas definidas centralmente, não se preocupando em verificar o esforço dispendido para as atingir. *“A emergência do estado-avaliador inscreve-se numa lógica regulatória que entra em tensão com uma lógica emancipatória”* (Afonso,

2002: 35). À escola compete auto-regular o seu funcionamento valorizando os resultados quantificáveis, não ignorando os contextos e processos educativos, trabalhando em clima de competitividade.

As inspeções pretendem constituir-se em agências de avaliação que no terreno recolhem informação sobre o desempenho das escolas de forma regular, sistemática, credível e responsável. O novo paradigma da IGE segundo Clímaco assenta em:

- “-dar a conhecer os seus instrumentos de trabalho e informar antecipadamente a escola do processo que irá ser desenvolvido;
- actuar em equipa para garantir a integração de diferentes modos de ver a mesma realidade;
- assumir que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a esse processo, abrangendo avaliadores e avaliados”. (Clímaco, 2002: 46).

A escola portuguesa, herdeira de um contexto histórico desprovido de cultura de avaliação, parece demonstrar pouca iniciativa perante a sua avaliação fazendo-a depender de estímulos externos sob a forma de programas de avaliação proveniente da tutela administrativa, a que a IGE vai respondendo realizando para o efeito formação adequada aos avaliadores, preparando-os para um melhor desenvolvimento da sua acção.

CAPÍTULO III -Enquadramento Metodológico e Trabalho Empírico

1. Metodologia

1.1. Caracterização do estudo

O presente estudo enquadra-se no âmbito de uma investigação do tipo não experimental, recorrendo à análise qualitativa, sob a forma de análise de conteúdo/ análise secundária, com recurso à categorização e à codificação.

Optamos pela análise de conteúdo de um conjunto de documentos, na forma de relatório, onde os relatores formalizam a sua compreensão de dada realidade. Este recurso é “*entendido como um método de efectuar a exploração total e objectiva dos dados informativos*”, associado ainda à análise categorial, que consiste no “*recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério de analogia e representação de forma condensada*” (Bardin, 2004: 41).

1.2. Base documental

Construímos a nossa investigação a partir de um conjunto de trinta e dois relatórios elaborados a partir de entrevistas em *focus group*⁴ em agrupamentos verticais, a funcionarem sob o modelo de administração e gestão do Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, na área de jurisdição da Direcção Regional de Educação do Centro, submetidos ao processo de avaliação externa no ano lectivo 2007/2008.

1.3. Instrumentos de recolha de dados

Recorremos à página da IGE⁵, na procura dos relatórios elaborados em 2007/2008, pelas equipas de avaliação, na região centro, também como instrumentos detentores do registo da compreensão de realidades, em domínios

⁴ O *focus group* é apresentado como uma técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos e procurar captar das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões, e reacções que poderão constituir um conhecimento da realidade: “a entrevista de grupo é exemplo de método de investigação em ciências sociais” (Quivy, 1995: 187).

⁵ <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.ige.min-edu.pt/> (08.08.26)

definidos, produzidos por especialistas, na perspectiva de fazer uso de material produzido e fiável. De acordo com Quivy,

” é inútil consagrar grandes recursos para recolher aquilo que já existe, ainda que a apresentação dos dados possa não ser totalmente adequada e deva sofrer algumas adaptações”.(Quivy, 2005: 201).

Elaborámos grelhas para recolha de dados e procedemos à análise estatística com apresentação sob a forma de gráficos.

O espaço temporal em que decorre esta investigação bem como os limites estabelecidos para a apresentação não comportam recolhas de tipo diverso que implicariam dispêndio de tempo e espaço na análise, discussão e apresentação.

1.4. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Num contexto educativo marcadamente centralizado, parece-nos necessário adoptar uma análise de tipo interpretativa e crítica, na procura de dados objectivos e precisos que expliquem a visão das equipas de avaliação externa acerca da articulação e sequencialidade no contexto de agrupamentos de escolas.

Decidimos realizar esta abordagem, de acordo com a exploração efectuada no capítulo 1, com base na análise conceptual dos modelos organizacionais da *escola como burocracia* enquanto modelo racionalista, que tudo planifica, acompanha e avalia, sendo que esta racionalidade se traduz na previsibilidade e na consensualidade na acção. Paralelamente analisamos os dados sob a perspectiva da *escola como sistema debilmente articulado*, em que o funcionamento assenta em regras informais, órgãos e indivíduos frouxamente ligados entre si, assentes em níveis de articulação débil, por entendermos serem estas as marcas presentes nestes contextos no período em estudo. Nas palavras de Costa (2003), assistimos a uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados.

Exploraremos a perspectiva de Formosinho (2000: 63), de que o agrupamento deve ser um espaço de partilha de experiências e de trabalho em

equipa, aliado à importância do favorecimento de um percurso sequencial e articulado desenvolvido por Serra (2004: 98), complementado com a necessidade de desenvolvimento de trabalho colaborativo, desenvolvido por Lima (2002: 67).

Não basta que ideologicamente a escola assuma que quer promover a articulação, é necessário que desenvolva acções concretas e mostre evidências dessa articulação e sequencialidade. Propomo-nos entender de que modo se operacionaliza esta intenção/acção, distinguindo ainda entre acção *decretada* e *praticada*, presente ao nível *formal ou informal*.

A análise de conteúdo será feita com recurso à análise por categorias e à codificação.

Na definição das categorias, teremos em conta: o enquadramento teórico e o objectivo do estudo e recorreremos à construção de rubricas ou subcategorias, entendidas como unidades de registo, sob um título genérico com base num critério semântico e de significado.

Seguimos a categorização estruturalista de Bardin (2004), em duas etapas: *o inventário*, em que isolamos os elementos, e *a classificação* onde repartimos os elementos e portanto procuramos impor alguma organização às mensagens: “A categorização tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Na recolha de dados teremos em conta a *presença* ou *ausência* de elementos significativos no texto e ainda a *frequência* e a *frequência ponderada* como regra de enumeração (Bardin, 2004: 112).

A realização da codificação segue a perspectiva do mesmo:

“a codificação corresponde a uma transformação efectuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista (Bardin, 2004: 97)

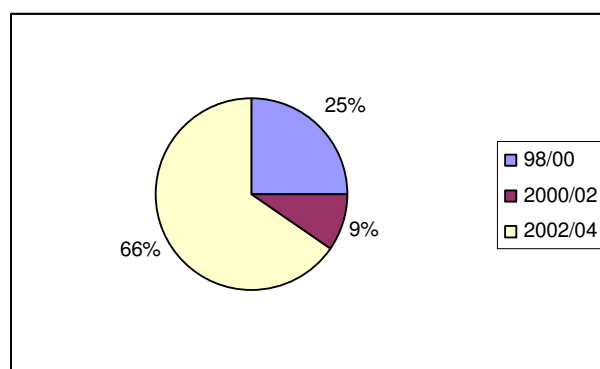
2 . Apresentação, análise e discussão de dados

2.1. Caracterização da amostra

A nossa amostra é constituída pelos 32 relatórios dos agrupamentos de escolas avaliados em 2007/2008, na área de jurisdição da DREC. Os dados são recolhidos a partir dos relatórios públicos, a que atribuímos um código (Rx).

Para o presente estudo, entendemos significativo que todos os agrupamentos tivessem na sua constituição estabelecimentos de educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. Deste modo atribuímos regularidade à amostra, pois pretendemos dar visibilidade ao factor verticalidade nos resultados a que chegarmos.

Gráfico nº1: ano de criação dos agrupamentos



É interessante constatar que todos os agrupamentos sobre os quais versam os relatórios foram constituídos a partir de 1998/99, sendo que 21 dos 32, (66%), foram constituídos entre 2002-2004, coincidindo com a publicação do despacho da reorganização escolar, tendo menos de 5 anos de exercício à data da presente avaliação, conforme gráfico nº1 e enumeração no quadro seguinte.

**Quadro nº4 - Agrupamentos de escolas avaliados em 2007/2008 na área da DREC/
código do relatório correspondente**

Código do Relatório	Designação do agrupamento	Código do Relatório	Designação do agrupamento
R1	Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve	R17	Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro
R2	Agrupamento de Escolas D. Dinis	R18	Agrupamento de Escolas de Ovar Sul
R3	Agrupamento de Escolas de Águeda	R19	Agrupamento de Escolas de Pampilhosa do Botão
R4	Agrupamento de Escolas de Arazede	R20	Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo
R5	Agrupamento de Escolas de Aveiro	R21	Agrupamento de Escolas de São Romão
R6	Agrupamento de Escolas de Avelar	R22	Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa
R7	Agrupamento de Escolas Cabanas de Viriato	R23	Agrupamento de Escolas da Sequeira
R8	Agrupamento de Escolas de Campia	R24	Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga
R9	Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros	R25	Agrupamento de Escolas de Tourais
R10	Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	R26	Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria
R11	Agrupamento de Escolas de Góis	R27	Agrupamento de Escolas de Caramulo
R12	Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	R28	Agrupamento de Escolas de Mundão
R13	Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira	R29	Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro
R14	Agrupamento de Escolas de Maceira	R30	Agrupamento de Escolas de Gualdim Pais
R15	Agrupamento de Escolas de Marzovelos	R31	Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal
R16	Agrupamento de Escolas de Midões	R32	Agrupamento de Escolas de São Bernardo

2.2. Resultados da Avaliação

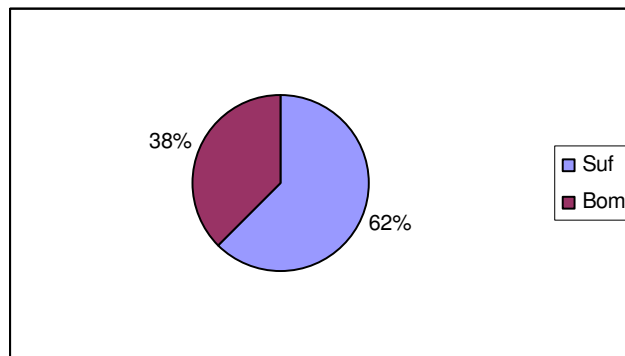
No conjunto dos agrupamentos avaliados efectuámos a recolha das menções atribuídas por domínio, (anexo 1) observando que a menção de *Muito Bom* foi aplicada ao domínio “Organização e Gestão” em 9 casos e ao domínio “Liderança”, em 4 casos.

Calculando a moda, verificamos que de entre todos os domínios observados o qualificador “Bom” recai nos domínios 1, 3 e 4, respectivamente, “Resultados”, “Organização e gestão” e “Liderança”.

Aos domínios 2 e 5, respectivamente, “Prestação de serviço educativo” e “Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento” foi maioritariamente atribuído o qualificador “Suficiente”, sendo estes os domínios que obtiveram a pior apreciação por parte das equipas de avaliação.

O factor 2.1, “articulação e sequencialidade”, que estudamos no âmbito desta investigação, integra-se no domínio 2, “Prestação do Serviço Educativo”. Vamos portanto investir numa área que provavelmente carece de intervenção, precedida do entendimento e compreensão do que entrava o seu desenvolvimento na perspectiva dos avaliadores.

Gráfico nº 2: classificação atribuída ao domínio 2



Entendemos, neste campo, que os processos de colaboração profissional e a colegialidade no exercício da actividade docente, não sendo práticas predominantes podem comprometer a prestação do serviço educativo.

Sugere-nos, ainda, que os agrupamentos apesar de organizados verticalmente, tendem a apresentar-se como sistemas acoplados, refugiados na departamentalização, demonstrando débil articulação, assentes em culturas que normalmente não promovem a interacção.

Iremos ainda tentar diagnosticar quais as fragilidades encontradas pelas equipas de avaliação, no domínio em apreço, propondo-nos efectuar esse levantamento e apresentação de resultados sob a forma de tabelas e gráficos, a par da discussão descritiva de resultados organizada a partir de categorias.

2.3. Análise de Conteúdo dos Relatórios

Após a construção e fundamentação do campo metodológico, procedemos à recolha por recorte dos dados contidos nos relatórios, preferencialmente no capítulo IV, domínio 2, ponto 2.1, “Articulação e Sequencialidade” e no capítulo V, “Considerações Finais”, recorrendo à análise de conteúdo. Segundo Vala, esta “*é uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados e seus contextos*” (Vala, 1999: 103). Deste modo, o autor valida e reconhece virtudes à análise de conteúdo como técnica a aplicar na investigação qualitativa.

À medida que líamos os registos e efectuávamos os recortes, iam surgindo, com recorrência significativa, segmentos discursivos e expressões que se repetiam, permitindo-nos assim integrá-los em subcategorias de acordo com o seu grau de significância, co-ocorrência⁶ e intensidade valorativa da expressão, dentro da categoria em análise. Neste processo não fomos alheios às advertências de Bardin relativamente aos perigos da “circularidade” na abordagem qualitativa para que não nos deixássemos influenciar devido ao envolvimento com o material. Tivemos, para que isso não acontecesse, de efectuar sucessivas leituras até ao ponto de isolarmos o material com evidência expressa.

Indicamos de seguida, sob a forma de tabela, as categorias e sub-categorias que programámos para podermos dar resposta à nossa questão de partida:

Que conceitos e práticas de articulação e sequencialidade entre ciclos e níveis de ensino são expressos nos relatórios produzidos no âmbito da avaliação externa dos agrupamentos de escolas?

⁶ O cálculo das co-ocorrências é um método de análise de conteúdo. (Quivy, 2005: 226)

Quadro nº 5: Categorias de investigação usadas na análise ao ponto 2.1 (Articulação e Sequencialidade), dos relatórios de avaliação externa 2007/2008, na área de jurisdição da DREC

CATEGORIAS	Sub-categorias
1. Sequencialidade entre ciclos de ensino do Agrupamento	1.1. Sequencialidade expressa e evidente
	1.2. Sequencialidade débil
	1.3. Não há sequencialidade (expressa por registo ou evidência)
2. Reconhecer a Articulação na acção	2.1. Articulação de modo deliberado e estratégico
	2.2. Articulação débil
	2.3. Não articulação
3. Formas de Articulação	3.1. Reuniões Interdepartamentais
	3.2. Reuniões Intra-departamentais: departamentos e Conselhos de Docentes
	3.3. Não existem, ou não funcionam
4. Relevância da Articulação	4.1. Reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem
	4.2. Partilha de experiências e materiais
	4.3. Não mencionado
5. Visibilidade do Planeamento, da Articulação e da Sequencialidade nos documentos estratégicos do agrupamento	5.1. Projecto educativo, Projecto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Actividades, Outros
	5.2. Não referido ou inexistente
6. Evidências de Trabalho Colaborativo em Agrupamento	6.1. Acções sistemáticas e consistentes envolvendo mais de dois ciclos de ensino e suas coordenações (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, outro)
	6.2. Acções sistemáticas, planeadas, envolvendo um único nível de ensino ou departamento (CD, DC, grupo)
	6.3. De forma ténue visível em pequenos grupos
	6.4. Não existe ou não refere
7. Condicionantes ao exercício de articulação e sequencialidade	7.1. Liderança das estruturas intermédias
	7.2. Outros
	7.3. Não encontrado

A apresentação dos resultados obedece a um percurso linear, progressivo e descritivo com recurso a transcrições mais significativas capazes de enformarem a nossa hipótese e dar resposta à questão de partida. Paralelamente

apresentamos em tabela ou gráfico os dados elucidativos produzidos a partir de recolha de dados e recortes, que apresentamos em anexo.

Quisemos saber se o valor atribuído às categorias por nós delineadas teria alguma correspondência com as avaliações atribuídas pelas equipas de avaliação externa. Construámos a tabela (ver anexo 3), onde cruzamos os dados e observamos que no conjunto das avaliações de “Bom”, todos obtiveram registos de nível A ou B em mais de 50% das categorias, o que em nosso entender, valida as categorias que criámos. Registamos ainda, com menor frequência, casos inseridos no nível A ou B, a quem foi atribuída avaliação de “Suficiente”, supostamente por outros factores que não estamos a considerar no presente estudo.

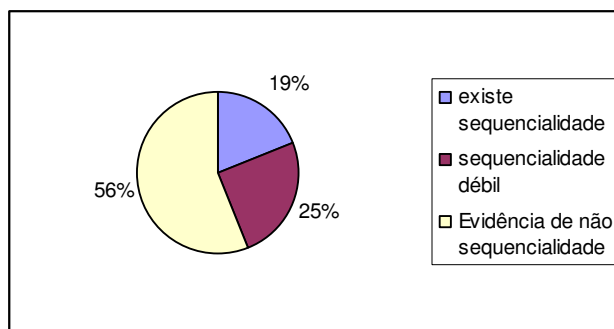
3. Apresentação dos resultados por categorias

3.1. Sequencialidade entre ciclos de ensino do agrupamento

O presente estudo revela que a tendência dominante captada pelas equipas de avaliação externa recai na sub-categoria “Não há sequencialidade expressa e evidente”, presente em 56% dos casos, dando especial ênfase à falta de acção das estruturas e lideranças intermédias na promoção e favorecimento da sequencialidade entre níveis de educação e ensino:

“-Insuficiente liderança das estruturas intermédias, que não assegura acções sistemáticas e consistentes de sequencialidade das aprendizagens entre níveis de educação e ensino” (R18).

Gráfico nº3: sequencialidade



Segue-se-lhe a existência de “sequencialidade débil”, presente em 25%, denotando-se alguma tendência para a sequencialidade na acção impedida por falta de consistência:

“as práticas visando a sequencialidade não são asseguradas de modo consistente e sistemático”, (R28);

“a promoção da sequencialidade entre níveis de educação e ensino e ciclos de estudo não se reveste de uma acção sistemática e consistente”. (R3)

Os 19% de casos que expressam existência de sequencialidade fazem-no com convicção, chegando até a serem consideradas algumas opções metodológicas e organizacionais como propiciadoras de sequencialidade:

“A opção por uma organização em apenas quatro departamentos, associada ao trabalho em equipas pedagógicas, fomentam a ligação e a sequencialidade das aprendizagens”. (R30)

3.2. Reconhecer a articulação na acção

Neste parâmetro quisemos identificar se efectivamente as equipas de avaliação externa encontraram sinais evidentes de articulação, ou seja, se existe ou não existe articulação entre níveis e ciclos de ensino, e de que forma ela se manifesta.

Em 31% dos relatórios foram referidas marcas de articulação, mesmo sem percebermos, com clareza, o alcance dessa articulação, isto é, quais os actores envolvidos, que mecanismos implica, se abrange ou não todo o agrupamento como unidade unidireccional ou se foi apenas considerada a articulação realizada em pequenos grupos ou ciclos. Retiramos do anexo 5, o exemplo:

“existe uma articulação consistente” (R5);

“Qualidade do trabalho de articulação e de sequencialidade” (R19).

Foi referido, a título único, o papel do Conselho Executivo na promoção da articulação:

“Liderança do Conselho Executivo que potencia a cooperação e a articulação entre os vários órgãos e estabelecimentos do Agrupamento”. (R32).

Contrariamente ao que esperávamos encontrar, foi dada ênfase, uma única vez, aos órgãos envolvidos no processo de articulação de modo deliberado e estratégico:

“O Agrupamento promove a articulação através dos Conselhos de Docentes, Departamentos Curriculares e Conselho Pedagógico, sendo complementado com a intervenção do Departamento de educação especial”. (R9)

Tomaremos como referencial as evidências retiradas das sub-categorias “articulação débil” (presentes em 15 relatórios) e “não articulação” (presentes em 7 relatórios), pois é nestas que com maior incidência encontramos substrato para entendermos o que predominantemente acontece:

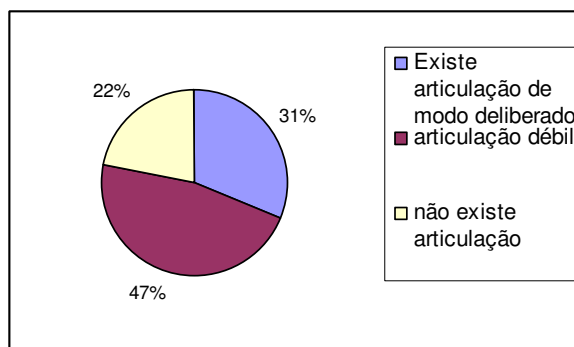
“algumas acções para o desenvolvimento da articulação sendo estas mais consistentes e sistemáticas entre o pré-escolar e o 1º ciclo”. (R17);

“As actividades de articulação entre o 2º e 3º ciclos não são tão evidentes. Os docentes do pré-escolar e o 1º ciclo têm realizado reuniões”.(R23);

“A articulação intra-departamental apresenta-se pouco consolidada”. (R20);

“é ainda débil a articulação entre ciclos”. (R12);

Gráfico nº 4: articulação



Em parte dos 47% onde se regista articulação débil, é sobretudo, dado destaque ao trabalho desenvolvido predominantemente entre o pré-escolar e o 1º ciclo, seguido deste com o 2º ciclo, estando ausente uma acção verticalizante da acção educativa.

As tentativas de articulação ensaiadas como que dependem da vontade dos seus intervenientes, não existindo norma precisa para o seu exercício. Estas acções surgem de forma diversa, transparecendo ausência de planeamento e monitorização, inserindo-se menos num modelo a tender para o burocrático, na procura de regularidade, mas mais coincidente com um exercício de criatividade, com vista a dar resposta aos pressupostos enunciados nos documentos da tutela. Ao nível da articulação, os relatórios tendem a integrar as práticas, mais numa perspectiva de escola debilmente articulada, do que na perspectiva burocrática.

Também neste domínio chegam a ser apontados alguns aspectos condicionadores de melhor articulação:

“Insuficiente trabalho das lideranças intermédias, que não potencia a articulação”.

(R13)

Dão-se ainda exemplos do que a equipa considera acto demonstrativo de articulação:

“falta de articulação visível na ausência de provas diagnóstico e matrizes comuns”.(R15)

3.3. Formas de articulação

Partimos do pressuposto de que a organização em agrupamento vertical seria elemento potenciador de melhor e maior articulação, aliado à margem de autonomia proposta em diploma.

A existência de um órgão de gestão, estratégico, onde os vários níveis e ciclos de ensino se encontram legalmente representados, como o Conselho

Pedagógico, poderá pressupor o desenvolvimento conjunto de estratégias de articulação, e não uma mera aglutinação de níveis e estruturas.

Quisemos saber quais as formas de articulação encontradas pelas equipas de avaliação externa e que coordenação pedagógica está subjacente nos relatos.

Após leitura aturada dos relatórios, apuramos as sub-categorias de registo: em “Reuniões interdepartamentais”, em “Reuniões intradepartamentais, como conselhos de docentes e departamentos curriculares” ou simplesmente “Não funcionam”, e procedemos aos recortes (Ver anexo 6).

Por interdepartamental entendemos o conselho pedagógico, e ainda outros que autonomamente, ao nível interno, se pudessem constituir com a intenção deliberada de promover a articulação efectiva.

Na sub-categoria 3.1, encontramos plasmados os nossos pressupostos quando registamos:

“O Agrupamento promove a articulação através do Conselho Pedagógico e Conselho de Articulação” (R9);

“acções de articulação intra e interdepartamental ao nível do 2º e 3º ciclos, articulação do 1º ciclo com pré-escolar e 2º ciclo” (R32);

“em reuniões entre diferentes estruturas, em vários momentos ao longo do ano”. (R1)

Para além do conselho pedagógico, surge-nos a figura do “conselho de articulação”, criada a nível interno, não presente nos normativos, a que a equipa de avaliação deu aval positivo. Acolheu ainda positivamente outras reuniões entendidas como propiciadoras de articulação.

Contudo esta não é a norma, pois encontramos este tipo de registo em 19% de relatórios, pelo que concluímos que não basta que exista um órgão em que todos se sintam representados para que a articulação aconteça.

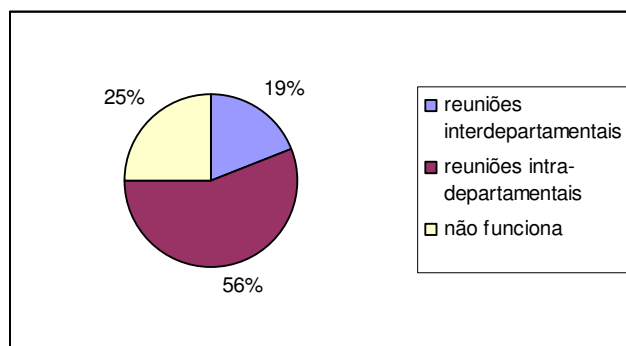
Registo similar acontece relativamente ao “Não funcionamento dos momentos de articulação”: 8 dos 32 relatórios, referem que as formas de articulação não existem ou não funcionam, referindo a prevalência de trabalho individual:

“não existem práticas institucionalizadas com vista a um trabalho eficaz de articulação e sequencialidade” (R17);

“a articulação vertical é uma fragilidade” (R11);

“iniciativas pontuais, de âmbito estritamente disciplinar” (R26).

Gráfico nº5: formas de articulação



Observamos que as formas que prevalecem são as que afectam elementos do mesmo grupo, “*grupos primários, artificiais, formais e permanentes*”, segundo a perspectiva de Ferreira (1996: 154), isto é, criados pela acção directa de terceiros, onde as interações do grupo se encontram definidas por normas de conduta regida por normas e tempos previamente definidos, integrando uma gramática pré-estabelecida, os departamentos curriculares e conselhos de docentes. Em 56% dos relatórios, as reuniões intradepartamentais, foram as mais referidas, enquanto momento formal de articulação, como indica o gráfico nº5, afastando a lógica de articulação vertical que o tipo de agrupamento em estudo pressupõe:

“articulação horizontal sedimentada ao nível do conselho de docentes, com procedimentos normalizados” (R2);

“reuniões numa lógica de ciclo” (R12);

“as reuniões efectuadas pelos departamentos/conselhos de docentes assumem-se como uma estratégia para promover a coordenação pedagógica e a interacção entre disciplinas/anos de escolaridade” (R31).

Verifica-se ainda neste grupo de análise algumas tentativas para dar um passo, na procura de maior interacção, porém de sucesso limitado:

“os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo têm uma reunião conjunta, por período lectivo” (R10);

“já houve reuniões entre 1º ciclo e 5ºano para gestão de conteúdos [...]” (R15).

Constatamos que em 25% dos casos foram apontadas fragilidades à articulação vertical, referindo-se a não existência de práticas institucionalizadas de articulação, com referência ao trabalho individual em alternativa:

“A articulação vertical é uma fragilidade” (R11);

“iniciativas pontuais e de âmbito estritamente disciplinar” (R26);

“as estratégias e concepção de materiais resultam, em regra, do trabalho individual” (R29).

Quisemos ainda saber qual a expressão dos actos de articulação nos momentos de reunião, como se manifestam, ou seja qual a sua relevância. Disto falaremos a seguir.

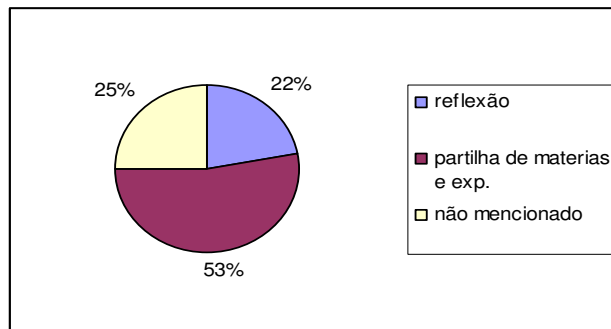
3.4. Relevância da articulação

Quando pretendemos conhecer a relevância queremos identificar qual a expressividade ou actos explícitos de articulação. Procedemos à criação de subcategorias que em nosso entendimento servirão os propósitos da articulação: “*Reflexão do processo de ensino/ aprendizagem*”; “*Partilha de experiências e materiais*” e ainda o registo de “*não mencionado*”.

A observação atenta dos relatórios e a subtracção dos recortes efectuada mostra-nos que os momentos de articulação servem um interesse primário que se traduz na troca de materiais de ensino e experiências entre docentes do mesmo grupo, que sirvam de apoio na tarefa, expresso em 53% dos casos, conforme gráfico 6 e expresso qualitativamente, por vezes de forma pouca precisa e definição pouco esclarecida, em expressões como:

“O conselho de articulação tem vindo a produzir alguns materiais” (R9);
“aferirem competências e organizar actividades” (R17);
“trocam experiências, produzem materiais” (R21);
“elaboração de planificações, produção de materiais e troca de experiências” (R26);
“planearem em conjunto” (R28).

Gráfico nº6: relevância da articulação



A sub-categoria “reflexão do processo ensino/aprendizagem” surge com menor intensidade na frequência, expressa em 22% dos casos, não existindo qualquer registo expresso em 25% dos relatórios.

A linguagem, por vezes opaca, utilizada pelos relatores e a forma de redacção levanta-nos dificuldades, pois fica muito ténue a margem entre as duas sub-categorias. A separação entre o que é partilha de materiais e a reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem fizemo-la através da ênfase incutida na redacção, denunciando maior ou menor profundidade no exercício da acção. Não sabemos se em contexto, ou até comparativamente com outros casos em presença, significam a distinção que lhe atribuímos. Damos como exemplo:

“debatem modalidades e critérios de avaliação, analisam resultados escolares, estabelecem medidas para o sucesso”; (R22);

”-identificação de conteúdos não leccionados, aplicação de avaliação diagnóstica, estabelecimento de critérios de avaliação, reflexão sobre os resultados escolares” (R6).

Percepcionamos ainda que nos casos em que há referência à reflexão não deixa de haver relativamente à partilha de materiais e experiências.

Não nos restam dúvidas de que a necessidade de articulação como estratégia de reflexão do processo ensino/aprendizagem se apresenta como aspecto de menor significância comparativamente com o exercício da tarefa patente na partilha de materiais e experiências pedagógicas, necessários à actividade quotidiana, normalmente individual, em diferentes terrenos, e com actores distanciados no espaço.

O que as equipas de avaliação captaram e podemos ler nos dados recolhidos, (ver anexo 7), é que há a preocupação do exercício de tarefa, com maior ou menor grau de discussão e profundidade na acção, determinado por factores de vária índole que não cabe aferir neste trabalho.

Intuímos ainda que esta procura de partilha de experiências poderá ser um indicador importante de trabalho colaborativo entre pares, independentemente da presença de planeamento da articulação nos documentos estruturantes do Agrupamento.

3.5. Planeamento e documentos estratégicos do Agrupamento

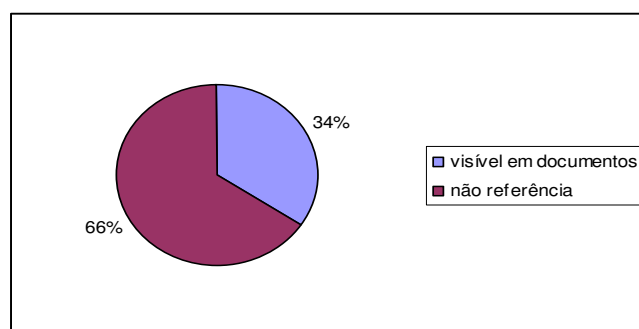
No presente trabalho de pesquisa fomos ao encontro de referências nos relatórios que denunciasses a preocupação de planeamento das acções de articulação e sequencialidade. Entendemos que tal deveria estar expresso nos documentos estruturantes do Agrupamento, como referenciais de actuação interna, nomeadamente no Projecto Educativo (PE), Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), Plano Anual de Actividades (PAA) e Regulamento Interno (RI).

Privilegiamos o Projecto Educativo, entendido como um documento estratégico e estruturante da acção do agrupamento que deverá explicitar formas de articulação e de participação dos actores envolvidos. Demos ainda atenção às referências aos PAA, PCA e outros que as equipas de avaliação tenham referido.

Após a nossa análise, constatamos que em 66% dos relatórios não há referência ao cuidado de planeamento da articulação e sequencialidade

expressas em qualquer documento do agrupamento, de acordo com o recolhido (ver anexo 8).

Gráfico nº7: planeamento



Em 34% dos casos identificamos referências ao planeamento em documentos diversos. Curiosamente o projecto educativo surge referido, expressamente, uma única vez:

“a articulação entre diferentes unidades, níveis e ciclos, apresentam-se como um dos objectivos do PE” (R26)

O PAA e o PCA são referidos duas vezes, seguindo-se alusões evasivas que não nos permitem identificar com exactidão quais, como, onde e de que modo está expresso nestes documentos o planeamento da articulação:

“O PCA integra um plano para o desenvolvimento da articulação vertical e horizontal” (R1);

“os documentos de planeamento educativo prevêem mecanismos promotores de articulação e sequencialidade” (R28).

Na generalidade dos relatórios não existe referência à inclusão do planeamento da articulação nos documentos orientadores do agrupamento, entretanto analisados pelas equipas, denunciando a não aplicabilidade do modelo burocrático, na organização e funcionamento internos. Adiantamos ainda como

eventual justificação o facto de a acção avaliativa ser realizada em *focus group* e não tanto na análise aturada de documentos. Contudo, é preocupante admitir que os participantes nas entrevistas não tenham dado nota da existência desta medida nos documentos, dos quais se servem para o exercício da acção educativa, ou se deram, tal não foi registado.

3.6. Trabalho colaborativo em agrupamento

Prosseguindo o pressuposto no despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, que estabelece o ordenamento da rede educativa em 2003-2004, ao entender que o agrupamento vertical deve servir a *“superação de situações de isolamento”*, fomos procurar sinais de trabalho colaborativo estabelecendo como subcategorias: *“1. Acções sistemáticas e consistentes envolvendo mais de dois níveis ou ciclos de ensino”*; *“2. Acções sistemáticas, planeadas, envolvendo um único nível de ensino ou departamento”*; *“3. Acções ténues visíveis em pequenos grupos”*, ou ainda *“4. Não existente ou não referido”*.

Contamos nesta acção encontrar marcas de colegialidade enquanto cultura que emerge de exemplos de *colaboração* e de *partilha*, percorrendo ainda a perspectiva de Lima quando afirma que *“constrangimentos organizacionais e estruturais não são de todo condicionantes dos padrões de interacção colegial”* (Lima, 2002: 67).

Na subcategoria 1 foram encontradas marcas semânticas que suportam uma prática consistente de trabalho colaborativo em oito dos trinta e dois casos, (25%), expressos de forma clara:

“ Os modos de organização e articulação entre estruturas de orientação educativa têm fomentado o trabalho colaborativo dos docentes”(R6);

“O conselho de titulares de turma (composto por professores e educadores), desenvolve práticas sistemáticas de trabalho colaborativo” (R19);

“iniciativas consistentes de articulação inter-ciclos” (R30);

“O trabalho colaborativo interdepartamental é aprofundado em reuniões semanais”(R30).

Estão ainda aqui presentes sinais de que a prática do trabalho colaborativo vai para além do que formalmente está instituído, havendo a preocupação dos docentes e seus órgãos de gestão, encontrarem, de forma autónoma, momentos alternativos de complemento para a prossecução do trabalho colaborativo, envolvendo toda a estrutura vertical, procurando quebrar o isolamento, nomeadamente através da criação de estruturas como o “*conselho de titulares de turma*” e “*reuniões semanais*”, supostamente no entendimento de que deste modo poderão melhorar práticas e resultados.

Segue-se a subcategoria 2 onde doze dos trinta e dois relatórios (37%), evidenciam práticas colaborativas ao nível de ciclo ou departamento:

“os professores do 1º ciclo desenvolvem acções sistemáticas e consistentes de trabalho colaborativo” (R5);

“os Conselhos de Docentes reúnem com regularidade, o que fomenta o trabalho colaborativo nestes níveis”(R13);

“ a nível intra-departamental é realizado trabalho colaborativo”(R18);

“O Conselho de Docentes desenvolve práticas de trabalho cooperativo” (R22).

É expressivo o registo de casos que realizam trabalho colaborativo, sendo neste campo que se acentuam as evidências, verificando-se o aproveitamento dos tempos de reunião para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

O registo existente diz-nos que os níveis de ensino que mais desenvolvem práticas de trabalho colaborativo organizado e sistemático são o pré-escolar e o 1º ciclo, nos restantes refere-se que lhe está atribuído tempo no horário para o exercício do trabalho colaborativo, sem, se referir o alcance dessa medida:

“Tempo para o desenvolvimento de tarefas conjuntas entre docentes do mesmo Conselho de Turma” (R8).

Assinalamos ainda que 16% das acções relatadas resvalam para o nível do ténue, pelo que as incluímos na subcategoria três, patente em acções como:

“ainda reduzido trabalho colaborativo entre professores;(R24);

“O trabalho cooperativo não teve continuidade ao longo do ano” (R25);

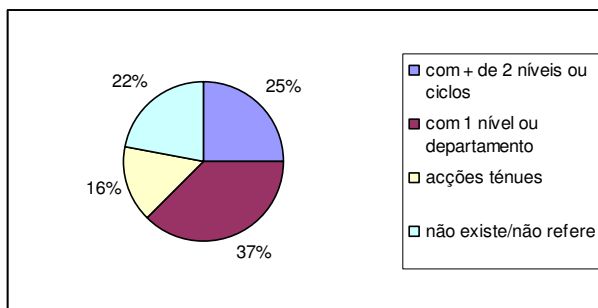
22% dos relatos apresentam fortes referências à não existência de trabalho colaborativo, prevalecendo uma lógica individualista, expressa em:

“não se verifica uma prática generalizada de trabalho colaborativo” (R20);

“iniciativas meramente informais e a título individual” (R26);

Resulta da análise que a maior expressividade de trabalho colaborativo é em reuniões “*entre grupos primários, artificiais, formais e permanentes*”, segundo a perspectiva de Ferreira (1996:154), administrativamente organizados sob orientação da tutela, (conselhos de docentes, departamentos), com afinidades e interesses comuns e procedimentos previamente estabelecidos.

Gráfico nº8: trabalho colaborativo



Surge inovação e tendência para o trabalho colaborativo vertical em 25% dos casos, sem definição de modelo, o que entendemos como adesão livre das pessoas ao trabalho colaborativo, em consonância com a perspectiva de Neto-Mendes (2005: 9), ao entender que existe trabalho colaborativo quando há adesão espontânea das pessoas ao projecto ou ideia sendo esta a forma mais valorizada. Verifica-se ainda uma forte tendência para o isolamento profissional expresso em “acções ténues” (16%) e “não existe” (22%).

Estas evidências levam-nos a questionar a validade da lógica de verticalização imposta, a acção das estruturas de gestão intermédia na promoção de formas de trabalho colaborativo, ou ainda a adesão espontânea dos docentes

a este tipo de trabalho. Para percebermos esta taxa, convocamos a distância física existente entre as diferentes unidades para justificarmos o “*individualismo constrangido*” ou ainda o “*individualismo estratégico*”, como forma de cultura docente, referidos por Neto-Mendes (2005: 7).

Cruzando os dados das categorias 2. *articulação* e 6. *trabalho colaborativo*, das subcategorias 2.1 *Existe articulação de modo deliberado e estratégico* com a subcategoria 6.1 *Ações sistemáticas e consistentes de articulação envolvendo mais de 2 níveis ou ciclos de ensino*, observamos que existe justaposição de indicadores, denotando consistência tanto na acção de registo, como ainda na pesquisa efectuada. Estas duas subcategorias estão identificadas em simultâneo nos relatórios R1, R6, R9, R14, R19, R21, R30 e R32. Poderemos daqui inferir que o trabalho colaborativo organizado de forma consistente e sistemática potencia a promoção da articulação?

Usando o mesmo exercício para a categoria 1 *sequencialidade* e 6. *trabalho colaborativo*, na subcategoria 1.1 “*Existe sequencialidade expressa e evidente*”, e 6.1, encontramos também sobreposição de dados nos relatórios, R1, R14, R19, R21, R30, também referidos anteriormente. Adiantamos a partir da leitura destes resultados, que a sequencialidade poderá resultar de um trabalho colaborativo e de articulação.

As culturas individualistas e balcanizadas estão ainda presentes em expressões como:

“iniciativas meramente informais e a título individual” (R26);

“trabalho individual” (R27);

que incluímos na subcategoria “*Não existe ou não refere*”, mas também noutras como:

“trabalho colaborativo visível no pré-escolar o mesmo não acontecendo nos restantes” (R15),

nomeando tanto o nível de ensino como o grupo.

Esta colegialidade expressa em trabalho colaborativo, em 37% dos casos, sugere-nos ainda que pode ser artificial, pois resulta do cumprimento do que está formalmente decretado, as reuniões.

Estas formas de organização respondem à estrutura balcanizada e ao formato em que está organizado o sistema de ensino.

No que concerne à gramática escolar, o modelo de agrupamento vertical nada veio alterar, o sistema de ensino continua organizado por níveis, ciclos, departamentos e disciplinas.

Qualquer exercício formal ou informal que fomente a articulação, a sequencialidade e o trabalho colaborativo, fora dos padrões normalizados, é pura criação dos actores locais, que a obter visibilidade poderá vir a ser tomado como “uma boa prática”, quiçá, a transformar-se em modelo de que a tutela se apropria e manda aplicar.

3.7. Debilidades encontradas

Procuramos nos relatórios a enunciação de condicionalismos encontrados pelas equipas de avaliação ao exercício da articulação e sequencialidade, referidas de forma expressa. Para tal criamos a categoria “*Condicionantes ao exercício da articulação e sequencialidade*” estabelecendo como sub-categoria 1- *Liderança das estruturas intermédias*; 2 - *Outros*; e 3 - *Não encontrado*.

Analisadas as recolhas (conforme anexo 10), verificamos que não se encontram condicionantes em 14 casos, coincidentes com os que evidenciam sequencialidade e articulação, nas categorias um e dois.

A forte condicionante encontrada nos casos que evidenciam falta de articulação e sequencialidade recai na ausência de liderança das estruturas intermédias expressa em 12 casos, deste modo:

"Insuficiente liderança que não potencia o desenvolvimento consistente da articulação e da sequencialidade" (R28);

"As lideranças intermédias não adoptam dinâmicas eficazes" (R3);

"Insuficiente liderança das estruturas intermédias, que não assegura acções sistemáticas de sequencialidade" (R18).

A ausência de liderança exercida por quem coordena foi apontado como elemento condicionador do funcionamento em rede colaborativa, propiciador de articulação e sequencialidade, favorecendo o clima sectário e o individualismo. Referindo Barroso (2007: 3), as lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do "*empowerment*" dos diversos actores. São ainda apontados como condicionantes ao exercício da articulação e sequencialidade a eficácia nas práticas:

"O funcionamento dos departamentos não se revela eficaz" (R2);

"falta reflexão e reorientação de estratégias e medidas" (R22);

"não foram transmitidos" (R12).

Estes dados permitem-nos inferir que estamos perante uma participação do modo "faz-de-conta", quase indiferente a quem compete o seu exercício enquadrando-se na forma *passiva* ou de *pseudo-participação* de Bottery (1993: 166), conjugado com o entendimento de Lima (1998: 187), quanto ao grau de envolvimento, traduzido na participação passiva, que configura uma estratégia de envolvimento mínimo, sem expressão na acção. Ficou patente a necessidade de desenvolvimento de lideranças intermédias capazes de mobilizarem para a acção, de modo a obterem esforços que permitam alcançar metas, trabalhando para um fim comum. Prosseguindo o entendimento de Canário (2008: 135), é decisiva a liderança repartida, como factor de articulação e desenvolvimento profissional, a par de uma cultura de questionamento e responsabilidade partilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciámos este trabalho, mais do que uma exigência para a obtenção do grau de mestre ele afigurava-se como um desafio, na procura de respostas às nossas inquietações.

Chegados a este momento, sente-se algum vazio e elevada preocupação, próprios de quem fez um percurso no qual reuniu várias pedras, construiu várias aprendizagens, com as quais deverá construir o seu castelo de forma sólida e não sabe exactamente se dessa construção sairá algo novo, com que possa edificar conhecimento, ou simplesmente, confirme aquilo a que outros já chegaram.

Propusemo-nos de início conhecer os conceitos e práticas de articulação e sequencialidade encontrados nos agrupamentos de escolas pelas equipas de avaliação externa e que disso dão conta nos chamados *relatórios*.

O procedimento metodológico adoptado revelou-se suficientemente esclarecedor e capaz de responder à nossa questão de partida. Os relatórios de avaliação externa tiveram um valor instrumental importante, não só nos deram informações quanto ao nível atribuído neste domínio, traduzindo a visão que as equipas têm do estágio de maturação dos agrupamentos, como serviram para conhecermos as práticas em curso, bem como a perspectiva das equipas de avaliação neste factor.

Para a interpretação e compreensão da articulação e sequencialidade em agrupamento de escolas, convocamos o princípio da *racionalidade burocrática* de Max Weber, com a adequação dos meios aos objectivos e, o princípio da escola como *sistema debilmente articulado*, onde a conexão entre os diferentes órgãos e estruturas surge de forma débil e estes apenas aparentemente unidos, conforme desenvolvemos no capítulo um.

Recolhemos evidências que nos permitem afirmar que a organização em agrupamento vertical como modelo propício à quebra de isolamento, favorável a maior articulação entre estruturas, crença de que partimos, se revelou quase ineficaz por si só. Não é porque se detém o direito à participação de forma consagrada e instituída, com criação de estruturas e órgãos sob a lógica

verticalizante que os docentes se encontram e participam, é necessário que sintam vontade e vejam vantagens nisso.

O baixo índice de articulação e sequencialidade explorado neste trabalho e também apresentado no relatório de avaliação externa 2007-2008 da IGE (2009: 19),⁷ indica que há matéria a lapidar e a trabalhar neste factor.

De modo explícito, o funcionamento dos agrupamentos, revelou-se estratificado, com profissionais organizados em subconjuntos, a exercerem segundo uma gramática escolar imposta, demonstrando baixas interações, aquém das expectativas dos avaliadores.

Não tendo dados para apurar as causas, registamos somente a elevada tendência para a não articulação e sequencialidade demonstradas, apontando como possível explicação o formato do sistema de ensino, ou somente, o baixo envolvimento, configurando formas de participação reservada ou passiva.

O conselho pedagógico, entendido como órgão estratégico, não surgiu nomeado como facilitador/executor de sequencialidade, tão pouco se referiram acções concertadas ao nível do planeamento da articulação, pelo que convocamos o princípio da escola como sistema debilmente articulado na interpretação deste factor, entendendo que não basta estar institucionalmente unido, cumprindo um ritual de fachada, é necessário demonstrá-lo através da acção e formas de organização.

O processo de articulação entre órgãos, docentes e unidades em agrupamento revelou-se débil e aquém do esperado. O estudo exploratório efectuado evidenciou a baixa articulação interdepartamental. Algumas formas inovadoras de exercício da acção, como os conselhos de articulação, constituídos por docentes de todos os ciclos de ensino e outras formas de organização interna, entendidas em contexto como percursos autonómicos de resposta ao princípio enunciado, revelaram-se favoráveis à articulação.

Na lógica dos avaliadores privilegia-se a articulação formal ao invés da informal, sob a forma de reunião, com tempos e espaços determinados e grupos definidos.

⁷ http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF (09.05.12)

Os níveis de articulação obtêm maior expressão ao nível intra-departamental, entre grupos primários, formais e permanentes, criados institucionalmente e ligados por necessidades comuns, em resposta ao modelo burocrático-institucional, como os conselhos de docentes e os departamentos, com maior incidência nos primeiros.

Entendemos que a alta incidência da taxa de não articulação, entre ciclos, dentro do agrupamento, deverá suscitar reflexão. A não adesão espontânea pode conduzir à falência do modelo verticalizante imposto, associado ao pretensão modelo de autonomia ou simplesmente denotar um forte pendor individualista, próprio de heranças culturais, aliado de uma forma de participação passiva.

O controlo dos agrupamentos e seu funcionamento surge das estruturas externas, centrais, que avaliam a organização por domínios, registando as não conformidades como pontos fracos. Estas equipas de avaliação consideraram aceitável a articulação intra-departamental, embora privilegiem a interdepartamental, de acordo com os níveis quantitativos atribuídos.

Ficou claro que os docentes usam os momentos de articulação como momentos de satisfação de necessidades primárias, viradas para a acção prática, como a partilha de experiências e materiais, podendo em alguns casos servir para a reflexão do processo de ensino aprendizagem e definição de estratégias.

As equipas fazem sobressair as boas práticas e deixam visível o que no seu entendimento são elementos favorecedores da articulação e sequencialidade, tais como os conselhos de articulação, a redução do número de departamentos e o trabalho em equipas pedagógicas.

Esta inferência comunga da concepção de que a articulação e a sequencialidade resultam de forte trabalho colaborativo valorizando-se a adesão espontânea, envolvendo os vários níveis e ciclos de ensino. O baixo índice encontrado indica-nos que não basta verticalizar as organizações para que haja articulação e sequencialidade.

O trabalho colaborativo entre indivíduos do mesmo nível ou ciclo de ensino obtêm maior expressão, especialmente entre o pré-escolar e o 1º ciclo, prevalecendo a lógica de ciclo, nomeadamente entre grupos que se viram directamente afectados no processo de transição para agrupamento,

provavelmente, mais fragilizados, daí a procura de coesão de grupo, adiantamos nós, como provável explicação, que se poderia traduzir num motivo de exploração na continuidade do trabalho.

A organização em agrupamento vertical revelou-se propícia ao controlo em bloco de diferentes ciclos e unidades de modo transversal, de interações ténues marcadas pela fraca articulação e baixo índice de trabalho colaborativo, nomeadamente a nível interdepartamental, não facilitador de sequencialidade.

Visivelmente apontado como constrangimento impeditivo de articulação e sequencialidade surgiu a falta de liderança das estruturas intermédias, marcadas pela participação passiva. O empenho e motivação para a acção em grupo através de dinâmicas eficazes surge como um desafio e um caminho a seguir para a melhoria de resultados.

Reconhecendo mérito ao trabalho desenvolvido, especialmente tendo em conta o curto espaço temporal em que decorreu e simultaneidade com a actividade profissional diária e absorvente, não posso deixar de referir que não pretendemos, com a presente investigação alterar qualquer quadro conceptual em educação, mas somente contribuir para a análise e compreensão, da aplicabilidade das medidas de política educativa no meio escolar, confirmando resultados e conceitos de investigações anteriores. Optamos em consciência pela análise secundária o que pode ser entendido como limitativo, no entendimento global da temática, contudo não era a isso que nos propúnhamos.

Para nós é extremamente enriquecedor e proveitoso este percurso, pois contribuiu ainda para a compreensão de que está reservado ao docente o envolvimento em processos de confronto interpessoal, negociação e interdependência necessários ao desenvolvimento de trabalho colaborativo e responsabilidades partilhadas.

Terminado que está o regime de autonomia e gestão do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, os agrupamentos de escolas apresentaram estádios de desenvolvimento diferentes.

O estudo revelou que no factor articulação e sequencialidade existe um campo aberto à investigação que se impõe estudar e compreender, nomeadamente com a alteração do modelo de gestão:

- No âmbito do estudo sobre os agrupamentos de escolas, que implicações traz a alteração do modelo de autonomia e gestão na articulação e sequencialidade?

- Qual a implicação da articulação interdepartamental nos resultados escolares?

- Como convocar os docentes para a participação activa no actual quadro de políticas educativas perspectivadas pelos docentes como lesivas e agressivas?

- Que significado têm as marcas de individualismo docente encontradas?

A natureza, dimensão e objectivo deste trabalho não nos permitem ir além do que atrás ficou registado, mas fica-nos naturalmente um forte desejo de continuar.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (2002). Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.

AFONSO, Natércio (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Revista Aprender, Dezembro, pp. 41-52.

AFONSO, Natércio. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51-66.

ALARCÃO, Isabel. (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. in *IGE Formação*, ano 3, nº1, pp. 28-39.

ALMEIDA, Isabel Solano (2005), *Discursos de Autonomia na Administração Escolar – Conceitos e Práticas*. Lisboa. ME -Direcção Geral Inovação Desenvolvimento Curricular.

AZEVEDO, Joaquim (1994), *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições Asa.

BARDIN, Laurence. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70 L.da.

BARROSO, João (2007). Parecer ao Projecto de Decreto-lei 771/2007 -ME. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/WebForms/Escolas/PDF/RegimeJuridico/Documentacao_de_Apoio/JBARROSO-ParecerAutonomiaGest%C3%A3o.pdf (08.01.2008)

BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, João, (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa. Fórum Português de Administração Educacional.

BARROSO, João, (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, João; Almeida, Ana Patrícia; Homem, Luísa Fernandes (2001). *Imagens em Confronto*. In João Barroso. *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa. Centro de Estudos da Escola – FPCE/UL.

BENNIS, Warren & Nanus Burt (1985), *Diriger: Les Secrets des Meilleurs Leaders*, Paris: Inter-Edition.

BOGDAN, Robert & Biklen, Sari Knopp, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BOLÍVAR, António (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. In Juan Manuel Escudero & Maria Teresa González. *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 251-282.

BORRELL FELIP, Nuria (1989). *Organización Escolar: Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona. Editorial Humanitas.

BOTTERY, Mike (1993). *The ethics of educational management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*. London, Cassell Educational Limited.

CAMPOS, B. Paiva (2000). *Professores num Contexto de Mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas*. in Roberto Carneiro. (coord). (2000). *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Mudanças: As Dinâmicas dos Actores – Professores num Contexto de Mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas*. Ministério da Educação. Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento. http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/Tomo4/tom_4_1.pdf 18.01.2009

CANÁRIO, Rui. (2008). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Ministério da Educação – DGRHE. 133-148. www.dgrhe.min-edu.pt

edu.pt/Portal/webForms/docentes/PDF/Docentes/Formação/Comunicações.pdf

07.01.2009.

CARVALHO, Luís Miguel (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*.

Lisboa: Educa.

CASTRO, Catarina Sarmento (2007) *Administração e Organização Escolar – O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.

CHIAVENATO, Idalberto (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.

CLÍMACO, Maria do Carmo (2002). O Papel das Inspeções na Qualidade e na Avaliação das Escolas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação*.pp.35-46. Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

COSTA, Jorge Adelino (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*: Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

COSTA, Jorge A., Andrade, Ana I., Neto-Mendes, António & COSTA, Nilza (org.) (2004). *Gestão Curricular. Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, Jorge A., Neto-Mendes, António e Sousa, Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: estudo de caso no TEIP de Esteiros*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge Adelino (2003), 3ª ed.. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

COSTA, Jorge Adelino (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge Adelino; António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DRUCKERT, Peter F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005) – *O local em educação: animação gestão e parceria*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (textos de Educação).

FERREIRA, J. M. Carvalho; José Neves; Paulo Nunes Abreu; António Caetano (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda

FERREIRA, José Brites (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria, Magno Edições.

FLORES, Manuel (2004). Agrupamentos de Escolas – Dinâmicas Locais versus indução política: (des)articulação entre lógica administrativa e pedagógica. Braga. Universidade Católica, in Jorge Adelino Costa; António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FORMOSINHO, João (1989). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

FORMOSINHO, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 5, número 3, PP 23-48.

FORMOSINHO, João (2000), *Programa de Educação Para Todos – O ensino Primário - De Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

FORMOSINHO, João; Fernandes, António Sousa; Machado, Joaquim (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*: Porto. Edições Asa.

FORMOSINHO, João; Ferreira, Fernando I. e Machado, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*: Porto. Edições Asa.

FULLAN, Michael. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA Editores.

- GHIGLIONE, Rodolphe; MATTALON, Benjamin (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GONZALEZ, Maria Teresa (2003), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones e processos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- GUERRA, Miguel Angel Santos (2002b). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In Joaquim Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA, 11-31.
- GUERRA, Miguel Angel Santos (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Editora Mac Graw-Hill de Portugal, Lda.
- HUSÉN, Torsten & POSTLEYHWAITE, Neville (1985). “Theories of Educational Organization”. in Torsten Husén & Neville Postlethwaite (eds.). *Managing Education: The System and the institution*. London, Cassel, 3-39.
- LAFOND, M. André Claude (1998). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração*. In *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto. ASA Editores.
- LEMOS, Jorge; Silveira, Teodolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LIBÓRIO, Helena (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado, policopiado)
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas.: estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Ávila (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 151-181.

LIMA, Jorge Ávila; Pacheco, José A. (org). (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio C. (1998a). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho (2ª edição).

LIMA, Licínio C. (1998b) - *A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996)*”. In: *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.

LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação -17(2)*, pp. 7-47. Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C., Pacheco, José A . Esteves M., Canário, Rui (2006) – *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MACHADO, Baptista (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*. Coimbra: Livraria Almedina.

MEURET, Denis. (2002). *O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos*. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 39-49). Aveiro. Universidade de Aveiro.

MEYER, John W. & ROWAN, Brian (1992). “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”. In John W.Meyer & W. Richard Scott. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park, Sage Publication, 21-44.

- NETO-MENDES, António (2002). *Os Sentidos da Avaliação*. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* pp. 11-14. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- NETO-MENDES, António (2004). Escola Pública: “Gestão Democrática”, Colegialidade e Individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol.17, número 002. pp. 115-131.
- NETO-MENDES, António (2005). “Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes”. In J.P. Janicas (coord.). *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Ágora, pp. 76-97.
- NETO-MENDES, António; (2000). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento - policopiada)
- PACHECO, José Augusto, (org.). (2000). *Políticas Educativas – O Neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, L.da
- PACHECO, José Augusto. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PARTIDO SOCIALISTA (1995). *Programa eleitoral do Governo. Eleições legislativas de 1995. Partido socialista (PS)*.
- PATRÍCIO, António N. Rodrigues (2007). *A Regulação e o Controlo das Organizações Educativas em Portugal*. Porto: Universidade do Porto. (dissertação de mestrado - policopiado)
- PIRES, Carlos (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo – O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.
- QUIVY, Raymond ; CAMPENHOUDT, L. Van. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva Publicações, L.da

REGO, Arménio (1997). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

REQUENA, António Trinidad (1995). *La Evaluación de Instituciones Educativas*. Granada: Universidade de Granada.

ROCHA, Abel Paiva. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto. ASA Editores.

RODRIGUES, Elsa Maria Pereira – *Da Escola Primária à Emergência do Agrupamento de Escolas*, (2004). Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado, policopiado)

ROLDÃO, Maria do Céu; Nunes, Luísa; Silveira, Teodolinda (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada Sobre Currículos do Ensino Básico”*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

SARMENTO, Manuel J. (1994). *A vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

SEIXAS, Ana Maria, (2002). *Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador* In Costa, J.A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 311-322). Aveiro. Universidade de Aveiro.

SERRA, Célia M. A. Matos (2004), *Currículo na educação Pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora

SILVA, Daniela (2004). *Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia. Estudo sobre as Representações dos Docentes de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada-2vols.).

SIMÕES, Graça Maria G. (2004). *Urdindo a Teia: O dilema das fronteiras na construção de um agrupamento vertical de escolas*. in Jorge A. Costa; António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto. Edições Afrontamento.
- THOMPSON, Graham F. (2003). *Between hierarchies & Markets: the Logic and Limits of Network Forms of Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- TRIPA, Maria Rosa Pereira (1994) *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, William (1991). *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid, Ediciones Morata
- VALA, Jorge. (1999). A Análise de Conteúdo. Augusto Santos Silva e J. Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VENTURA, Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento; policopiado)
- VICENTE, Nuno A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar - Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA Editores, S.A
- WEBER, Max (1979). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- WEICK, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems: *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- WEICK, Karl E. (1985). Sources of Order in Underorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory. In Yvona S. Lincoln (ed.). *Organizational Theory and Inquiry*. Newbury Park, Sage Publication, 106-136.
- ZABALZA, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03

(08.10.2008)

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF

(09.05.12)

Legislação

Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro (cria o sistema público de educação pré-escolar)

Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro (estabelece a eliminação do analfabetismo)

Lei nº46/86, de 14 de Outubro(Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à [Lei n.º 46/86](#) de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 24/99, de 22 de Abril (introduz alterações ao D.L.nº115-A/98, de 4 de Maio.

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro (Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais)

Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março (Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos).

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro (Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas secundárias e preparatórias públicas).

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar)

Decreto-Lei Nº 115-A/98, de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de Março (Revê a [Lei n.º 79/77](#) de 25 de Outubro, no sentido da actualização e reforço das atribuições das autarquias locais e da competência dos respectivos órgãos [no uso da autorização conferida ao Governo pela alínea a) do artigo 1.º da Lei n.º 19/83, de 6 de Setembro])

Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho (Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas).

Despacho nº45/SEEBS/SERE/93, de 24 de Dezembro (aprova a lista de escolas básicas integradas a funcionarem em regime de experiência pedagógica no ano lectivo 1993/94).

Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto (define os Territórios de Intervenção Prioritária – TEIP)

Despacho nº13313/2003, de 8 de Julho (define como modelo os agrupamentos de escolas verticais).

Despacho nº 20131/2008, de 30 de Julho (determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento de avaliação de desempenho de pessoal docente).

Despacho Conjunto nº370/2006 (É criado um grupo de trabalho com as atribuições de definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos e definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino).

ANEXOS

Anexo 1: -Relatórios de Avaliação Externa 2007/2008 - DREC- Avaliação por Domínio

Código	Resultados	Prestação de Serviço Educativo	Organização e Gestão	Liderança	Capacidade de auto-regulação e melhoria
R1	2	2	1	1	3
R2	2	3	2	3	4
R3	3	3	2	2	2
R4	3	3	2	2	3
R5	2	2	1	2	3
R6	2	2	1	1	2
R7	3	3	2	2	3
R8	2	2	2	2	3
R9	2	2	1	1	2
R10	2	2	2	2	3
R11	3	3	2	2	3
R12	3	3	2	2	3
R13	3	3	2	2	3
R14	2	2	1	1	3
R15	2	2	2	2	2
R16	4	3	2	2	3
R17	3	3	2	2	3
R18	4	3	3	3	3
R19	3	3	3	3	3
R20	2	3	2	2	2
R21	2	2	2	2	2
R22	3	3	2	2	3
R23	2	2	2	2	2
R24	3	3	3	3	3
R25	3	3	2	2	3
R26	3	3	2	2	2
R27	3	3	2	2	3
R28	2	3	2	2	3
R29	2	3	3	3	3
R30	2	2	2	2	3
R31	3	3	2	2	3
R32	2	2	2	2	3
Moda	2	3	2	2	3

Legenda: 1- Muito Bom; 2- Bom; 3 –Suficiente; 4 -Insuficiente

Anexo 2 --Relatórios de Avaliação Externa 2007/2008 - DREC- Agrupamentos de Escola Verticais/ Ano de criação do Agrupamento

Código	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
R1						x
R2					x	
R3					x	
R4					x	
R5						x
R6					x	
R7		x				
R8	x					
R9						x
R10					x	
R11			x			
R12						x
R13			x			
R14	x					
R15		x				
R16					x	
R17					x	
R18	x					
R19	x					
R20		x				
R21			x			
R22					x	
R23						x
R24						x
R25						x
R26						x
R27						x
R28						x
R29					x	
R30		x				
R31						x
R32						x
Frequência	4	4	3	0	9	12

Anexo 3 -Relatórios de Avaliação Externa 2007/2008 - DREC- Agrupamentos de Escola Verticais.

Avaliação atribuída ao domínio 2.Articulação e Sequencialidade, factor (2.1)/ -Grau de importância observado nas sub-categorias

Código/Classificação atribuída ao domínio 2 (PSE)	Sequencialidade	Reconhecimento da Articulação	Formas de articulação	Relevância da articulação	Planeamento em Documentos	Trabalho Colaborativo	Obs:
R1-Bom	A	A	A	B	A	A	
R2-Suf	C	B	B	C	-	D	
R3-Suf	B	B	B	B	A	B	
R4-Suf	C	B	B	B	-	D	
R5-Bom	B	A	B	B	-	B	
R6-Bom	B	A	A	A	A	A	
R7-Suf	B	B	A	C	A	B	
R8-Bom	A	A	B	B	-	B	
R9-Bom	C	A	A	B	-	A	
R10-Bom	B	C	B	B	-	B	
R11-Suf	C	C	C	C	-	D	
R12-Suf	C	B	B	C	-	D	
R13-Suf	C	C	C	C	-	B	
R14-Bom	A	A	B	A	A	A	
R15-Bom	B	B	B	B	-	B	

Anexo 3 -Continuação

Código/Classificação	Sequencialidade	Reconhecimento da Articulação	Formas e Momentos articulação	Qual a Relevância	Presença em Documentos	Trabalho Colaborativo	Obs:
R16-Suf	C	C	C	C	-	B	
R17-Suf	C	C	C	B	-	B	
R18-Suf	C	B	A	B	-	B	
R19-Suf	A	A	B	A	A	A	
R20-Suf	C	B	B	B	-	D	
R21- Bom	A	A	B	A	-	A	
R22-Suf	C	B	B	A	-	B	
R23-Bom	C	B	B	A	A	C	
R24-Suf	C	B	B	B	-	C	
R25-Suf	C	B	C	C	-	C	
R26-Suf	C	C	C	B	A	D	
R27-Suf	C	B	C	C	A	D	
R28-Suf	B	B	B	B	A	D	
R29-Suf	C	C	C	B	-	B	
R30-Bom	A	A	B	A	A	A	
R31-Suf	C	C	B	B	-	C	
R32-Bom	B	A	A	B	-	A	

Legenda: **A**-1ª sub-categoria;**B**-2ª sub-categoria;**C**-3ª sub-categoria;**D**- 4ª sub-categoria;

- não apurado

Anexo 4 -Recolha de Recortes por Categoria e sub-categorias – *Sequencialidade*

Categorias	Sub-categorias	Recortes
1. Que sequencialidade entre ciclos de ensino do Agrupamento	Sequencialidade expressa e evidente	<p>R1 " O Agrupamento tem promovido a sequencialidade entre os diferentes ciclos de estudo, tendo sido feito o encadeamento das competências"; R8 "reunião quinzenal para procederem à articulação e sequencialidade"; R14 "O Agrupamento dispõe de instrumentos, nos quais são, claramente definidas as prioridades de ação e as opções estratégicas de organização curricular e pedagógica"; R19 "Qualidade do trabalho de articulação e de sequencialidade entre o pré e o 1º ciclo contribuindo para o sucesso."; R21 " Processos que fomentam a sequencialidade das aprendizagens entre pré e 1º ciclo e entre estes e o 2º ciclo"; R30 " A opção por uma organização em apenas quatro departamentos, associada ao trabalho em equipas pedagógicas, fomentam a ligação e a sequencialidade das aprendizagens".</p>
	Sequencialidade débil	<p>R3- "A promoção da articulação e da sequencialidade entre níveis de educação e ensino e ciclos de estudo não se reveste de uma ação sistemática e consistente."; R5 " O director das Actividades de Enriquecimento Curricular integra os departamentos curriculares, com o objectivo de promover a sequencialidade; R6 " A planificação e a organização do processo de ensino e de aprendizagem têm em conta as orientações e estratégias gerais definidas no PCA"; R7- "a articulação e a sequencialidade funcionam entre 2º e 3º ciclo; R10 " Debilidade no processo de sequencialidade das aprendizagens, que não garante o acompanhamento e a avaliação do percurso escolar dos alunos; R15 "Débil articulação entre pré e 1º ciclo que não favorece a sequencialidade das aprendizagens"; R28 " as práticas visando a sequencialidade não são asseguradas de modo consistente e sistemático" ; R32 " Os docentes do 4º ano participam numa reunião dos grupos disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, para articularem as competências a desenvolver e conteúdos a leccionar.</p>
	Registo/ evidência de não sequencialidade	<p>R2 "Insuficiente trabalho colaborativo (...) que não permite o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens"; R4- Ainda não é evidente a implementação de ações evidentes e sistemáticas para o desenvolvimento sustentado da articulação e da sequencialidade"; R9 "Deficiente trabalho entre 1º e 2º ciclos, que não favorece a sequencialidade das aprendizagens"; R11 " Falta de ação da lideranças intermédias [...] que não favorece a sequencialidade das aprendizagens"; R12 " Insuficiente trabalho das estruturas intermédias que não potencia a sequencialidade das aprendizagens"; R13 " Insuficiente trabalho ao nível das lideranças intermédias que não potencia a sequencialidade das aprendizagens, em particular entre pré, 1º ciclo e 2º ciclo"; R16 "articulação e sequencialidade pouco significativas (...) resultam iniciativas individuais; a articulação entre ciclos é um ponto fraco"; R17 " Insuficiente [...] desenvolvimento de uma generalizada e consistente sequencialidade das aprendizagens nas diversas disciplinas/ anos/níveis de educação e ensino"; R18 " Insuficiente liderança das estruturas intermédias, que não assegura ações sistemáticas de sequencialidade das aprendizagens entre níveis de educação e ensino"; R20 "Insuficiente liderança de algumas estruturas intermédias, que não assegura [...] o desenvolvimento de ações, de articulação das aprendizagens entre níveis de educação e ensino"; R22 " Os órgãos e estruturas educativas, não potenciam o desenvolvimento de uma generalizada sequencialidade das aprendizagens nas diversas disciplinas/ anos/ níveis de educação e ensino"; R23 " Falta de ação das lideranças intermédias dos 2º e 3º ciclos [...] que não potencia o desenvolvimento da sequencialidade entre ciclos de estudos"; " O pré e 1º ciclo têm realizado reuniões para aperfeiçoarem mecanismos; R24 " Insuficiente liderança de algumas estruturas intermédias, que não assegura o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens entre níveis de educação e ensino; R25 " Insuficiente articulação ao nível das estruturas educativas, que não potencia o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens entre os diversos anos de escolaridade e níveis de educação e ensino; R26 " deficiente articulação entre níveis de educação e ensino e ciclos que não favorece a sequencialidade"; R27 "Insuficiente liderança por parte dos responsáveis pela coordenação, que não asseguram o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens e a confiança nos resultados"; R29 "Deficiente articulação que não favorece a sequencialidade, ; R31 "Insuficiente trabalho desenvolvido entre 1º e 2º ciclos, que não favorece a sequencialidade das aprendizagens.</p>

Anexo 5 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – *Reconhecer a articulação na acção*

Categorias	Sub-categorias	Recortes
2.Reconhecer a Articulação na acção	articulação de modo deliberado e estratégico	<p>R1 " foram implementados mecanismos para promover a articulação entre os diferentes ciclos de estudos; [...]efectivamente através de reuniões e em diferentes momentos do ano [...]"; R5- " Existe uma articulação consistente"; R6- "Os CD e os departamentos implementam várias estratégias de modo a assegurar a articulação vertical e horizontal; [...] " A articulação é adequada"; R8 "reunião quinzenal para procederem à articulação e sequencialidade"; R9- " O Agrupamento promove a articulação através do Conselho de Docentes, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico sendo complementado com a intervenção do departamento de educação especial." R14 - " Os CD e departamentos articulam..."; R19 "Qualidade do trabalho de articulação e de sequencialidade..." R21 -"Processos de articulação implementados tanto a nível interno como com estabelecimentos particulares"; R30 " Os CD e os DC articulam os aspectos essenciais [...] são desenvolvidas iniciativas consistentes de articulação inter-ciclos"; R32 " A liderança do C. ex. potencia a articulação entre os vários órgãos e estabelecimentos do agrupamento" " o 1º ciclo reúne mensalmente com o pré-escolar e o 2º ciclo".</p>
	articulação débil	<p>R2- "A articulação não se reveste de uma acção sistemática e consistente" " A art. intra e interdepartamental revela debilidades"; R3- "A promoção da articulação e da sequencialidade entre níveis de educação e ensino e ciclos de estudo não se reveste de uma acção sistemática e consistente por parte dos responsáveis do Agrupamento " ;R4- Ainda não é evidente a implementação de acções evidentes e sistemáticas para o desenvolvimento sustentado da articulação e da sequencialidade" R7- " deficiente articulação entre níveis de educação e ensino", "a articulação e a sequencialidade funcionam entre 2º e 3º ciclos; R12 " é ainda débil a articulação entre ciclos"; R15 " estão implementadas dinâmicas entre alguns departamentos"; R17 " Algumas acções para o desenvolvimento da articulação sendo estas mais consistentes e sistemáticas entre o pré-escolar e 1ºciclo"; R18- "Algumas acções que ainda não apresentam um carácter sistemático e consistente"; R20 " a articulação intradepartamental apresenta-se pouco consolidada"; R22 "Insuficiente articulação"; R23 "A articulação entre o segundo e e terceiro ciclos não são evidentes; o pré-escolar e o primeiro ciclo têm realizado reuniões" R24 "Carece de maior aprofundamento"; R25 "Insuficiente articulação"; R27 "Insuficiente articulação interciclos [...] ; é apenas promovida através de iniciativas pontuais"; R28 " as práticas não são asseguradas de modo consistente e sistemático" "Insuficiente liderança que não potencia o desenvolvimento consistente da articulação e da sequencialidade;</p>
	não articulação	<p>R10 " as acções em torno da articulação não são consistentes e sistemáticas"; " falta de acção ao nível da articulação entre ciclos e níveis"; R11 " a articulação entre ciclos é uma fragilidade" ; R13 " Insuficiente trabalho das lideranças intermédias, que não potencia a articulação e a sequencialidade"; ; R16 "articulação e sequencialidade pouco significativas (...) resultam iniciativas individuais; a articulação entre ciclos é um ponto fraco"; R26 "deficiente articulação entre níveis de educação e ensino e ciclos que não favorece a sequencialidade"; "a interacção dos vários professores[...]não decorre de uma acção intencional, com procedimentos precisos, mas apenas de iniciativas pontuais de âmbito disciplinar"; R29 " Deficiente articulação que não favorece a sequencialidade, [...] Insuficiente articulação entre órgãos e estruturas de orientação educativa"; R31 " ponto fraco: Insuficiente articulação entre 1º e 2º ciclos"</p>

Anexo 6 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – *Formas de articulação*

Categorias	Sub-categorias	Recortes
3. Formas de articulação	Reuniões interdepartamentais	R1 - Em reuniões entre diferentes estruturas, em vários momentos ao longo do ano; ; R6 - "Promoção de reuniões de trabalho com responsáveis pela articulação curricular de outros departamentos ou níveis de educação e ensino"; R7 - " reunião conjunta com todos os níveis de educação e ensino e entre 1º ciclo e coordenadores de departamento.; R9 - " O Agrupamento promove a articulação através do Conselho Pedagógico e Conselho de articulação"; R18 - "Formação de equipas de trabalho com docentes dos três ciclos que reúnem no início e no final do ano"; R32 "acções de articulação intra e interdepartamental ao nível do 2º e 3º ciclos, articulação do 1º ciclo com o pré e com o 2º ciclo.
	Reuniões intra-departamentais: departamentos e conselhos de docentes	R2 - "articulação horizontal está sedimentada ao nível do CD com procedimentos normalizados."; R3 -" reuniões efectuadas pelos DC/ CD assume-se como estratégia; R4 -"Existe articulação intra-departamental em CD e departamentos curriculares"; R5 - " Concretiza-se no Planeamento das unidades didácticas, construção de matrizes de avaliação e na elaboração de testes e instrumentos de trabalho"; R8 " no início de cada ano são realizadas reuniões de Conselho de Turma"; R8 "reunião quinzenal entre pré e 1º ciclo para procederem à articulação e à sequencialidade"; R10 "Os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo têm uma reunião conjunta, por período lectivo[...]" ; R12 "reuniões numa lógica de ciclo"; R14 "Os CD e departamentos articulam..."; R15 "já houve reuniões entre 1º ciclo e professores do 5º ano para gestão de conteúdos"; R19 -"O conselho de titulares de turma trabalha de forma colaborativa em reunião conjunta"; R20 " momentos de trabalho comum para o planeamento das aprendizagens"; R21 " reuniões conjuntas das coordenações de ciclo" ; R22 "Os CD/DC planificam actividades"; R23 " A articulação processa-se no quadro dos órgãos e das estruturas de orientação educativa"; R24 " sobretudo entre pré-escolar e primeiro ciclo" R28 " estão previstas reuniões de CEF e , entre PCA semanalmente e estão previstas reuniões conjuntas dos dois CD, pré e 1º ciclo; R30 "Os CD / DC articulam os aspectos essenciais, planeamento das unidades didácticas, critérios de avaliação e outros...; R31 "as reuniões efectuadas pelos departamentos/ Conselho de docentes assumem-se como uma estratégia para promover a coordenação pedagógica e a interacção entre disciplinas/anos de escolaridade.
	Não existem/ Não funcionam	R11 "A articulação vertical é uma fragilidade"; R13 "... a articulação vertical é insuficiente"; R16 "O coordenador não conhece as planificações nem são consideradas no planeamento das estruturas pedagógicas"; R17 "Não existem práticas institucionalizadas com vista a um trabalho eficaz de articulação e sequencialidade"; R25 "os CD e os departamentos não tem tido efeito na regulação; R26 " iniciativas pontuais e de âmbito estritamente disciplinar"; R27 " as estratégias e concepção de materiais resultam, em regra, do trabalho individual ou entre pares do mesmo ano de escolaridade"; R29 " foram criados grupos [...] não foi dada continuidade a esta acção no sentido de reforçar a articulação interciclos"

Anexo 7 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – *Relevância da articulação*

Categories	Sub-categorias	Recortes
4. Relevância da articulação nos momentos de reunião	Reflexão do processo de ensino/aprendizagem.	R6 "identificação de conteúdos não leccionados, aplicação de avaliação diagnóstica, estabelecimento de critérios de avaliação, reflexão sobre os resultados escolares"; R14 "Os CD e Departamentos reflectem sobre aspectos marcantes do trabalho docente"; R19 "trabalham aspectos essenciais da gestão do currículo, planificam as actividades educativas, debatem modalidades e critérios de avaliação, analisam resultados"; R21 " identificação das competências essenciais, elaboram planificações anuais e mensais, trocam experiências, partilham materiais e produzem fichas de avaliação sumativa"; R23 " Aperfeiçoarem os mecanismos de transição"; R22 "Panificam actividades, debatem modalidades e critérios de avaliação, analisam resultados escolares, estabelecem medidas para o sucesso"; R30 " debatendo os resultados escolares (internos e externos) e as medidas a adoptar face às áreas de sucesso mais críticas. A acção destas estruturas inclui, a produção de materiais de apoio ao trabalho autónomo dos alunos";
	Partilha de experiências e materiais	R1 "elaboração de vários documentos orientadores das práticas dos docentes"; R3 "elaboram-se planificações, produzem-se materiais e trocam-se experiências"; R4 "estratégia para promover a coordenação pedagógica... elaboram-se materiais e trocam-se experiências"; R5 articulação visível na elaboração e partilha de materiais"; R8 "concretizarem o PAA, aferirem o grau de consecução dos PCT"; R9 " O Conselho de articulação tem vindo a produzir alguns materiais"; R10 "sequência das competências ao longo do ciclo; O pré e 1º ciclo têm uma reunião conjunta por período versando a planificação de actividades de articulação e a sequencialidade das aprendizagens"; R15 "análise das provas de aferição e [...] partilha de planificações"; R17 "aferirem competências e organizar actividades"; R18 " Desenvolvimento de actividades conjuntas [...] articularem conteúdos"; R20 " construção de plano de aula e matrizes de testes" ; R24 "definição de critérios de avaliação e elaboração de instrumentos de avaliação"; R26 " elaboração de planificações, produção de materiais e troca de experiências"; R28 "realizarem testes de avaliação diagnóstico"; R29 " O 1º ciclo promove acções sistemáticas e consistentes de trabalho cooperativo, designadamente na realização de planificações e construção de materiais por ano de escolaridade"; R31 " coordenação pedagógica e interacção entre professores"; R32 " definição de critérios de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa".
	Não mencionado	R2; R7, R11; R12; R13; R16; R25; R27; (confrontando com a categoria 2 verifica-se que nestas unidades a articulação não existe ou existe de forma débil).

Anexo 8 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – *Visibilidade do planeamento da articulação e da sequencialidade nos documentos estratégicos do agrupamento*

Categorias	Sub-categorias	Recortes
5. Visibilidade do planeamento, da articulação e da sequencialidade nos documentos estratégicos do agrupamento	Documentos estruturantes: Projecto Educativo; PAA; PCA e OUTROS.	<p>R1- "O PCA integra um Plano para o desenvolvimento da articulação vertical e horizontal"; R3- O PAA contempla projectos e acções direccionados para a participação; R6- "Orientações e estratégias definidas no PCA" R7 "são preenchidas fichas de ligação que permitem garantir a sequencialidade das aprendizagens ente ciclos"; R14 "os titulares demonstram conhecer as orientações dos documentos organizacionais"; R19 "Apresentação do guião base para a construção do projecto curricular"; R23 " Foram elaborados os instrumentos fundamentais de planeamento (PE, RI,PAA, PCA,,para além disso a articulação e coordenação processa-se no quadro dos órgãos e estruturas de orientação educativa"; R26 "a articulação entre diferentes unidades, níveis e ciclos do Agrupamento apresenta-se como um dos objectivos do Projecto Educativo"; R27 "O PCT apresenta conteúdos disciplinares passíveis de articulação ao nível da área de projecto" ; R28 " os documentos de planeamento educativo prevêem mecanismos promotores de articulação e sequencialidade"; R30 "orientações estabelecidas nos instrumentos fundamentais".</p>
	Não referido ou inexistente	<p>R2; R4; R5; R7; R8 R9; R10; R11, R12; R13; R15; R16; R17 "é reduzido ou inconsistente o planeamento conjunto"; R18; R20; R21; R22; R24; R25 ; R29 ; R31, R32.</p>

Anexo 9 -Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – Evidências de trabalho colaborativo em agrupamento

Categorias	Sub-categorias	Recortes
6.Evidências de trabalho colaborativo em agrupamento	<p>Acções sistemáticas e consistentes envolvendo mais de dois níveis ou ciclos de ensino (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e outros)</p>	<p>R1 -"Efectivamente, através das reuniões entre as diferentes estruturas , em vários momentos é efectuado o encadeamento das competências entre ciclos", " é também realizada a troca de informação relativa aos alunos entre educadores, professores do 1º ciclo e destes com o 2º ciclo"; R6- " Os modos de organização e articulação entre estruturas de orientação educativa têm fomentado o trabalho colaborativo dos docentes"; reuniões de trabalho com responsáveis pela articulação curricular de outros departamentos ou níveis de educação e ensino", " São elaborados em comum, diversos materiais, que são partilhados pelos docentes"; R9 "O Conselho de articulação é onde estão presentes os coordenadores dos departamentos, do pré, do 1º ciclo e da educação especial". R14 " O planeamento e as práticas docentes mostram-se alinhados" [...] "a opção por apenas 4 departamentos é uma óptima estratégia de articulação"; R19 "Conselho de titulares de turma (composto por professores educadores) desenvolve práticas sistemáticas de trabalho cooperativo"; "O conselho de titulares de turma trabalha de forma colaborativa em reunião conjunta"; R21 " reuniões de trabalho conjuntas de trabalho colaborativo(entre professores e educadores) [...] os resultados do trabalho colaborativo reflectem-se nos resultados dos alunos", R30 " iniciativas consistentes de articulação inter-ciclos"; " O trabalho colaborativo interdepartamental é aprofundado em reuniões semanais"; R32 "a acção visando o trabalho cooperativo resulta mais da liderança do órgão de gestão do que das coordenações pedagógicas".</p>
	<p>Acções sistemáticas, planeadas envolvendo um único nível de ensino ou departamento</p>	<p>R3- Os professores do 1º ciclo promovem acções sistemáticas e consistentes de trabalho cooperativo visível na elaboração de planificações e fichas de trabalho"; R5- " Os professores do 1º ciclo desenvolvem acções sistemáticas e consistentes de trabalho colaborativo"; R8 "Tempos para desenvolvimento de tarefas conjuntas entre docentes do mesmo Conselho de Turma"; R7- existe trabalho colaborativo. O pré-escolar trabalha de forma colaborativa", R10 "A reestruturação dos DC foi uma decisão tomada com vista a uma maior potenciação dos mecanismos de interacção"; R13 "Os CD reúnem com regularidade, o que fomenta o trabalho colaborativo nestes níveis"; R15 "Trabalho colaborativo visível no pré o mesmo não acontecendo nos restantes"; R16 "O 1º Ciclo privilegia o trabalho cooperativo";R17 "interacção e participação em actividades conjuntas entre pré e 1º ciclo"; R18 " a nível intradepartamental é realizado trabalho colaborativo" ; R22 "Conselho de docentes desenvolve práticas de trabalho cooperativo" R29 " O 1º ciclo promove acções sistemáticas e consistentes de trabalho cooperativo, designadamente na realização de planificações e construção de materiais",</p>

Anexo 9 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – Evidências de trabalho colaborativo em agrupamento (continuação)

Categorias	Sub-categorias	Recortes
6.Evidências de trabalho colaborativo em agrupamento	Acções ténues visíveis em pequenos grupos	<p>R23 "troca de informações entre professores", "A planificação é elaborada numa lógica de ano/disciplina"; R24 "Ainda reduzido o trabalho colaborativo entre professores [...] verifica-se sobretudo entre a pré e o primeiro ciclo"; R25 "O trabalho cooperativo não teve continuidade ao longo do ano"; R28 "estão previstas reuniões de CEF e , entre PCA semanalmente e estão previstas reuniões conjuntas dos dois CD, (pré e 1º ciclo); R31 "participação em projectos; definição de pré-requisitos, fichas diagnóstico iguais por ano, participação em algumas actividades conjuntas, [...] coordenação pedagógica e interacção entre professores".</p>
	Não existente ou não referido	<p>R2 -"Insuficiente articulação [...] que não permite o desenvolvimento de trabalho colaborativo";R4; (não refere); R11 " não foi visível o desenvolvimento de um trabalho articulado"; R12; (não refere); R20 " não se verifica uma prática generalizada de trabalho colaborativo"; R26 "iniciativas meramente informais e a título individual"; R27 " trabalho individual ou entre pares"</p>

Anexo 10 - Recolha de Recortes por Categoria e sub-categoria – *Debilidades encontradas*

Categorias	Sub-categorias	Recortes
7.Condicionantes ao exercício de articulação e sequencialidade	Liderança das estruturas intermédias	<p>R3 “As lideranças intermédias não adoptam dinâmicas eficazes”; R4 As lideranças intermédias não assumem dinâmicas eficazes”; R11 " Falta de acção das lideranças intermédias [...] que não favorece a sequencialidade das aprendizagens"; R13 " Insuficiente trabalho das lideranças intermédias, que não potencia a articulação e a sequencialidade"; R18" Insuficiente liderança das estruturas intermédias, que não assegura acções sistemáticas de sequencialidade; R20 " Insuficiente liderança de algumas estruturas intermédias; R27 " Insuficiente liderança por parte dos responsáveis pela coordenação, que não asseguram o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens e a confiança nos resultados"; R23 " Falta de acção das lideranças intermédias dos 2º e 3º ciclos [...] que não potencia o desenvolvimento da sequencialidade entre ciclos de estudos";R24 " Insuficiente liderança de algumas estruturas intermédias, que não assegura o desenvolvimento da sequencialidade; R26 “A promoção da coordenação pedagógica, não decorre de uma acção intencional”; R27 " Insuficiente liderança por parte dos responsáveis pela coordenação, que não asseguram o desenvolvimento da sequencialidade; R28 -"Insuficiente liderança que não potencia o desenvolvimento consistente da articulação e da sequencialidade;</p>
	outros	<p>R2 “O funcionamento dos departamentos não se revela eficaz”; R12“ não foram transmitidos; R15“não existe uma acção planificada e intencional”; R22 “ falta reflexão e reorientação de estratégias e medidas”; R25“ não existem práticas institucionalizadas e globais com vista a um trabalho eficaz”; R29 “ não se colheram evidências de atitudes pró-activas”; R31 "Insuficiente trabalho desenvolvido entre 1º e 2º ciclos, que não favorece a sequencialidade.</p>
	Não encontrado	<p>R1; R5; R6; R7; R8; R9; R10; R14; R16; R17; R19; R21; R30; R32</p>