

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**RELATÓRIO DE
AVALIAÇÃO EXTERNA DOS
AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO
PORTO
2004/2005**

Equipa de coordenação da avaliação: Carlinda Leite (coordenação geral)
Preciosa Fernandes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto

ÍNDICE

Notas de Introdução	3
I - Dados de Caracterização.....	6
I.1 – Relação total de professores e educadores/total de respostas por Agrupamento..	7
I.2- Respostas por nível de ensino	8
I.3 - Habilitações académicas	9
I.4 - Situação profissional.....	10
I.5 - Pertença/não pertença ao Agrupamento desde a sua constituição.....	11
I.6 - Exercício/não exercício de cargo no Agrupamento.....	12
II – Dados de análise.....	14
II.1 – Criação e desenvolvimento dos Agrupamentos	15
II.1.1 – Concordância/Não concordância com a constituição do seu Agrupamento	15
II.1.2 – Em que Agrupamento os professores/educadores incluíam as suas escolas	18
II.1.3- Iniciativa no processo de constituição dos Agrupamentos	19
II.1.4 - Expectativas com a inserção da escola no Agrupamento	21
II.1.5 – Relação entre expectativas e situação real	25
II.2 – Gestão dos Agrupamentos.....	29
II.2.1 - Como se sentem os professores/educadores representados pelos órgãos de gestão.....	29
II.2.2 – Comunicação dentro do Agrupamento.....	33
II.2.3 - Construção dos Projectos Educativos e dos Projectos Curriculares.....	36
II.2.3.1 - Projecto Educativo de Agrupamento	36
II.2.3.1.1 - Como foram construídos os Projectos Educativos de Agrupamento	37
II.2.3.1.2 - Como estão a ser construídos os Projectos Educativos de Agrupamento.....	42
II.2.3.2 - Projecto Curricular de Agrupamento (PCA)	46
II.2.3.2.1 – Como foram ou estão a ser construídos os Projectos Curriculares de Agrupamento (PCA)	48
II.2.4 - Utilização dos recursos do Agrupamento	52
II.2.4.1 - Possibilidades de utilização dos recursos.....	53
II.2.4.2 – Dificuldades de utilização dos recursos	55
II.3 – Efeitos da organização escolar por Agrupamentos.....	59
II.3.1 – Efeitos do Agrupamento no exercício profissional.....	59
II.3.2 – Efeitos do Agrupamento no percurso escolar e sucesso dos alunos.....	64
II.3.3 – Problemas identificados no funcionamento dos Agrupamentos.....	68
II.3.4 – Propostas identificadas para melhorar o funcionamento dos Agrupamentos	78
II.3.5 - Concordância com a organização de escolas em Agrupamentos.....	85
III - Considerações finais e recomendações	89
III.1 - Considerações finais.....	90
III.2 - Recomendações.....	94

Notas de Introdução

O relatório que aqui se apresenta, de avaliação externa dos Agrupamentos de Escolas do Porto, resulta de uma solicitação feita pelo Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto. Essa solicitação teve na sua origem uma proposta apresentada pela representante dos Docentes do Ensino Público ao Conselho Municipal de Educação para que se encomendasse uma “avaliação externa ao funcionamento e eficiência dos Agrupamentos”, de modo a “desenvolver conhecimento sobre as vantagens e defeitos destes Agrupamentos tendo em vista procurar a melhor forma de solucionar eventuais problemas e otimizar este modelo organizativo”.

A legislação sobre avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário (decreto-lei nº 31/2002) prevê a existência de processos de auto-avaliação (avaliação interna) a conviver com processos de avaliação externa, isto é, uma avaliação realizada por entidades que não pertencem a essas escolas e que, por isso, têm das situações que nelas ocorrem um olhar mais distanciado. É tendo por referência estas orientações legais e por fronteiras as características da proposta aprovada em Conselho Municipal de Educação que concebemos e desenvolvemos a avaliação cujos dados são apresentados e analisados neste documento.

Para esta avaliação, e tratando-se de uma avaliação externa, tivemos como intenções produzir conhecimento sobre os processos de organização e funcionamento dos Agrupamentos de Escolas do Porto, efeitos por eles gerados e os problemas e vantagens que os professores e alguns agentes da comunidade (Associações de Pais e Juntas de Freguesia) lhes atribuem. Pretendemos também obter dados que permitam estruturar propostas para intervir em problemas identificados. Trata-se, portanto, de uma avaliação que embora se desenvolva numa orientação formativa só o conseguirá ser se for procedida de ações responsabilmente assumidas por quem pode nelas agir. Por isso, pela nossa parte, disponibilizamo-nos para debates que façam dos resultados aqui apresentados pontos de partida para processos de reinvestimento dos sucessos conseguidos e de alteração dos pontos fracos identificados.

Quanto às dimensões privilegiadas na avaliação, elas focam os seguintes aspectos:

- *comunicação entre escolas do Agrupamento e entre docentes dos diversos níveis dessas escolas;*
- *utilização dos recursos do Agrupamento;*

- *construção dos projectos educativo e curriculares dentro do Agrupamento;*
- *representações que os docentes fazem do Agrupamento e efeitos que lhe atribuem;*
- *efeitos gerados pelo Agrupamento ao nível do percurso escolar dos alunos e de condições que favoreçam o sucesso;*
- *grau de satisfação com o funcionamento do Agrupamento;*
- *problemas que são identificados no funcionamento do Agrupamento;*
- *propostas para melhorar o funcionamento do Agrupamento e aumentar a sua eficácia;*
- *interacções/processos de comunicação do Agrupamento com instituições e grupos locais;*
- *dinâmicas instituídas pelos Agrupamentos ao nível dos percursos escolares dos alunos;*
- *percursos de criação e de desenvolvimento do Agrupamento.*

Os objectivos da avaliação, bem como os processos e os instrumentos para a sua concretização, foram apresentados e debatidos em reunião com as Comissões Executivas dos Agrupamentos, o que permitiu a introdução de aspectos sugeridos como pertinentes, a análise de inquéritos construídos pela equipa de avaliação e a definição dos modos para a sua aplicação. Para a aplicação dos inquéritos contámos com a colaboração de estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da FPCEUP, que têm vindo a aprofundar conhecimentos sobre o campo da comunidade educativa e da mediação sócio-pedagógica.

O facto de se tratar de uma avaliação que diz respeito a 17 Agrupamentos e 94 escolas, implicou a opção pelo recurso a inquéritos como instrumento privilegiado de recolha de dados. Estes inquéritos foram respondidos pelas Comissões Executivas e por professores/educadores dos diferentes ciclos e das diversas escolas. Os inquéritos, embora possam ter como limitação fornecer dados que, por vezes, precisariam de um maior aprofundamento para que as situações e opiniões pudessem ser melhor compreendidas, têm a vantagem de permitir obter, de forma rápida e ordenada, dados sobre o que está em foco na avaliação e permitir que esse processo de recolha seja simultâneo, ou pelo menos muito próximo, a toda a população escolhida para ser inquirida.

Os dados dos inquéritos foram tratados informaticamente através do programa SPSS e as respostas de tipo aberto analisadas pela técnica de análise de conteúdo. A estes dados foram acrescentadas as opiniões expressas por Presidentes ou Representantes das Juntas de Freguesia do Porto e por elementos das Associações de Pais, em reuniões realizadas para o efeito.

Há que referir que tendo o Agrupamento Clara de Resende características muito específicas - pois só se constituiu em 2004/05, resultou de uma proposta das escolas que o integram e é composto apenas por uma escola do 1º ciclo do ensino básico e a antiga escola C+S Clara de Resende – o inquérito nele aplicado foi adaptado e os dados obtidos não foram incluídos nos dados totais, para não se correr o risco de um enviesamento¹. Apesar disso, tal como nos restantes 16 Agrupamentos, foi feito um tratamento específico e na análise teve-se em conta as opiniões expressas.

Para a apresentação dos dados da avaliação realizada, e na intenção de se cumprirem os objectivos que a justificaram, estruturámos este relatório nos seguintes itens:

- caracterização da população que respondeu ao inquérito (ponto I.1);
- dados relativos aos processos de criação e desenvolvimento dos Agrupamentos (ponto II.1);
- opiniões sobre os processos de gestão dos Agrupamentos (ponto II.2);
- efeitos gerados pela organização escolar por Agrupamento (ponto II.3);
- considerações finais e recomendações (ponto III).

¹ Neste relatório, em relação aos dados obtidos pelos inquéritos, e do ponto de vista numérico, os dados do Agrupamento Clara de Resende apenas são incluídos no que se refere à relação entre respondentes e total dos professores dos Agrupamentos (gráfico I).

I - Dados de Caracterização

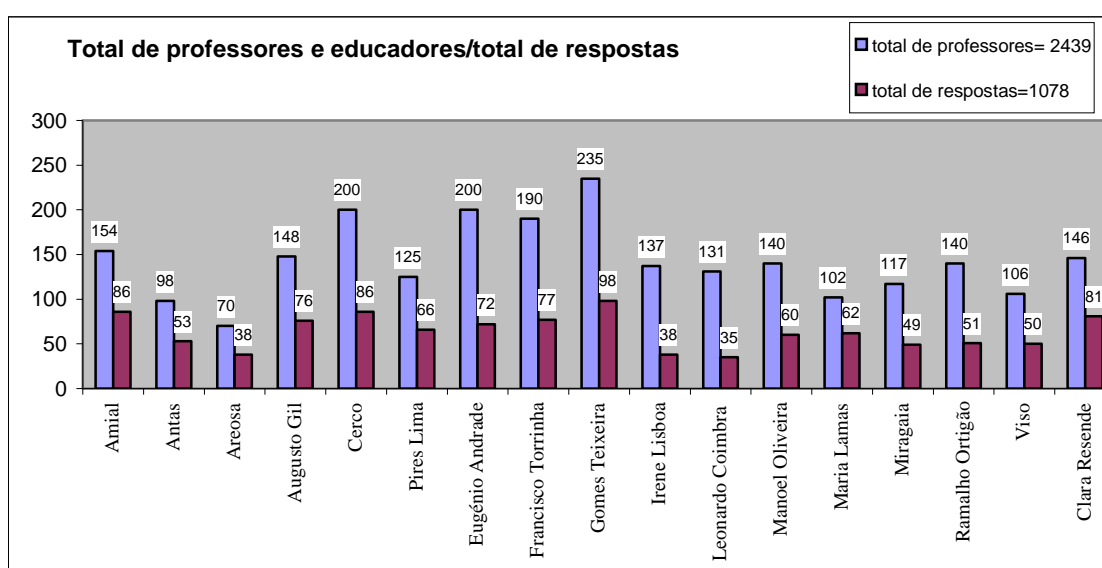
Neste ponto do relatório apresentam-se os dados gerais de caracterização da população inquirida - professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Educadores de Infância dos Agrupamentos do Porto. A amostra que respondeu a um inquérito foi definida de modo a corresponder a 50% do universo total dos professores daqueles Agrupamentos. Foram também recolhidas opiniões das Juntas de Freguesia do Concelho do Porto e das Associações de Pais das escolas pertencentes aos Agrupamentos aqui em foco, que são mobilizadas nas análises finais deste relatório.

Neste ponto I do relatório, apresenta-se, num primeiro momento, uma visão global da distribuição das respostas pelos Agrupamentos e a sua relação com o total de professores e educadores, seguida da apresentação do número de respostas por níveis de ensino. Num segundo momento, faz-se a caracterização da amostra a partir das seguintes variáveis: *habilitações académicas; situação profissional; pertença/não pertença ao Agrupamento e exercício/não exercício de cargo.*

I.1 – Relação total de professores e educadores/total de respostas por Agrupamento

Como o gráfico I, evidencia as respostas obtidas são em número inferior ao total de professores². Porém, importa referir que tal relação não pode ser interpretada fora das regras definidas para a aplicação dos inquéritos, negociadas, em reunião formal para o efeito, com os/as Presidentes dos Conselhos Executivos, e que previam que, pelo menos, 50% dos professores/educadores respondessem aos inquéritos.

Gráfico I



De facto, sendo esta a regra acordada, podemos verificar que em alguns Agrupamentos essa percentagem foi ultrapassada, como é o caso dos Agrupamentos do Amial, Antas, Areosa, Augusto Gil e Clara de Resende, e que noutros esteve muito perto dos 50%, como é o caso dos Agrupamentos de Pires de Lima, Maria Lamas e Viso.

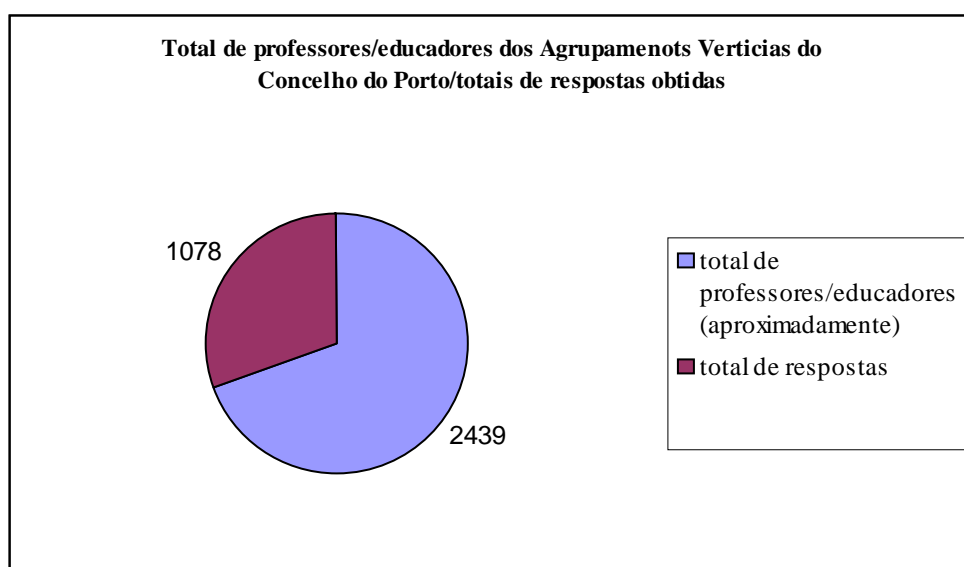
As respostas dos Agrupamentos (Miragaia, Irene Lisboa, Cerco, Eugénio de Andrade Ramalho Ortigão, Francisco Torrinha, Gomes Teixeira, Manoel de Oliveira e Leonardo Coimbra) ficaram um pouco aquém dos 50%, facto que pode também ser explicado por

² Este total de professores foi obtido a partir de registos realizados em grelhas elaboradas para o efeito e que foram preenchidas aquando da aplicação dos inquéritos. Estes dados, foram, entretanto, confirmados, via telefone tendo alguns responsáveis das escolas referidas que estes são totais aproximados. Devem, por isso ser interpretados nessa base.

razões relacionadas com os procedimentos adoptados na aplicação dos questionários³ nesses Agrupamentos. Apesar disso, importa referir que foi extremamente positiva a adesão dos/as professores/as e educadores/as de infância e foi também positivo o modo com os/as Presidentes dos Conselhos Executivos se implicaram no processo, procurando estabelecer as articulações necessárias com os diferentes interlocutores (professores/educadores; estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação que colaboraram na aplicação dos inquéritos, coordenadoras desta avaliação).

Em síntese podemos ter uma visão de conjunto da relação total professores dos Agrupamentos/total de respondentes, que nos é dada pelo gráfico n.º II.

Gráfico n.º II



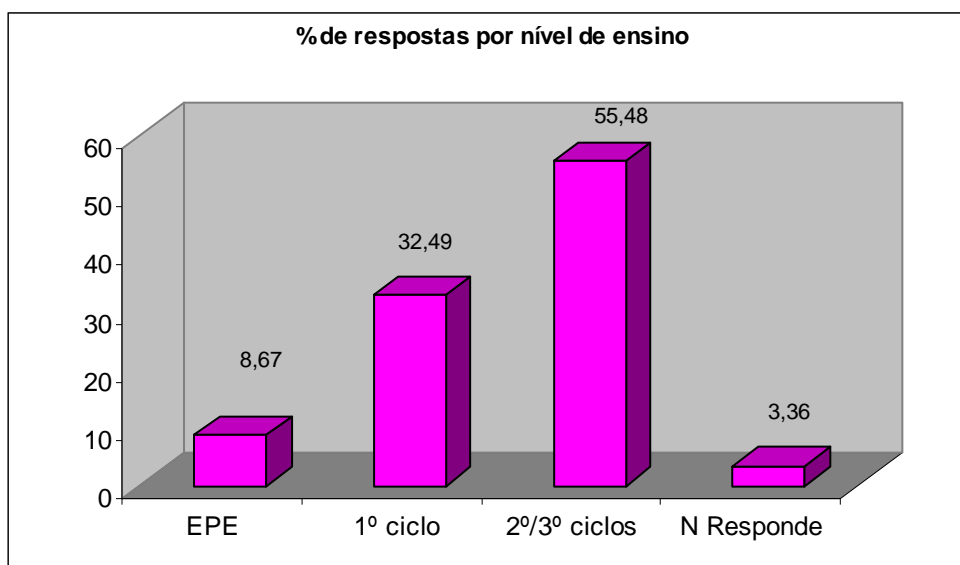
I.2- Respostas por nível de ensino

A distribuição percentual, por níveis de ensino, face ao total das respostas⁴ dadas pelos professores/educadores, é a seguinte: Educação Pré-Escolar – 8,67; 1º ciclo - 32,49% ; 2º ciclo e 3º ciclo - 55,48% (gráfico III).

³ Na reunião com os/as Presidentes dos Conselhos Executivos foram acordados os modos de aplicação dos inquéritos nos diferentes estabelecimentos de ensino e acordados também os dias para a sua aplicação. Houve, no entanto, alguns Agrupamentos que por razões internas não seguirem os procedimentos acordados

⁴ Os dados que se apresentam não correspondem ao universo dos inquiridos pois alguns deles não preencheram estas informações de caracterização. Devemos até referir que alguns/mas professores/as nos fizeram saber o seu desacordo pelo facto do inquérito conter elementos de caracterização que os permitia vir a identificar.

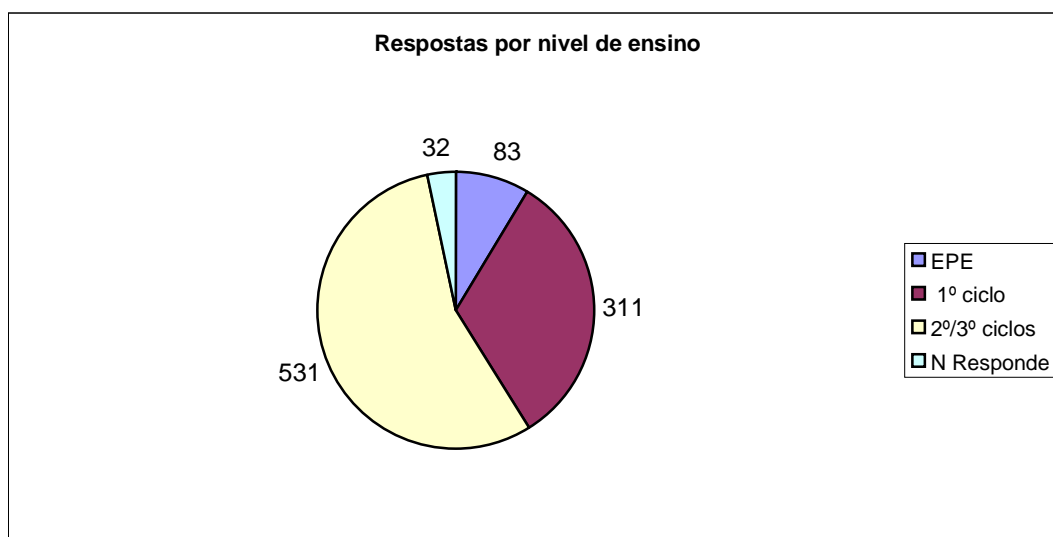
Gráfico III



Como se verifica, os níveis de ensino com maior representatividade de respostas são os 2º e 3º ciclos que, como sabemos, correspondem aos grupos com maior número de professores, seguidos dos grupos do 1º CEB e da Educação Pré-Escolar. Apenas uma pequena percentagem (3,36%) dos inquiridos não respondeu a esta questão.

No gráfico IV, dá-se conta da distribuição do número de respostas, por níveis de ensino, correspondentes às percentagens expressas no gráfico III.

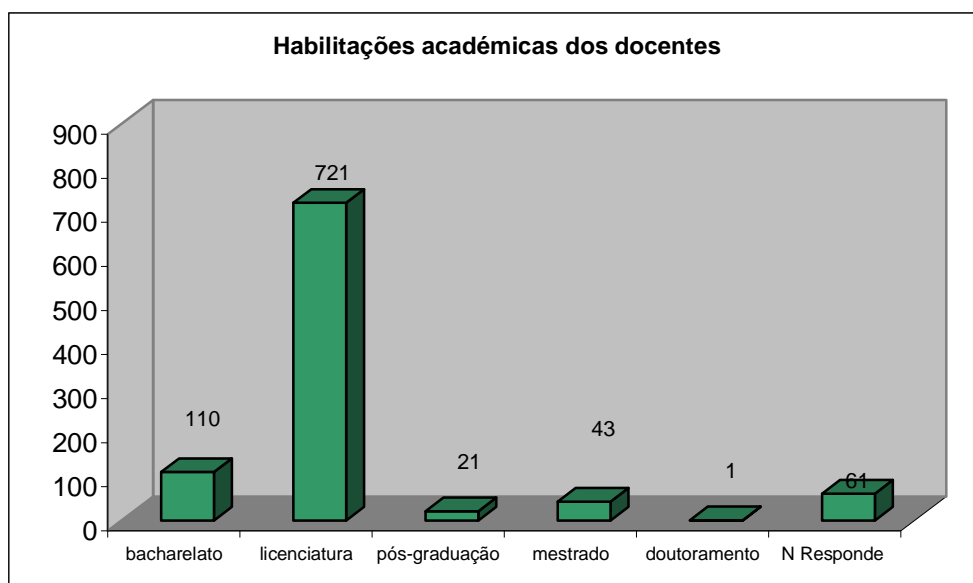
Gráfico IV



I.3 - Habilitações académicas

Dos professores/educadores que responderam a este item, a maioria possui o grau de licenciatura (721) e de bacharelato (110) (gráfico V).

Gráfico V



É de salientar o número significativo de professores/educadores que já possuem mestrado (43) e pós-graduação (21). Considerando, ainda, de acordo com os dados do gráfico IV, que no grupo de inquiridos, 311 são professores do 1º ciclo e 83 são Educadores de Infância e que, destes dois níveis de escolaridade apenas 110 não possuem outra habilitação para além do grau de bacharelato, poder-se-á inferir que tem havido um forte investimento na formação pós-graduada e/ou de mestrado, ou seja, os professores e educadores destes Agrupamentos pertencem a um grupo com elevada formação académica.

I.4 - Situação profissional

Quanto à situação profissional, e como o gráfico VI dá conta, a maioria dos professores/educadores pertence aos quadros de escola (653) e de zona pedagógica (185) e um grupo menor está na situação de contratado (96).

Embora a variável idade não tenha sido tratada, estes dados apontam para uma situação de grande estabilidade profissional da população o que em si pode reflectir tratar-se de um grupo profissional com uma idade média de 35/40 anos.

Salienta-se aqui o facto de serem poucos os inquiridos que não respondem a esta questão (23).

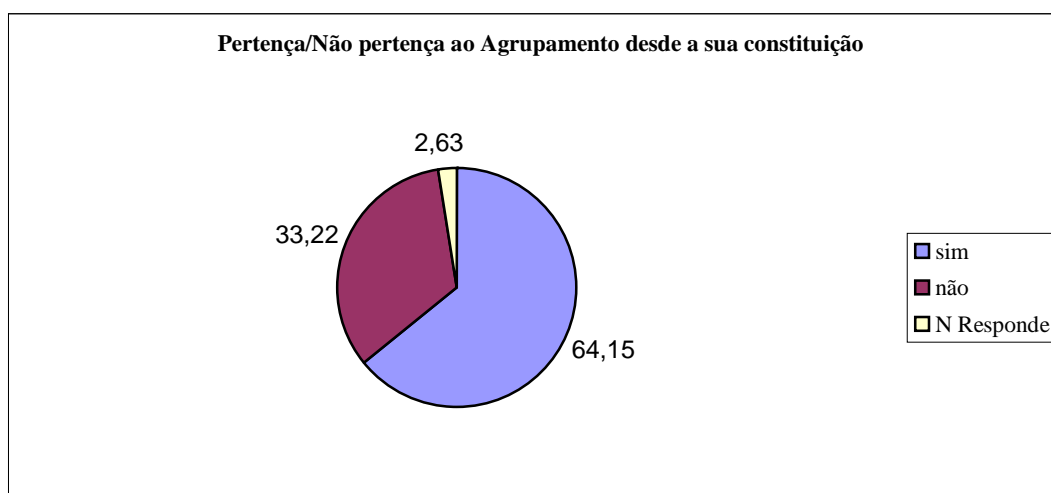
Gráfico VI



I.5 - Pertença/não pertença ao Agrupamento desde a sua constituição

Quanto ao **tempo de pertença** ao Agrupamento, 64,15% dos professores/educadores inquiridos mencionam **estar nele desde o início** e 33,22% **não** e apenas uma percentagem de 2,63 não responde à questão (gráfico VII).

Gráfico VII



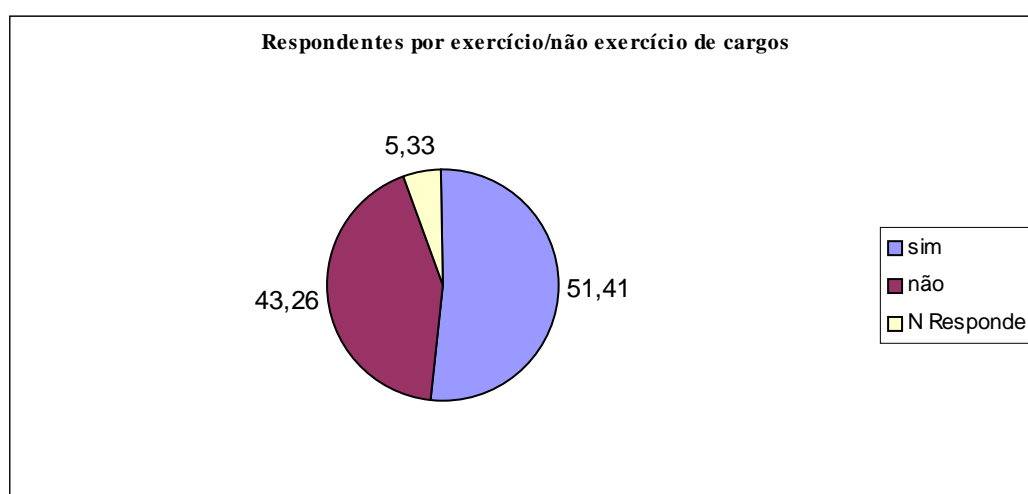
Estes dados, se relacionados com as respostas à questão “**concorda com a constituição deste Agrupamento?**”, e à qual 42,52% dos professores responderam “sim”, e 34,79% responderam “não” (conforme gráfico IX), apontam para uma relação não directa entre o factor **pertença ao Agrupamento** e a **concordância com a sua**

constituição, uma vez que cerca de 22%⁵ dos professores/educadores que estão nos Agrupamentos desde a sua constituição não concordaram com essa mesma constituição.

I.6 - Exercício/não exercício de cargo no Agrupamento

Outro dado de caracterização dos respondentes diz respeito ao **exercício**, ou **não**, de **cargos** no Agrupamento, sendo que 51,4% dos respondentes **ocupa cargos** e 43,2% **não exerce qualquer cargo** (gráfico VIII). Um grupo restrito de professores/educadores não responde a esta questão (5,33%).

Gráfico VIII



Embora a diferença entre os dois grupos (os que exercem e os que não exercem cargos) não seja elevada ela pode também estar relacionada com as regras definidas para a aplicação dos inquéritos e que apontavam para que respondessem ao inquérito todos os elementos com responsabilidades de gestão, isto é, pertencentes ao Conselho Executivo e ao Conselho Pedagógico e também os coordenadores de Departamentos Curriculares, de ano e de estabelecimento.

A justificação para se ter definido que todos os elementos que exercem cargos de gestão no Agrupamento respondessem ao inquérito, prende-se com a intenção de recolher opiniões dos professores/educadores com estas responsabilidades, sem, no entanto, a eles ficar limitados. Apesar disso, esta relação pode também significar que os professores que exercem cargos estão mais comprometidos com a escola e os seus projectos.

⁵ Esta percentagem de 22% é o resultado da diferença entre os 64,15% dos professores/educadores que responderam pertencer ao Agrupamento desde a sua constituição e os 42,51% dos respondentes que manifestaram concordar com a constituição do Agrupamento (ver gráfico VIII, mais à frente).

Em síntese, pode concluir-se que a população docente dos Agrupamentos do Porto possui um nível elevado de qualificação académica e uma situação profissional de alguma estabilidade pois grande parte dos professores/educadores pertence aos quadros de escola. Outro dado que vale a pena, para já, reter é o facto de em alguns Agrupamentos não ter sido possível obter os 50% de respostas, apesar dos esforços feitos pela equipa de avaliação e pelos próprios órgãos de gestão dos Agrupamentos. Estas não respostas podem ser interpretadas como resultantes, entre outras razões, de sentimentos de descrença face a possibilidades de alterar situações ou mesmo de demissão ou de oposição. Mas, como é evidente, têm também a sua origem em razões que resultaram da mobilização, mais ou menos conseguida, no interior de cada um dos Agrupamentos.

II – Dados de análise

Nesta parte do relatório são apresentados, primeiro, os dados relacionados com a **criação e desenvolvimento dos Agrupamentos**: *Concordância ou não com a constituição do Agrupamento; Iniciativa no processo de constituição do Agrupamento; Expectativas com a inserção da escola no Agrupamento; Relação entre Expectativas e situação Real.*

Num segundo ponto, apresentam-se dados relativos à **Gestão do Agrupamento**: *Como se sentem os professores/educadores representados pelos órgãos de gestão; Comunicação dentro do Agrupamento; Construção dos Projectos Educativos e Curriculares e utilização dos recursos do Agrupamento.* Por fim, são explicitados os **Efeitos da organização escolar por Agrupamentos**, ao nível de: *Exercício profissional; Percurso escolar e sucesso dos alunos; Problemas identificados no funcionamento dos Agrupamentos; Propostas para melhorar o funcionamento dos Agrupamentos e Concordância com a organização de escolas em Agrupamentos.*

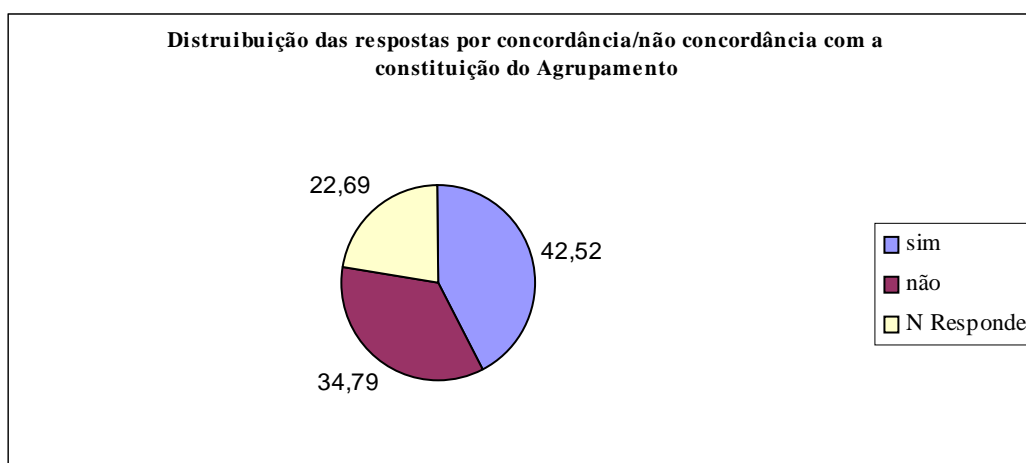
II.1 – Criação e desenvolvimento dos Agrupamentos

Neste ponto, a análise foca os aspectos relativos às opiniões expressas pelos professores/educadores em relação aos processos de constituição do Agrupamento a que pertencem, à concordância com essa constituição e à relação entre as expectativas que tinham com a inserção da escola no Agrupamento e o modo com a sentem na situação real.

II.1.1 – Concordância/Não concordância com a constituição do seu Agrupamento

À pergunta “**concorda com a constituição deste Agrupamento?**”, responderam 77,3% dos professores, mencionando 42,52% deles “sim” e 34,79% “não”. A percentagem de não respostas é de 22,69% (gráfico IX)

Gráfico IX



Do grupo de professores/educadores que manifestaram **concordar** com a constituição do Agrupamento em que estão inseridos, alguns deles apresentam argumentos justificativos que agrupámos nas seguintes *respostas-tipo*:

- Facilitar tarefas administrativas;
- Promover a articulação curricular (entre ciclos, entre programas);
- Promover interação entre docentes;
- Ter pertencido a um TEIP;

Uma análise mais profunda do conteúdo destas *respostas-tipo*, permitiu-nos agrupá-las em categorias que nos dão uma mais clara visão das razões de concordância com a constituição do Agrupamento:

1) Experiência passada:

- terem já pertencido a um TEIP

2) Processos de comunicação entre as escolas:

- permitir um maior conhecimento e cooperação entre professores, um maior conhecimento do funcionamento de cada ciclo e uma maior articulação entre ciclos e, em consequência, melhorar a qualidade educativa;
- apreender melhor as necessidades lectivas ao longo do percurso escolar;
- impedir o isolamento das escolas, melhorar a cooperação, e fazer com que o 1º CEB não se sinta sem apoio;
- perceber melhor as dificuldades que o 1º CEB enfrenta;
- fomentar a existência de projectos comuns para que a aprendizagem seja contínua e coerente;
- permitir uma gestão mais eficiente e sequencial do percurso escolar dos alunos

3) processos de gestão administrativa:

- permitir uma economia de despesas e facilitar as tarefas administrativas

É de realçar que, apesar destas respostas serem no sentido positivo, há justificações que apontam para o facto de o Agrupamento ainda não estar a funcionar a cem por cento (100%), afirmando no entanto esses respondentes, e mesmo assim, ser preferível o Agrupamento à situação em que as escolas trabalhavam isoladamente. E, em alguns casos, é feita a sugestão de que o funcionamento do Agrupamento seria mais produtivo se não fosse tão grande.

Porém, e como dissemos anteriormente, nem todos os professores/educadores que referiram concordar com a constituição do Agrupamento estão nele desde a sua constituição⁶, facto que, em nossa opinião, pode justificar que os argumentos apresentados possam ser entendidos como sendo de concordância com a filosofia e ideologia que está subjacente a este processo de organização escolar mais do que com a concordância que advém da experiência que estão a viver no Agrupamento.

⁶ 22% dos respondentes, apesar de concordarem com a constituição do Agrupamento, não estão nele desde a sua constituição.

Ao contrário, os argumentos apresentados por alguns professores/educadores **que não concordam** com a constituição do Agrupamento (34,79%) parecem revelar já uma relação directa com a experiência que viveram ou estão a viver, como sugerem as seguintes ideias:

- Não teve subjacente um Projecto Educativo comum
- Distanciamento geográfico entre as escolas e tamanho dos Agrupamentos
- Falta de coordenação e não entendimento do papel dos diversos ciclos
- Aumentou a burocracia
- Prejuízo da gestão pedagógica das escolas e falta de apoio às EB1 e Jardins Infância
- Medida imposta pela administração educativa

Uma análise de conteúdo, semelhante à que realizámos para os argumentos de **concordância**, permitiu identificar as seguintes categorias de argumentos **de não concordância**:

1) imposição da medida sentida como desnecessária

- a constituição dos Agrupamentos obedeceu apenas a razões economicistas;
- a constituição de Agrupamentos só faz sentido em pequenas comunidades;
- não se percebem razões que possam justificar a existência de Agrupamentos;
- inexistência de sentimentos de ligação entre docentes de níveis de escolaridade distintos.

2) não existência de condições de funcionamento do Agrupamento

- distância entre as escolas impede cooperação;
- o número de escolas englobadas pelo Agrupamento dificulta a comunicação;
- o Agrupamento não teve subjacente a existência de um Projecto Educativo comum.

Dos 22,69% de professores/educadores que não responderam **nem sim, nem não**, alguns justificam o facto de não responderem por motivos, que a análise realizada nos permitiu concluir, que constituem, em si, uma resposta de dúvida, e de que são exemplo: “*Não tenho opinião formada*”; “*Tenho dúvidas, por isso, não vou responder a esta questão*”.

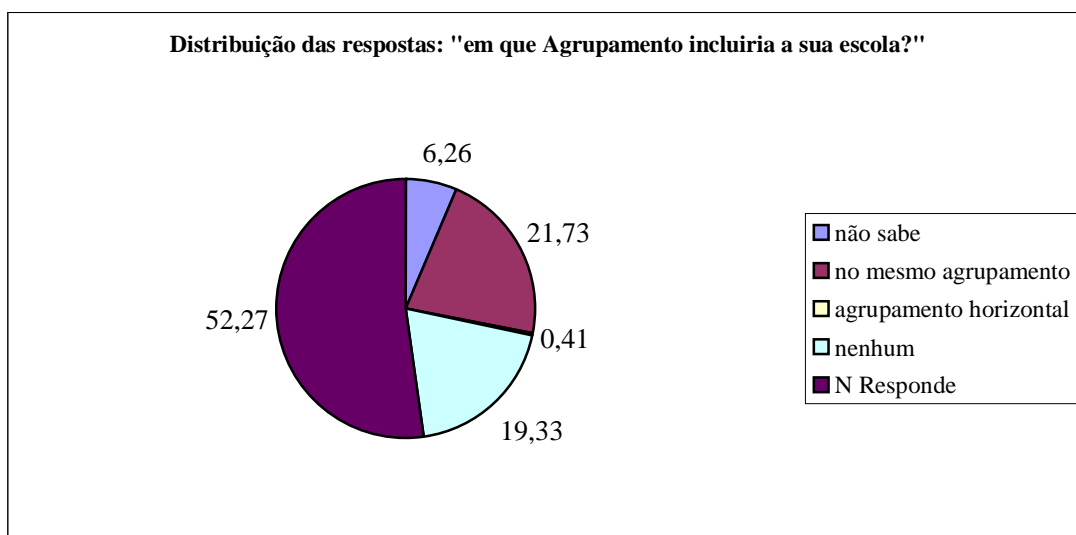
Em síntese, podemos concluir que não existe uma forte rejeição à ideologia da organização das escolas por Agrupamentos. As posições são mais, talvez de indecisão perante o confronto entre aspectos que identificam como vantagens e aspectos

considerados de desvantagem. Apesar disso, as situações em que houve uma fase anterior de trabalho conjunto e de comunicação entre as escolas (casos dos TEIP) criaram condições para que a constituição do Agrupamento fosse melhor aceite.

II.1.2 – Em que Agrupamento os professores/educadores incluiriam as suas escolas

Quando questionados sobre “se a decisão dependesse de si, em que Agrupamento incluiria a sua escola?”, 52,27% dos respondentes **não responde** à pergunta, 21,73% responde que a incluiria **no mesmo**, 19,33% responde que a **não incluiria em nenhum**, 6,26% afirma **não saber** e 0,41% responde que a incluiria num **Agrupamento horizontal** (gráfico X).

Gráfico X



O número de **não respostas** a esta pergunta é, por si só, bastante elucidativo. E, se às não respostas (52,27%) se acrescentar as que referem não saber (6,26%) pode concluir-se que a solução não passa pela constituição de um outro Agrupamento, distinto do que existe, mas sim pela própria opção por este modelo organizativo ou pelas dificuldades sentidas em concretizar o que poderiam ser as vantagens que lhe são atribuídas.

Entre as justificações apresentadas para as respostas que apontam para a **não inclusão da escola em qualquer Agrupamento**, salientam-se dois tipos de razões:

- 1) apesar das estruturas montadas, na prática, as escolas continuam a funcionar individualmente;
- 2) a existência de Agrupamentos não faz sentido porque as escolas são muito diferentes umas das outras.

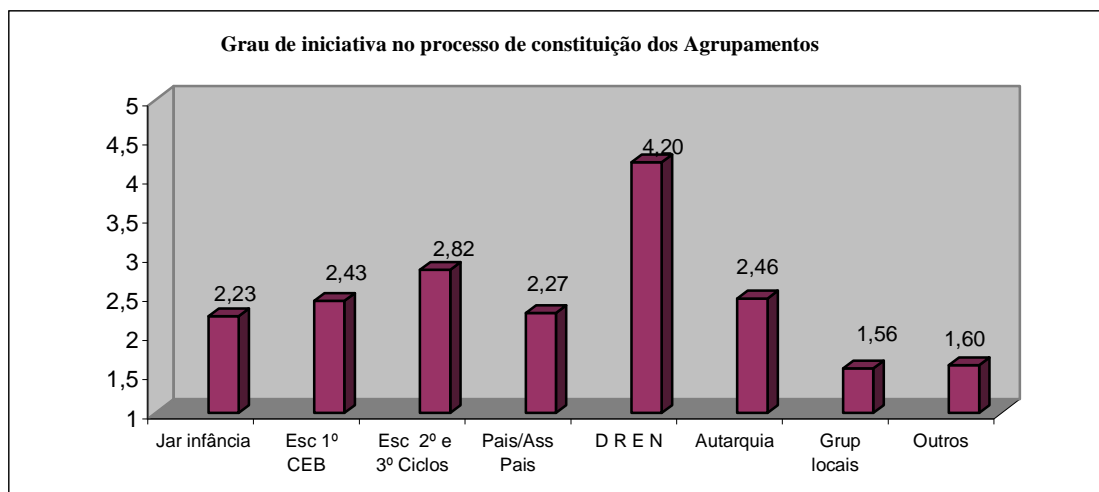
Dos 21,73% de professores e educadores que referem que incluiriam **a escola no mesmo Agrupamento**, ressaltam as seguintes razões:

- 1) proximidade geográfica das escolas e afinidades social e cultural dos alunos dessas escolas;
- 2) efeitos gerados ao nível do trabalho em equipa.

As respostas dos professores/educadores a esta questão permitem-nos, pois, concluir que os problemas a existirem, não passam pela mudança das escolas para outros Agrupamentos, mas, sim, pelos processos de constituição e do seu funcionamento. O mesmo não se pode concluir se tivermos em conta as opiniões dos elementos das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais. Nestes caso, há propostas de alteração à constituição dos Agrupamentos, fundamentalmente justificadas por razões geográficas, de pertença a diferentes Juntas de Freguesia e de criação de condições para melhorar o seu funcionamento⁷.

II.1.3- Iniciativa no processo de constituição dos Agrupamentos

Gráfico XI



Como se constata pela análise do gráfico XI, a DREN é indicada pelos professores/educadores como tendo sido a entidade a quem coube maior iniciativa no processo de constituição dos Agrupamentos. Numa escala de 1 a 5, foi-lhe atribuído um valor médio de 4,20. As entidades que se lhe seguiram nas iniciativas à constituição dos

⁷ Um dos aspectos referidos prende-se com o número de alunos por Agrupamento de modo a permitir uma maior atenção à formação oferecida e vivida. Refira-se, ainda, que este aspecto é igualmente expresso por muitos professores e educadores.

Agrupamentos, foram as Escolas dos 2º e 3º ciclos (2,82) e Autarquia (2,46). Estas respostas coincidem com as percepções que fomos construindo, quer através das reacções e debates públicos de alguns professores e escolas, quer através do trabalho de acompanhamento e de formação que desenvolvemos com muitas das escolas da zona do grande Porto.

O valor atribuído às escolas dos 2º e 3º ciclos, de um grau de iniciativa que se situa em 2,82 (muito próximo do valor médio 3) poderá estar relacionado com o facto de serem aquelas as escolas sede dos Agrupamentos. Em nossa opinião, este facto provavelmente “obrigou-as” a envolverem-se mais directamente nos processos de criação dos mesmos.

Outras informações que recolhemos⁸ especificamente para esta avaliação e a própria polémica pública que acompanhou o processo de constituição dos Agrupamentos, convergem igualmente para que foi a Direcção Regional de Educação do Norte quem comandou o processo de criação dos Agrupamentos.

Se olharmos estes dados em articulação com os argumentos apresentados pelos professores que manifestaram **não concordar** com a criação dos Agrupamentos⁹, poder-se-á ficar, de facto, com a ideia de que se tratou de um processo distanciado dos interesses das escolas e dos professores.

Porém, se olharmos mais cuidadosamente os dados relativos à questão “**concorda com a constituição do Agrupamento?**” e tivermos em conta as respostas dos professores que **concordam** (42,52%) e as daqueles que **não respondem à questão** (22,69%), temos uma percentagem aproximadamente de 65% que, em confronto com os 34,79% de professores/educadores que manifestam **não concordar** com o Agrupamento, permite ter uma outra leitura que parece até afastar-se da ideia anterior e

⁸ Estas informações foram recolhidas através de entrevistas colectivas realizadas em reuniões marcadas para o efeito com Representantes das Associações de Pais e das Juntas de Freguesia do Concelho do Porto.

⁹ Relembramos alguns desses argumentos:

“Não teve subjacente um Projecto Educativo comum”;

“Distanciamento geográfico entre as escolas e tamanho dos Agrupamentos”;

“Falta de coordenação e não entendimento do papel dos diversos ciclos”;

“Aumentou a burocracia”;

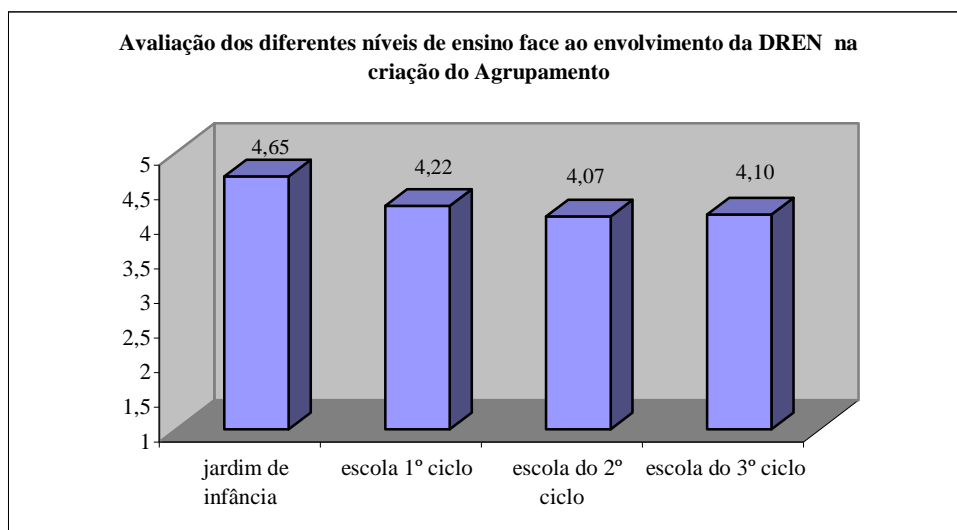
“Prejuízo da gestão pedagógica das escolas e falta de apoio às EB1 e Jardins Infância”;

“Medida imposta pela administração educativa”.

na qual os argumentos de discordância podem querer significar apenas que os professores/educadores não estiveram de acordo com o desenvolvimento do processo de implementação dos Agrupamentos

Poderá, por isso, ser interessante conhecer o modo como cada um dos grupos de docentes (educadores de infância, professores do 1º CEB e professores dos 2º e 3º Ciclos) vêem o envolvimento da DREN na constituição do seu Agrupamento. O gráfico XII mostra que, e embora os valores atribuídos sejam próximos entre si, são as educadoras/es de infância e os professores do 1º CEB, quem mais atribuem a iniciativa à DREN - tendência, aliás, verificada em quase todas as questões -, seguidos dos professores dos 2º e 3º ciclos.

Gráfico XII



II.1.4 - Expectativas com a inserção da escola no Agrupamento

Quando inquiridos sobre as **expectativas**¹⁰ que tinham relativamente à **inserção da sua escola no Agrupamento**, os professores e educadores revelam ter tido expectativas

¹⁰ Estas expectativas foram avaliadas em torno dos seguintes itens:

Aumentar a comunicação entre as escolas e docentes Agrupamento;

Impedir o isolamento das escolas;

Melhorar o conhecimento de cada ciclo e processo do seu funcionamento;

Melhorar a informação sobre os alunos;

Permitir construir um projecto comum de formação básica;

Melhorar a articulação curricular entre ciclos;

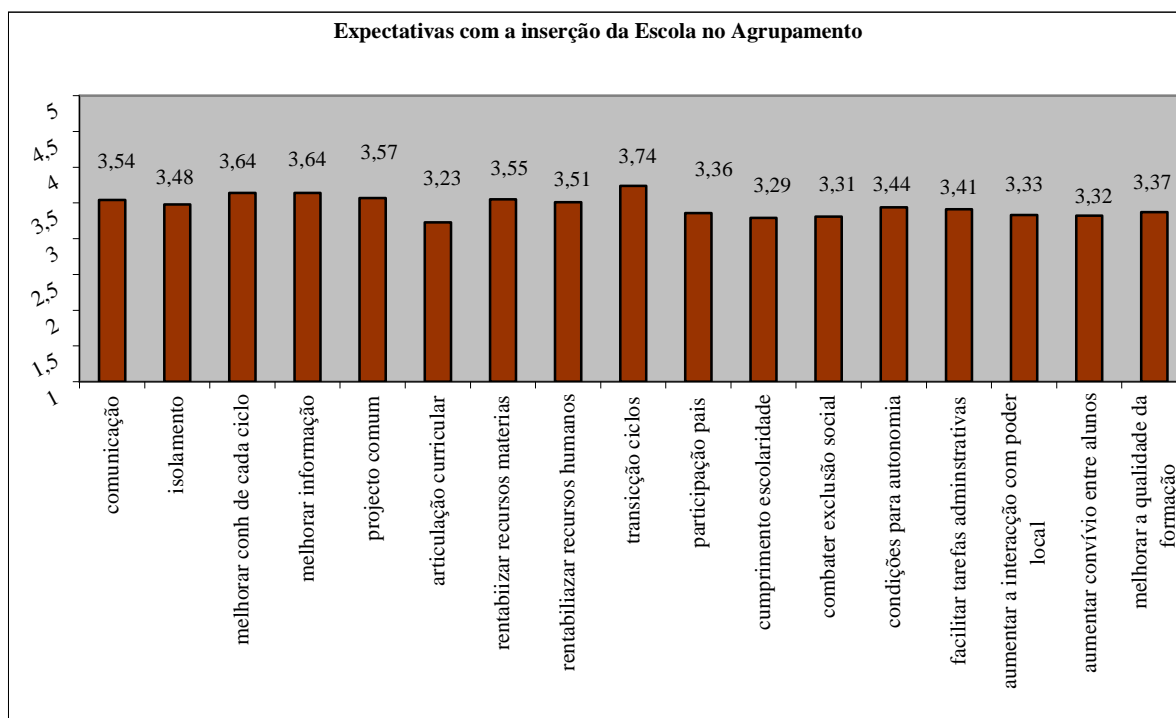
Rentabilizar os recursos materiais das escolas do Agrupamento;

Rentabilizar os recursos humanos do Agrupamento;

Diminuir problemas de adaptação dos alunos na transição de ciclos;

bastante altas. O gráfico XIII, mostra que todos os 17 itens por nós enunciados foram avaliados com valores superiores a 3 (valor médio).

Gráfico XIII



Embora sem grandes distinções entre si, o item *facilitar a transição entre ciclos* é o que é avaliado com um valor mais alto (3,74), seguido dos itens *melhorar o conhecimento de cada ciclo* e *melhorar as informações sobre os alunos* (ambos com o valor 3,64) e dos itens *permitir construir um projecto comum* (3,57) e *aumentar a comunicação entre as escolas* (3,54).

Ora, sendo estes últimos itens, basicamente, os que estão na base da criação dos Agrupamentos e que traduzem os princípios educativos que os sustentam, e porque é de expectativas que se trata, em nosso entender, a avaliação que é feita pelos educadores/professores, poderá estar também relacionada com o que anteriormente

Aumentar a participação dos pais ao longo da escolaridade obrigatória;

Aumentar as condições de cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos;

Combater a exclusão social;

Criar condições para que se concretize a autonomia escolar;

Facilitar as tarefas administrativas;

Aumentar a interacção com a Junta de Freguesia, Câmara Municipal e Grupos Locais;

Aumentar o convívio entre alunos;

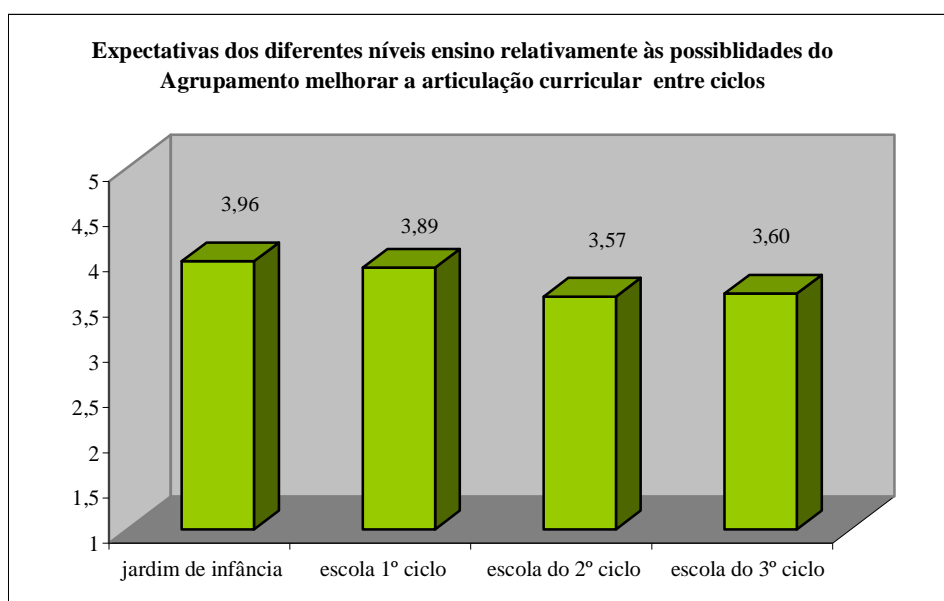
Melhorar a qualidade da formação oferecida e vivida pelos alunos;

enunciámos quando nos referimos ao facto de muitos professores revelarem concordar com a constituição dos Agrupamentos pelos princípios que lhes estão subjacentes mais do que propriamente por razões relacionadas com a experiência concreta que estão a viver no seu Agrupamento.

Nesta análise, importa também destacar os itens que são avaliados com pontuação mais baixa (apesar de positiva): *melhorar as condições de cumprimento da escolaridade obrigatória* (3,29) e *melhorar articulação curricular entre ciclos* (3,23).

Se, a título de exemplo, olharmos este último item, *melhorar a articulação curricular entre ciclos*, do ponto de vista dos diferentes níveis de ensino (gráfico XIV), as expectativas, sobre as possibilidades de os Agrupamentos virem a melhorar a articulação curricular entre ciclos, são maiores nos níveis de escolaridade iniciais (Educação Pré-Escolar e 1º CEB), o que parece induzir para uma visão da articulação curricular como algo que só pode ser construído “de baixo para cima”, numa lógica que hierarquiza uns níveis de formação em relação aos outros.

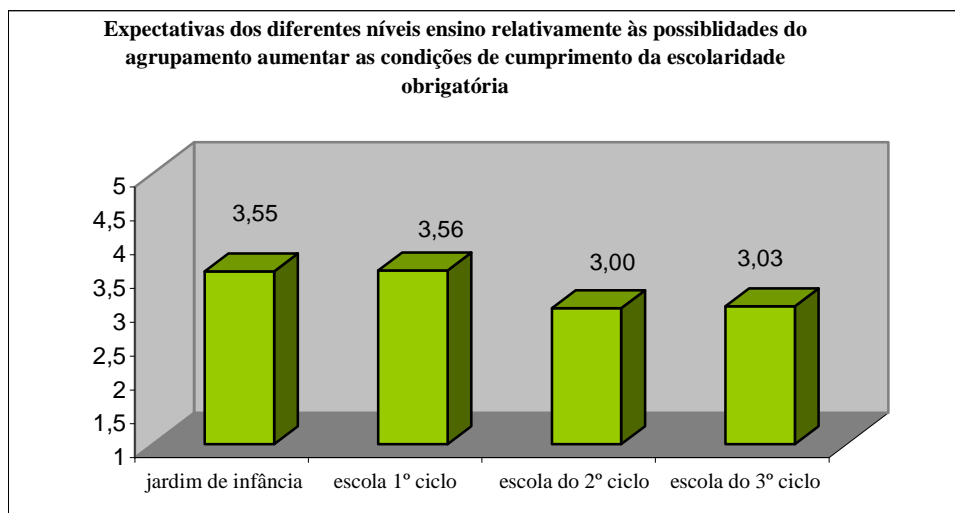
Gráfico XIV



De igual modo, se tivermos em consideração a visão dos respondentes dos diferentes níveis de ensino quanto às possibilidades de o Agrupamento contribuir para o *cumprimento da escolaridade obrigatória*, damos conta de que são também os níveis de formação iniciais (Educação Pré-Escolar e 1º CEB) que mais acreditam nessa

possibilidade, ainda que todos os outros níveis de ensino tenham expectativas positivas (gráfico XV).

Gráfico XV



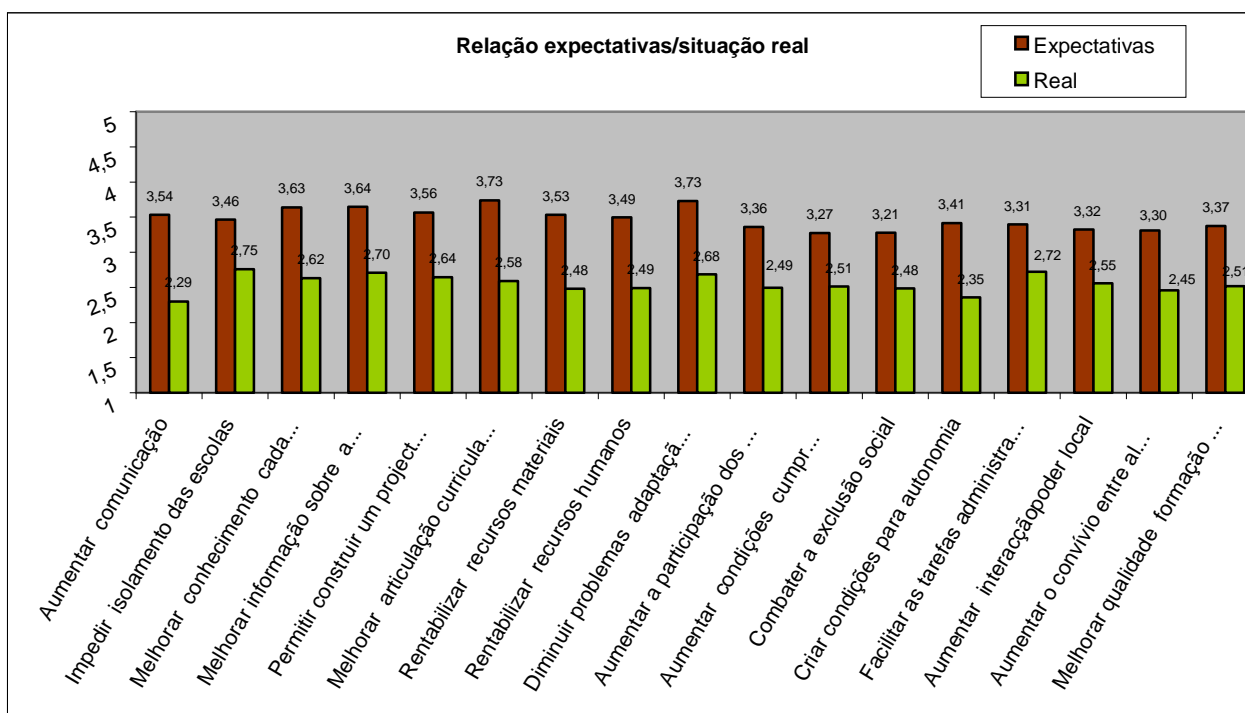
A crença de que a organização das escolas por Agrupamentos pode contribuir para o cumprimento da escolaridade obrigatória pode, em nossa opinião, resultar do facto de estes serem princípios que, pelo menos desde a LBSE, têm vindo a ser veiculados nos discursos orientadores da educação e do currículo no ensino básico e de, por isso, fazerem parte do universo das prioridades dos Projectos Educativos e Projectos Curriculares de muitas escolas, criando, assim, nos professores fortes expectativas de, pela via dos Agrupamentos, virem a ser concretizados.

Também as Associações de Pais, nos contactos que com elas estabelecemos, forneceram dados que revelam a expectativa de que este tipo de organização escolar permita um melhor acompanhamento dos alunos, favorável ao cumprimento da escolaridade obrigatória com sucesso.

II.1.5 – Relação entre expectativas e situação real

A avaliação das expectativas expressas pelos professores/educadores na sua relação com a visão que têm da situação real é evidenciada pelos dados apresentados no gráfico XVI.

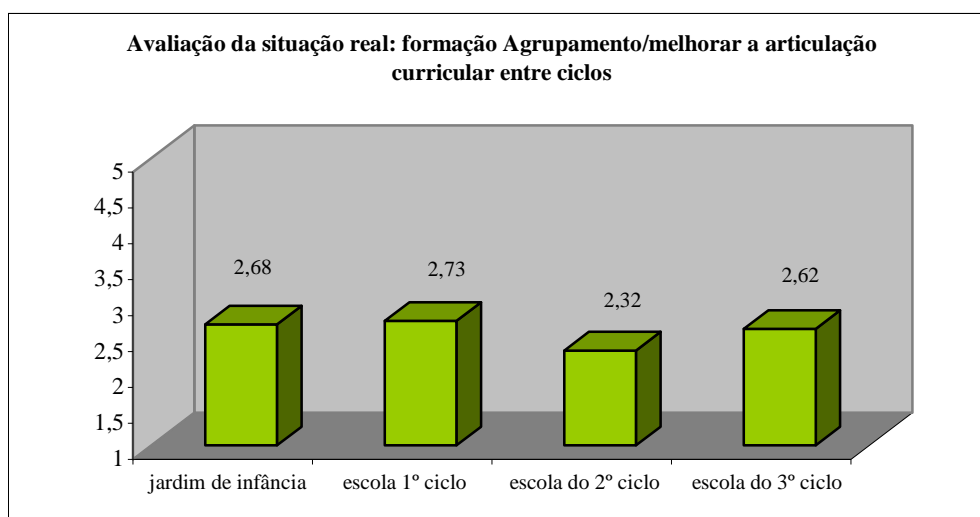
Gráfico XVI



Como é visível neste gráfico, em todos os itens existe um grande desfasamento entre as *expectativas* face às possibilidades que o Agrupamento podia vir a oferecer e a *situação real*. Enquanto as expectativas são avaliadas, em todos os itens, com valores acima de 3, a *situação real* é avaliada, em todos os itens, abaixo de 3. Interessante é verificar que o desfasamento maior parece ser nas questões relacionadas com os recursos (materiais e humanos), com a *comunicação entre as escolas e docentes do Agrupamento*, com a *articulação curricular entre ciclos* e com *condições para a concretização da autonomia*, itens estes que pressupõem novas concepções de escola, de professor e de currículo e que apontam para culturas institucionais e profissionais assentes em princípios de co-responsabilização e de cooperação, e na qual se impõe a existência de um forte trabalho de equipa. Como é sabido, sendo estes os grandes desafios que se têm vindo a colocar à educação escolar e ao exercício profissional docente, pode inferir-se quão distante parece estar-se ainda de os concretizar.

Se, a título de exemplo, tivermos em conta a avaliação que é feita pelos diferentes níveis de ensino, do item *melhorar a articulação curricular entre ciclos* temos, ao contrário do que se verifica na avaliação das expectativas (gráfico XIV), uma visão dos professores/educadores dos diferentes ciclos, entre si semelhante, mas que é negativa, ainda que a tendência para uma avaliação mais positiva por parte dos elementos do 1º CEB e da Educação Pré-Escolar (gráfico XVII).

Gráfico XVII



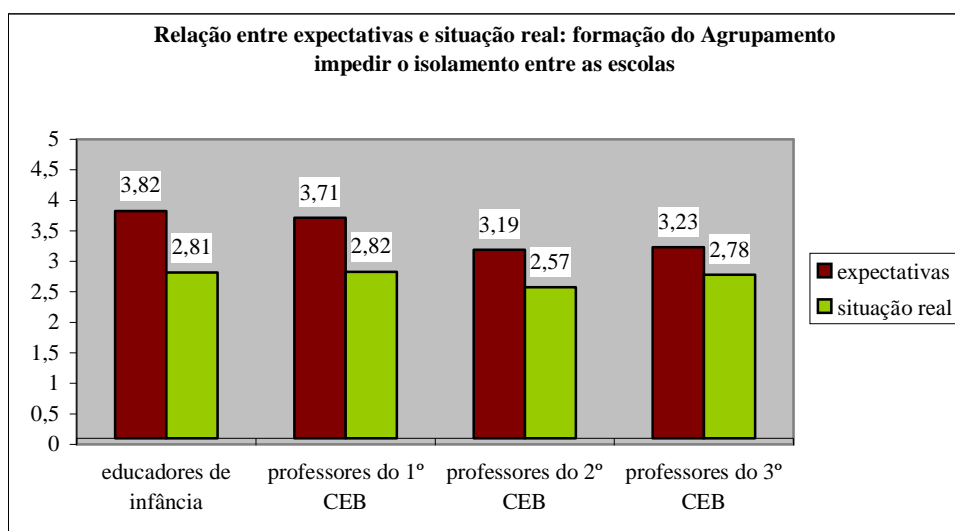
Ora, as constatações que atrás referimos induzem-nos a pensar que estes que estes professores/educadores têm muitas dúvidas quanto às possibilidades de a articulação curricular entre os ciclos estar a ser otimizada pela via dos Agrupamentos.

Se focalizarmos a atenção em outros itens por nós avaliados, podemos observar que o desfasamento entre expectativas e situação real se atenua um pouco. São disto exemplo as questões relacionadas com: *melhoria do conhecimento de cada ciclo e processo do seu funcionamento; impedimento do isolamento entre as escolas; melhoria da qualidade da formação oferecida e vivida pelos alunos; diminuição dos problemas de adaptação dos alunos na transição de ciclos e facilitação das tarefas administrativas.*

Os itens *impedir o isolamento entre as escolas e facilitar as tarefas administrativas* são aqueles em que a *situação real* é avaliada mais positivamente, por relação com as *expectativas*. Por se tratarem de itens que têm envolvido alguma polémica e debate - o primeiro porque se relaciona com a própria constituição do Agrupamento e a situação geográfica das escolas que os integram e o segundo porque parece colidir com as lógicas de funcionamento instaladas no sistema educativo que advêm do anterior modelo de organização escolar por ciclos e por estabelecimentos de ensino e no qual o

1º CEB era visto como o “parente pobre” do sistema - importa trazer aqui dados adicionais que possam clarificar melhor o porquê daquela avaliação e como é que os diferentes níveis de ensino, e em particular o 1º CEB, se posicionam, uma vez que as percepções que temos e os elementos que recolhemos junto dos elementos das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais parecem mostrar que a burocracia aumentou e que as escolas continuam isoladas entre si. Não deixa, no entanto, de ser surpreendente a visão dos diferentes níveis de ensino, quanto àqueles dois itens: *impedir o isolamento entre escolas* e *facilitar as tarefas administrativas*, como se observa nos gráficos XVIII e XIX. No que diz respeito às *expectativas* de os Agrupamentos *impedirem o isolamento das escolas*, é notória a avaliação positiva feita pelos professores/educadores inquiridos (gráfico XVIII).

Gráfico XVIII



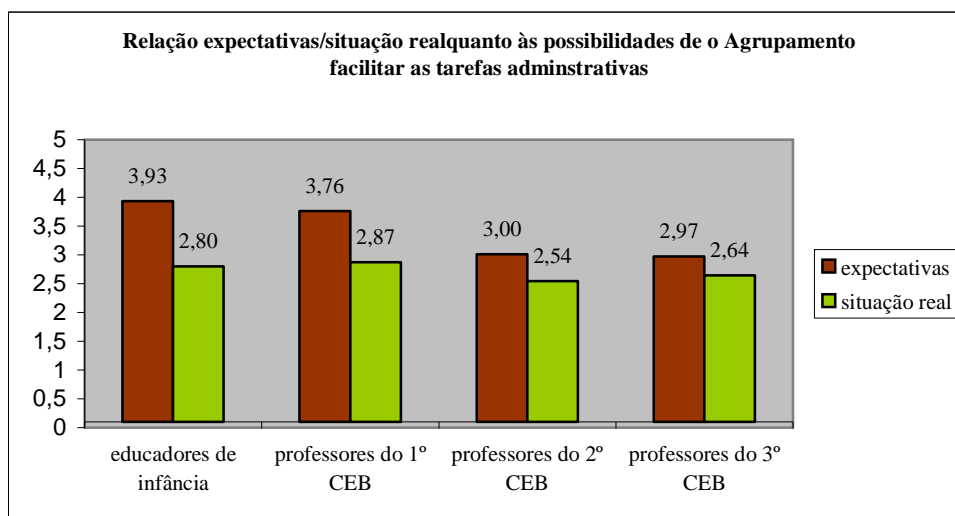
E, nesta avaliação, releva-se a posição dos educadores de infância e professores do 1º CEB por serem aqueles que mais expectativas depositaram na quebra do isolamento a que muitas vezes estão votados.

No caso da avaliação da *situação real*, ela situa-se em níveis considerados negativos, em todos os ciclos de ensino e sem grandes diferenças entre si, ainda que continuem a ser os educadores de infância e os professores do 1º CEB a avaliar mais positivamente as situações reais.

Quanto às **possibilidades** de os Agrupamentos virem a *facilitar as tarefas administrativas*, respondentes de todos os níveis de ensino revelam ter tido expectativas

altas, embora sejam também os educadores de infância e os professores do 1º CEB quem mais evidencia ter acreditado nessa possibilidade (gráfico XIX).

Gráfico XIX



Quando, na análise dos dados se passa para a *situação real*, constata-se, tal como nas situações atrás focadas, um fosso entre as expectativas e a realidade: a avaliação **passa a ser negativa**.

Apesar desta avaliação **negativa**, quem continua a fazer uma avaliação menos negativa da situação real são os/as educadores/as de infância e os/as professores do 1º CEB, contrariando os discursos de alguns outros professores do 1º CEB e de educadores de infância e a própria visão dos elementos das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais e, em boa verdade, as nossas próprias previsões para os resultados desta avaliação.

A nosso ver, estes dados e a relação desfasada que, de uma maneira geral, se verifica entre *expectativas* e *situação real* são extremamente relevantes quanto ao modo como podem estar a funcionar os Agrupamentos, pois devolvem-nos uma imagem de que as experiências que estão a ser vividas nestes Agrupamentos Verticais do Concelho do Porto se afastam bastante das expectativas que os professores tinham. E este facto é, ou pode ser, tanto ou mais grave se recordarmos as situações de tensão que acompanharam a constituição dos Agrupamentos.

II.2 – Gestão dos Agrupamentos

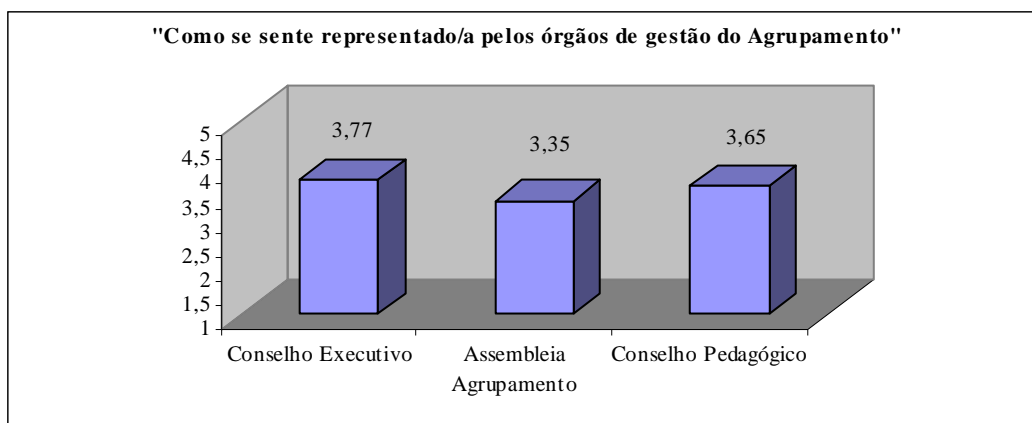
Para além dos aspectos aqui já explicitados, a esfera da gestão e administração do Agrupamento foi uma dimensão à qual dedicamos também particular atenção e cujos resultados apresentamos neste ponto do relatório, onde focamos: os sentimentos dos professores sobre o modo como se sentem representadas pelos órgãos de gestão, a comunicação que existe no Agrupamento, modos como foram, ou estão a ser, construídos os projectos educativos e curriculares dentro dos Agrupamentos e como estão a ser utilizados os recursos. Tratando-se, como na introdução a este relatório já referimos de uma avaliação que pretende ser geradora de processos positivos de mudança, centramos também a atenção em problemas que o funcionamento dos Agrupamentos tem levantado e nas propostas sugeridas para melhorar esse funcionamento.

II.2.1 - Como se sentem os professores/educadores representados pelos órgãos de gestão

As respostas que traduziram o modo como os professores/educadores se sentem representados pelos órgãos de gestão dos Agrupamentos foram organizadas em três grupos, para que fossem contemplados os órgãos de gestão previstos para os diferentes níveis de ensino: *Conselho Executivo; Assembleia de Agrupamento e Conselho Pedagógico* (gráfico XX); *Departamentos Curriculares e Coordenadores de Directores de Turma* (gráfico XXI); *Conselho de Docentes Titulares de Turma; Conselho de Docentes do 1º CEB e Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar* (gráfico XXII)

De uma maneira geral, os professores/educadores respondentes fazem uma avaliação muito positiva do modo como se vêem representados pelos principais órgãos de gestão.

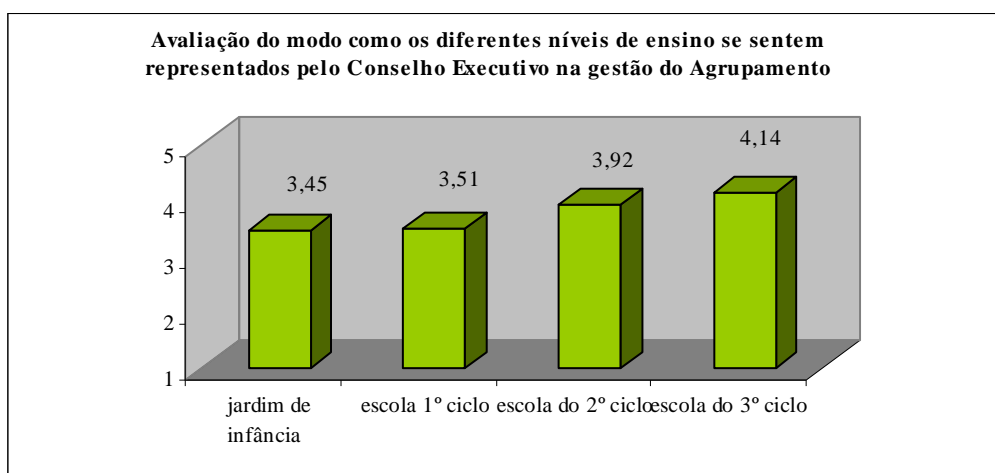
Gráfico XX



O *Conselho Executivo* é o órgão cuja avaliação se situa num valor mais elevado, seguido do *Conselho Pedagógico* e da *Assembleia de Agrupamento*. Interessante é também verificar que as avaliações à gestão de cada um destes órgãos têm, entre si, valores muito próximos. Apesar disso, a distinção pode querer significar o reconhecimento da existência de uma hierarquização entre eles e que reconhece o *Conselho Executivo* como o órgão com mais poder na gestão.

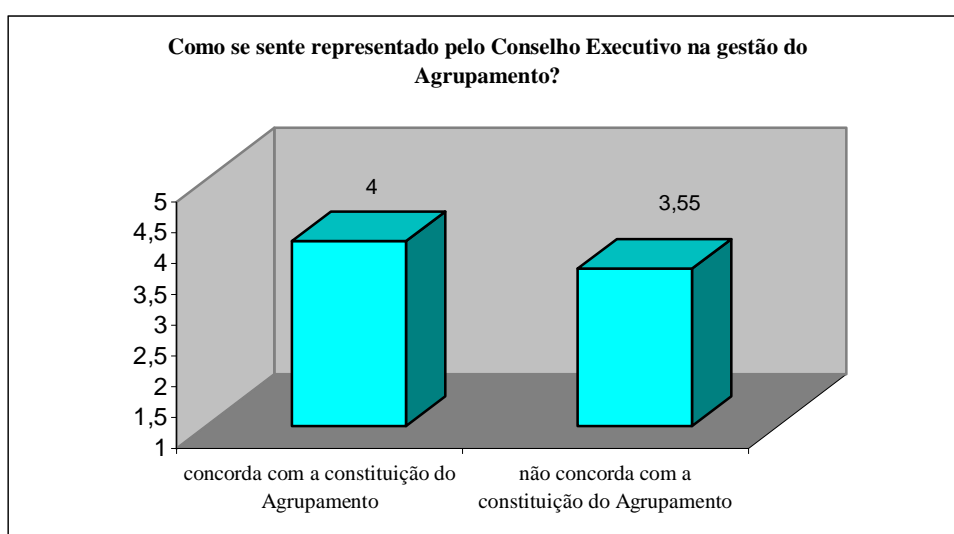
Se focarmos a atenção na avaliação que é feita ao *Conselho Executivo*, pelos diferentes níveis de ensino (gráfico XXI), constata-se que todos eles avaliam positivamente aquele órgão de gestão. Porém, esta avaliação distribui-se um pouco de forma diferente pelos vários níveis de educação escolar. São os educadores de infância que se sentem menos representados por este órgão de gestão (3,45), seguidos dos professores do 1º CEB (3,51). E são os professores dos 2º (3,92) e 3º ciclos (4,14) que melhor se sentem representados por aquele órgão de gestão, com destaque para estes últimos.

Gráfico XXI



A esta avaliação não são, com certeza, alheios os factos de, por um lado, este ser um novo modelo de gestão com o qual os educadores de infância e professores do 1º CEB não estão ainda socializados e, por outro, de o *Conselho Executivo* do Agrupamento estar sediado na EB2/3, local de trabalho dos professores dos 2º e 3º ciclos que, por isso, se sentem mais próximos mas que coloca educadores de infância e professores do 1º CEB numa situação de exterioridade a uma gestão que ocorre numa “casa alheia”. Aquela proximidade dos professores ao Conselho Executivo é também evidente na avaliação que dele fazem tanto os professores que **concordam como até os que não concordam** com a constituição do Agrupamento (gráfico XXII).

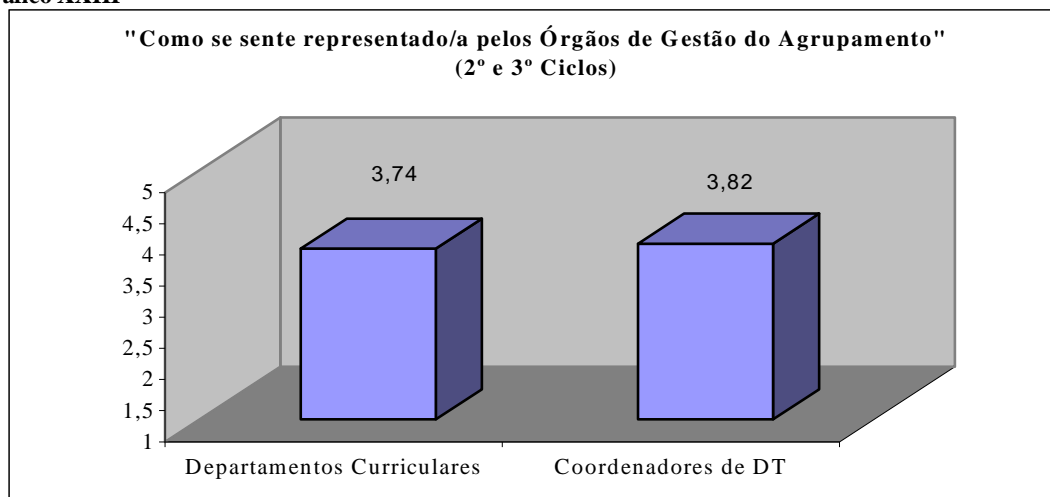
Gráfico XXII



Relevamos, mais uma vez, o facto de os professores/educadores se sentirem bem representados pelo Conselho Executivo, mesmo no caso dos que **não concordam** com a constituição do Agrupamento. Provavelmente, isto poderá significar que os professores têm bem interiorizado a ideia de que é àquele órgão que cabe maior poder de decisão e, por isso, reconhecem-lhe valor. Mas esta avaliação pode também resultar de uma associação do Conselho Executivo à figura do Presidente e não tanto à equipa que o constitui.

A avaliação que os professores/educadores fazem dos *Departamentos Curriculares* e dos *Coordenadores de Direcção de Turma* (gráfico XXIII) é também bastante positiva e revela que os professores consideram estar bem representados pelos seus pares.

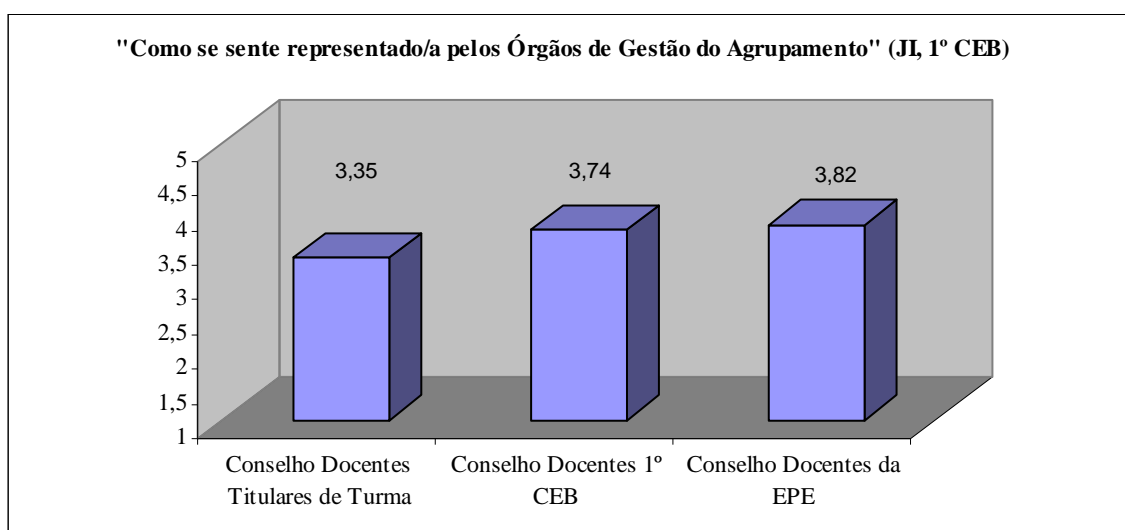
Gráfico XXIII



Esta avaliação positiva pode também denotar um forte sentido de corporativismo, próprio da cultura profissional dos professores/educadores portugueses que estão habituados a serem orientados e geridos pelos seus pares sem manifestarem, pelo menos de forma explícita, uma atitude crítica sobre aquela acção. Mas esta postura corporativista pode também resultar da interiorização de um discurso assente em lógicas que fazem crer que os professores trabalham em equipa, que comunicam entre os diferentes níveis de ensino, que desenvolvem projectos transversais aos diferentes ciclos de formação, isto é, que existe uma cultura escolar de índole mais colaborativo. Ora, como se sabe, este discurso está longe de se concretizar, ainda que também muitos de nós saibamos que já existem muitas boas experiências neste sentido.

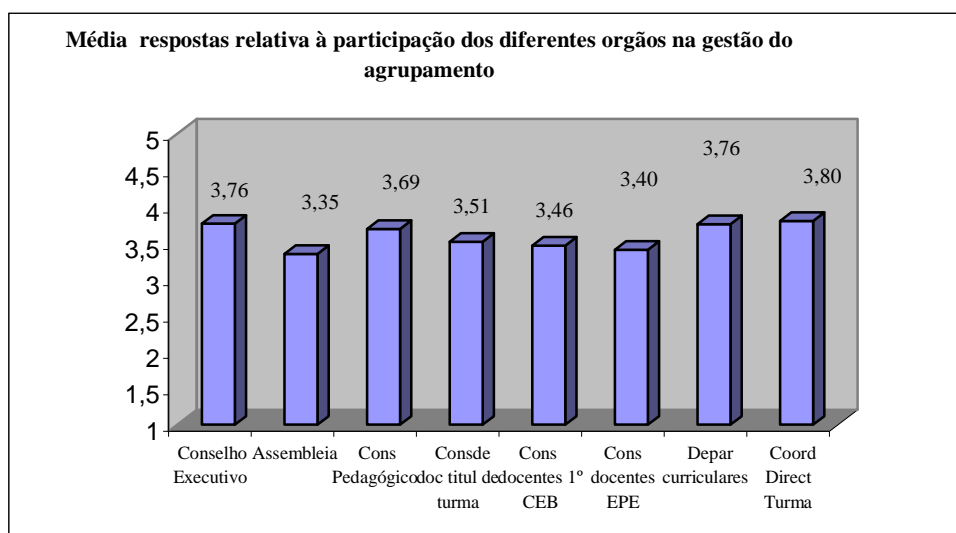
A avaliação relativa aos outros órgãos de gestão intermédia (gráfico XXIV) é também reveladora de que os professores do 1º CEB e educadores/as de infância, tal como acontece nos 2º e 3º ciclos, avaliam positivamente o trabalho dos seus pares.

Gráfico XXIV



Uma análise da média de respostas, relativa ao modo como os professores/educadores avaliam a participação dos diferentes órgãos na gestão do Agrupamento (gráfico XXV) permite-nos saber que os professores atribuem importância maior aos *Coordenadores de Directores de Turma*, seguida dos *Departamentos Curriculares* e só depois o *Conselho Executivo*. Esta situação pode resultar do facto de que os professores/educadores atribuem maior atenção aos órgãos com responsabilidade directa na organização e desenvolvimento do currículo, onde os *Coordenadores de Directores de Turma*, têm um papel decisivo e com os quais maior número de professores interage.

Gráfico XXV



Em síntese, esta visão positiva que os/as professores/as e educadoras/es revelam sobre o modo como se sentem representados, pelos seus pares, nos órgãos de gestão, não pode ser ignorada. Por outro lado, não pode também deixar de ser interpretada no quadro das lógicas corporativistas de organização e de gestão que caracterizam o sistema de ensino português e que se regem pelos princípios de rotatividade, e segundo o lema: “hoje mandas tu, amanhã mandamos nós”.

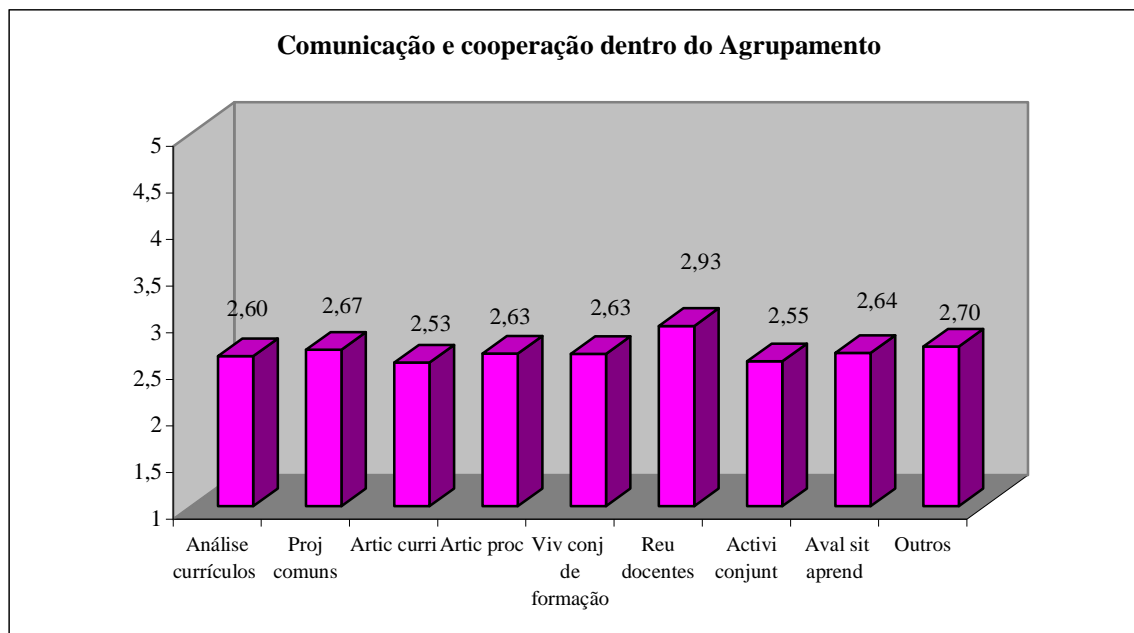
II.2.2 – Comunicação dentro do Agrupamento

Os dados que o gráfico XXVI revela¹¹ são bem elucidativos do tipo de comunicação e de cooperação existentes entre os professores dos diferentes níveis de ensino dos Agrupamentos, objecto de avaliação.

¹¹ Dado que o gráfico não permite uma leitura clara dos itens que foram avaliados, apresentamo-los aqui na versão presente nos inquéritos:

- Análise de currículos escolares

Gráfico XXVI



De facto, todos os itens são avaliados num valor inferior a 3, destacando-se, com uma pontuação **mais baixa**, o item relativo à “*comunicação entre docentes para articulação curricular*” e o item com a pontuação **mais alta**, o relativo à “*comunicação em reuniões de docentes*”. A análise das respostas dá-nos conta de que é ao nível dos processos de gestão curricular local (*articulação curricular, análise de currículos, construção de projectos comuns, etc.*) que se manifestam as maiores dificuldades de comunicação entre os professores/educadores dos Agrupamentos de Escolas do Porto. Esta análise é também convergente com os dados, já revelados no gráfico XIV, referentes à avaliação que os professores/educadores fazem das possibilidades que os Agrupamentos estão a gerar ao nível da articulação curricular entre os ciclos.

Por outro lado, as respostas aqui apresentadas no gráfico XXVI reforçam a ideia de que é a lógica, ditada pelos dispositivos legais, que parece imperar nas escolas dos

-
- Concepção de projectos comuns
 - Articulação curricular
 - Articulação de procedimentos
 - Vivência conjunta de situações de formação
 - Reuniões/encontros entre os docentes
 - Actividades recreativas conjuntas
 - Avaliação de situações e/ou avaliação

Agrupamentos verticais do Porto. Na verdade, a avaliação que fazem às reuniões de docentes, como o espaço/tempo em que os professores/educadores se encontram e comunicam, é disso bem elucidativa e é convergente com as justificações que muitos deles apresentam quando questionados sobre “**como comunicam os professores dentro do Agrupamento?**”.

Em resposta a esta questão, podemos realçar:

- há um número significativo de professores/educadores que **não responde**;
- outro grupo que apresenta argumentos que apontam para **a existência de processos de comunicação apenas em situações formais** (reuniões convocadas e agendadas, grupos de trabalho);
- e outros que, pura e simplesmente, consideram que **não existe qualquer tipo de comunicação** entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

Os argumentos do grupo de professores que sustentam a ideia de que **existe comunicação** apenas em *situações formais* podem ser agrupados em situações do tipo:

- reuniões formais (Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola ou de Agrupamento, Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma);
- projectos comuns do plano de actividades;
- sessões de formação;
- contactos mantidos com os órgãos de gestão.

Entre as justificações apresentadas pelos professores/educadores que consideram **que não existe comunicação** entre os docentes, identificam-se argumentos do tipo:

- não há envolvimento entre docentes efectivos e contratados;
- a comunicação é feita apenas entre os professores da escola;
- os docentes de cada escola trabalham separadamente;
- a nível de Agrupamento, os docentes muitas vezes não comunicam porque nem se quer se conhecem;
- do 1º CEB para o 2º CEB não há comunicação;
- não há comunicação entre os diferentes ciclos;
- cada escola vive o seu dia-a-dia.

Atente-se no facto de que os dois tipos de respostas (**existir comunicação** apenas em **situações formais** e **não existir comunicação**) indiciam que os ambiente escolares são pobres em convívio e em interacções pessoais, característicos de climas onde o ofício e

a convocatória parecem ser os instrumentos de comunicação e as reuniões formais os espaços de diálogo entre os professores. Esta cultura que ainda caracteriza a comunicação no interior das escolas tem a sua origem numa tradição que apontava para uma responsabilidade individual dos professores, distante daquela para que hoje se aponta, e que implica responsabilidades colectivas e decisões partilhadas. Reconheça-se, contudo, que algumas escolas e alguns professores têm vindo a fazer um grande esforço na mudança desta cultura. Reconheça-se ainda que a própria lógica da rotatividade do poder conferido pela pertença aos órgãos de gestão tem vindo a contribuir para essa mudança.

II.2.3 - Construção dos Projectos Educativos e dos Projectos Curriculares

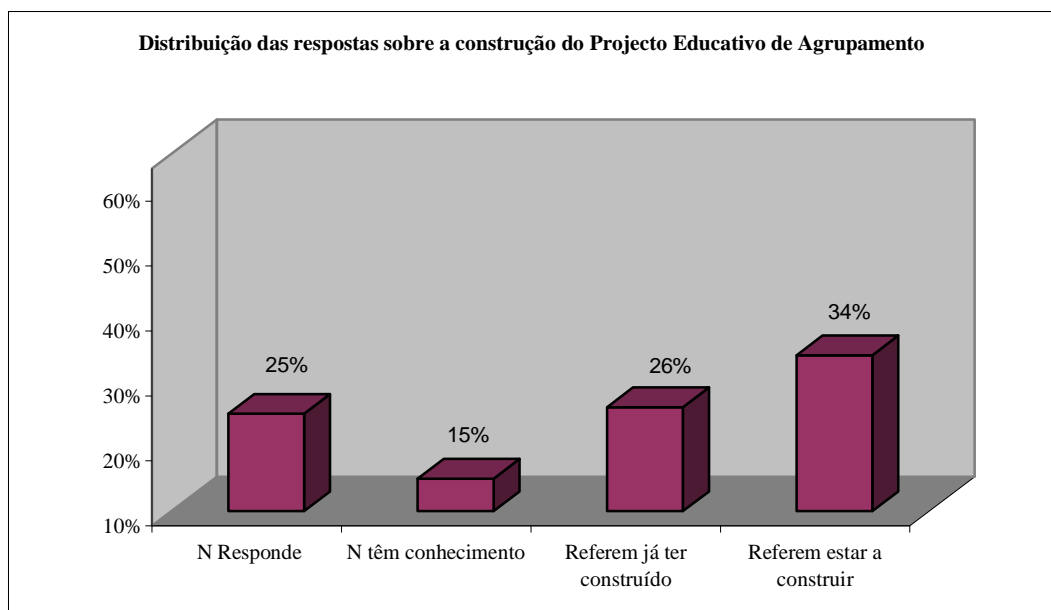
II.2.3.1 - Projecto Educativo de Agrupamento

Quando inquiridos sobre os modos como construíram ou estão a construir os Projectos Educativos do Agrupamento (PEA), os professores/educadores manifestaram algumas resistências, que são notórias no modo como justificam a questão, muitas vezes assentes em argumentos que suscitam a existência de dúvidas quanto ao assunto, outras apresentando ideias associadas aos princípios que estão na base dos Projectos Educativos e que pouco dizem sobre os processos da sua construção. Tratava-se de uma questão aberta e que, por isso, implicava maior atenção e disponibilidade para responder. Apesar disso, foi possível quantificar as respostas e agrupá-las nas seguintes categorias:

- não Responde;
- responde referindo **não ter qualquer conhecimento** ou informação sobre o assunto;
- responde, referindo **já ter construído o PEA** e explicitando os modos como foi feito;
- responde, referindo que **estão a construir o PEA** e explicitando os modos como o estão a construir.

O resultado desta análise por categorias é expresso no gráfico XXVII

Gráfico XXVII



Como se constata, existe uma percentagem significativa de professores/educadores que **não responde** (25%) e um outro conjunto de professores/educadores que revela **não ter conhecimento** ou não ter informação (15%) sobre se existe ou não PEA. Um outro grupo de professores/educadores (cerca de 26%) expressam **que já foi construído** o PEA e 34% de professores/educadores, **referem estar ainda a construir** o PEA.

Estes dados são, por si só, reveladores de que os professores/educadores não estão envolvidos ou não estão a conseguir ter um PEA comum. E, este facto não pode deixar de ser tido em conta quando se sabe que uma das razões que justificou este modelo de organização escolar foi conseguir envolver colectivamente as escolas na identificação dos seus problemas e nos modos para neles, articulada e sequencialmente, intervir

II.2.3.1.1 - Como foram construídos os Projectos Educativos de Agrupamento

A análise do conteúdo das razões apresentadas, pelo grupo de professores **que referem já ter construído o PEA** (e que foram 26% das respostas), quanto ao modo como foram construídos esses PEA, foram por nós agrupadas em quatro grandes categorias de argumentos:

- argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados;
- argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas;
- argumentos que focam os actores envolvidos;
- argumentos que dão conta de dificuldades sentidas

No que se refere aos **argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados** podemos identificar um vasto conjunto de depoimentos (quadro n.º 1) de que são exemplo:

Quadro n.º 1

“Numa 1ª fase, foram pedidos contributos a todos os professores, nos vários órgãos e posteriormente foram formadas equipas de trabalho para operacionalização dos referidos projectos”;

“Segundo um tema que consta do regulamento interno da escola e competências a atingir com os alunos até final do período”

“ Foi feito com uma equipa formada por elementos de todos os ciclos e a comunidade escolar”

“Com base em reuniões de um grupo de trabalho especificamente designado para tal que integra docentes de ambos os ciclos”;

“A partir de grupos de trabalho que estão atentos aos vários sectores e abertos à participação de todos”;

“Em trabalho de grupo envolvendo docentes e não docentes e articulado pelo Conselho Pedagógico”;

“Foram os vários sectores (departamentos curriculares e conselhos de docentes) que elaboraram os projectos”;

“Foi feito a partir da discussão e análise das características da população escolar”;

“Foram ouvidos os grupos disciplinares”;

“Em conjunto procurando coordenar e associar os aspectos mais representativos e preponderantes de cada escola com o objectivo comum de sucesso educativo”;

“Através de reuniões conjuntas dos diferentes níveis de ensino”;

“Abordámos o meio sócio-económico onde se encontra inserido o Agrupamento, de forma a encontrar a melhor resposta às lacunas identificadas”;

“Cada um fez o seu e depois fez-se um reajustamento, já que o meio é diferente”.

Uma análise, ainda que breve, destes depoimentos permite-nos constatar que os processos utilizados (na e) para a construção do PEA apontam, por um lado, para uma forte presença de práticas de trabalho em equipa, num esforço que parece ser o de envolver naquele processo de construção todos os actores (alunos, funcionários, professores e pais) de todos os níveis de ensino e, por outro, para um trabalho de índole colaborativo entre os professores/educadores, numa tentativa de articular intenções e acções por todos sentidas como importantes para a formação das crianças e jovens.

Mas, são também notórios argumentos que impelem para a existência de menor partilha e participação dos professores/educadores e que parecem situar o trabalho de concepção e desenvolvimento do PEA numa lógica institucional comandada pelo princípio da convocatória, isto é, em associações que associamos às ideias de “reuniões

de grupos de trabalho especificamente designados para o efeito” e “equipas de operacionalização dos projectos”.

Quanto aos **argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas** na construção do PEA embora pudessem ser incluídos na categoria anterior foram trabalhados em categorias independente por considerarmos tornar mais claros e fieis os processos, procedimentos e técnicas utilizados na construção deste projecto. O quadro n.º 2 dá conta de alguns depoimentos dos professores/educadores.

Quadro n.º 2

“Foram distribuídos uns inquéritos entregues aos Encarregados de Educação, pessoal docente e não docente para se verificarem estratégias adequadas ao meio em que estão inserido”;

“Foram elaborados inquéritos no Conselho Pedagógico destinados a alunos, Encarregados de Educação, professores e auxiliares de Educação, relacionados com as expectativas que cada um destes grupos tem face à escola e educação”;

“Foram distribuídos inquéritos aos alunos, Encarregados de Educação, pessoal docente e não docente a fim de auscultar a sua opinião relativamente às expectativas sobre a educação”;

“Foram distribuídos inquéritos”;

“Por grupos de trabalho e ouvindo opiniões”;

“Foi elaborado um inquérito pelo Pedagógico. O referido foi distribuído pelos alunos e encarregados de educação. Após o tratamento de dados procedeu-se à realização de projectos”

“Reuniões de docentes titulares de turma; conselho pedagógico; conselho executivo”;

“Foi construído com base na legislação específica, informações recolhidas por grupos formados para esse fim e posteriormente discussão e debates em conselhos de grupo, departamento, pedagógico e conselho de escola”;

“Com dados recolhidos entre as salas e intercâmbio com o 1º ciclo”

“No Pedagógico formaram equipas que realizaram inquéritos. Estes foram dados aos docentes, não docentes, pais/ E.E. e alunos. Os dados foram analisados pelos docentes de cada turma (1º ciclo).”

“Audição escrita dos vários parceiros da comunidade educativa. Depois foram construídos com base nos dados fornecidos pelos vários parceiros e ainda com base nas necessidades detectadas”

A análise dos discursos dos professores/educadores mostra que são diversas as técnicas e metodologias utilizadas para a concepção do PEA (inquérito por questionário, o trabalho de grupos e de grupo, a auscultação de opiniões, a realização de reuniões - Conselho Docentes; Conselho Pedagógico; Conselho Executivo, ... -) o que parece apontar para o facto de haver uma preocupação em conjugar diferentes

metodologias que se complementem e não apenas a preocupação de trabalhar em função de dados recolhidos por via inquérito, que apoiem as bases para um PEA.

Por outro lado, as metodologias referidas vão também no sentido de que começam a existir sinais de que os climas de trabalho entre os professores parece orientar-se já para algum trabalho em equipa, quanto mais não seja aquele que é induzido pelas directivas legais. Mas, neste caso, em que a inovação é induzida pela tutela (Ministério da Educação) não podemos esquecer que esta pode surtir efeitos ao nível, não só da organização e gestão interna das escolas/Agrupamentos, como também da própria mentalidade e do trabalho pedagógico dos professores/educadores.

Mas, o que consideramos também é que esse não pode ser o único caminho para a construção da mudança. É necessário que a par dessa orientação “vinda de cima”, os professores/educadores e as escolas/Agrupamentos tenham margens de autonomia e condições de trabalho que lhes permitam construir projectos (educativos e curriculares) efectivamente adequados aos interesses e às necessidades dos contextos e das populações escolares.

Os **argumentos que focam os actores envolvidos na construção do PEA** e os modos como os professores/educadores dos diferentes Agrupamentos nele se envolveram fornecem-nos um conhecimento mais aprofundado sobre os processos desenvolvidos e clarificam melhor os actores que foram chamados a participar nesses processos (quadro n.º 3)., ainda que um retrato desta dimensão nos tenha sido já fornecido no quadro n.º 1.

Quadro n.º 3

“Foi construído com a participação efectiva de toda a comunidade educativa: alunos, E.E, professores e funcionários”;

“Houve uma participação efectiva de todos os elementos da comunidade educativa”;

“Com a contribuição de todas as escolas que fazem parte do agrupamento”;

“Com a participação de toda a comunidade escolar”;

“Através de uma equipa saída do conselho pedagógico”;

“Foi elaborado por um grupo de docentes do agrupamento”;

“Dando voz a todos os docentes e não docentes, e por ultimo sendo aprovado no conselho pedagógico”;

“Penso que foi construído com a intervenção de todos os níveis de ensino, pré-escolar, 1º 2º e 3º ciclo”;

“Foi elaborado em conformidade com o estipulado na lei”;

“Um grupo de professores de varias escolas reuniram-se e em conjunto elaboraram o projecto”;

“Grupo de colegas que se juntaram para conseguirem fazer o seu trabalho com maior eficácia já que o grande grupo não funciona muito bem”;

“O PE foi elaborado por uma equipa indigitada pelo conselho executivo da escola, tendo sido consultados através de inquéritos todos os intervenientes e população escolar”;

“Por intercâmbio de toda a comunidade educativa, entre educadores e professores do 1º ciclo”;

“Foi construído por um grupo de trabalho em que todos os professores deram o seu contributo.”

“Em articulação com as outras escolas”;

“Foi elaborado em articulação com as diferentes escolas do agrupamento e com os diferentes saberes orientados nesta escola”.

Como se pode verificar, os testemunhos apontam para processos de construção que envolveram: i) toda a comunidade educativa; ii) grupos de professores; iii) equipa constituída no Conselho Pedagógico; iv) grupo de professores das diferentes escolas que compõem o Agrupamento; v) uma equipa indigitada pelo Conselho Executivo.

Estes procedimentos apontam para duas lógicas de acção e de gestão: uma que parece potenciar a comunicação e a articulação entre os diferentes professores/educadores e as diferentes escolas do Agrupamento, e na qual se assume como método o grupo (pequeno) de trabalho, e uma outra que sugere uma linha de acção que parece ser mais orientada pela normatização, ou seja em que se procura cumprir o que está na lei. Quanto à primeira linha de acção, salienta-se a quase ausência de referência a outros agentes educativos (pais, funcionários e alunos) na construção do PEA, facto que nos leva a supor de que aqueles actores tiveram muito pouca participação na construção do PEA, ainda que seja feita referência à aplicação de inquéritos a esses elementos da comunidade educativa. Parece, assim, que os actores

educativos que não são professores foram ouvidos mas não foram participantes activos no processo.

Quanto aos **argumentos que dão conta de dificuldades sentidas** na concepção do PEA (quadro nº 4), podemos constatar que eles reforçam a ideia de que este projecto se faz à custa de mais trabalho para os professores traduzido em acréscimo de reuniões, e não de uma cultura que entende o trabalho colectivo como uma prática de rotinas profissionais.

Quadro n.º 4

“Com muitas dificuldades e muito esforço, mas tentando combinar/articular os projectos já existentes”;
“Está tudo centralizado na escola sede, até o Projecto Educativo”;
“Só conseguiremos chegar lá a trabalhar muito e a empenharem-se para que levem a bom termo o seu trabalho”;
“Necessitamos de mais articulação entre todos os graus de ensino”;
“Temos tido enormes dificuldades na elaboração de um projecto relativo a realidades muito diferentes”
“Tudo tem sido feito com muito trabalho, muitas horas de pesquisa e reuniões”;
“Com dificuldades de acerto dos pontos de vista entre os vários intervenientes, o que é legítimo, pois cada um apresenta ou representa realidades diferente”;

Apesar disso, o que se constata é que alguns dos argumentos apresentados põem já a tónica em preocupações relacionadas, por exemplo, com o *“acerto de pontos de vista”* e com o empenho e esforço de todos, o que pressupõe intenções que parecem ir para além do mero trabalho formal e obrigatório que se aproxima do desejo de construção de culturas de diálogo e de reflexão conjunta entre os professores/educadores. Este é, de facto, um desejo que começa a esboçar-se nos discursos dos professores/educadores e que converge para os discursos actualmente veiculados sobre o exercício profissional docente.

II.2.3.1.2 - Como estão a ser construídos os Projectos Educativos de Agrupamento

A análise de conteúdo dos argumentos apresentados pelos 34% de professores/educadores, que **referiram estar ainda a construir** o PEA permitiu uma organização semelhante à utilizada na análise dos discursos dos professores que **referem terem já construído** o PEA (26%). Porém, dada, por um lado, a escassez de

argumentos apresentados e, por outro, a grande semelhança que consideramos existir nos diferentes depoimentos, e ainda o facto de não serem enunciadas dificuldades explícitas, organizamos a informação apenas em duas categorias:

- argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados e que focam os actores envolvidos
- argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas

Os argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados e que focam os actores envolvidos estão, em parte, sistematizados no quadro nº 5.

Quadro n.º 5

“Está a ser construído por uma equipa formada por docentes representantes de todos os níveis de ensino”;
“Está a cargo de uma comissão que tem recolhido contributos de toda a comunidade educativa”;
“Estão alguns elementos a trabalhar nesses projectos”;
“Constituíram-se grupos de trabalho com docentes de todos os níveis de ensino”;
“O conselho executivo formou um grupo de trabalho para a elaboração do projecto educativo”;
“Existe um grupo de professores responsáveis pela a elaboração do projecto. No entanto todos os professores colaboram dando ideias, opiniões”;
“Grupo de trabalho representativo dos 3 níveis de ensino”;
“Está a ser construído com base na participação activa de todos os elementos envolvidos na comunidade”;
“Formou-se um grupo de trabalho constituído por docentes dos vários ciclos para levar a cabo este trabalho ao longo do presente ano lectivo”;
“Em colaboração com os professores do 1º ciclo e educadores”;
“Estão professores dos vários ciclos a trabalhar neste projecto”;
“Grupo de docentes dos diferentes anos de escolaridade”;
“Estamos a construir o P.E. onde há um grupo de trabalho onde estão representadas todas as escolas. Já foram pedidos dados a todos os professores, E.E., funcionários”;
“Está a ser construído por fases: em conjunto com as colegas do pré-escolar; em articulação com o 1º ciclo; estamos a continuar a construção”;
“Estamos a construir o PE comum, com a colaboração essencial dos coordenadores de ciclo. Encontramo-nos numa fase de embrião, de conhecimento dos problemas de cada escola, das suas diferentes características e projectos”;
“O PE foi elaborado por todas as escolas do agrupamento com as devidas adaptações aos diferentes graus de ensino”;
“Existe uma equipa em cada nível de ensino a trabalhar para o mesmo fim”.

Estes depoimentos enfatizam como processos que estão a ser mais utilizados na construção do PEA, os grupos de trabalho e equipas, formados/as por docentes representantes de todos os níveis de escolaridade. Por outro lado, ressaltam ideias que

apontam para processos de colaboração entre as escolas e professores dos diferentes níveis de ensino e que manifestam a existência de empenho dos professores/educadores na realização da “tarefa” de elaborar o PEA

Podemos, porém, também vislumbrar nos discursos dos professores/educadores um sentimento de não responsabilização por aquela “tarefa,” como parecem querer dizer depoimentos do tipo:

“Está a cargo de uma comissão que tem recolhido contributos de toda a comunidade educativa”;

“Estão alguns elementos a trabalhar nesses projecto”.

Ora, estas não são ideias distantes daquelas que alguns outros professores nos vão referindo, nem de alguns processos a que temos assistido. Apesar disso, importa dizer que nos parece haver uma cada vez maior consciencialização por parte de muitos professores de que para que estes projectos adquiram sentido têm, efectivamente, de ser participados por todos os professores, ainda que estes possam ter níveis de participação diferentes.

O processo de grupo de trabalho e/ou de equipas de professores é, em nossa opinião, uma estratégia que viabiliza a participação de profissionais dos diferentes níveis de ensino, ainda que tenhamos consciência das dificuldades que uma representação acarreta, isto é, que nem sempre os representantes de professores/educadores, nos grupos de trabalho, os representem, de facto. É, por isso, muito importante que os aspectos da representação, de professores e de educadores, seja correctamente acautelada.

Nos **argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas** (quadro nº 6) são expressos aspectos convergentes com os procedimentos já referidos pelo grupo de professores/educadores que manifestaram já terem construído o PEA.

Quadro n.º 6

“Realizaram inquéritos aos docentes, auxiliares e educadoras. Com base nestes dados está a ser elaborado o Projecto”;

“Foi nomeada recentemente uma equipa de trabalho constituída por professores das varias escolas que constituem o agrupamento”;

“Realizaram inquéritos aos docentes, auxiliares e educadoras”;

“Estamos em fase de articulação dos projectos já existentes anteriormente, tendo em vista a elaboração de um documento comum. Para tal, formou-se um grupo de trabalho constituído por docentes dos vários ciclos para levar a cabo este trabalho ao longo do presente ano lectivo”;

“Está formado um grupo de trabalho responsável por detectar os problemas existentes no agrupamento”

“Foi pedido aos departamentos curriculares que apresentem soluções e propostas para melhoria”;

“Está-se a construir o Projecto com Comissões da qual foram eleitos, ou de forma voluntária, elementos e onde são discutidos as várias fases dos seu desenvolvimento”;

“Está a ser construído tendo por base os já existentes nas escolas, estão a ser elaborados por um grupo de professores que têm por base a identificação dos problemas articulados dos diferentes ciclos do agrupamento”;

“Está constituído um grupo de trabalho para a construção do PE. Nesta fase estão a fazer o levantamento/avaliação das necessidades através de inquéritos”.

Alguns depoimentos deixam transparecer a ideia de que o PEA tem na base da sua construção uma ideologia de **resolução de problemas** da comunidade escolar, emergindo aqui um conceito de Projecto Educativo como um dispositivo de melhoria das condições da escola e de solução para os seus problemas. Ainda que consideremos que esta visão de Projecto Educativo pode ficar confinada a uma visão compensatória da educação, e não tanto de transformação e mudança dos contextos e dos actores, temos de reconhecer quão bom seria que os Projectos Educativos estivessem a cumprir aqueles propósitos, e não apenas o de cumprimento de fins normativos que os torna em documentos mortos e fechados em arquivos e dossiers das escolas. Esta ideologia de projecto como dispositivo para a resolução de problemas pode ter a sua origem (ou ser uma consequência) (d)a metodologia de inquérito seguida para a sua concepção.

Em síntese, poderemos considerar que ao nível dos Projectos Educativos se denota uma certa dinâmica positiva, por parte de todos os Agrupamentos, no sentido de que aqueles projectos sejam concebidos com a participação de toda a comunidade educativa e possam constituir-se em dispositivos de melhoria da educação/formação das crianças e jovens a que se destinam. Este, aliás, é o discurso que justifica, desde os anos 90, a existência de Projecto Educativo e que tem vindo a ser veiculado, não só pelos órgãos oficiais, como por grande parte dos professores/educadores.

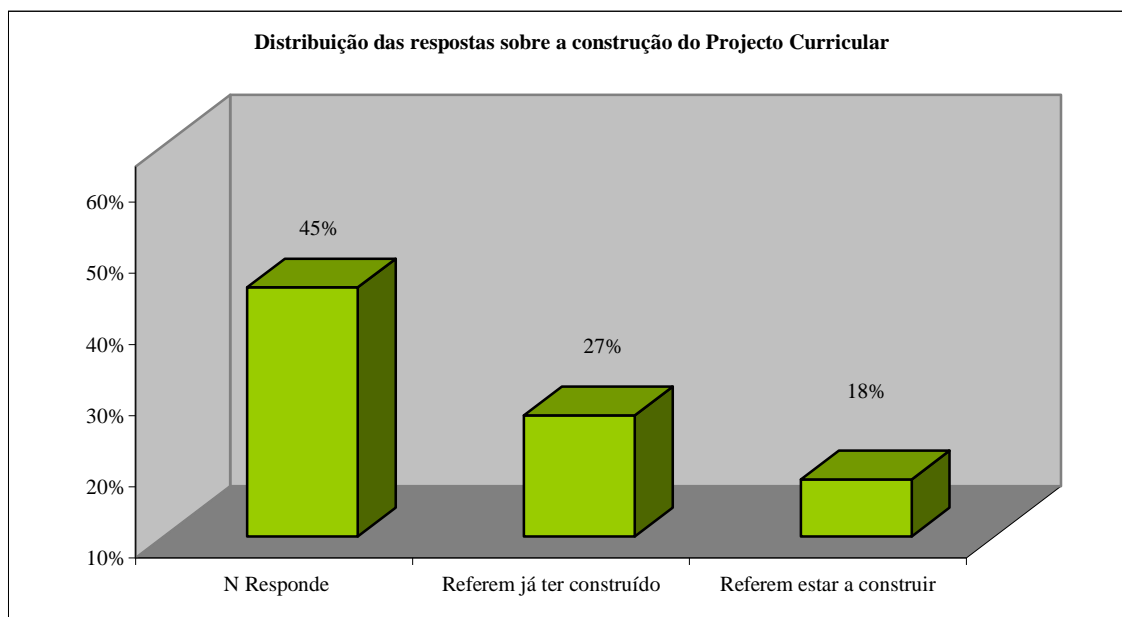
Nesta análise, não podemos, contudo, ignorar o facto da cultura de trabalho profissional docente ter sido, até há bem pouco tempo, orientada por princípios que assentam na lógica das disciplinas e da responsabilidade individual, facto que, por si, pode justificar muitas resistências e, até, oposição ao trabalho em equipa e aos processos de responsabilidade e de decisão partilhadas.

II.2.3.2 - Projecto Curricular de Agrupamento (PCA)

A análise dos dados relativos ao modo como os professores/educadores dos Agrupamentos em análise, construíram ou estão a construir os Projectos Curriculares (PC) (gráfico XXVIII), seguiu o mesmo procedimento da que foi feita para os PEA. Neste caso concreto, **45%** dos professores/educadores **não responderam** a esta questão ou não fizeram qualquer referência ao Projecto Curricular¹², **27%** referem **já ter construído** o PC e **18%** referem **estar ainda a construir** o Projecto Curricular.

¹² Refira-se que a questão relativa aos Projecto Educativo e Projecto Curricular era uma só: “Como construíram ou estão a construir o Projecto Educativo e o Projecto Curricular do Agrupamento?”. Daí que na análise tenhamos considerado “Não responde” para o caso de professores que não responderam à questão e também para os casos em que não é feita qualquer alusão ao Projecto Curricular e/ou que referem não ter qualquer conhecimento.

Gráfico XXVIII



É de salientar a quantidade de professores/educadores que **não responde** à questão ou que não faz qualquer menção ao Projecto Curricular, facto que indicia, porventura, tratar-se de um tema com o qual os professores/educadores não estão muito familiarizadas.

Esta inferência é, aliás, também sustentada com os argumentos apresentados pelos professores/educadores quando se referem aos processos que estiveram, ou estão a ser tidos, na origem da construção do PCA, e que, como veremos mais à frente, são similares aos apresentados para o cãs do PEA. Esta similaridade entre os argumentos é também um facto que constatámos entre os discursos de justificação apresentados pelo grupo de professores que refere **já ter construído** o Projecto Curricular e os que referem **estar ainda a construir**. Daí que tenhamos optado por analisar, num só ponto, os processos de construção do PCA, articulando, em simultâneo, os depoimentos daqueles dois grupos de respostas.

Nesta análise, e na atenção que estamos a convocar para a percentagem elevada de professores/educadores que não fizeram qualquer referência à existência ou à construção do Projecto Curricular de Agrupamento, temos de ter em consideração a própria formulação da questão.

Em nossa opinião (agora numa postura já distanciada e, portanto, mais crítica em relação ao momento de concepção do inquérito com que recolhemos os dados) a própria formulação da pergunta pode ter empurrado para uma visão do Projecto Educativo como Projecto simultaneamente Curricular. Para além disso, a própria designação de Projecto Curricular de Agrupamento poderá ter constituído um elemento perturbador nas respostas dos professores/educadores pois, como se sabe, o conceito que mais tem sido veiculado é o de Projecto Curricular de Escola.

II.2.3.2.1 – Como foram ou estão a ser construídos os Projectos Curriculares de Agrupamento (PCA)

Na análise de conteúdo dos discursos do grupo de professores que **referem ter já construído** os Projectos Curriculares (27%) constatámos, por um lado, uma certa escassez de argumentos e, por outro, a não referência a dificuldades sentidas nessa construção.

Também os professores (18%) que referem que estão **ainda a construir** o PCA evidenciam argumentos que se revelaram semelhantes aos que foram apontados pelos professores/educadores que referiram já terem-no já construído.

Estes factos, e na linha do procedimento seguido na dimensão “**Como estão a ser construídos os PEA**”, levaram a considerar na análise dos discursos, apenas duas categorias:

- argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados e que focam os actores envolvidos;
- argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas;

No quadro nº 7, apresentamos alguns dos **argumentos que põem a tónica nos processos de trabalho adoptados e que focam os actores envolvidos**

Quadro n.º 7

“Foram formadas equipas de trabalho para operacionalização dos referidos projectos”;
“Trabalho de grupos envolvendo docentes e não docentes e articulados com o Conselho Pedagógico”;
“Numa 1ª fase, foram pedidos contributos a todos os professores, nos vários órgãos e posteriormente foram formadas equipas de trabalho para operacionalização dos referidos projectos”;
“O Projecto Curricular de Agrupamento foi elaborado por um grupo alargado de docentes representantes das várias escolas e, conseqüentemente, dos vários níveis de ensino. Será objecto de análise e reformulação em breve”;
“Com uma equipa formada por elementos de todos os ciclos e a comunidade escolar”;
“Construídos com a participação efectiva de toda a comunidade educativa: alunos, E.E, professores e funcionários”;
“A partir de grupos de trabalho que estão atentos aos vários sectores e abertos à participação de todos”;
“Por grupos de trabalho e ouvindo opiniões”;
“O Projecto Curricular foi feito em conformidade com o estipulado na lei”
“O projecto curricular de cada escola foi elaborado no respeito do espírito do projecto educativo do agrupamento”
“Foi feito, dando voz a todos os docentes e não docentes, e por ultimo sendo aprovado no Conselho Pedagógico
“O Projecto Curricular de .Agrupamento. foi construído por todos os docentes do Agrupamento.
“Foram ouvidos os grupos disciplinares”;
“Com muito trabalho, muitas horas de pesquisa e reuniões, com dificuldades de acerto dos pontos de

Um olhar atento sobre estes depoimentos permite-nos inferir, tal como já o fizemos para o caso do PEA, que muitos professores/educadores referem os *grupos de trabalho* e as *equipas formadas para o efeito* como sendo os processos mais utilizados para a construção dos PCA. Não há, a este nível, diferenças a assinalar em relação ao que foi referido para os PEA. No entanto, outras ideias foram expressas: umas que apontam para processos de articulação entre os níveis de ensino e para processos de construção participada entre os diferentes actores educativos (*dar voz a todos os docentes e não docentes*), e outras que sugerem um trabalho de acompanhamento e de regulação daqueles processos por parte do Conselho Pedagógico. Também é feita alusão ao facto de os Projectos Curriculares se fazerem em conformidade com o que está previsto na lei tal como evidenciam os testemunhos: *“O projecto curricular de cada escola foi elaborado no respeito do espírito do projecto educativo do Agrupamento”* e *“o Projecto Curricular foi feito em conformidade com o estipulado na lei”*.

Ora, como dissemos, alguns destes depoimentos e os procedimentos sugeridos aproximam-se bastante dos que foram enunciados para os PEA, deixando, de facto, antever uma lógica de trabalho que parece ser convergente com o que é estreitamente previsto na lei e ao qual os professores/educadores têm de corresponder. Este aspecto parece ir de encontro às ideias por nós já referidas de que as culturas de trabalho nas escolas e nos Agrupamentos parecem ser caracterizadas por lógicas onde o traço forte é marcado pelo pendor administrativo mais do que o dos pendores da pedagógico e curricular.

Tenha-se também em atenção que são referidos pouquíssimos argumentos que apontam para processos de articulação e gestão curricular e que enfatizem o envolvimento dos “órgãos de gestão intermédia”, como sejam os Departamentos Curriculares; os Conselhos e Turma e os Conselhos de Directores de Turma, espaços por excelência para o debate, negociação e construção de reflexões e de possíveis articulações pedagógicas e curriculares.

Atente-se ainda, a título de exemplo, no depoimento: “*O Projecto Curricular de Agrupamento foi construído por todos os docentes do Agrupamento*”¹³. Se, por um lado, este depoimento nos impele para um visão positiva de envolvimento e de participação dos professores na construção do PCA, por outro, exige que se clarifique o seu significado pois, como sabemos, impossível será dialogar, reflectir, negociar, definir e planificar num grupo tão alargado.

A nossa experiência diz-nos, e também já o dissemos, que os grupos de trabalho e/ou pequenas equipas (com representantes de todos níveis de ensino) constituem uma estratégia favorável à construção de Projectos Educativos e/ou Curriculares que respondam aos interesses e às necessidades de cada contexto.

No quadro n.º 8, sistematizamos **argumentos que salientam as metodologias e técnicas utilizadas** na construção do projecto Curricular de Agrupamento

¹³ Este tipo de depoimento foi referido por muitos professores, dos diferentes Agrupamentos.

Quadro n.º 8

“Julgo que foi constituído um grupo de trabalho com elementos de ambas as escolas”

“Segundo um tema que consta do regulamento interno da escola e competências a atingir com os alunos até final do período”;

“Através da discussão e análise das características da população escolar”

“Foi elaborado um inquérito pelo Pedagógico. O referido foi distribuído pelos alunos e encarregados de educação. Após o tratamento de dados procedeu-se á realização de projectos”;

“No Pedagógico formaram equipas que realizaram inquéritos. Estes foram dados aos docentes, não docentes, pais/ Encarregados de Educação. e alunos. Os dados foram analisados pelos docentes de cada turma (1º ciclo)”;

“Foram distribuídos uns inquéritos entregues aos Encarregados de Educação, pessoal docente e não docente para se verificarem estratégias adequadas ao meio em que estão inseridos”

“Foram elaborados inquéritos no Conselho Pedagógico destinados a alunos, Encarregados de Educação, professores e Auxiliares de Educação, relacionados com as expectativas que cada um destes grupos tem face à escola e educação”

“Foram construídos em diálogo e trabalho comuns”

“Realizaram inquéritos aos docentes, auxiliares e educadoras. Com base nestes dados está a ser elaborado o Projecto Curricular”;

“Reuniões de um grupo de trabalho especificamente designado para tal que integra docentes de ambos os ciclos”;

“Foi feito conforme as ordens dadas”;

“Foi criada uma comissão que com base nos dados da população infantil e de acordo com os objectivos dos vários departamentos elaborou o Projecto Curricular”;

Foi elaborado em articulação com as diferentes escolas do Agrupamento e com os diferentes saberes orientados nesta escola

“Reuniões de docentes titulares de turma; conselho pedagógico; conselho executivo”

“Cada um fez o seu e depois fez-se um reajustamento, já que o meio é diferente”;

“Foi construído com base na legislação específica, informações recolhidas por grupos formados para esse fim e posteriormente discussão e debates em conselhos de grupo, departamento, pedagógico e conselho de escola”.

As ideias por nós apontadas, relativamente aos processos utilizados na construção do PEA parecem também aqui ser coincidentes com o que se passa para os Projectos Curriculares. Na verdade, emergem como técnicas e metodologias mais utilizadas o *inquérito por questionário, grupos de trabalho e comissões eleitas para o efeito*. O inquérito parece ter a função de, por um lado, captar expectativas sobre a escola e problemas sobre os quais importa intervir e, por outro, permitir a recolha de informação que apoie a caracterização da população discente. Deste ponto de vista, os inquéritos

cumprem também uma função de diagnóstico (tal como constatámos para o caso do PEA) à qual seria interessante associar outros processos de recolha de informação, alguns deles também referidos, como sejam o *diálogo e trabalho comuns* e a *discussão e análise*.

Mas, na abordagem dos processos de construção dos PCA dos Agrupamentos do Concelho do Porto, estranho parece ser não haver quase nenhuma referências a dificuldades e/ou limitações, sejam de ordem temporal, de carga lectiva ou outras, por um lado, e, por outro, não se especificarem aspectos concretos relacionados com a organização e gestão do currículo.

Esta não referência a aspectos de ordem curricular é bem significativa pelo que pode indiciar e poderá ser explicada pelo facto de serem questões relativamente recentes e não terem sido ainda apropriadas por alguns professores/educadores. Ou pode significar, mais uma vez, que é a ordem administrativa que impera nas escolas, através da qual se indigitam grupos de professores para a feitura dos “tais documentos” que a tutela exige, grupos esses que se vão tornando *experts* nessa matéria, enquanto os outros professores se limitam a cumprir o que por eles é definido, esperando que chegue a sua vez para encabeçarem ou integrarem outros grupos de trabalho ou comissões.

Em síntese, fica a ideia de que as questões curriculares e, dentro destas, a construção do PCA, são ainda pouco valorizadas pelos professores.

A escassez de elementos de justificação e o tipo de registo em que eles aparecem (como dissemos quase sempre associados aos princípios que estão na base dos Projectos Curriculares, muito mais do que a experiências concretas) não permite ir mais longe na análise e perceber, de modo mais específico, quais são as reais dificuldades que os professores sentem a este nível, ainda que se possam antever.

II. 2.4 - Utilização dos recursos do Agrupamento

A utilização dos recursos do Agrupamento foi analisada nesta avaliação segundo os pontos de vista dos professores/educadores sobre: as possibilidades e as dificuldades da (e na) sua utilização.

II.2.4.1 - Possibilidades de utilização dos recursos

Sobre as possibilidades de utilização dos recursos do Agrupamento, há três tipos de discursos dos professores/educadores: **uns revelam descrença** quanto aos recursos e mais valias trazidas pelo Agrupamento; **outros** referem **não ter dificuldade na utilização dos recursos**; e **outros** expressam **que esses recursos estão já acessíveis** a todas as escolas do Agrupamento.

Dos discursos de professores/educadores que **expressam “tons” de alguma descrença** e desconfiança quanto às mais valias trazidas pela organização das escolas por Agrupamentos, constam testemunhos do tipo dos que no quadro n.º 9 apresentamos.

Discursos que expressam sentimentos de descrença em relação à utilização dos recursos do Agrupamento

Quadro n.º 9

“Tudo se mantém como antigamente: Os diferentes estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino não usufruem de mais recursos materiais e humanos”;
“Até a data os meus alunos não beneficiaram de qualquer recurso quer material quer humano de outras escolas do Agrupamento”;
“Não tenho conhecimento de que o agrupamento tem recursos. Quais? Humanos? Físicos?”;
“Utilizo os recursos da escola onde estive sempre integrada. As outras que se associaram não trouxeram nenhuma mais valia”;
“Não sei como ter acesso aos recursos do agrupamento, nem quais os recursos disponíveis”
“E os recursos existem?”;
“Não se sabe que apoios existem nas outras escolas”;
“Desconheço as possibilidades”.

Estes discursos, para além de revelarem que os Agrupamentos são sentidos como não tendo trazido novas possibilidades, no que diz respeito à utilização dos recursos existentes, reforçam a ideia, por nós já referida, sobre as dificuldades de comunicação entre os professores dos diferentes estabelecimentos de ensino pertencentes ao mesmo Agrupamento. Isto é, pode estar a acontecer que os recursos do Agrupamento não estejam a ser colectivamente utilizados por desconhecimento da sua existência ou por falta de comunicação entre as escolas/professores.

Os discursos que se inserem no grupo daqueles que expressam que os Agrupamentos **não tendo aberto** grandes **possibilidades** na mobilização e **rentabilização dos recursos existentes**, também **não têm gerado dificuldades** nem

restrições na sua utilização, podem ser ilustrados pelas frases apresentadas no quadro n.º 10.

Discursos que apontam para que o Agrupamento não abriu novas possibilidades de utilização dos recursos, mas também não tem gerado dificuldades

Quadro n.º 10

“Até agora não tenho sentido dificuldades na utilização de recursos do Agrupamento”;
“Sempre que necessito eles são concedidos rapidamente”;
“Não existem grandes restrições à utilização de recursos do Agrupamento
“Posso utilizar quando o pretendo”;
“Na escola onde estou não sinto dificuldades nenhuma, mas isso porque pertenço ao Conselho Pedagógico”;
“Não tenho dificuldade porque sou professora da escola sede”;
“Como estou colocada na EB2/3 os recursos são razoáveis e são de fácil acesso”;
“Como sou professora na escola sede, não tenho qualquer dificuldade na utilização dos recursos. A mim nada me afectou”.
“O 1º ciclo nomeadamente os alunos não têm acesso facilitado à sede do Agrupamento”;
“Os agrupamentos verticais deviam também servir para que os alunos do 1º ciclo pudessem usufruir das instalações”;
“ Como docente do 1º CEB nem sempre é possível ter acesso aos recursos do Agrupamento, nem materiais nem humanos”;

Estes testemunhos, quase todos de professores dos 2º e 3º ciclos, não são, como dissemos, muito animadores quanto às possibilidades que os Agrupamentos poderiam ter aberto para a utilização dos recursos existentes e revelam que os pontos de vista dos professores que pertencem à escola sede do Agrupamento (professores dos 2º e 3º ciclos) são diferentes dos do 1º ciclo e educadores de infância, o que em si constitui uma informação relevante.

O terceiro grupo de professores/educadores, o que afirma que o Agrupamento **disponibiliza** os recursos que tem e **os torna acessíveis** a todas as escolas, apresenta argumentos de que são exemplo os testemunhos contidos no quadro n.º 11.

Discursos que apontam para que o Agrupamento disponibiliza e torna acessíveis os recursos

Quadro n.º 11

“Relativamente aos recursos materiais, o Agrupamento sede, disponibiliza (fotocópias) ”;

“Quanto a recursos, materiais e outros, temos sido bem sucedidos”;

“O Agrupamento cria possibilidades de criar pontos de articulação entre os ciclos do ensino básico”;

“É bastante acessível a utilização de recursos. Existem recursos informáticos bons e recursos bibliográficos satisfatórios aos quais posso aceder com facilidade”;

“Existem recursos que são mobilizados de acordo com as necessidades existentes – funcionários e ate material”;

“Há todas as possibilidades de sempre que se queira utilizar os recursos que são postos a nossa disposição pelo Agrupamento”;

“A nível do Agrupamento sempre nos foi facilitada a utilização dos recursos existentes”;

“Nos recursos materiais nunca senti necessidade a nível de recursos humanos a mobilidade e utilização dos recursos, por vezes vai beneficiar umas em prejuízo de outras”;

“Não tenho sentido necessidades que não tenham sido colmatadas”;

Como ilustram os testemunhos, existem já alguns Agrupamentos em que os professores/educadores consideram não haver dificuldades na utilização e mobilização dos recursos, o que demonstra, assim, que a gestão dos recursos é já feita em função das escolas que integram o Agrupamento e das suas necessidades, ainda que esse espírito pareça dizer apenas respeito aos recursos materiais.

II.2.4.2 – Dificuldades de utilização dos recursos

No que diz respeito às respostas **sobre as dificuldades de utilização dos recursos**, existem, na linha do que atrás indicámos, três tipos de discursos: um grupo de professores/educadores que refere ter as dificuldades inerentes à própria **dispersão das escolas e ao aumento da burocracia** (quadro nº 12); um outro conjunto de professores/educadores que situa as dificuldades ao nível da **escassez dos recursos** (quadro nº 13); e um outro grupo que aponta para **a falta de planificação e de gestão dos recursos** (quadro nº 14).

Para clarificar o que acabamos de referir, apresentamos alguns dos argumentos expressos pelos professores/educadores. Estes argumentos estão organizados pelas categorias que identificámos na sua análise e nos quadros com a numeração respectiva.

Argumentos que apontam para a dispersão das escolas e para o aumento da burocracia

Quadro n.º 12

“As dificuldades que resultam da dispersão das várias escolas e ainda da pouca mecanização da comunicação entre essas escolas”;

“A dimensão do Agrupamento (numero de alunos e professores) cria dificuldades”;

“As dificuldades maiores são resultantes da localização espacial”;

“A forma burocrática como todo funciona, prejudica o desenvolvimento atempado dos projectos curriculares de sala pois as respostas aos pedidos demoram muito tempo a chegar;”

“A principal dificuldade está na demora de resposta às nossas necessidades”;

“Muita burocracia na utilização dos recursos”;

“Incompatibilidade de horários, dificuldade de deslocação, enorme burocracia, podem ser obstáculos”;

“Torna-se difícil a deslocação de docentes entre as diferentes escolas”;

“As dificuldades maiores estão no facto de se exigirem muitas burocracias”;

“A distancia entre a escola e o agrupamento e por conseguinte o transporte e requisição dos mesmos”.

Estes depoimentos apontam efectivamente para dificuldades de utilização dos recursos motivadas pela **dispersão das escolas** e pelo **aumento de burocracia**. Um aspecto também referido diz respeito à **dimensão do Agrupamento** e à dispersão geográfica das escolas que o integram, factos que, do ponto de vista dos professores/educadores, **dificulta a comunicação entre as escolas**, mesmo aquela que é necessária e que está relacionada com questões do domínio da burocracia. Se, por um lado, a distância das escolas à escola sede do Agrupamento constitui dificuldade - por incompatibilidades de horários e dificuldades de deslocação -, por outro, a **demora na resposta** às solicitações dos professores/educadores parece ser por eles entendida também como problema.

A celeridade das respostas às necessidades de recursos materiais das escolas que integram o Agrupamento deve ser um aspecto a não descurar, pois como se verifica atribui-se-lhe um peso significativo no que respeita ao bom ou mau funcionamento do Agrupamento.

Argumentos que apontam para a escassez dos recursos

Quadro n.º 13

“Apenas utilizo os recursos da minha escola”;

“Por vezes os recursos são poucos para as necessidades dos alunos”;

“Existem dificuldades provocadas pelos problemas de orçamento- sem verbas não se pode rentabilizar os recursos necessários”;

“Os recurso são poucos e limitados”;

“Os recursos do Agrupamento são inexistentes”;

“Falta de meios para aquisição de recursos variados e menos equipamentos”;

“Dificuldades na aquisição de recursos e novos equipamento”;

“Não respondeu aos nossos anseios e pedidos para as crianças”;

“ Não há recursos humanos ou são escassos”;

“Os recursos do Agrupamento não são utilizados nas EBI pois há dificuldades na sua requisição por parte da sede, há pouco material e está sempre requisitado”;

“O orçamento é reduzido; e os recursos tanto materiais como humanas não chegam.”;

“Os recursos são fracos, já eram insuficientes para a escola-sede. Como distribuir o que não chega para nós? As escolas de 1º ciclo deviam ser melhor equipadas”;

“O material requisitado à escola sede para os alunos, demora a chegar, o que faz com que tenhamos que trabalhar sem material. A fotocopiadora devia também ser um recurso que deveria estar sempre pronto a ser utilizado, o que não acontece”;

“Falta de material didáctico; falta de salas específicas, falta de funcionários; falta de apoio aos alunos; Acho que os alunos não devem ter que se retirar da escola para ter acesso a alguns tipos de equipamento, esses deviam estar disponíveis na escola, como audiovisuais, multimédia, entre outros”;

“Cada EBI tem de usar os recursos apenas da sua escola, não é possível usar-se os recursos do Agrupamento”.

Um primeiro aspecto que parece ressaltar da análise destes argumentos é que a **escassez e a falta de recursos** é focada com muita frequência e é entendida como um problema no funcionamento do Agrupamento. Por outro lado, essa escassez de recursos parece ser mais sentida pelos educadores e professores do 1º CEB que, no seu dia-a-dia, não partilham o mesmo espaço físico da escola sede do Agrupamento e, por isso, não acedem tão facilmente aos materiais e equipamentos existentes e que se concentram, quase sempre, no “centro de recursos” sediado na escola sede. Este será um outro aspecto sobre o qual importa reflectir: Terá que ser assim? Terão as EB2/3 que ser o centro da gestão de todas as dimensões e dispositivos necessários ao funcionamento adequado do Agrupamento?

Em alguns dos depoimentos dos professores/educadores vislumbram-se também sentimentos de desencanto, como demonstra o testemunho: “*Não respondeu aos nossos anseios e pedidos para as crianças*”. Esta questão é clarificada um pouco mais à frente neste relatório.

Argumentos que apontam para a falta de planificação e de gestão

Quadro n.º 14

“Os recursos são pouco rentabilizados pelos docentes por falta de planificação das actividades”;
“Os recursos humanos não estão a ser aproveitados da forma que gostaríamos porque aí a nossa autonomia é muito limitada, pois a ideia de pertença a uma escola impede a mobilidade entre o Agrupamento”;
“Devida à falta de planificação das actividades os recursos não são bem aproveitados. Verifica-se, contudo, alguma mobilização entre as escolas, sobretudo da escola sede para os outros”;
“Não se verifica articulação na utilização dos recursos do Agrupamento, quer materiais, quer humanos e até logísticos”;
“Em relação aos recursos humanos, por falta de autonomia não há possibilidade de serem geridos em função das necessidades”;
“No que se refere a recursos financeiros e uma vez que as escolas de 1º ciclo ainda se encontram sob a tutela da autarquia tal significa que não há gestão desses recursos”;
“As escolas sentem dificuldades na gestão de material”;
“Há uma má gestão de recursos de tal forma que, muitas vezes serem desconhecidos é muito difícil a sua utilização”;
“A primeira dificuldade prende-se com o facto do 1º ciclo não saber quais os recursos que existem no Agrupamento. Se estes estivessem mais disponíveis muitas actividades planeadas seriam concretizadas de um outra forma”

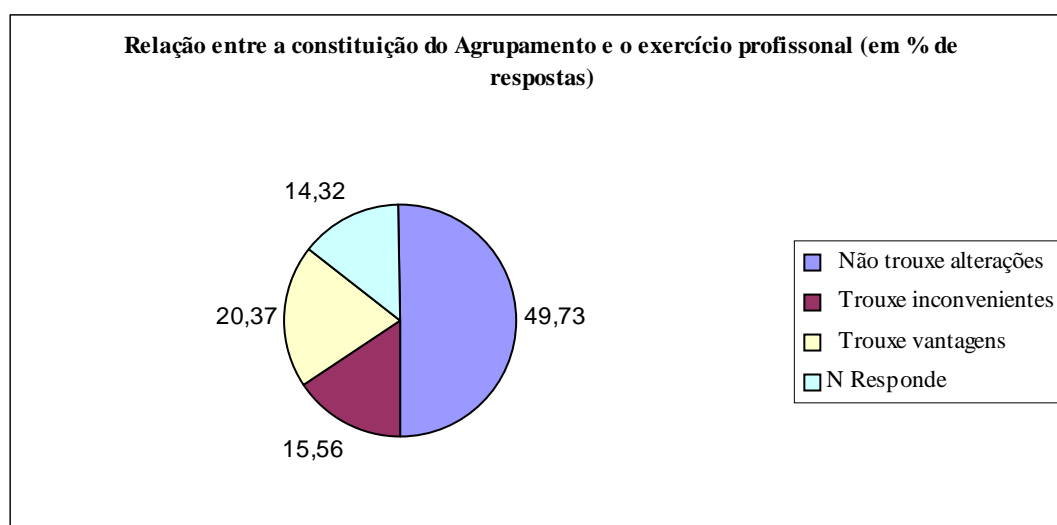
Os depoimentos que apresentamos no quadro n.º 19 são bem claros quanto à necessidade de os responsáveis pela gestão do Agrupamento procederem a uma planificação e gestão mais rigorosa da utilização dos recursos, de modo a que todas as escolas possam ter as mesmas oportunidades e possibilidades na escolha da sua utilização. Este sinal deverá pois constituir um ponto de agenda dos processos de auto-reflexão dos órgãos responsáveis pela gestão dos Agrupamentos e que desejamos estejam já a acontecer. São, de facto, discursos cuja tónica se centra na ausência de planificação da utilização dos recursos existentes e que, mais uma vez, deixam perceber que quem se sente mais “lesado” são as escolas do 1º CEB e os Jardins-de-Infância.

II.3 – Efeitos da organização escolar por Agrupamentos

Conhecer os efeitos da organização das escolas por Agrupamentos Verticais foi, como já referimos, um dos objectivos da avaliação que aqui apresentamos. Pretendeu-se conhecer quer os efeitos ao nível do exercício docente e do percurso escolar e sucesso dos alunos, quer o grau de concordância dos professores/educadores com este modelo organizativo.

II.3.1 – Efeitos do Agrupamento no exercício profissional

A análise das respostas, tal como o gráfico XXIX evidencia, revela que quase metade dos professores/educadores (49,73%) considera que os Agrupamentos **não trouxeram qualquer alteração** ao nível do exercício profissional. Há no entanto professores/educadores que manifestam a **existência de alterações**, quer pela positiva, quer pela negativa: 15,56% afirmam ter trazido **desvantagens** e 20,37% ter trazido **vantagens**.



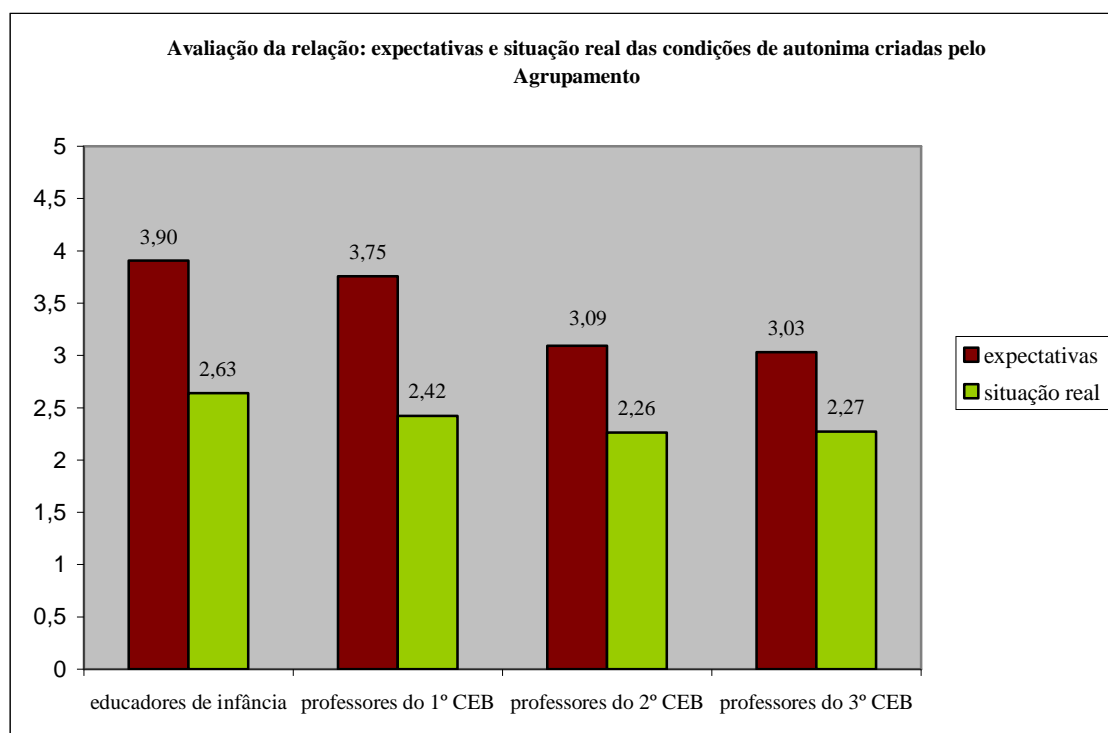
Os professores/educadores que referem que os Agrupamentos **não trouxeram alterações** fazem-no com frases do tipo:

- “O 1º CEB e a EPE continuam vítimas da falta de recursos humanos e materiais”;
- “Não alterou a comunicação/interacção entre docentes”;
- “Não alterou as práticas docentes”;
- “Não provocou uma gestão democrática”

Se, a par desta análise, olharmos a avaliação que os professores dos diferentes níveis de ensino e educadores fazem relativamente às possibilidades de os Agrupamentos criarem **condições para a autonomia** (gráfico XXX), e as relacionarmos com as expectativas que tinham, ficamos com uma imagem mais clara do sentido que,

porventura, estes respondentes querem atribuir quando afirmam que o Agrupamento não provocou alterações significativas.

Gráfico XXX



Como os dados contidos no gráfico XXX bem revelam, há um decréscimo acentuado entre as expectativas de partida e a avaliação feita à situação real. Esses dados mostram que os professores/educadores que responderam ao item sobre a possibilidade de os Agrupamentos estarem a criar mais autonomia a avaliam negativamente, sendo os professores dos 2º e 3º ciclos quem atribui um valor mais baixo e os educadores de infância e os professores do 1º CEB quem avalia mais positivamente. Este dado não deixa de ser curioso, pois estando os educadores de infância e os professores do 1º CEB habituados a trabalhar em regime de monodocência e a não terem de repartir poderes, nem de partilhar responsabilidades nos processos educativos, poderá significar, à priori, sentirem ter mais autonomia para gerir não só as questões pedagógicas como também as curriculares.

Mas terá sido neste tipo de autonomia que uns e outros professores/educadores pensaram quando fizeram esta avaliação?

Parece-nos que não. Até porque já tivemos oportunidade de analisar as respostas às questões relativas ao currículo e aos processos de organização e articulação curriculares e verificámos que são dimensões em que as expectativas dos professores/educadores eram altas e em que as situações concretas são avaliadas bastante negativamente.

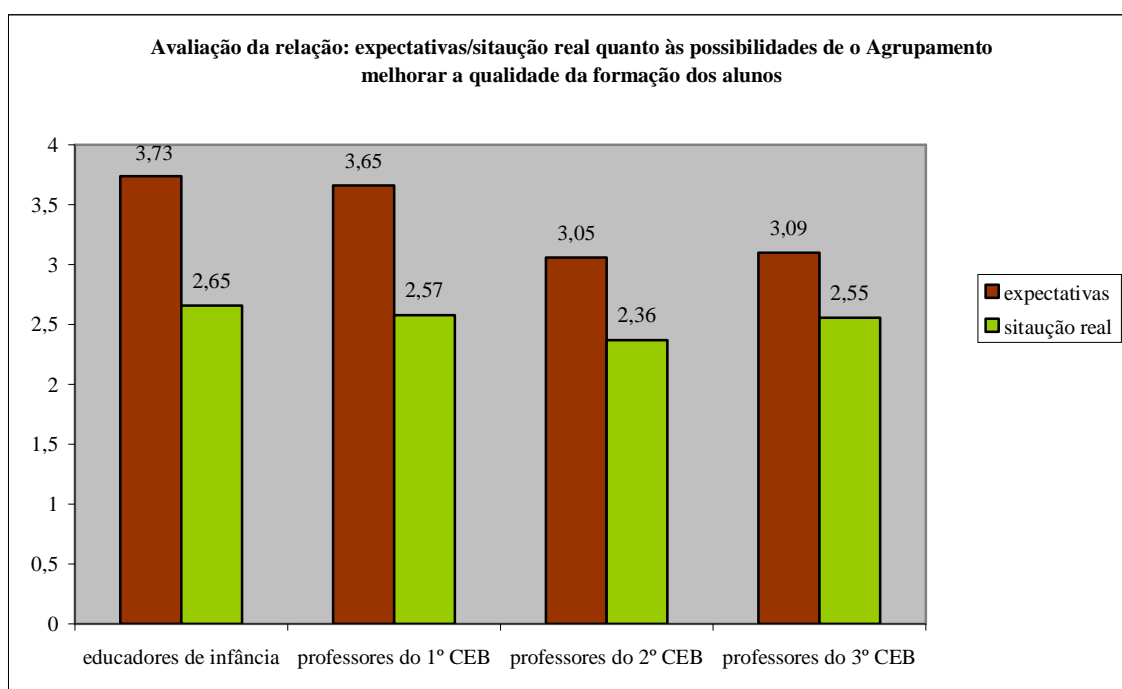
Na intenção de clarificarmos o que temos vindo a afirmar, apresentamos alguns dos depoimentos dos professores/educadores que afirmam que o Agrupamento trouxe alterações, traduzidas em vantagens ou em desvantagens.

Os professores/educadores que referem que **os Agrupamentos trouxeram alterações** e que essas alterações **correspondem a vantagens**, justificam essa posição com argumentos do tipo:

- “Melhor conhecimento dos currículos dos outros ciclos e melhor articulação entre ciclos”;
- “Facilita a adaptação dos alunos e a transição entre ciclos”;
- “Permite o acompanhamento sequencial dos alunos”;
- “Facilita a identificação de problemas de leccionação e a utilização de alguns recursos físicos”;
- “Promove o acesso a técnicos no 1º CEB – Serviço de Psicologia e Apoio Educativo”;
- “Maior comunicação com os alunos”;
- “Facilita questões de ordem administrativa”

Ao focarmos a atenção na avaliação que professores/educadores dos diferentes níveis de ensino fazem relativamente às possibilidades de os Agrupamentos estarem a criar condições para a **melhoria da qualidade da formação dos alunos** (gráfico XXXI), percebemos que continua a haver um fosso entre as expectativas que estes agentes educativos tinham e a avaliação que fazem das situações reais.

Gráfico XXXI



No entanto, os valores atribuídos pelos professores/educadores às situações reais, apesar de negativos, são próximos do valor 3 (valor médio), o que poderá querer significar têm algumas esperanças de que este modelo de organização escolar traga mais valias para a formação dos alunos. Ao mesmo tempo, este é também um indicador que

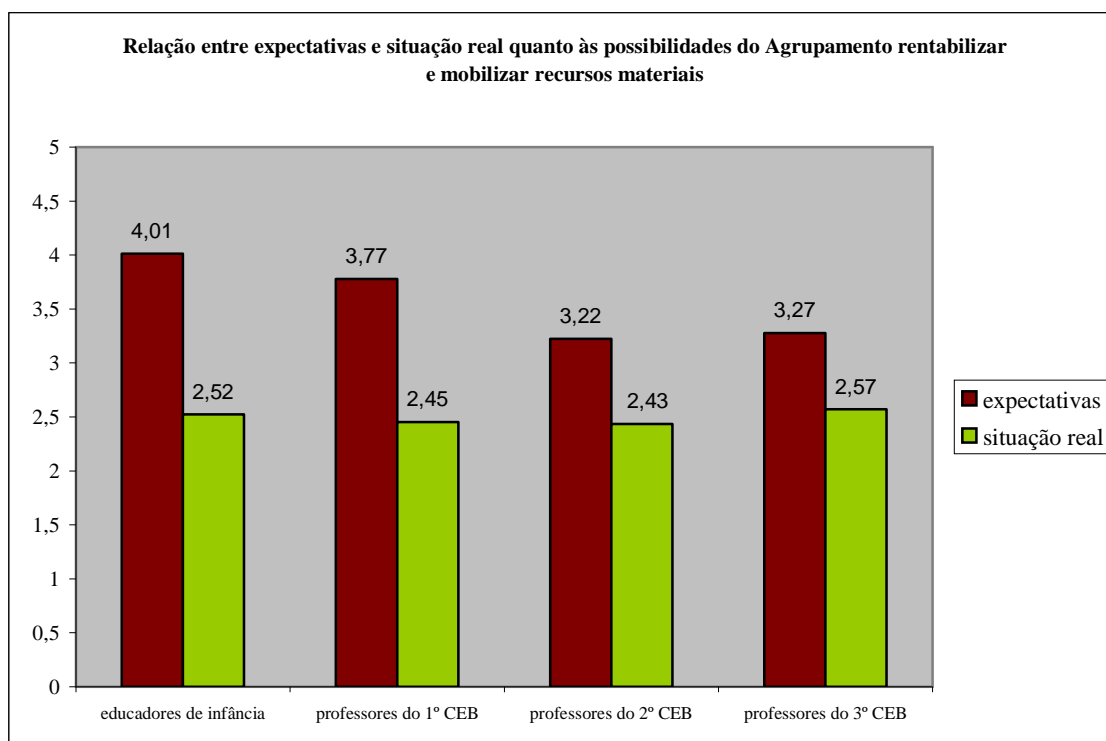
concorre para a ideia, por nós já referida, de que muitos professores/educadores não estão em total desacordo com este modelo organizativo, o que parecem é não ter gostado do modo com ele foi implementado. Mas a esta questão voltaremos de novo um pouco mais à frente.

Quanto aos professores/educadores que referem que os Agrupamentos **trouxeram alterações** mas que essas alterações correspondem a **desvantagens**, os argumentos são do tipo:

- “Rotulou alunos por pertencerem a um Agrupamento com escolas *problemáticas*”;
- “Dificultou a existência de materiais necessários à Educação Pré – Escolar”;
- “Os pais deixaram de matricular os filhos na escola X porque pensam que não vai haver continuidade para o 3º Ciclo”.

Na linha da ilustração que temos vindo a fazer, tomemos, como exemplo, o item “rentabilizar e melhorar os recursos materiais” e analisemos a relação (gráfico XXXII) entre aquilo que eram as expectativas dos professores/educadores, quanto às possibilidades de os Agrupamentos virem a melhorar os recursos materiais, e a avaliação que fazem das situações concretas.

Gráfico XXXII



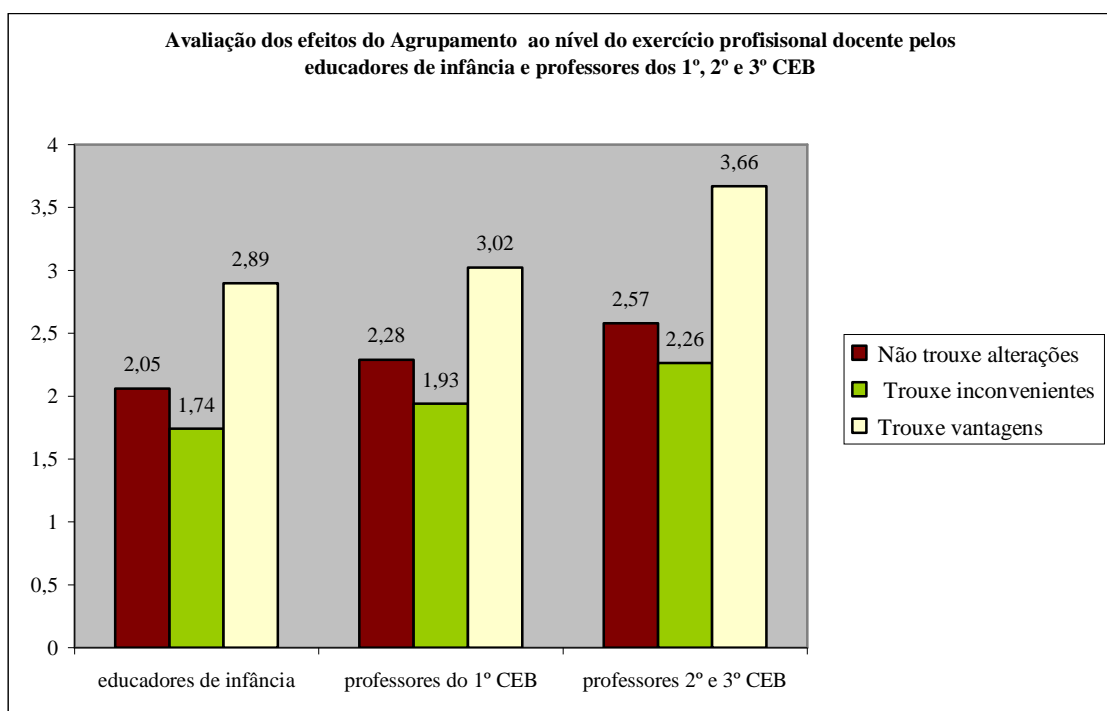
Não restam dúvidas de que os professores/educadores que responderam a esta questão depositaram expectativas altas quanto às possibilidades de virem a ter melhores recursos

materiais. Também não restam dúvidas de que quem tinha mais expectativas eram os educadores de infância e os professores do 1º CEB, talvez pelo regime de financiamento que os caracteriza e por considerarem que as Escolas dos 2º e 3º ciclos têm muito mais condições. Mas se as expectativas de partida eram mais favoráveis aos educadores e professores do 1º CEB, por relação com os professores dos 2º e 3º ciclos, o mesmo não se verifica com a avaliação que fazem da situação real. De facto, para além de se verificar um grande desfasamento entre expectativas e situação real, verifica-se também uma inversão de tendências, nomeadamente, na avaliação que é feita pelos educadores de infância.

Não se estranhe, pois, que um grupo de professores/educadores refira que os Agrupamentos **trouxeram alterações**, entendidas aqui como **desvantagens**, pois a dimensão dos recursos materiais, como vimos, era tida como sendo passível de vir a ser muito otimizada o que, conformem referem, não está a ser conseguido.

Para uma melhor clarificação dos efeitos conferidos pelos Agrupamentos ao nível do exercício profissional docente, importa pôr em confronto a avaliação feita pelos professores dos diversos níveis de escolaridade e pelos educadores (gráfico XXXIII).

Gráfico XXXIII



são os educadores de infância e os professores do 1º CEB quem avalia mais negativamente as **vantagens** trazidas pelo Agrupamento ao nível do exercício profissional e são também quem mais considera que não **trouxe alterações**. Em relação

aos **inconvenientes** os valores são bastante aproximados entre os profissionais dos diferentes níveis de educação.

Dos dados que acabámos de apresentar, pode concluir-se que os professores/educadores a quem se refere esta avaliação são maioritariamente da opinião que os Agrupamentos **não trouxeram desvantagens**. No entanto, o contrário também não é completamente verdade, pois o que mais é referido é que este modelo de organização escolar não gerou mudanças substanciais nas situações existentes, ou seja, parece que tudo continua como dantes.

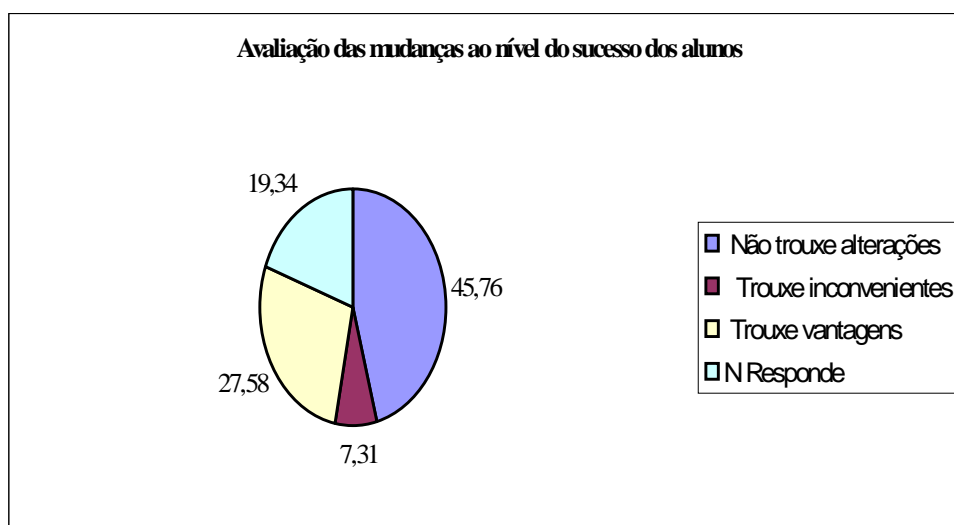
Por outro lado, se tivermos em conta que os argumentos para justificar a não alteração das situações existentes aponta para factos de características negativas (abandono escolar, falta de articulação, falta de recursos, falta de condições de autonomia, etc.), este dado deve implicar uma atenção acrescida ao que se está a passar e aos motivos que estão a impedir que se atinjam os objectivos que foram apontados para este modelo organizativo.

II.3.2 – Efeitos do Agrupamento no percurso escolar e sucesso dos alunos

A avaliação dos efeitos dos Agrupamentos ao nível do percurso escolar e do sucesso dos alunos (gráfico XXXIV) estruturou-se a partir de três opções de resposta: o **Não trouxe alterações**; **Trouxe vantagens**; e **Trouxe inconvenientes**.

Dos professores/educadores que responderam a esta questão: 45,76%, revelaram que o Agrupamento **Não trouxe alterações**; 27,58% responderam que **Trouxe vantagens** e 7,31% responderam que **Trouxe inconvenientes**. De registar o facto de 19,34% **não responderam** à questão.

Gráfico XXXIV



A análise de conteúdo dos argumentos apresentados pelos professores/educadores para justificação das respostas em cada uma daquelas opções permitiu uma organização dos discursos em torno das seguintes ideias-chave:

Não trouxe alterações (45,76%):

- Trabalhamos como trabalhávamos, não se alterou o percurso escolar nem o sucesso dos alunos
 - Continua a verificar-se abandono escolar, falta de assiduidade e pouca motivação dos alunos•
- Não trouxe mais recursos humanos
- Não houve articulação entre ciclos
 - Os alunos não se apercebem que fazem parte de um Agrupamento.

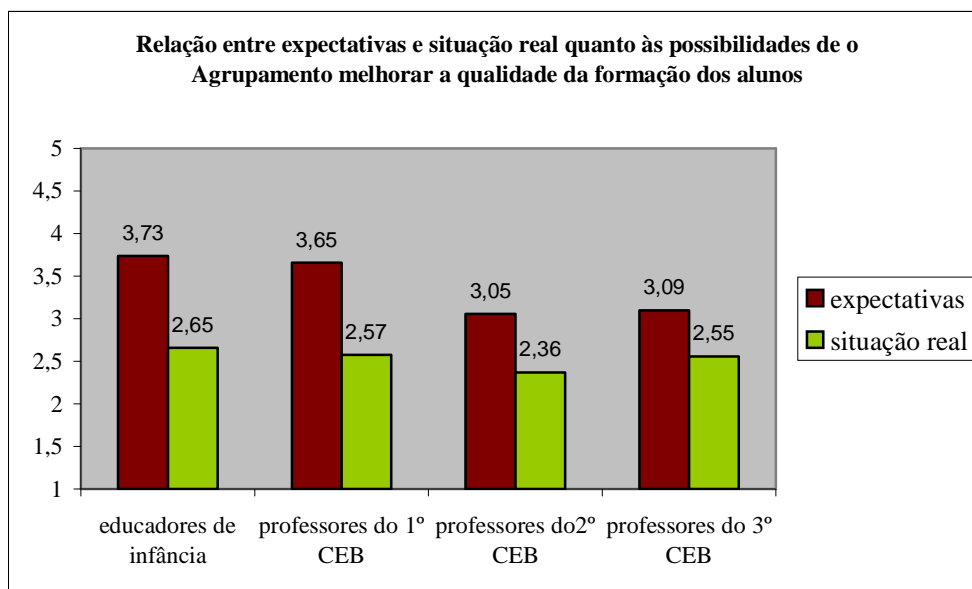
Trouxe vantagens (27,58%):

- Permite uma visão mais abrangente dos diferentes níveis de ensino e dos problemas e necessidades dos alunos
- Melhora a qualidade da formação oferecida e vivida pelos alunos• Facilita o combate às dificuldades dos alunos
- Permite a troca de experiências
- Promove o acompanhamento sequencial dos alunos, facilitando o seu sucesso
- Começam a existir bases para projectos partilhados e comuns

Apesar da enumeração das vantagens que acabámos de enunciar, elas não parecem significar que os Agrupamento estejam já a produzir efeitos práticos. Vejamos, a título de exemplo e na linha de ilustração que temos seguido, a avaliação comparativa entre expectativas e situação real (gráfico XXXV) que os professores dos diferentes níveis de

ensino e educadores de infância fazem do item “*melhorar a qualidade da formação dos alunos*”.

Gráfico XXXV



Mais uma vez se constata a existência de um fosso entre as altas expectativas reveladas por todos os docentes – e também mais uma vez se verifica que quem tem expectativas mais elevadas são os educadores de infância e os professores do 1º CEB – e uma avaliação negativa da situação real. Ora esta constatação, apesar de não ser objectivamente clara pois não se refere a acções concretas, apresenta uma tendência quanto às possibilidades de os Agrupamentos estarem a contribuir para a melhoria da formação dos jovens. E essa tendência corresponde a uma avaliação negativa.

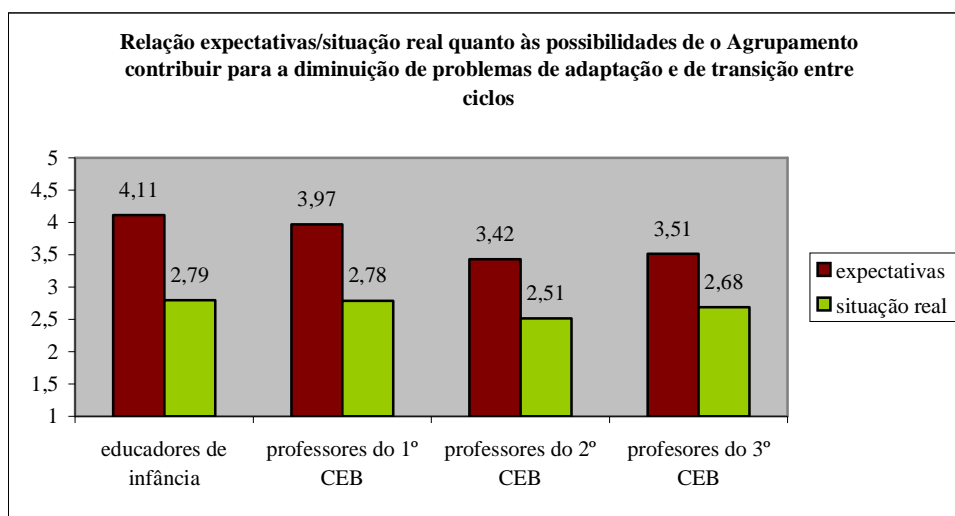
Repare-se, assim, que alguns dos argumentos apresentados pelos professores/educadores, para uma ou outra opção, são argumentos que se situam mais no domínio dos princípios que estão na base dos Agrupamentos do que propriamente de acções ou efeitos concretos por eles proporcionadas e/ou produzidos.

Os argumentos que estão mais relacionados com a especificidade da questão, isto é, com **os efeitos do Agrupamento ao nível do percurso escolar e do sucesso dos alunos**, estão também alicerçados em ideias/princípios gerais mais do que em efeitos concretos. É disto exemplo o argumento “*o Agrupamento promove o acompanhamento sequencial dos alunos, facilitando o seu sucesso*”.

Esta nossa afirmação é sustentada pela visão que nos é dada (gráfico XXXVI) pelos professores/educadores, relativamente às expectativas que tinham sobre as

possibilidades de o Agrupamento contribuir para a diminuição de problemas de adaptação e de transição de ciclo dos alunos e a avaliação que fazem da situação real.

Gráfico XXXVI



De facto, a avaliação que professores/educadores fazem das possibilidades que o Agrupamento está a ter na diminuição de problemas de adaptação, e na melhoria dos processos de transição dos alunos entre os ciclos, é distante das expectativas que nele depositaram. Mas, e tal como já referimos em relação a outros itens, embora não possamos daqui inferir que existem já efeitos notórios a este nível, também não podemos afirmar que eles não existem ainda que eles não tenham sido claramente explicitados pelos professores/educadores que responderam a esta questão.

Não podemos, contudo, deixar de ter aqui em consideração, aliás como para todas as outras questões, a variável **tempo de existência** do Agrupamento. Na verdade, a experiência deste modelo de organização escolar é ainda muito recente para que, e muito concretamente no que se refere **ao sucesso escolar dos alunos**, possam ser explicitados efeitos concretos. Esse é, de facto, um aspecto que deve ser tido em consideração ao longo da leitura e análise dos dados desta avaliação.

No que se refere aos argumentos que expressam que o Agrupamento trouxe inconvenientes, a análise de conteúdo permitiu identificar as seguintes ideias-chave.

Trouxe inconvenientes (7,31%)

- O centro de decisões está mais distante o que traz inconvenientes para os alunos
- Provocou perda de autonomia nos projectos da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB
- Provocou falta de tempo para reflectir sobre o que mudar e afastou as pessoas umas das outras

Quem considerou que o Agrupamento apenas **trouxe inconvenientes** refere razões que se situam na esfera da administração e da gestão das escolas. Em suas opiniões, o

facto da sede do Agrupamento se situar na EB 2/3 constitui um dos grandes inconvenientes para o percurso escolar e sucesso dos alunos, para o afastamento dos professores/educadores e para a perda de autonomia da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Como parece evidente, estes são argumentos, especificamente destes dois grupos de profissionais que, como os dados têm vindo a revelar, são quem mais altas expectativas tinham e são também quem mais considera que “perdeu” com esta organização escolar. E uma vez mais realçamos que este aspecto não pode deixar de ser tido em conta pelas entidades responsáveis pela administração e gestão da educação.

Se, a título de exemplo, lembrarmos as expectativas reveladas em relação às possibilidades de os Agrupamentos virem a criar condições para a **melhoria da qualidade da formação dos alunos** (gráfico XXXIV) e ao facto de o Agrupamento contribuir para “*rentabilizar e melhorar os recursos materiais*” (gráfico XXXV), constatamos que são os educadores de infância e os professores do 1º CEB quem mais altas expectativas depositaram neste modelo de organização escolar.

No que diz respeito aos **efeitos do Agrupamento no percurso escolar e sucesso dos alunos** enunciados pelos professores/educadores, constata-se que os argumentos apresentados não apontam para efeitos concretos, o que, em si, parece ser convergente com os resultados quantitativos da avaliação. Lembre-se que a maior parte dos professores/educadores (45,76%) afirmaram que o Agrupamento **Não trouxe alterações**, embora 7,31% tenham apontado no sentido do **Trouxe inconvenientes** e 27,58% no de que **Trouxe vantagens**. Mais uma vez afirmamos ser importante ter em conta a variável “*tempo de existência do Agrupamento*”, por consideramos que ela é determinante no balanço que se faz das situações.

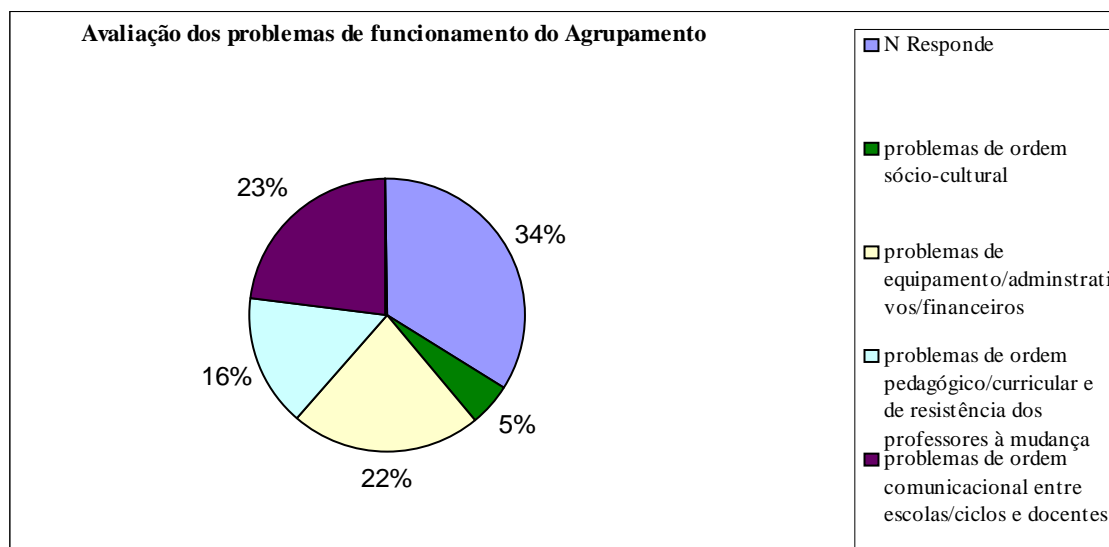
II.3.3 – Problemas identificados no funcionamento dos Agrupamentos

A questão sobre os **problemas de funcionamento do Agrupamento**, sendo uma pergunta aberta¹⁴, implicou uma análise de conteúdo dos discursos dos professores/educadores que permitiu a categorização¹⁵ apresentada no gráfico XXXVII.

¹⁴ Como demos conta no projecto apresentado para a avaliação dos Agrupamentos, o inquérito elaborado previa a inclusão de questões fechadas e questões abertas, com a intenção de se poderem cruzar informações de índole mais objectiva, com outras de carácter mais subjectivo.

¹⁵ A identificação das categorias de respostas foi feita a partir de uma leitura transversal dos discursos dos respondentes. Esta leitura tornou possível identificar grupos de argumentos (categorias).

Gráfico XXXVII



Como se constata pelos dados evidenciados no gráfico, é significativo o número de professores/educadores que **não responde** a esta questão (34%) e também o número dos que focam a atenção em problemas de ordem **comunicacional entre as escolas**, ciclos de ensino e professores (23%), avaliação aliás muito próxima da que fazem relativamente aos **problemas de ordem administrativa, financeira e equipamento** (22%).

Em menor percentagem são também referenciados problemas de ordem **pedagógico-curricular** e de **resistência dos professores/educadores à mudança** (16%) e outros de **ordem sócio-cultural** (5%).

Para clarificarmos um pouco melhor o sentido que os professores/educadores atribuem aos problemas que integrámos em cada uma das categorias atrás enunciadas apresentamos alguns dos seus depoimentos (quadros n.ºs 15, 16, 17 e 18), ilustramos cada uma delas com os seus depoimentos.

Depoimentos que apontam para a existência de problemas de ordem comunicacional entre as escolas, ciclos de ensino e professores
Quadro n.º 15

“Frieza no relacionamento dos docentes efectivos com os contratados”;

“Número elevado de pessoas o que dificulta a comunicação”;

“Distanciamento geográfico entre as diferentes escolas (os alunos necessitam de transporte público para se deslocarem entre as diferentes escolas) ”;

“Engloba demasiadas escolas com realidades distintas e por isso também com diferentes necessidades e, por ser uma estrutura tão complexa, dificilmente consegue motivar os professores a envolverem-se mais nas realizações de projectos comuns. Pouco dinamismo por parte do órgão de gestão”;

“Deveria haver mais diálogo entre todos. O número de escolas envolvidas deveria ser menor. As salas de aula necessitam de materiais”;

“Não se conhecem os outros professores; não se conhecem as dificuldades específicas de cada escola; não se conhecem os recursos de cada uma e às vezes nem os espaços físicos, etc.”;

“Algumas dificuldades de comunicação, ainda não se consolidou o espírito de Agrupamento; persiste algum isolamento”;

“Deficiente articulação na comunicação dos membros do Agrupamento”;

“As escolas continuam a funcionar separadamente”;

“Falta de comunicação entre órgãos executivos e professores; falta de colaboração entre EB2,3 e os outros ciclos”;

“Falta de comunicação entre ciclos, não se conhecendo os professores de outras escolas do Agrupamento”;

“Dificuldade de comunicação com o 1º ciclo.

“Dificuldade de encontro/trabalho entre os professores dos diferentes níveis de ensino (escolas); dificuldade de articulação vertical dos programas/competências essenciais”;

“O principal, a meu ver é a falta de encontros entre professores do 1º e 2º ciclo, a nível, sobretudo, de português e de matemática”;

“Falta de comunicação entre docentes/ órgãos de gestão; falta de dinamização /aproveitamento do tempo nas reuniões de conselho de docentes.

“Falta de intercâmbio; não há partilha de conhecimentos; falta de comunicação inter-ciclos”;

“Falta de comunicação; falta de envolvimento e interesse; inexistência de actividades em comum; falta de conhecimento do contexto escolar das escolas pólo”.

Uma análise atenta dos depoimentos dos professores/educadores integrados nesta categoria permite-nos situar a raiz dos problemas em três razões principais: a **primeira**, releva, de facto, da expressiva manifestação de grandes dificuldades de comunicação (e falta de conhecimento) entre os professores, sejam da mesma escola ou de escolas diferentes; a **segunda** diz respeito ao distanciamento geográfico entre as diferentes escolas que faz com que elas continuem a trabalhar de forma isolada e sem que se estabeleça qualquer tipo de articulação entre si; a **terceira** foca questões mais

relacionadas com os professores/educadores, falta de encontros e de diálogo entre si e ausência de interesse, empenhamento e implicação na construção de redes de comunicação e de partilha de experiências e de saberes.

Estes depoimentos deixam, sobretudo, a ideia de que, e tal como afirmam alguns professores/educadores, *ainda não se consolidou o espírito de Agrupamento*.

Depoimentos que apontam para a existência de problemas de ordem administrativa, financeira e de equipamentos
Quadro n.º 16

“Muitas dificuldades de articulação dos serviços administrativos”;

“Salas em mau estado e sem aquecimento. Muita demora nos arranjos”;

“A representatividade dos professores do 1º ciclo no Conselho Pedagógico e na Assembleia (os problemas do 1º ciclo não chegam ao Conselho Pedagógico gestão interna) ”;

“Há constrangimento no funcionamento do jardim-de-infância que devido à existência de mais de uma tutela (junta de freguesia, câmara e ministério) impedem o Agrupamento de agir para os poder solucionar”.

“Os maiores problemas são os relativos aos recursos financeiros que não podem ser rentabilizados, assim como não se podem articular devidamente todos os recursos humanos”;

“Falta de diálogo com a autarquia. Falta de recursos humanos como auxiliares de educação. Pouco apoio por parte da assistência social para colaborar com casos específicos, graves”;

“Os recursos financeiros devido a tutelas diferentes e falta de autonomia (relativamente ao 1º ciclo) ”;

“Muitas burocracias para a utilização de recursos; falta de verbas para a realização de projectos”;

“Falta de verbas; falta de material, falta de equipamento”;

“Opiniões divergentes entre os docentes para o funcionamento de determinadas salas e recursos escola; falta de material; contenção na disponibilização de materiais e recursos multimédia para os alunos; salas degradadas, lixo por toda a escola”;

“Excesso de burocracias que muitas vezes nem se quer se adaptam ao Pré-Escolar e 1º ciclo; falta de autonomia na compra de material”;

“Excesso de burocracias; valorização de questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas”;

“Desconhecimento da realidade do 1º ciclo. Grandes problemas ao nível das verbas, por não haver um orçamento comum. Continuamos a ser os “parentes pobres””;

“Perda de autonomia por parte dos jardins-de-infância e EBI (s);

“As escolas do 1º ciclo são abandonadas relativamente ao material que necessitam. A sede deveria dar mais apoio às escolas do 1º ciclo”;

“Relação com as autarquias, sobretudo com as juntas de freguesias, no que diz respeito à transferência de verbas para o Agrupamento”;

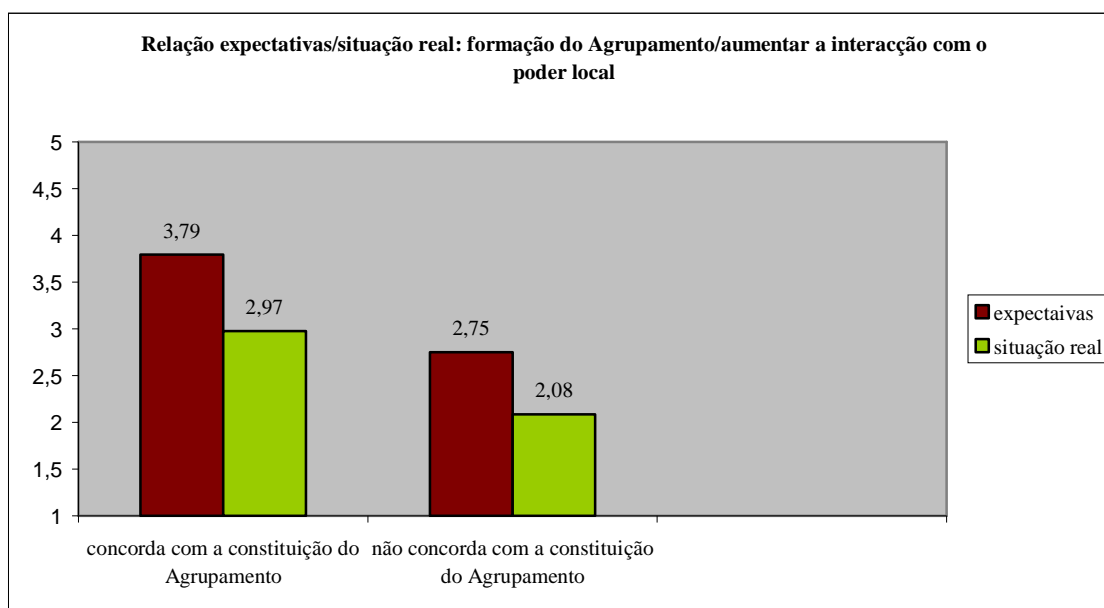
“A organização das diferentes escolas, os horários diferentes dos professores não permitem que se realizem reuniões necessárias para um mútuo conhecimento. Alias para obter um conhecimento sustentado do funcionamento de cada uma, seria necessário pelo menos um mês intensivo de preparação no início do ano lectivo.”

Este vastíssimo conjunto de testemunhos é revelador do valor que os professores/educadores atribuem às questões de ordem administrativa e financeira como sendo dimensões cruciais sobre as quais recaem muitos dos problemas de funcionamento dos Agrupamentos. Para uma leitura mais interpretativa destes testemunhos reagrupámo-los em seis tipos de problemas:

- problemas decorrentes de má gestão dos recursos, quer humanos quer materiais;
- problemas resultantes de excesso de burocracias – *valorização de questões administrativas em detrimento de questões pedagógicas* – e de dificuldades de articulação entre os serviços administrativos – com particular dificuldades para a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB (*perda de autonomia por parte dos jardins-de-infância e EBI*);
- problemas decorrentes de falta de verbas, de materiais e de equipamentos;
- problemas que resultam da *dificuldade em articular o funcionamento de várias escolas e de um elevado número de alunos e professores*;
- problemas resultantes da “*Dificuldade na articulação de serviços: desde escola segura (polícia), gabinetes de apoio psicológico, professores de apoio, dificuldade de fazer valer os direitos da escola ao nível da Câmara e Juntas de Freguesia, etc.*”;
- problemas de gestão financeira devido à influência de diferentes tutelas – facto que aponta também para uma relação fragilizada com as autarquias, *no que diz respeito à transferência de verbas para o Agrupamento.*

Este último problema identificado pelos professores/educadores dá-nos conta de uma realidade que é também sentida como problemática por parte dos representantes das Juntas de Freguesias que afirmam ser difícil a gestão de uma instituição tutelada por vários serviços. Expressam mesmo, de modo incisivo, que este problema interfere bastante no funcionamento dos Agrupamentos. De facto, a existência de Agrupamentos que têm no seu interior escolas pertencentes a diferentes Juntas de Freguesias, aliado à situação que faz depender as escolas de várias tutelas (ministério da educação e órgãos da administração local) confere um conjunto de especificidades por vezes não fáceis de gerir. Apesar disso, há que reconhecer que uma escola inserida numa comunidade educativa tem mais probabilidades de gerar envolvimentos colectivos susceptíveis de concretizar processos de formação adequados às diversas situações. Talvez por isso se justifiquem as elevadas expectativas que os professores/educadores e também as Associações de Pais tinham na organização das escolas por Agrupamentos, como o gráfico XXXVIII evidencia. Mesmo os professores/educadores que manifestam não concordar com a constituição do Agrupamento tinham uma razoável expectativa (2,75) face às possibilidades deste modelo organizacional aumentar a interacção das escolas com o poder local.

Gráfico XXXVIII



Quando se compara as expectativas dos professores/educadores com a avaliação que fazem das **situações reais**, verifica-se que tantos os que **concordam** com a constituição do Agrupamento como os que dele **discordam** a avaliam negativamente. A relevância destes dados não pode, pois, deixar de ser tida em conta na avaliação que os professores/educadores fazem dos problemas identificados nos Agrupamentos.

Tenha-se ainda em atenção que os problemas apontados pelos professores/educadores são convergentes com os argumentos por eles também enunciados quando se referem às dificuldades de utilização dos recursos do Agrupamento (como demos conta no ponto II.2.4.2 deste relatório - quadros nºs 12, 13 e 14) e que põem a tónica em questões relacionadas com **a escassez de recursos, a falta de planificação e de gestão desses recursos** e o **aumento da burocracia**. Estes serão, com certeza, aspectos que os responsáveis pela administração educativa, e particularmente os gestores dos Agrupamentos, têm também de priorizar na sua acção.

Há que reconhecer que os desafios colocados às escolas e aos professores, por este novo modelo de organização escolar, exigem de todos um grande empenhamento e um espírito de co-responsabilização. E este espírito de co-responsabilização implica um forte sentido de pertença e de profissionalismo que parecem ser difíceis de alcançar num cenário, relativamente novo, onde se movimentam actores educativos com diferentes identidades profissionais e que estão enquadrados em contextos profissionais cujas lógicas de funcionamento, de organização do currículo e de trabalho pedagógico são também por vezes bastante distintas. Disto não se podem esquecer os responsáveis pela

educação: ministério da educação, direcções regionais, gestores dos Agrupamentos, professores/educadores, pais, funcionários, agentes locais, e, enfim, todos aqueles que directamente estão envolvidos com as questões educativas.

Depoimentos que apontam para a existência de problemas de ordem pedagógico-curricular e para atitudes de resistência dos professores à mudança

Quadro n.º 17

“Não interdisciplinaridade entre os diferentes ciclos”;

“Pouca interacção entre as disciplinas e pouca interacção entre os alunos”;

“Necessidades de equipas multidisciplinares- perfil e aluno que não se adequa a um modelo de escola tradicional ainda em vigor”;

“Inadaptação dos professores aos novos desafios da educação (desmotivação intrínseca) ,o processo educativo sofre muito com estes problemas dos docentes”;

“Dificuldade de pôr os docentes a reunir na componente não lectiva para trabalhar em conjunto o currículo, a interdisciplinaridade e a articulação entre ciclos”;

“O modo como é feita a avaliação de desempenho do professor não permite avaliar o dia a dia do mesmo e, por isso, encontramos professores implicados e envolvidas num trabalho sério e em iniciativas inovadoras e outros que apenas cumprem o horário das aulas”;

“Falta de “cultura de partilha” entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objectivos”;

“Baixo sentido de parceria e abertura a projectos comuns entre os vários ciclos e comunidade”;

“Falta de empenhamento dos professores na construção de uma identidade comum;

“Resistência de alguns docentes à constituição do Agrupamento”;

“Pouca cooperação e envolvimento de todos os professores do Agrupamento, de forma a proporcionarem um melhor acompanhamento escolar dos alunos”;

“Alguma falta de iniciativa no que toca à reflexão conjunta sobre todos os problemas que afectam as escolas”

“Ausência de uma dinâmica própria e inovadora que garanta algum êxito neste novo processo e atingir objectivos implícitos neste projecto”;

“Falta de envolvimento e interesse; inexistência de actividades comuns; desconhecimento da realidade escolar”;

“Pouca abertura ao diálogo entre os docentes dos diferentes níveis de ensino”;

“Os professores estão habituados a trabalhar individualmente, o que não se pretende num Agrupamento vertical”;

“Resistência de alguns docentes à mudança”;

“Os professores continuam a viver um pouco à margem do trabalho de equipa”.

Como o título do quadro n.º 17 indica, estamos na presença de testemunhos que associam problemas de funcionamento do Agrupamento fundamentalmente à pessoa do

professor/educador e à sua implicação nos processos de trabalho pedagógico-curricular. Nesta relação são expressas dificuldades de adaptação dos professores/educadores aos novos desafios da educação e manifestados sentimentos de falta de disponibilidade desses profissionais para realizarem actividades que vão para além da componente lectiva, dificuldades de trabalharem em equipa e de partilharem saberes e experiências.

Estes depoimentos uma vez mais convergem no sentido das ideias por nós já referidas de que a lógica de trabalho que impera nas escolas é ainda muito marcada pelo trabalho individual do professor na sua disciplina e, quando muito, no seu departamento curricular, como dá conta também o seguinte depoimento: *“Falta de ‘cultura de partilha’ entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objectivos”*.

Nas questões específicas a aspectos de gestão do currículo, para além da já referida dificuldade de trabalho colaborativo entre os professores/educadores, é apontada a ausência de interacção *entre as disciplinas e pouca interacção entre os alunos*” e, sobretudo, as dificuldades de tempos comuns *“para trabalhar em conjunto o currículo, a interdisciplinaridade e a articulação entre ciclos”*. A este conjunto de ideias associam-se outras que dão conta, por um lado, da *“falta de envolvimento e interesse”* dos professores/educadores, da *“inexistência de actividades comuns”* e da *“pouca abertura ao diálogo entre os docentes dos diferentes níveis de ensino”* e, por outro, de sentimentos de *“resistência de alguns docentes à mudança”*.

Todos estes depoimentos denotam um forte **sentido crítico** destes professores/educadores e uma **postura reflexiva** relativamente à sua acção pedagógica e à sua relação com os seus pares, características que são de enaltecer. De facto, é de salientar esta dimensão **reflexiva e autocrítica**, por parte de alguns professores/educadores não só em relação ao novo modelo de organização escolar e aos novos desafios e exigências que ele coloca às escolas e aos professores, como também em relação ao seu papel e à importância que parecem atribuir-lhe na construção da mudança em educação. São, efectivamente, depoimentos que revelam uma forte consciencialização do quanto aqueles professores/educadores se consideram peças fundamentais na construção de processos de inovação pedagógica e revelam o grande

profissionalismo que os caracteriza. Esta é, pois, uma dimensão a que este processo de avaliação **tem também de dar visibilidade**.

Outro aspecto importante é o facto de alguns professores/educadores se posicionarem criticamente em relação ao *“modo como é feita a avaliação de desempenho do professor (pois) não permite avaliar o dia a dia do mesmo e, por isso, encontramos professores implicados e envolvidas num trabalho sério e em iniciativas inovadoras e outros que apenas cumprem o horário das aulas”*. Este depoimento, para além de tocar num aspecto crucial que é o da avaliação de desempenho dos professores/educadores, e portanto da qualidade do exercício da profissionalidade, traduz o clima do modo como o trabalho pedagógico-curricular está a ser concretizado em muitas escolas. Em nossa opinião, os professores precisam, de facto, de serem avaliados mas essa avaliação não pode ficar fechada na lógica do companheirismo e corporativismo, como tem de certo modo acontecido. A responsabilidade e o desempenho profissional são dimensões sobre as quais é urgente pôr os **professores a reflectir**, sob pena de cairmos num esvaziamento dos sentidos do que é ser professor, hoje.

Depoimentos que apontam para a existência de problemas de ordem sócio-económico e cultural

Quadro n.º 18

“Falta de apoio social às famílias carenciadas, quer economicamente, quer moralmente”;

“O ambiente sócio-económico e cultural da zona MUITO PROBLEMÁTICO; falta de medidas de combate à exclusão social, o insucesso, a violência, as drogas”;

“Alunos com carências”;

“O comportamento dos alunos. Como é óbvio a situação geográfica de um Agrupamento condiciona o nível sócio-económico dos alunos e daí as expectativas e posturas dos mesmos”;

“Os problemas existentes são decorrentes geralmente do meio sócio-económico em que os nossos alunos estão inseridos. O principal é mesmo a falta de empenhamento e interesse dos pais”;

“Esta escola apresenta o maior índice de violência e desrespeito por parte dos alunos e pais para com os funcionários e professores”;

“Pouca participação dos pais”;

“Alunos do 4º ano que terminam o 1º ciclo em escolas do Agrupamento e depois não prosseguem o percurso escolar em escolas pertencentes ao Agrupamento”;

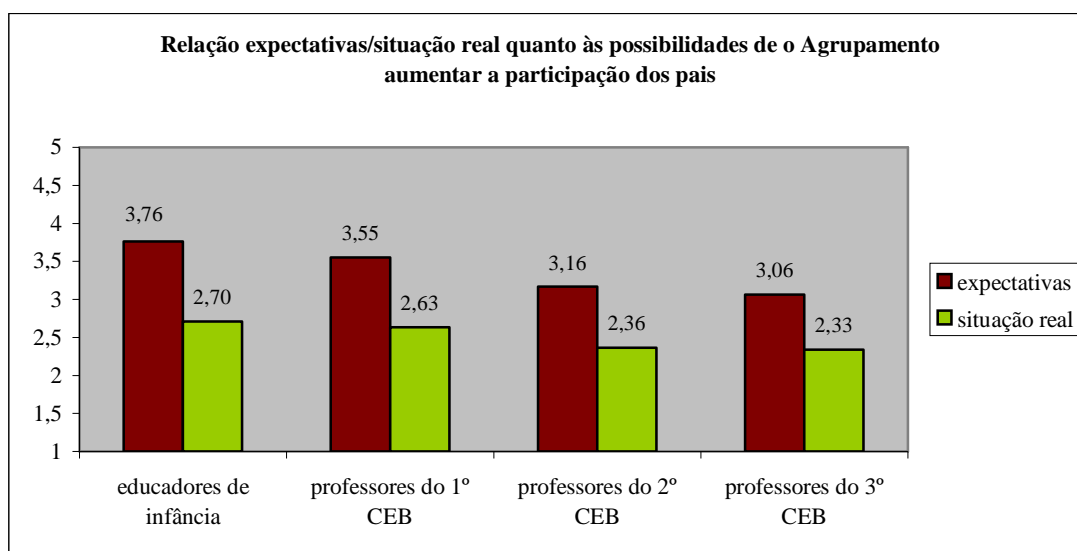
“Falta de participação por parte dos encarregados de educação”.

Na categorização dos discursos relativos aos problemas de funcionamento do Agrupamento foram também enunciados pelos professores/educadores aspectos relacionados com questões de ordem sócio-económico e cultural. São enfatizadas, por um lado, as carências dos alunos e os ambientes sócio-económico e culturais

degradados (violência, drogas) e a falta de apoio às famílias e, por outro, e sobretudo, a falta de empenhamento e de participação dos pais, como sendo variáveis que estão na base dos elevados índices de insucesso e de abandono escolares.

A dimensão da **participação dos pais na escola** foi também objecto de avaliação por parte dos professores/educadores. Como nos dá conta o gráfico XXXVIII, a avaliação que é feita é bastante mais elevada no caso das expectativas do que na situação real e sempre com a manifesta avaliação (mais positiva) dos educadores e professores do 1º CEB, para uma e outra opção.

Gráfico XXXVIII



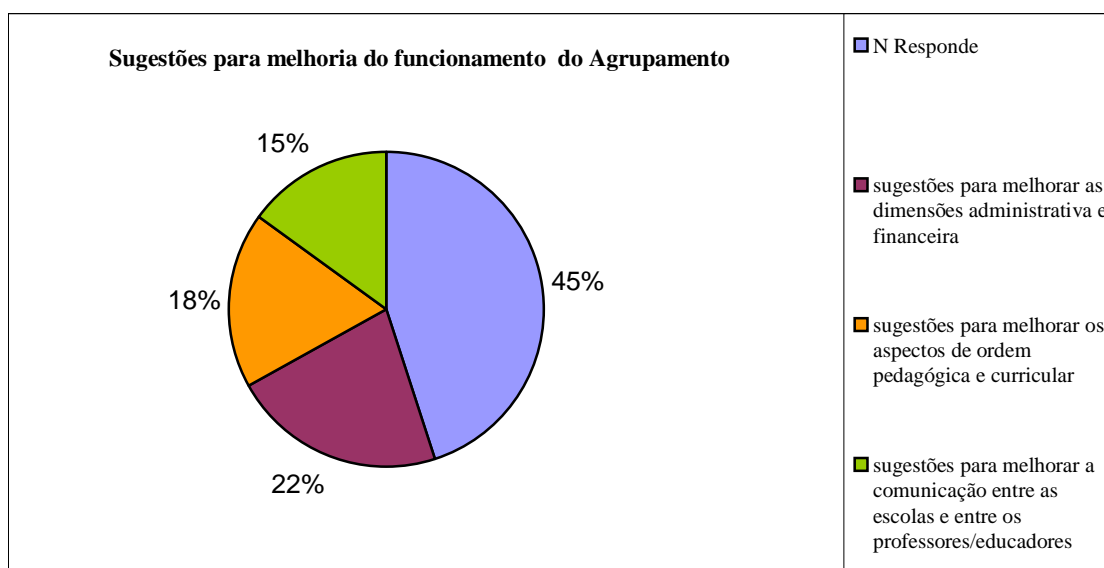
Sendo a falta de participação dos pais um problema de que se queixam recorrentemente os vários agentes educativos, ele tem de **ser encarado de frente e por quem de direito**: ministério da educação, direcções regionais, professores, alunos, associações de pais, juntas de freguesia, grupos locais, etc. Ou seja, interessará que sejam perspectivadas políticas de territorialização da educação, com estratégias localizadas e por todos negociadas e concertadas. Os Conselhos Municipais de Educação e as Cartas Educativas poderão ser espaços privilegiados para pensar a educação em função das situações reais e dos problemas concretos e dos interesses e necessidades específicos dos alunos de cada território. Estes são também os desejos das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais, conforme o que nos foi expresso pelos seus representantes.

II.3.4 – Propostas identificadas para melhorar o funcionamento dos Agrupamentos

As ideias que os professores/educadores apresentaram para sugerirem propostas de melhoria para o funcionamento do Agrupamento sustentam-se, basicamente, nos aspectos que por eles foram referenciados como problemas. Nesse sentido, e em coerência com a análise seguida no ponto II.3.3 relativo aos problemas identificados no funcionamento dos Agrupamentos, seguimos o mesmo procedimento. Neste caso concreto, a informação foi organizada de acordo com as categorias¹⁶ que apresentamos no gráfico XXXIX e que são:

- Não Responde
- Sugestões para melhorar as dimensões administrativa e financeira
- Sugestões para melhorar aos aspectos de ordem pedagógica e curricular
- Sugestões para melhorar a comunicação entre as escolas e entre os professores/educadores.

Gráfico XXXIX



Como se verifica, são muitos os professores/educadores **que não respondem** a esta questão (45%). Dos restantes professores/educadores, isto é, dos que responderam, cerca de 22% dão sugestões ao **nível administrativo e financeiro**, 18% apresentam propostas de melhoria nos aspectos relacionados com **questões pedagógicas e**

¹⁶ Porque os discursos não expressaram ideias que o permitissem fazer, não incluímos a categoria: propostas para melhoria dos problemas de ordem sócio-cultural, e que foi incluída no ponto II.3.3.

curriculares e 15% sugerem aspectos relacionados **com a comunicação entre as escolas** e entre os professores/educadores.

Sugestões para melhorar as dimensões administrativa e financeira

Quadro n.º 19

“Reduzir o Agrupamento”;
“Diminuir o n.º de escolas EBI e verificar se as escolas apresentam a mesma realidade ou não”;
“Ser dada ao Agrupamento a gestão dos recursos humanos. Seria também necessário que as escolas do pré-escolar e do básico tivessem sob a mesma tutela a todos os níveis”;
“Haver uma maior autonomia relativamente a gestão dos recursos humanos e financeiros”;
“Aumento do orçamento e as escolas dependerem todos do mesmo organismo”;
“Passar novamente a Agrupamento horizontal”;
“Uma maior autonomia da escola nomeadamente para resolver problemas do dia a dia, principalmente na indisciplina e nas sanções a aplicar aos alunos”;
“Melhor gestão de recursos quer materiais quer humanos. É lamentável, nesta altura do ano, em escolas tão problemáticas como estas ainda não haver professor de apoio educativo na escola. Onde param os recursos humanos?!?!”
“Autonomia financeira – o orçamento do Agrupamento deveria contemplar todos os estabelecimentos de ensino que o compõem”;
“As escolas terem mais poder de decisão”;
“Dar mais atenção aos problemas do 1º ciclo”;
“Não existência de agrupamento, mas sim de EB2,3”;
“Uma concepção diferente de organização das escolas”;
“Agrupar todos os intervenientes no mesmo espaço físico”;
“Mais autonomia ao conselho executivo; estabilidade do corpo docente; melhores condições físicas nas escolas do agrupamento; melhores e mais eficazes intervenções da DREN e CMP quando solicitadas”.

Uma **ideia central** e que é transversal aos diferentes depoimentos tem a ver com a proposta **de mais autonomia** para as escolas/Agrupamentos - na gestão dos recursos humanos e materiais e também pedagógica e curricular - e **mais poder de decisão**, ideia que nos leva a inferir que este foi um aspecto onde porventura houve “perdas”. Se recordarmos a avaliação que os professores/educadores dos diferentes níveis de ensino fazem relativamente às possibilidades de os Agrupamentos estarem a criar condições de maior autonomia, por relação com as expectativas que tinham em relação a essa dimensão (gráfico XXX) compreendemos melhor o porquê de esta ser uma sugestão para melhorar o funcionamento do Agrupamento. Mas, por contraponto a estas sugestões, há também professores/educadores que sugerem mesmo **uma melhor gestão** de recursos quer materiais quer humanos

A ideia de **redução do Agrupamento** é também um aspecto a salientar e que poderá de algum modo associar-se às propostas dos professores que **sugerem mais atenção para o 1º CEB**.

A questão financeira emerge também como sendo uma dimensão sobre a qual os professores sugerem melhorias, sobretudo **no aumento de orçamentos** e também no desejo de dependerem, a nível financeiro, do mesmo organismo. Esta questão foi também levantada pelos representantes das Juntas de Freguesia que não concordam com a distribuição de poderes a esse nível, denunciando que a dimensão financeira dos Agrupamentos e a sua gestão, sendo **bicéfala** (Ministério da Educação e Juntas), dificulta muito o seu funcionamento e transporta bastantes problemas.

Também não podem ser ignoradas as sugestões que manifestam o desejo de que os Agrupamentos **voltem a ser horizontais** ou mesmo aquelas que sugerem que os Agrupamentos não devem existir pois as **EB2/3** serão a **melhor solução**. Talvez se adivinhe de quem são estas duas sugestões e talvez se compreenda o que elas significam, ou seja, e como dissemos já pela voz de um/a professor/a, não está consolidado ainda o espírito de Agrupamento.

Sugestões para melhorar aos aspectos de ordem pedagógica e curricular

Quadro n.º 20

“Intercâmbio pedagógico entre os diferentes docentes com vista a maior sucesso dos alunos, não só a nível cognitivo mas também das relações interpessoais e valores”;

“Mudar o modelo de ensino-aprendizagem; autonomia efectiva; oferta de actividades extracurriculares que retirem os alunos da cultura da rua; ofertas educativas adequadas ao universo dos alunos de forma a que realmente lhe seja oferecida igualdade de oportunidades”;

“Tudo o que obrigue o docente a ser um profissional com P grande e não um funcionário à espera do dia 23 de cada mês”;

“Conseguir fazer com que os professores disponibilizassem o seu tempo para se encontrar mais frequentemente de um modo voluntário, que interiorizassem a tal cultura de partilha”;

“Maior trabalho dos professores com a comunidade; iniciar um trabalho muito concentrado com os pais e alunos; a elaboração de um projecto educativo; constituição de parcerias”;

“Valorizar os diferentes saberes, valorizar os intercâmbios, a família, e todo o meio envolvente”;

“Devia haver mais conhecimento dos programas curriculares dos diferentes ciclos de forma a atenuar a transição dos alunos”;

“Valorização do 1º ciclo a partir de propostas dos professores que dão aulas(exercem o tempo lectivo integral)”;

“Reuniões com professores que leccionam a minha disciplina no 1º ciclo de forma a haver alguma articulação.

“Criação de condições para uma efectiva articulação ao nível das finalidades e estratégias de ensino;

“Partilha de recursos humanos: profs. do 1º ciclo a apoiarem alunos com NEE dos 2º e 3º ciclos, profs. de música e Ed. Física a trabalharem também com o 1º ciclo”.

A primeira impressão das sugestões que os discursos dos professores/educadores revelam aponta para um forte espírito **de auto-reflexão** sobre o exercício profissional docente parecendo simbolizar, até, um grito de **revolta** e de **alerta**, e para todos os professores/educadores, conforme nos mostram os depoimentos seguintes:

“Tudo o que obrigue o docente a ser um profissional com P grande e não um funcionário à espera do dia 23 de cada mês”;

“Conseguir fazer com que os professores disponibilizassem o seu tempo para se encontrar mais frequentemente de um modo voluntário, que interiorizassem a tal cultura de partilha”.

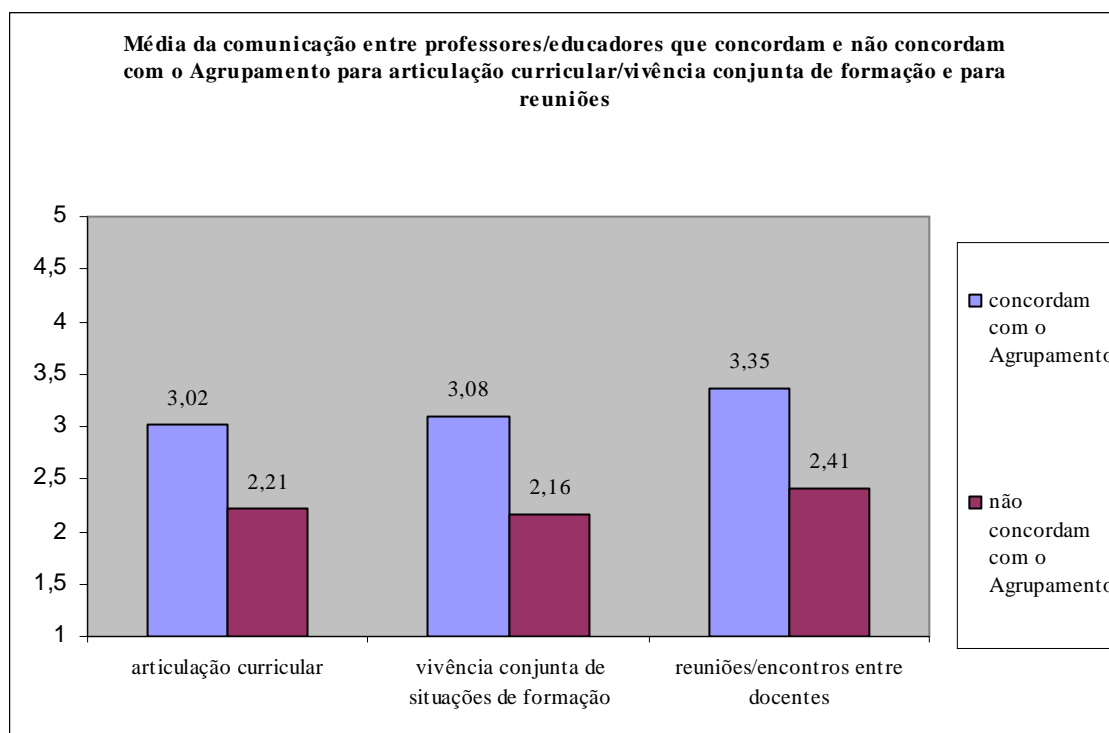
Este sentido reflexivo, já o dissemos, deve ser **salientado** nesta fase de divulgação dos resultados da avaliação dos Agrupamentos Verticais do Porto.

Uma segunda impressão, e que está directamente relacionada com a primeira, focaliza-se nas questões de **ordem pedagógica e curricular**. As sugestões vão no sentido da existência de **mais tempos/espacos para intercâmbio** de experiências pedagógicas entre os diferentes docentes. Também se sugere que os professores/educadores **conheçam os programas das diferentes disciplinas e ciclos**, tendo em vista uma **melhor articulação entre os níveis de ensino** e uma melhor **transição** dos alunos entre os ciclos.

Estas sugestões revelam que os professores/educadores têm um conhecimento aprofundado das **fragilidades do sistema de ensino português** e do ensino básico e também do seu **próprio trabalho**, que acaba por ficar sempre bastante confinado ao trabalho de sala de aula.

Para esta ideia concorre a avaliação que foi feita das possibilidades que os Agrupamentos estão a criar para situações de trabalho conjunto entre os professores/educadores, tanto dos que **concordam** como dos que **não concordam** com a constituição do Agrupamento, ao nível da articulação curricular, da vivência conjunta de formação e de realização e reuniões formais de trabalho (gráfico XL).

Gráfico XL



É evidente a **avaliação positiva** que fazem, dos diferentes itens em análise, os professores/educadores que **concordam** com a constituição do Agrupamento. Neste grupo, isto é, nos que concordam com a constituição dos Agrupamentos, é referido que os professores/educadores do Agrupamento comunicam, em média, 3,02 para situações de **articulação curricular**, 3,08 em **situações de formação** e 3,35 em **reuniões formais** e em encontros com docentes. O grupo de professores/educadores que refere **não concordar com a constituição do Agrupamento** faz uma avaliação **negativa** da comunicação entre os professores para os efeitos assinalados no gráfico.

Estes dados, que agora se apresentam, são convergentes com os motivos explicitados pelos professores/educadores quando se pronunciaram sobre a **concordância/não concordância** com o Agrupamento (gráfico IX) e são reveladores das fragilidades que a este nível existem no trabalho dos professores.

Ressaltam, como é evidente, os itens: **articulação curricular** e **reuniões entre docentes**. O primeiro porque decorre das próprias exigências que, a esse nível, são colocadas aos professores/educadores, nomeadamente as que decorrem dos processos de construção dos PEA e PCA; a segunda porque constitui o meio mais eficaz de “pôr” os professores a “trabalhar em conjunto” com o fim de cumprirem as directrizes emanadas da tutela administrativa. Atente-se, pois, na avaliação negativa que é feita pelos

professores e educadores que **não concordam** com o Agrupamento, facto que os legitima na sua não adesão/não concordância e não comprometimento com aquelas questões.

Mas, apesar desta visão, os testemunhos que nos são dados pelos professores/educadores, autores dos discursos apresentados no quadro nº 20, revelam indicadores que, felizmente, apontam para uma nova visão da profissão docente e para a emergência de processos de trabalho assentes num maior nível **de interacção entre os professores/educadores dos diferentes níveis de ensino**. Este será, com certeza, um elemento a visibilizar também nesta avaliação.

Na verdade, e como dissemos, **uma forte linha de força** desta avaliação tem a ver com uma **postura reflexiva** que se faz sentir em alguns depoimentos de professores/educadores e que revela que alguns deles **não estão conformados com as situações que não garantem uma melhoria da qualidade da educação vivida nas escolas**, ainda que muitos não tenham, à partida, estado de acordo com o modo como os Agrupamentos foram implementados. Subjacente a alguns destes testemunhos sobressaem, em simultâneo, sentimentos de grande responsabilidade e brio profissional e de esperança de que os Agrupamentos contribuam para a mudança que tanto se deseja na educação básica, a par de sentimentos de desencanto e de alguma frustração que aparecem associados a uma reflexão muito crítica aos professores e ao modo como eles se posicionam face aos novos desafios e exigências. A ideia que queremos aqui explicitar parece ser bem ilustrada com o seguinte testemunho:

“O facto de sermos muitos, torna o processo mais impessoal, parece-me mais “distante”. Há uma maior dispersão para os imensos problemas em detrimento do que realmente interessa para cada escola. No fundo cada escola tem a sua realidade e tem de funcionar com ela. A partilha de saberes e experiências não melhora com a formação de Agrupamentos mas sim com a mudança de mentalidade, e essa é muito difícil mudar”¹⁷

Daqui se pode inferir que este/a professor/a, e outros que manifestam também igual sentimento, não estão desagradados com a experiência do Agrupamento, parecem sim que estão insatisfeitos com a postura de alguns outros professores que se assumem mais como meros funcionários do que como verdadeiros professores. Este aspecto tem

¹⁷ Depoimento retirado da resposta à questão: “Que sugestões daria para melhorar o funcionamento do Agrupamento”

também **de ser objecto de reflexão** por parte de todos aqueles que têm responsabilidades na educação.

Sugestões para melhorar a comunicação entre as escolas e entre os professores/educadores

Quadro n.º 21

“Necessita-se de uma maior interacção entre os ciclos. Entre o Pré-Escolar e o 1º ciclo existe muita entreajuda e cooperação, o mesmo não se verifica de parte destes em relação ao 2º e 3º ciclo”;

“Encontros informais entre os elementos do Agrupamento – destruir barreiras conduzir ao diálogo e conhecimento”;

“Criar locais de partilha da informação e de diálogo e de comunicação”;

“Trabalhar os afectos”;

“Pôr em prática os objectivos para o qual foi proposto”;

“Uma maior interacção entre os corpos docentes das várias escola e um intercâmbio entre os vários níveis de ensino”;

“Mais articulação com as diferentes escolas; aproximar os docentes de todos os níveis de ensino, através de debates, exposições, intercâmbios e festas; o órgão de gestão e elemento chave para proporcionar uma melhor comunicação/ interacção entre todos”;

“Mais diálogo entre os diferentes ciclos;

“Maior abundância de projectos em comum”;

“Ultrapassar as dificuldades inerentes às reuniões de início/final de ano entre docentes dos diversos ciclos; portfólio do aluno, etc.”;

“Promover estratégias que melhorem a comunicação entre os membros do departamento”;

“Maior comunicação entre a população escolar e a comunidade; reuniões informais a fim de melhorar a comunicação entre docentes”;

“Melhor interacção entre escolas, a fim de conseguirem-se resolver problemas comuns a todas as escolas do Agrupamento”;

“Mais actividades e intercâmbios entre escolas, que os docentes e alunos frequentassem com naturalidade as outras escolas do Agrupamento, que partilhassem ideias, projectos, procedimentos”;

“Maior divulgação do trabalho realizado por todos”.

Os depoimentos apresentados no quadro n.º 21 reforçam as tendências que os dados têm vindo a salientar, não só no que diz respeito aos problemas identificados, como também em relação ao modo como os professores/educadores se vão posicionando nas diferentes questões em análise. As sugestões apresentadas para **melhorar a comunicação** a diferentes níveis - entre as diferentes escolas, entre os professores/educadores; entre os departamentos; entre os professores do mesmo ciclo e da mesma disciplina, etc. - constituem, pois, como que uma síntese dos aspectos mais frágeis do funcionamento dos Agrupamentos. Na verdade, muito pouco será possível

cumprir se **não houver comunicação** entre os professores/educadores, quer dentro do mesmo nível de ensino, quer inter-ciclos. Também não se concretizarão os princípios de articulação curricular e de sequencialidade educativa se não forem fomentados espaços de comunicação entre os professores e entre as escolas e entre, portanto também, os diferentes níveis de ensino.

Enfim, nada mudará se não se alterarem as culturas de trabalho profissional docente. E, como dissemos, esse é um dos grandes desafios, pois o cenário educativo é composto por professores/educadores com diferentes identidades profissionais, o que, à partida, exige de cada um esforço pessoal no sentido de se poder caminhar na construção de novas culturas profissionais. Esta será uma dimensão que gostaríamos de ver trabalhada nos quotidianos das escolas e em actividades formais e não formais de formação, e sobre a qual gostaríamos de ver efeitos gerados por a avaliação que neste relatório se apresenta.

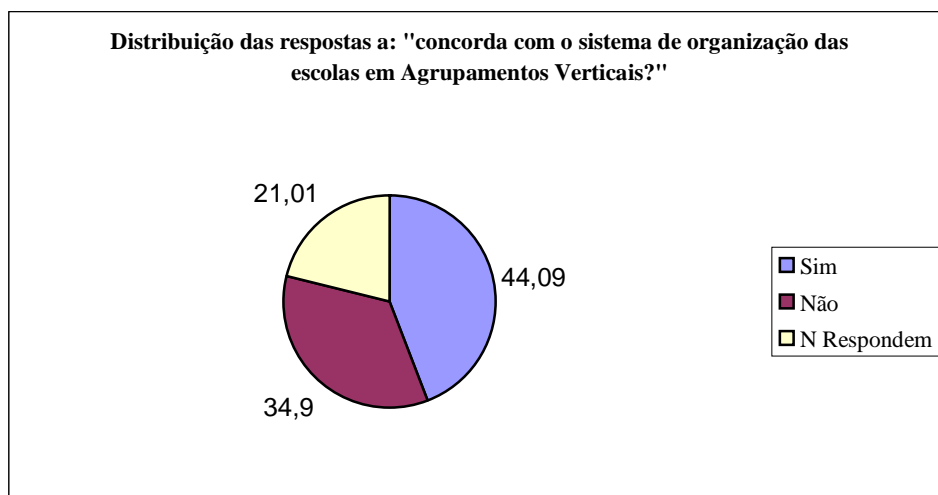
As sugestões expressas nos depoimentos, algumas delas focadas em aspectos bem específicos como é o caso da necessidade de se **atender à dimensão dos afectos**, do diálogo e da cooperação, quer estejamos a pensar nos professores/educadores, quer nos alunos, constitui uma **outra linha de força à qual é necessário atender**. De facto, a escola precisa de começar a integrar esta dimensão nos seus quotidianos e de se organizar, do ponto de vista do espaço/tempo e das condições e recursos necessários que tal dimensão exige. Deseja-se, assim, que o *mal-estar docente* de que muito se fala, mas mesmo que não se saiba muito bem o que significa, possa ser atenuado se se criarem algumas condições físicas e espaciais e mesmo de ordem técnica (através de um trabalho de acompanhamento a nível psicológico, para aqueles que o desejarem, por exemplo) que possibilitem aos professores sentirem-se bem, dando expressão ao sujeito epistémico que está em si e que muitas vezes é retraído pelas próprias exigências que a dimensão ser professor/educador impõem.

II.3.5 - Concordância com a organização de escolas em Agrupamentos

Entre as perguntas do inquérito destinado à avaliação dos Agrupamentos do concelho do Porto, e de que fazem parte as duas questões atrás referidas, constou uma outra cujas respostas aqui se apresentam, pois dão a conhecer o grau de concordância destes professores, não ao seu Agrupamento, mas, sim, ao sistema de organização das escolas em Agrupamentos Verticais (gráfico XLI). Dos 78,99% dos professores que

responderam à pergunta “**concorda com o sistema de organização das escolas em Agrupamentos Verticais?**”, 44,09% referem que **sim** e 34,9% referem que **não**.

Gráfico XLI



As justificações apresentadas para a opção **sim**, permitem identificar os seguintes tipos de razões:

- 1) condições que pode oferecer para o acompanhamento dos alunos;
- 2) condições que pode oferecer para a articulação entre ciclos;
- 3) condições que pode oferecer para a optimização dos recursos existentes;
- 4) possibilidades que pode abrir para a formação de escolas básicas integradas

As justificações dos 34,9% de professores que afirmam **não** concordar, apontam para as razões:

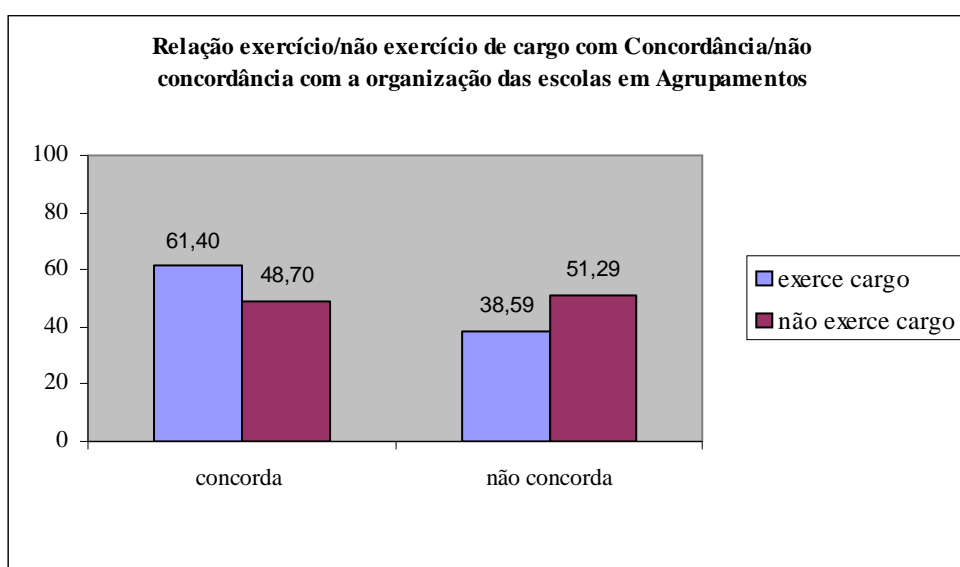
- 1) o modelo, na prática, não tem revelado vantagens;
- 2) a burocracia tem aumentado;
- 3) os Agrupamentos só fazem sentido em escolas integradas (e situadas num mesmo edifício);
- 4) a constituição de Agrupamentos deve resultar de necessidades sentidas pelas escolas.

Se a estes dados, relativos a opiniões de professores/educadores, acrescentarmos os que resultaram da entrevista colectiva a Presidentes das Juntas de Freguesia, os argumentos de **discordância** ganham um significado acrescido. Estes responsáveis pelas questões relativas à gestão financeira e de pessoal não docente de escolas do 1º

ciclo e de jardins-de-infância, apresentam argumentos que dão conta de dificuldades geradas ao nível da comunicação entre as escolas e de problemas que, em sua opinião, resultam do facto da “mesma casa” (escolas) depender de dois “patrões” (Ministério da Educação e Autarquia).

Mas, por outro lado, se a este conjunto de informações associarmos os dados que advêm da relação: **exercício/não exercício de cargo e concordância/não concordância com a organização das escolas em Agrupamentos** (gráfico XLII), obtemos um outro conjunto de dados também significativos.

Gráfico XCII



A análise do gráfico permite-nos constatar que, do grupo de professores/educadores que **exerce cargo**, 61,40% **concorda** com a organização das escolas em Agrupamento e 38,59% **não concorda**, enquanto que do grupo de professores/educadores que **não exerce cargo**, 48,70% **concorda** com aquele sistema de organização escolar e 51,29% **não concorda**.

As diferenças entre as variáveis em análise, não sendo muito elevadas, merecem, no entanto, atenção uma vez que esta relação parece contrapor-se entre si: se, por um lado, vemos que a percentagem de respostas de professores que **exercem cargos** e que **concordam com a organização das escolas em Agrupamento é maior** do que a percentagem de respostas de professores que exercem cargos e não concordam com a organização das escolas por Agrupamentos, por outro, é maior a percentagem de respostas de **quem não exerce cargos e não concorda** com o Agrupamento do que a de

quem não exerce cargos e concorda com a organização das escolas em Agrupamentos.

À partida, o que nos parece é que os resultados desta análise não dão relevância à variável: **exercício de cargo** como **sendo determinante** para a (e na) **concordância** com os princípios que estão na base da criação dos Agrupamentos Verticais.

III - Considerações finais e recomendações

Nesta parte final do relatório, e num esforço para dar relevo aos aspectos que se tornaram mais evidentes na avaliação realizada, é feita uma síntese das ideias principais dos dados recolhidos.

Esta síntese tem como referência os objectivos que estiveram na base do trabalho e avaliação realizado e pretende constituir um ponto de partida para as recomendações que consideramos pertinentes apresentar com vista à organização de processos que contribuam para um funcionamento cada vez mais adequado das escolas e dos Agrupamentos.

III.1 - Considerações finais

Os dados de avaliação que apresentamos neste relatório tornam evidente que os professores dos Agrupamentos do concelho do Porto que responderam ao inquérito não estão, na sua maioria (42,5%), contra o modelo de constituição de Agrupamentos Verticais, nem mesmo contra a inclusão das suas escolas nos Agrupamentos existentes. Esta posição de não total desacordo é também evidente quando os professores/educadores se pronunciam face ao modelo organizativo, em geral, e não ao seu Agrupamento, em particular. Neste caso, 44,9% dos respondentes afirmam concordar com a organização das escolas em Agrupamentos Verticais, embora 34,9% expressem o seu desacordo (ver gráfico XLI). É de salientar ainda o facto de a maior parte dos professores/educadores (52,2%) ter optado por não fazer qualquer sugestão para uma eventual mudança de Agrupamento, mesmo tendo-lhes sido solicitada essa opinião. Este facto não pode ser ignorado pelo que ele pode significar. A não resposta, isto é, a não referência a uma alteração do Agrupamento em que estão incluídos pode, evidentemente, dever-se a razões dos professores/educadores, individualmente, não se quererem envolver na apresentação de uma proposta isolada mas pode também significar que o problema não é a pertença a um ou a outro Agrupamento, mas, sim, o que essa organização acarreta para as escolas. Lembre-se que 21,7% dos professores/educadores presentes neste relatório afirmam que incluiriam as suas escolas nos Agrupamentos em que estão inseridos.

A posição dos professores/educadores que responderam ao inquérito para avaliação não é totalmente coincidente com a que têm os representantes das Juntas de Freguesia e das Associações de Pais. Muitas das Juntas de Freguesia manifestaram posições de desacordo à constituição de Agrupamentos, e isto, principalmente, pelas dificuldades que o sistema acarreta para a gestão financeira e dos recursos. Foi mesmo denunciado que esta organização escolar tem gerado um espartilhar de responsabilidades em situações que deviam ser, pedagogicamente, assumidas pelo colectivo. Estes factos impõem, pois, uma atenção particular. Quanto às Associações de Pais, a posição que expressam é de acordo com os princípios que estão na base da organização das escolas por Agrupamentos. No entanto, têm, tal como muitos professores e educadores, críticas fortes à dimensão de alguns dos Agrupamentos existentes.

Outro aspecto que deve ser realçado nesta avaliação, é o que diz respeito ao processo de constituição dos Agrupamentos. Como é bem evidente, na opinião dos professores e

educadores a quem este relatório dá voz, os Agrupamentos existentes não corresponderam, na sua origem, a processos de resposta a problemas sentidos ou a projectos educativos construídos em comum ou, mesmo, a processos negociados com as escolas que as façam sentir co-autoras da decisão final. A DREN é apresentada como a entidade que mais influência teve na iniciativa para a constituição dos Agrupamentos (é-lhe atribuído um valor de 4,2 para traduzir a responsabilidade da iniciativa, numa escala de 5 valores).

Se associarmos a este dado da avaliação os argumentos apresentados pelos professores e educadores que manifestaram não concordar com a criação dos Agrupamentos (34,7%), consubstancia-se a ideia de que a implementação deste modelo organizativo correspondeu a um processo distanciado dos interesses das escolas/professores e de dinâmicas de negociação. Apesar disso, os professores e educadores fazem uma avaliação positiva sobre o modo como se sentem representados pelos órgãos de gestão do Agrupamento (Conselho Executivo, Assembleia de Agrupamento e Conselho Pedagógico - ver gráfico XX), sendo que, destes órgãos, o melhor avaliado é o Conselho Executivo. No caso deste último órgão, são os professores dos 2º e 3º ciclos que mais positivamente expressam esta representação (3,9% e 4,1%, respectivamente), o que se pode compreender não só pelo facto deste órgão de gestão estar sediado na EB2,3, mas também por serem professores destes níveis de ensino que assumem nos Agrupamentos do Porto, à data deste estudo, a presidência dos Conselhos Executivos. Esta é também uma questão que merece reflexão. Devemos questionar por que razão têm sido apenas os professores dos 2º e 3º ciclos a assumir a presidência dos Conselhos Executivos. E devemos ainda reflectir sobre as dinâmicas que existem, ou não existem, nos Agrupamentos para levar os professores/educadores a não serem considerados iguais nas suas diversas identidades profissionais.

Se aos dados que revelam ser feita uma avaliação não negativa do sistema de organização das escolas por Agrupamentos acrescentarmos os que referem as consequências geradas ao nível do exercício profissional - e em que dos 85,6% de respondentes 49,7% afirmam que ele não trouxe alterações, 20,3% que trouxe vantagens e 15,5% que trouxe inconvenientes - mais seguramente se pode concluir que a organização das escolas por Agrupamentos não é globalmente percebida como insatisfatória. Apesar disso, e recordando que os Agrupamentos pretenderiam viabilizar, entre outros aspectos, processos de educativos e curriculares coerentemente concebidos para uma educação básica articulada, os dados mostram que, em alguns casos, os

Agrupamentos não estão a viabilizar a existência desses projectos colectivamente concebidos e desenvolvidos (apenas 34% dos respondentes referem possuir já um PEA e 27% um PCA). Comparando, no entanto, esta situação com a que se adivinharia se as escolas estivessem separadas por ciclos, podemos deduzir que os Agrupamentos, embora não estejam a cumprir plenamente esta intenção, estão a gerar alguns efeitos positivos ao nível da articulação entre escolas e da articulação entre níveis de formação. Ou seja, os Agrupamentos parecem estar a proporcionar oportunidades para que ocorra alguma sequencialidade na formação básica, intenção que, como é sabido, foi apresentada pelo Ministério da Educação como uma das razões para justificar a medida política deste modelo de organização escolar.

Outro aspecto que importa destacar nestas considerações finais é o que se refere ao processo que levou à constituição dos Agrupamentos e o que dele esperavam professores e educadores. Sobre esta situação, há que relembrar o que a avaliação nos permitiu conhecer. Apesar da iniciativa não ter na sua origem, na maior parte dos casos, um forte envolvimento dos professores e educadores, as expectativas neles colocadas foram enunciadas como sendo elevadas. Todas as dimensões focadas¹⁸ (comunicação, articulação entre ciclos, quebra do isolamento, etc., etc. – ver gráfico XIII) foram avaliadas com valores médios acima dos 3. No entanto, quando se comparam estas avaliações com as que são feitas às situações reais, o decréscimo é acentuado. Nenhuma das dimensões é avaliada positivamente, isto é, todas têm valores médios inferiores a 3 (ver gráfico XVI).

Apesar desta visão pouco positiva das situações que estão a ocorrer como efeito da organização escolar por Agrupamentos, há que realçar que os professores e educadores, na sua maioria, não consideram que eles tenham trazido inconvenientes. Não o consideram em relação ao exercício profissional, tal como atrás afirmámos, nem em relação ao nível das mudanças do sucesso escolar dos alunos (apenas 7,3% dos professores/educadores afirmam que os Agrupamentos trouxeram inconvenientes ao nível do sucesso dos alunos). Em síntese, o que mais uma vez ressalta é a opinião

¹⁸ As dimensões de que estamos a falar, foram: Aumentar a comunicação entre as escolas e docentes Agrupamento; Impedir o isolamento das escolas; Melhorar o conhecimento de cada ciclo e processo do seu funcionamento; Melhorar a informação sobre os alunos; Permitir construir um projecto comum de formação básica; Melhorar a articulação curricular entre ciclos; Rentabilizar os recursos materiais das escolas do Agrupamento; Rentabilizar os recursos humanos do Agrupamento; Diminuir problemas de adaptação dos alunos na transição de ciclos; Aumentar a participação dos pais ao longo da escolaridade obrigatória; Aumentar as condições de cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos; Combater a exclusão social; Criar condições para que se concretize a autonomia escolar; Facilitar as tarefas administrativas; Aumentar a interacção com a Junta de Freguesia, Câmara Municipal e Grupos Locais; Aumentar o convívio entre alunos; Melhorar a qualidade da formação oferecida e vivida pelos alunos.

predominante de que este modelo de organização escolar não trouxe alterações (45,7% afirmam que não trouxe alterações no sucesso escolar dos alunos e 49,7% que não trouxe alterações no exercício profissional).

Focando a atenção em aspectos da gestão dos Agrupamentos, é também de salientar a opinião dos professores quanto às possibilidades que este modelo de organização escolar conferiu para uma eventual utilização colectiva dos recursos existentes. Na opinião de muitos dos professores/educadores, os Agrupamentos não trouxeram grandes possibilidades para mobilizar e rentabilizar esses recursos. Dificuldades relacionadas com a dispersão das escolas, o aumento da burocracia e a falta de planificação são apresentadas como argumentos para justificar que a situação existente continua a ser igual à anteriormente vivida, isto é, à fase em que as escolas não tinham este elo de ligação entre si. Opinião semelhante foi-nos expressa pelas Associações de Pais e mesmo pelas Juntas de Freguesia, quando com elas reunimos, e em que foram expostas situações concretas que inviabilizaram os dificultaram a utilização colectiva dos recursos existentes no Agrupamento.

A comunicação e cooperação dentro do Agrupamento é outro dos aspectos que, na opinião dos professores e educadores a que este relatório diz respeito, é avaliada de forma pouco positiva. Os professores comunicam pouco para realizarem actividades conjuntas, para articularem procedimentos, para desenvolverem processos de articulação curricular, para avaliarem situações de aprendizagem ou para se envolverem em projectos comuns. Apesar disso, a existência de reuniões de docentes e até a necessidade de serem estruturados alguns documentos legais cria oportunidades para a existência de dinâmicas de comunicação.

Lembre-se, a este respeito, o que é dito pelos professores/educadores sobre o modo como estão a ser construídos os projectos educativos e os projectos curriculares dentro do Agrupamento. De facto, a obrigatoriedade legal de que as escolas/Agrupamentos possuem planos de projectos educativos e de projectos curriculares tem viabilizado algum trabalho de equipas de docentes, e mesmo de comunicação com outros agentes da comunidade, que pode alicerçar uma educação colectivamente partilhada. Contudo, não pode também ser ignorado o facto destas situações decorrerem mais de imposições externas do que de iniciativas internas e voluntárias, isto é, a lógica administrativa sobrepõe-se à lógica pedagógica. É por isso que este aspecto merece ser incluído em agendas de órgãos que têm como função delinear intervenções que façam da educação

um acto de co-responsabilização social e da escola uma instituição envolvida na, e com, a “cidade educativa”.

As evidências que acabámos de relatar sobre a comunicação dentro dos Agrupamentos (ver gráfico XXXVII) são também reconhecidas como problemáticas pelos professores e educadores. Na identificação de problemas existentes no funcionamento do Agrupamento, 23% das respostas ressalta aspectos de ordem comunicacional entre escolas, ciclos e docentes. Depois destes, outros problemas são identificados no funcionamento dos Agrupamentos e que se situam em questões de ordem administrativa ou financeira (22%), em aspectos de ordem pedagógica ou curricular (16%) e em problemas de ordem sócio-cultural (5%). Mas, outro aspecto que reclama a nossa atenção é o facto de 34% dos inquiridos não dar conta de qualquer problema, situação que pode ocorrer porque os professores e educadores não os identificam, porque não consideram ser sua função fazer essa identificação ou porque desacreditam nas possibilidades que a existência dessa resposta possa gerar.

Como consideração final, não podemos deixar de sublinhar que uma percentagem apreciável de professores e educadores optou, muitas vezes, pela não resposta. A nós, equipa de avaliação, cabe-nos a tarefa de dar a conhecer esta situação. Aos órgãos competentes para tomarem decisões cabe a função de daí extraírem ilações.

III.2 - Recomendações

Terminada a apresentação das informações recolhidas pela avaliação, e sintetizadas as ideias principais no que designámos por considerações finais, impõe-se tecer algumas recomendações que possam ser úteis por produzirem efeitos nas vivências da educação escolar dos Agrupamentos Verticais do Concelho do Porto. Organizámos essas recomendações em seis pontos.

1 - sobre o processo de constituição dos Agrupamentos

Orientadas pela ideia de que não se pode alterar o passado mas pode-se, sobre o que dele decorreu, agir, **recomenda-se** o fomento de **reuniões/diálogos** com representantes das escolas de cada um dos 17 Agrupamentos, diálogos esses permitam uma

auscultação das propostas existentes e, simultaneamente, **incrementar dinâmicas de negociação**. Estas reuniões devem ser **mediadas** pela **DREN** e pelos **Órgãos Autárquicos** e realizadas no espaço físico de cada um dos Agrupamentos. Consideramos, no entanto ainda, que estes encontros formais devem ser antecidos por um outro que permita **“sentar à mesma mesa”** representantes dos 17 Agrupamentos.

O ponto de partida **para o diálogo que estamos a propor**, pode mesmo ser o que resulta dos **dados revelados pela avaliação** contida neste relatório.

2 - sobre a dimensão e dispersão dos Agrupamentos

Tem de ser reconhecido que os Agrupamentos quando constituídos **por um número elevado de escolas**, e de que fazem parte números elevadas de **docentes, educadores, alunos e pessoal não docente**, têm mais probabilidades de se burocratizarem e de invisibilizar cada aluno, cada docente, cada agente educativo. Este problema é agravado quando a estas situações se associa a **dispersão geográfica** das escolas. A este propósito convoque-se de novo o depoimento de um/a professor/a quando refere *“O facto de sermos muitos, torna o processo mais impessoal, parece-me mais “distante, há uma maior dispersão para os imensos problemas em detrimento do que realmente interessa para cada escola. No fundo cada escola tem a sua realidade e tem de funcionar com ela”*.

É tendo por referência estes problemas que propomos que a dimensão dos Agrupamentos seja **reavaliada** na intenção de introduzir alguns eventuais **reajustes**, ou de se delinearem dinâmicas que **desconcentrem** e **descentralizem** a gestão do Agrupamento. Como exemplo deste processo de descentralização, propomos que as reuniões dos órgãos de gestão sejam realizadas rotativamente pelas escolas do Agrupamento e preparadas em conjunto com elementos a elas pertencentes. E como exemplo da desconcentração, propomos que a sede de alguns dos serviços ou apoios ao funcionamento do Agrupamento (centro de recursos, assessorias, clubes, ...) sejam sedeadas em outras escolas que não a EB2,3.

3 - sobre os processos de comunicação dentro do Agrupamento

O que dissemos sobre a dimensão dos Agrupamentos e a dispersão das escolas neles incluídas tem **também por base o conhecimento produzido** sobre os **processos de comunicação** existentes.

Reconhecendo que nunca é fácil a **existência plena** de **trabalhos de (e em) equipa** e assentes em **lógicas de colegialidade**, podem e devem ser **criadas condições** que **minimizem as dificuldades** que este processo de trabalho acarreta. Neste sentido, propomos:

- uma **organização cuidada e intencionalmente planificada** para **acolher** os novos elementos (professores, alunos e outros agentes), e **desenvolver** em toda a **comunidade escolar** um **espírito de equipa** que, consciente e positivamente, crie e se aproprie de uma **cultura característica**. Podemos sugerir, por exemplo:

- **iniciativas de comemorações** de datas, **sessões de partilha** de **actividades** e/ou de **projectos** realizados;

- criação de **espaços físicos** que **estimulem o convívio**;

- criação de **painéis**, estrategicamente colocados em todas as escolas do Agrupamento, que **forneçam informações, divulguem iniciativas, recolham opiniões e sugestões**;

- **negociação**, com os Centros de Associações de Escolas a que os Agrupamentos pertencem, de **processos de formação** que incluam **no mesmo grupo** educadores e professores dos diferentes níveis de ensino;

- uma atenção especial às **relações interpessoais** dentro do Agrupamento, ou seja, a uma **valorização dos afectos**. Como no relatório de avaliação sustentámos, é desejável que nos quotidianos das escolas e dos Agrupamentos existam condições e recursos necessários para intervir no que tem sido designado por “mal estar docente”. A **existência de assessorias pedagógicas externas** que funcionem como “**amigos crítico**”, isto é, como alguém que é aceite para a **partilha** de **receios**, de **dúvidas** e de **êxitos** e que é **disponível** para se envolver com a escola e os seus agentes na **reflexão** das situações vividas e **no apoio às decisões**. Neste domínio, **devem ser chamados ao interior** das escolas/Agrupamentos **técnicos** com formação em **Ciências da Educação**, em **Psicologia** e em **outras áreas** de apoio sócio-educativo.

- criação de processos de **incentivo e de reconhecimento** aos professores e educadores que manifestam uma constante disponibilidade e um espírito positivo

para “**agarrar experiências e projectos inovadores**” que prestigiam a escola/Agrupamento e que contribuem para a melhoria da qualidade da formação dos alunos.

4 - sobre a concepção de Projectos Educativos de Agrupamento e de Projectos Curriculares

A organização da educação escolar por projectos tem sido reconhecida como susceptível de fornecer coerência aos processos de ensino-aprendizagem e aos actos pedagógicos que têm como intenção promover o desenvolvimento harmonioso e global dos educandos. Talvez por isso a legislação preveja que as escolas/Agrupamentos concebam Projectos Educativos que envolvam toda a comunidade educativa, e Projectos Curriculares que estruturam processos de organização e de desenvolvimento do currículo adequados aos contextos e populações escolares.

É também nesta intenção **que propomos** que, no que se **refere ao Projecto Educativo**, se **identifiquem situações e problemas existentes**, se **reavaliem continuamente** essas situações e problemas e que, em função desse conhecimento, se **organizem estratégias de acção** que **comprometam** professores/educadores, alunos, funcionários, Encarregados de Educação e outros agentes da comunidade. Estes projectos deverão ter como característica **uma forte articulação** entre as situações ou problemas identificados, as metas que se negociem para a intervenção e as estratégias de acção.

Por outro lado, mesmo que a **responsabilidade do projecto**, em termos de documento organizador, **seja atribuída** a promotores de desenvolvimento interno ao Agrupamento (e que normalmente constituem o “núcleo duro” das escolas) ele tem de ser colectivamente negociado para que também colectivamente seja assumido.

No que aos Projectos Curriculares diz respeito, **propomos que a sua concepção** tenha em conta i) o conhecimento sobre os **diversos modelos curriculares**, ii) as concepções com cada um deles relacionadas, e iii) o que cada um **implica ao nível da organização do currículo e do exercício profissional**. Uma vez mais realçamos a importância do **recurso a promotores de desenvolvimento** internos às escolas/Agrupamentos ou, na sua impossibilidade, a **assessorias externas** e a **equipas de formação** dos Centros de Associação de Escolas.

5 - sobre os recursos materiais

Tem de se reconhecer que muitas das escolas, mesmo do concelho do Porto, têm hoje ainda poucos recursos. Por outro lado, tem de se reconhecer também que os recursos existentes não são muitas vezes convenientemente rentabilizados.

Recomendamos pois que, na medida do possível, as **estruturas de quem dependem** as **escolas** façam **esforços concertados** para obstar aos problemas existentes, **definindo prioridades** para afectação de recursos e **planificando** a sua distribuição.

E, no que aos órgãos de gestão de cada Agrupamento diz respeito, **propomos** que seja **conhecido** o “cadastro” dos **recursos existentes** e **divulgado a todas as escolas** e a todos os professores/educadores. Este conhecimento deve constituir o ponto de partida para a concretização de um processo que, sem burocratizar, agilize a utilização colectiva desses recursos. Para isso, e como é evidente, é necessário a existência de **uma planificação**, delineada por **de equipas** constituídas por coordenadores das escolas e órgãos de gestão pedagógica.

A existência de **folhas informativas** e de **painéis**, em todas as escolas, actualizados na informação e que tenham por foco o Agrupamento, podem ser também **veículos facilitadores** da comunicação.

Por outro lado, a **descentralização dos recursos** existentes, e que distribua a **responsabilidade da sua gestão** pelas diversas escolas do Agrupamento, pode contribuir para aumentar a auto-estima de cada uma dessas escolas e, simultaneamente, gerar processos positivos de comunicação.

6 - sobre o exercício profissional de ser professor

Nestes últimos tempos tem sido largamente reconhecido e divulgado o conceito de professor que não se limita à função de ensinar, transmitindo um saber acumulado, mas que se amplia a uma educação global e às tarefas que decorrem da dimensão social do acto de educar. É por isso que **recomendamos a existência de momentos** que suscitem a **reflexão sobre o que é ser professor/a, hoje**.

Estes momentos, **organizados numa lógica interna** (através de debates de situações problemáticas, da discussão de dilemas, de estudos de caso, de ciclos temáticos de reflexão, ...), podem ser **apoiados por promotores de desenvolvimento local, internos**

à escola, pelas **assessorias externas** a que atrás nos referimos ou ainda por actividades previstas nos planos de formação das escolas/Agrupamentos e dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Reconhecendo-se que todos os professores/educadores têm saberes e que muitos deles desenvolvem já situações inovadoras e positivas de educação **propomos a criação de espaços** que **divulguem na comunidade educativa** do Agrupamento **trabalhos** realizados e **experiências pedagógicas e curriculares** consideradas inovadoras. Em nossa opinião, este será um caminho para a **visibilização e reconhecimento do bom exercício profissional** que terá com certeza **repercussões** no entusiasmo dos seus autores e implicações no nível de empenhamento dos seus pares.

Outubro de 2005

Carlinda Leite e Preciosa Fernandes