



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**ATITUDE DOS PROFESSORES
FACE À VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO
DA TEORIA ÀS PRÁTICAS**

Águeda Maria Inácio Caleiras Madeira

Orientação do Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Julho de 2007

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**ATITUDE DOS PROFESSORES
FACE À VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO
DA TEORIA ÀS PRÁTICAS**

Águeda Maria Inácio Caleiras Madeira



16 2 933

Orientação do Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Julho de 2007

Agradecimentos

Gostaria de deixar o meu mais grato reconhecimento ao Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, pois o seu incentivo foi essencial para a realização deste trabalho.

A todos os professores que comigo colaboraram, nas escolas onde apliquei o instrumento de recolha de dados, o meu muito obrigada.

Gostaria, para finalizar, de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram neste percurso.

Atitude dos Professores Face à Verticalização do Ensino Básico

Da Teoria às Práticas

Resumo

O presente estudo insere-se num campo de investigação cujo enfoque se situa numa unidade organizacional: O Agrupamento Vertical de Escolas.

Este modelo organizacional, onde para cada uma das crianças se desenvolverá a escolaridade básica, é a estrutura coerente com essa escolaridade, na perspectiva de construirmos uma equipa educativa coesa com o propósito de acompanhar as crianças nas suas dificuldades e transições, de forma que aprendam mais e de um modo mais significativo. A prática pedagógica dos professores do Ensino Básico, com vista à construção do caminho de sucesso de todos os alunos, torna-se mais viável, pelas oportunidades de formação e socialização em contexto de trabalho.

Face ao pressuposto referenciado, foi nosso objectivo verificar se esta nova cultura organizacional, introduzida pelo Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, está a ser consubstanciada nos agrupamentos de escolas, ou se, pelo contrário as mudanças pretendidas ainda se situam ao nível das intenções.

De uma forma geral, podemos concluir que os professores concordam com os pressupostos definidos no decreto supracitado, mas quando questionados sobre a situação real vivenciada no seu agrupamento de escolas, os resultados são contraditórios.

Em nosso entender, a investigação desenvolvida contribuiu para uma melhor compreensão desta realidade organizacional, mas tendo em conta as implicações desta problemática no todo sistémico da profissão docente, este poderá ser um ponto de partida para investigações futuras.

Palavras chaves: modelo organizacional; cultura/mudança organizacional; atitude docente; prática pedagógica.

Teachers Attitude towards the verticalization of the basic academic teaching

Abstract

The following study appears in an investigation area which consists in an organization's unit: the Vertical Grouping of Schools.

This organizational model, where each child will develop its basic academic studies, is the coherent structure according to that academic level. Its goal is building a strong educational team, with the purpose of accompanying the children in its difficulties and transitions, so they will learn more and better. The educational practice of the First School Base teachers, with the objective of building a way of success for all students, becomes more viable through the opportunities of learning e socialization while on the job.

In the face of this, it was our objective to verify if this new culture organization, introduced by Law Decree n. °115-A/98, of 4 of May, is being related to by the Vertical Grouping of Schools, or if, on the other hand, the wanted changes are still in the intention fields.

Generally, we can conclude that teachers agree with the assumptions defined in the previously referred decree, but when questioned about the real live situation in their own Vertical Grouping of Schools, the results are contradictory.

It is our belief that the investigation developed has contributed to a better understanding of this organizational reality, considering the systemic whole in the teaching profession this could be a starting point for future investigations.

Keywords: organizational model; organizational culture/change; teaching attitude; educational practice.

ÍNDICE GERAL

Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Anexos.....	x

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO I – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: UMA NOVA UNIDADE ORGANIZACIONAL

1.1. Introdução.....	4
1.2. Uma imagem normativa dos agrupamentos de escolas.....	4
1.3. A Evolução das Teorias das Organizações.....	6
1.4. As Teorias das Organizações e a Organização Escolar.....	10

CAPÍTULO II – CULTURA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL

2.1. Introdução.....	14
2.2. Cultura Organizacional.....	14
2.3. Cultura e Valores Organizacionais.....	16
2.4. O Agrupamento de Escolas como um Agente de Mudança.....	18
2.5. Resistência à Mudança.....	20

CAPÍTULO III – SER PROFESSOR É VIVER EM GRUPO

3.1. Introdução.....	23
3.2. A Formação de um Grupo.....	23

3.3. Tipos de Grupos.....	24
3.4. O Grupo e as suas características.....	25
3.5. Três grupos de docentes (1º, 2º e 3º ciclos).....	29

CAPÍTULO IV – DO MAPA CONCEPTUAL AO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO

4.1. Delimitação do campo de estudo.....	32
4.2. O Modelo Explicativo Teórico.....	34
4.3. Tipologia de observação.....	35
4.4. Metodologia, estratégia e instrumento a utilizar.....	37
4.5. Processo de construção do instrumento de recolha de dados.....	37
4.6. Formulação das hipóteses.....	38
4.7. Descrição do processo de recolha de dados.....	39
4.8. O questionário.....	40

CAPÍTULO V – A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

5.1. Caracterização dos respondentes.....	42
5.1.1. Idade.....	42
5.1.2. Nível de ensino.....	42
5.1.3. Situação Profissional.....	43
5.1.4. Actividade que exerce na escola.....	43
5.2. Relação educativa entre os professores dos três ciclos de ensino.....	44
5.3. Assuntos tratados nas reuniões relativas à articulação entre ciclos.....	49
5.4. Projecto curricular da escola.....	53

5.5. Projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino.....	54
5.6. Recursos materiais mais utilizados.....	56
5.7. A rentabilização dos recursos no agrupamento.....	58
5.8. Benefícios/desvantagens da integração dos recursos educativos.....	58
5.9. Estabelecimento de comunicação formal.....	59
5.10. Contributos do agrupamento vertical de escolas.....	62
5.11. Melhoria da qualidade das práticas educativas.....	63
 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	 69
BIBLIOGRAFIA.....	73
LEGISLAÇÃO CITADA.....	77
ANEXOS.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Os factores de coesão.....	27
Tabela 2 - Mapa Conceptual.....	32
Tabela 3 - Tabela referente à média e desvio padrão da variável idade.....	42
Tabela 4 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável nível de ensino a que se encontra vinculado(a).....	42
Tabela 5 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável situação profissional.....	43
Tabela 6 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável actividade que exerce na escola.....	43
Tabela 7 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável comunicação entre os professores dos três ciclos de ensino relativamente aos itens indicados.....	44
Tabela 8 - Tabela referente às correlações e valores de significância da varável comunicação entre os professores dos três ciclos de ensino.....	46
Tabela 9 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável nas reuniões que participa, trata-se de assuntos relativos aos itens indicados.....	49
Tabela 10 – Tabela referente às correlações e valores de significância da variável nas reuniões em que participa trata-se de assuntos relativos a.....	51
Tabela 11 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável em que medida o Projecto Curricular de Escola fomenta a comunicação dos professores dos três ciclos de ensino.....	53
Tabela 12 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável conhecimento de projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino.....	54
Tabela 13 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável quais os projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino que conhece.....	54
Tabela 14 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável entre que ciclos conhece projectos conjuntos.....	55
Tabela 15 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento.....	56

Tabela 16 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável 2º espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento.....	56
Tabela 17 – Tabela referente à frequência e percentagem da variável 3º espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento.....	57
Tabela 18 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável o agrupamento rentabiliza de uma forma eficaz os recursos materiais existentes.....	58
Tabela 19 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável a integração dos recursos educativos para os diferentes níveis de ensino trouxe benefícios/desvantagens.....	58
Tabela 20 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável indique a frequência com que comunica formalmente.....	59
Tabela 21 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável indique a frequência com que comunica formalmente.....	61
Tabela 22 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável Agrupamento Vertical de Escolas contribuiu, relativamente aos itens indicados.....	62
Tabela 23 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável a implementação do Agrupamento Vertical contribuiu para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários níveis de ensino.....	63
Tabela 24 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável porquê, relativamente à tabela anterior.....	63
Tabela 25 - Tabela referente à frequência e percentagem da variável em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente aos itens indicados.....	64
Tabela 26 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente.	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Explicativo Teórico.....	35
---	-----------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário sujeito à pré-testagem.....	1
Anexo II – Questões colocadas aos sujeitos respondentes ao pré-teste.....	6
Anexo III – Versão definitiva do questionário.....	8

Introdução

Os Agrupamentos de Escola pretendem criar um ambiente escolar mais enriquecido quer do ponto de vista dos alunos que têm possibilidades de ter contactos com os colegas de diferentes idades e diferentes experiências educativas quer do ponto de vista dos professores que encontram também um conjunto mais diversificado de colegas para permuta de experiências e estabelecimento de diálogo pedagógico essencial para a auto-formação e realização pessoal e profissional. No entanto, qualquer processo de mudança gera dificuldades e, nem sempre a acção pedagógica desejada resulta, ficando-se apenas por um partilhar da mesma área geográfica. É esta a problemática emergente da integração dos três ciclos que vamos desenvolver no nosso estudo.

Importa, portanto, promover o debate, formar opiniões e posições sobre a Escola que se quer, capaz de dar resposta às realidades do Sistema Educativo. Neste sentido, pensamos que este estudo é pertinente, pois possibilita um conhecimento mais abrangente sobre a consequente adequação da relação pedagógica entre os docentes dos diferentes ciclos nesta nova cultura de Escola. Sendo a necessidade de continuidade entre os três ciclos reconhecida e recomendada por todos, é através da acção pedagógica conjunta que os professores dos Agrupamentos de Escola podem alcançar essa continuidade entre os três ciclos de escolaridade.

Surge, pois, neste contexto a nossa questão de investigação: Em que medida o Modelo de Organização do Agrupamento Vertical de Escolas influencia a relação educativa dos professores dos diferentes ciclos do Ensino Básico? Contudo, e em conformidade com o campo de pesquisa onde nos situamos, uma outra questão se coloca: Será que a relação educativa que os professores estabelecem no Agrupamento Vertical de Escolas influencia a qualidade das práticas educativas? É esta dupla perspectiva que servirá de fio condutor na investigação que nos propomos desenvolver. O presente estudo intitulado: "Atitude dos Professores Face à Verticalização do Ensino Básico: da Teoria às Práticas", desenvolve-se no âmbito das Organizações Educativas e revestiu a forma de um estudo de caso de índole educativa. Consideramos este estudo de caso organizacional pertinente, pois possibilita «...una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidade singular, un fenómeno o unidade social» (Serrano, 1994: 85).

Com vista a enquadrar com mais clareza a problemática em análise, estruturamos o presente estudo em vários capítulos.

No que diz respeito ao capítulo I, abordaremos o Modelo de Organização do Agrupamento Vertical de Escolas, enquadrado na filosofia dos documentos legais. Abordaremos também, ainda que sucintamente, alguns referenciais teóricos sobre a evolução do conceito de organização à luz de diferentes teorias e a identificação desses princípios na Organização Educativa.

No capítulo II, apresentamos uma abordagem breve sobre o conceito de cultura/mudança organizacional, procuramos salientar alguns factores de resistência à mudança e por fim perspectivamos o Agrupamento Vertical de Escolas como um agente de mudança.

No capítulo III, atendendo a que ser professor é viver em grupo, focaremos a problemática dos grupos por considerármos que ela toma, com a integração dos diferentes grupos de professores (1º, 2º e 3º ciclos), um interesse particular numa nova unidade organizacional: Agrupamento Vertical de Escolas.

No capítulo IV, apresentamos o Modelo Explicativo Teórico por nós elaborado, baseado no método hipotético-dedutivo, isto é, as hipóteses definidas foram construídas a partir das relações entre os conceitos, constituindo um quadro lógico e articulado e que de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992:151) corresponde ao “prolongamento natural da problemática”. Seguidamente caracterizamos as funções e a tipologia da investigação e apresentamos todo o percurso metodológico seguido até à validação do modelo de análise teórico.

No capítulo V, procedemos à análise dos dados recolhidos através da aplicação de um questionário aos docentes dos três ciclos de Ensino Básico, a leccionar no Agrupamento Vertical de Escolas “São Pedro do Mar de Quarteira”.

Concluimos o presente estudo, salientando os aspectos considerados mais relevantes e sistematizando as principais conclusões, decorrentes da investigação e da revisão da literatura levada a cabo, referindo, igualmente, algumas limitações, bem como a mais valia desta investigação.

CAPÍTULO I

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: UMA NOVA UNIDADE ORGANIZACIONAL

1.1. Introdução

Nas últimas décadas, as organizações escolares têm sido palco de mudanças. Os Agrupamentos de Escolas, numa logística de verticalização do ensino, constituem uma inovação no modo de estar e conceber a Escola. Neste trabalho pretendemos compreender melhor esta nova unidade organizacional, sendo importante analisarmos a evolução e perspectiva da legislação e identificarmos alguns princípios das teorias das organizações na organização escolar. À luz dos referenciais teóricos e articulando-se com a experiência profissional, esperamos, como na definição do conceito de metáfora de Raul Ricouer: «falar de uma coisa nos termos de uma outra, (...) perceber, pensar ou sentir, a propósito de uma coisa nos termos de uma outra» (citado por Sarmento, 1994, p.87).

1.2. Uma imagem normativa dos agrupamentos de escolas

A emergência de novas maneiras de ver e pensar a organização escolar é fruto de uma pressão social cada vez mais exigente em termos de democraticidade e de participação das populações e do olhar investigativo das Ciências da Educação. Apesar do papel fortemente socializador de uma tradição administrativa burocrática e centralizadora, mais preocupada com a busca da uniformidade do que com a diversidade, cremos estarem criadas as condições mínimas para a mudança.

Da assunção dos princípios estabelecidos no Decreto-Lei nº 115-A/98, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos Agrupamentos, poderão resultar mudanças significativas nas práticas de gestão da organização escolar e, em consequência, na sua própria cultura organizacional.

A Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), veio introduzir uma grande flexibilidade de agrupamento de níveis e de escolas. A separação por níveis mantida nesse diploma é o que se refere ao Ensino Básico por um lado e Ensino Secundário por outro. A unidade subjacente à escolaridade básica não se compadece com uma situação em

que o total dos anos só pode atingir-se pelo percurso de sucessivos sectores quase incomunicáveis, cada um deles com seu espaço diferente e o seu tempo definido.

Numa perspectiva de análise histórica as reformas do Sistema Educativo têm-se focalizado, sobretudo, nos aspectos estruturais do sistema, sendo frequentemente justificadas em função de princípios e objectivos gerais. Através da análise documental das medidas legislativas produzidas pelo poder central verificam-se mudanças estruturais, as quais serão adequadas, desde que ajustadas aos factores de contingência.

No artigo 5º do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto Lei nº115-A/98 de 4 de Maio), foi prevista a possibilidade de associação de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. A sua aplicação foi no ano lectivo 1998/1999 e de acordo com o artigo 9º desse Decreto-Lei consideravam-se já Agrupamentos de Escolas:

- As Escolas Básicas Integradas constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março. Este despacho lança no ano lectivo de 1990/91 o modelo de Escola Básica Integrada. Este tipo de escola surgiu como a estrutura coerente para possibilitar aos jovens a frequência de todo o Ensino Básico no mesmo edifício e contribuir para o seu enraizamento cultural.
- As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, integrando conjuntos de Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo, que funcionariam com estruturas de direcção, administração e gestão integradas. Esta legislação foi implementada com o objectivo de proporcionar uma gestão articulada dos recursos, de reduzir os problemas decorrentes do isolamento, em particular do 1º Ciclo.
- Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituídos ao abrigo do Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho. Esta legislação perspectivou, através de uma experiência focalizada, a autonomia geral das escolas e a sua formação em associações educativas com vista a lutar contra o insucesso escolar e contra o problema da exclusão social (marginalidade/ pobreza/discriminação).

Na sequência destas diferentes experiências, o artigo 5º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, anexo ao Decreto-Lei nº 115-A/98, consagra formalmente o Agrupamento de Escolas.

Analisámos o Decreto Regulamentar nº12/2000, de 29 de Agosto, que define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escola. No seu Artigo 2º, refere o conceito de agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum”, tendo em vista a realização de várias finalidades, entre as quais destacamos:

- a) Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos (...);
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos (...);
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;

1.3. A Evolução das Teorias das Organizações

A sociedade actual é formada por inúmeras organizações que cada um de nós utiliza e é ao mesmo tempo parte integrante. As organizações são apanágio da vida, tal como nos diz Etzioni: “nascemos em organizações, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias são vividos em organizações, os serviços que utilizamos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há de autorizar o nosso enterro” (citado por Teixeira, 1995, p.4).

Vários autores debruçaram-se sobre a problemática das organizações, procurando um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática. As concepções teóricas relativas ao conceito de organização têm evoluído de acordo com diferentes teorias.

Frederick Taylor, fundador da Teoria da Administração Científica, debruçou-se sobre a análise das organizações industriais. Os seus trabalhos constituíram uma revelação, pois foram os primeiros estudos sobre esta problemática. Taylor colocava o ênfase da sua teoria nas

tarefas e como principal enfoque considerava a racionalização do trabalho no nível operacional.

Esta teoria tinha como pressupostos a harmonia, não a discórdia; a substituição do trabalho à peça pelo trabalho à tarefa, pretendia obter rendimento máximo em vez de uma produção restrita. Enfatizava o papel do administrador e as tarefas dos trabalhadores, que eram consideradas simples e repetitivas. No entanto achava que os interesses dos patrões e dos empregados andavam aliados: “o principal objectivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (Chiavenato, 1993:63).

Taylor tinha uma perspectiva da organização como “um sistema fechado”, em que os elementos da organização estabelecem relações entre si mas estão fechados às relações com o exterior, ignorando o meio circundante e as suas influências.

Na gestão Tayloriana a produção era vista como expressão científica, ou seja, era a cientificação do processo de produção e a cientificação da direcção da empresa.

Um dos efeitos do positivismo é a separação entre concepção e execução. Para os Tayloristas a ciência não é contestável. Hoje a concepção de ciência mudou e para alguns cientistas as grandes teorias não são mais que meras hipóteses. Os cientistas são da opinião que a ciência é contestável, está em constante mutação.

A Teoria Clássica da Administração, surge em França e tal como a teoria de Taylor, pretendia a eficiência das organizações. No entanto, o ênfase desta teoria centrava-se não nas tarefas, mas sim na estrutura da organização, como nos refere Chiavenato (1993:110) : “a Teoria Clássica concebe a organização como se fosse uma estrutura”. Da mesma forma que Taylor ignorou aspectos fundamentais da vida das organizações, também Fayol não atribuiu qualquer importância às atitudes informais e às influências do meio. Estas primeiras teorias organizacionais (Fayol e Taylor) situam-se no determinismo. Estavam interessados em cientificar o trabalho.

Na década de trinta, tendo por base a Experiência de Hawthorne, surge a Teoria das Relações Humanas. O movimento das relações humanas nasce nos primeiros estudos sobre as condições de trabalho de uma fábrica – a produtividade não diminuía com o enfraquecimento da iluminação. Esta teoria tem como grande preocupação mostrar que o homem não é uma máquina, dando por isso uma relevância fundamental aos factores emocionais.

Em oposição à Teoria Clássica que enfatizava as tarefas ou a tecnologia, a Teoria das Relações Humanas, enfatizava as pessoas. Referia que o nível de produção estava dependente da satisfação do pessoal e decorria da integração social obtida na empresa. A pessoa era motivada pela necessidade de “estar junto”, de receber comunicações e interagir com o outro. O operário era visto como um ser social, integrado num grupo, pelo que as sanções sociais e morais do grupo exerciam uma influência decisiva sobre a motivação e a satisfação. As normas do grupo funcionavam como reguladoras do comportamento. A organização estava longe de ser um conjunto de mecânicas. As organizações são assim um conjunto de relações humanas – movimento de humanização.

Com a Teoria das Relações Humanas termos como: motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupos surgem em substituição dos conceitos clássicos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, departamentação. O homem económico de Taylor é substituído pelo homem social de Mayo.

O movimento das relações humanas, na sua visão moderna, chama a atenção para que as organizações são um conjunto de pessoas ao contrário dos funcionalistas e estruturalistas para os quais as organizações são um conjunto de estruturas. Este movimento diz que não lhe interessam as estruturas porque sem as pessoas elas não existiam e que deve-se aproveitar o potencial que cada pessoa tem, a energia inovadora e criativa de cada um. Na perspectiva do movimento das relações humanas as pessoas são uma riqueza e as organizações têm que investir no envolvimento das mesmas. Consideravam que as organizações bem organizadas têm que ser flexíveis, estando a qualidade do desempenho, a alienação e a apatia ligados ao conceito de satisfação no trabalho.

Tentando dar resposta aos problemas que se colocavam às organizações e que, quer a Teoria da Administração Científica, quer a Teoria das Relações Humanas, ainda não tinham conseguido resolver, surge a Teoria da Burocracia, baseada nos trabalhos de Max Weber. Com Weber há uma visão muito negativa das pessoas, para ele as pessoas só trabalhavam porque era mesmo necessário.

Chiavenato (1993:411), considera a burocracia como “uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos”.

Para esta teoria, os funcionários são individualmente considerados e estão integrados numa hierarquia firmemente estabelecida. Todas as suas competências estão solidamente regulamentadas, são recrutados por concurso e selecção, seguem uma carreira por antiguidade ou por desempenho, segundo avaliação superior, exercem as suas funções separados das funções da administração e são sujeitos a uma disciplina rígida e homogénea. Para Max Weber a burocracia é a organização eficiente por excelência e enquanto modelo organizacional a burocracia foi teorizada por ele.

No entanto, várias foram as críticas que se levantaram a esta teoria: não dá relevância às influências ambientais, os membros da organização são vistos como seguidores de regras e, tal como as organizações anteriores não considera a organização informal. Para alguns autores Weber nunca definiu burocracia e burocracia em Weber não é propriamente uma teoria ou um modelo, mas um tipo ideal. Segundo Costa (1996: 42), a burocracia é uma “construção conceptual, despida de intenções prescritivas e servindo de medida à realidade”.

Podemos ainda perceber melhor a ideia de burocracia nesta teoria, observando algumas características, funções e disfunções do modelo Weberiano de burocracia:

Característica burocrática- divisão do trabalho, orientação impessoal, hierarquia de autoridade, regras e regulamentos e promoção na carreira.

Função- especialização, racionalidade, concordância disciplinar e coordenação, continuidade e uniformidade e incentivo.

Disfunção- desinteresse, moral baixo, blocos de comunicação, rigidez e deslocamentos de finalidades e conflito entre realização e tempo de trabalho.

Nesta teoria prevalece o mecanicismo, surge a ideia da acumulação de riqueza e a expansão do liberalismo económico. Hoje fala-se em neo-liberalismo, aparecendo a eficiência e a eficácia como valores. A eficiência tem a ver com a relação custo/benefício. Hoje não ficamos pela eficácia mas procuramos a excelência.

Na década de cinquenta, com o aparecimento da Teoria da Contingência, surge uma outra visão das organizações. Lawrence & Lorsch consideravam que não havia uma melhor maneira de orientar as organizações, mas sim que cada caso estava dependente das tecnologias utilizadas e principalmente do ambiente. “A visão contingencial procura compreender as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e o seu ambiente” (Chiavenato, 1993: 799).

Porém, é importante referirmos que não foi a Teoria da Contingência a primeira a realçar o papel do ambiente na vida das organizações; a Teoria Estruturalista já o havia considerado um factor de relevo, tal como diz Chiavenato (1993: 487) a propósito desta teoria: “cada organização interage com o seu ambiente externo e com as demais organizações nele contidas”.

Um outro conceito que a Teoria da Contingência considera muito importante é a tecnologia. Teixeira (1995: 24) define-a como “o acervo de conhecimentos, equipamentos e técnicas utilizados que permitem à empresa prestar determinados serviços ou produzir determinados produtos”.

No princípio dos anos oitenta surge a Teoria Z de Ouchi, que como o próprio afirma “supõe, simplesmente que trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida” (Citado por Teixeira, 1995, p.27). Estas organizações caracterizam-se pelo desenvolvimento de uma filosofia ou cultura da empresa. As decisões são tomadas colectivamente por processos participativos, depois de consulta formal de todos. O emprego é pelo período de vida mas os processos de avaliação e promoção são lentos.

Todas estas teorias mostraram-nos várias perspectivas de encarar as organizações. Propomo-nos estudar a Organização Educativa, salientando as influências das várias Teorias mas tendo consciência que nenhuma por si só, explica o que se passa na Organização Educativa. As várias perspectivas é que nos definem esta organização tão importante na vida de todos nós.

1.4. As Teorias das Organizações e a Organização Escolar

Uma das organizações que de um modo ou de outro afecta todos os indivíduos é a organização escolar. Este é o lugar “onde as interacções comunicativas e simbólicas têm como pretexto e fundamento ordenar, legitimar e garantir as interacções comunicativas de toda a sociedade” (Sarmiento, 1994: 11). A Escola tem por objectivo transmitir a todos os cidadãos uma cultura indispensável à vida em Sociedade. É cada vez mais, encarada como um espaço integrador que possibilita aos jovens uma evolução harmoniosa. No entanto, apesar da

organização escolar ser uma realidade muito complexa a exigir uma cuidadosa reflexão, poucos são os autores que se têm debruçado sobre esta organização específica.

Alves-Pinto (1995: 146), apresenta-nos uma definição em que a escola é vista como um campo de acções: “a escola é um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)”. De um modo geral, as definições estabelecem um paralelismo entre o conceito de Escola e o conceito de Organização. No entanto, a especificidade da organização escolar torna-a numa organização única pois “possui marcas irreduzíveis que a singularizam nos universos organizacionais” (Alves, 1995: 60).

Tal como em todas as outras organizações, também na Escola, apesar da sua especificidade podemos encontrar os princípios das teorias explicativas. Figueiredo (1995: 11), fazendo suas as palavras de Lima refere que “a escola como organização tem sido considerada através de duas perspectivas antagónicas: por um lado é encarada como uma organização burocrática, por outro lado, é vista como uma pequena anarquia organizada”.

Vários autores explicam a organização escolar à luz da Teoria da Burocracia . Esta teoria, segundo Lima (Citado por Figueiredo, 1995, p.11), “quando aplicada ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, dos processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e o carácter preditivo das acções”. Manuela Teixeira (1995: 7), citando Alves-Pinto, refere que a Teoria da Burocracia é visível “no que é proposto como fim do acto escolar, nos métodos seguidos, na avaliação da eficácia do acto de aprender, na organização do sistema escolar”. A autora cita também Formosinho, que ao analisar a legislação identifica alguns princípios do modelo burocrático: “uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão, as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas, existe um elevado grau de centralização”.

Para além da Teoria da Burocracia, outras teorias explicam também esta organização escolar. Encontramos na Escola comportamentos organizacionais próximos da Administração Científica: os toques de campainha que marcam o ritmo de trabalho; o calendário escolar, com o número de dias do ano lectivo, interrupções, férias, momentos de avaliação; os programas escolares definidos pelo Ministério e desenvolvidos ao pormenor, com objectivos e metodologias; os horários das turmas e dos professores “instrutores”; a ligação constante entre instrução e controlo.

Há outros autores que enfatizam a importância do modelo de relações humanas na organização escolar. Esta teoria valoriza a estrutura informal nas organizações: quantas vezes não assistimos nas nossas escolas à resolução de situações em conversas informais, após se terem realizado várias reuniões para o efeito? Também na sala de professores, nas salas de aula, nas reuniões é fácil identificarmos os “reconhecimentos sociais”, reguladores do comportamento dos membros: as sanções positivas, como por exemplo a aceitação social, o reconhecimento e as suas sanções negativas, o cinismo e as relações frias. Outro aspecto importante da Teoria das Relações

Humanas que encontramos nesta organização é a existência de vários subgrupos (grupos disciplinares, Conselho Pedagógico, clubes escolares, ATL's,...) dentro do grande grupo que é a organização escolar.

Certos autores consideram que ao analisar esta organização, o modelo de contingência ou o da anarquia organizada podem dar contributos mais adequados. A Teoria da Contingência pode ser aplicada a vários aspectos da organização escolar pois está aberta ao exterior, nela participam os encarregados de educação, os representantes das autarquias e a comunidade em geral. Ou seja, recebe influências do ambiente que a rodeia mas, ao mesmo tempo, condiciona-o. A organização escolar mantém uma interacção contínua com o ambiente em que está inserida. Neste sentido, é vista como um sistema aberto, onde inevitavelmente há relacionamentos complexos de perspectivas e papéis.

A organização escolar pode também ser encarada como uma anarquia organizada, ou seja como “uma organização ambígua, em que as metas e as prioridades não estão claras e a participação dos actores é dispersa, não tendendo a reforçar a coesão interna” (Figueiredo 1995: 11).

Aplicando a Teoria Z à escola, podemos verificar que as decisões são tomadas através de processos participativos. Se forem dadas possibilidades aos professores de se organizarem em “círculos de qualidade”, por exemplo nos Conselhos de Anos ou nos Conselhos Pedagógicos, a qualidade de ensino será mais positiva.

A organização escolar, tal como as outras organizações tem por base vários pressupostos (tecnologia, objectivos, normas, estrutura, tarefas,...), contudo é importante realçarmos “que as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina” (Nóvoa, 1992: 16).

CAPÍTULO II

CULTURA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL

2.1. Introdução

«Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.»

Já Camões se referia à mudança, como algo que é inerente a todas as pessoas. O homem é um ser dinâmico que faz como constantes da sua vida, a procura, a descoberta e a inovação.

A visão que temos do mundo, os nossos modos de vida, opiniões e valores vão sofrendo alterações. A sociedade tenta adaptar-se a esta permanente mutação, transformando os contextos organizacionais e escolares que cada vez mais se caracterizam pela sua heterogeneidade. “O indivíduo, o grupo, a organização e a comunidade são sistemas dinâmicos e vivos de adaptação, ajustamento e reorganização, como condição básica de sobrevivência em um ambiente em contínua mudança” (Chiavenato, 1993:620).

Podemos então dizer que a mudança organizacional se refere a um processo que propõe alterar os comportamentos, os procedimentos, tendo em vista a eficácia e a eficiência das organizações. É neste sentido que surge o Agrupamento de Escolas, um novo modelo de organização escolar, com o qual se pretende a integração e cooperação entre os professores dos diferentes níveis de ensino, tendo em vista o sucesso educativo.

2.2. Cultura Organizacional

A cultura é um termo muito utilizado para algo de que toda a gente faz parte e para o qual cada um tem a sua própria definição. As definições de cultura são numerosas e é sempre difícil saber de que é que se fala quando se fala de cultura.

Desde há mais ou menos uma dezena de anos que o termo “cultura” tem vindo a sofrer uma renovação importante por causa de estudos que incidem sobre as organizações.

A noção de cultura está hoje a experimentar um acentuado desenvolvimento, tanto teórico como prático e importa determinar o interesse que ela tem para a compreensão dos aspectos humanos e organizativos.

A cultura envolve-nos, determinando os nossos movimentos, permitindo-nos sobreviver. É uma condição natural que não requer um pensamento consciente, “em sentido lato, podemos dizer que a cultura é a socialização dos membros de uma determinada colectividade desde o seu nascimento. Neste contexto, nós podemos identificar a socialização de um determinado grupo que representa uma comunidade específica, nas quais se incluem as organizações económicas e sociais” (Fátima Jorge & Paulo Silva, 2000).

O modo como os diversos autores se situam face à organização determina diferentes perspectivas sobre a problemática cultural.

O primeiro conceito de cultura foi-nos dado por Taylor em 1871 e significava “cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem quando membro da sociedade” (Cuche, 1999: 38). Nesse sentido, para Taylor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem a qual se adquire e se herda socialmente, mas não é geneticamente transmitida: o homem não nasce com a cultura, realiza-a através das suas relações sociais e vai sofrendo ao longo da vida um processo de endoculturação ou interculturação que inconscientemente vai integrando no seu todo social e cultural, ou dito de outro modo, é um processo permanente de construção, desconcentração e reconstrução que vai permitindo ao homem adaptar-se ao meio, adaptar-se a si próprio, às suas necessidades, aos seus projectos, sendo que estas relações sociais são sempre inigualitárias.

Outros autores, vão sucessivamente precisando este conceito:

Para Bernoux (s/d: 169), “a análise organizacional (...) constata a existência de sistemas de acção” e analisa as culturas “como a permanência de sistemas de acção”.

Bertrand e Guillemet (1994: 124-125), consideram que a cultura organizacional pode “canalizar os comportamentos à volta de um certo número de normas de acções”. Para estes autores, cultura organizacional “é o lago onde nadam os valores, as intenções e os objectivos de uma organização”.

Para F.Schein, a cultura organizacional é “um conjunto de pressuposições inventado, descoberto ou desenvolvido num dado grupo, quando aprende a regular os problemas da adaptação ao seu meio externo e a integração interna; este conjunto é bastante eficaz para ser considerado como válido e susceptível de ser ensinado aos novos membros como a maneira correcta de aprender, pensar e sentir em função destes problemas” (citado por Bertrand e Guillemet, 1994: 120).

Para Chiavenato (1993: 609), a cultura organizacional “repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interacções e de relacionamentos sociais típicos de cada organização”. Este autor considera que só é possível mudar uma organização mudando a sua cultura, ou seja, os sistemas entre os quais as pessoas vivem e trabalham.

Para Sarmento (1994: 71) cultura organizacional “é o conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização. A cultura organizacional decorre e exprime relações de interacção que existem no interior de uma organização concreta”.

Em todas as definições encontramos momentos comuns: valores, ideias, crenças, hábitos, modos de actuar e símbolos partilhados por todos os membros da organização.

Um estudo sobre a cultura organizacional de um Agrupamento de Escolas supõe uma análise destes momentos, análise que não estamos em condições de fazer. Neste capítulo as nossas intenções são associar a explicitação dos conceitos e abordagens teóricas à organização escolar.

2.3. Cultura e Valores Organizacionais

Da definição genérica de cultura: como valores, crenças e tradições partilhadas, emerge o conceito de valores. O valor “é uma maneira de ser ou agir que uma pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis” (Rocher, 1989: 689). Nesta medida o valor situa-se na ordem ideal e não na dos objectos concretos ou dos acontecimentos. Enquanto ideal, o valor implica a ideia duma qualidade de ser ou de agir superior, a que se aspira ou em quem nos inspiramos. A este título o valor não é menos real que as condutas ou os objectos em

que se concretiza ou por que se exprime. Os valores não constituem um mundo à parte do mundo das coisas ou dos actos.

Andrade (1992: 66) faz a distinção entre “valores pessoais” e “valores sociais”. Estes, também designados valores éticos, reflectem a orientação geral da sociedade em que se vive, tendo por isso um significado geralmente aceite por todos. Podem ser exemplo dos valores sociais ou éticos a justiça social, a liberdade, etc. Os valores pessoais são os que se aplicam nas decisões da vida pessoal de cada um e podem ser considerados como interpretações dos valores sociais ou simplesmente como preferências pessoais.

O valor moral é pessoal, embora situado num contexto especialmente social; acreditamos que valem, num dado momento histórico. É universal, vale nas mesmas condições, para qualquer outro, embora percebido e actualizado segundo os determinantes históricos locais. Os valores têm natureza racional, mas isso não significa que sejam sempre conscientes. “Os valores condicionam e dirigem a acção humana, quer sejam conscientes ou não” (Andrade, 1992: 49).

Os valores organizam-se hierarquicamente. As pessoas consideram que certos valores são mais importantes que outros e estão por isso mais dispostas, em caso de conflito a sacrificar uns em favor dos outros. Numa Sociedade surgem efectivamente poucos valores novos. Acontece que certos enfraquecem e são substituídos por uma das suas variantes. A mudança nos valores não passa de uma alteração na hierarquia dos valores.

Refere Rocher (1989: 81) que “os valores devem ser partilhados pelos membros de uma colectividade; a adesão a valores comuns é condição de participação na colectividade”.

No que se refere à organização escolar, a partilha de valores pelos diferentes actores da comunidade educativa passa por se estabelecerem pontes de comunicação, de continuidade entre a cultura do Agrupamento de Escolas e a cultura do contexto.

Os valores organizacionais só são valores quando são partilhados pelos diferentes actores. Assim, percebemos alguns valores organizacionais:

- Sentido ético subjacente às decisões
- Sentido de justiça, tolerância, solidariedade, cooperação e civismo.
- Empenhamento em relação à profissão e à Escola.
- Comprometimento com o bem-estar dos alunos e o bem estar social.
- Respeito pelas diferenças culturais, raciais e étnicas.

A profissão docente envolve problemas complexos e delicados sob o ponto de vista ético. Os aspectos deontológicos revestem um cariz particular na profissão docente, uma vez que se trata de uma profissão que tem por objecto a formação e o desenvolvimento de pessoas, especialmente crianças e jovens. A inexistência de um código deontológico deixa cada professor entregue aos ditames da sua consciência, tendo que encontrar por si mesmo a orientação e os limites da sua conduta profissional.

Como consequência desta “liberdade”, permitimo-nos destacar a importância da ética na vida profissional, em particular nas decisões que diariamente, os professores, têm que tomar.

2.4. O Agrupamento de Escolas como um Agente de Mudança

Considerando a escola como “um filtro que dá forma às mudanças provenientes do exterior, que as bloqueia ou as anima” (Nóvoa, 1990: 2), identificámos, por um lado, alguns factores de resistência à mudança e por outro, de que modo é que a escola pode ser vista como um agente de mudança.

A visão que temos do mundo, os nossos modos de vida, opiniões e valores vão sofrendo alterações. A sociedade tenta adaptar-se a esta permanente mutação, transformando os contextos organizacionais e escolares que cada vez mais se caracterizam pela sua heterogeneidade. “O indivíduo, o grupo, a organização e a comunidade são sistemas dinâmicos e vivos de adaptação, ajustamento e reorganização, como condição básica de sobrevivência em um ambiente em contínua mudança” (Chiavenato, 1993:620).

Podemos então dizer que a mudança organizacional se refere a um processo que propõe alterar os comportamentos, os procedimentos, tendo em vista a eficácia e a eficiência das organizações. É neste sentido que surge o Agrupamento de Escolas, um novo modelo de organização escolar, com o qual se pretende a integração e cooperação entre os professores dos diferentes níveis de ensino, tendo em vista o sucesso educativo. Os professores têm a possibilidade de conhecer experiências novas, metodologias e materiais adequados que vão potenciá-los como agentes de mudança na organização escolar. Ao leccionarem num

Agrupamento de Escolas, os professores defrontam-se com uma série de novas experiências, para as quais deverão ser capazes de responder da melhor forma. Sabemos que mudanças deste tipo vão sendo construídas pouco a pouco pois a integração das diferentes culturas profissionais, não é, à primeira vista, empreendimento fácil.

Durante muito tempo analisou-se a inovação educacional em dois pólos distintos. Ou se centrava nos aspectos micro – sociológicos (ao nível da sala de aula, professores e alunos) ou nos aspectos macro – sociológicos (políticas educativas, sindicatos,...). Actualmente, a inovação educacional é vista ao nível da organização escolar, pois “parece evidente que é justamente ao nível da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se” (Nóvoa, 1990: 2).

Hoje em dia, na organização escolar encontramos uma população escolar, social e culturalmente diferenciada: “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo, do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades” (Perrenoud, 1993: 28). Há cada vez mais uma miscigenação de raças e culturas, o que torna a escola um palco de diversidade. A instituição escolar, como agente dinamizador que se pretende que seja, deverá promover a interacção e, agir no meio, de forma própria e educativa, investindo nas estratégias de intervenção, na planificação de actividades inovadoras, que vão ao encontro dos interesses e motivação dos alunos, tornando a organização escolar cada vez mais eficaz.

A implementação de um projecto de escola pode implicar toda a comunidade educativa e desencadear um processo de mudança. O Projecto Educativo possibilita o trabalho em equipa e é fundamental na melhoria dos processos comunicativos. Representa a possibilidade de, como diz António Nóvoa (1990: 3) “levar à prática o conceito central da autonomia relativa do estabelecimento de ensino”. Esta autonomia refere-se aos aspectos culturais, pedagógicos, administrativos e financeiros. Um factor que contribui significativamente para a implementação do projecto de escola é a necessidade de “coragem criativa”, que como nos diz R. May (1992: 19) “é proporcional ao grau de mudança” e as organizações educativas que se encontram neste processo de inovação e mudança precisam de “indivíduos corajosos que valorizem e dirijam essa mudança”.

Considerando a escola como “um filtro que dá forma às mudanças provenientes do exterior, que as bloqueia ou as anima” (Nóvoa, 1990: 2), identificámos, por um lado, alguns

factores de resistência à mudança e por outro, de que modo é que a escola pode ser vista como um agente de mudança.

2.5. Resistência à Mudança

Há diferentes tipos de mudança. Pode ser espontânea; e nesse caso surge de circunstâncias naturais, não havendo qualquer esforço deliberado para que ocorra. Também pode ser evolutiva, ou seja, uma mudança a longo prazo, que resulta de várias situações pontuais que vão acontecendo na organização. A mudança pode, ainda, ser planeada e então é consciente e visa determinados objectivos. Os Agrupamentos de Escolas inserem-se numa mudança evolutiva, resultado das várias experiências que foram expostas, no capítulo I.

Porém “desde que é implementada, uma mudança, não é simplesmente posta em prática” (Hall, 1984: 150), pois muitas vezes surgem, nas organizações, forças de resistência.

Qualquer mudança, sob o ponto de vista organizacional, gera normalmente forças que vão resistir. Kaufman, (citado por Hall, 1984, p.149) refere que a mudança “é sempre confrontada com forças intensas que a colocam em xeque e que restringem agudamente a capacidade das organizações de reagirem a novas condições”. Este autor identifica os seguintes factores de resistência à mudança: “os benefícios colectivos ou estabilidade”, a “oposição calculada à mudança” ou ainda a “incapacidade para a mudança”. Já Stoner (1982: 261) considera três “fontes gerais de resistência à mudança”: “a incerteza”, “a falta de disposição para abrir mão de benefícios existentes” e a “consciência das fraquezas das mudanças propostas”.

Katz e Kahn identificaram seis factores de resistência à mudança: “as organizações são sobredeterminadas”, “cometem o erro(...) de acreditar que a mudança em um único ponto não causará impacto na amplitude da organização”, “inércia individual e grupal”, “a mudança pode ameaçar o sistema de poder estabelecido” e finalmente “a mudança pode ameaçar aqueles que beneficiam da alocação actual de recompensas e recursos” (citado por Hall, 1984, p.149).

Kurt Lewin, pertencente à Escola da Dinâmica de Grupo, definiu a resistência à mudança “como um fenómeno geral dos organismos sociais” e esquematizou-o “como uma lei de acção e reacção: toda a acção tende a provocar uma reacção que visa anular os seus efeitos” (Citado por Chiavenato, 1993, p.194). Para Lewin, qualquer mudança sob o ponto de vista

organizacional vai encontrar forças que vão resistir e forças que vão facilitar e qualquer processo de mudança é facilitado mais pelo remover ou neutralizar das forças resistentes do que pelo aplicar de mais pressão através das forças de apoio.

No que diz respeito à organização escolar, também podemos identificar alguns factores de resistência à mudança, por exemplo a falta de motivação, a falta de recursos, a convicção de auto-suficiência profissional, a mobilidade da classe docente, a rotina institucional, o tamanho da escola, o sentimento de insegurança, que segundo Esteve (1991: 96) “está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa”.

Na organização educativa, tal como nas outras organizações, não se conseguirá uma mudança efectiva, se não houver uma mobilização do colectivo, as acções individuais estão voltadas ao fracasso: “de pouco valerão as intensões isoladas dos indivíduos para mudar a sua prática se se realizam à margem e independentemente da dinâmica da própria escola” (Nóvoa, 1990: 2). Com efeito, para que se produza inovação é necessário que esta comporte um processo de investigação-acção, em que os professores sejam protagonistas importantes, pois como se tem verificado, tentativas de mudança determinadas por normativos superiores não resultaram.

Figueiredo (1995: 16) salienta como causas da não implementação da mudança educacional, “a desmotivação do corpo docente, a não adesão das escolas a propostas que lhe eram estranhas e a não adaptação dos currículos aos diferentes contextos escolares”. No entanto e apesar de todas estas resistências, a organização escolar é um agente de mudança. Assim, é muito importante que os professores se sintam como potenciais agentes de mudança, promovendo novas estratégias, melhorando a comunicação, favorecendo o trabalho em parceria de modo a dignificar cada vez mais a profissão professor.

É também importante a reflexão/investigação sobre a cultura da organização escolar para a sua melhor interpretação, tendo presente que o valor fonte da Educação é a pessoa humana e a compreensão de si como valor. Não é possível haver transformação na qualidade de ensino, se não houver investigação. A investigação e a inovação alimentam-se uma à outra, mas é necessário haver formação por parte dos professores para que sejam facilitadores da mudança que “vista numa perspectiva histórica, surge como um processo complexo de apropriação e de ruptura, de adesão e de conforto” (Nóvoa, 1990:1).

CAPÍTULO III

SER PROFESSOR É VIVER EM GRUPO

3.1. Introdução

Atendendo a que ser professor é viver em grupo, a compreensão da problemática dos grupos toma um interesse particular numa nova unidade organizacional (Agrupamento de Escolas) para uma nova estratégia (integração dos grupos de professores do 1º, 2º e 3º ciclos).

Neste capítulo pretendemos fazer uma abordagem acerca da formação de um grupo, interrogando-nos sobre o que é que nos leva a juntar em grupo. Focamos seguidamente os vários sistemas de classificação dos grupos e apresentamos as principais características dos grupos.

De uma forma geral, quando reflectimos sobre as várias definições de grupo, identificamos em todas elas a partilha de um objectivo comum, que será certamente um dos factores que contribuem para a formação de um grupo.

3.2. A Formação de um Grupo

Ao nascermos já estamos inseridos num grupo, a família. O indivíduo pertence a diversos grupos: família, grupo de amigos, grupos sociais, grupo de trabalho, etc... Por conseguinte, os grupos e o tempo que lhe atribuímos têm um papel importante na nossa vida. Embora haja grupos aos quais somos obrigados a pertencer, o que é que nos leva a juntar em grupo?

Segundo Gruère (1991:379), “juntarmo-nos a um grupo ou constituirmos um novo, pressupõe um conjunto de motivos (...), necessidades individuais e colectivas”. Ele vê as necessidades sociais “como forças motivadoras na formação dos grupos”. O homem como ser social que é, tem necessidade de se relacionar com outros homens. Na expressão “cada qual com o seu igual” podemos constatar uma identidade entre “Eu e Tu” que se transforma em “Nós”. Neste sentido, Moscovici e Doise (1991: 64) refere que “a partir do momento em que os homens têm uma razão para se juntarem, as distâncias reduzem-se, a vida em comum enriquece-se e o seu sentido torna-se claro”.

O ser humano é gregário por natureza e, como tal, tem necessidade de se associar a outros indivíduos formando grupos. Porém, um grupo não é um simples aglomerado de pessoas, tal como podemos verificar pela definição de Demartis (1999:77) que apresenta o

grupo como “um conjunto de pessoas que entram em relação recíproca, na base de valores ou interesses comuns”. Também Bertrand e Guillemin (1989:162) consideram que para um grupo existir “é preciso que as pessoas partilhem certos interesses, que tenham elos comuns e exista um relacionamento entre as pessoas que o compõem”.

3.3. Tipos de grupos

Moscovici e Doise (1991:190,191) considera a distinção entre grupo fechado e grupo aberto significativa quando nos situamos nas relações entre grupos, afirmando que os grupos fechados “eles são a sua própria referência e têm como membros todos os que se identificam com ele e se assemelham entre si” e que os grupos abertos apoiam-se “sobre o equilíbrio dos interesses e dos direitos, de acordo com o poder de cada um, a compatibilidade das suas representações destes interesses e destes direitos com a sociedade em geral”

Na perspectiva de Gruère (1991), as tipologias dos grupos correspondem às três maneiras, hoje clássicas, de estabelecer a categoria dos grupos: grupo primário e secundário; grupos de pertença e de referência; grupo formal e informal.

Podemos constatar que ao nascermos já estamos inseridos num grupo primário: a família.

Mas o grupo de amigos, a vizinhança, são também exemplos de grupos primários. O grupo secundário funciona segundo as exigências das instituições, sendo frequentemente confundido ou sinónimo de organização. Pois, segundo Gruère (1991:389,390) “trata-se de um conjunto de pessoas que perseguem fins determinados, idênticos ou complementares; ou ainda de um conjunto de estruturas de funcionamento que regulam as relações que as suas partes constitutivas estabelecem entre si (serviços, oficinas, escritórios) e que determinam mais ou menos as atribuições das pessoas”.

Continuando no seguimento das tipologias referenciadas por Gruère (1991:391), o grupo de pertença “é um grupo a que pertencemos de facto, no qual nos inserimos, em que desempenhamos uma função”, só que este grupo pode não satisfazer as nossas expectativas e apesar de pertencermos, podemos não partilhar todos os seus valores, então, “qualquer grupo que produza um efeito normativo nos nossos comportamentos pode ser designado por grupo de referência”.

Numa organização podemos encontrar grupos formais e informais. Os grupos formais são grupos criados intencionalmente, com uma estrutura de autoridade, estatutos determinados e uma série de papéis, definidos e duráveis. Na escola são, por exemplo, os grupos dos conselhos de docentes, conselhos pedagógicos ou dos conselhos disciplinares. A sua formação é determinada pela organização a que pertencem por forma a desempenharem funções específicas que fazem parte dos objectivos definidos, ou seja, o encargo principal que possuem, inerente à sua formação, é concretizar as tarefas propostas pela organização, não se atribuindo qualquer valor às relações interpessoais existentes. Contudo, as necessidades de relacionamento entre os membros conduzem normalmente à criação de um outro tipo de grupo: o grupo informal.

Os grupos informais criam-se naturalmente, a partir das interações, das preferências ou necessidades individuais. Os seus membros aderem voluntariamente e é muito comum, encontrar grupos informais no interior dos grupos formais, onde normalmente a hierarquia existente na organização formal não se reflecte, nem prevalece.

Nos grupos formais os seus membros são nomeados e no caso dos grupos informais, os seus membros não são nomeados, sublinhamos aderem voluntariamente. Estes grupos, apesar do papel importantíssimo desempenhado não fazem parte do organigrama das organizações, nem lhes é reconhecido, na maior parte das vezes, qualquer valor.

3.4. O grupo e as suas características

Chiavenato (1993:195) assume o conceito de grupo, como sendo dos mais difíceis de se definir, no entanto, e a este propósito em referência a Dubin, propõe para o grupo as seguintes características: “um objectivo comum, uma estrutura, uma organização dinâmica e uma coesão interna”.

No mesmo sentido, Bertrand e Guillemet (1989:162), consideram que para um grupo existir é necessário que as pessoas “partilhem certos interesses, que tenham elos comuns e exista um relacionamento entre as pessoas que o compõem”.

Gruère (1991:376) situa-se igualmente numa perspectiva semelhante, definindo grupo como “uma unidade social constituído por um determinado número de indivíduos unidos nas suas funções e nos seus estatutos”. Este mesmo autor, apresenta para um grupo diferentes

características interdependentes como: os objectivos, o tamanho, tempo e duração, a coesão e a estrutura, examinando cada uma dessas características e tentando apreciar o impacto das mesmas, sobre a dinâmica do grupo.

Interrogando-se quanto à identificação dos objectivos de um grupo e se eles corresponderão à justaposição dos objectivos pessoais dos seus membros ou à sua resultante, Gruère (1991:397) explicita que “os objectivos estão estritamente relacionados com a consciência que deles podem ter os seus diferentes membros. Eles não existem fora dos seus espíritos e são, portanto, tributários das representações individuais”.

Sobre o tamanho do grupo, Gruère (1991:399) salienta que “o reduzido tamanho de um grupo favorece a participação, a coesão, a satisfação, a comunicação e a rápida tomada de uma decisão”. Situada na mesma óptica, Demartis (1999:81) considera que “a relação mais intensa de todas é a dual”.

Para Gruère (1991:403) o tempo e duração do grupo é “uma variável que se conjuga com todas as outras e participam no desenvolvimento e nas transformações dos grupos”, sendo fácil compreender a perspectiva do autor quando diz que “os grupos que têm um ciclo de vida prolongado (sindicatos, clubes, grupos desportivos...) marcam mais os participantes com o seu cunho próprio do que os grupos ocasionais (reuniões, seminários, grupos de encontro...)”.

A coesão no seio dos grupos tem suscitado o interesse de vários autores, entre eles, Maisonneuve (1967:407) que, situando-se na perspectiva de Kelly e Thiband, a considera como “a atracção global do grupo para todos os seus membros”. Uma opinião idêntica é a que encontramos em Gruère (1991:407) que define coesão como “o grau de atracção recíproca dos seus membros e o seu empenhamento em se manterem incluídos neles”.

Este autor resume, no quadro que se reproduz a seguir, os factores susceptíveis de aumentarem ou diminuir a coesão de um grupo, segundo o ponto de vista dos autores A.D. Szilagyi Jr. e M.J. Wallace Jr:

Factores favoráveis à coesão	Factores desfavoráveis à coesão
Homogeneidade do grupo	Heterogeneidade do grupo
Acordo quanto aos objectivos do grupo	Desacordo quanto aos objectivos
Ameaça exterior	Nenhuma ameaça exterior
Competição intergrupos	Competição intragrupo
Reduzido tamanho	Numeroso
Sucesso, atracção pessoal	Insucesso, experiência desagradável
Interacções frequentes	Poucas interacções
Boa comunicação	Má comunicação
Reduzido turn-over	Elevado turn over
Avaliação favorável	Predominância de um ou vários membros

Tabela 1 – Os factores de coesão. Fonte: (Gruère, 1991: 407).

Um fenómeno interessante que podemos observar nos grupos coesos refere-se ao facto de estes reservarem a cooperação para o interior do grupo e a competição para o exterior, ideia bem patente nas palavras de Moscovici (1991:19) ao afirmar que “cooperar no interior e competir no exterior, eis a equação do sistema fechado, como se estar entre semelhantes fosse a condição característica da vida em sociedade”. A este propósito, Maisonneuve (1967:41) acrescenta ainda que os grupos coesos, por vezes, “revelam uma agressividade potencial para com o exterior, uma espécie de correlação entre o reforçar da coesão intra grupo e a virtualidade de tensões inter grupos”.

A existência de coesão num grupo é facilmente identificável, não só em relação à comunicação entre os membros, que denota um sentimento de partilha, mas também ao nível da conformidade existente. Sobre a conformidade, Alves-Pinto (1995:155), deixa claro que “toda a acção social repousa sobre um mínimo de conformidade” mas que é importante não confundir conformidade com conformismo.

Todavia, um alto nível de coesão também pode apresentar desvantagens, dando muitas vezes origem ao que habitualmente se denomina por Groupthink. “Este efeito traduz-se (...) pelo evitamento das opiniões minoritárias e na verdade alheias às normas do grupo, e por um elevadíssimo nível de influência recíproca dos seus membros. Por falta do tempo ou devido à transparência recíproca dos membros, o resultado dessa opinião de grupo resulta em decisões em que os pontos de controvérsia não são analisados” (Gruère, 1991: 410,411). Tendo por objectivo eliminar situações desta natureza, o grupo pode utilizar algumas estratégias, entre elas, evitar o isolamento do grupo, implementar um clima receptivo a novas ideias, atribuir aos intervenientes o papel de avaliadores críticos e impedir o excesso de directividade.

Quanto à estrutura Gruère (1991:411,412) considera que ela representa “um conjunto de regras vividas através da grelha dos estatutos e das funções atribuídas aos indivíduos”, e que “as variáveis mais significativas da estrutura do grupo são os estatutos, as funções e as normas”, considerando o estatuto como “o conjunto dos atributos relacionados com a posição de um indivíduo num sistema cultural ou num determinado grupo”.

O autor distingue dois tipos de estatutos; os estatutos impostos à nascença como: sexo, idade, etnia..., e os estatutos adquiridos como profissão, prestígio, poder..., podendo a mesma pessoa ter vários estatutos, onde cada estatuto “comporta várias zonas correspondente a uma diversidade de funções e relações”. (ibid)

O estatuto na perspectiva de Gruère (1991:414) relaciona-se com a noção de conformidade, proque “as pessoas que tiverem um estatuto médio num grupo ou numa organização, terão tendência para respeitar as normas” e se o grupo representar para os indivíduos uma referência prestigiosa, “talvez tentem conformar-se de modo a melhorarem os seus estatutos”.

Conformidade entendida, não como um sinónimo de conformismo, uma vez que são conceitos diferentes. Este traduz-se pelo emergir de uniformidade ao nível dos comportamentos, das opiniões, inclusivamente ao nível da linguagem utilizada. Alves Pinto (1994:59), refere sobre esta temática, que o conformismo consiste “numa imposição estrita de um determinado tipo social, em que os membros não têm margem de manobra”. Sobre este assunto, Alves-Pinto (1995:155) considera que “a exigência social de conformidade não se confunde pois com a obrigação de o indivíduo se tornar indiscernível do tipo social, que seria um modelo a que todos teriam de se sujeitar”.

Sobre a função, Gruère (1999:416), define-a como “o desenvolvimento dos comportamentos relacionados com um estatuto. É a parte dinâmica desse estatuto”.

Quanto às normas, considera-se que esta expressão pode subentender vários significados mas utilizando a expressão “normas sociais”, o autor considera que as normas de um grupo “correspondem a regras de comportamento partilhadas pelos seus membros. São “padrões” com os quais todos concordam. Eles facilitam as actividades do grupo, desempenhando um papel regulador dos comportamentos” (Gruère 1991: 420-421). Neste sentido, podemos assumir que as normas procuram induzir os membros a terem comportamentos desejáveis e aceitáveis. Devemos começar por reconhecer que um grupo normalmente tem valores, ou seja, ideias, referências que dão sentido à vida do grupo e, então, as normas são construídas em função das grandes referências que são os ideais do grupo. Julgamos que as normas são necessárias para permitir que o grupo atinja as suas metas e que não há grupo nenhum que sobreviva sem normas.

3.5. Três grupos de docentes (1º, 2º e 3º ciclos)

No âmbito do estudo que estamos a desenvolver, debruçamo-nos sobre o grupo de professores dos três ciclos de ensino, já que ao leccionarem num Agrupamento de Escolas têm a possibilidade de estabelecer uma relação educativa com todos os colegas, o que anteriormente só acontecia, pontualmente em algumas experiências pedagógicas, a que nos reportámos no capítulo I. Parece-nos importante fazer incidir a nossa reflexão sobre a questão, tendo em vista a compreensão de uma nova cultura organizacional, direccionada não para os vários grupos de docência, mas para uma visão global do Ensino Básico.

O conceito de escola, decorrente da implementação do Decreto-Lei nº115-A/98, tem subjacente a existência de vários grupos de professores, de níveis de ensino diferentes, em interacção face ao pressuposto da Verticalidade do Ensino Básico.

Relativamente à administração do sistema de ensino português, Sarmento (1994:76) afirma que a administração “tende a impor um método único para fazer as coisas, um conteúdo uniforme de ensino e processos monolíticos de condução do acto educativo. Verificamos que

ao longo dos tempos a administração do sistema de ensino português caracterizou-se pela acentuada centralização que deixava uma margem de manobra muito restrita aos profissionais da educação, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos. A política educativa vigente reflectia-se, igualmente, nos papéis atribuídos a cada grupo de docência, o grupo do ensino primário, o do ensino preparatório e o do ensino secundário, que constituíam realidades muito diversas em variadíssimos aspectos, nomeadamente em termos de estatuto social, estrutura hierárquica, rede escolar, regime de ensino e organização pedagógica. Razões estas que estão subjacentes à formação de grupos específicos no sistema de ensino, por um lado os professores do 1º ciclo e, por outro, os do 2º e 3º ciclos. Como tal, a questão central que se coloca então, é a de saber até que ponto a implementação do Agrupamento de Escolas pode contribuir para eliminar este dualismo que se foi construindo ao longo de décadas.

CAPÍTULO IV

DO MAPA CONCEPTUAL AO MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO

4.1. Delimitação do campo de estudo

Após a fase exploratória desenvolvida, que possibilitou a obtenção de um conhecimento teórico sobre o objecto de investigação, centrámos o nosso estudo no modelo organizacional (Agrupamento Vertical de Escolas) e na sua influência sobre relação educativa que os professores dos diferentes ciclos estabelecem, verificando se a relação estabelecida se reflecte numa prática educativa de qualidade. O seguinte mapa conceptual, assenta nos conceitos de modelo de organização escolar, atitude dos professores e prática educativa.

Tabela 2 – Mapa Conceptual

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Modelo de Organização (Agrupamento Vertical de Escolas)	Pedagógica	Desenvolvimento de projectos conjuntos. Articulação vertical entre os níveis de ensino. Aproximação de estabelecimentos de ensino.	. Programação conjunta de projectos. . Festividades escolares para todos os níveis de ensino. . Realização de visitas de estudo conjuntas. . Critérios definidos nas reuniões no âmbito da articulação vertical entre os níveis de ensino. . Planificação conjunta da sequencialização dos conteúdos programáticos. . Partilha de materiais pedagógicos entre escolas.

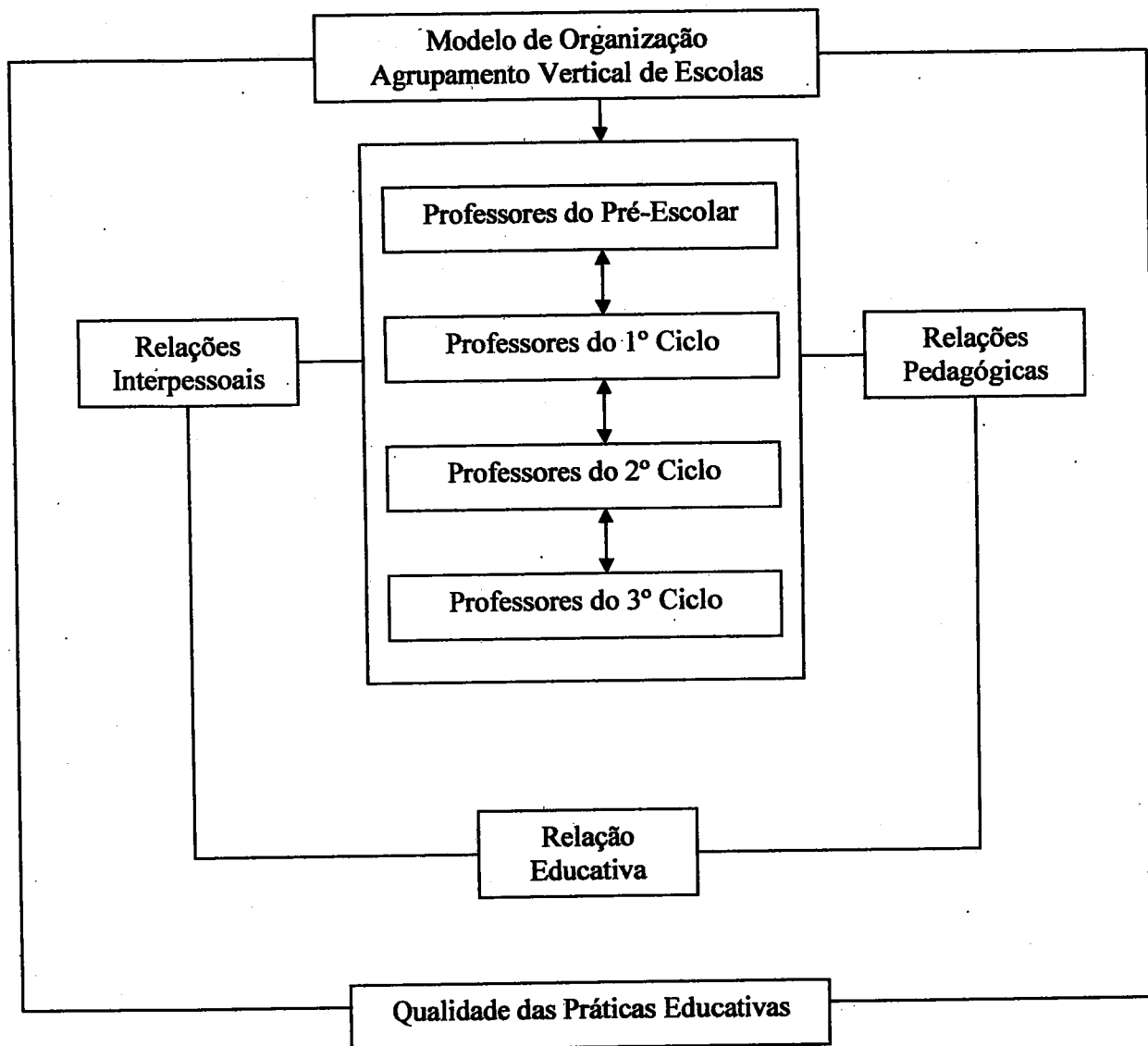
	Administrativa	Gestão dos recursos materiais	. Recursos materiais mais utilizados . Opinião sobre a existência de interacção na gestão dos recursos materiais. . Opinião sobre os benefícios/desvantagens trazidas pela integração dos recursos.
Atitude dos Professores (Forma de estar...)	Relacional	Relações interpessoais Relações pedagógicas	. Grau de frequência das instalações da Escola Sede. . Participação em conversas informais com docentes de todos os níveis de ensino. . Opinião dos docentes sobre o seu relacionamento com colegas de outros ciclos. . Articulação de temas e actividades comuns. . Grau de participação dos professores dos diferentes níveis de ensino na decisão de propostas de trabalho nas reuniões em que participa.

Prática Educativa	Acto Educativo	Reflexão sobre as práticas educativas Trabalho cooperativo Uniformização de critérios de avaliação Diferenciação pedagógica	. Referências à reflexão /aperfeiçoamento das práticas educativas. . Opinião dos professores sobre o trabalho em equipa. . Referências à uniformização de critérios de avaliação dos alunos do Agrupamento. . Registo de estratégias para alunos em risco de abandono ou insucesso.
-------------------	----------------	---	---

4.2. O Modelo Explicativo Teórico

O Modelo Explicativo Teórico proposto, pretende verificar a influência do modelo de organização escolar (agrupamento de escolas) na relação educativa que os professores dos diferentes ciclos estabelecem e se a relação educativa estabelecida influencia a qualidade das práticas educativas.

Figura 1 – Modelo Explicativo Teórico



4.3. Tipologia da observação

Em relação ao estudo que estamos a desenvolver, a função da observação é de verificação, isto é, vou observar para verificar se as relações estabelecidas no Modelo Explicativo Teórico se confirmam ou não, quando confrontadas com as opiniões dos respondentes.

Relativamente à observação e no que diz respeito ao nosso trabalho, o autor é participante e percebido, ou seja, integra-se no grupo que observa e os elementos do grupo sabem que estão a ser observados. O observador percebido pode causar implicações na fidelidade dos dados, pois os comportamentos podem revestir-se de alguma artificialidade.

Na investigação que estamos a desenvolver, a caracterização da observação em função do objecto incide sobre representações pois está no campo dos significados que cada sujeito atribui a um acontecimento.

A observação, segundo a natureza do objecto, é atributiva, isto é, incide sobre acções, apenas dando realce à ocorrência do atributo.

Para concluir a análise sobre o objecto da observação, consideramos que a técnica utilizada foi a alopectiva, pois neste caso, o observador não coincide com o observado.

Podemos também caracterizar a observação em relação ao grau de inferência, o que se traduz na capacidade de tirar conclusões ou fazer interpretações a partir daquilo que se observa. No presente estudo não é nosso objectivo ficar apenas pelas decisões do que observamos, mas temos consciência que a inferência comporta uma carga de subjectividade, podendo pôr em questão a realidade das nossas conclusões.

De acordo com o tipo de anotação, em relação à temporalidade de ocorrência do fenómeno e no que respeita ao estudo desenvolvido, baseamo-nos em Damas e Ketele (1985:43), pois o nosso objectivo é caracterizar “o estado actual do campo representativo do entrevistado [pelo que] estamos, manifestamente, em presença de uma anotação imediata”.

Tendo em vista a forma de registo, a instrumentação por nós utilizada é um registo escrito, sendo a observação, neste caso, mediatizada.

No trabalho que estamos a desenvolver, observamos os sujeitos sem alterar o ambiente e sem se forçar a natureza do fluxo dos factos, sendo natural a situação da observação. Nesta há por parte do observador uma manipulação no que diz respeito à “manipulação” pela escolha deliberada das situações a estudar” (Damas e Ketele, 1985:48).

No presente estudo a observação é sistemática já que os indicadores que queremos observar se encontram perfeitamente definidos.

No estudo por nós efectuado verificámos que em função do momento a observação é transversal pois observamos um fenómeno durante um período de tempo limitado, não considerando a possibilidade da sua transformação.

A caracterização da observação pode-se considerar muito importante, visto que, consoante a mesma, assim a metodologia e os instrumentos a utilizar.

4.4. Metodologia, estratégia e instrumentos a utilizar

Face ao objectivo do nosso estudo, que pretendia a validação do Modelo Explicativo Teórico, optámos por uma abordagem quantitativa. Esta centra-se “na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas [e tem como principal objectivo] o estabelecimento de relações e o ensaio de teorias e hipóteses previamente formuladas”. (Afonso, 1994:140,141).

A técnica de inquérito foi a que utilizámos e o instrumento de recolha de dados foi o questionário, pois este método “ consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões ” e “ à sua atitude em relação a opções ”, tendo em vista o conhecimento das “ suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões ” (Quivy e Campenhoudt, 1992:191).

4.5. Processo de construção do instrumento de recolha de dados

Numa primeira fase construímos um questionário organizado em dois blocos, em que o primeiro englobava a caracterização dos inquiridos (questões 1, 2, 3, 4, 5) e o segundo pretendia a recolha de opiniões acerca da influência da unidade organizacional – agrupamento de escolas nas práticas que os professores estabelecem. (Anexo 1)

Este questionário foi submetido a uma pré-testagem. Durante esta fase foi pedido a alguns professores que já tinham trabalhado em agrupamentos verticais que o analisassem, pois não queríamos que os respondentes ao pré-teste fossem os mesmos que respondiam ao questionário. Foi pedido aos sujeitos que se pronunciassem oralmente em relação à extensão e

formato do questionário e ainda sobre a clareza, inteligibilidade e adequação das perguntas. (Anexo II)

Após a pré-testagem, perspectivou-se um segundo questionário onde foram feitas algumas alterações, nomeadamente em relação ao formato e à recolha de dados pessoais sobre os inquiridos, que deixou de ser considerada. Houve também uma reformulação das questões por forma a reflectirem as relações definidas no Modelo Explicativo Teórico. (Anexo III)

As questões que utilizámos foram, quanto ao conteúdo, questões que procuram saber as opiniões. Quanto à forma, questões de tipo fechado, nomeadamente as que requerem uma escolha única, em duas escalas de cotação discreta: Likert e diferencial semântico.

Na relação das questões, tivemos o cuidado de evitar negações e de não introduzir duas ideias na mesma pergunta. Procurámos utilizar uma linguagem que pudesse ser igualmente apreendida por todos, o que, aliás, foi facilitado por nos estarmos a dirigir a um grupo homogéneo. Garantimos o anónimato de forma a conseguirmos que os respondentes expressassem a sua opinião livremente e sem constrangimentos.

4.6. Formulação das hipóteses

O desenvolvimento do presente estudo baseou-se nas seguintes hipóteses:

H0 – A unidade organizacional (Agrupamento de Escolas) não influencia a relação educativa dos professores dos diferentes ciclos do Ensino Básico.

H1 – A unidade organizacional (Agrupamento de Escolas) influencia a relação educativa dos professores dos diferentes ciclos do Ensino Básico.

H0 – A relação educativa que os professores estabelecem no Agrupamento de Escolas não influencia a qualidade das práticas educativas.

H1 – A relação educativa que os professores estabelecem no Agrupamento de Escolas influencia a qualidade das práticas educativas.

As hipóteses definidas constituem a base onde assenta o estudo que nos propomos desenvolver. Quanto ao processo de formulação, as hipóteses que apresentámos são indutivas porque emergem do campo que pretendemos observar e em relação ao nível de concretização são operativas unilaterais. Em termos de operacionalização, primeira hipótese de trabalho que equacionámos, a variável independente é a unidade organizacional (agrupamento de escolas) e a variável dependente é a relação educativa. Na segunda, a variável independente é a relação educativa e a dependente é a qualidade das práticas educativas.

As variáveis, em relação ao nível de mensuração são nominais pois “fornecem dados na forma de frequências. Isto significa que o que se tem são o número de respostas em cada categoria da escala” (Hill, 2002:107).

4.7. Descrição do processo de recolha de dados

Sendo nossa intenção recolher as opiniões dos professores sobre a unidade organizacional (agrupamento de escolas), optámos por um estudo de caso organizacional, utilizando como grupo de estudo, professores de um Agrupamento Vertical de Escolas do Algarve.

A amostra, constituída por 89 professores repartidos pelos três ciclos de ensino, não pretende ser representativa das opiniões de todos os professores, pois o nosso objectivo com este trabalho não é o de obter resultados representativos, mas apenas o de procurar compreender melhor a problemática em que se insere este estudo, validando o Modelo Explicativo Teórico proposto.

Distribuimos os questionários aos Educadores de Infância, aos professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos pessoalmente. A recolha foi efectuada após duas semanas, tendo sido entregues, na sua totalidade, 70 questionários.

4.8. O questionário

O questionário consubstancia-se em dois blocos: um relativo à influência dos componentes do Modelo de Organização dos Agrupamento Vertical na relação educativa que os professores dos três ciclos estabelecem (questões: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) e um outro referente à influência da relação educativa estabelecida na melhoria da qualidade das práticas educativas (questão: 15). Considerámos, ainda, um bloco relativo à recolha de dados pessoais (questões: 1, 2, 3, 4), que só nos interessavam para caracterizarmos os sujeitos, nomeadamente em termos de idade, situação profissional, nível de ensino e actividade que exercem na escola.

Quanto ao tipo das questões utilizadas, baseamo-nos na classificação de Ghiglione e Matalon (1993), ao considerarmos que quanto ao conteúdo incidem sobre factos e sobre opiniões e quanto à forma, são, na sua maioria, questões fechadas, onde o respondente se posiciona, manifestando a sua opinião de acordo com uma escala, acompanhada das respectivas instruções. Contudo, e querendo dar possibilidade aos nossos respondentes de se exprimirem de uma forma menos condicionada, o questionário tem também uma questão aberta, onde procuramos saber se a implementação do Agrupamento Vertical contribuiu ou não para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários ciclos. Em algumas questões fechadas, criámos a oportunidade dos sujeitos responderem, acrescentando a questão “Outra situação. Qual?”, “Quais?”, “Quais? Entre que ciclos”, “Outros. Quais?” (questões: 4, 8, 9, 11).

CAPÍTULO V

A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

5.1. Caracterização dos respondentes

Neste capítulo vamos apresentar e reflectir sobre os dados recolhidos através da aplicação do instrumento, já explicitado no capítulo anterior. Responderam ao nosso questionário 70 professores.

De seguida mostra-se a descrição da amostra, segundo a idade, o nível de ensino, a situação profissional e a actividade que exerce na escola.

5.1.1. Idade

Tabela 3 - tabela referente à média e desvio padrão da variável idade

Idade	Média	Desvio Padrão
	39,17143	8,109703

O grupo foi constituído por 70 sujeitos, de idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos, com uma média de 39, 17 anos e com um desvio padrão de 8,11.

5.1.2. Nível de ensino

Tabela 4 - tabela referente à frequência e percentagem da variável nível de ensino a que se encontra vinculado(a)

	Frequência	Percentagem
Educador de Infância	4	5,7
1º Ciclo	25	35,7
2º Ciclo	20	28,6
3º Ciclo	21	30,0
Total	70	100,0

Como se pode verificar existe uma distribuição entre os professores de 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, havendo apenas um défice de frequências nos Educadores de Infância.

5.1.3. Situação profissional

Tabela 5 - tabela referente à frequência e percentagem da variável situação profissional

	Frequência	Percentagem
Contratado(a)	9	12,9
Q. Zona Pedagógica	19	27,1
Q. de Escola	42	60,0
Total	70	100,0

Os sujeitos, professores do 1º, 2º e/ou 3º Ciclos do Ensino Básico e Educadores de Infância, eram na sua maioria (60%) pertencentes ao Quadro de Escola, sendo por isso professores que se encontram numa situação profissional caracterizada por alguma estabilidade.

5.1.4. Actividade que exerce na escola

Tabela 6 - tabela referente à frequência e percentagem da variável actividade que exerce na escola

	Frequência	Percentagem
Actividade Docente	69	98,6
Outra situação	1	1,4
Total	70	100,0

Quanto à actividade exercida na escola, podemos observar na tabela anterior, que a esmagadora maioria dos professores inquiridos (99%) exerce a função docente.

5.2. Relação educativa entre os professores dos três ciclos de ensino

Tabela 7 - tabela referente à frequência e percentagem da variável comunicação entre os professores dos três ciclos de ensino relativamente aos itens abaixo indicados

Escala de 1 Nunca até 7 Sempre.																	
	1		2		3		4		5		6		7		5+6+7		NS/NR
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Total de %	N	
1	29	41,4	7	10,0	16	22,9	10	14,3	6	8,6	1	1,4	1	1,4	11,4	0	0
2	18	25,7	16	22,9	11	15,7	14	20,0	9	12,9	0	0	0	0	12,9	2	2,9
3	17	24,3	10	14,3	12	17,1	16	22,9	9	12,9	4	5,7	0	0	18,6	2	2,9
4	18	25,7	10	14,3	14	20,0	60	55,7	8	11,4	9	12,9	0	0	24,3	1	1,4
5	21	30,0	12	17,1	21	30,0	77,1		8	11,4	1	1,4	0	0	12,8	0	0
6	14	20,0	17	24,3	15	21,4	65,7		8	11,4	4	5,7	0	0	17,1	0	0
7	15	21,4	14	20,0	19	27,1	68,5		5	7,1	2	2,9	0	0	10	1	1,4
8	28	40,0	13	18,6	13	18,6	77,2		3	4,3	6	8,6	1	1,4	14,3	0	0
9	16	22,9	11	15,7	12	17,1	55,7		9	12,9	6	8,6	3	4,3	25,8	1	1,4
10	15	21,4	12	17,1	18	25,7	64,2		11	15,7	9	12,9	4	5,7	20	0	0
11	31	44,3	17	24,3	15	21,4	90		3	4,3	2	2,9	0	0	4,3	1	1,4
12	23	32,9	16	22,9	6	8,6	64,4		10	14,3	9	12,9	1	1,4	21,4	0	0
13	16	22,9	18	25,7	15	21,4	70		9	12,9	10	14,3	0	0	17,2	0	0
14	20	28,6	13	18,6	13	18,6	65,8		15	21,4	5	7,1	2	2,9	12,9	0	0
15	24	34,3	12	17,1	11	15,7	67,1		14	20,0	7	10,0	1	1,4	12,8	0	0

Relativamente à questão relacionada com a comunicação entre os professores dos vários ciclos de ensino, será talvez interessante comentar que existe uma tendência de resposta para os números menos elevados, do 3 até ao 1 correspondendo ao “Nunca” na escala de resposta proposta. Tal implica que os professores verificam pouca comunicação com os colegas dos vários ciclos de ensino analisados neste estudo, em todas as situações apresentadas aos inquiridos. Tal torna-se evidente através da soma das percentagens dos itens considerados negativos (1,2 3), face aos itens considerados positivos (5, 6 e 7), em que existem diferenças muito indicadoras da tendência de resposta dos inquiridos para uma baixa comunicação no que se refere aos professores dos três ciclos de ensino entre si.

Com a investigação desenvolvida pretendemos saber se os docentes consideram que os componentes do conceito de Modelo de Organização do Agrupamento Vertical de Escolas, definidos no âmbito do Decreto-Lei nº115-A/98, 4 de Maio, influencia a relação educativa que se estabelece entre os professores dos três ciclos de ensino.

Por isso, queremos saber se efectivamente, na sua prática diária, existem correlações elevadas e estatisticamente significativas que surgiram padrões de comportamento da parte dos professores inquiridos neste estudo.

Tabela 8 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável comunicação entre os professores dos três ciclos de ensino

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	r	1	-.026	-.011	.186	.139	.000	.165	.015	.208	-.014	.074	.078	.149	.152
	p		.831	.930	.123	.251	.997	.172	.902	.084	.909	.540	.521	.219	.210
2	r	-.026	1	-.013	-.160	.160	.018	.071	-.025	.199	-.022	.041	-.110	-.106	-.155
	p	.831		.918	.186	.186	.885	.558	.834	.099	.855	.738	.364	.381	.199
3	r	-.028	.999(**)	1	-.022	.164	.001	.075	-.020	.201	-.017	.045	-.107	-.101	-.153
	p	.816	.000		.855	.174	.994	.537	.870	.086	.890	.710	.376	.404	.206
4	r	-.011	-.013	1	-.034	-.056	.006	-.029	.001	-.075	.011	-.018	-.052	-.036	-.066
	p	.930	.918	.855		.779	.963	.814	.997	.537	.927	.883	.672	.770	.586
5	r	.186	-.160	-.155	1	.766(**)	.184	.652(**)	.017	.466(**)	.178	.628(**)	.656(**)	.606(**)	.485(**)
	p	.123	.186	.199	.779		.127	.000	.887	.000	.141	.000	.000	.000	.000
6	r	.139	.160	-.056	.766(**)	1	.233	.634(**)	.009	.534(**)	.134	.580(**)	.569(**)	.569(**)	.372(**)
	p	.251	.186	.174	.000		.052	.000	.939	.000	.270	.000	.000	.000	.002
7	r	.000	.018	.001	.006	.184	1	.319(**)	.013	.068	.003	.122	.229	.077	.164
	p	.997	.885	.994	.963	.127	.052	.007	.914	.576	.982	.315	.056	.529	.175
8	r	.165	.071	.075	-.029	.652(**)	.319(**)	1	.058	.550(**)	-.058	.650(**)	.516(**)	.667(**)	.319(**)
	p	.172	.558	.537	.814	.000	.007		.636	.000	.636	.000	.000	.000	.007
9	r	.015	-.025	-.020	.001	.017	.013	.058	1	.050	-.031	-.021	.084	.068	.095
	p	.902	.834	.870	.997	.887	.914	.636		.680	.797	.864	.599	.576	.436
10	r	.208	.199	.201	-.075	.486(**)	.068	.550(**)	.050	1	.129	.539(**)	.619(**)	.598(**)	.380(**)
	p	.084	.099	.096	.537	.000	.576	.000	.680		.289	.000	.000	.000	.001
11	r	-.014	-.022	-.017	.011	.178	.003	-.058	-.031	.129	1	.174	.221	.206	.143
	p	.909	.855	.890	.927	.141	.982	.636	.797	.289		.149	.066	.086	.239
12	r	.074	.041	.045	-.018	.629(**)	.122	.550(**)	-.021	.539(**)	.174	1	.792(**)	.743(**)	.435(**)
	p	.540	.738	.710	.883	.000	.315	.000	.864	.000	.149		.000	.000	.000
13	r	.078	-.110	-.107	-.052	.656(**)	.229	.516(**)	.064	.619(**)	.221	.792(**)	1	.819(**)	.547(**)
	p	.521	.364	.376	.672	.000	.056	.000	.599	.000	.066	.000		.000	.000
14	r	.149	-.106	-.101	-.036	.606(**)	.077	.567(**)	.068	.599(**)	.206	.743(**)	.819(**)	1	.539(**)
	p	.219	.381	.404	.770	.000	.529	.000	.576	.000	.086	.000	.000		.000
15	r	.152	-.155	-.153	-.066	.485(**)	.164	.319(**)	.095	.380(**)	.143	.438(**)	.547(**)	.539(**)	1
	p	.210	.199	.206	.586	.000	.175	.007	.436	.001	.239	.000	.000	.000	.000

** Estatisticamente significativo ao nível de significância de 1%

Como se pode ver na tabela anterior, referente as correlações entre as alíneas da questão relativa à comunicação entre os professores dos vários ciclos de ensino, existem dados de interesse a ser analisados. Existem correlações elevadas e estatisticamente significativas entre algumas perguntas e conjuntos de perguntas, que sugerem padrões de comportamento da parte dos indivíduos inquiridos neste estudo.

Como se pode verificar, existe uma fortíssima correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as questões 2 - Elaboração do Projecto Educativo e 3 - Elaboração do Projecto Curricular de Escola, ($r=99,9\%$; $p=,000$), o que indica que existe uma tendência muito marcada para que os inquiridos que respondam a valores mais elevados numa das questões, respondam de forma elevada também na outra, estando as duas totalmente correlacionadas nas suas respostas. O inverso verifica-se também, quanto menor o valor dado numa resposta menor também será o valor dado na outra resposta correlacionada. Isto implica que quanto menos os inquiridos admitem comunicar numa das questões menos indicam também comunicar na outra.

Também na questão 5 - Planificação de Actividades Curriculares, existem fortes correlações positivas com outras questões, como a questão 6 - Realização de Actividades Curriculares ($r=76,6\%$, $p=,000$); questão 8 - Planificação e organização de visitas de estudo ($r=65,2\%$, $p=,000$), questão 10 - Gestão de recursos materiais ($r=46,6\%$, $p=,000$), questão 12 - Avaliação dos alunos ($r=62,9\%$, $p=,000$), questão 13 - Resolução de problemas de indisciplina ($r=65,5\%$, $p=,000$), questão 14 - Elaboração de estratégias para alunos em situação de abandono ou insucesso ($r=60,6\%$, $p=,000$) e a questão 15 - Elaboração de Planos de Formação dos professores ($r=48,5\%$, $p=,000$). Em todas elas existe a indicação de quanto maior for o valor indicado numa resposta maior também será na outra, sendo o inverso igualmente válido e é o que se verifica nestes casos específicos, em que o valor tende para uma baixa comunicação.

Cenário semelhante é verificado não só relativamente à questão 6 - Realização de Actividades Curriculares, em que existem novamente correlações estatisticamente significativas e no mesmo sentido já verificado com as já também referidas questões 8 ($r=63,4\%$, $p=,000$), 10 ($r=53,4\%$, $p=,000$), 12 ($r=58\%$, $p=,000$), 13 ($r=56,9\%$, $p=,000$), 14 ($r=56,9\%$, $p=,000$) e 15 ($r=37,2$, $p=,002$) e com a questão 5; mas também relativamente a muitas outras questões.

Analizando de forma aprofundada a matriz correlacional da tabela acima apresentada, poderá concluir-se mesmo que existem correlações estatisticamente significativas entre as questões 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14 e 15, formando um bloco de questões; e ainda as questões 2 e 3, com uma correlação quase máxima. Estas aparentam ser as questões que, neste ponto específico, parecem ser as melhores preditoras do comportamento destes docentes no campo da comunicação entre os vários ciclos de ensino, com correlações altas e estatisticamente significativas.

5.3. Assuntos tratados nas reuniões relativos à articulação entre ciclos

Tabela 9 - tabela referente à frequência e percentagem da variável nas reuniões em que participa, trata-se de assuntos relativos a...

Escala de 1 Nunca até 7 Sempre

	1		2		3		4		5		6		7		5+6+7	NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Total de %	N	%
1	27	38,6	16	22,9	11	15,7	9	12,9	2	2,9	3	4,3	2	2,9	2,9	0	0
2	20	28,6	13	18,6	20	28,6	6	8,6	2	2,9	4	5,7	4	5,7	5,7	1	1,4
3	8	11,4	8	11,4	4	5,7	4	5,7	14	20,0	17	24,3	15	21,4	21,4	0	0
4	26	37,1	14	20,0	8	11,4	16	22,9	2	2,9	1	1,4	3	4,3	4,3	0	0

Analizando de forma aprofundada a matriz correlacional da tabela acima apresentada, poderá concluir-se mesmo que existem correlações estatisticamente significativas entre as questões 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14 e 15, formando um bloco de questões; e ainda as questões 2 e 3, com uma correlação quase máxima. Estas aparentam ser as questões que, neste ponto específico, parecem ser as melhores preditoras do comportamento destes docentes no campo da comunicação entre os vários ciclos de ensino, com correlações altas e estatisticamente significativas.

Tabela 10 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável nas reuniões em que participa, trata-se de assuntos relativos a...

		Integração dos três ciclos de ensino	Articulação curricular entre os vários ciclos	Transmissão de Informações respeitantes unicamente ao ciclo a que pertence e/ou departamento	Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino
Integração dos três ciclos de ensino	r	1	,073	-,551(**)	,520(**)
	p		,546	,000	,000
Articulação curricular entre os vários ciclos	r	,073	1	,082	,173
	p	,546		,502	,151
Transmissão de Informações respeitantes unicamente ao ciclo a que pertence e/ou departamento	r	-,551(**)	,082	1	-,169
	p	,000	,502		,161
Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino	r	,520(**)	,173	-,169	1
	p	,000	,151	,161	

** Estatisticamente significativo ao nível de significância de 1%

Quando se analisa as correlações entre as diferentes alíneas da questão relativa aos assuntos tratados nas reuniões, constata-se correlações estatisticamente significativas. Entre a alínea referente à “Integração dos três ciclos de ensino” e a “Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ciclo a que pertence e/ou departamento” ($r = -0,551$; $p = ,000$) verificou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa, indicando que quanto maiores os valores de resposta para uma das condições menor será o valor da resposta para a outra, ou seja, quanto mais os inquiridos indicam que, nas reuniões em que participam existe transmissão de informações respeitantes unicamente ao ciclo a que pertencem e/ou departamento, menor consideram a integração dos três ciclos de ensino. O contrário sucede na correlação entre as alíneas “Integração dos três ciclos de ensino” e a “Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino” ($r = 0,52$; $p = ,000$), em que a correlação é positiva e estatisticamente significativa. Isto implica que, neste caso, quanto maior for a integração dos três ciclos de ensino maior será a programação das actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino.

5.4. Projecto Curricular de Escola

Tabela 11 - tabela referente à frequência e percentagem da variável em que medida o Projecto Curricular de Escola fomenta a comunicação dos professores dos três ciclos de ensino

	Frequência	Percentagem
Nada	9	12,9
Pouco	39	55,7
Bastante	9	12,9
Muito	1	1,4
Não sabe	12	17,1
Total	70	100,0

No seguimento da questão anterior, também aqui se verifica que os professores inquiridos indicam que o Projecto Curricular de Escola pouco fomenta a comunicação dos professores dos três ciclos de ensino. Visto que é um projecto que pretende adequar o currículo nacional à realidade da escola, pressupõe, certamente, a envolvimento de todo o corpo docente.

Como tal, o Projecto Curricular de Escola, visto como um instrumento de gestão pedagógica, possibilita a implementação de mecanismos de reflexão e análise sobre o processo de ensino/aprendizagem, implementando uma cultura de qualidade educativa. Tem por base o currículo nacional e o Projecto Educativo, define o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organiza o projecto e os conteúdos a trabalhar em cada área curricular.

Neste sentido, o currículo perspectiva-se como um projecto, isto é, como algo dinâmico, que fomenta a articulação curricular entre os professores dos três ciclos do Ensino Básico. Assim sendo, essa articulação é pouco fomentada no Projecto Curricular de Escola, segundo as respostas dadas pelos nossos inquiridos.

5.5. Projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino

Tabela 12- tabela referente à frequência e percentagem da variável conhecimento de projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino.

	Frequência	Percentage m
Sim	26	37,1
Não	42	60,0
NS/NR	2	2,9
Total	70	100,0

Nesta questão, é notória a tendência para a resposta negativa no que concerne ao conhecimento de projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino

Tabela 13 - tabela referente à frequência e percentagem da variável quais os projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino que conhece.

	N	%
Segurança	1	2,86
Enriquecimento	1	2,86
Coadjuvação	2	5,71
Decoração do refeitório	1	2,86
PREAA	1	2,86
Semanas temáticas	1	2,86
Jornal	2	5,71
Comemorações Festivas	1	2,86
Ambiente	7	20
Desporto	2	5,71
Dança	4	11,43
Clubes	3	8,57
Matemática	3	8,57
Leitura	1	2,86
Inglês	1	2,86
Artes	4	11,43
Total	35	100,01

Com um número de total relativamente baixo (N=35) para o número total de inquiridos (N=70), a dispersão de resposta é visível na tabela apresentada, com uma maior incidência nos projectos relacionados com o Ambiente (20%).

Tabela 14 - tabela referente à frequência e percentagem da variável entre que ciclos conhece projectos conjuntos

	N	%
Pré e 1º ciclo	3	9,68
Pré e 2º ciclo	1	3,23
1º e 2º ciclo	8	25,81
1º e 3º ciclo	2	6,45
2º e 3º ciclo	7	22,58
1º, 2º e 3º ciclo	9	29,03
Pré, 1º, 2º e 3º ciclo	1	3,23
Total	31	100,01

Também nesta variável existe uma baixa frequência de resposta (N=31), existindo uma maior concentração de respostas nos projectos entre o 1º e 2º ciclo (25,81%), entre o 2º e 3º ciclo (22,58%) e o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (29,03%).

Relativamente ao componente projectos pedagógicos conjuntos, verificámos que a sua implementação ainda não é uma realidade, pois obteve por parte dos professores inquiridos o maior número de respostas desfavoráveis.

5.6. Recursos materiais mais utilizados

Tabela 15 - tabela referente à frequência e percentagem da variável espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento

	Frequência	Percentagem
Secretaria	17	24,3
Biblioteca	1	1,4
Pavilhão Desportivo	5	7,1
Reprografia	2	2,9
Refeitório	5	7,1
Sala de professores	31	44,3
Papelaria	1	1,4
Anfiteatro	2	2,9
Outros	4	5,7
Sala de Informática	2	2,9
Total	70	100,0

No que concerne à variável, espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento, a maioria dos indivíduos inquiridos prefere a sala de professores (44,3%) e a secretaria (24,3%).

Tabela 16 - tabela referente à frequência e percentagem da variável 2º espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento

	Frequência	Percentagem
Secretaria	3	4,3
Biblioteca	3	4,3
Reprografia	15	21,4
Ludoteca	2	2,9
Refeitório	10	14,3
Sala de professores	14	20,0
Papelaria	16	22,9
Anfiteatro	1	1,4
Outros	3	4,3
NS/NR	3	4,3
Total	70	100,0

Relativamente ao segundo espaço mais utilizado na escola sede do agrupamento, os inquiridos escolheram a papelaria (22,9%), a reprografia (21,4%) e a sala de professores (20%).

Tabela 17 - tabela referente à frequência e percentagem da variável 3º espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento

	Frequência	Percentagem
Secretaria	9	12,9
Biblioteca	5	7,1
Reprografia	12	17,1
Ludoteca	1	1,4
Refeitório	16	22,9
Sala de professores	7	10,0
Papelaria	4	5,7
Anfiteatro	1	1,4
Outros	6	8,6
Sala de Informática	4	5,7
NS/NR	5	7,1
Total	70	100,0

Nesta questão, os inquiridos seleccionaram o refeitório (22,9%) e a reprografia (17,1%) como o terceiro espaço mais utilizado na Escola Sede do Agrupamento.

Na abordagem deste componente quisémos saber quais os recursos materiais mais utilizados na escola sede do agrupamento, quer pelos professores que lá leccionam, quer pelos professores das escolas agregadas. Neste sentido pedimos aos professores que indicassem por ordem decrescente (1º,2º,3º)^{os} três espaços que mais utilizavam na Escola Sede do Agrupamento.

Após a apresentação das três tabelas verificamos que os recursos da Escola Sede do Agrupamento que os professores utilizam com maior frequência são: sala de professores, secretaria, papelaria, reprografia e refeitório.

A pertinência desta pergunta está relacionada com um dos pressupostos do Decreto-Lei nº 115-A/98, o qual considera que o reforço da autonomia dos estabelecimentos dá a possibilidade à escola de poder gerir da melhor forma os recursos de que dispõe.

Analizados os dados sobre os espaços mais utilizados na Escola Sede do Agrupamento, constatámos que os docentes utilizam os espaços que estão mais relacionados com os aspectos burocráticos do dia-a-dia da escola.

5.7. A rentabilização dos recursos materiais no agrupamento

Tabela 18 - tabela referente à frequência e percentagem da variável o agrupamento rentabiliza de uma forma eficaz os recursos materiais existentes

		Frequência	Percentagem
	Concordo totalmente	1	1,4
	Concordo	38	54,3
	Discordo	18	25,7
	Discordo totalmente	2	2,9
	Não Sabe	11	15,7
	Total	70	100,0

Quando questionados acerca da rentabilização dos recursos materiais existentes, de uma forma eficaz, por parte do agrupamento, 54,3% dos inquiridos concordam com a afirmação, revelando uma atitude positiva face ao mesmo. Todavia, a análise da tabela mostra-nos que um número elevado de respondentes também escolheu as outras opções, o que nos leva a pensar que este é um assunto algo controverso no nosso agrupamento.

5.8. Benefícios/desvantagens da integração dos recursos educativos

Tabela 19 - tabela referente à frequência e percentagem da variável a integração dos recursos educativos para os diferentes níveis de ensino trouxe...

		Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Benefícios principalmente para o Pré-escolar.	13	18,6	5	7,1	40	57,1	11	15,7	1	1,4	0	0
2	Benefícios principalmente para o 1º Ciclo	12	17,1	14	20,0	27	38,6	15	21,4	2	2,9	0	0
3	Benefícios principalmente para o 2º e 3º Ciclo	3	4,3	14	20,0	30	42,9	18	25,7	4	5,7	1	1,4
4	Benefícios para todos.	9	12,9	13	18,6	25	35,7	18	25,7	4	5,7	1	1,4
5	Desvantagens.	9	12,9	12	17,1	33	47,1	11	15,7	3	4,3	2	2,9

Relativamente aos benefícios da integração dos recursos educativos para os diferentes níveis de ensino, os professores inquiridos revelaram uma prevalência para a resposta neutra (não concordo nem discordo), em todas as alíneas desta questão. Havendo depois uma dispersão por todas as outras opções de resposta, quer positivas quer negativas.

5.9. Estabelecimento de comunicação formal

Tabela 20 - tabela referente à frequência e percentagem da variável Indique a frequência com que comunica formalmente

	1		2		3		1+2+3		4		5		6		7		5+6+7		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	Total de %	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Total de %	N	%
1 com professores do Pré-escolar.	32	45,7	17	24,3	6	8,6	78,6	6	8,6	1	1,4	3	4,3	4	5,7	11,4	1	1,4		
2 com professores do 1º Ciclo.	14	20,0	9	12,9	7	10,0	42,9	12	17,1	8	11,4	4	5,7	16	22,9	40	0	0		
3 com professores do 2º Ciclo.	10	14,3	7	10,0	3	4,3	28,6	3	4,3	10	14,3	10	14,3	27	38,6	67,2	0	0		
4 com professores do 3º Ciclo.	15	21,4	7	10,0	1	1,4	32,8	4	5,7	5	7,1	0	0	31	44,3	51,4	0	0		
5 com qualquer colega independente do nível de ensino a que pertence.	2	2,9	11	15,7	7	10,0	28,6	13	18,6	14	20,0	7	10,0	15	21,4	51,4	1	1,4		

Quando se trata de comunicação formal entre professores de diferentes ciclos de ensino, os inquiridos revelam que comunicam muito pouco com os professores do pré-escolar (1=45,7%). Com os professores do 1º ciclo, existem vivências divididas e comunicações divididas (1=20% e 7=22,9%), com os professores do 2º ciclo existem 38,6% dos indivíduos a indicar que comunicavam com muita frequência com estes docentes. Tal facto também sucede com os professores do 3º ciclo (7=44,3%).

Tabela 21 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável indique a frequência com que comunica formalmente

		Comunica formalmente com professores do Pré-escolar	Comunica formalmente com professores do 1º Ciclo	Comunica formalmente com professores do 2º Ciclo	Comunica formalmente com professores do 3º Ciclo	Com qualquer colega independentemente do nível de ensino a que pertence
Comunica formalmente com professores do Pré-escolar	r	1	,080	,067	,049	-,013
	p		,621	,580	,688	,918
Comunica formalmente com professores do 1º Ciclo	r	,060	1	-,209	-,403(**)	-,078
	p	,621		,083	,001	,520
Comunica formalmente com professores do 2º Ciclo	r	,067	-,209	1	,896(***)	,199
	p	,580	,083		,000	,099
Comunica formalmente com professores do 3º Ciclo	r	,049	-,403(**)	,896(***)	1	,187
	p	,688	,001	,000		,121
Com qualquer colega independentemente do nível de ensino a que pertence	r	-,013	-,078	,199	,187	1
	p	,918	,520	,099	,121	

** Estatisticamente significativo ao nível de significância de 1%

Relativamente à testagem das correlações na variável “indique a frequência com que comunica formalmente, verificam-se correlações negativas, estatisticamente significativas entre as alíneas correspondentes à comunicação entre os professores do 1º e do 3º ciclo ($r=-0,403$; $p=0,001$), o que implica uma relação inversamente proporcional entre a comunicação dos professores do 1º ciclo do ensino e dos professores do 3º ciclo, reforçando a ausência de comunicação já verificada na análise descritiva do grupo. Correlação também estatisticamente significativa, mas desta vez positiva, é da comunicação formal entre os professores do 2º e 3º ciclos, indicando que quanto mais os indivíduos comunicam com professores do 2º ciclo mais comunicam também com professores do 3º ciclo do ensino básico.

5.10. Contributos do Agrupamento Vertical de Escolas

Tabela 22 - tabela referente à frequência e percentagem da variável o Agrupamento Vertical de Escolas contribuiu...

		Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	para o alargamento das relações interpessoais entre os docentes do Ensino Básico.	8	11,4	16	22,9	18	25,7	18	25,7	10	14,3
2	para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica.	1	1,4	8	11,4	15	21,4	31	44,3	15	21,4
3	para a implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis de ensino para além das situações formais previstas na lei.	6	8,6	24	34,3	23	32,9	15	21,4	2	2,9
4	para a aproximação de estabelecimentos de ensino.	2	2,9	13	18,6	19	27,1	28	40,0	8	11,4

Quando foram inquiridos acerca do contributo do Agrupamento Vertical em diversos aspectos da vida escolar, as respostas, através da análise das frequências de resposta, tendem para o positivo ou neutro, revelando uma aceitação do contributo dos Agrupamentos Verticais em aspectos como a existência de um percurso sequencial dos alunos na mesma área geográfica (Concordo Totalmente=21,4%).

Tabela 23 - tabela referente à frequência e percentagem da variável a implementação do Agrupamento Vertical contribuiu para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários níveis de ensino

		Frequência	Percentagem
	Sim	34	48,6
	Não	36	51,4
	Total	70	100,0

Relativamente ao contributo do Agrupamento Vertical para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários níveis de ensino, os inquiridos dividem-se, dando uma ligeira predominância ao Não (51,4%).

Tabela 24 - tabela referente à frequência e percentagem da variável porquê

	N	%
Não		
Falta de articulação	7	31,82
Falta de comunicação	12	54,54
Perda de autonomia do 1º ciclo	3	13,64
Total	22	100

Sim	N	%
Existe mais comunicação	12	85,71
Existe mais articulação	2	14,29
Total	14	100

Foi questionado aos indivíduos participantes neste estudo, para justificarem a sua resposta anterior. Como principal justificação para o Não, surge a falta de comunicação verificada entre os docentes (54,54%). Relativamente aos inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior, o aumento da comunicação é a justificação apresentada por 85,71% dos inquiridos.

5.11. Melhoria da qualidade das práticas educativas

Tabela 25 - tabela referente à frequência e percentagem da variável em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente...

Escala de 1 Absolutamente nada até 7 Totalmente.

	1		2		3		1+2+3		4		5		6		7		5+6+7		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	Total de %		N	%	N	%	N	%	N	%	Total de %		N	%
1	16	22,9	11	15,7	10	14,3	52,9		18	25,7	10	14,3	5	7,1	0	0	21,4		0	0
2	17	24,3	13	18,6	13	18,6	61,5		13	18,6	6	8,6	8	11,4	0	0	20		0	0
3	13	18,6	10	14,3	14	20,0	52,9		18	25,7	8	11,4	7	10,0	0	0	21,4		0	0
4	17	24,3	10	14,3	15	21,4	60		13	18,6	10	14,3	5	7,1	0	0	21,4		0	0
5	13	18,6	13	18,6	16	22,9	60,1		10	14,3	12	17,1	6	8,6	0	0	25,7		0	0
6	13	18,6	13	18,6	17	24,3	61,5		12	17,1	10	14,3	5	7,1	0	0	21,4		0	0
7	14	20,0	18	25,7	11	15,7	61,4		16	22,9	5	7,1	4	5,7	1	1,4	14,2		1	1,4
8	13	18,6	22	31,4	11	15,7	65,7		15	21,4	3	4,3	5	7,1	1	1,4	12,8		0	0
9	16	22,9	16	22,9	10	14,3	60,1		15	21,4	4	15	7	10,0	1	1,4	26,4		1	1,4
10	14	20,0	18	25,7	12	17,1	62,8		10	14,3	9	12,9	7	10,0	0	0	22,9		0	0

Os inquiridos, quando confrontados com a questão se leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a forma de estar no estabelecimento de ensino, apresentaram respostas neutras (resposta 4) ou negativas (1 a 3), negando desta forma influência do Agrupamento Vertical na possível alteração de comportamentos dos professores.

Aquando da soma das respostas positivas e das negativas, a maioria dos inquiridos respondeu de forma negativa, tendo as respostas perto do “Absolutamente nada” tido frequências e, por sua vez, percentagens muito superiores.

Não há dúvida que ainda existe um longo caminho a percorrer, ideia que surge em relação a esta questão. Como tal, considerámos que “as reformas adoptadas no papel só passam à prática se os actores no terreno tiverem interesse em aderir a elas”. (Perrenoud, 1994:153).

Tabela 26 - Tabela referente às correlações e valores de significância da variável em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	r	1	,856(***)	,758(**)	,831(**)	,701(**)	,764(**)	,160	,683(**)	,832(**)
	p		,000	,000	,000	,000	,185	,000	,402	,000
2	r	,856(***)	1	,810(**)	,864(**)	,794(**)	,816(**)	,092	,779(**)	,115
	p	,000		,000	,000	,000	,451	,000	,344	,000
3	r	,758(**)	,810(**)	1	,763(**)	,613(**)	,682(**)	,132	,714(**)	,242(*)
	p	,000	,000		,000	,000	,277	,000	,043	,000
4	r	,831(**)	,864(**)	,763(**)	1	,647(**)	,722(**)	,078	,674(**)	,264(*)
	p	,000	,000	,000		,000	,520	,000	,027	,000
5	r	,701(**)	,794(**)	,613(**)	,647(**)	1	,862(**)	,084	,760(**)	-,067
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,489	,000	,583
6	r	,764(**)	,816(**)	,682(**)	,722(**)	,862(**)	1	,096	,720(**)	,025
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,428	,000	,835
7	r	,160	,092	,132	,078	,084	,096	1	,190	-,010
	p	,185	,451	,277	,520	,489	,428		,114	,931
8	r	,683(**)	,779(**)	,714(**)	,674(**)	,760(**)	,720(**)	,190	1	,049
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,114		,687
9	r	,102	,115	,242(*)	,264(*)	-,067	,025	-,010	,049	1
	p	,402	,344	,043	,027	,583	,835	,931	,687	
10	r	,832(**)	,831(**)	,739(**)	,825(**)	,691(**)	,755(**)	,086	,719(**)	,045
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,478	,000	,710

** Estatisticamente significativo ao nível de significância de 1%

* Estatisticamente significativo ao nível de significância de 5%

Quando testada relativamente às correlações entre as suas alíneas, a questão relativa à melhoria na forma de estar na escola devido a leccionar num Agrupamento Vertical, existem inúmeras correlações estatisticamente significativas e positivas. Exceptuando as questões 7, que não apresenta correlações estatisticamente significativas com nenhuma das outras alíneas e a questão 9, que apresenta correlações estatisticamente significativas mas de pouca importância em termos de força correlativa, todas as outras questões, entre si, apresentam fortes correlações estatisticamente significativas, positivas, entre si. Isto implica que quanto maior for o valor de uma dada resposta, maior também será o valor da resposta correlacionada de forma estatisticamente significativa. O inverso também sucedendo, quanto menor for o valor de uma resposta menor será também o valor da outra resposta correlacionada de forma estatisticamente significativa.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Conclusões e Implicações

A intenção deste estudo era a de investigar se na unidade organizacional (Agrupamento Vertical de Escolas), a integração dos três ciclos, favorece a relação educativa entre os professores dos diferentes ciclos do Ensino Básico, e se essa relação contribui para a qualidade das práticas educativas. Esperávamos que a pesquisa nos fornecesse dados que nos permitissem confirmar ou infirmar as hipóteses que colocámos.

Ao traçar a fundamentação teórica da nossa problemática recorremos a alguns autores para o enquadramento teórico do nosso estudo. Começámos com a análise da Lei nº46/86, de 14 de Outubro, que deu tradução legal, ao novo Ensino Básico de nove anos; organizando-o em três ciclos sequenciais numa perspectiva de unidade global, de modo a alcançar um espaço integrador, que facilita e promove a articulação vertical da prática educativa. Detivemo-nos, particularmente, no artigo 5º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, anexo ao Decreto Lei nº 115-A/98, que consagra formalmente o Agrupamento de Escolas.

O estudo que realizámos permite-nos concluir que a problemática da cultura organizacional/cultura escolar é relevante para a compreensão das escolas. O Agrupamento de Escolas aparece com uma cultura peculiar (integração dos três ciclos) que constitui um elemento diferenciador das suas práticas e mediante esta investigação educativa pretendíamos conhecer e analisar as práticas educativas dos professores dos três ciclos de ensino no Agrupamento Vertical de Escolas São Pedro do Mar de Quarteira. Estamos conscientes de que a técnica do questionário condicionou as respostas dos inquiridos a um determinado leque de possibilidades, mas era a técnica mais rápida.

Tentando dar resposta à dupla orientação que serviu de fio condutor ao trabalho desenvolvido, abordamos a questão relacionada com a comunicação entre os professores dos vários ciclos de ensino. Em todas as situações apresentadas aos professores, estes verificam pouca comunicação com os colegas dos vários ciclos de ensino analisados neste estudo. Verifica-se a ausência de comunicação entre os professores do 1º e do 3º ciclo numa relação inversamente proporcional, confirmando-se que quanto mais os professores do 2º ciclo comunicam entre si mais comunicam também com professores do 3º ciclo.

* Verifica-se, também, através dos assuntos tratados nas reuniões, em que os professores participam, que existe pouca articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

Excepção para a questão relativa à articulação apenas entre o próprio ciclo de ensino e/ou departamento, o que, numa análise transversal, confirma o que a outra questão indica.

Em relação ao Projecto Curricular de Escola, os professores inquiridos indicam que este projecto pouco fomenta a comunicação dos professores dos três ciclos de ensino. Visto que é um projecto que pretende adequar o currículo nacional à realidade da escola, pressupõe, certamente, a envolvimento de todo o corpo docente. Relativamente, também, a outros projectos pedagógicos conjuntos, verificámos que a sua implementação ainda é uma realidade ténue, pois obteve por parte dos professores inquiridos o maior número de respostas desfavoráveis.

Na questão relacionada com os espaços mais utilizados na Escola Sede do Agrupamento, segundo os dados analisados, constatámos que os docentes utilizam os espaços que estão mais relacionados com os aspectos burocráticos do dia-a-dia da escola.

Quando questionados acerca da rentabilização dos recursos materiais existentes, de uma forma eficaz, por parte do agrupamento, os professores revelaram uma atitude positiva face ao mesmo. Todavia, um número elevado de respondentes revelaram uma atitude contrária, o que nos leva a pensar que este é um assunto algo controverso no nosso agrupamento.

Quanto aos benefícios da integração dos recursos educativos para os diferentes níveis de ensino, os professores inquiridos revelaram uma prevalência para a resposta neutra, reveladora de alguma passividade em relação ao assunto.

Acerca do contributo do Agrupamento Vertical em diversos aspectos da vida escolar, as respostas tendem para o positivo ou neutro, revelando uma aceitação maior para o contributo em aspectos como a existência de um percurso sequencial dos alunos na mesma área geográfica. Relativamente ao contributo do Agrupamento Vertical para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários níveis de ensino, os professores deram uma ligeira predominância ao Não. Como principal justificação para o Não, surge a falta de comunicação verificada entre os docentes.

Os professores, quando confrontados com a questão se leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola, a maioria respondeu de forma negativa, negando desta forma influência do Agrupamento Vertical na possível alteração de comportamento dos inquiridos.

Consideramos, na sequência da análise às respostas do questionário efectuado e no sentido de contribuir para a melhoria da relação e da prática educativa dos professores, que

devem merecer reflexão, por parte de todos os intervenientes do processo educativo, algumas das implicações que emergem deste estudo, como:

- Promover a articulação dos conteúdos de ensino, garantindo a harmonização das mensagens e das práticas de socialização comportamental;
- Facilitar a adaptação aos vários ciclos do Ensino Básico, permitindo um maior conhecimento e uma maior ligação entre os diferentes ciclos;
- Promover a comunicação entre os professores das várias escolas, estabelecendo um clima de escola único e transversal, orientado para o desenvolvimento de processos de liderança que consubstanciem a plena consecução dos objectivos educativos do Agrupamento;
- Desenvolver um trabalho global e cooperativo que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, melhorando a qualidade das aprendizagens;
- Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas conjuntas orientadas para a aprendizagem cooperativa;
- Apostar na Formação do Pessoal Docente em contexto de trabalho.

Tudo isto permite-nos admitir que a mudança não pode «reduzir-se a uma decisão hierárquica. Deve ser acompanhada duma aprendizagem de novos modos de relações» (Bernoux, s/d: 118). Daí que seja necessária uma mudança, que com base no estrutural se consubstancie na acção educativa. A mudança deverá surgir nos professores, da sua vontade e com o seu envolvimento, para se reflectir na sua prática educativa.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Natércio. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALARCÃO, Isabel. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. 2ª Edição Revista e Desenvolvida.

ALVES, José Matias. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.

ALVES, Mariano. (1992). *Sociologia da Educação*, in ISET (ed.). *Textos de Apoio – Administração Escolar: 1 módulo caderno 3*, Porto: iset.

ALVES-PINTO, Conceição. (1994). *Formas de Estar na Escola*, in ISET (ed), *Textos de Apoio – Administração: 1 módulo caderno 1*, Porto: Iset.

ALVES-PINTO, Conceição. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

ANDRADE, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.

BERNOUX, P. (s/d). *A Sociologia das Organizações*. Porto: Rés.

BERNSTEIN, B., (1971). *A Educação não pode compensar a sociedade*, in Grácio e Stephen Stoer, *Sociologia da Educação II*.

BERTRAND, Yves & GUILLEMENT, Patrick. (1989). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

CARVALHO, J., (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

CHIAVENATO, Idalberto. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (1993). *A Educação e os Meios de Comunicação Social*. Ministério da Educação.

CUCHE, D. (1999). *A noção de culturas nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.

DAMAS, Maria Joaquina & KETELE, Jean-Marie. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

DEMARTIS, Lúcia. (1999). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

ESTEVE, José Manuel. (1991). Mudanças sociais e função docente, in NÓVOA. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

FÁTIMA, Jorge & PAULO, Silva. (2000). *Instrumento Para o Desenvolvimento Organizacional de PME'S*. Évora: Universidade de Évora.

FIGUEIREDO, Carla & GÓIS, Eunice. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

FORQUIN, J., (1993). As Desigualdades Escolares – O contributo do Pensamento Sociológico in *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: E.S.E.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. (1993). *O Inquérito-Teoria Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GRUÈRE, Jean Pierre. (1991). Os Grupos e a sua Dinâmica, in AUBERT et all., (ed). *Management*. Porto: Rés.

HALL, Richard. (1984). *Organizações: Estruturas e Processos*. 3. ed., Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

HILL, Manuela Magalhães & HILL, Andrew. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

ITURRA, R., (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

MAISONNEUVE, Jean. (1967). *A Dinâmica dos Grupos*, Lisboa: Edição Livros do Brasil.

MAY, R. (1992). *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MONTANDON, C., (1987). Pratiques Educatives, relations avec l'école et paradigma familiare in *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Paris.

MOSCOVICI, Serge & DOISE, Willem. (1991) Dissensões e consenso. Lisboa: Livros Horizonte.

NÓVOA, António. (ed.). (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

PERRENOUD, Philippe. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHER, G. (1989). *Sociologia Geral I*. Lisboa: Presença.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

SAVATER, F., (1997). *O Valor de Educar*, Trad. de Michel Canelas. Lisboa: Editorial Presença.

STONER, A. (1982). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

TEIXEIRA, Manuela. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

ZABALZA, Miguel. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CITADA

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei nº 115- A /98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Decreto Regulamentar nº12/2000, de 29 de Agosto.

Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março.

Despacho nº 147-B / ME /96, de 8 de Julho.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário sujeito à pré-testagem

(Questionário sujeito à pré-testagem)

Universidade de Évora

Mestrado em Educação

Variante de Administração Escolar

O presente questionário insere-se num estudo sobre **A Atitude dos Professores Face à Verticalização do Ensino Básico.**

A sua colaboração é fundamental pelo que lhe pedimos que responda e emita a sua opinião.

O anonimato é assegurado.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

I – ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

1- Idade: anos 2- Sexo:

3- Nível de Ensino e Situação Profissional:

3.1. Nível de Ensino _____

3.2. Professor do Quadro de Escola..... ☐

3.3. Professor do Quadro de Zona Pedagógica..... ☐

3.4. Professor Contratado..... ☐

4- Tempo de Serviço

Anos de serviço até 31 de Agosto de 2005: anos

5- Actividade que exerce na escola:

5.1. Actividade docente..... ☐

5.2. Actividade docente e cargo de gestão intermédia..... ☐

5.3. Actividade docente de apoio escolar..... ☐

5.4. Actividade com dispensa da componente lectiva..... ☐

II – OPINIÕES E PRÁTICAS DECLARADAS

6- Considera que é mais interessante leccionar numa Escola que esteja integrada num Agrupamento de Escolas.

6.1 Sim ☐

6.2 Não ☐

- Se respondeu Sim, passe à pergunta 7.

- Se respondeu Não, passe à pergunta 8.

7. Se respondeu Sim à pergunta 6.

(Assinale com uma cruz a resposta que considere mais adequada ao seu caso.)

A troca de experiências pedagógicas entre os professores dos diferentes ciclos é importante porque:

7.1 Favorece uma melhor articulação curricular entre os diferentes ciclos..... ☐

7.2 Possibilita a participação dos três ciclos em projectos conjuntos..... ☐

7.3 Proporciona uma melhor gestão de recursos materiais..... ☐

7.4 Contribui para esbater o distanciamento entre os professores do Ensino Básico..... ☐

7.5 Por alguma outra razão. Diga qual: _____

8. Se respondeu Não à pergunta 6, diga porquê.

(Assinale com uma cruz a resposta que considere mais adequada ao seu caso).

8.1. É difícil conjugar os horários dos professores dos vários ciclos..... ☐

8.2. Os interesses dos alunos são diferentes consoante os ciclos..... ☐

8.3. As diferentes faixas etárias dos alunos não possibilitam a participação dos três ciclos em projectos conjuntos..... ☐

8.4. A integração dos recursos educativos trouxe poucos benefícios..... ☐

8.5. A interacção entre os professores dos três ciclos só se verifica nas situações formais previstas na lei..... ☐

Responda às questões 9, 10, 11, 12, 13 e 14 utilizando uma escala de 5 pontos:

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às Vezes; 4- Muitas Vezes e 5- Sempre.

9. Analisa em conjunto com os professores dos outros ciclos os currículos e programas..... ☐

10. Planifica em conjunto com os professores dos outros ciclos:

10.1. Actividades curriculares..... ☐

10.2. Actividades de complemento curricular..... ☐

11. Realiza em conjunto com os professores dos outros ciclos:

11.1. Actividades curriculares..... ☐

11.2. Actividades de complemento curricular..... ☐

12. Elabora projectos de escola conjuntamente com os professores dos outros ciclos..... ☐

13. Cooperava habitualmente com os professores dos outros ciclos na avaliação de alunos..... ☐

14. Cooperava habitualmente com os professores dos outros ciclos na formação de professores..... ☐

15. Em sua opinião, com que frequência as decisões tomadas no Conselho Pedagógico abrangem todos os ciclos:

15.1. Sempre ☐

15.2. Às vezes ☐

15.3. Nunca ☐

16. Indique a frequência com que o Conselho Pedagógico / Conselho de Docentes de Articulação Curricular trata dos assuntos abaixo mencionados, utilizando uma escala 5 pontos:

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às Vezes; 4- Muitas Vezes e 5- Sempre.

16.1. Transmissão / discussão de informação dos outros ciclos.....☐

16.2. Tratamento de questões de articulação curricular entre os
vários ciclos.....☐

16.3. Planeamento de actividades conjuntas entre os vários
ciclos.....☐

16.4. Tomada de decisão relativamente a propostas / decisões vindas dos
Conselhos de Anos☐

17. Para além das respostas ao presente questionário gostaria que registasse um breve depoimento da realidade pedagógica vivida no seu Agrupamento de Escolas.

Obrigado pela sua participação!

Anexo II

Questões colocadas aos sujeitos respondentes ao pré-teste

Questões colocadas aos professores respondentes ao questionário

- Quanto tempo levou a responder ao questionário? Considerou-o longo, aborrecido, difícil?
- As questões eram claras? Se não, qual (ais) e porquê?
- Na sua opinião foi omitida alguma questão importante?
- A ordem das questões é aceitável? Não há passagens inesperadas de um assunto para outro?
- A lista de itens considerada nas questões fechadas cobre todas as respostas possíveis?
- Qual a sua opinião sobre o formato do questionário?
- Outros comentários que considere relevantes.

ANEXO III

Versão definitiva do questionário

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO VARIANTE DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O PRESENTE QUESTIONÁRIO INSERE-SE NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO.

**AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E ANÓNIMAS.
AGRADECEMOS DESDE JÁ A SUA COLABORAÇÃO.**

1. Idade:

☐ anos

2. Nível de ensino a que se encontra vinculado(a):

☐ Educador de Infância

☐ 1º Ciclo

☐ 2º Ciclo

☐ 3º Ciclo

3. Situação profissional:

☐ Contratado(a)

☐ Q. Zona Pedagógica

☐ Q. de Escola

4. Actividade que exerce na escola:

(no caso de exercer mais que uma indique aquela que considera dominante)

☐ Actividade Docente

☐ Actividade Administrativa

☐ Outra situação. Qual? _____

5. Indique se existe comunicação entre os professores dos três ciclos de ensino relativamente aos itens abaixo indicados.

Assinale com uma x, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de **1** Nunca até **7** Sempre .

		1	2	3	4	5	6	7
1	Análise de competências do Ensino Básico.							
2	Elaboração do Projecto Educativo.							
3	Elaboração do Projecto Curricular de Escola.							
4	Elaboração do Plano Anual de Actividades.							
5	Planificação de Actividades Curriculares.							
6	Realização de Actividades Curriculares.							
7	Planificação de Actividades Extra Curriculares.							
8	Planificação e organização de visitas de estudo.							
9	Organização das festividades escolares.							
10	Gestão de recursos materiais.							
11	Construção de materiais didácticos.							
12	Avaliação dos alunos.							
13	Resolução de problemas de indisciplina.							
14	Elaboração de estratégias para alunos em situação de abandono ou insucesso.							
15	Elaboração de Planos de Formação dos professores.							

6. Nas reuniões em que participa, tratam-se assuntos relativos à:

Assinale com uma x, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de **1** Nunca até **7** Sempre .

		1	2	3	4	5	6	7
1	Integração dos três ciclos de ensino.							
2	Articulação curricular entre os vários ciclos.							
3	Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ciclo a que pertence e/ ou departamento.							
4	Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino.							

7. Em que medida, o Projecto Curricular de Escola, fomenta a comunicação dos professores dos três ciclos de ensino?

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Bastante
- ☐ Muito
- ☐ Não sabe

8. Tem conhecimento de projectos conjuntos entre os diferentes ciclos de ensino?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quais? _____

Entre que ciclos? _____

9. Indique por ordem decrescente (1º, 2º, 3º), os três espaços que mais utiliza na Escola Sede do Agrupamento.

- | | | |
|--------------------------------------|---|--|
| ☐ Secretaria | ☐ Sala de professores | ☐ Sala de Informática |
| ☐ Reprografia | ☐ Papelaria | ☐ Biblioteca |
| ☐ Ludoteca | ☐ Anfiteatro | ☐ Pavilhão Desportivo |
| ☐ Refeitório | ☐ Outros. Quais? _____ | |

10. Assinale o seu grau de concordância/discordância em relação à seguinte afirmação:

O Agrupamento rentabiliza de uma forma eficaz os recursos materiais existentes.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Não sabe

11. Assinale o seu grau de concordância/discordância em relação às afirmações propostas, utilizando a chave seguinte:

1 Discordo totalmente **2** Discordo **3** Não concordo nem discordo

4 Concordo **5** Concordo totalmente

A integração dos recursos educativos para os diferentes níveis de ensino trouxe:

		1	2	3	4	5
1	Benefícios principalmente para o Pré-escolar.					
2	Benefícios principalmente para o 1º Ciclo.					
3	Benefícios principalmente para o 2º e 3º Ciclo.					
4	Benefícios para todos.					
5	Desvantagens.					
	Quais? _____					

12. Indique a frequência com que comunica informalmente...

Assinale com uma x, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de **1** Nunca até **7** Sempre .

		1	2	3	4	5	6	7
1	com professores do Pré-escolar.							
2	com professores do 1º Ciclo.							
3	com professores do 2º Ciclo.							
4	com professores do 3º Ciclo.							
5	com qualquer colega independentemente do nível de ensino a que pertence.							

13 . Indique o seu grau de concordância/discordância em relação aos itens seguintes.

Assinale, com uma x, o algarismo que traduz a sua opinião.

1 Discordo totalmente **2** Discordo **3** Não concordo nem discordo

4 Concordo **5** Concordo totalmente

O Agrupamento Vertical de Escolas contribuiu...

		1	2	3	4	5
1	para o alargamento das relações interpessoais entre os docentes do Ensino Básico.					
2	para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica.					
3	para a implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis de ensino para além das situações formais previstas na lei.					
4	para a aproximação de estabelecimentos de ensino.					

14. Considera que a implementação do Agrupamento Vertical contribuiu para uma melhoria das relações interpessoais entre professores dos vários níveis de ensino?

☐ Sim

☐ Não

Porquê? _____

15. Em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente...

Assinale com uma x, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de **1** Absolutamente nada até **7** Totalmente .

		1	2	3	4	5	6	7
1	à troca de experiências.							
2	ao trabalho em equipa.							
3	à reflexão sobre as práticas pedagógicas.							
4	à sua motivação para trabalhar em equipas com docentes dos vários níveis de ensino.							
5	à participação na definição de critérios uniformes de avaliação.							
6	à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.							
7	à resolução de problemas de indisciplina.							
8	ao estabelecimento de estratégias para alunos em situação de abandono ou insucesso.							
9	à gestão de problemas inter-relacionais.							
10	à análise do seu desempenho educativo.							

Obrigado pela sua participação!