

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

CULTURAS ORGANIZACIONAIS E PROFISSIONAIS: FORMAÇÃO EM CONTEXTO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Maria Emília Mendes, Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal
maria.emilia.mendes@gmail.com

TEMÁTICA: Formação de Professores e Agentes Educativos

RESUMO

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de uma investigação realizada num Agrupamento de Escolas. O objectivo principal foi analisar o processo de construção sócio-organizacional do Agrupamento e as dinâmicas de formação em contexto que o mesmo proporcionou. A investigação baseou-se, essencialmente, numa tipologia de Andy Hargreaves, a qual permitiu visualizar mudanças nas culturas organizacionais e profissionais e, especificamente, ao nível do trabalho docentes, resultantes da “formação em contexto” que envolveu professores de diferentes níveis de ensino que passaram a integrar o Agrupamento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 preconizava formas de organização pedagógica e administrativa para o ensino básico, constituído por três ciclos, com a duração de nove anos. A partir de 1998, as novas unidades organizacionais e administrativas – os Agrupamentos de Escolas – consubstanciaram a transição de modalidades de trabalho isolado para o trabalho em conjunto, assumindo estas diferentes lógicas à luz da referida tipologia de Hargreaves. Numa fase inicial, o “Agrupamento Horizontal” caracterizou-se mais pelo trabalho colaborativo e de projecto, entre educadores de infância e professores do 1º ciclo. Posteriormente, a constituição do “Agrupamento Vertical”, envolvendo as escolas e os docentes dos diversos níveis de ensino, não configurou um “casamento desejado” acentuando antes culturas balcanizadas em termos organizacionais e profissionais. **CULTURAS ORGANIZACIONAIS E PROFISSIONAIS: FORMAÇÃO EM CONTEXTO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Maria Emília Mendes, Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal
maria.emilia.mendes@gmail.com

TEMÁTICA: Formação de Professores e Agentes Educativos

RESUMO

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de uma investigação realizada num Agrupamento de Escolas. O objectivo principal foi analisar o processo de construção sócio-organizacional do Agrupamento e as dinâmicas de “formação em contexto” que o mesmo proporcionou. A investigação baseou-se, essencialmente, numa tipologia de Andy Hargreaves, a qual permitiu visualizar mudanças nas culturas organizacionais e profissionais e, especificamente, ao nível do trabalho docente, resultantes das dinâmicas de formação que envolveram professores de diferentes níveis de ensino que passaram a integrar o Agrupamento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 preconizava formas de organização pedagógica e administrativa para o ensino básico, constituído por três ciclos, com a duração de nove anos. A partir de 1998, as novas unidades organizacionais e administrativas – os Agrupamentos de Escolas – consubstanciaram a transição de modalidades de trabalho isolado para o trabalho em conjunto, assumindo estas diferentes lógicas à luz da referida tipologia de Hargreaves. Numa fase inicial, o “Agrupamento Horizontal” caracterizou-se mais pelo trabalho colaborativo e de projecto, entre educadores de infância e professores do 1º ciclo. Posteriormente, a constituição do “Agrupamento Vertical”, envolvendo as escolas e os docentes dos diversos níveis de ensino, não configurou um “casamento desejado” acentuando antes culturas balcanizadas em termos organizacionais e profissionais.

Palavras-chave: Agrupamento de Escolas; Formação de Professores; Culturas Organizacionais e Profissionais

INTRODUÇÃO

Com esta comunicação pretendemos abordar e divulgar as tendências das políticas educativas contemporâneas, especialmente as que conduziram à criação dos Agrupamentos de Escolas em Portugal e consequente transformação do trabalho docente.

Estas políticas têm-se sustentado num discurso em que abundam noções de descentralização, autonomia da escola, territorialização, parceria, partenariado, contrato, entre outras. Percorrendo alguns autores que se têm dedicado ao estudo desta temática, procuraremos, na primeira secção, analisar a génese dos agrupamentos de escolas, através de uma abordagem diacrónica das políticas educativas produzidas no Portugal democrático, especialmente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) e o respectivo impacto nas mudanças observadas no trabalho dos docentes. Faremos referência aos principais normativos publicados alusivos a esta temática. Abordaremos também a tipologia das culturas profissionais docentes apresentada por Andy Hargreaves (1998).

Os pressupostos que sustentam a nossa proposta empírica reivindicam uma opção de pesquisa de natureza diacrónica, contemplando uma dimensão temporal de média duração. Os processos de transformação sócio organizacional ocorridos com a formação do agrupamento de escolas postulam “uma recontextualização histórica, social e política” (Torres, 2003), com o intuito de melhor interpretarmos a anatomia das sequencialidades e das intermitências observadas.

Vinculada ao paradigma interpretativo, o nosso estudo de caso não ocultou as interacções entre a investigadora e os restantes actores/professores, dado que ela própria fez parte desse processo transformacional. Foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas sustentadas em dois formatos distintos de protocolos de entrevista: um particularmente formulado para educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que seguiram o processo inicial de formação do agrupamento horizontal de escolas e posterior transformação em agrupamento vertical, organizado em três momentos temporais de dinâmicas organizacionais e profissionais – antes da formação do agrupamento horizontal, no agrupamento horizontal e no agrupamento vertical; outro dirigido para os docentes do 2.º e 3.º ciclos, presentes somente na constituição do agrupamento vertical de escolas, organizado com dupla temporalidade, o dinamismo organizacional e profissional antes da formação do agrupamento vertical e aquando da sua formação.

Com o intuito de proteger o anonimato dos dez entrevistados, aproveitámos nomes da fauna local, que ficticiamente identificam as vinhetas transcritoras das falas retiradas das entrevistas efectuadas. Assim, às três educadoras chamámos Borboleta, Efémera e Libelinha; aos professores do 1.º ciclo Joaninha, Libélula e Guarda-rios; Barbo, Gaio e Hydra são os professores do 2.º ciclo e Poupa, única docente do 3.º ciclo presente na formação do agrupamento vertical.

Dadas as especificidades e singularidades deste estudo, não pretendemos postular generalizações, uma vez que os resultados desta investigação empírica são reveladores de idiosincrasias de um contexto localizado e único, que, no entanto, revelaram as transformações do trabalho docente de um conjunto de professores, cujas dinâmicas de trabalho desencadearam mudanças ao nível da cultura organizacional escolar e das culturas profissionais que patentearam o trabalho docente desde então.

A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO SUBSEQUENTE À PUBLICAÇÃO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Nos finais da década de 1970, com a promulgação da Constituição da República Portuguesa no período democrático, tornou-se necessária uma nova lei de bases do sistema educativo, “não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo” (Campos, 1995: 6). Também Lima, L. (2004) refere que a Constituição Portuguesa consagra, no seu artigo 75.º, o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” sendo o Estado o responsável pela sua criação e manutenção. A criação de consenso e comprometimento em redor das políticas educativas era inevitável, configurando uma “convergência alargada” de todas as forças políticas, no sentido de que uma nova lei viesse a “constituir o enquadramento das políticas sectoriais dos sucessivos governos” (Campos: 1995:7). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, constitui, ainda hoje, um referente de maior importância. Com a publicação desta Lei o ensino básico foi reorganizado num percurso sequencial alargado de nove anos de escolaridade básica constituído por três ciclos, com carácter obrigatório e gratuito, instituindo como universal o ensino básico. Uma outra inovação a registar prende-se com “uma transformação qualitativa importante”, segundo Lemos Pires, na medida em que “estes três ciclos passam a ser de facto articulados entre si, constituindo-se como um todo único, com a sua integração essencial e subordinação conceptual a uma identidade (que se intencionou como realidade) bem caracterizada: o ensino básico” (Pires, 1995: 30, parêntesis no original).

Esta reorganização esbarrou, no entanto, com uma estrutura institucionalizada, assente na compartimentação organizacional e profissional dos diferentes ciclos de ensino e as suas identidades e culturas próprias. Juntar os três ciclos surgia como “condição primeira” para que se atingisse um “todo coerente e internamente articulado” e uma nova “configuração identitária” (Pires, 1993b). Segundo este autor, o agrupamento dos “três ciclos debaixo do mesmo tecto” podia “produzir a nova entidade procurada” para o ensino básico, em consequência da proximidade física, de uma mesma direcção coordenadora de “tão distintas partes” (Pires, 1993b) e de uma vida escolar em comum. Para que a “funcionalidade da escola” pudesse realizar a escolaridade básica obrigatória, Pires (1993a: 6), sugere, então, a criação de “novas formas

institucionais”, uma nova “configuração organizacional” dos estabelecimentos do ensino básico obrigatório e universal. A nova forma institucional e a nova configuração organizacional está patente na LBSE, nomeadamente no artigo 40.º, que apresenta as possibilidades de formar várias tipologias de estabelecimentos e de agrupamentos de estabelecimentos.

Cerca de uma década depois da publicação da referida Lei de Bases de 1986, iniciou-se um processo de constituição de Agrupamento de Escolas. É de salientar aqui o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, que conferiu um renovado impulso e permitiu a construção de escolas agregadas percebidas como unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de gestão e administração, com competências de decisão e apropriação da autonomia, dando assim origem aos primeiros “agrupamentos de escolas” Ferreira (2005a; 2005b). Este normativo sustentou a constituição dos designados “Agrupamentos Horizontais”, defendendo a diversidade de tipologias, mas a que veio a prevalecer foi a modalidade de “Agrupamento Vertical”. No preâmbulo do mencionado Despacho de 1997, o Ministério da Educação (ME) realça a valorização de maior grau de autonomia das escolas do ensino básico e secundário e concomitantemente a assunção de maiores responsabilidades por parte dos órgãos de direcção e gestão das escolas, com práticas (do ME) de progressiva descentralização da administração educativa para níveis regional e local. Como sustenta F. Ilídio Ferreira, “este despacho criou a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas em diversas modalidades, mas a dinâmica social rapidamente as caracterizou em dois tipos - «agrupamentos horizontais» e «agrupamentos verticais» -, os primeiros correspondendo ao agrupamento de estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, e os segundos ao agrupamento de estabelecimentos destes níveis com estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Cerca de um ano depois, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio veio configurar um novo “regime de autonomia e administração de todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Artigo 1.º). A autonomia da escola seria, assim, o cenário que suportaria centralmente a almejada descentralização, integração comunitária da escola e projecto educativo. Este diploma regista ainda que não pretende ser um modelo uniforme de gestão, pelo contrário, assume-se como uma lógica de matriz, enunciando a “figura inovadora dos contratos de autonomia”.

O Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Junho, estabelece o ordenamento da rede educativa em 2003-2004, referindo, no seu preâmbulo, que é fundamental a concretização do processo de agrupamento de escolas, “processo esse que tem previstos, como decorre do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, determinados objectivos essenciais, como sejam o favorecimento de um percurso sequencial dos alunos [...] o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão”, privilegiando a formação de agrupamentos verticais. Esta ideia de imposição forçada de formação de agrupamentos verticais está plasmada na seguinte citação: “2. [...] o desenvolvimento do processo de agrupamentos para 2003-2004, numa lógica de verticalização, de forma que este processo esteja totalmente executado no início do ano lectivo de 2004-2005” (Despacho n.º 13 313/2003).

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

Em suma, foram dados alguns passos de descentralização e autonomia, no entanto, o sistema educativo continuou bastante centralizado e burocrático. Como nos diz Afonso (1994: 118), “continuando a longa tradição do país, os assuntos-chave como a concepção dos currículos, o conteúdo dos cursos, os recursos humanos, o equipamento e a gestão orçamental permanecem nas mãos do governo central” Esta forma centralizada e burocrática de governação educativa prossegue com cariz bastante acentuado na formação e organização dos agrupamentos de escolas, com influência no trabalho e na cultura profissional dos professores.

O TRABALHO DOCENTE À LUZ DA TIPOLOGIA DAS CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

A criação dos agrupamentos de escolas despoletou transformações significativas no trabalho docente e nas culturas profissionais dos professores, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com formas de trabalho diversas do modo de trabalhar dos professores do ensino pós-primário. Na esteira de Ferreira (2003:44), “a profissão docente não pode ser encarada numa perspectiva unificadora e homogeneizante”, ou seja, não há uma identidade profissional em sentido geral, mas em sentido plural, isto é, os docentes identificam-se particularmente com os seus pares do mesmo nível de ensino e ainda de forma mais limitada dentro do seu grupo disciplinar. Assim, os conceitos de culturas e subculturas têm sido associados e “bastante utilizados para dar conta, exactamente, desta diversidade e heterogeneidade que caracteriza a profissão docente. Esta diversidade traduz-se em diferentes “modos de ser profissional” (Gomes, 1993: 98). Não obstante, o debate sobre a profissão tende a opor uma visão “unificadora da identidade profissional” a uma visão “insolúvelmente fragmentada” (Ferreira, 2003: 46).

Para uma melhor compreensão destas perspectivas, apresentamos sucintamente uma tipologia de culturas profissionais elaborada por Andy Hargreaves (1998). Segundo este autor, “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade” (idem: 185). Esta tipologia define quatro formas gerais de culturas profissionais dos docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo

Na esteira de Andy Hargreaves (1998) o individualismo, o isolamento e o “privatismo” são elementos particulares da cultura do ensino, aceitando, no entanto, a existência de outros tipos de culturas presentes no trabalho dos professores, embora o individualismo continue a prevalecer. O autor relata que o isolamento da sala de aula desenvolve a privacidade e o refúgio em relação a ingerências externas, donde o individualismo

está relacionado a comportamentos defensivos, à suspeição, a possíveis e “naturais” defeitos e insucessos dos docentes, em consequência das “incertezas do trabalho” docente. O individualismo enquanto condição do local de trabalho é percebido não como “uma fraqueza pessoal”, mas como resultado de uma “economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor” (Hargreaves, 1998: 191), em consequência de uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho. Nem todo o individualismo é “perverso” e consubstancia comportamentos profissionais limitados, já que a individualidade pode suportar e potenciar um talento criativo, que de outro modo não tinha possibilidade de se manifestar.

A colaboração

A colaboração e a colegialidade têm sido evidenciadas, na retórica educacional, como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. Segundo Hargreaves (1998: 209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. A colaboração e a colegialidade incrementam relações de poder que, segundo Blaise (citado por Hargreaves, 1998: 213-214), podem ser enquadradas na perspectiva micropolítica, salientando questões ligadas com a posse de poder e de controlo, “na utilização do poder para se atingir resultados preferidos”, realçando mais as questões relacionadas com as “diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças” (Hargreaves, 1998: 214).

Segundo Fullan e Hargreaves (2000) a colaboração revela-se pouca serventia porque a realização conjunta de projectos, planificações, preparação das aulas não proporciona um mútuo envolvimento de observação do trabalho concretizado em sala de aula.

A colegialidade artificial

Na colegialidade artificial, como discute Hargreaves (1998: 219), “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis”; emergem, outrossim, de regulamentos administrativos, apresentando um certo grau de previsibilidade, resultados perversos e não garantidos. Determina uma pretensão administrativa segura da colaboração dos professores, no entanto, é “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível – nos seus resultados” (idem: 234), ou seja, tudo é verificado e forçado administrativamente. A criatividade e a acção dos docentes são vistas como desprezíveis e as ocorrências do momento, situações imprevisíveis, tendem a ser ignoradas. O autor considera que os principais resultados da colegialidade artificial são a “inflexibilidade” e a

“ineficiência” porque se reúnem de forma obrigatória, sem motivos para que o façam, não se encontram quando deviam e os trabalhos de parceria nem sempre juntam adequadamente os colegas.

A balcanização

As relações de trabalho colaborativo e colegialidade, representam, no meio escolar, tipologias culturais da profissão que tanto unem como dividem os professores, em grupos ou subgrupos insulados, que se podem apresentar como adversários uns dos outros (Hargreaves, 1998). O autor denominou esta particular tipologia de interacção do trabalho docente como *cultura balcanizada*.

Andy Hargreaves regista os seguintes factores que melhor caracterizam a cultura balcanizada,: os professores não trabalham nem solitariamente nem com a maior parte dos seus pares de estabelecimento; associam-se em subgrupos mais pequenos (os departamentos disciplinares) digladiando-se, por vezes, como adversários. J. A. Lima (2002) refere que “os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar” (Lima, J. A. 2002: 29). O autor sustenta “que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interacção ao nível do estabelecimento de ensino” (Lima, J. A., 2002: 31).

DINÂMICAS TRANSFORMADORAS DO TRABALHO DOCENTE COM A FORMAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Na génese política desta nova unidade organizacional, pretendia-se um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projectos comuns e a articulação pedagógica fomentariam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes, questionando o isolamento e o individualismo, tão naturalizado na classe docente do primeiro ciclo.

Antes da formação do Agrupamento, é de salientar que ao nível da organização do trabalho pedagógico se observavam diferenças significativas entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. As dinâmicas implementadas pelas educadoras revestiam-se de alguma autonomia e criatividade, de uma maior participação na organização pedagógica, de um trabalho colaborativo e de projecto, que lhes configurava uma certa identidade, contrapondo-se a uma cultura no 1.º Ciclo que primava pelo trabalho individual e solitário dentro da sala de aula.

“Leccionávamos de forma mais isolada... penso que trabalhávamos de forma isolada, ... não havia partilha... principalmente nesse aspecto.” (Entrevista, Libélula)

Não havia projectos em comum, não sabíamos quais eram as orientações curriculares do pré-escolar, não havia apoio nem articulação do pré-escolar para o 1.º CEB; nós não sabíamos o trabalho que elas faziam.” (Entrevista, Joaquina)

De uma maneira geral, em relação a outras entidades da comunidade educativa, as escolas mantinham um certo distanciamento, uma actividade ‘monástica’, isolada da realidade e da comunidade envolvente.

“A escola era um espaço fechado, fechado à comunidade... ninguém nos pedia responsabilidades, quer dizer, [...] estávamos sujeitos às inspecções, mas não era a mesma responsabilidade de hoje. Era bastante diferente”. (Entrevista, Libélula)

O insulamento do trabalho docente é registrado como contraproducente e exprimido com algum desagrado pela professora Libélula. Os docentes laboravam sós, na sua quinta, e ao desenvolverem a sua acção de forma isolada não compartilhavam a sua experiência. Havia uma cultura de isolamento, do “guardar para si” as boas práticas, de um conhecimento que só devia pertencer ao professor, que o colocava numa posição superior em relação aos restantes elementos da comunidade escolar, e muitas vezes em relação aos colegas mais novos e menos experientes. Como diz Libélula, havia “uma menor responsabilização” do acto educativo.

Quanto aos 2.º e 3.º Ciclos, a realidade era diferente, pois funcionavam numa escola/edifício única no concelho, possuindo um leque variado de alunos/turmas e de professores/disciplinas e tendo uma maior proximidade em relação às estruturas pedagógicas e administrativas. O facto de os professores usufruírem do mesmo espaço físico, ao longo de anos de trabalho conjunto na escola, propiciou laços de convivência e relações de trabalho de maior proximidade.

A relação estabelecida entre pares ao nível do 2.º CEB sempre se pautou por uma grande abertura e familiaridade. A E.B. 2,3 sempre se orgulhou do seu bom ambiente de trabalho, dos grandes convívios que promovia de um clima de escola acolhedor e facilitador de boas relações de trabalho, talvez porque na época a escola não fosse muito grande e todos se conhecessem muito bem, devido à estabilidade do corpo docente.

“A relação com os pares é uma relação lógica, isto é, quanto mais restrito for o universo em que nos encontramos mais próxima será a relação.” (Entrevista, Gaio)

“Uma coisa curiosa é que acho que há muita empatia entre os professores do segundo e do terceiro ciclo, o que é raro encontrar noutras escolas onde o grupo de relação depende dos níveis de escolaridade atribuídos e das disciplinas leccionadas.” (Entrevista, Poupá)

“Nós abordávamos com os colegas de terceiro ciclo o que é que eles gostavam que nós privilegiássemos ao nível de segundo ciclo, havia uma certa articulação.” (Entrevista, Barbo)

“Eu penso que esta escola é privilegiada nesse aspecto em relação a outras que ouço comentar das minhas colegas e onde também já estive. Não é fácil encontrar uma escola onde as pessoas se dêem tão bem como esta... nota-se pela participação nos almoços e jantares, Eles são uma presença bastante assídua.” (Entrevista, Poupá)

A criação do Agrupamento Horizontal fomentou mudanças positivas: “uma maior colegialidade, trabalho colectivo, trabalho de grupo” (Entrevista, Libélula). Esta ideia é corroborada por Joaninha, também professora do 1º CEB, afirmando que, antes da criação do Agrupamento Horizontal, “de escola para escola, não havia muito intercâmbio, não havia projectos em comum, [...] não havia articulação”. No entanto, a

constituição do Agrupamento Horizontal partiu das iniciativas dos actores locais, já que o modelo existente não oferecia motivação para a inovação e satisfação profissional.

“Lançámos este desafio a nós próprios. Fizemos a proposta por escrito à Direcção Regional. Esta aprovou. Desencadeou-se todo o processo: a selecção da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Horizontal para depois lançar toda a organização.” (Entrevista, Guarda-rios)

Foi realizada uma primeira reunião, com todos os actores locais da comunidade educativa.

“Nesta reunião recordo-me de uma frase que um docente se levantou (pausa), deu-se ali um impasse... Quando se vai para algo de novo há sempre uma certa relutância, não estar completamente à vontade, eu parece-me que é humano. Recordo-me que um docente se levantou e disse ‘para pior isto de certeza que não vai, então vamos experimentar’.” (Entrevista, Guarda-rios)

Estavam lançados os alicerces para a constituição do Agrupamento Horizontal, abrangendo estes dois níveis de educação e ensino: o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Há muito que eles se conheciam, co-habitavam os mesmos edifícios disseminados pelo concelho, mas conviviam institucionalmente quase de costas voltadas, como que separados por uma fronteira imaginária; bastou um pequeno empurrão para “desencadear o processo” de construção do agrupamento e de um trabalho mais colaborativo e participativo na organização e gestão da nova unidade orgânica.

A constituição deste Agrupamento Horizontal não constituiu uma tarefa fácil, apesar da motivação entretanto revelada. Por exemplo, não havia um suporte legal que fornecesse a matriz das estruturas organizacionais para o agrupamento de escolas do 1.º CEB e jardins-de-infância.

“Os professores passaram a ter reuniões, responsabilidades. Passámos a ter reuniões mensais em que discutíamos efectivamente nos conselhos de docentes e víamos efectivamente questões pedagógicas. Na altura não íamos muito para planificações curriculares, mas íamos para planificações de projectos, íamos para análise de documentos; na altura nós estávamos à margem, completamente, da parte legislativa, porque esse papel era feito pela Delegação Escolar. Agora éramos nós que estávamos a construir o nosso projecto e foram-nos dadas novas responsabilidades.” (Entrevista, Joaninha)

No início foi um pouco difícil porque se tratava de algo novo, não abundando casos semelhantes no país onde pudessem buscar sugestões. Mas, entre os docentes, havia uma consciência de que era necessário mudar. As estruturas organizacionais sofreram alterações substantivas e os docentes tiveram que reorganizar o seu trabalho pedagógico e administrativo. Esta mudança da antiga estrutura – o Conselho Escolar – para a nova estrutura criada – Pólo/Conselho de Docentes – não foi de fácil consecução. Preconizou-se uma reestruturação geográfica da mesma, abarcando escolas de duas ou mais freguesias. Do mesmo modo, plasmaram-se no mesmo Pólo/Conselho de Docentes os jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo, da respectiva freguesia, quer eles funcionassem no edifício acoplado ao primeiro ciclo quer funcionassem separadamente.

“Pensámos que era uma experiência engraçada a articulação pedagógica, essencialmente pedagógica, entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Havia duas realidades diferentes, e cada um estava para seu lado e portanto havia uma cultura de algum isolamento, de cada um fazer por si. Então propusemos..., e foi aceite” (Entrevista, Guarda-rios)

“Passou a existir alguma troca de experiência, [...] mais alargada entre os dois níveis. Programavam-se algumas actividades conjuntas a nível de Pólo em vez de ser a nível de localidade. Começou a haver uma maior partilha e interacção entre os docentes.” (Entrevista, Libélula)

Os Conselhos de Docentes foram formados de acordo com a identificação geográfica de uma zona, constituídos pelo pré-escolar e 1.º Ciclo. Reuniam conjuntamente e mensalmente.

“Foi engraçado no princípio, alguns colegas, do pré-escolar, diziam «isto é difícil porque no primeiro ciclo fala-se muito de legislação e nós gostamos mais da prática...». Na altura a Comissão Instaladora e a Assembleia de Escola comentaram «bem isso é ótimo. São duas realidades completamente diferentes. É preciso aqui encontrar algum equilíbrio porque as duas coisas são necessárias». Pronto, as coisas começaram a funcionar melhor e com algum sucesso. Conseguia-se acabar com a barreira entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.” (Entrevista, Guardarros)

Estas reuniões conjuntas permitiram uma maior aproximação e uma maior partilha de saberes entre as educadoras e os docentes do primeiro ciclo.

Se antes da formação do agrupamento horizontal a forma de trabalhar no pré-escolar, resultante da consecução de um trabalho de projecto anual criado e participado por todas as educadoras do concelho, não ‘contagiava’ os docentes do 1.º CEB. Mas, com a formação do agrupamento, as educadoras “influenciaram e motivaram” os professores a alterar as suas práticas e a desenvolver projectos concelhios com a participação de todas as escolas e comunidade envolvente.

“A educadora Efémera referiu que os professores do 1.º CEB ganharam bastante com a formação dos Conselhos de Docentes porque passaram a presenciar o modo como se preparavam as actividades no pré-escolar e o que lá se ensinava. Depois, também começaram a desenvolver a sua actividade docente apoiados num trabalho de projecto. Começou a verificar-se uma maior articulação e partilha entre ambos. Ganharam bastante com as educadoras que já há muito tempo desenvolviam esta forma de trabalho.” (Nota de campo, 21 Novembro de 2007)

“Os Conselhos de Docentes protagonizaram a união de facto de professores e educadores. Houve alterações a partir do momento em que foram criados os Pólos. As reuniões dos docentes, depois da formação do AH, passaram a ser feitas com mais frequência e passámos a trabalhar um pouco mais em conjunto. Mas no início não foi fácil porque os interesses não eram os mesmos e o modo de trabalhar com as crianças também não. Tivemos que ajustar muita coisa e adaptarmos os modos de trabalhar nos dois ciclos para haver uma certa articulação.” (Entrevista, Libélula)

Foi notória a evolução e o “crescimento” profissional dos professores, após a formação do Agrupamento Horizontal, quando constataram que possuíam alguma autonomia no desenvolvimento das suas próprias actividades docentes.

“Muitos professores, ao olharmos para eles pareciam pessoas passivas (...); mostraram-se grandes profissionais, em termos de dinâmicas, sugestões que apareceram, projectos que começámos a desenvolver em conjunto.” (Entrevista, Joanhina)

“E as pessoas mais tarde vieram a reconhecer que um agrupamento horizontal era o ideal, porque os professores estavam mais abertos uns com os outros, não tínhamos tantos receios, trocávamos muitas ideias, muitas dinâmicas de trabalho.” (Idem)

A formação do agrupamento vertical imposta pela tutela não foi bem aceite pelos actores locais, tendo-se criado momentos constrangedores ente os órgãos de gestão do Agrupamento Horizontal e a EB 2,3.

“Era obrigatoriamente imposto pela Direcção Regional, a constituição do Agrupamento Vertical. Nessa altura não compreendemos o objectivo da formação de um Agrupamento Vertical entre a E.B.2,3 e o Agrupamento Horizontal, pois em si não tinha muita lógica. As pessoas de parte a parte não se identificavam muito com ele. No entanto, como era obrigatório, teve de ser construído.” (Entrevista, Guarda-rios)

A passagem a Agrupamento Vertical assumiu, portanto, o carácter de um *casamento imposto*, por conveniência da tutela, sem que os principais interessados tenham sido ouvidos.

“Terá havido alguma relutância inicial, porventura até mais da parte docente da EB 2.3 do que do 1º ciclo e pré-escolar, que não criaram tantos escolhos iniciais à unificação.” (Entrevista, Gaió)

Paradoxalmente, esta política imposta surgiu num contexto em que o discurso político e os normativos legais acenavam as bandeiras da descentralização, da territorialização e da autonomia. Contudo, como refere um professor entrevistado, a autonomia apregoada pela tutela “não existe na realidade”; o que existe é um “controlo centralista por parte do Ministério” que não deixa margem de manobra para a Direcção Executiva. Com efeito, a alteração organizacional, com a passagem a Agrupamento Vertical, não se revelou substantiva nem tão pouco veio alterar o *modus operandi* das duas organizações progenitoras, tendo pelo contrário acentuado um modo mais balcanizado de relações intergrupais.

“Tens dado conta de como se organizam os professores no pedagógico? Tu entras e vês do lado esquerdo os representantes do pré-escolar e da primária; do lado direito os da nossa escola e a separar ambos, o Presidente do Conselho Pedagógico” (Nota de campo, 21 Novembro de 2007)

CONCLUSÃO

A formação do Agrupamento Horizontal consubstanciou um processo de transformação da cultura organizacional e profissional, passando a verificar-se maior articulação, colaboração e participação na actividade pedagógica e na organização do próprio agrupamento, por parte das educadoras e professores do 1.º Ciclo, aprendendo na própria escola e com os pares a trabalhar mais colaborativamente e a participar activamente nas estruturas de administração e gestão, cujo acesso lhes era negado antes da formação do agrupamento de escolas.

Embora no início da formação deste Agrupamento, a formação dos Pólos/ Conselhos de Docentes pudesse fomentar uma colegialidade artificial, dinamizada pelo Presidente, rapidamente os docentes acharam proveito em trabalhar de forma colaborativa, seguindo a forma de trabalhar já desenvolvida anteriormente pelas educadoras, tendo uma postura mais activa e participativa nas estruturas de gestão.

No contexto da criação do Agrupamento Horizontal, ocorreram dinâmicas locais de reorganização da rede de escolas do 1º ciclo e de Jardins de Infância e de criação de estruturas de gestão comuns, tendo este processo gerado grandes transformações sócio-organizacionais, no que concerne ao *modus operandi* do trabalho lectivo e não lectivo dos educadores e professores, para o que muito contribuir a formação em

contexto, ou seja, os dinamismos formais e informais de partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes deste dois níveis de educação e ensino.

Por sua vez, a formação do Agrupamento Vertical, imposta pela tutela e assumindo, portanto, um carácter de *casamento imposto*, não foi bem aceite pelos actores locais, tendo gerado efeitos mais ao nível da morfologia administrativa do que na vertente pedagógica. Os processos de organização e gestão, associados anteriormente a dinamismos de formação em contexto, isto é, a processos de aprendizagem colectiva, deram lugar a processos mais burocratizados, tendendo a dissociar os processos formativos dos contextos e situação de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N.** (1994). *A Reforma da Administração Escolar Abordagem Política em Análise Organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOS, B. P.** (1995). “Construção e alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Prefácio in E. Lemos PIRES 2.^a Edição. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA, 5-13.
- HARGREAVES, A.** (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}
- FERREIRA, F. I.** (2003). “Para o Estudo das Identidades Profissionais dos Professores”. In F. Ilídio Ferreira *et al.* *Formação e Identidade*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Pp. 33-53.
- FERREIRA, F. I.** (2005a). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, F. I.** (2005b). “Os Agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação”. In João Formosinho *et al.* *Administração da Educação Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. Pp.265-306.
- FLORES, M.** (2004). “Agrupamentos de escolas – dinâmicas locais *versus* indução ‘política’: (des) articulação entre a lógica administrativa e a pedagógica”. In J. A. Costa *et al.* (org.). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 125-134.
- FULLAN, M; HARGREAVES, A.** (2000). 2.^a Edição. *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma organização de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOMES, R.** (1993). *Culturas de Escola e Identidade de Professores*. Lisboa: Educa.
- LIMA, J. A.** (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C.** (2004). *Os Agrupamentos de Escolas como Novo Escalão da Administração Desconcentrada*. Revista Portuguesa de Educação, vol.17, número 002. Braga: Universidade do Minho.
- PIRES, E. L.** (1993a). *Escolas Básicas Integradas, como centros locais de educação básica*. Oeiras: Celta Editora.
- PIRES, E. L.** (1993b). “Prefácio”. In E. Lemos PIRES. *Escolas Básicas Integradas, como centros locais de educação básica*. Oeiras: Celta Editora.
- PIRES, E. L.** (1995) (2.^a Edição). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto. Edições ASA.
- TORRES, L.** (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822> em 24/12/2007.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho – Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho – Ordenamento da rede educativa para 2003-2004

Palavras-chave: Agrupamento de Escolas; Formação de Professores; Culturas Organizacionais e Profissionais

INTRODUÇÃO

Com esta comunicação pretendemos abordar e divulgar as tendências das políticas educativas contemporâneas, especialmente as que conduziram à criação dos Agrupamentos de Escolas em Portugal e consequente transformação do trabalho docente.

Estas políticas têm-se sustentado num discurso em que abundam noções de descentralização, autonomia da escola, territorialização, parceria, partenariado, contrato, entre outras. Percorrendo alguns autores que se têm dedicado ao estudo desta temática, procuraremos, na primeira secção, analisar a génese dos agrupamentos de escolas, através de uma abordagem diacrónica das políticas educativas produzidas no Portugal democrático, especialmente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) e o respectivo impacto nas mudanças observadas no trabalho dos docentes.

Deste modo, o referencial teórico suporta-se num simples bosquejo legal, com referência aos principais normativos publicados alusivos a esta temática. Abordaremos também, sumariamente, a tipologia das culturas profissionais docentes apresentada por Andy Hargreaves (1998).

Os pressupostos que sustentam a nossa proposta empírica reivindicam uma opção de pesquisa de natureza diacrónica, contemplando uma dimensão temporal de média duração. Os processos de transformação sócio organizacional ocorridos com a formação do agrupamento de escolas postulam “uma recontextualização histórica, social e política” (Torres, 2003), com o intuito de melhor interpretarmos a anatomia das sequencialidades e das intermitências observadas.

Vinculada ao paradigma interpretativo, o nosso estudo de caso não ocultou as interacções entre a investigadora e os restantes actores/professores, dado que ela própria fez parte desse processo transformacional. Foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas sustentadas em dois formatos distintos de protocolos de entrevista: um particularmente formulado para educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que seguiram o processo inicial de formação do agrupamento horizontal de escolas e posterior transformação em agrupamento vertical, organizado em três momentos temporais de dinâmicas