Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marília Fontoura Teixeira

Cultura(s) nos Mega Agrupamentos

abril de 2016

Marília Fontoura Teixeira **Cultura(s) nos Mega Agrupamentos**

UMinho | 2016

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marília Fontoura Teixeira

Cultura(s) nos Mega Agrupamentos

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Leonor Maria de Lima Torres

abril de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Marília Fontoura Teixeira

Endereço eletrónico: marilia-teixeira@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 5975832

Título dissertação: Cultura (s) nos Mega Agrupamentos

Orientadora: Prof.ª Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura:

_____

CULTURA(S) NOS MEGA AGRUPAMENTOS

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma investigação realizada num mega-agrupamento de escolas agregado recentemente e tem como objetivos de estudo identificar, analisar e caraterizar a(s) cultura(s) organizacionais estabelecidas entre os agentes educativos que compõem o mega-agrupamento.

Assim, desenvolvemos a nossa investigação na tentativa de encontrar respostas através de uma base científica sustentada na aplicação de métodos e técnicas de recolha e análise de dados. O trabalho está dividido em quatro capítulos, para além da introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo faz-se uma breve abordagem sobre a "Evolução das políticas educativas em Portugal", desde 1974 aos nossos dias. No capítulo segundo, "Abordagem cultural nas organizações escolares", é analisada a cultura organizacional pela perspetiva de vários autores. Segue-se o terceiro capítulo "Percurso de investigação e desenho metodológico", no qual se procede ao enquadramento metodológico e contextualização do objeto de estudo, tendo como referência as questões e os objetivos que nortearam o processo investigativo de natureza predominantemente qualitativa na modalidade de estudo de caso. Por fim, no quarto capítulo "Culturas de um mega-agrupamento: análise exploratória de um estudo de caso", é feita a apresentação e análise dos dados, que são discutidos e interpretados à luz dos referenciais teóricos trabalhados nos primeiros capítulos.

O estudo permite concluir que os atores educativos discordam da formação do mega-agrupamento, perderam a identidade cultural, houve acréscimo de trabalho burocrático e maior indisciplina. Na perspetiva dos atores prevalece uma cultura Integradora, baseada na partilha de valores. Mas em relação a alguns aspetos da vida organizacional denota-se a presença de diferenciações culturais que parecem colocar em causa a coesão e identidade do mega-agrupamento.

Palavras-chave: Liderança, Cultura Organizacional, Autonomia, Mega-agrupamento de escolas.

CULTURE(S) IN MEGA GROUPS

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation carried out in a mega-cluster of schools recently assemble and has as its object of study to identify, analyze and characterize the (s) culture (s) organization established among educators that belong to the mega-cluster.

. So we developed our research in trying to find answers through a scientific basis sustained in the application of methods and techniques of data collection and analysis. The work is divided into four chapters, besides the introduction and conclusion.

In the first chapter is a brief approach on the "Evolution of education policies in Portugal", from 1974 to the present day. In the second chapter, "Cultural approach in school organizations", the organizational culture is analyzed by the perspective of several authors. Follows he third chapter "Research path and methodological design", in which proceeds to the methodological framework and context of the object of study, having as reference the issues and the objectives that guided the investigative process with a base predominantly qualitative. Finally, in the fourth chapter "Cultures of a mega-cluster: exploratory analysis of a case study", it is made the presentation and analysis of data, which are discussed and interpreted in the light of theoretical references worked in the early chapters.

This study leads to the conclusion that educational actors disagree with the formation of mega-cluster, because of the cultural identity lost, there was paperwork increase and greater lack of discipline. However, from the perspective of the actors prevails an integrating culture based on sharing values. But for some aspects of organizational life denotes the presence of cultural differentiation that seems to put in question the cohesion and identity of the mega-cluster.

Keywords: Organizational Culture, Leadership, Autonomy, Mega-group of schools.

CULTURA(S) EN MEGA GRUPOS

RESUMEN

Esta tesis es resultado de una investigación llevada a cabo en un *mega agrupamiento* reciente y tiene como objeto de estudio para identificar, analizar y caracterizar la (s) cultura (s) organizacionales establecidas entre los educadores que conforman el *mega agrupamiento.*

Así que desarrollamos nuestra investigación en un intento de encontrar respuestas a través de una base científica sostenida en la aplicación de métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. El trabajo se divide en cuatro capítulos, además de la introducción y la conclusión.

En el primer capítulo se hace una breve aproximación a la "Evolución de las políticas educativas en Portugal ", desde 1974 hasta la actualidad. En el segundo capítulo, "enfoque cultural en las organizaciones escolares", analiza la cultura de la organización según varios autores. El tercer capítulo "Curso de la investigación y el diseño metodológico" en la que se procede al marco metodológico y el contexto de la materia, en función de los temas y de los objetivos que guiaron el proceso de investigación predominantemente cualitativo en el modo de estudio caso. Por último, en el cuarto capítulo "Culturas de una *mega -agrupamiento*: análisis exploratorio de un estudio de caso ", se hizo la presentación y análisis de los datos, que se analizan y se interpretan a la luz de las referencias teóricas trabajadas en los primeros capítulos.

Este estudio nos ha permitido concluir que los actores educativos no están de acuerdo con la formación del *mega-agrupamiento*, han perdido su identidad cultural, hubo aumento papeleo y una mayor indisciplina. Sin embargo, desde la perspectiva de los actores prevalece una cultura de integración basada en valores compartidos. No obstante, en relación con algunos aspectos de la vida de la organización se denota la presencia de diferencias culturales que parecen poner en cuestión la cohesión y la identidad del *mega agrupamiento*.

Palabras clave: Organizacional cultura, liderazgo, autonomía, Mega-grupo de escuelas.

RÉSUMÉ

Cette thèse est le résultat d'une enquête menée dans un méga-groupe d'écoles nouvellement ajoutés et as comme objet d'étude, identifier, d'analyser et caractériser le (s) culture (s) organisationnelles, établie entre les éducateurs qui composent le méga-cluster.

Nous avons donc, développé notre recherche en essayant de trouver des réponses à travers une base scientifique soutenue dans l'application des méthodes et techniques de collecte et d'analyse des données. Le travail est divisé en quatre chapitres, une l'introduction et la conclusion.

Le premier chapitre on fait une brève approche sur la "Evolution des politiques d'éducation au Portugal", de 1974 à nos jours. Le deuxième chapitre, est une "approche culturelle dans les organisations scolaires", on analyse la culture organisationnelle selon la perspective de plusieurs auteurs. Le troisième chapitre "Course de la recherche et la conception méthodologique" suit, dans laquelle procède le cadre méthodologique et le contexte de l'objet, en référence aux questions et les objectifs qui ont guidé le processus d'enquête principalement qualitative en mode d'étude cas. Enfin, dans le chapitre quatrième "Cultures d'un méga-cluster : analyse exploratoire d'une étude de cas", il est fait la présentation et l'analyse des données, qui sont discutées et interprétées à la lumière des références théoriques travaillées dans les premiers chapitres.

Cette étude indique que les acteurs éducatifs sont en désaccord avec la formation de méga-cluster, une identité culturelle perdue, il y a une augmentation du travaille bureaucratique et une indiscipline. Cependant, du point de vue des acteurs prévaut une culture d` Intégration fondée sur des valeurs partagées. Mais pour certains aspects de la vie organisationnelle dénote la présence de différences culturelles qui semblent remettre en cause la cohésion et l'identité de la méga-cluster.

Mots clés : Organisationnel Culture, Leadership, autonomie, méga-groupe des écoles.

Agradecimentos

Ao terminar esta dissertação, após vários percalços pelo caminho, não posso deixar de ter uma palavra de agradecimento a todos aqueles que de uma forma ou outra me ajudaram.

À orientadora Professora Doutora Maria Leonor Lima Torres, o meu agradecimento às opiniões e sugestões transmitidas, que me fez tomar consciência das opções tomadas ao longo do trabalho.

Aos professores da parte curricular deste mestrado, por me terem transmitido as bases necessárias para desenvolver e concretizar este estudo.

À Andreia Rafaela, minha prima, pelo companheirismo, convivência e aprendizagem solidária ao longo do primeiro ano do curso de mestrado. À minha mãe por todo o carinho e amor, nunca cobrando os momentos em que não lhe podia dar a atenção merecida. À minha filha Andreia Filipa, que estando fisicamente tão longe, sempre se fez tão presente nesta minha caminhada.

Ao Diretor do Agrupamento X, por ter "aberto as portas" à concretização da vertente empírica deste trabalho, pela disponibilidade, simpatia, colaboração e boa vontade que sempre demonstrou em tudo o que lhe solicitei.

A todos os meus Amigos, que estiveram sempre presentes, apoiando, e incentivando a nunca desistir, perante as dificuldades imprevistas.

E, porque o último é o primeiro, um especial agradecimento à minha prima Maria José Paiva, sendo ela a principal impulsionadora desta aventura, sempre esteve presente nesta minha caminhada formativa, pela força que sempre me deu, pelas palavras sábias que me transmitiu e me encorajou nesta etapa de aperfeiçoamento profissional, para nunca desistir, a ela o meu muito obrigado, sem o seu apoio não o teria conseguido.

A todos, Obrigada!

Índice

Introdução 1
Capítulo I 4
Evolução das políticas educativas em Portugal 4
1. Evolução das políticas educativas no contexto nacional 6
2. A Regionalização: um processo de descentralização 10
2.1. Centralização: concentrada e desconcentrada 15
2.2. Descentralização 16
2.3.A dicotomia entre administração desconcentrada e descentralizada 17
3. Autonomia 18
4. Os (mega) agrupamentos 25
Capítulo II 30
Abordagem Cultural nas Organizações Escolares 30
1. Os mega-agrupamentos e seus efeitos ao nível organizacional 31
2. A problemática da Cultura Organizacional 34
3. Principais enfoques teóricos 36
3.1. Cultura Organizacional como variável independente e externa 38
3.2. Cultura Organizacional como variável dependente e interna 38
3.3. A Organização Escolar como cultura socialmente construída 38
4. Manifestações da Cultura Organizacional 39
Capítulo III 46
Percurso de Investigação e desenho metodológico 46
1. As motivações iniciais 47
2. Objetivos gerais da pesquisa 48
3. Considerações e opções metodológicas 48
4. Investigação qualitativa / quantitativa 50
5. Estudo de caso 53
6. As técnicas de pesquisa 55
6.1. A análise documental 56
6.2. Inquérito por questionário 56

7. Tratamento e análise de dados 58
8. Caraterização do Meio e do Mega-Agrupamento 59
Capítulo IV 62
Culturas de um Mega-Agrupamento: análise sobre um estudo de caso exploratório 62
1. O ponto de partida 63
2. A démarche metodológica 65
3. Perfil social, profissional e organizacional dos professores inquiridos 66
4. Constituição do Mega-agrupamento 70
Perceções sobre as orientações políticas do mega-agrupamento 72
5. Cultura de mega- agrupamento 82
6. Opiniões sobre o modo de funcionamento do mega- agrupamento 85
7. Práticas de Gestão e Liderança no mega-agrupamento 89
8. A Ação pedagógica 93
Conclusão 97
Referências Bibliográficas 104
Legislação Referenciada 111
Outras fontes referenciadas 113
Apêndices 114
Questionário sobre Cultura na Escola 115
I -Dados Pessoais e Profissionais: 115
II - Constituição do Mega Agrupamento 116
II a. Indique qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre a constituição do Mega Agrupamento 117
III- Regulamento interno 118
IV - Projeto Educativo 118
V - Missão do Agrupamento (estratégia de desenvolvimento) 1 119
VI- Cultura de Agrupamento 120
VI. a. Os seguintes enunciados debruçam-se sobre o modo de funcionamento do Agrupamento. 121
VII - Práticas de Gestão no Mega Agrupamento 123
VIII - A ação do Diretor 124
a) no ambiente escolar 124
b) na cultura da organização 125

IX - A ação pedagógica..... 126
X - Os outros Órgãos de Gestão do Agrupamento 128
XI – A Gestão Pedagógica da escola..... 129
Secção Sem Título 131

Índice de Gráficos

Gráfico. 1. Distribuição por idades 66
Gráfico. 2. Distribuição por género 66
Gráfico. 3.Nível de ensino em que está a exercer funções 68
Gráfico. 4.Situação profissional 69
Gráfico. 5.Configuração do Mega-Agrupamento 70
Gráfico. 6.Atualmente o órgão de direção do mega-agrupamento tem uma maior capacidade de decisão 72
Gráfico. 7.O Regulamento interno traduz as orientações de funcionamento de todas as escolas integrantes do mega-agrupamento 73
Gráfico. 8.O Regulamento interno traduz apenas as orientações de funcionamento da sede do mega-agrupamento 74
Gráfico. 9.A participação na elaboração do Regulamento interno foi ampla e extensível a todos os professores do mega-agrupamento 74
Gráfico. 10. Qual o grau de partilha com a matriz identitária do mega-agrupamento 84

Índice de Quadros

Quadro. 1. Tempo de serviço no sistema de ensino 67
Quadro. 2.Tempo de serviço neste mega-agrupamento (anos) 67
Quadro. 3.Habilitações académicas 68
Quadro. 4.Cargos que desempenha ou desempenhou no mega-agrupamento(%) 69
Quadro. 5:opiniões dos professores sobre a constituição do mega-agrupamento (%) 71
Quadro. 6:Perceções sobre o Projeto Educativo (%) 76
Quadro. 7:Perceções sobre a missão do mega-agrupamento (%) 77
Quadro. 8:Opinião sobre a visão do diretor para o mega-agrupamento 80
Quadro. 9:Principal missão deste mega-agrupamento 81
Quadro. 10.Cultura de mega-agrupamento (%) 83
Quadro. 11.opiniões dos professores (%) 85
Quadro. 12.Os outros Órgãos de Gestão do mega-agrupamento 86
Quadro. 13.Mudanças operadas na gestão do mega-agrupamento após agregação (opiniões) . 88
Quadro. 14.Opinião dos professores sobre a liderança do diretor 89
Quadro. 15.Opinião dos professores sobre a ação do diretor 91
Quadro. 16.Opinião dos professores sobre a ação do diretor 92
Quadro. 17.Opiniões dos professores sobre possíveis alterações ocorridas na ação pedagógica da escola 94
Quadro. 18.Opiniões dos professores sobre a gestão pedagógica da escola 95
Quadro. 19.Opiniões dos professores sobre o grau de satisfação relativamente à evolução da prática autonómica implementada na escola 96

Lista de Abreviaturas

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CAE – Centro de Área Educativa

CEE – Comunidade Económica Europeia

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DGESTE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DRE – Direções Regionais de Educação

FENPROF- Federação Nacional de Professores

GT – Grupo de Trabalho

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação e Ciência

OE – Orçamento de Estado

PE – Projeto Educativo

RI – Regimento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

O regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, entretanto alterado pelos D.L. 224/2009 de 11 de setembro e D.L. 137/2012 de 2 de julho confia, aos mega-agrupamentos de escolas a missão de serviço público. Neste âmbito, foi fundamental estruturar toda a orgânica educativa, tornando-a eficaz e eficiente, com base na qualidade, equidade, participação e no reforço da autonomia, com a finalidade de integrar e concretizar na dinâmica da Escola a promoção do sucesso dos alunos e o desenvolvimento da qualidade do serviço público de educação.

O processo histórico que levou ao aparecimento e à crescente implementação dos agrupamentos e, mais recentemente, dos mega-agrupamentos, passou por várias fases com diversas justificações políticas e administrativas, tendo constituído uma das alterações com maior impacto nas escolas e nas suas estruturas. Apesar de a justificação economicista ser a que mais prevalece perante a comunidade educativa, há quem defenda que esta agregação de escolas é uma mais-valia pedagógica. Segundo a opinião de alguns docentes, o acompanhamento do percurso dos alunos do pré-escolar ao 12.º ano vai permitir futuramente, fazer um melhor trabalho pedagógico, perceber as falhas, poder atuar e colmatá-las através de um trabalho colaborativo e articulado ao longo dos 15 anos de percurso do aluno.

O presente trabalho de investigação intitulado "cultura(s) nos mega-agrupamentos", inscreve-se claramente numa abordagem organizacional. Trata-se de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação da Doutora Maria Leonor Torres Lima e na qual se procede a uma abordagem que visa demonstrar, analisar e entender a/as cultura/as organizacionais que imperam no mega-agrupamento de escolas e apresentar os resultados de um estudo de caso levado a bom porto num mega-agrupamento de escolas localizado no litoral norte de Portugal.

O mundo globalizado em que vivemos encontra-se profundamente diversificado do ponto de vista social e cultural. Neste sentido, o papel da escola é fundamental, visto que ela pode desenvolver nos alunos a capacidade de análise e reflexão crítica, ao assumir-se como parte integrante no processo de formação do cidadão e da sociedade e não apenas, como uma mera reprodutora de conhecimentos.

Dentro desse contexto, o presente estudo teve como objetivo estudar o funcionamento organizacional do mega-agrupamento, refletir sobre a escola enquanto um espaço entrelaçado pela diversidade cultural e, nesse espaço, as consequências desse cruzamento de culturas e as possibilidades de se desenvolver uma prática pedagógica visando entender e atender as diferentes necessidades a partir de uma perspetiva intercultural.

Ao longo da sua existência, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional, o ser humano é constantemente desafiado a inovar e a alargar os horizontes do seu conhecimento. Este procedimento ocorre, ora fruto do acaso, ora fruto de um trabalho desenvolvido nesse sentido, tornando-se um empreendimento exigente e laborioso, resultado de um procedimento sistematizado. Não será mais do que uma manifestação da inteligência criativa, caraterística da nossa natureza, que permite a construção de conhecimento, alterar os percursos dos acontecimentos e deixar "estratégias de sobrevivência" para os nossos sucessores.

Nesta linha de pensamento torna-se objetivo deste trabalho a construção de um conhecimento a respeito da gestão da educação na escola pública portuguesa, contrariando o desempenho (aparentemente) pouco crítico e burocrático da profissão de educar. Estas circunstâncias estimularam o presente trabalho que, associadas a um exercício continuado da docência, levaram à intenção de investigar os efeitos da autonomia/cultura nos processos de gestão escolar.

A atualidade do tema não se pode dissociar da necessidade de complementar uma carreira ao serviço do ensino, pautada principalmente por um enriquecimento científico, com um aprofundamento de conhecimento na área da educação e da gestão educacional. A todas estas motivações, não será alheia a necessidade de formação contínua dos docentes que contempla as áreas referidas no artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente, bem como o desempenho de cargos de gestão intermédia, de forma constante, ao longo dos anos.

Após um percurso de dois anos dá-se por concluída esta tese, uma vez que apreendemos a natureza do objeto, não apenas por curiosidade inconsequente, mas na base de uma investigação orientada e acompanhada por uma docente e investigadora universitária. O processo investigativo constituiu um exercício de aprendizagem e crescimento individual no que se refere ao campo teórico e metodológico e culminou com um conhecimento sobre uma realidade que nos é simultaneamente familiar e velada.

Esta investigação é realizada no ano letivo de 2014/2015, num mega-agrupamento de escolas. Para além desta introdução e da conclusão, está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo retrata as políticas educativas no contexto nacional, as várias reformas operadas no sistema educativo desde os anos setenta até à atualidade. O segundo capítulo debruça-se sobre a génese e problemática da cultura organizacional em diversas vertentes, tendo como objetivo desenvolver o enquadramento teórico do presente estudo e a revisão da literatura fundamental sobre a temática central deste trabalho.

No terceiro capítulo serão explicadas as razões pela opção da metodologia de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso, apresentando ainda, a fundamentação metodológica e as técnicas de recolha e análise de dados. Ainda neste capítulo, iremos caraterizar o mega-agrupamento estudado nesta dissertação.

O quarto capítulo, um estudo de caso, dedica-se a discutir e analisar os dados recolhidos neste estudo, tendo por base o referencial teórico-conceptual desenvolvido nos primeiros dois capítulos. Destacamos, fundamentalmente, o ponto de vista dos atores que inquirimos testemunhado num trabalho de campo que se realizou no segundo e terceiro período do ano letivo de 2015. Para finalizar iremos à análise interpretativa do produto da pesquisa, cuja atenção se radica nas práticas efetivamente aplicadas no dia-a-dia do mega-agrupamento e os significados que os atores lhes atribuem.

Capítulo I

Evolução das políticas educativas em Portugal

A partir dos anos oitenta, as políticas educativas em Portugal têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo na política nacional.

As Reformas Educativas das duas últimas décadas do século XX, foram caraterizadas por uma reorganização no campo educativo, no qual o mundo empresarial passou a desempenhar um papel importante. Foi a partir da Revolução de 1974 que as políticas educativas consideraram aumentar o investimento em educação, através de medidas que permitiram a entrada na escola de muitas crianças e jovens portugueses, nomeadamente, ao permitir a efetivação do cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que mostravam dificuldades escolares no ensino tradicional, mediante formações profissionalizantes com conteúdos, processos e objetivos próximos dos do contexto laboral da sociedade envolvente.

O sistema educativo português conheceu várias "reformas" de fundo. Reformas essas que e, de acordo com António Barreto (1995), potenciaram a expansão escolar, desde a mais tenra idade, até à criação de novas formas de educação para adultos, nomeadamente, as "Novas Oportunidade", que funcionaram em quase todo o país em centros ligados às atividades económicas locais. No entanto, tal conceção educativa não produziu os efeitos previstos por questões organizacionais e de ordem socioeconómica. A implementação de formas semelhantes de (re) integração efetiva dos cidadãos na vida ativa requer, não só mais meios económicos como definições culturais e pedagógicas de âmbito mais programado na interligação escola/meio envolvente.

Neste primeiro capítulo fazemos uma breve abordagem à evolução das políticas educativas em território nacional, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, apontando esta para a territorialização da educação e colocação da escola num lugar central da gestão educacional, de forma a potenciar tomadas de decisão ao nível local, no sentido de proporcionar melhor gestão das escolas, com vista à diminuição do insucesso e do abandono escolar.

Neste sentido, iremos analisar os vários discursos políticos, os programas de governo, e a legislação relativa à autonomia das escolas desde meados da década de oitenta do século XX até à atualidade, abordando os conceitos de centralização, descentralização, concentração, desconcentração, vantagens e desvantagens deste modelo de administração, autonomia e, por fim, à criação dos agrupamentos e, mais recentemente, dos mega- agrupamentos.

1. Evolução das políticas educativas no contexto nacional

Canário (1992) afirma que uma reforma é "uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos" (p. 198).

O sistema educativo em 1974 sofreu uma rutura com o modelo educacional anterior. Foi a partir da Revolução de 1974 que as políticas educativas consideraram aumentar o investimento em educação, através de medidas que permitiram a entrada na escola de muitas crianças e jovens portugueses. Após o 25 de abril, a "nova reforma educacional" era apologista da autonomia, tendo havido uma "apropriação de poderes realizada pela ação, uma tentativa de conquista de autonomia e de poderes de decisão" (Lima, 1998, p.235). Tal sucedeu pela inexistência de um decreto que conferisse essa autonomia às escolas, sendo, uma "autonomia praticada, embora não decretada" (Lima, 2011, p.17). A gestão escolar era efetuada por diversos órgãos, entre outros a assembleia geral de escola, a assembleia de representantes, o conselho diretivo, o conselho pedagógico, o conselho científico e o conselho disciplinar, que funcionavam com caráter colegial. Este tipo de participação conjunta contribuiu para uma muito maior abertura da comunidade escolar, bem como um conhecimento muito mais amplo de metodologias, estratégias, processos de auto e heteroavaliação por parte da sociedade em geral, embora o ministério de educação continuasse a ter a posição de topo de pirâmide. A interação com maior ou menor intensidade entre as comunidades escolares e a sociedade no respeitante às várias faixas etárias, passou a estar impregnada de um cariz de muito maior democraticidade.

O I Governo Provisório, dirigido por Adelino da Palma Carlos, aprova em Conselho de Ministros o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio. Esse normativo reconhecia e apoiava as "iniciativas democráticas", desencadeadas por professores e toda a massa estudantil em torno da gestão das escolas públicas e de todos os graus de ensino e acabou por legalizar as "práticas autogestionárias em desenvolvimento em várias escolas" (Lima, 2009, p. 227). Saliente-se também que o Decreto-Lei n.º 221/74, para além de aceitar "a colegialidade das comissões de gestão" determinava a escolha de um docente, de entre os docentes da escola, para a presidência da comissão de gestão, de modo a exercer as funções de representação e controlo da execução das deliberações. Ainda no ano de 1974, ocasião de tentativas de vária ordem, de caráter político-partidário, associativo e outras formas de congregação de esforços de enfoque social, verificaram-se situações, que devido ao contexto sociopolítico, constituíram formas

organizativas cujos resultados demonstraram uma certa impreparação da população para o processo democrático. Alguns excessos revelavam mesmo efeitos de uma ditadura de cerca de cinco décadas, que para muitos tornava difícil discernir entre o sensato e o apropriado do inadequado para as circunstâncias.

Assim, em 1976, com o I Governo Constitucional, segundo a interpretação de Lima (2011), retorna à centralização do poder, alegando-se que o processo de autonomia só trazia desordem às escolas. A gestão democrática passa a ter outros sentidos: "retorno do poder" e "reconstrução do paradigma da centralização" (Lima, 1998, p.277). Neste período, implementa-se uma administração bastante centralizada, revelando "muita gestão para pouca democracia e para pouca, ou mesmo nula, autonomia" (Lima, 2011, p.64).

O movimento central que iniciou o processo reformista da educação em Portugal foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, que legitimou nove anos de escolaridade básica obrigatória (Benavente, 2001, p.1). Este foi o passo para que os sucessivos Governos incluíssem temas da educação nos seus discursos numa assunção de prioridade política. Neste diploma são consignados o direito à educação e à cultura para todas as crianças. A escolaridade obrigatória é alargada, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, assim como o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, à liberdade de aprender e ensinar, à formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população.

Não parece haver consenso sobre o que é uma reforma educativa. No dizer de Afonso, (1999 p. 95), nem todas as reformas têm como objetivo as mudanças nos sistemas educativos, apela-se a que se dê especial atenção não só às funções manifestas, mas também às funções latentes dessas mesmas reformas.

As vertentes democráticas, participativas descentralizadoras e autónomas representavam algumas ideias, das promessas e esperanças mais significantes para esta primeira fase inicial sobre a reforma educativa. É certo que qualquer mudança nem sempre é feita de forma congruente, articulada ou sem ambiguidades, quando o foco em si envolve uma comunidade composta por estratos socioeconómicos e ideológicos muito diversificados, especialmente naquela fase em que a democracia e a liberdade de expressão de pensamento estão plenamente instaladas. Por outro lado, como processo inovador, uma reforma implica um processo de experimentação, ao qual se deve seguir uma testagem da qual se possam aferir os fatores que conduziram à evolução relativamente aos objetivos pretendidos, assim como aos que

prejudicaram as metas inicialmente demarcadas. Segundo Lima (2003 p.139), a questão que se coloca é a de saber se o processo de reforma educativa iniciado em Portugal em 1986 cumpriu o essencial do programa descentralizador discursivamente apresentado. Com a LBSE (1986) houve, novamente, a referência aos conceitos de descentralização e desconcentração e "a Lei virá a criar como nível de administração novo os departamentos regionais de educação" (Lima, 1995, p.62). Esta LBSE de 1986 previa vários níveis de administração, havia competências que pertenceram à administração do Ministério da Educação; outras à administração regional e à administração local. Contudo, a LBSE criou "ambiguidades que geraram expetativas contraditórias e mesmo equívocas", porque esta defendia a adoção da descentralização, fazendo crer que seria implementada, quando na prática não se verificava – realizava-se a desconcentração nos serviços (Lima, 1995, pag.57). Assim, a descentralização do poder, que supostamente deveria ocorrer da administração central para a regional, não se sucedeu. As escolas de ensino superior, foram as que beneficiaram, pois passaram a ter autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. O fenómeno mais importante para o ensino superior ocorreu em 1988, quando foi decretada a Lei da Autonomia Universitária, sendo um importante fator para a democracia universitária, mas, sendo parcialmente controlada pelo Estado, ao haver o processo de avaliação, regras de financiamento, adesão ao Processo de Bolonha, havendo por isso uma gestão (re) centralizadora (Lima, 2011).

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e dos trabalhos produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), "(...) ocorre uma crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação que, em alternativa, propõe uma administração descentralizadora e a "autonomia da escola" como princípio reformador." (Lima, 2009, p. 235)

A autonomia das escolas surgiu com maior expressividade na década de oitenta, estando esta associada à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e à publicação da LBSE, que já há muito era reclamada pela sociedade portuguesa. Segundo Lima (1998), a LBSE, aprovada em 24 de julho de 1986 pela Assembleia da República (Lei n.°46/86, de 14 de outubro), alcançou um significativo consenso entre partidos políticos e entre setores educativos (Lima, 1998, p.293). Também no dizer de Natércio Afonso, a aprovação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo definiu as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar. Em conjunto com os estudos da Comissão da Reforma, e com a estabilidade política de 1987, estabeleceu um novo contexto para tomada de decisões da política

educacional, proporcionando a primeira oportunidade, desde a Revolução de 1974, para a elaboração e implementação de uma política global e sequencial. (Afonso, 1994, p.115-116).

Almerindo Afonso carateriza a reforma educativa, de 1985-1995 como um projeto político ainda marcado por valores do período de forte democratização e de alguma expansão das políticas sociais, nomeadamente da fase mais recente de construção do Estado – providência, mas também como uma decisão condicionada pelas supostas exigências de um outro período que então se iniciava, aquele que corresponde à fase mais determinante da (re) definição do lugar de Portugal na economia mundial tendo em consideração a inserção regional na então Comunidade Económica Europeia (CEE). Este autor acrescenta que a reforma educativa aparece e desenvolve-se como "um projeto político extremamente ambíguo [...] parece ter sido inscrita na agenda governamental de uma forma voluntarista, embora, por um lado se possa afirmar que ela surja como uma decisão de alguma maneira esperada face a alguns fatores políticos e macroeconómicos, já algum tempo em desenvolvimento na sociedade portuguesa". Almerindo Afonso considera ainda a hipótese da "pressão de fatores externos, que se faziam sentir em setores específicos da sociedade portuguesa ou, pelo menos, cujas consequências estariam a ser antecipadas a nível do Estado, e já com reflexos na sua atuação política" (Afonso,1997, p.104).

Também António Teodoro destaca que a reforma educativa "[...] é considerada um elemento chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia" (Teodoro, 1994, pp.124-140).

Segundo Almerindo Afonso:

> "Neste sentido, e mesmo que outras razões não houvesse, seria sempre prudente afirmar que a reforma foi inscrita na agenda governamental, numa conjuntura particular como a que caraterizou a segunda metade da década de oitenta, de uma forma relativamente voluntarista, ou seja, como consequência de uma ação governamental não particular pressionada por fatores que lhe são externos, embora esses fatores, estivessem também presentes" (Afonso, 1997, p.105).

Foi neste contexto que foi criada a CRSE, que por sua vez, nomeou vários grupos, entre eles, o Grupo de Trabalho (GT), formado por docentes da Área de Análise Social e Organização da Educação, da Universidade do Minho, nomeadamente, João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, com o intuito de apresentar propostas de operacionalização da

reforma no âmbito da administração das escolas. Embora a sua criação tenha sido anterior à publicação da LBSE, as propostas do GT basearam-se nas linhas gerais daquele documento.

No parecer de Natércio Afonso (1994)

> "[...] Trata-se de um dos projetos que mais expetativas sociais e políticas terá criado desde que se deu a constituição de um Grupo de Trabalho (GT), no contexto da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), com o objetivo de estudar as alterações ao modelo de "gestão democrática das escolas", em vigor desde o 25 de abril de 1974" (Afonso,1994, p.32).

Desde então, governos sucessivos têm invocado a necessidade de reforçar a autonomia das escolas. Para que possamos entender os sentidos de autonomia, é necessário analisar os conceitos de regionalização, centralização/descentralização; centralização, concentrada/desconcentrada.

2. A Regionalização: um processo de descentralização

De acordo com Formosinho (1986) "A regionalização é um processo que visa a criação de instituições regionais e o reforço da sua capacidade de decisão autónoma" sendo "transferidas competências e atribuições para serviços regionais" (p.63). A regionalização é simultaneamente um processo político e administrativo, sendo que, como processo político, implica mais democracia e mais participação dos cidadãos.

Os "serviços regionais de educação" podem ser descentralizados ou desconcentrados. Contudo, interessa ao poder central descentralizar o menos possível de modo a conseguir controlar o poder educativo. Relativamente à desconcentração administrativa, pretende-se uma deslocação de competências no âmbito da própria organização administrativa do Estado, dos órgãos centrais para os órgãos periféricos, dos órgãos superiores para os órgãos inferiores. Em resumo, pretende-se que as tarefas da administração central deixem de pertencer à administração direta do Estado e sejam atribuídas a outras entidades dotadas de personalidade jurídica.

A desconcentração administrativa prevê apenas autonomia administrativa, ou seja, a possibilidade de tomada de decisões por parte dos dirigentes no que respeita ao orçamento de que dispõem, que é o estritamente definido pelo Orçamento de Estado (OE). Uma vez que os

organismos desconcentrados administrativamente não têm personalidade jurídica, é-lhes também impossibilitada a aquisição de património próprio, o acesso ao crédito e a consignação de receitas. O Ministério da Educação (ME) é um exemplo de desconcentração administrativa.

No dizer de Formosinho (2005)

> "A centralização não é apenas um processo leonino de partilha do poder, mas um processo cultural de não participação, situacionismo e passividade" (p. 20).

Neste sentido, o topo do sistema de ensino quererá regionalizar o menos possível (Formosinho, 1986). Tomando o exemplo anterior da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que aludia à descentralização, Lima (1995) refere que "o cenário de uma descentralização efetiva perpassa em muitos textos de forma inequívoca", assim, apesar das organizações regionais terem sido consideradas organismos descentralizados, eram na realidade estruturas centralizadas desconcentradas. Lima consolida esta ideia quando afirma que "as direções regionais de educação [...] virão a ser definidas como serviços regionais desconcentrados [...] serviços intermédios entre a administração central e as escolas" (p.63).

A administração em Portugal orientou-se desde sempre por uma tradição centralista, cujas raízes podem ser encontradas sob influência do sistema administrativo altamente centralizado francês, na segunda metade do século XIX. Num sistema centralizado, a responsabilidade e o poder da tomada de decisões, centra-se no Estado, ou no topo da Administração Pública, cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem as escolas, apenas a função de executar as diretivas ou ordens vindas desse poder central, exigindo por isso, uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços na qual os inferiores estão diretamente dependentes dos superiores, é perante eles que respondem e não perante os seus "clientes" ou "utentes" (Fernandes, 2005, pp. 54-55).

A tomada de decisão numa organização pode ser centralizada ou descentralizada. A centralização é a maneira na qual a tomada de decisão está próxima do topo hierárquico da organização, ao passo que a descentralização pressiona os níveis hierárquicos mais baixos a tomarem decisões. O grau de centralização/descentralização de cada organização é afetado por diversos fatores; depende da complexidade do ambiente: quanto mais complexo, mais descentralizado tende a ser o poder; quanto menos complexo, mais centralizado.

Numa linha mais analítica e reflexiva, Crozier (1963) debruça-se sobre o centralismo no seu livro *Le phénomène bureaucratique*, referindo como este fator conduz à impessoalidade,

sendo estes dois elementos charneira de uma organização burocrática que permitem o aparecimento de fenómenos como o isolamento social, ausência de camaradagem, difícil relação com a autoridade, dificuldade de enquadramento hierárquico e a rotinização.

Também em Portugal alguns autores refletem sobre esta política educativa centralista. Segundo Formosinho (2005) uma dimensão associada ao centralismo é a uniformidade, a recusa intolerável de soluções diferentes para problemas semelhantes, presumindo que existe sempre uma melhor maneira de fazer as coisas, à boa maneira taylorista, independentemente dos atores, condições locais ou circunstâncias.

Numa perspetiva jurídico-administrativa, Formosinho (2005, p.41) resume de forma clara a essência do centralismo burocrático, referindo que não interessa a máxima adequação das decisões, mas uma adequação média, ou um mínimo de desadequação, uma vez que o sistema tem objetivos limitados, adotando uma perspetiva pessimista à semelhança da teoria X de McGregor (1965).

A teoria X baseia-se numa perspetiva pessimista sobre o trabalho humano associado às práticas de administração científica tradicionais, sendo baseada nas seguintes premissas: o ser humano possui aversão ao trabalho e encara-o como um mal necessário para ganhar dinheiro. Artifícios como punição, elogios, dinheiro e coação seriam fundamentais, pois o funcionário evita responsabilidades, deseja ser dirigido e ter estabilidade/segurança. A administração acredita que os trabalhadores precisam ser supervisionados de perto, devendo ser desenvolvidos sistemas abrangentes de controlo. De acordo com esta teoria, os funcionários mostram pouca ambição, sem um programa de incentivos atraentes e evitam a responsabilidade sempre que podem.

Na opinião de Correia (1998, p.21), o vocábulo centralização, utiliza-se para designar um sistema de organização administrativa, em que a totalidade da atividade administrativa é realizada pelo Estado, através dos seus órgãos administrativos. Um sistema administrativo do ponto de vista jurídico diz-se centralizado, quando todas as atribuições administrativas são exercidas pelo Estado, não existindo outras pessoas coletivas públicas responsáveis pelo exercício de funções administrativas.

Em entrevista concedida ao Jornal da Educação (1985), o então Ministro da Educação João de Deus Pinheiro interrogava-se acerca do que significava uma "administração altamente centralizada como a nossa" e acerca do seu impacto nas escolas, afirmando:

> "Muito simplesmente que nós temos que homogeneizar, que tornar as escolas o mais possível iguais umas às outras para centralmente se conseguir gerir este sistema de oitocentas e tal escolas [...]" (p.10).

Continuando nesta linha o Ministro afirma;

> "[...]"as escolas são quase sufocadas por circulares de importância relativa, as quais chegam às escolas dizendo "faça-se assim, faça-se assado", independentemente do tipo de escola, se está numa zona rural ou numa zona urbana, se tem muitos ou poucos alunos, se tem muitos professores profissionalizados ou efetivos, se é uma escola com instalações recentes, se tem ginásio...Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar". (Pinheiro, 1985, p.10).

Já o seu sucessor, Roberto Carneiro (em entrevista ao Expresso, em 12 de dezembro de 1987), apresentava as linhas de força para a reforma da administração da educação, declarando:

> "É preciso reverter a lógica do sistema. O nosso objetivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo. A escola tem que ter uma vivência própria, o seu projeto, a capacidade para o realizar com responsabilidade, tem que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projetos. Terá de haver um quadro normativo geral, regrais gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus projetos e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais e institucionais). É necessário resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida [...]" (sp.).

Quando a função administrativa está nas mãos do Estado e também na de outras pessoas coletivas públicas, então estamos perante um sistema administrativo descentralizado. Num sistema descentralizado há uma transferência de poderes da administração central para agentes que atuam noutros níveis, melhor dizendo, o Estado deixa de exercer um poder hierárquico para passar a exercer um poder de tutela (consiste num conjunto de poderes de intervenção de uma pessoa coletiva pública na gestão de outra pessoa coletiva, a fim de assegurar a legalidade ou o mérito da sua atuação).

Formosinho (2005, p.25) refere-se à descentralização como sendo " o processo de submeter a tipos de administração menos dependentes do Estado áreas de atividades até aí submetidas a tipos mais estatizados", enquanto a desconcentração é "meramente um processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais" sendo portanto um " processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal direta", tendo, por base, quer uma quer outra, por razões funcionais ou territoriais (Formosinho, 2005, pp. 25-26).

Formosinho (1986, p.64) menciona várias razões que podem justificar o recurso à descentralização: maior clareza e rapidez na tomada de decisões; incapacidades de os serviços

centrais preverem muitos dos problemas que podem surgir a nível local, impossibilidades de os serviços centrais assegurarem o volume de trabalho de todos os serviços locais e reforço do poder central. Quanto ao reforço do poder central, Formosinho (1986, p.64) declara: "Uma rede desconcentrada multiplica a presença do poder central em todos os locais mantendo-se a cadeia hierárquica de comando e proporcionando-se a possibilidade de ação de controlo direto".

De igual modo Lima (1995, pp. 66-67), concorda com as ideias de Formosinho quando argumenta que:

> "O controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito a partir do momento em que a estratégia adotada assenta na desconcentração, isto é, na criação de "serviços regionais" [...] como prolongamentos ou ramificações, mais integrados e de tipo executivo, dos serviços centrais [...]"

Para Barroso (2009, pp. 28-29), a descentralização e o seu êxito nos discursos políticos nos últimos anos, tem uma dupla intenção: por um lado, a sua eficácia; por outro, a sua utilidade política, enquanto forma de "gestão do conflito social" e forma de "legitimação compensatória". Na primeira das formas permite dispersar conflitos que num sistema unitário e centralizado poderiam conseguir proporções numa escala mais elevada, ao mesmo tempo que ocasiona o aparecimento de filtros entre as diversas unidades dispersas, isolando e impedindo que os conflitos se alastrem. Na segunda forma permite recuperar parte da legitimidade perdida pelo Estado, tendo em conta o seu caráter centralizado e a sua incapacidade para resolver problemas decorrentes das mudanças sociais. Neste caso, a manutenção do controlo permanece devido ao desenvolvimento paralelo de novas formas de avaliação à medida que se desenvolvem as políticas descentralizadoras.

A centralização na década de noventa, intensificou-se unicamente na desconcentração da educação, transferindo competências da administração central para as Direções Regionais de Educação (DREs) e Centros de Área Educativa (CAEs). Segundo Lima (1992) esta LBSE, obteve consenso entre os partidos e acabou por contribuir para a implementação de medidas destinadas à promoção de formas de desconcentração dos serviços de educação. O Decreto-Lei n.º 141/1993, confiou que as DREs integrassem serviços regionais do Ministério de Educação (ME), munidos de autonomia administrativa, que viessem garantir a orientação, coordenação e apoio às escolas de ensino não superior ao nível regional. Para Afonso (2006), as DREs passam a representar organizações de regulação intermédia da educação, ao passo que os CAEs, com o

prolongamento das estruturas anteriores, acabaram por contribuir para a manutenção de uma lógica de funcionamento hierarquizada e burocratizada.

Poder-se-á pensar que, tendo em conta um reordenamento escolar, novas formas organizacionais entretanto surgidas, uma certa sobreposição de competências e funções dos diferentes órgãos de gestão e de variados níveis de decisão, assim como uma autonomia crescente adquirida por os agrupamentos de escola, se verificou uma gradual extinção dos CAEs, permanecendo em sistema de funcionamento as DREs.

Várias investigações (Costa 2007, 2009; Lima 1992) referem que as mudanças necessárias ao sistema educativo, no que concerne à autonomia, nem sempre ocorreram como desejável, verificando-se que algumas cadeias hierárquicas dificultam o desenvolvimento da autonomia por considerarem muitas ambiguidades e contradições em relação aos atores educativos.

2.1. Centralização: concentrada e desconcentrada

Após esta breve abordagem às políticas educativas operadas em Portugal após o 25 de abril de 1974, torna-se importante, então, distinguir os vários tipos de administração. Na administração centralizada o poder está todo concentrado num só órgão, ou seja, o topo da hierarquia do sistema educativo (Ministério da Educação), enquanto, que os níveis inferiores apenas executam as ordens tomadas pelo topo. Indo de encontro ao que Formosinho (1986) diz: "os serviços e chefias locais estão sempre subordinados aos serviços e chefias centrais" (p.63).

Porém, a administração centralizada pode ser concentrada e desconcentrada. Esta é concentrada quando existe apenas uma pessoa no topo hierárquico que toma as decisões, onde os restantes apenas executam e dão informações, ou por vezes nem intervêm. Nesta administração as escolas apenas têm liberdade na ação social escolar e no modo de avaliação.

Estamos na presença da administração centralizada desconcentrada quando estamos perante uma pessoa com autonomia e poder suficiente para tomar decisões imediatas, contudo, os superiores desta, posteriormente, podem alterar a mesma decisão caso não concordem com ela. Exemplos desta administração são "Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário de Coimbra e no Porto, da Inspeção-geral do Ensino" (Formosinho, 1986, p.64). A administração centralizada desconcentrada pode ser fragmentada (onde os serviços regionais comunicam diretamente com os serviços centrais) e coordenada (se a nível local houver um serviço que

coordena todas as delegações daquela região). A desconcentração na administração tem o objetivo de "descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas e mais próximas dos problemas" (Formosinho, 1986, p.64).

Segundo Lima a administração centralizada tem três níveis: o primeiro nível é a desconcentração, quando se distribuem competências do poder central para delegações locais ou regionais pois, estas organizações têm o dever de nacionalizar as políticas educativas. O segundo nível aparece ligado aos coordenadores educativos, com o objetivo de haver uma maior eficácia e eficiência. O terceiro, e mais recente nível, é constituído pelos agrupamentos (Lima, 2004).

A administração centralizada desconcentrada tem algumas vantagens, segundo Formosinho (1986). A razão mais importante é a resolução de problemas por parte de quem está perto deles, pois torna-se mais rápida, podendo os problemas serem esclarecidos verbalmente, em casos de dúvidas, e as decisões são tomadas por alguém que está próximo e dentro dos problemas, tornando-se a decisão mais eficaz. Outra vantagem desta administração é que, caso haja problemas mais complexos e inesperados, os serviços locais podem resolve-los com mais eficiência do que os Serviços Centrais. Os Serviços Centrais não conseguem "assegurar o volume de serviços de todos os serviços locais" por isso criaram-se as Delegações distritais da Direção-Geral do Pessoal. Por fim, quanto maior for a rede desconcentrada, mais o controlo do poder central existe, pois, o poder central mantem-se presente em todos os locais de forma indireta. Assim, a desconcentração "aumenta a eficiência do controlo central e pode sujeitar os agentes locais a uma fiscalização mais apertada" (p.64).

Porém, a centralização pode levar à passividade, pois, o cidadão habitua-se a não ter poder, a executar apenas e a não participar. Assim, a centralização é "um sistema cultural de decisão que conduz à passividade e conformismo dos cidadãos e à desmobilização dos grupos e associações e das comunidades locais" (Formosinho, 1986, p.67).

2.2. Descentralização

Desconcentração e descentralização podem ser dois conceitos complexos de perceber e distinguir. A administração é descentralizada quando as organizações e os órgãos locais não dependem da administração do Estado sendo estas autónomas quer financeiramente quer administrativamente, tendo os seus próprios objetivos, regras, e podendo representar os

interesses locais. Porém, se um órgão depende da administração do Estado, então este é desconcentrado e não descentralizado. O Estado só pode inspecionar se os atos da organização são legais (Formosinho,1988, pp.68-69).

Reforça esta ideia, Lima (1995):

> "As regiões administrativas são autarquias locais, isto é, são órgãos descentralizados. Significa isto, (...), que os departamentos regionais não recebem o seu orçamento da administração central, mas dos órgãos da Região, têm autonomia administrativa não podendo as suas decisões últimas ser revogadas senão por recurso aos tribunais (e não pela administração central), têm competências próprias, [...], têm autonomia pedagógica" (p.63).

Outro exemplo de descentralização são as "autarquias de base territorial – Regiões Autónomas" (Formosinho, 1986, p.65).

Tal como na administração desconcentrada, também na administração descentralizada existem vantagens (políticas e técnicas). A descentralização é uma forma de fazer atuar a democracia, assim o cidadão pode participar mais na vida política da sua localidade defendendo os seus interesses. Com a descentralização as comunidades locais podem gerir os seus interesses, estando mais uma vez implícito a democratização. A nível técnico, a descentralização permite que as decisões tomadas a nível local sejam mais eficientes e rápidas, pois, são decisões tomadas por pessoas que conhecem a localidade e quais os problemas que nela existem e não necessitam da imensa burocratização para a sua resolução.

2.3.A dicotomia entre administração desconcentrada e descentralizada

A tradição do sistema educativo português, ao longo do século XX e até aos dias de hoje, tem-se caracterizado por um modelo de gestão das escolas fortemente centralizado e pouco desconcentrado, com baixos resultados comparativamente a outros países (Formosinho, 1986; e Barroso, 1997).

Segundo vários autores, a descentralização dos sistemas educativos pode ser vista como um passo rumo a situações de maior eficiência. Mitch (2004) aponta que a descentralização pode evitar custos administrativos nos governos centrais, pode promover a inovação e permitir uma maior flexibilidade de resposta a diversas circunstâncias. No entanto, o mesmo autor também refere que a descentralização pode levantar problemas: pode impedir a correção de

assimetrias regionais, bem como favorecer as elites e os grupos de interesse locais, uma vez que estes estarão melhor colocados para exercer pressão sobre o poder local, contribuindo, assim, para um agravamento das desigualdades.

3. Autonomia

O termo autonomia surge, normalmente, associado ao conceito de liberdade e de autogoverno, apontando para a capacidade de decidir. Embora a autonomia seja "uma componente essencial do modelo descentralizado" (Fernandes, 1992,p. 219), não significa exatamente o mesmo que descentralização. No dizer de Fernandes (2005,p.59) " a autonomia distingue-se de descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição".

Embora autonomia e descentralização não signifiquem exatamente a mesma coisa a verdade é que os dois conceitos se interligam.

No ano de 1991, com a publicação do Decreto-Lei nº172/91 existe a inserção de um modelo de gestão baseado na unipessoalidade - a figura de um diretor escolar. Este novo módulo de gestão e administração foi testado em cinquenta escolas durante um certo período de tempo. Esta figura de diretor exerce uma função múltipla de representação de escola e de ligação entre a escola e o poder central, bem como o poder regional. A testagem do modelo acima referido foi concretizada em 1992 pelo denominado Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), cuja missão consistia em elaborar relatórios baseados na experiência das cinquenta escolas submetidas a funcionamento a nível experimental.

Numa linha crítica e reflexiva, Max Weber (1993, p.40) define autonomia como o contrário de heteronomia, em que a ordem de associação não está imposta por alguém a ela exterior, sendo concedida pelos seus próprios membros e em virtude da sua própria qualidade. Para este autor, uma associação pode ser autónoma ou heterónoma, podendo também ser autocéfala ou heterocéfala, de acordo com o tipo de nomeação segundo as ordens da associação ou não. Na análise feita por este autor, fica claro a tensão entre autonomia e heteronomia.

Lima (1995) declara que autonomia pode ser:

> "processual e implementativa (despojada de sentido democrático e descentralizador) ou até de mera delegação política, remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão ser assumidas a nível escolar" (p.68).

Em 1996, o CAA elaborou um relatório afirmando que havia falta de coerência e ambiguidade em relação às funções que o diretor deveria desempenhar e ambiguidade de competências entre o presidente do conselho de escola e o diretor executivo. A discrepância constatada no relatório elaborado tem sido atribuída à formação sócio profissional dos elementos envolvidos na redação das conclusões constantes do referido relatório. Concretizando, um dos elementos, Lima, tinha uma formação sociológica, enquanto o outro, Sousa Fernandes laborava na área jurídica. Daí que as leituras emanadas dos documentos analisados e a composição final do relatório venham a refletir pareceres, pelo menos, aparentemente, pouco consonantes. Uma vez que este relatório era ambíguo, o Governo solicitou novamente outro estudo. Este último estudo vai dar origem ao Decreto-Lei n.º 115- A/98, que vai substituir o modelo de 1976.

Em 1996, João Barroso vai propor a autonomia das escolas em duas fases, devendo esta ser contratualizada – contratos de autonomia entre o Ministério da Educação com as escolas, transferindo determinadas competências para as escolas.

Com o Decreto-Lei referido anteriormente, é decretado um "novo regime" que defende a autonomia das escolas, a participação da comunidade escolar, valoriza os projetos educativos, ou seja, todo um discurso de descentralização, porém, não é alterada a concentração do poder nem são assinados os contratos de autonomia.

Assim volta-se a adiar a descentralização, mas:

> "a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os atores escolares dispõem da faculdade de participar na produção de regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas agirem com base em regras totalmente impostas por outros" (Lima, 2011, p.37 cit. CAA, 1997, p.19).

Também em Portugal vários autores refletem sobre a noção de autonomia em contexto escolar.

Numa perspetiva crítica, Barroso (1996, p. 170) distingue dois níveis diferentes de análise: "a autonomia decretada" e a "autonomia construída", desenvolvendo uma reflexão em

torno da definição política *versus* dinâmicas sociais, desconstruindo, em primeiro lugar, os discursos legitimadores das políticas de descentralização e autonomia das escolas para, de seguida, reconstruir os "discursos" das práticas, procurando discernir as formas de autonomia emergentes na ação concreta dos autores.

Segundo Barroso (1996, p.177), na "autonomia decretada" estão dois grandes tipos de fundamentos, por um lado, os que se situam num registo científico-pedagógico, buscando legitimação nos resultados da investigação sobre as "escolas eficazes", por outro lado, os que se situam num registo político-gestionário, procurando legitimação "nas leis de mercado e nas "técnicas de mercado". Para este autor, as duas modalidades mais relevantes de autonomia são:

- A "autonomia administrativa" que consiste no poder atribuído a uma entidade pública de praticar atos definitivos e executórios só impugnáveis por via de recursos contencioso administrativo.
- A "autonomia financeira" que se define pela possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para cobertura de despesas que elas próprias autorizam.

Para além da perspetiva jurídico-administrativa atrás referenciada, é necessário que se privilegie uma perspetiva mais socio-organizacional, em que a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios (Barroso, 1996, p. 20).

Ainda para Barroso (1997, p.17), a autonomia não significa independência, pois verifica-se sempre uma relação a alguém ou a alguma coisa, sendo por isso um conceito relacional. Por isso, resulta do confronto e equilíbrio dos intervenientes do sistema educativo, desde o poder executivo, até à comunidade escolar e respetiva comunidade local.

Contudo, para alguns autores, o conceito de autonomia gera uma certa controvérsia.

A este propósito diz Barroso (1997)

> "O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com "independência". A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e um sistema de relações. (...) A autonomia é, por

isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis." (p.17).

A autonomia obtida pelas escolas justificou o incremento da eficiência, qualidade e da eficácia no processo ensino aprendizagem. Esse conceito surgido cerca dos anos oitenta, altura em que diversos modelos de administração foram, ora criados ora modificados, surge por todo o mundo tomadas de posição e implementação de medidas que procuraram "responder à crise política do estado moderno" (Barroso, 1998, pag.36).

Segundo esta lógica a escola deve ser vista como uma empresa e libertada do Estado, logo, gera competitividade entre as instituições de ensino, pois, o principal objetivo é agradar aos pais – consumidores. Isto vai ao encontro da política da "Nova Direita" onde "o sistema escolar evolui dum serviço público conduzido por profissionais para um serviço de mercado regido por clientes" (Barroso,1998, p.39).

Porém, a desvantagem desta lógica é que as escolas públicas não são empresas, porque o objetivo das escolas não é o lucro (escola pública é um bem público), nem a procura por estas é realizada em função do dinheiro, e ainda, aumenta as desigualdades, pois nem todas as famílias têm "capital cultural e material para poderem fazer as melhores escolhas para os seus filhos" (Barroso, 1998, p.44).

Mas, é na administração descentralizada que este conceito "faz mais sentido". Contudo, convém esclarecer os sentidos da autonomia e de que modo é que as escolas ou outros órgãos relacionados com a educação podem usufruir dela. Uma das principais medidas da política educativa do Ministério de Educação traduziu-se, em 1998, na publicação do Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, anexo ao Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

O decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio, também prevê a constituição de agrupamentos de escolas, estabelecido no ponto 2 do artigo 5º, em que os requisitos para a sua constituição serão definidos por decreto regulamentar, acabando por acontecer dois anos mais tarde, com a publicação do decreto regulamentar nº12/2000, de 29 de agosto. Apesar da formação de agrupamentos ter ficado consagrada no decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio, na realidade os primeiros agrupamentos de escolas são anteriores à publicação daquele decreto-lei e surgiram com base no despacho normativo nº 27/97, de 2 de junho.

Relativamente aos Contratos de Autonomia alguns autores referem o risco de a sua celebração poder resvalar para uma lógica de mercado levando à competição entre escolas e à sua polarização social.

Relativamente a este assunto, Estevão (1999) garante:

> "Não obstante o decreto-lei convocar o princípio da descentralização, o que, à partida, pode garantir a inclinação para [a preocupação com a democratização, da igualdade de oportunidades e da equidade] há que saber se esta mesma descentralização, sobretudo num contexto de escassez de recursos, não se transformará numa técnica de gestão (em que a responsabilidade pela captação dos recursos recai sobretudo sobre a sociedade civil), com efeitos claros ao nível da tão apregoada "qualidade educativa" e de versões mais radicais de justiça" (p.148).

O ordenamento jurídico prevê outros tipos de autonomia que, no caso das escolas, se pode estender aos domínios pedagógicos, disciplinar e estatutário.

O conceito de autonomia encontra-se habitualmente associado à capacidade de exercer o poder e de tomar decisões num quadro de liberdade e responsabilidade, no âmbito de um contexto organizativo mais abrangente ao qual se está associado numa relação complexa de interdependências e a quem se terá que prestar contas.

Para Barroso (2004, p.74) "o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna", uma vez que só a autonomia garante o poder, os recursos e a decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização.

Lima (2004), também afirma que existe uma certa "babelização em torno do conceito de autonomia. Na prespetiva deste autor, a autonomia é "uma capacidade de ingerência legítima no processo de decisão, uma autonomia no sentido político e democrático forte" (p.37), sendo esta uma autonomia como "autogovernação, autocontrolo, com prestação de contas", já que os "agentes educativos teriam legitimamente a capacidade de decidir". Esta noção de autonomia está associada ao conceito de "escola governante, escola que se autogoverna ou que se cogoverna" (Lima, 2004, p.37), em oposição à "autonomia mitigada" que é sobretudo a possibilidade de participação na gerência dos outros, tendo que ver com o conceito de escola governada pelo outro, uma escola governada heteronomamente.

Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais num plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Barroso (2004, p. 49), refere que

a autonomia é uma "ficção necessária", num regime democrático e, nessa "ficção necessária", enquadram-se as políticas de governo por contrato.

Face a todos os normativos existentes, poder-se-ia pensar que autonomia é uma realidade no sistema educativo português, contudo a maioria das escolas encontra-se, segundo Lima (2006, p.39), no grau zero de autonomia contratualizada "congruente com uma política e administração do tipo centralizado-desconcentrado".

A autonomia é imposta pela tutela às escolas, numa política do topo para a base, determinada a nível central, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Esta autonomia provoca uma resistência dos atores locais à implementação da autonomia das escolas.

Mediante esta lógica, o reconhecimento da autonomia das escolas manifesta-se através de um conjunto de competências que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos. No quadro do sistema de ensino público, esta autonomia é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes da tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização. No dizer de Barroso, mais do que "regulamentar" a autonomia, é necessário criar as condições para que ela seja construída", em que cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino, refere-se à construção coletiva e democrática de projetos, na escola, que atendam aos anseios da comunidade a que pertence.

Estevão (2004) afirma que a "autonomia pode constituir um desafio para a escola" (p.89). Porque, autonomia implica uma escola pública mais "justa", "responsável" e "democrática", mas pode gerar menos responsabilidade perante os princípios de "desigualdade" e de "justiça" cívica.

Tal como a liberdade, a autonomia não pode ser uma dádiva mas, necessariamente, uma conquista. Como diz Freire (1996, p.67) "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém".

A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (Barroso, 2005, p. 108).

Na mesma linha, Lima (2004) referente ao decreto – lei nº115-A/98, considera que:

> "O [seu] problema reside no caráter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma "autonomia" principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão. Por isso mais compatível com a tradição de uma escola governada heteronomamente do que com uma escola governante, dotada de graus de autonomia legítima. À luz de um conceito técnico-instrumental de autonomia, a própria figura jurídica dos" contratos de autonomia" ou na orientação de tipo gerencialista da "gestão por resultados", defendidas pelas teses da "administração pública empresarial" e da "nova gestão pública" (pp.19-20).

Para Barroso (2004, p.74) "o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna", uma vez que só a autonomia garante o poder, os recursos e a decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização.

Também para Fernandes (2005 p. 60), "A autonomia é um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberalidade ou concessão política".

Com o XVII governo (2005) assinam-se alguns contratos de autonomia com escolas, mas, sujeitas a uma pré-avaliação. Contudo, apesar de haver uma autonomia relativa, a escola ainda se encontra sujeita ao poder central – currículos, avaliações.

Só em 2008, o governo invoca o reforço da autonomia, participação e liderança, sendo então imposto que o órgão de gestão escolar, terá de ser unipessoal. Assim, o diretor passa a ter novas responsabilidades (com mais poderes e competências) e a sua figura é generalizada às escolas do país. Contudo, o diretor é visto (externamente) como uma figura da administração desconcentrada no interior dos estabelecimentos de ensino, porque, este pode ser destituído a qualquer momento pelo Governo caso tenha alguma atitude que prejudique o serviço público (Lima, 2011).

Acima de tudo, autonomia significa rutura com esquemas de centralização, é um processo que determina a liberdade de um indivíduo gerir livremente a sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas. Foi a Escola Nova que conseguiu chegar aos mais altos níveis de autonomia na escola; ela realçou a autonomia como sendo um fator importante de desenvolvimento pessoal. Este movimento inovador pretendeu criar uma escola alternativa que respeitasse a individualidade dos alunos, procurando ter em conta o desenvolvimento das suas aptidões (Barroso, 1998, p. 36).

4. Os (mega) agrupamentos

O processo histórico que conduziu à criação dos agrupamentos e à propagação mais recente em mega agrupamentos, passou por várias fases, com justificações políticas e administrativas bem distintas.

Ao criar as redes escolares (conjunto de escolas), surge aqui, uma aproximação ao conceito de agrupamento. Na LBSE (1986), estes surgem como uma única direção, sendo a sua administração realizada por órgãos próprios (Lima, 2004). Com o XIII Programa de Governo (1995-1999) surgem as primeiras escolas básicas integradas.

Com o Decreto-Lei n.º 172/91 surge a "área escolar" onde os agrupamentos passam a ser formados pelo associativismo entre pré-escolar e/ou 1º ciclos da mesma área geográfica, tendo o órgão de gestão igual para todos os estabelecimentos pertencentes ao mesmo agrupamento.

As associações de escolas, conhecidos por TEIP, criadas para fins específicos e com identidade jurídico-administrativa própria, sucederam em poucos anos às associações de escolas com vista à criação de centros de formação contínua de educadores e professores (DL nº 249/92, de 9 de novembro) e quase coincidiram com a criação dos primeiros agrupamentos de escolas.

Estas associações de escolas com características associativas e integradoras e com alguma autonomia nas decisões do conselho pedagógico, deram origem à formação e à propagação dos agrupamentos, que podiam ser horizontais, só com escolas do 1º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância, ou verticais, com escolas dos três ciclos e do pré-escolar, que vieram a ser aprovados dois anos mais tarde, através do diploma que estabeleceu o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas públicas.

Em 1998, surge a "carta escolar", como sendo uma ferramenta de estruturação da ação, visando a melhoria contínua do sistema educativo onde afirma que os estabelecimentos de ensino que integrem o mesmo agrupamento devem ter em comum o mesmo projeto educativo. O conceito de carta escolar evoluiu para o conceito mais abrangente de "carta educativa", que engloba não só os equipamentos escolares, mas todos os equipamentos sociais e coletivos relacionados com a filosofia de educação e formação ao longo da vida. Neste âmbito, a Carta Educativa assume-se como um instrumento orientador fundamental, produto de uma prática real de "planeamento e ordenamento da rede educativa inserida no contexto mais abrangente do ordenamento territorial, que tem como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da

formação e da cultura num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social" (Martins, 2000 p.8). A Carta Educativa visa a racionalização e redimensionamento do parque de recursos físicos existentes e o cumprimento dos grandes objetivos da LBSE (Lei N.º 46/86) e dos normativos aí preconizados.

Assegura, ainda, que cada instituição terá direito a um coordenador. O governo pretende uma maior participação da comunidade escolar na vida educativa. Contudo, o problema continua o mesmo: falta de autonomia.

Tal como Derouet e Duterq citado por Barroso, (1998) declaram, o Estado deveria sustentar o direito de igualdade de direitos entre todos, mas, ao examinar o sistema educativo, cada vez menos existe o direito à igualdade devido à competitividade entre escolas. Portanto, as famílias que detêm poder monetário conseguem escolher o melhor para os seus filhos, ao contrário das famílias carenciadas que não têm o mesmo poder de escolha. Isto levará a uma sociedade discriminatória, cada vez mais desigual, e a um ensino cada vez mais gerido pelos interesses do poder central e empresarial.

A autonomia das escolas deve, pois, ser considerada como instrumental em relação aos objetivos prioritários da educação escola. Se no fim deste esforço todo não houver uma melhoria da educação concreta oferecida nas salas de aula e nos outros espaços educativos às crianças, adolescentes e jovens, todo este esforço se torna, de facto, inútil. (Formosinho e Machado, 2000, p.98).

Segundo Lima (2004), se os agrupamentos forem bem-sucedidos no princípio de eficácia, isto poderá levar à extinção dos coordenadores – "coordenadores educativos, que exercem as competências delegadas e subdelegadas pelo diretor regional de educação" (Lima, 2004, p.24) (2º nível de administração desconcentrada), passando os agrupamentos para o 2º nível de desconcentração. Caso isto se suceda, poderá ser um entrave à implementação da democracia, participação e autonomia por parte do governo.

Foram, entretanto, surgindo algumas medidas no sentido de mudar o sistema de administração do ensino, assentes em várias motivações como a lógica de mercado, a descentralização e a modernização das formas de governo. Todas elas têm o mesmo objetivo, o de melhorar o sistema de ensino, mas com finalidades diferentes e atribuindo diferentes funções ao Estado.

A criação de agrupamentos e mega-agrupamentos iniciada em 2010 foi, uma das alterações com maior impacto nas escolas e nas suas estruturas. Apesar de a justificação

economicista ser a que mais prevalece perante a comunidade educativa, há quem defenda a mais-valia pedagógica desta agregação de escolas. Segundo alguns pedagogos o acompanhamento do percurso dos alunos do pré-escolar ao 12.º ano vai permitir, não no imediato, mas no futuro, fazer um melhor trabalho com eles, perceber o que está mal e atuar através de um trabalho colaborativo e articulado ao longo dos 15 anos de percurso do aluno.

A partir de 2011, devido à crise económica, fomos sujeitos a medidas de redução do défice e da dívida, assistimos a uma das estratégias mais fortes do processo austeritário de "ajustamento financeiro, económico e social", consistindo na reconfiguração do Estado feita através das finalidades sociais (educação, saúde e segurança social) e da capacidade de resposta qualificada dos seus diversos serviços.

Desta forma, após esta breve análise, pode-se concluir que "as escolas têm sido submetidas [...], à administração direta e fortemente centralizada, de tipo vertical. [...] A lógica racionalizadora-centralizadora não só se manifesta historicamente dominante, mas também omnipresente" (Lima, 2011, p.103). Pois, desde 1974, que os Programas Constitucionais, os Decretos-Lei, os Despachos, entre outros documentos, falam em descentralizar o poder educativo, de forma, a que as escolas tenham maior autonomia. Contudo, tudo isto não passa de uma "farsa" para que não haja pressões por parte da hierarquia, ou seja, convém transmitir a ideia de que as escolas possuem "liberdade" para tomar decisões. Porém, analisando os valores implícitos nos Programas de Governo, é possível detetar, que nos últimos Programas, surgem os valores como a concorrência, a seletividade, levando à análise de que, as escolas poderão ser geridas pela lógica de mercado.

Assim, Montlibert e Woolf citado por Lima (2011) defendem que:

> "o próprio campo lexical da educação e do governo das escolas foi, progressivamente, abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, [...] para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera económico-empresarial" (p.71).

Quanto à questão dos agrupamentos de escolas, esta pequena análise não identificou vantagens às próprias escolas, pois, como foi possível verificar, muitos professores não participaram no processo de articulação entre escolas. Outra consequência, foi a perda de visibilidade das escolas, pois, é a escola-sede que detém maior importância e poder sobre as

restantes. Contudo, fica a questão: será que os agrupamentos não terão de facto vantagens? Mas, uma vez que os estudos realizados até agora não indicam tais acontecimentos, seria interessante proceder-se a uma investigação acerca desta temática.

É um facto que os agrupamentos verticais são a melhor opção para os alunos, uma vez que permitem uma articulação entre ciclos, todavia, os resultados pretendidos seriam melhores se os agrupamentos fossem horizontais, uma vez que eram menos docentes, menos escolas, e seriam da mesma área, podendo haver uma certa cooperação entre eles.

Assim, favoravelmente à opinião de Lima (2011) "a educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e coletiva, de professores e de alunos, se revela um elemento decisivo" (p.46). Foi possível verificar que os agrupamentos, apesar de o Ministério afirmar que detêm autonomia, na realidade não a têm. O órgão administrativo do agrupamento gere-se em função das normas que o poder central impõe e é controlado através da avaliação externa, de questionários, dos exames nacionais, entre outros instrumentos.

Caminhamos, neste sentido, para uma administração cada vez mais desconcentrada, ou seja, racional-desconcentrada, onde cada vez menos o governo pretende dividir a sua administração desconcentrada e facultar a autonomia escolar. Pois, se as instituições não detêm autonomia suficiente, na atual lógica de mercado, estas, não poderão "competir" com outros estabelecimentos de ensino, porque, muitas das escolas ou agrupamentos não contêm financiamento suficiente para o atual "mercado" escolar.

Com a justificação da melhoria dos "ratios de eficiência", o governo reforça o controlo centralizado das despesas de funcionamento das escolas e da administração educativa em geral, através do designado "aprofundamento do processo de reorganização da rede escolar" que consiste em criar novas "unidades orgânicas de administração escolar", de maior dimensão, por agregação dos anteriores agrupamentos, todos já verticalizados no âmbito da educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico, com as escolas de ensino secundário que coexistiam com aqueles agrupamentos em situação de não agregação (Despacho nº5634-F/2012, de 26 de abril de 2012).

Os agrupamentos de escolas surgiram com o objetivo de racionalizar recursos, assim, as escolas mais isoladas e sem recursos, passam a ter acesso (partilha dos recursos) a esses em benefício da aprendizagem dos alunos dessa escola.

Ao falar em agrupamentos, podemos falar em agrupamentos horizontais, que contemplam escolas do mesmo ciclo, e em agrupamentos verticais, onde existe um percurso escolar sequencial e articulado, que inclui a escolaridade pré-escolar e as escolas de ensino básico da mesma região.

Os atuais mega-agrupamentos resultaram da fusão administrativa obrigatória de anteriores unidades orgânicas, elas próprias já em agrupamentos verticais do ensino básico, estabilizado há vários anos, com escolas secundárias também elas estáveis do ponto de vista pedagógico administrativo e financeiro. Tanto umas como as outras já tinham construído uma cultura organizacional escolar, um clima de trabalho interno adequados aos respetivos projetos educativos de escola. A fusão obrigatória destas unidades destruiu os respetivos projetos educativos de escola e planos de atividade, alterou as suas rotinas, impôs a necessidade de elaboração e implementação de novos regulamentos internos, de novas culturas organizacionais e de novas lideranças (A Areia dos Dias,30-10-2014).

Capítulo II

Abordagem Cultural nas Organizações Escolares

A abordagem da escola como uma organização e a sequente utilização de instrumentos concetuais da análise organizacional para o seu estudo são relativamente recentes entre nós. A escola tem caraterísticas organizacionais próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo empresas. Segundo (Nóvoa,1992, p.16), tem-se argumentado que "as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos", contudo, segundo o autor, "a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficiência stricto sensus". Com efeito, as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida organizacional estão presentes em todo o tipo de organizações, nomeadamente nas empresas, nos hospitais, nos tribunais, embora no caso das escolas a sua expressão mereça uma análise cuidada e contextualizada.

Estudos mais recentes baseados no conceito de cultura organizacional destacam também a importância da coesão organizacional resultante da partilha de significados e valores entre os membros da organização, originando um sentimento de pertença que os motiva para a conquista dos objetivos/fins da organização.

1. Os mega-agrupamentos e seus efeitos ao nível organizacional

Os anos oitenta destacaram-se pela valorização e atribuição de um novo sentido à escola e às dimensões organizacionais. Várias medidas educativas e dispositivos legais puseram em destaque as vertentes políticas e organizacionais das escolas. Por exemplo, em 1998, foi publicado o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio que afirmava que "a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação". A década de 90 ficou também marcada pela "apresentação de propostas de associações ou agrupamentos de escolas [...]" (Lima, 2004, p.17).

Mais recentemente, em 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é publicado com a intenção de "reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e estabelece o órgão unipessoal de topo – o Diretor – a pretexto

de favorecimento da constituição de lideranças fortes", visando "reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas. Segundo Nóvoa, (1992) o sistema educativo português passou a ser (re) pensado numa outra perspetiva. Houve necessidade de olhar a escola de uma nova forma e de pensar nela enquanto organização, capaz de dar resposta às necessidades que os mercados e a comunidade exigem, por isso foram surgindo várias alterações efetuadas à rede de escolas públicas. A mais recente dessas várias transformações foi a Reorganização Escolar que contemplou a criação dos mega-agrupamentos, que consistem na agregação dos agrupamentos de escolas já existentes. Estas mega agregações apresentam-se como as expressões político partidárias das negociações entre o poder local e regional, que (re) pensam a escola empresarialmente à margem da mesma.

Segundo o Ministério Educação Ciência (MEC), a formação de agrupamentos tinha como objetivo conseguir um aproveitamento mais eficaz dos recursos existentes no local; estimular a troca de experiências para enriquecimento mútuo; criar condições para amenizar a adaptação dos alunos, quando estes transitam de escola ou de ciclo; evitar situações de isolamento de professores e alunos e partilhar experiências. *À priori* parecia uma medida positiva e com futuro promissor, mas o resultado da criação destes "monstros", que são inimigos da pedagogia, levou nestes últimos anos ao encerramento de um elevado número de escolas do 1º ciclo, com reduzido número de alunos, e à agregação de agrupamentos, trazendo assim, novas exigências à direção das escolas e a toda a comunidade educativa.

Na perspetiva de Mário Nogueira, Secretário-Geral da Federação Nacional dos Professores, a criação dos mega-agrupamentos é nociva para uma boa pedagogia. A questão do tamanho das escolas assim como o aumento de alunos por turma influencia a qualidade do ensino.

Os mega-agrupamentos contribuíram para o despedimento de pessoal docente e não docente e encerramento de escolas, para além de as aldeias se tornarem meros dormitórios e a distância preocupante para os pais, pois obriga os alunos a deslocarem-se para outras escolas mais distantes.

Acima do interesse da educação e dos alunos, a questão financeira, imperou, sendo a medida de natureza economicista. A crise estendeu-se a todos os setores e a educação foi bem penalizada, reduzindo-se verbas e recursos humanos. Estes mega-agrupamentos têm como objetivo principal reduzir, eliminar, extinguir lugares, quer de docentes, quer de não docentes.

Administrar e gerir uma organização escolar é uma constante complexidade, resultante da grandiosidade de muitos agrupamentos de escolas e também pela variedade de atores implicados na criação dos mesmos. Uma só gestão para todos, com vários espaços a orientar, alunos diferentes, de vários mundos culturais e estratos sociais, corpos docentes e não docentes, cada um com a sua identidade, levaram a que se ensaiassem "figurinos vários em substituição dos Conselhos Diretivos, órgão colegial instituído desde 1975", desde o "Diretor Executivo, em 1991; Conselho Executivo, em 1998; ao Diretor, em 2008". (Torres, 2011, p. 27).

As constantes alterações que o nosso sistema educativo tem sofrido ao longo das décadas e a constante mudança normativa que as escolas são obrigadas a adotar, sem reunirem as condições necessárias para que isso aconteça, fazem da nossa Escola, uma instituição pública que prima pela particularidade de uma dinâmica irrefletidamente imposta. Reconhecemos, neste sentido de análise, a ideia de que "as boas soluções nunca são necessariamente boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos" (Lima, 2004, p. 27). Continuando nesta mesma linha, para Lima, as escolas não devem ser vistas "enquanto arenas políticas e culturais", sujeitas a uma constante "reengenharia organizacional por parte de quem, só transitoriamente, assume num dado momento histórico o poder central".

Na gestão e administração das escolas, as Direções debatem-se, cada vez mais, com uma complexidade de mundos resultante do contexto económico-social e das políticas educativas nacionais/internacionais.

A racionalidade técnico-burocrática tem conquistado/invadido as escolas, particularmente nos últimos anos, e a existência de plataformas diversas de registo de dados referentes aos vários domínios da vida das organizações escolares são elucidativas da gestão cada vez mais burocratizada e do controlo a que as referidas organizações estão sujeitas.

A visão empresarial da escola está patente nos vários documentos normativo-legais que obrigam a Direção das escolas a uma gestão eficaz e racional de recursos humanos, tanto ao nível dos docentes que, no início do ano letivo, aquando da distribuição de serviço, não podem ficar com horários zero, como dos não docentes, pois a DGESTE (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares), tem uma plataforma onde está patente o rácio dos não docentes de cada estabelecimento. O apelo à mobilidade de assistentes técnicos e assistentes

operacionais nos Agrupamentos com excesso destes recursos humanos é uma das estratégias de racionalização de meios.

Paralelamente, temos assistido a outras alterações que visam a eficácia da ação de cada um dos profissionais da educação, nomeadamente de cada docente, através do incremento da avaliação de desempenho docente e da implementação de novo regime de faltas que penaliza financeiramente quem falte, mesmo que seja por doença.

O mundo doméstico com os problemas decorrentes das disfunções familiares, das famílias monoparentais, da disputa pela custódia dos filhos, da precariedade laboral ou mesmo do desemprego dos encarregados de educação, da mobilidade geográfica que obriga os encarregados de educação a frequentes transferências de escola dos seus filhos, são questões que desembocam na organização escolar, que lhe colocam novos desafios e que exigem novas respostas e novos recursos, ou seja, um alargamento das tradicionais funções da escola.

2. A problemática da Cultura Organizacional

A cultura e educação é definida por Forquin (1993, p.10) como sendo uma relação íntima e orgânica, quer se tome a palavra educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar. É necessário reconhecer que toda a educação, é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre e necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que chamamos precisamente de cultura.

A palavra cultura possui inúmeras definições, por isso irei destacar aqui, a meu ver, as principais definições dos vários autores. Começando pela perspetiva de Forquin (1993, p. 11) o conceito de cultura diz respeito:

> "numa aceção meramente descritiva, desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas, trata-se de um conjunto de traços caraterísticos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspetos que se podem considerar como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais confessáveis."

Nesta perspetiva, podemos dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação, é nela que a educação bebe e busca conteúdo. Mas também é de salientar a grande complementaridade que existe entre elas. É pela educação e nela, que a cultura se transmite e se perpetua.

Para Edward Tylor citado por Laraia (2007, p. 25), o termo cultura, "reporta-se a um conjunto complexo, interdependente e interatuante de conhecimentos, crenças, leis, tradições, artes, costumes e hábitos de um determinado conjunto de seres humanos constituídos em sociedade." Portanto a cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos de um determinado lugar, por isso, o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado.

Brandão (2002, p.31) salienta que: "cultura é tudo que resulta da criação humana, o homem cria, transforma e é afetado por essas transformações." Ao produzir cultura produz-se a si mesmo, ou seja, ele se autoproduz. Logo não há cultura sem o homem, nem vice-versa. A cultura, não somente o envolve, como o penetra, modelando a sua identidade, personalidade, maneira de ver, pensar e sentir o mundo.

Deste modo, podemos acrescentar que cultura não é algo que existe fora do ser humano, ela faz parte do seu íntimo. Se somos o que somos é porque temos contacto com os outros seres da mesma espécie, dentro de uma realidade específica. Mas de referir que tudo isso se desenvolve apenas na interação entre os indivíduos.

A utilização do termo cultura no âmbito das organizações é um fenómeno relativamente recente. De acordo com Hofstede (1990), a partir dos anos 60, o termo cultura organizacional começou a ser usado na literatura, aparecendo como sinónimo de clima. O termo ganhou mais popularidade nos anos 80, com a publicação dos livros: "Corporate culture", de Terrence Deal e Allan Kennedy; e "In search of excellence", de Thomas Peters e Robert Waterman, ambos de 1982. Desde então, tem-se desenvolvido uma vasta literatura sobre este tema.

Apesar de não existir uma definição padrão para o conceito de cultura organizacional, Hofstede (1991) enumera alguns pontos consensuais: a cultura organizacional é holística, pois refere-se a um todo que é mais que a soma das partes; é historicamente determinada, uma vez que reflete a história da organização; é socialmente construída, sendo criada e preservada pelo grupo de pessoas que formam a organização.

Se enveredarmos por uma análise da diversidade de significados associados à designação de cultura organizacional, apercebemo-nos que há um leque ilimitado de conceções, restando-nos identificar algumas das dimensões mais significativas e estruturantes do conceito.

Havendo consenso acerca da amplitude deste conceito que se traduz por tudo abarcar e por nada ser (a cultura organizacional parece ser tudo e não é nada), o mesmo não acontece à ênfase dada aos vários elementos que compõem a cultura organizacional. Assim, em sentido lato, a cultura organizacional é todo um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e, mesmo, as práticas de alguns atores localizados em determinada organização.

A cultura, seja qual for o seu contexto de produção, é um processo social e organizacionalmente construído.

3. Principais enfoques teóricos

A escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. Pode dizer-se que a escola é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem os seus membros. No decurso deste processo sociocultural, não existe uma escola igual à outra, cada uma tem a sua personalidade, embora sigam os mesmos discursos formais, os mesmos fundamentos de educação e a mesma legislação. Essa diferença de personalidade na cultura organizacional da escola, afeta grandemente o empenho e os resultados na formação e aprendizagem dos alunos.

O conceito de cultura organizacional refere-se às práticas regulares e habituais da escola, a sua personalidade construída a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam na escola como um todo, sobre o papel que ela representa na comunidade, sobre o papel das atuações de seus representantes, os valores que expressam e traduzem nos seus discursos, em suas ações quotidianas e na comunicação e relacionamento interpessoal.

Numa perspetiva gestionária (cf. Torres, 2004), as organizações coesas são amostras de uma cultura forte, unida, que se aceita inteiramente ou se rejeita. A cultura é uma realidade complementar e indispensável da organização, um elemento essencial e estruturante, não um elemento de adorno, que possa ser substituível. À luz desta perspetiva, ter cultura é reflexo da consciência que as organizações têm de si mesmas, reconhecendo e identificando-se com símbolos, linguagem, histórias, mitos e lendas.

As questões ligadas à gestão e mudança da cultura organizacional têm sido objeto de debate, dada a grande polémica que geram na comunidade científica. As diferentes respostas,

estão relacionadas, sobretudo, com a conceitualização e definição da cultura organizacional. Fácil, difícil ou impossível, a gestão da cultura organizacional depende, em última análise, da definição de cultura e de organização bem como da moldura teórica de referência de que se parte.

Na ótica de Lundberg (1985), para que a mudança cultural se possa efetivar e impor, deverão estar reunidas várias premissas: condições externas possibilitadoras; condições internas permissoras; pressões precipitantes; eventos desencadeantes e uma "visão" cultural. Estas condições favoráveis facilitariam a mudança e a aprendizagem organizacionais, mas, por outro lado, tornar-se-ia indispensável o desenvolvimento de uma estratégia de mudança baseada na ilação, gestão e estabilização da mudança cultural. Entre a reformulação da cultura existente e a fixação da nova cultura decorreria todo um ciclo de aprendizagens organizacionais. Por sua vez, a gestão da mudança, ao visar a reformulação da cultura, deverá ser capaz de desencadear a participação e envolvimento dos atores organizacionais. Os modelos de estratégias gestionárias desenvolvidos pelos líderes escolares são peças cruciais para o entendimento da especificidade da condução e promoção das orientações culturais dos estabelecimentos de ensino, a partir dos quais se avaliará a eficácia escolar.

Ainda na esteira das perspetivas gestionárias, uma cultura forte de cooperação, partilhando os mesmos objetivos, metas, práticas e experiências pedagógicas e garantindo um compromisso de responsabilidades entre os atores organizacionais escolares parece ser impulsionadora do sucesso educativo e escolar, tornando-se deste modo, numa forte prioridade gestionária.

A escola como organização tende a diferenciar-se da empresa sob o ponto de vista sociológico e organizacional como mostram as suas características: Centralização do sistema educativo, controlo político, administrativo e burocrático, ausência (ou precária) de autonomia organizacional, especificidade dos objectivos organizacionais (Lima, 1998)). Assim, temos dois níveis de análise: o nível normativo externamente emanado pelo MEC e o nível das práticas organizacionais, aquelas que se praticam nas escolas. Na prespetiva de Lima, a análise das organizações contempla distintos planos analíticos: Plano das orientações para a ação e o Plano da ação organizacional.

3.1. Cultura Organizacional como variável independente e externa

À luz desta focalização, a escola funciona como depósito da cultura nacional, toda a dinâmica dentro da organização é gerida pelos atores sociais, a nível de comportamentos, estratégias a adotarem e ajustamentos às respetivas estruturas organizacionais.

Isto leva-nos a olhar para os fatores socioculturais resultantes da condição cultural, social e económica de professores, alunos pessoal administrativo, encarregados de educação, etc., na compreensão da particularidade de cada um, ao nível da idade, o sexo, a classe social de origem, o tipo de escolaridade, a localidade da residência, entre outros fatores.

Desta moldura humana, espera-se um comportamento acomodativo, adaptativo e ajustável às orientações normativo-culturais superiormente definidas (Torres, 1997).

3.2. Cultura Organizacional como variável dependente e interna

Á luz desta focalização, cada organização escolar passa a ter a sua cultura, determinada pela especificidade de sua estrutura organizacional. Ela representa mais do que as orientações normativas e culturais (regras formais), resulta das formas como os orgãos de direção reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança na escola. Os professores, os alunos, os funcionários administrativos..., são vistos como membros organizacionais, são meros recetores das orientações impostas (Torres, 1997).

3.3. A Organização Escolar como cultura socialmente construída

Na perspetiva da cultura como metáfora, a organização escolar é vista como sendo uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, a sua essência, projetada sob a forma de padrões e representações partilhadas pelos autores. Esta conceção pluralista da cultura emerge de interações e negociações de significados e de esquemas interpretativos desenvolvidos pelos professores, alunos, funcionários admistrativos e demais atores educativos.

As estratégias gestionárias desenvolvidas pelos líderes escolares são peças fulcrais para o entendimento da condução e promoção das orientações culturais dos estabelecimentos de

ensino, a partir dos quais se avaliará a eficácia escolar. Como afirma Torres (1997), "uma análise dos perfis gestionários e de liderança presentes nas escolas [...] constituiria um importante passo quer para a identificação dos possíveis traços ou requisitos potencialmente indutores de uma gestão e mudança escolar (e cultural) mais virada para o alcance da eficácia e da eficiência, quer ainda para indagar sobre os efeitos que estes tipos de gestão exerceriam sobre a socialização organizacional e profissional dos seus membros" (Torres, 1997, p.72).

4. Manifestações da Cultura Organizacional

A cultura é o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização. O processo envolve a ocorrência de um problema, o seu reconhecimento partilhado, que passa também por soluções futuras, com caráter de aprendizagem conjunta.

Segundo Torres, (2004, p.165), a cultura organizacional acaba por ser um aglomerado de diferentes culturas. Edgar Schein é um dos maiores responsáveis pela divulgação e desenvolvimento deste conceito; o autor descreve a cultura organizacional como um modelo de crenças e valores criados por um determinado grupo.

É importante compreender as condições de produção da problemática da cultura organizacional e identificar os dilemas teórico-científicos que esta foi superando no âmbito da matriz disciplinar da sociologia das organizações.

Na perspetiva de Torres (2004), duas dimensões complementares e paralelas estruturaram o percurso analítico da cultura organizacional: a primeira, designada por conceção ontológica de organização, permite compreender de uma forma geral os fatores que intervieram nos processos de construção do campo organizacional/cultural; a segunda, mais voltada para as manifestações de ordem cultural e simbólica, incidiu sobre o grau de partilha cultural dos atores, procurando identificar as suas formas dominantes dentro de uma sequência definida pelo jogo das forças de integração, diferenciação e fragmentação.

A Perspetiva Integradora, faz da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da natureza da cultura organizacional, em virtude dos benefícios que tais motivos possibilitam aos sujeitos e às organizações. Inserida num processo de análise mais funcionalista, é dada vantagem aos aspetos que reúnam um consenso alargado a toda a organização. A estabilidade das práticas e dos símbolos organizacionais, a clareza dos valores

organizacionais e o consenso em partilhar os mesmos, superam as inquietudes resultantes da ignorância e da confusão. Esta prespetiva ajuda a construir um modelo a ser interiorizado pelos diferentes públicos da organização, a conferir sentido às atividades do passado, presente e futuro. Segundo Torres (2004), a cultura é vista como o "fator coesão" que une todos os sujeitos na organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensuais partilhados por todos.

Como expoentes máximos do desenvolvimento destes pressupostos teóricos-concetuais, situam-se os autores: Edgar Shein (1985, 1991), William Ouchi (1986) e T. Peterse R. Waterman (1987), entre outros. De acordo com este enfoque, as organizações têm de possuir uma cultura forte e homogénea para poderem ser eficazes.

Procurando sintetizar esta faceta da cultura, numa perspetiva integradora, Torres refere que:

> "[...] a cultura é caraterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. Na esteira da corrente funcionalista, ignora-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflito, ambiguidades ou até diferenciações entre subculturas, na medida em que se pressupõe uma análise focalizada no plano dos" consensos" da organização. A existência de conflitos organizacionais apenas poderá ser admitida para se argumentar e fundamentar a ausência de cultura organizacional" (Torres, 1997 pp. 40-41).

A Perspetiva Diferenciadora faz da divergência a natureza da cultura. Segundo Torres (2004), esta prespetiva dá mais destaque às diferenciações culturais, tanto no protesto, como nos conflitos e nos antagonismos culturais, visto existirem na organização diferentes subculturas, resultado da segmentação do trabalho, das categorias profissionais e dos sujeitos que acabam por se identificar com determinados comportamentos, situações e valores. Sempre que se observa o comportamento dos sujeitos ou dos grupos no contexto organizacional, comprova-se a existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre eles. Nas décadas de oitenta, vários autores (Gregory, 1983; Maanen, 1991; Rosen, 1991, entre outros) vêm a cultura organizacional como:

> "[...] uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respetiva subcultura. Ambiguidades e inconsistências só aparecem na interseção das diferentes subculturas" (Torres, 1997 p. 43).

Sendo assim, a cultura organizacional não será imposta nem manipulável, mas sim o resultado de um processo de (re)construção, onde cabem opiniões divergentes, conflitos e "antagonismo culturais emergentes" coexistindo, portanto, "subculturas sedimentadoras de identidades diversas" (id.: pp.164-165).

A Perspetiva Fragmentadora, *à priori*, parece inspirar-se nos modelos de ambiguidade:

> "[...] enfatiza as ambiguidades na vida organizacional contemporânea, cujas origens podem ser diversas: a simples ignorância acerca dos mais variados aspetos, problemas aparentemente complexos e insolúveis, multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos, expetativas difusas e confusão associada a sistemas imperfeitos e complexos e a tecnologias vagamente articuladas. Assume-se que os membros da organização podem não ter reações similares face a esta diversidade de ambiguidades, e considera-se impossível decifrar todo o conjunto de valores, de práticas formais, de regras informais, dado poderem ser alvo de diversas interpretações" (Torres,1997, p.46).

Nesta perspetiva, o sujeito é a principal unidade de análise. Ela realça "as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais" (Torres, 2004, p. 166), conduzindo à formulação pouco clara de objetivos, ao uso de tecnologias ambíguas e incertas, afastando-se assim do modelo burocrático-racional, mas aproximando-se dos modelos de ambiguidade. Esta perspetiva destaca um grande conjunto de valores, submetidos pelos membros da organização, testemunhos das experiências ocorridas, não permitindo uma homogeneidade do comportamento organizacional. Além da partilha de objetivos e orientações idênticas, o sujeito orienta-se sempre pela sua linha de ação, valores, mitos, crenças, no momento de tomadas de posição, não reforçando em nada a homogeneidade, tantas vezes posta de lado pelos dirigentes, mas sim a coexistência de valores distintos e contrastantes no mesmo espaço cultural.

Segundo Alvesson (1993, p.118), as organizações apresentam-se como uma "configuração cultural múltipla", que se encaixa perfeitamente com a ideia de que as culturas são sempre relativas, emergindo constantemente dos contextos de ação e de formas fluidas.

Estas ambiguidades na vida organizacional podem ter origens diversas: a simples ignorância acerca dos variados aspetos, problemas aparentemente complexos e insolúveis, multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos, expetativas difusas e confusão associada a sistemas imperfeitos e complexos. Embora esta perspetiva seja ainda

relativamente nova, alguns autores já a integraram nas suas análises organizacionais. Debra E. Meyerson, (1987) que se situa nesta linha de análise, sustenta que apesar dos diferentes membros de uma organização partilharem dos mesmos objetivos e orientações, terem os mesmos problemas e experiências, são as distintas crenças, as diversas tecnologias e as diferentes soluções para os variados problemas que contribuem para a fragmentação desta aparente homogeneidade e, ao mesmo tempo, condicionam as práticas organizacionais.

O caráter dinâmico das culturas em contexto escolar tem vindo a ser demonstrado por vários autores portugueses, entre outros, Rui Gomes (1993a), Manuel Sarmento (1994 e Leonor Torres (1997, 2004), que reforçam a ideia de que nas organizações escolares, a(s) cultura(s), longe de ser conservadora e reprodutora, é reinventada a cada momento pela ação dos atores organizacionais, permitindo, deste modo, "olhar a cultura organizacional simultaneamente como processo e produto" (Torres, 2004 p. 192). No dizer de Sarmento (1994) "o máximo denominador comum dos processos simbólicos no interior da organização, através do qual e pelo qual se estabelece a comunicação entre os membros" (p.94).

Dentro da cultura organizacional, podemos distinguir diferentes tipos de cultura.

Culturas adaptativas: Caraterizam-se pela sua maleabilidade e flexibilidade e são voltadas para a inovação e a mudança. São organizações que adotam e fazem constantes revisões e atualizações, nas suas culturas adaptativas caracterizam-se pela criatividade, inovação e mudanças. De um lado, a necessidade de mudança e a adaptação para garantir a atualização e modernização, e de outro, a necessidade de estabilidade e permanência para garantir a identidade da organização. O Japão por exemplo, é um país que convive com tradições milenares ao mesmo tempo em que a cultua incentiva a mudança e inovações constantes.

Culturas conservadoras: Caraterizam-se pela manutenção de ideias, valores, costumes e tradições que permanecem enraizados e que não mudam ao longo do tempo. São organizações conservadoras aquelas que se mantêm inalteradas como se nada tivesse mudado no mundo ou ao seu redor. Segundo Chiavenato (200, p. 446) "Existem culturas consideradas conservadoras que se caracterizam por sua rigidez e conservadorismo e as consideradas adaptativas que são flexíveis e maleáveis".

Culturas fortes: Os valores são compartilhados intensamente pela maioria dos funcionários e influencia comportamentos e expetativas. Empresas como IBM, 3M, Merk, Sony, Honda, estão entre aquelas que ostentam culturas fortes.

Culturas fracas: São culturas mais facilmente mudadas. Como exemplo, uma empresa pequena e jovem, como está no início, é mais fácil para a administração comunicar os novos valores, isto explica a dificuldade que as grandes corporações têm para mudar sua cultura. A cultura fraca ajuda a entender a dificuldade que as grandes corporações têm para mudar a sua cultura, já que elas possuem uma tradição sólida e é extremamente difícil mudar isso, tanto pelo tempo seguindo as mesmas linhas e tradições, como porque a cultura acaba sendo incorporada na identidade da organização, e alterá-la poderia também ocasionar uma mudança de identidade.

A cultura escolar é uma realidade extremamente complexa, heterogénea e com clivagens, integrando várias subculturas, que conduz a uma autonomia dos indivíduos e uma panóplia de comportamentos, tendo por referências as perspetivas integradora, diferenciadora e fragmentadora. Como diz Guerra (2002, p.194), "a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização". Numa escola não existe apenas um só sistema de valores, coexistem vários mosaicos que se digladiam para se imporem.

Porque a escola é um local de vários mundos (Estêvão, 2004), a cultura organizacional escolar reflete, as várias subculturas que a compõem.

A cultura exprime a identidade da organização. Ela é construída ao longo do tempo e passa a impregnar todas as práticas, constituindo um complexo de representações mentais e um sistema coerente de significados que une todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir. Ela serve de elo entre o presente e o passado e contribui para a permanência e a coesão da organização. Em outras palavras, a cultura organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros de uma organização no dia-a-dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos organizacionais. (kissil, 1998).

A cultura de uma organização é decisiva quando relacionada à estratégia, ou seja, está presente no comportamento diário de todos os membros de uma organização. Todas as ações, pensamentos, definições e decisões são influenciadas de alguma forma, direta ou indiretamente, pela cultura organizacional, pois toda organização pública, privada, familiar, não-familiar, profissionalizada ou não tem uma cultura instituída.

A diversidade de culturas dentro de uma organização estimula a inovação. Por sua vez, a diversidade cultural traz consigo uma vasta bagagem de conhecimento. Estes conhecimentos poderão entrar em confronto entre si no ambiente organizacional contrariando ideias, porém,

trazendo novas ideias e ajudando a organização a se destacar no mercado em relação às demais. Além disso, existem valores, crenças, hábitos e práticas implícitas nos ambientes de trabalho que são compartilhadas pelos membros de uma organização, definindo normas de comportamento e formas de organização do trabalho. Esse conjunto de valores e práticas, expresso por meio de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos atores educativos, representa a cultura organizacional, a qual define as características próprias de cada instituição e é considerada a base de uma organização.

A escola, como qualquer organização está sujeita aos efeitos da mudança, num mundo em constante devir. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas. Para a maioria dos investigadores, a cultura é compreendida numa perspetiva unitária e homogénea, segundo o ideário da *corporate culture*, ou seja, este tipo de cultura só seria possível se todos os membros da organização lidassem com as mesmas situações, aceitasse as mesmas explicações, e se as soluções e comportamentos fossem comuns.

Ora, num mega-agrupamento não se pode falar de uma só cultura, mas de um misto de culturas, pois a moldura humana é imensa comparada com as organizações escolares de outrora. A diversidade cultural estimula a inovação, contudo também poderá dar origem à conflitualidade. Estas subculturas que possam a coexistir na organização colidem e dificultam frequentemente a cultura de colaboração, o trabalho colegial, assim como a resolução imediata dos problemas pedagógicos ou conflitos.

Resta-nos saber se é possível desenvolver uma articulação intraorganizacional que encaminhe à renovação de valores e à construção coletiva de um conjunto de normas nos mega-agrupamentos, produzindo interações, práticas de trabalho docente, assentes numa cultura de colegialidade e colaboração e não uma cultura do individualismo. Como afirma Gomes (2000, p.75) "a conflituosidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, de ideologias e de sistemas interpretativos, que contribuem para a sua diferenciação, promovendo, por essa via, subculturas viáveis".

Cada escola tem a sua própria cultura, sendo esta fundamental para que a participação e o envolvimento dos docentes ocorra e adquira sentido na comunidade educativa. O grande desafio que se coloca à comunidade educativa é promover uma escola flexível, autónoma, democrática e superar a cultura centralizadora.

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem também do seu tipo de cultura: vários estudos procuram demonstrar que as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte, coesa, onde os valores são intensamente partilhados. O insucesso no sistema educativo poderá estar ligado à falta de comunicação entre as subculturas escolares dos professores, dos alunos, dos funcionários, assim como dos encarregados de educação. Do ponto de vista do discurso político e legislativo, também parece predominar esta conceção monolítica de cultura assente na ideia de que "culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional" (Torres e Palhares, 2009, p. 126).

Porém, mais do que procurar uma relação linear entre a cultura dominante e os níveis de sucesso escolar, o objetivo central deste trabalho reside na análise das múltiplas manifestações culturais (integradora, diferenciadora e fragmentadora) ocorridas no contexto de constituição de um mega-agrupamento de escolas.

Capítulo III

Percurso de Investigação e desenho metodológico

1. As motivações iniciais

Mudança, crise e inovação nas organizações em geral e em particular na instituição escolar, são temas intrinsecamente relacionados e encontram-se, atualmente, entre os assuntos que assumem maior pertinência na sociedade.

A escola e a sociedade retratam as inúmeras mudanças do mundo em que vivemos. Por mais reformas que tenham sido realizadas ao nível da educação, ainda não foi possível encontrar soluções que lhe permitam responder com eficácia às exigências da sociedade, que se encontra em constante transformação. A fim de instituir uma dinâmica diferente no funcionamento das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril introduziu alterações ao nível do novo modelo de gestão e do funcionamento da escola. O poder executivo passou a estar centrado na pessoa do Diretor (órgão unipessoal) que escolhe os seus parceiros de trabalho mais próximos.

O estudo empírico que aqui se apresenta "Cultura nos Mega-Agrupamentos" resulta de um trabalho de pesquisa num mega-agrupamento de escolas do distrito de Braga, no qual desempenho funções de docência. Esta opção determinou a nossa escolha, por estar mais próximo do objeto em estudo, por ter o caminho mais facilitado, por estar dentro da organização e conhecer a realidade.

A escolha do tema - a cultura nos mega-agrupamento – afigura-se assaz interessante, bastante atual e de grande importância, uma vez que a diversidade cultural surge como uma das principais caraterísticas da nossa sociedade, e como sabemos, ela está presente também na instituição escolar, e devendo ser compreendida e avaliada numa perspetiva de respeito mútuo, no sentido de haver uma verdadeira convivência intercultural. Além disso, as motivações que me levaram à escolha deste tema são de ordem pessoal, pois gostaria de entender o porquê das manifestações de intolerância, existentes no campo escolar e, consequentemente, o surgimento de alguns conflitos. A meu ver, compete aos órgãos de gestão do mega-agrupamento criar mecanismos e encontrar estratégias para minimizar este choque de ideias e de gerir as diversas culturas, sem destruir as suas especificidades próprias, através de entendimento mútuo, proporcionar um bom ambiente para que os vários atores interajam saudavelmente uns com os outros dentro do ambiente escola. À luz dos princípios democráticos, a escola deve criar estratégias para poder conviver com a diferença, seja ela de teor cultural, social ou económico.

Neste capítulo procede-se ao enquadramento metodológico e contextualização do objeto de estudo, tendo como referência as questões e os objetivos que nortearam o processo investigativo de natureza quantitativa/qualitativa na modalidade de estudo de caso.

2. Objetivos gerais da pesquisa

Com a consciência de que as mudanças são complexas, dependentes de inúmeros fatores, mas também das visões estratégicas dos atores que interatuam num determinado contexto, pretende-se com este estudo atingir os seguintes objetivos:

- Identificar e caraterizar as culturas organizacionais das escolas que compõem o mega-agrupamento.
- Apreender a forma como os docentes influenciam o desenvolvimento desta cultura.
- Saber em que medida a(s) cultura(s) organizacional(ais) do mega- agrupamento têm influência nas práticas educativas.

Assim sendo, o estudo irá centrar-se na descrição da ação e dos sentidos atribuídos a essa ação por parte de vários atores educativos, que estão inseridos num contexto organizacional específico.

Como já foi referido, optámos por uma estratégia de estudo de caso.

3. Considerações e opções metodológicas

Com esta investigação pretende-se compreender o impacto que a medida imposta pelo Ministério de Educação e Ciência, da fusão do agrupamento em mega-agrupamento, causou nos agentes educativos: se houve uma boa aceitação ou não, se gerou conflitos, se foram respeitadas as várias culturas, se houve equidade na distribuição dos recursos económicos e humanos, se esta mega agregação de escolas, contribuiu para o sucesso de todos os alunos.

De acordo com Formosinho e Machado, (2000), a mudança no campo da educação necessita de ser situada nas suas dimensões social, institucional e pessoal. Na dimensão social, porque decorre de um processo social, político, ideológico e cultural, num determinado momento histórico que lhe dá significação; na dimensão institucional porque cada escola

concreta, através das suas dinâmicas, dos constrangimentos, das perceções dos seus atores, trabalha e implementa a mudança e, por último, na dimensão pessoal, porque os indivíduos podem facilitar ou resistir à mudança, conforme a significação que cada um atribui a esse processo de mudança (2000, pp. 17-19).

Atualmente, coloca-se a ênfase na escola como unidade estratégica e na aprendizagem dos alunos como alvo privilegiado de inovação e mudança e defende-se que todas as reformas devem potenciar a capacidade interna das escolas para as levar a bom fim. Neste âmbito, é valorizada a dimensão pessoal da mudança, pois, sem a implicação e compromisso dos professores, as mudanças estão condenadas ao fracasso (Bolívar, 2007, pp.15-22). Em conformidade com este autor, para que a mudança seja sustentável deve prever apoios e condições que a potencie e deve preservar a diversidade ecológica das distintas escolas e formas de ensino, de maneira a não se impor uma estandardização que as anule (Bolívar, 2007, pp. 22-23). Lima (2003), refere por outro lado, que "as mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições" (Lima, 2003, p.112).

Procura-se, no âmbito deste estudo, perceber como é que esta unidade organizacional (mega-agrupamento) gere esta pluralidade de culturas, tornando-a ou não numa cultura homogénea, sem que haja confronto de ideias, sem que os atores escolares percam a sua identidade, porque na opinião de Lima, há que " não ignorar a capacidade estratégica dos atores escolares e a das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sedeadas" (2003, p.112). Este autor esclarece que isto sucede porque os modelos decretados funcionam como matrizes de modelos deixando espaços vazios, ou seja, fica sempre uma margem de autonomia que poderá ser utilizada pela capacidade de intervenção dos atores locais. Também Friedberg refere que a análise das organizações e da ação organizada não pode ignorar que os atores são estratégicos e possuem uma racionalidade limitada pois "a racionalidade pura e universal, sem limites cognitivas, afetivas, estruturais não existe: é sempre cultura, é sempre contextual e contingente" (Friedberg,1995, p.215).

Uma investigação em ciências sociais prevê o uso de um processo científico que lhe permita prosseguir em direção a um objetivo, o que normalmente coincide com a caraterização e a explicação de um fenómeno social. Os princípios científicos que presidem à construção do

conhecimento devem obedecer segundo Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1998, pp. 25-28), a três atos: a rutura, a construção e a verificação. Sinteticamente, estes autores concebem a rutura, o primeiro ato constituinte do procedimento científico, como a necessidade de romper com preconceitos e falsas evidências que nos dão uma ideia errada das coisas. Deve seguir-se a este o ato da construção de um quadro teórico que permita a formulação de proposições (provisórias) que expliquem o fenómeno em estudo, assim como a definição do plano de pesquisa a seguir. Finalmente, as proposições formuladas no ato anterior devem ser submetidas ao teste dos factos, a verificação ou a experimentação.

Os três atos do procedimento científico que Quivy e Campenhoudt (1998) preconizam, dividem-se em sete etapas. Destas, neste momento, demos cumprimento às três primeiras e estamos a caminho da quarta. Na primeira, selecionamos como primeiro fio condutor, que teve a função de orientar o nosso trabalho investigativo, uma pergunta de partida que nos ajudou a enunciar o nosso projeto de investigação. A segunda, (Exploração) possibilitou reunir alguma informação acerca do nosso objeto de estudo; a terceira etapa conduziu à definição de uma problemática que se relaciona com a nossa pergunta de partida; a quarta etapa (Modelo de análise), desembocou na construção de algumas hipóteses provisórias. Essas hipóteses terão ainda por função determinar, na etapa seguinte, como e que dados devem ser recolhidos. Na sexta etapa, avança-se para a verificação dos dados obtidos e seu confronto com as hipóteses.

Finalmente, na última etapa, será feito um balanço de toda a investigação. Mas vejamos, de seguida, como vamos operacionalizar o estudo empírico.

4. Investigação qualitativa / quantitativa

Uma vez definido o tema da pesquisa e desenvolvido o enquadramento teórico, é tempo de refletir sobre a abordagem metodológica, procurando situar a pesquisa nos paradigmas quantitativos e/ou qualitativos. Uma não substitui a outra: elas se complementam.

Sem querer assumir posição de uma ou de outra, convém, contudo, mencionar a diferença entre estas duas investigações e referir a existência de alguns discursos a propósito destes dois tipos de investigação.

As pesquisas qualitativas têm caráter exploratório: estimulam os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem surgir aspetos subjetivos, atingem motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de forma espontânea.

A expressão "pesquisa qualitativa" foi usada, durante muito tempo, não só como afirmação de uma alternativa à chamada "pesquisa quantitativa", mas também como a manifestação de uma crítica à segunda (Flick, 2009, p. 16). Há autores que consideram que os paradigmas que estão associados a estes dois tipos de pesquisa são de tal forma distintos que nem sequer supõem a possibilidade "de combinar pesquisa qualitativa e quantitativa. Se a segunda é mencionada, é basicamente como diferenciação da pesquisa qualitativa, para apontar a força desta" (Flick, 2009, p. 23).

Entre os defensores da abordagem qualitativa estão Bogdan e Biklen (1994, p. 11) que consideram que esta "[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais." Estes autores (pp. 47-51) consideram que a abordagem qualitativa apresenta cinco características principais.

"1- A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento;

2- Os dados recolhidos são predominantemente descritivos, em forma de palavras ou imagens e não de números;

3- Interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos obtidos;

4- A análise dos dados é feita de forma indutiva. As abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;

5- O significado é de importância vital. O investigador qualitativo tem interesse no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas."

Também Lüdke e André (1986, p.18), adeptas da abordagem qualitativa, argumentam que "O estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada."

Bell (2008, p. 20), por seu turno, afirma que "Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto."

Na realidade, nas ciências sociais, ao longo das duas últimas décadas, naquilo a que Luísa Aires (2011, p. 6) qualifica de "revolução silenciosa", têm-se vindo a afirmar modelos de investigação que se afastaram dos paradigmas instalados.

Primeiramente, dominavam estatísticas experimentais, depois passa a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia; onde a expressão "estamos a fazer ciência" era um princípio aceite por todos os investigadores, enfatiza-se, agora, a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação.

Na área da educação, a metodologia qualitativa ganhou protagonismo, sobretudo, a partir do final dos anos sessenta do século XX (Bogdan & Biklen, 1994, p. 19). Até então a investigação educacional foi marcada por estudos que valorizavam a utilização da metodologia quantitativa, uma estratégia de pesquisa típica das ciências naturais e baseada em dados objetivos e quantificáveis. As duas abordagens apresentam diferenças significativas.

Na perspetiva de Bell,

> "Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos sociais e põem em questão a abordagem científica quando se trata de estudar seres humanos" (2008, pp. 19-20).

As pesquisas quantitativas são mais vantajosas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos inquiridos, porque utilizam instrumentos padronizados (questionários). São utilizadas quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Possibilitam que se realizem projeções para a população representada. Elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros.

Na abordagem qualitativa não há preocupação em lançar e generalizar resultados para a população. O número de inquiridos geralmente é pequeno, ao passo que na abordagem quantitativa é exigido um número maior de inquiridos para garantir maior precisão nos resultados, que serão projetados para a população representada.

No âmbito da metodologia qualitativa, os questionários são recolhidos por meio de um roteiro aberto ou semidiretivo. As opiniões dos participantes são registadas e posteriormente analisadas, enquanto que na quantitativa, as informações são recolhidas por meio de um

questionário estruturado com perguntas claras e objetivas, garantindo a necessária objetividade das respostas.

Atendendo à diversidade de perspetivas, compete, pois, ao investigador, tendo em conta a problemática do seu estudo e o quadro concetual utilizado, optar pela metodologia a seguir. No nosso caso, tendo em conta que pretendemos descrever, analisar e compreender a forma como se manifesta a cultura na organização e a forma como ela foi aceite ou não por parte dos atores educativos, e também saber em que medida a(s) cultura(s) organizacional(ais) do mega-agrupamento têm influência nas práticas educativas, uma vez que se trata de analisar as reações de seres humanos, parece-nos mais adequada uma abordagem predominantemente qualitativa, apesar de se suportar (também) em instrumentos de natureza quantitativa.

5. Estudo de caso

Pela natureza da investigação que pretendemos realizar, assim como pelo tempo de que dispomos, sempre muito limitado, a nossa escolha, fortemente influenciada pelas palavras de Bell (2004), recai sobre o estudo de caso.

Yin (1994, p. 13) define estudo de caso com base nas caraterísticas do fenómeno em estudo e com base num conjunto de caraterísticas associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. A este propósito, Ponte (2006, p.2) opina que: "É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e caraterístico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse."

O estudo de caso tem sido amplamente usado na investigação em Ciências Sociais para responder a questões de "como" e "porquê" (Yin, 2009), e tem como objetivo o estudo aprofundado de um fenómeno, impedindo que o investigador exerça um controlo sobre os resultados. É uma estratégia de investigação apropriada à intenção de se conhecer profundamente um fenómeno social na sua complexidade e totalidade, com a dinâmica natural, levando em conta os pontos de vista de todos os componentes.

Na perspetiva de Afonso (2005), encarar a pesquisa como um estudo de caso tem mais a ver com a natureza do objeto do que com a metodologia, no sentido em que se trata de estudar o que é particular. No caso particular do seu estudo, há uma análise aprofundada do trabalho do gestor, da sua dinâmica, das suas lógicas de ação com o sentido de compreender a sua complexidade enquanto ator no seu sistema.

Para Bogdan & Biklen (1994, pp.47-51), o estudo de caso é compatível com as caraterísticas de investigação qualitativa, sendo o ambiente natural a fonte direta dos dados. Estes dados são apresentados de forma descritiva, com descrição de processos, uso do método indutivo, com relevância para o papel do significado atribuído pelos atores, também representado por perspetivas participantes.

Segundo Yin, um estudo de caso tem vantagens e desvantagens. Relativamente às primeiras, elas podem permitir investigar a evolução de um fenómeno atual, ao longo do tempo, em profundidade, utilizando fontes múltiplas de evidência e possibilitando, inclusive, considerar dados de natureza quantitativa. Em relação às desvantagens, pode haver falta de rigor científico, que seria ocasionada pela subjetividade a que estaria sujeito o pesquisador e, também, a impossibilidade de se fazer generalizações dos resultados obtidos para outras situações. O tamanho dos trabalhos, que tendem a ser bastante extensos, também é considerado uma desvantagem em relação a outros métodos (Yin 2003).

Em função das finalidades, Stake (2005, pp. 445-446) distingue três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e múltiplo (ou coletivo). O estudo de caso intrínseco é definido pelo autor como o estudo que se realiza devido ao interesse que o caso despertou no investigador, porque se pretende compreender melhor aquele caso em particular. No estudo de caso instrumental, o interesse no caso é secundário, pretende-se, através daquele caso, a compreensão de outro fenómeno. Já no estudo de caso múltiplo, o interesse num único caso é ainda menor, e pode ser visto, de acordo com o autor, como um estudo de caso instrumental alargado a vários casos.

A opção pela metodologia qualitativa tem a ver com a natureza compreensiva e interpretativa do meu objeto de estudo. A estratégia adotada propor-se-á clarificar os processos de funcionamento do mega-agrupamento, escondidos ou evidentes, para se compreender o papel dos atores, grupos, culturas, etc., procurando-se desocultar as atitudes, valores, perceções, expetativas dos indivíduos que são atores nesta investigação.

Tendo em conta as especificidades do objeto de estudo, bem como do contexto empírico e organizacional em que o mesmo se move, opto, como método de investigação, pelo estudo de caso intrínseco (Stake, 2005). Assim sendo, o estudo irá centrar-se na descrição da ação e dos sentidos atribuídos a essa ação, por parte dos atores educativos e no qual está inserido quer num contexto organizacional específico como também complexo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso justifica-se nesta investigação porque nos propomos estudar a organização escolar num tempo limitado, pelo que só será exequível estudar um caso. Por conseguinte, decorrente dos pressupostos teóricos, em particular da problemática da cultura organizacional, faz todo sentido a investigação de um contexto organizacional, uma vez que cada organização é um caso com especificidades próprias no que respeita ao modo como constrói a cultura, embora não isenta às influências da cultura societal. Ademais deste aspeto, a opção por esta metodologia só seria possível com o recurso ao estudo de caso, possibilitando a investigação dos significados atribuídos, no seu contexto organizacional, pelos atores.

Dada a complexidade da investigação, esta exige não só a definição de uma situação que é problemática, como também estabelecer metas para atingir fins. A regra de um estudo qualitativo, tendo em conta o problema, é o começo de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação. Por isso é necessário "identifica-lo, descrevê-lo e relacioná-lo" (Almeida e Freire, 2000, p.39).

Após a delimitação do campo de análise, dos objetivos a seguir e da metodologia a seguir, passou-se à construção dos instrumentos de recolha de dados e de pesquisa de campo para dar conta do observado e dos testemunhos recolhidos, o que se revelará de extrema importância para a análise e interpretação a realizar posteriormente.

6. As técnicas de pesquisa

O inquérito por questionário, a entrevista, a análise documental e a observação direta, são as principais técnicas da recolha de dados, normalmente utilizadas numa investigação em ciências sociais.

6.1. A análise documental

A atividade do investigador passa, de certa maneira, por uma constante recolha de dados sobre o objeto em estudo. Segundo (Almeida e Freire, 2000, p.39), uma outra fonte de informação importante sobre um acontecimento ou fenómeno são os documentos que os participantes prepararam, normalmente em forma de atas ou relatórios.

Bogdan & Biklen (1994, p.180), argumentam e muito bem, que "as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros". Por se tratar de materiais tão diversificados, incluindo discursos, fotografias, artigos de jornal e diários, estes, revestem-se de um interesse extraordinário, uma vez que divulgam a "prespetiva oficial" de cada escola face a um determinado fenómeno.

Sendo assim, os dados contidos nos documentos podem levar o investigador a conhecer melhor as caraterísticas da escola, assim como facultar indicações teóricas da natureza dos processos e das práticas a nível da diária gestão escolar.

Durante esta investigação, foram várias as fontes documentais a que se recorreu para a compreensão global da problemática em análise. Foram selecionados e analisados alguns documentos, uns produzidos no contexto da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, Atas...), outros provenientes de instâncias oficiais (leis, decretos-leis, portarias, entre outros)

6.2. Inquérito por questionário

Investigar é sinónimo de questionar através do recurso a diferentes metodologias, na perspetiva de Ghiglione & Matalon (1997, p.110). Por conseguinte, o inquérito surge como uma "arte de bem perguntar" (Ferreira, 1986, p.165) e de recolher dados, mais utilizada no âmbito da investigação sociológica: "É um instrumento rigorosamente padronizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade de respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma".

O inquérito por questionário é uma técnica de inquérito social que se apoia numa sequência de perguntas escritas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem expressar as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações fatuais sobre eles próprios ou o seu meio.

O recurso a esta técnica fundamentou-se no facto de se conseguir, assim, aceder, num curto espaço de tempo, à perspetiva geral de um elevado número de docentes que respondem a questões comuns. Contudo, há consciência de que esta técnica apresenta alguns limites e problemas, pois a informação recolhida "consiste não no que as pessoas pensam, mas no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem" (Afonso, 2005, p.103). Neste sentido, na construção do questionário procurou-se cruzar algumas perguntas para triangular a informação. Esta técnica apresenta, assim, de acordo com Quivy (2003, p.189), alguma "superficialidade nas respostas que não permitem a análise de certos processos".

Para a construção do questionário, a partir das questões de pesquisa, foi elaborada uma grelha onde se foram inscrevendo os objetivos pretendidos, as questões e as categorias de análise. Trata-se genericamente, de questões gerais ou indiretas, de resposta fechada ou de resposta curta, havendo algumas respostas em escala, nas quais o inquirido opta por um dos níveis da escala apresentada.

Houve preocupação em conhecer a dinâmica e os processos organizacionais da instituição em estudo. Os atores docentes foram questionados acerca das representações e das práticas desenvolvidas no Agrupamento em termos comparativos, entre, antes e após a agregação do mega-agrupamento, como também a vertente cultural, burocrática e política das ações dos diferentes atores.

A conceção dos inquéritos implicou um trabalho de criação de itens, sob a forma de frases declarativas e afirmativas, acompanhado de reflexão crítica sobre os mesmos, tentando manter uma linguagem acessível, cuidada, precisa e concisa, de modo a não suscitar dúvidas durante o preenchimento. Chizzotti (1991, p. 56), considera fundamental que "o informante compreenda claramente as questões em termos compatíveis com seu nível de informação, com a sua condição e as suas reações pessoais".

O questionário foi estruturado em duas partes, para além de uma introdução, em que estavam incluídas as instruções de preenchimento. O questionário explicita os objetivos que prosseguia, assegura a confidencialidade dos dados, que é relevante para o preenchimento sem reservas ou constrangimentos do mesmo, obtendo assim uma maior sinceridade e fiabilidade nas respostas.

A primeira parte do questionário corresponde à identificação profissional, em que se pretende traçar o perfil dos inquiridos. A segunda parte visa recolher opiniões e sensibilidades

dos docentes relativamente à cultura escolar no mega- agrupamento e à sua participação na vida da escola. (cf. apêndice x1)

Após dar conhecimento ao Diretor e obter a autorização para a sua distribuição, procedeu-se à aplicação dos questionários. O questionário foi disponibilizado ao Diretor, aos docentes que exerciam cargos de gestão, e a todos os professores titulares de turma do Agrupamento, via correio eletrónico, de forma a ser preenchido online pelos próprios.

7. Tratamento e análise de dados

Tal como foi referido anteriormente, o modo de investigação revestiu-se da forma de um estudo de caso. Foi feito um levantamento dos diferentes documentos com o objetivo de recolher informação, recorrendo a diversas técnicas de recolha e a diferentes procedimentos de análise de dados.

Foram aplicados inquéritos *online* aos docentes do "agrupamento" (usando os formulários eletrónicos da plataforma Google Drive), sobre as suas vivências na instituição antes e depois da constituição do mega-agrupamento, (docentes estes que ocupam cargos, e que lecionavam na escola antes e depois da agregação dos dois agrupamentos). O inquérito dirigido a todos os docentes do Agrupamento, em funções no ano letivo 2014/2015, foi aplicado a um universo de 184 docentes e foi distribuído durante o mês de maio/junho de 2015.

Este inquérito foi inicialmente apresentado ao Diretor da escola, para aprovação, que delegou a distribuição pelos diferentes Departamentos (*online*).

Na primeira parte do questionário pretendemos recolher informações relativas aos traços pessoais e profissionais dos professores inquiridos. Na segunda parte do questionário recolheu-se informação sobre à constituição do mega-agrupamento, o modo de funcionamento, as práticas de gestão do diretor e outros órgãos, as orientações políticas do mega-agrupamento e a identificação da cultura dominante na organização escolar. E para finalizar aspetos negativos e positivos na perspetiva dos professores, sobre a sobre o grau de satisfação relativamente à evolução da prática autonómica implementada na escola.

A recolha de dados foi sempre registada e arquivada (em formato de papel ou digital), quer no caso das conversas informais, observações, análise documental e inquérito por questionário. Os dados do questionário foram tratados no programa (Google Drive) e foram objeto de análise estatística, com destaque para as listagens de frequências simples (questões

fechadas e com recurso à escala de likert) e, no caso das questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo.

A análise dos dados efetuada no capítulo seguinte irá recorrer sempre que possível, aos quadros sociopolítico e conceptual anteriormente tratados, de forma a termos uma leitura dos dados e também para dar mais sustentabilidade às conclusões que vamos retirar. A informação recolhida, proporcionou uma caraterização do mega-agrupamento em estudo, em duas vertentes, por um lado, o meio ambiente em que a escola se insere, que de alguma forma ajuda, desde logo, a traçar o seu perfil identitário, e, por outro lado, o perfil de liderança e gestão do Diretor em causa, no enquadramento do atual DL nº75/2008 atendendo aos seus princípios e intentos.

8. Caraterização do Meio e do Mega-Agrupamento

A caraterização da Escola e do meio envolvente são cruciais para a compreensão das especificidades da organização e da realidade social, económica e cultural em que a mesma se insere.

Segundo os resultados do INE, Censos 2011, a população residente é de 34254. De 2001 para 2011, o crescimento do número de habitantes reduziu relativamente ao crescimento da década anterior. Em conformidade com os referidos Censos, de 1991 para 2001, a população aumentou 3223 residentes e de 2001 para 2011 o aumento verificado foi de 930, ou seja, constata-se uma redução de 2293 residentes.

Relativo à distribuição da população por faixas etárias, percebe-se que a população dos 0-14 anos tem reduzido gradualmente desde 1981. A população da faixa dos 15 aos 24 anos foi-se mantendo estável, mas, em 2011 também apresenta uma redução relativamente ao período anterior. Em contrapartida, a população da faixa etária dos 25 aos 64 anos apresenta valores mais elevados e tem vindo a aumentar desde 1981. A percentagem dos que têm 65 ou mais anos também tem crescido. Em conformidade com os Censos de 2011, o setor primário ocupa 817 pessoas, o secundário 6414 e o terciário 7869, sendo este o que ocupa mais população no concelho.

O desenvolvimento industrial do concelho é um fenómeno recente coexistindo com uma agricultura maioritariamente tradicional, mas vão surgindo já algumas empresas de cariz moderno viradas para a exploração agropecuária. O concelho, segundo os resultados do Instituto

Nacional de Estatística (INE), Censos 2011, conta com uma população residente total de 34254. Deste total, são 16278 os homens e 17976 as mulheres residentes, 11087 famílias, 20953 alojamentos e 15089 edifícios. Em conformidade com os censos de 2011, a taxa de analfabetismo neste município é de 2,1% para o sexo masculino e 6,2% para o sexo feminino, valores um pouco aquém dos nacionais que se situam, respetivamente, em 3,5% e 6,8%. Quanto à taxa de cumprimento de escolaridade, 52,3% de jovens com idades compreendidas entre 25 e 29 anos cumpriram 6 anos de escolaridade. A percentagem baixa para 18,6% no que se refere aos 9 anos de escolaridade, estando aqui visados jovens dos 15 aos 19 anos.

O mega-agrupamento em estudo localiza-se numa cidade do distrito de Braga, e abrange todos os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar do primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico. O atual edifício foi construído em 1994 e entrou em funcionamento no ano letivo 1994/1995. A partir do ano letivo 2000/2001 é criado o Agrupamento de Escolas X que foi homologado por despacho do Sr. Secretário de Estado da Administração Educativa, em 12/06/00. Em 2012, no âmbito de uma 2ª fase de agregação de escolas, ao Agrupamento X, junta-se o Agrupamento de escolas Y e constitui-se uma nova unidade organizativa denominada Mega-agrupamento que integra catorze estabelecimentos de educação e ensino da cidade e das freguesias a sul do concelho: um jardim-de-infância, oito escolas básicas com educação pré-escolar, três escolas básicas com 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º, 2.º e 3.ºciclos e uma escola básica com 2.º e 3.º ciclo (escola-sede).

A escola-sede do mega-agrupamento localiza-se no centro da cidade, com fácil acesso pedestre e viário. A grande maioria dos seus alunos mora relativamente perto, nas freguesias circunvizinhas. A escola-sede recebe um pequeno número de alunos – 20 - que não pertencem à sua área pedagógica. As crianças não são, assim, obrigadas a levantar-se excessivamente cedo nem perdem muito tempo no transporte. Num total de 644 alunos, cerca de 400 usam transporte escolar. Estes elementos são importantes pois condicionam o processo de ensino-aprendizagem. Os estabelecimentos de ensino do pré-escolar e do 1º ciclo encontram-se devidamente distribuídos pela área educativa e, assim, os seus alunos não despendem grande tempo na deslocação. Há transporte escolar providenciado por Centros Sociais, Paroquiais ou Juntas de Freguesia nas próprias freguesias.

No ano letivo 2014-2015, a população escolar é constituída por 2130 alunos. Destes, 300 (16 grupos), frequentam a educação pré-escolar; 798 (40 turmas) o 1.º ciclo; 478 (22 turmas) o 2.º ciclo; 510 (24 turmas) o 3.º ciclo e 44 (duas turmas) os cursos vocacionais de

Gestão Desportiva e Artes e Artesanato. Do total dos alunos do Agrupamento, 3% não têm naturalidade portuguesa, 53% não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar e 73% possuem computador e *Internet* em casa (Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) Relatório da Avaliação Externa das Escolas p.3).

A análise das habilitações académicas dos pais e encarregados de educação revela que 14% possuem formação superior e 31,2 % formação secundária e superior. Quanto às profissões, constata-se que 23% dos pais e encarregados de educação dos alunos são profissionais de nível superior e intermédio.

O corpo docente, constituído por 184 elementos, apresenta elevada estabilidade e experiência, pois 95,6% pertencem aos quadros e 97,2% têm 10 ou mais anos de serviço. O pessoal não docente é composto por 82 profissionais: duas psicólogas, uma coordenadora técnica, nove assistentes técnicos, um encarregado operacional e 69 assistentes operacionais. Conta, também, com um trabalhador ao abrigo dos programas de emprego e inserção do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

No âmbito da ação social escolar, aos alunos do 2º e 3º Ciclos a Escola oferece determinados apoios e complementos.

Numa lógica de inclusão, pretende-se criar uma "Escola Para Todos", onde os vários alunos vivenciem uma plena inclusão socioeducativa, o que pressupõe a criação de igualdades de oportunidades de sucesso escolar. Ora, se os alunos são diferentes, o sucesso educativo só será possível caso se proceda à diversificação de propostas curriculares, sendo esta uma forte aposta deste mega-agrupamento.

As opiniões expressas nas entrevistas realizadas aquando da IGEC ao mega-agrupamento, evidenciam que a comunidade escolar está satisfeita com o serviço educativo prestado. As respostas aos questionários de satisfação aplicados aos pais, alunos, pessoal docente e não docente, no âmbito da avaliação externa, mostram que a qualidade do ensino, a disponibilidade da direção e dos diretores de turma, a segurança e o conhecimento das regras de funcionamento e dos critérios de avaliação são áreas em que os diferentes grupos de respondentes se mostram muito satisfeitos.

Capítulo IV

Culturas de um Mega-Agrupamento: análise sobre um estudo de caso exploratório

1. O ponto de partida

Conscientes que as escolas são *loci* socioculturais onde se vive a ação simbólica, numa rede de significados complexa, em que os atores tudo fazem para responderem às exigências e limitações impostas, numa dimensão social, política e ética, procuramos vestígios da identidade cultural da escola, com o intuito de por a nu os valores, as racionalidades, assim como os significados concedidos à ação dos próprios atores, bem como as consequências no modo de administrar e organizar a escola, as especificidades que são impressas na ação do Diretor, a forma como este gere as diversas culturas, sem destruir as suas especificidades próprias, proporcionando um bom ambiente escolar, sem que nenhum perca a sua identidade.

Neste capítulo, pretendemos analisar e interpretar os dados recolhidos, procurando dar respostas às nossas perguntas de partida.

Este estudo de caso sobre a temática "cultura nos mega-agrupamentos", realizado num mega-agrupamento, tem como objetivo principal analisar e compreender de que forma a comunidade escolar encara o fenómeno da diversidade cultural nela presente. Como sabemos, nas recentes agregações, o cenário da diversidade cultural multiplica-se, isto porque, encontramos uma imensa moldura humana, (alunos, professores, órgãos administrativo, funcionários e demais pessoas), cada um com os seus hábitos, costumes e crenças diferentes. Entretanto, o desafio que se coloca à escola/mega-agrupamento face a esta diversidade, consiste, sobretudo, em adotar estratégias e medidas no sentido de respeitar, valorizar e aceitar a diferença de cada um. Neste trabalho apresentamos um conjunto de reflexões sobre a diversidade cultural no contexto escolar, bem como as estratégias adotadas na gestão da mesma.

É com o intuito de compreender as práticas de liderança e gestão do diretor no processo de formação do mega-agrupamento, como este lida com a diversidade cultural e também os sentidos atribuídos pelos atores organizacionais às mesmas que, no presente capítulo, construímos uma tentativa de análise, tradução e confronto dos dados compilados através do inquérito por questionário, análise documental e notas de campo decorrentes de conversas informais. Desta forma, a amostra é constituída por 81 respondentes, tendo em conta que foram o número de professores que respondeu ao inquérito, num universo de 184 professores.

Num primeiro momento, procuramos saber as opiniões dos docentes acerca da forma como os órgãos de gestão conduzem as dinâmicas da escola, se respeitam e valorizam a

diversidade cultural, na perspetiva de uma melhor integração de todos. Prosseguimos com algumas reflexões sobre as manifestações culturais, nomeadamente acerca do que elas indiciam, respondendo desta forma à nossa pergunta de partida: Como se configuram as culturas num mega-agrupamento de escolas?

Nesta análise, procuramos recorrer, sempre que possível, aos quadros sociopolítico e conceptual anteriormente tratados, de forma a termos uma leitura dos dados à luz de duas perspetivas diferentes e, também, para dar mais sustentabilidade às conclusões a retirar. A informação recolhida proporcionou uma caraterização do mega-agrupamento em estudo, em duas vertentes: por um lado, o meio ambiente em que a escola se insere, que de alguma forma ajuda, desde logo, a traçar o seu perfil identitário e, por outro lado, o perfil de liderança e gestão do Diretor em causa, no enquadramento do atual Decreto-Lei nº75/2008, atendendo aos seus princípios e intentos.

Atendendo ao objetivo inicial, começamos por analisar a forma como os agentes educativos agem perante a formação do mega-agrupamento, o que mudou com esta nova organização, quais os pontos fracos e pontos fortes, quais os efeitos e alterações mais significativas que foram introduzidas na vida escolar.

Esta secção está dividida em várias partes. Inicialmente, começamos por analisar o perfil social, profissional e organizacional dos professores inquiridos, para de seguida, nos debruçarmos sobre a constituição do mega-agrupamento. No ponto seguinte procuramos saber a opinião dos docentes sobre as orientações políticas, designadamente em relação a determinados documentos como: Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno, indagando de que forma estes documentos refletem as desenvolvidas no mega-agrupamento. No ponto seis, analisamos as opiniões dos docentes em relação à cultura dominante nesta organização, tendo como referência as manifestações integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras e procuramos indagar sobre os mecanismos e as estratégias que foram implementadas para minimizar o choque de ideias, gerir as diversas culturas sem destruir as suas especificidades próprias, proporcionando um bom ambiente entre a comunidade educativa. Nos pontos seguintes apuráramos as opiniões dos inquiridos sobre o modo de funcionamento do mega-agrupamento e sobre as práticas de gestão e liderança. Por fim e para terminar, incidimos a análise sobre a ação pedagógica da escola, sobre o grau de satisfação relativamente à evolução da prática autonómica e, finalmente, sobre os aspetos

negativos e positivos identificados pelos atores inquiridos acerca do processo de fusão organizacional.

2. A démarche metodológica

Tal como foi referido anteriormente, o modo de investigação revestiu-se da forma de um estudo de caso. Neste trabalho, pretendemos responder às questões de partida, conhecer as mudanças realmente introduzidas ao nível dos órgãos de gestão pela agregação dos dois agrupamentos (X, Y) e a perceção destas mudanças por parte dos docentes inseridos neste mega-agrupamento.

Foi efetuado um levantamento dos diferentes documentos com o objetivo de recolher informação, recorrendo a diversas técnicas de recolha e a diferentes procedimentos de análise de dados.

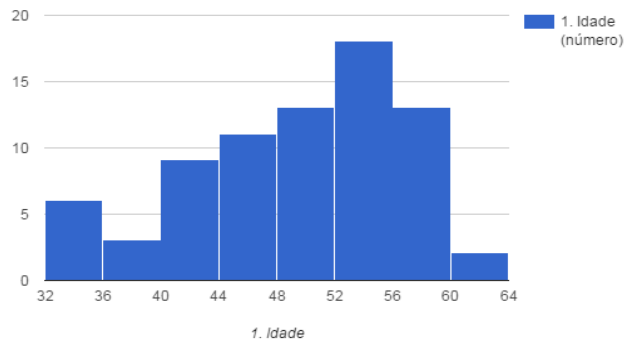
Com o Inquérito questionário pretendeu-se recolher opiniões em larga escala, atendendo ao número de docentes inquiridos num curto espaço de tempo. O questionário/inquérito foi construído e apresentado ao Diretor do mega-agrupamento para a sua aprovação. Após o consentimento deste, foi ordenada a sua distribuição (online) aos Coordenadores de Departamento de várias áreas para que estes o enviassem em formato digital aos docentes pertencentes ao seu departamento e, também, para que eles próprios o pudessem preencher e o submeter no final.

As questões foram do tipo fechado e aberto, em alguns casos recorrendo à escala de tipo likert. Os inquiridos atribuíram, de acordo com as suas perceções, relativamente à cultura/culturas e à gestão escolar, as seguintes classificações: Concordo Totalmente; Concordo; Indeciso; Discordo; Discordo Totalmente.

O inquérito dirigido a todos os docentes do ano letivo 2014/2015, foi administrado a um universo de 184 docentes que lecionavam na escola antes e depois do mega-agrupamento tendo sido distribuído durante os meses de maio e junho de 2015.

3. Perfil social, profissional e organizacional dos professores inquiridos

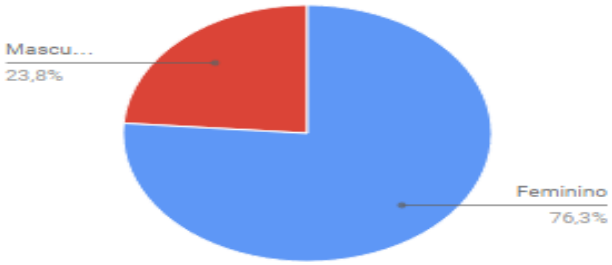
Gráfico. 1. Distribuição por idades



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Dos 81 docentes inquiridos pode-se constatar que as idades variam entre 32 e 64 anos, sendo que a maioria dos docentes têm idades compreendidas entre os 48 e 60 anos. Assim, estamos na presença de um corpo docente de meia-idade, existindo poucos docentes com idade inferior a 40 anos, o que reflete uma grande estabilidade do corpo docente, sendo uma mais-valia para a formação e afirmação de uma cultura identitária.

Gráfico. 2. Distribuição por género



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

A principal constatação que emerge da análise aos dados do gráfico 2, é reconhecer que o maior peso percentual é feminino, com 76,3%, e uma minoria de 23,8% do sexo masculino. Face ao peso percentual dominante das professoras sobre os professores, não deixa de merecer atenção e questionar o porquê desta diferença tão acentuada. Talvez alguém num próximo trabalho de investigação possa debruçar-se sobre esta questão.

Quadro 1 Tempo de serviço no sistema de ensino

Anos	Número	%
10-20 anos	20	24,7
21-25 anos	17	20,9
26-39 anos	41	50,7
Não responde	3	3,7
Total	81	100,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Relativamente ao tempo de serviço no sistema, os professores inserem-se maioritariamente no escalão 10-39 anos de tempo de docência, sendo que a média etária dos professores se situa entre os 26 e os 39 anos (50,6%). É um corpo docente com elevada e diversificada experiência docente, enraizado a determinada forma de trabalhar e, provavelmente, relutante a mudanças. Estes valores evidenciam uma certa estabilidade no corpo docente, uma vez que 41 docentes estão há mais de 26 anos no sistema de ensino.

Quadro. 2.Tempo de serviço neste mega-agrupamento (anos)

Anos	Número	%
1-9 anos	40	49,3
10-20 anos	28	34,6
21-25 anos	7	8,6
26-36 anos	6	7,5
Não responde	0	_____
Total	81	100,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega-agrupamento (maio-junho 2015)

O quadro 2 mostra a antiguidade dos docentes neste mega-agrupamento. Pela analogia do quadro conclui-se que a maioria dos professores já pertenciam a este agrupamento antes da sua formação e aqui continuaram.

Se o percurso de grande parte dos professores é marcado por uma elevada e diversificada experiência naquela organização escolar, podemos também apurar que a maioria dos professores tem mais de três anos a lecionarem nesta instituição. Pela observação dos

dados constantes nos quadros em análise (1 e 2) deparamo-nos com um corpo docente envelhecido, com muitos anos de serviço, o que pode evidenciar um elevado grau de conhecimento e integração organizacional.

Quadro. 3.Habilitações académicas

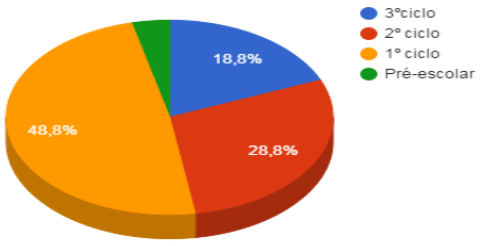
Habilitações	Número	%
Doutoramento	1	1,2
Mestrado	5	6,2
Licenciatura	67	84
Bacharelato	7	7,4
12°ano	1	1,2
Total	81	100

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega-agrupamento (maio-junho 2015)

O grau académico dos docentes inquiridos é, na sua maioria, a licenciatura, apresentando também alguns casos com o grau de Mestre (5) 1 com o grau de doutoramento e alguns com o grau de Bacharel.

O quadro que se segue, mostra-nos o nível de ensino onde os docentes exercem a sua a atividade. Também podemos verificar que temos 48,8% de professores no 1°Ciclo, seguindo o 2°Ciclo com 28,8%, o 3°Ciclo com 18,8%, e 3,8% no Pré-Escolar (ver gráfico 3).

Gráfico. 3.Nível de ensino em que está a exercer funções

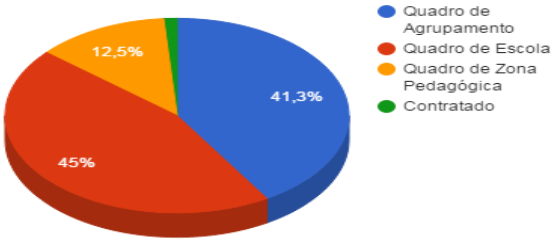


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Por sua vez, o gráfico 4, mostra a distribuição dos docentes segundo a antiguidade na carreira, onde se verifica que 41,3% dos docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento, 45%

pertencem ao Quadro de Escola, 12,5% ao Quadro de Zona Pedagógica e 1,2% são Contratados. Os nossos respondentes pertencem maioritariamente ao Quadro de Escola /Agrupamento.

Gráfico. 4.Situação profissional



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Quadro. 4.Cargos que desempenha ou desempenhou no mega-agrupamento(%)

Cargos	Já desempenhou		Desempenha atualmente	
	Nº	%	Nº	%
Diretor de turma	25	30,8	22	27,1
Titular de turma	14	17,2	43	53
Orientador de estágio	9	11,1	1	1,2
Membro do conselho geral	12	14,8	3	3,7
Coordenador/rep.de estabelecimento	14	17,2	11	13,5
Coordenador de departamento	15	18,5	5	6,1
Coordenador de conselho de docentes	8	9,8	6	7,4
Coordenador de ciclo	10	12,3	3	3,7
Diretor/subdiretor/adjunto	8	9,8	2	2,4
outro	13	16	7	8,6

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Pela análise do quadro, além das suas funções de docentes, a maior parte dos professores inquiridos ainda exerce, simultaneamente, um ou mais dos seguintes cargos: diretor,

subdiretor, adjunto do diretor, coordenador de departamento, coordenador de ciclo, coordenador de conselho de docentes, diretores de turma, coordenador representante de estabelecimento, orientador de estágio, membro do conselho geral, coordenador de grupo disciplinar, diretor de turma, outros. Uma constatação evidente que se pode retirar do quadro 4 é que grande parte dos professores acumulou ao longo da sua carreira profissional uma série de cargos, logo uma série de experiências decorrentes da passagem por diversas organizações escolares.

4. Constituição do Mega-agrupamento

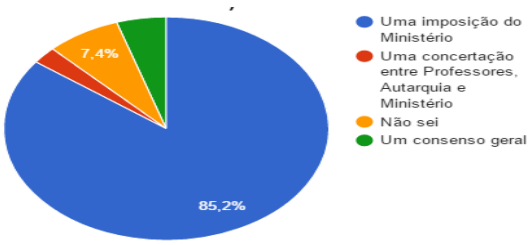
No DL n.°75/2008, alterado pelo DL n.°137/2012 surge não só uma nova definição de agrupamento, como também a constituição de unidades administrativas de maior dimensão, os recentes mega-agrupamentos.

Segundo a Federação Nacional de Professores, em 2012, foram criados mais de 150 mega-agrupamentos. Muitas das escolas foram agrupadas contra a vontade dos Conselhos Gerais das escolas, que são o órgão máximo. Várias associações de pais contestaram estas agregações e a opinião das autarquias também não foi respeitada.

Face a esta temática confrontámos os nossos inquiridos relativamente à formação do mega-agrupamento e procurámos conhecer a opinião dos docentes face à formação do mega-agrupamento, designadamente:

- Se foi uma imposição do Ministério,
- Se foi uma medida positiva,
- Se houve articulação entre ciclos, se proporcionou uma proximidade entre professores,
- Se foi acompanhado de um aumento de recursos e consequentemente se proporcionou uma distribuição mais racional.

Gráfico. 5.Configuração do Mega-Agrupamento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Analisando os resultados, as opiniões divergem: a maioria dos docentes afirma que foi uma imposição do Ministério (85,2%), enquanto que apenas 2,5% pensa que foi por uma concertação entre Professores, Autarquia e Ministério e 4,9 % que foi por consenso geral e 7,4% respondeu que não sabia. Pelos resultados apurados não temos dúvidas em afirmar que a formação do mega-agrupamento foi uma imposição Ministerial.

Quadro. 5:opiniões dos professores sobre a constituição do mega-agrupamento (%)

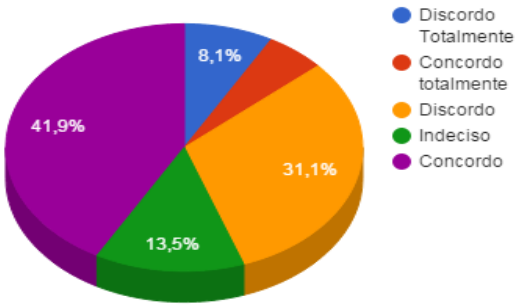
Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1.A formação do mega-agrupamento proporcionou uma maior proximidade entre os professores.	1,4	35,2	12,7	36,6	14,1
2.A formação do mega-agrupamento foi acompanhada de um aumento dos recursos financeiros.	4,1	9,6	24,7	41,1	20,5
3.A formação do mega-agrupamento proporcionou uma distribuição mais racional dos recursos.	2,7	17,3	33,3	36	10,7
4.O mega-agrupamento resolveu o problema do isolamento das escolas.	3,9	38,2	10,5	30,3	17,1
5.A formação do mega-agrupamento proporcionou perda de identidade das escolas e dos docentes.	13,3	54,7	8	21,3	2,7

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Analisando os dados do quadro 5, verificamos que as respostas dadas pelos inquiridos são bastante díspares, apontando na maioria para a discordância. Começando com o enunciado 1 "a formação do mega-agrupamento proporcionou uma maior proximidade entre os professores", constata-se uma tendência para a discordância 50,7% e 36,6% os que concordam. Relativamente ao enunciado 2 "a formação do mega-agrupamento foi acompanhada de um aumento dos recursos financeiros", continua a discordância com 61,6%, e os indecisos 24,7%. Face a estes resultados, os valores da discordância estão acima dos que concordam. No enunciado 3 "a formação do mega-agrupamento proporcionou uma distribuição mais racional dos recursos", não houve uma distribuição igualitária, os que discordam mais os que discordam totalmente têm uma percentagem de 46,7%, concordam 20% e os indecisos com 33,3%. A tendência continua para a discordância, contudo a percentagem dos indecisos aumentou o que

nos leva a deduzir que alguns docentes não têm opinião formada ou dados mais concretos para responder com eficácia a esta questão. No enunciado 4 "A formação do mega-agrupamento resolveu o problema do isolamento das escolas", verifica-se uma aproximação dos posicionamentos, com cerca de 47,4% a tender para a discordância e 42,1% para a concordância. Estes valores estão muito próximos. Por último no enunciado 5, "A formação do mega-agrupamento proporcionou perda de identidade das escolas e dos docentes", a percentagem dos que concordam é de 68% contra 24% para os discordam. Finalizando esta análise, os professores não estão satisfeitos com a agregação dos dois agrupamentos em mega-agrupamento, considerando que tal contribuiu para a perda de identidade das escolas e dos professores, não houve uma distribuição igualitária dos recursos financeiros e outros recursos e que não se verificou uma maior proximidade entre docentes.

Gráfico. 6.Atualmente o órgão de direção do mega-agrupamento tem uma maior capacidade de decisão



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega-agrupamento (maio-junho 2015)

Confrontados com a questão "Atualmente o órgão de direção do mega-agrupamento tem uma maior capacidade de decisão?", os inquiridos tendem a concordar (47,3%) embora um número considerável de docentes afirme (39,2) discordar desta afirmação.

Perceções sobre as orientações políticas do mega-agrupamento

O Regulamento Interno (R.I.) é o "documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os

direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar" (Regulamento Interno do mega-agrupamento, 2013/2017, p.13).

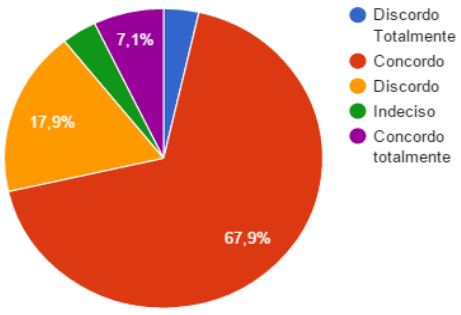
O R.I. para além dos seus efeitos próprios, procura proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes (Regulamento Interno do mega-agrupamento, 2013/2017, p.13).

Com vista a compreender a importância do R.I., perguntamos aos docentes qual a sua posição em relação a um conjunto de enunciados relacionados com a importância política deste documento.

Pela análise do gráfico 7, a percentagem dos que concordam que "o regulamento interno traduz as orientações de todas as escolas" é de 67,9%, contra apenas 17,9 discordantes.

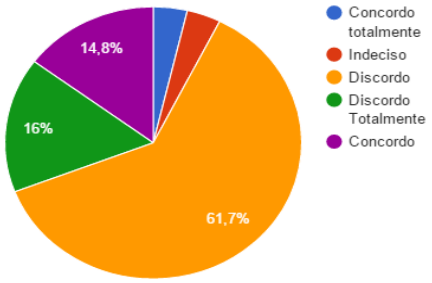
Tirando ilações dos resultados, podemos dizer que o R.I deixa transparecer uma organização com traços de caráter integrador onde são valorizados os principais princípios do respeito, da responsabilidade, da solidariedade, do trabalho, da harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos. Parece-nos que os valores presentes neste documento são uma antecipação daqueles que surgem plasmados no projeto educativo deixando transparecer uma interligação muito forte entre estes dois documentos oficiais.

Gráfico. 7.0 Regulamento interno traduz as orientações de funcionamento de todas as escolas integrantes do mega-agrupamento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

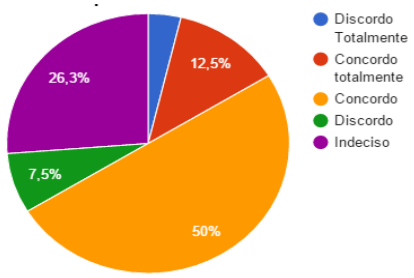
Gráfico. 8.O Regulamento interno traduz apenas as orientações de funcionamento da sede do mega-agrupamento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Analisando o gráfico 8, a maioria dos docentes (61,7%) discorda da afirmação acima transcrita. "O Regulamento Interno traduz apenas as orientações de funcionamento da escola sede do mega-agrupamento". Em suma, pela análise aos dados dos gráficos 7 e 8, o R.I. é um documento impregnado de regras e valores e as orientações de funcionamento nele plasmadas contemplam não só as escolas da sede como todas as escolas pertencentes ao mega-agrupamento.

Gráfico. 9.A participação na elaboração do Regulamento interno foi ampla e extensível a todos os professores do mega-agrupamento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Quanto à "participação na elaboração do R.I. por todos os docentes", as opiniões divergem como se observa no gráfico 9, contudo a percentagem tende para a concordância com 62,5%. Atendendo aos resultados obtidos concluímos que o processo de elaboração do Regulamento Interno se estendeu a todos os professores do mega-agrupamento.

De acordo com as leis em vigor cada escola ou cada agrupamento de escolas deve elaborar o seu Projeto Educativo (P.E.). Isso implica uma reflexão que envolva o maior número

possível de professores, pais e encarregados de educação, funcionários da escola, alunos, representantes das entidades locais. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, reforça a necessidade de um P.E., sendo este um documento que consagra as orientações educativas da escola, no qual estão inscritos os princípios, os valores, as metas e as estratégias pelas quais a escola/mega-agrupamento se propõe a cumprir. Segundo Torres (2004, p.415), este documento deverá ser construído de forma participada e deve refletir as especificidades da organização escolar. Consistindo o Projeto Educativo de Agrupamento na "definição do que deve ser o agrupamento", isto é, na explicitação do tipo de Escola que queremos ser e do tipo de educação que queremos realizar, importa considerar o Projeto Educativo de Escola como um processo inacabado, aberto à dinâmica de todos e de cada um. Pela perspetiva de Canário (1992, p. 12), "O Projeto Educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia da escola", constituindo-se como um espaço de identificação mútua, onde se faz e se projeta uma articulação comunicativa permanente entre as partes.

O Projeto Educativo do mega-agrupamento foi elaborado por um grupo de agentes, procurando adequá-lo às características e recursos da comunidade escolar e às solicitações e apoios do meio envolvente em que o Agrupamento está inserido, pois à Educação compete não apenas a transmissão cultural e dos saberes, mas também, pensamos nós, desenvolver as potencialidades dos alunos para uma cidadania participada.

Partindo do pressuposto que todos os atores educativos devem colaborar na elaboração do P.E e que este deve servir toda a comunidade educativa, questionaram-se os docentes relativamente a um conjunto de proposições

Quadro. 6:Perceções sobre o Projeto Educativo (%)

Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1.O Projeto Educativo expressa a identidade do Agrupamento.	16	70,4	6,2	3,7	3,7
2.O Projeto Educativo reflete as prioridades da sede e não de todas as escolas do Agrupamento.	2,5	15	18,8	56,3	7,5
3.O Projeto Educativo serviu para unir as escolas do Agrupamento.	2,5	41,3	18,8	35	2,5
4.OProjeto Educativo constitui um imperativo legal que serve mostrar que tudo está conforme as orientações do M.E.	8,6	61,7	17,3	12,3	———
5.Verificou-se uma ampla participação na elaboração do Projeto Educativo.	3,8	34,2	30,4	27,8	3,8

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

O que ressalta deste quadro 6 é que a maioria dos docentes concorda que o P.E. é o espelho do Agrupamento (70,4%), que as prioridades nele inscritas se estendem a todas as escolas (56,3%). Relativamente ao enunciado sobre se o P.E. serviu para unir as escolas, os inquiridos dividem-se, embora 41,3% tendam a concordar com esta ideia de "união". A maioria dos docentes (70,3%) tende a concordar com o enunciado 4 – o P.E. está de acordo com as orientações do M.E. Já em relação à participação na elaboração do P.E., os docentes apresentam um posicionamento ambíguo, já que apenas 34,2% concorda, contra 27,8% que discorda e 30,4% que se encontra indecisa. Resumidamente e tirando ilações dos resultados obtidos, apraz-nos concluir que todos os docentes, de uma maneira geral, estão de acordo com as linhas orientadoras do P.E.

A missão do Agrupamento de Escolas está formalmente consignada no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril (este decreto-lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). No prefácio do referido decreto, faz-se referência ao "reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; o "reforço da autonomia das escolas" e a "constituição de boas lideranças e lideranças fortes". Supostamente, os poderes do Diretor dentro da escola saem reforçados, ao mesmo tempo que aumentam as suas responsabilidades enfatizadas nas frases," prestações de contas", "um rosto", "um primeiro responsável" e "assacadas as responsabilidades" Decreto-Lei Nº 75/2008 de 22 de abril, pp.6,7. (Diário da República - 1.ª Serie, Nº 79, de 22.04.2008, Pág. 2341).

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades. Com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Prevê-se que em cada escola exista um "rosto responsável", dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

A missão de qualquer mega-agrupamento de escolas consiste em prestar um serviço educativo de excelência, dotando todos e cada um das competências e conhecimentos que lhe permitam explorar plenamente as suas capacidades e integrar-se ativamente na sociedade. Implica, por conseguinte, potenciar as condições de favorecimento do sucesso educativo, maior participação na vida escolar por todos os intervenientes nela envolvidos, maior dinamização da escola como espaço privilegiado de cultura.

É por referência a este enquadramento que passaremos a analisar o gráfico 7.

Quadro. 7:Perceções sobre a missão do mega-agrupamento (%)

Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1.Garantir a igualdade de acesso e sucesso de todos os alunos diversificando o mais possível a oferta educativa.	30	52,5	8,8	8,8	———
2.Promover um ensino de qualidade e de excelência que garanta a produção de bons resultados escolares	31,6	53,2	7,6	6,3	1,3
3.Investir prioritariamente nos cursos gerais de forma a garantir o ingresso no ensino Superior.	6,4	47,7	21,8	19,2	5,1
4.Fomentar a educação para a cidadania democrática, valor fundamental desta escola/ agrupamento.	22,5	63,8	7,5	5	1,3
5.Privilegiar o mérito a competência e a qualidade através do desenvolvimento de práticas de distinção dos melhores alunos (concursos, prémios, quadro de excelência)	21,5	60,8	11,4	3,8	2,5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega-agrupamento (maio-junho 2015)

Comentando o quadro anterior, verificamos que 82,5% concordam que a missão do agrupamento é garantir a igualdade de acesso e sucesso de todos os alunos, 84,6%, entendem

que a missão do agrupamento é promover um ensino de qualidade e de excelência, 54,1% afirma que a missão é do agrupamento é investir prioritariamente nos cursos gerais para garantir o ingresso no ensino superior, 86,3% respondem que a missão do agrupamento é fomentar a educação para a cidadania democrática e 82,3% concordam respondendo que também é incumbência do agrupamento privilegiar o mérito, a competência e a qualidade. Perante estes resultados verifica-se que este agrupamento tudo faz para que o ensino aqui ministrado seja um sucesso, que os alunos são a sua prioridade e que os esforços dos membros da organização estão a ser bem-sucedidos. Parece-me que este agrupamento procura conciliar dois mandatos: a democratização (igualdade, inclusão, participação) e a qualidade (excelência, distinção, seleção, etc.).

E o que diz o P.E. do mega-agrupamento?

O Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, estabelece no ponto um do seu artigo 9º que o projeto educativo conjuntamente com o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício de autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Acrescenta, ainda, que apesar de constituírem documentos diferenciados, obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado.

No que concerne ao Projeto Educativo, o documento deste mega-agrupamento em estudo, consagra a orientação educativa para um horizonte de três anos e explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o mega-agrupamento propõe cumprir a sua função educativa. Aposta numa Escola que vê para além dos saberes disciplinares, mas não contra estes, que investe nas potencialidades de cada um para direto e indireto benefício da comunidade, exigindo a cada um disponibilidade, empenho, determinação e capacidade de aceitação ao serviço da qualidade da formação dos alunos no sentido de atingir o alvo central: sucesso educativo imediato, mas ao serviço da vida e da integração comunitária. Investe numa pedagogia centrada no aluno, que desenvolva competências, capacidades, atitudes e valores, tais como o sentido da responsabilidade, a capacidade de decisão, de planificação e de avaliação, o espírito de investigação, o sentido crítico, de colaboração, de relacionamento e de comunicação adequado, tendo como pedra de toque a satisfação e o prazer no final do processo". (Projeto Educativo do mega-agrupamento, 2014/2017, pp. 6-41).

Com base nos resultados apurados, no quadro 6 a missão plasmada no P.E. coincide com a visão dos inquiridos, pois a maioria dos professores apreende o Projeto Educativo do mega-agrupamento como um documento orientador da política educativa, encarando-o como produtor de informações, sugestões e orientações. Ele reflete as condicionantes decorrentes do meio envolvente e da cultura organizacional, é o reflexo da identidade da escola. A preocupação principal que transparece segue uma lógica de igualdade de acesso e sucesso, com resultados excelentes, em prol da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis, na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor.

O reforço das lideranças, preconizado no Decreto-Lei nº 75/2008, é considerado uma das medidas mais importantes relativas à reorganização do regime de administração escolar, concretizado na criação do cargo do diretor que, apesar de coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constitui um órgão unipessoal. Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

A ação e missão do diretor tem-se tornado muito difícil devido ao alargamento das suas competências e das suas áreas de intervenção na escola. Face à questão aberta "Qual pensa ser a visão do diretor para o mega-agrupamento?", constatamos que apenas 54 inquiridos respondem a este desafio, visto ser uma pergunta de caráter não obrigatório: 14 inquiridos respondem que o diretor quer o sucesso para os professores e para os alunos; 11 que promove um ensino de qualidade; 4 quer tornar o mega-agrupamento uma referência de excelência, 2 que promove uma escola inclusiva onde todos os alunos se sintam motivados para aprender, 8 ajuda os alunos a desenvolver competências e potenciar capacidades de forma harmoniosa e saudável, permitindo projetá-los num futuro com sucesso profissional e boa forma pessoal. Há ainda 4 que respondem que o diretor quer tornar o agrupamento numa referência de excelência, ter bons resultados, promover um ensino de qualidade e acabar com o insucesso.

Quadro. 8: Opinião sobre a visão do diretor para o mega-agrupamento

Opinião dos docentes	**Número**	**%**
Sucesso educativo para alunos e professores	14	17,2
Promove um ensino de qualidade	11	13,5
Agrupamento numa referência de excelência	4	4,9
Igualdade de oportunidades	12	14,8
Acabar com o insucesso	1	1,2
Desenvolver competências e potenciar capacidades	10	12,3
Escola inclusiva /alunos motivados	2	2,4
Não responde	27	33,3
Total	81	100

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Dos 81 inquiridos, apenas responderam 54, o que equivale a sua percentagem de 66,6%. Os inquiridos responderam que a visão do diretor para este mega-agrupamento é promover o sucesso educativo tanto para os alunos como para os professores, difundir uma escola de excelência, inclusiva, desenvolver competências e proporcionar igualdade de oportunidades. Esta visão parece estar em consonância com as opiniões dos professores em relação à missão do agrupamento.

Quadro. 9:Principal missão deste mega-agrupamento

Variáveis	**Número**	**%**
Formar cidadãos ativos, fomentar a educação para a cidadania democrática.	11	13,5
Combater o absentismo.	7	8,6
Promover o sucesso, ser uma escola ao serviço dos alunos que se destaca pela qualidade de ensino.	14	17,2
Formar jovens com potencialidades, capazes de intervir positivamente na sociedade.	10	12,3
Proporcionar uma sequencialidade progressiva desde a educação pré–escolar até ao final do 3º CEB.	8	9,8
Escola ao serviço dos alunos, oferta de um vasto leque de escolhas a nível de ensino.	4	4,9
Felicidade no percurso académico.	12	14,8
Criar condições para que toda a comunidade educativa consiga alcançar as metas previamente definidas.	9	11,1
Acabar com o insucesso	3	3,7
Não responde	3	3,7
Total	81	100

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

O quadro 9 resulta da análise de conteúdo a uma questão aberta. Os docentes afirmam que o agrupamento tem por missão formar cidadãos ativos, fomentar a educação para a cidadania democrática, combater o absentismo, promover o sucesso, ser uma escola ao serviço dos alunos, que se destaca pela qualidade de ensino, formar jovens com potencialidades, capazes de intervir positivamente na sociedade, proporcionar uma sequencialidade progressiva desde a educação pré–escolar até ao final do 3º CEB, que a escola esteja ao serviço dos alunos, lhes ofereça um vasto leque de escolhas a nível de ensino, que os motive na aprendizagem, se sintam felizes no percurso académico e criar condições para que toda a comunidade educativa consiga alcançar as metas previamente definidas, entre outras respostas.

Será que a igualdade e a cidadania neste agrupamento também acontecem?

No nosso mundo global educar para a cidadania é um grande desafio onde todos somos corresponsáveis. Na sociedade portuguesa, a cidadania aparece como uma questão consensual, mas na realidade está longe de o ser, é mais uma miragem.

Pela análise feita ao P.E. deste mega-agrupamento, podemos avançar que a formação pessoal e social, são valores explícitos no projeto educativo assim como educar para a cidadania. O desenvolvimento de valores de liberdade, solidariedade e justiça estão presentes na vida escolar e constituem uma dimensão educativa transversal a todo o mega-agrupamento. Todos estes valores concretizam-se através de diversas atividades e projetos incluídos nos planos de trabalho de grupo/turma, no plano anual e num vasto número de clubes, abrangendo as vertentes da educação ambiental, educação para a saúde, cultura, artes, desporto e solidariedade. Estas atividades, permitem aos alunos tomarem iniciativas, assumirem responsabilidades e contribuírem para uma sólida educação, para os valores e para o desenvolvimento cívico. (In Projeto Educativo, 2014/2017).

Segundo Naval (1995) "a ideia de educar para a cidadania num mundo complexo não corresponde nem ao pitoresco aparato do currículo da formação moral e cívica de outros tempos, nem a um complemento da educação geral, ideologicamente necessária, mas carente de validade cognitiva e afetiva".

Também é prática efetiva deste mega-agrupamento praticar a igualdade entre todos os seus membros, tanto alunos como profissionais de educação. Como prova disso, podemos observar os resultados dos quadros 7, 8 e 11, onde os inquiridos respondem que todos os alunos têm igualdade de oportunidades, que o mega-agrupamento permite e garante o acesso a todos os alunos, independentemente das origens sociais, e dos resultados académicos.

5. Cultura de mega- agrupamento

Relembrando algumas ideias-chave apresentadas no enquadramento teórico, nas ciências sociais, cultura é definida como um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais, assimiladas e transmitidas de geração em geração através da vida em sociedade. Também a cultura organizacional nos direciona para um conjunto de normas, valores, crenças, rituais adotadas por uma determinada organização. Edgar Schein, como tivemos oportunidade de referir, é um dos maiores responsáveis pela divulgação e desenvolvimento deste conceito, tendo descrito a cultura organizacional como um modelo de crenças e valores criados por um determinado grupo.

O mega-agrupamento sofreu acertos e ajustamentos aquando da sua formação no ano 2012/2013. O regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º

75/2008, de 22 de abril, entretanto alterado pelos D.L. 224/2009 de 11 de setembro e D.L. 137/2012 de 2 de julho confia, ao mega-agrupamento X, a missão de serviço público. Neste âmbito, será fundamental estruturar toda a orgânica educativa, que se quer eficaz e eficiente, com base na qualidade, equidade, participação e no reforço da autonomia, com a finalidade de integrar e concretizar na dinâmica da Escola a promoção do sucesso dos alunos e o desenvolvimento da qualidade do serviço público de educação.

A Escola de hoje retrata um mundo complexo e pluricultural onde as culturas se entrelaçam. Não é fácil encontrar o modelo genuíno de gestão e administração que garanta em simultâneo ordem e liberdade, autoridade e cooperação, exigência e tolerância, tradição e inovação, identidade histórica e multiculturalidade, tutela do poder central e existência de autonomia. Isto significa que cada escola ou cada agrupamento de escolas tem liberdade condicionada para se organizar e deve fazê-lo no quadro da comunidade a que pertence.

Na escola coexistem várias culturas que refletem o modo como os professores trabalham no seu quotidiano. As manifestações culturais foram analisadas no segundo capítulo desta dissertação. Retomando a conceção de Nóvoa (1992, p.29), a "cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanta sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade."

Retomando os estudos de Torres (1997, 2004) sobre as três perspetivas de cultura abordados no enquadramento teórico no quadro 10, procuramos compreender a opinião dos professores relativamente à cultura reinante no agrupamento: se impera a integradora, a fragmentada ou a diferenciadora, assim como o grau de partilha que os respondentes têm com a matriz identitária do agrupamento.

Quadro. 10.Cultura de mega-agrupamento (%)

Culturas	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
Integradora	20	53,8	17,5	7,5	1,3
Diferenciadora	5,2	19,5	18,2	54,5	2,6
Fragmentadora	1,3	12,8	15,4	65,4	5,1

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Pela análise dos dados, verificamos que uma grande percentagem refere que a cultura dominante do mega-agrupamento é a Integradora, com 73,8%, que no entender de Torres, (2004) é vista como o "fator coesão" que une todos os sujeitos na organização, caraterizada pelos princípios da homogeneidade e harmonia, baseada na partilha de valores. A cultura diferenciadora, que de acordo com Torres, (2004) dá mais destaque às diferenciações culturais, caraterizada pela não existência de uma cultura consensual, fica-se pelos 24,7% de concordância.

A cultura fragmentadora, baseada em modelos de ambiguidade, com posições individualistas e desconexadas, que de acordo com Frost, (1991, p.115), favorece as manifestações culturais que nem são claramente consistentes, nem claramente inconsistentes, apresenta uma percentagem de 14,1%.

Gráfico. 10. Qual o grau de partilha com a matriz identitária do mega-agrupamento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015)

Fazendo a observação ao diagrama de dispersão, verificamos que o grau de partilha dos professores em relação à matriz identitária, varia numa escala de 1 a 5. A maior partilha é no ponto 4 com 35 a escala 3 com 21 a escala 2 com 3 e por fim o 1 com 1 . Isto leva a concluir que os respondentes apresentam uma elevada partilha com a matriz identitária do mega-agrupamento.

6. Opiniões sobre o modo de funcionamento do mega- agrupamento

Quadro. 11.opiniões dos professores (%)

Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1.Considero este agrupamento bem organizado.	10	67,5	16,3	5	1,3
2.No dia a dia deste agrupamento promove-se a aprendizagem da democracia e da cidadania.	20	60	17,5	1,3	1,3
3.Todos os alunos (as) deste agrupamento, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso.	37,5	46,3	11,3	3,8	1,3
4.Neste agrupamento o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas.	5,1	48,1	16,5	30,4	_
5.este agrupamento tem como principal missão preparar os jovens para o mercado de trabalho.	2,6	35,9	28,2	30,8	2,6
6.A preocupação central deste agrupamento é a preparação dos alunos (as) para o ingresso no ensino superior.	1,3	30,8	32,1	32,1	3,8
7.Para entrarem neste agrupamento os alunos (as) devem ser selecionados pelos resultados escolares.	_	1,3	_	53,8	44,9
8.O mérito e a excelência constituem os valores mais importantes deste agrupamento.	8,9	24,1	15,2	49,4	2,5
9.De um modo geral, os professores(as)deste Agrupamento Têm uma elevada preparação científica e pedagógica.	10	63,8	21,3	5	—
10.Este agrupamento incentiva a competição entre alunos (as) e turmas.	2,5	41,8	19	34,2	2,5
11.O ambiente de trabalho deste agrupamento propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens.	10,1	78,5	8,9	1,3	1,3
12.A qualidade deste agrupamento está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo diretor.	5	55	18,8	21,3	_
13.Este agrupamento constitui as turmas em função dos resultados escolares dos alunos.	1,3	15	18,8	56,3	8,8
14.Este mega-agrupamento é o melhor desta região.	12,5	25	47,5	12,5	2,5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do mega- agrupamento (maio-junho 2015

Analisando o quadro 11, e pela percentagem apresentada, verifica-se a satisfação dos inquiridos em relação ao bom funcionamento desta organização. O mega-agrupamento promove no dia-a-dia a aprendizagem da democracia e cidadania (80% tendem para a concordância), faz com que todos os alunos independentemente das suas origens sociais tenham igualdade de oportunidades de sucesso (83,8 tendem para a concordância). O ambiente de trabalho deste

agrupamento propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens (concordância 88,6%). Os inquiridos não têm dúvidas em afirmar que a qualidade deste agrupamento está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo diretor (60% tendem para a concordância). A constituição de turmas também não é feita em função dos resultados dos alunos (65,1% tendem para a discordância). Quanto à última afirmação deste quadro, "este mega-agrupamento ser o melhor da região", os inquiridos mostram-se concordantes com 37,5%, com a distribuição de 25% para os que discordam e 47,5% para os indecisos. Pela análise aos dados, este mega-agrupamento procura articular as valências: sucesso, qualidade, excelência e igualdade de oportunidades.

Quadro. 12.Os outros Órgãos de Gestão do mega-agrupamento

Enunciados	**Concordo totalmente**	**Concordo**	**Indeciso**	**Discordo**	**Discordo totalmente**
1. Os serviços administrativos apresentaram melhoria	5,1	34,6	34,6	24,4	1,3
2. O Conselho Geral assumiu maior importância na gestão da escola	2,6	40,3	32,5	24,7	
3. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola	3,8	38,5	35,9	21,8	
4. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão de gestão mais democrático	2,6	41	29,5	26,9	
5. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão crucial para a gestão curricular	3,9	40,3	33,8	22,1	
6. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo	6,4	53,8	30,8	9	
7. As decisões do Conselho Pedagógico são mais participadas	5,2	37,7	32,5	24,7	
8. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante	3,9	35,5	32,9	26,3	1,3
9. Existem mais solicitações à intervenção do Conselho Geral	4	28	46,7	20	1,3
10. O Conselho Geral tornou-se mais visível dado que toma mais decisões	2,6	32,9	39,5	23,7	1,3
11. Os Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular	5,1	56,4	20,5	16,7	1,3
12. Houve um aumento do poder do Coordenador de Departamento relativamente aos docentes do mesmo	1,3	43,6	21,8	29,5	3,8
13. Os departamentos têm maior intervenção na gestão da escola	1,3	46,2	26,9	20,5	5,1

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

No quadro 12 são apresentadas as percentagens em relação aos órgãos de gestão do mega-agrupamento. Os inquiridos, na sua maioria, concordaram com todas as afirmações presentes neste quadro, sendo a percentagem mais baixa de concordância 32% e a mais

elevada 61,5%. Em relação ao primeiro enunciado "Os serviços administrativos apresentaram melhoria," 39,7%, concordam, 25,7% discordam, sendo que 34,6% estão indecisos. Na segunda afirmação "O Conselho Geral assumiu maior importância na gestão da escola", a concordância é de 42,9%. O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas, tendo faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades. Na 3ª afirmação "O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola", também o grau de concordância é de 42,3%. Relativamente às afirmações sobre o Conselho Pedagógico (enunciados 4, 5, 6, 8), a prevalência é de concordância, pois este órgão coordena a supervisão pedagógica e a orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, na orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Também compete a este órgão apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e do plano anual, elaborar a proposta de projeto educativo que será submetida pelo diretor ao conselho geral. Nas últimas afirmações deste quadro (11, 12, 13) em relação aos Coordenadores de Departamento, também vigora a concordância. Os membros pertencentes a este departamento têm a missão de promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular. Finalizando, esta análise leva-me a concluir que os docentes estão satisfeitos com a forma de gestão destes Órgãos.

Quadro. 13.Mudanças operadas na gestão do mega-agrupamento após agregação (opiniões)

Mudanças	
Positivas	**Negativas**
Acabou com o isolamento das escolas	Aumento de alunos por turma, mais indisciplina
Maior articulação ente ciclos	Maior burocracia, perda de autonomia
Agregação de alunos, de escolas, centralização de recursos, tornando mais complexo o bom funcionamento da instituição	Diminuição dos apoios educativos
Mais partilha, maios cooperação, maior articulação	Aumento de crianças carenciadas
Sequencialidade de ciclos dentro da instituição	Maior carga horária, mais reuniões
Quase nada mudou, nenhuma mudança relevante	Perda do conceito mais familiar na escola
Mudaram os elementos do Conselho Executivo	Perda de eficácia na resposta a problema
	Maior número de funcionário para gerir
	Perda de identidade cultural
Total = 7	**Total = 9**

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

À pergunta de resposta aberta: "O que mudou na gestão deste mega-agrupamento com a sua agregação?

Os inquiridos tiveram liberdade em expressar o seu contentamento ou não, face às mudanças operadas após a sua agregação. As respostas foram categorizadas em duas vertentes, positivas/negativas. Devo acrescentar que dos 81 questionados, apenas temos a opinião de 42 docentes, o que equivale a uma percentagem de 51,8%. A maioria das respostas não foram transcritas porque se repetiam, tendo apenas sido selecionadas as mais relevantes. Pela observação ao quadro 13, constatamos que o número de respostas negativas ultrapassa as positivas, por esta ordem de ideias chegaríamos à conclusão que os professores estariam descontentes com esta Mega agregação. Debruçando-nos e analisando mais ao pormenor estas opiniões, constatamos que nem tudo é negativo. Se acabou com o isolamento de escolas, logo houve uma maior concentração de alunos noutras escolas, o que fez aumentar o número de alunos por turma e os casos de indisciplina. Aproximou professores, tornando o ensino mais colaborativo, maior interação, mais partilha de ideias e saberes, maior articulação e sequencialidade de ciclos. O trabalho burocrático aumentou o que não agrada à maioria dos inquiridos, pois o desejo de qualquer docente é dedicar-se ao ato de ensinar e não ao

preenchimento de papéis. Também houve quem opinasse que houve perda da identidade cultural. Mas num mega-agrupamento há sempre uma panóplia de culturas, as diferenciações existem, sendo fundamental que o líder consiga ser um bom mediador entre as várias culturas. Há ainda quem esteja satisfeito com esta agregação, que parece ter aproximado alunos e professores, centralizando recursos e tornando mais complexo o bom funcionamento da Instituição.

7. Práticas de Gestão e Liderança no mega-agrupamento

Liderança é um tópico importante de reflexão e debate no âmbito da administração e da gestão escolar. Na ótica de Luck (2000),a liderança na escola é uma caraterística importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o intuito da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

A gestão escolar que se deseja é uma construção social na formação plena do ser humano, cidadão, autónomo e ético. No meu ponto de vista e mediante os dados do quadro 14, verificamos que estamos perante um estilo de liderança transformacional, pois é o estilo de um verdadeiro líder, sendo considerado o mais adaptado para as organizações competitivas e dinâmicas. O gestor motiva e inspira a equipa levando a partilhar a sua visão do futuro.

Relativamente a esta dimensão organizacional, foi solicitada a opinião dos professores à cerca da liderança exercida pelo diretor.

Quadro. 14.Opinião dos professores sobre a liderança do diretor

Lideranças	**Concorda totalmente**	**Concordo**	**Indeciso**	**Discordo**	**Discordo totalmente**
Autocrática	–	13,9	11,4	64,6	10,1
Laissez-faire	1,3	9	12,8	64,1	12,8
Instrutiva	–	41	30,8	25,6	2,6
Educacional sustentável	1,3	26,7	36	34,7	1,3
Participada	3,8	69,6	19	6,3	1,3
Democrática de cariz transformacional	7,8	75,3	13	3,9	–
Distribuída	6,3	45,6	25,3	20,3	2,5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

Observando o quadro 14 verifica-se que 75,3% dos inquiridos concordam que o diretor deste agrupamento pratica uma liderança democrática, delegando responsabilidades entre equipas, 69,6% uma liderança participada com incentivo à partilha, 41% uma liderança instrutiva, ajudando os professores a completar os procedimentos dentro da sala de aula.

Face aos resultados pode concluir-se que a maioria dos docentes está satisfeita com a gestão e liderança do diretor. De forma a aprofundar um pouco mais esta dimensão, submetemos à apreciação dos inquiridos um conjunto de enunciados sobre a ação do Diretor de agrupamento.

Pela análise aos quadros 14 e 15, verifica-se que o diretor e a sua equipa, ancorados numa larga experiência acumulada no desempenho dessas funções, exercem uma liderança partilhada, aberta, próxima e reconhecida pela comunidade educativa, o que se reflete num bom ambiente educativo, relacional, organizacional e institucional, a nível interno e externo. Esta liderança e as estruturas intermédias revelam um elevado sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento, promovendo uma visão do mesmo, expressa na missão, nos valores e objetivos constantes dos documentos estruturantes. Considerando a recente realidade da agregação, o diretor gere o agrupamento como se uma unidade se tratasse, promove um ambiente aberto e franco entre os professores, aceita a coexistência de várias culturas tendo em contas as várias escolas, departamentos e ciclos de ensino, preocupa-se em acompanhar os problemas da Escola. Em termos gerais, o diretor constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria.

Quadro. 15.Opinião dos professores sobre a ação do diretor

No ambiente escolar	Concorda totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1. O diretor preocupa-se em acompanhar os problemas da Escola.	23,8	63,8	6,3	5	1,3
2. O diretor partilha a sua visão de longo alcance com os docentes e fomenta a sua participação na definição da estratégia organizacional.	12,8	57,7	17,9	10,3	1,3
3. O diretor proporciona um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos e favorece a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.	14,3	66,2	1,3	6,5	_____
4. O diretor atua no sentido de prevenir situações como a exclusão social e o abandono escolar.	21,8	64,1	9	3,8	1,3
5. O diretor apresenta uma visão motivadora do desenvolvimento da organização escola.	14,3	63,6	18,2	2,6	1,3
6. O diretor é bastante autoritário e não escuta ninguém.	1,3	1,3	1,3	61,8	34,2
7. O diretor promove um ambiente aberto e franco entre os professores.	16,5	70,9	8,9	2,5	1,3
8. O diretor integra os docentes na cultura da Escola.	11,8	77,6	9,2	_____	1,3
9. O diretor promove e apoia projetos e ações que facilitam um ambiente unificador e convergente.	16,7	71,8	10,3	_____	1,3
10. O diretor medeia e facilita a resolução de conflitos entre docentes e grupos ou no interior de cada grupo.	15,4	64,1	15,4	3,8	1,3
11. O diretor ignora a conflitualidade entre os docentes por considerar que as diferentes subculturas que representam não são impeditivas para alcançar os objetivos e metas delineadas.	5,3	18,7	25,3	41,3	9,3

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

Analisando o quadro 15, os inquiridos manifestam o seu contentamento em relação à ação do diretor, pois todas as variantes apresentam resultados de concordância muito elevados. Verificamos que o Diretor preocupa-se em acompanhar os problemas da Escola, com 87,6% de concordância. Podemos constatar que o Diretor preocupa-se em partilhar a sua visão de grande alcance com os docentes e incentiva-os na participação e definição de estratégias organizacionais. Ele proporciona um ensino articulado e sequencial entre ciclos, tudo faz para prevenir a exclusão e acabar com o abandono escolar. O diretor promove um ambiente aberto e franco entre os professores, integrando-os na cultura da escola (89,4%), apoia projetos e ações

que facilitem um ambiente unificador e convergente (88,5%.) Segundo os inquiridos, o diretor não ignora a conflitualidade, nem as subculturas que possam haver na organização, e que estas também não são impedimento para o alcance das metas delineadas. Relativamente à afirmação "O diretor é bastante autoritário e não escuta ninguém", a quase totalidade dos inquiridos discordam desta afirmação (96%). Concluindo, a avaliação da ação do diretor é bastante positiva, podendo afirmar-se que, na perspetiva dos docentes inquiridos, o Diretor é um "bom líder"

Quadro. 16.Opinião dos professores sobre a ação do diretor

Na cultura da organização	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1. O diretor aceita a coexistência de várias culturas tendo em contas as várias escolas, departamentos e ciclos de ensino.	11,5	70,5	15,4	2,6	____
2. O diretor acalenta ambiguidades e equívocos entre os docentes.	1,3	7,7	16,7	62,8	11,5
3. O diretor comunica ativamente histórias, mitos normas e crenças que regem a Escola.	15,8	1,3	46,1	27,6	9,2
4. O diretor proporciona uma visão unificadora da Escola que transmite através de palavras e ações.	5,1	65,4	21,8	7,7	____
5. O diretor define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única.	4	58,7	29,3	6,7	1,3
6. O diretor constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria.	5,5	53,4	31,5	8,2	1,4
7. Os docentes do mega agrupamento sentem-se satisfeitos com a cultura organizacional que impera neste Agrupamento.	7,8	42,9	33,8	14,3	1,3
8. O diretor gere o agrupamento como se de uma unidade se tratasse.	2,6	60,3	25,6	9	2,6

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

Na sequência ao solicitado,"refira duas caraterísticas que definam a atuação do diretor, enquanto gestor escolar" (questão aberta e facultativa), os resultados apurados são bastante positivos. Os docentes do mega-agrupamento estão satisfeitos com a atuação do diretor enquanto gestor. Dos 81 sondados, quatro não têm opinião ou não comentam, um responde que o diretor é autoritário e pouco inovador. Os restantes são unânimes em dizer que o diretor é responsável, prestável, tolerante, flexível, bom ouvinte, permissivo, atencioso, colaborante, atento, presente, sempre que é solicitado. Esforça-se por diluir conflitos, incentiva as práticas e

atividades que promovam o sucesso escolar. Ainda argumentam que é atento aos problemas das várias escolas que compõem o agrupamento. Promove, a unidade organizacional, respeita as culturas diferenciadas das diversas unidades educativas/diversos ciclos/níveis de educação e ensino. É Impulsionador de um bom ambiente entre a comunidade, um bom gestor, respeita as diferenças e desenvolve competências.

8. A Ação pedagógica

Fazendo a análise às transformações que possam ter ou não ocorrido na ação pedagógica da escola desde a constituição do mega-agrupamento, e partindo da primeira afirmação "maior disponibilidade de recursos", verificamos que os respondentes se dividem entre os que tendem a discordar (42,3%) e os que tendem a concordar (37,2). Relativamente ao desenvolvimento dos processos de aferição externa, temos uma concordância de 55,3%, os indecisos e os que discordam estão com a mesma percentagem de 19,7%. Quanto à avaliação interna dos alunos, temos 68% que concordam. À questão "mais liberdade para definir regras de disciplina", os professores discordantes são 35,1%, os indecisos 33,8% e os que concordam 26%. No que concerne à "flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos", a percentagem dos que concordam é de 39,7%, discordam 38,5% e indecisos 17,9%. À afirmação "criação de novas estruturas de apoio e orientação dos alunos", a percentagem dos que discordam é de 45%, contra 35,1% que concordam e 14,3% indecisos. Quanto os meios facilitadores das aprendizagens para alunos estrangeiros, temos uma percentagem dos que concordam com 48,7%, discordam 18,4% e indecisos 23,7%. Quanto à sequencialidade/ articulação/trabalho colaborativo temos docentes a concordarem com 53,2%, enquanto 22,8% discordam. Nos últimos enunciados do quadro 16 podemos observar que os docentes colocam em causa a eficácia dos apoios aos alunos: 52% tendem a discordar da afirmação "os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos".

Quadro. 17.Opiniões dos professores sobre possíveis alterações ocorridas na ação pedagógica da escola

Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.	2,5	35,4	20,3	36,7	5,1
2. Desenvolveram-se processos de aferição externa de resultados.	7,8	55,8	16,9	19,5	————
3. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.	8,9	59,5	15,2	16,5	————
4. A escola tem mais liberdade para a definição das regras de disciplina.	1,3	26,9	33,3	34,6	3,8
5. Há maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.	2,5	40,5	17,7	38	1,3
6. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.	3,8	34,6	14,1	44,9	2,6
7. Foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para os alunos oriundos de países estrangeiros.	7,8	48,1	23,4	18,2	2,6
8.Maior articulação e sequencialidade vs trabalho colaborativo.	3,8	53,8	20	22,5	————
9. Aumentou a possibilidade de apoio educativo eficaz para os alunos.	2,6	19,2	17,9	53,8	6,4
10. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.	3,8	25,6	19,2	41	10,3
11. Há maior participação docente na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos.	2,6	46,8	22,1	27,3	1,3

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

No que concerne à gestão pedagógica da escola (quadro 17), os professores sentem que são mais solicitados a contribuir com atividades dinamizadoras (55,7%) e sentem-se mais envolvidos nessas atividades (42,3%). Na afirmação "tenho mais liberdade em planear atividades extracurriculares", discordam 44,9%, contra 25,6% que concordam. O intercâmbio de experiências entre docentes também aumentou, com uma percentagem de 51,3%, assim como o trabalho burocrático com 55,1%. Os inquiridos discordam (37,2%) que a autonomia dentro da sala de aula é maior, contra 34,6% que concordam e 16,7% indecisos. Há um empate de 28,2%, na conflitualidade interpessoal, entre os que concordam e os indecisos, os que discordam tem uma percentagem elevada de 41%.

Quadro. 18. Opiniões dos professores sobre a gestão pedagógica da escola

Enunciados	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola	6,3	56,3	17,5	17,5	2,5
2. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola	6,3	43	10,1	35,4	5,1
3. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares	7,6	25,6	17,7	44,3	3,8
4. Os conflitos interpessoais aumentaram	3,8	27,8	27,8	40,5	———
5. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou	19,2	44,9	10,3	24,4	1,3
6. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou	5,1	50,6	12,7	29,1	2,5
7. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa	1,3	20,5	46,2	28,2	3,8
8. Aumentou o trabalho burocrático na escola	20,3	54,4	13,9	11,4	———
9. A divulgação das decisões dos órgãos foi agilizada	———	36,3	40	20	3,8
10. Como professor sinto que tenho mais autonomia dentro da sala de aula	3,8	35,4	16,5	36,7	7,6

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

Resumindo, concluímos que os professores são mais solicitados no contributo e envolvimento das atividades da escola, contudo não têm liberdade para planear atividades extracurriculares, pois a liberdade é sempre condicionada. Uma grande percentagem afirma que o trabalho burocrático aumentou (relatórios, reuniões, planificações...), a conflitualidade entre docentes não aumentou apesar da moldura humana acrescida no mega-agrupamento. O leque de oferta de disciplinas de opção a oferecer a cada curso também não se tornou de todo adequado ao interesse da comunidade educativa.

Mediante esta análise, somos tentados a concluir que a gestão pedagógica da escola em nada agilizou a vida escolar dos atores educativos.

Pelos exemplos mencionados no quadro 19, resultantes das respostas a uma questão aberta, os aspetos negativos são mais que muitos, ultrapassando em grande escala os aspetos positivos. Os docentes não demostram satisfação com a autonomia praticada no mega-agrupamento, sentem que perderam autonomia e foram engolidos pela Sede do mega-agrupamento.

Quadro. 19. Opiniões dos professores sobre o grau de satisfação relativamente à evolução da prática autonómica implementada na escola

Aspetos	Exemplos
Positivos	Maior oferta educativa, sequencialidade entre ciclos, partilha de recursos, mesmo projeto educativo, atividades partilhadas, articulação do trabalho e planificações, bom ambiente entre colegas. Os aspetos positivos devem-se ao empenho de todos os docentes.
Negativos	Autonomia retirada às escolas, não melhorou a prática letiva nem dos agentes educativos, discordam dos mega-agrupamentos bem como os órgãos executivos serem constituídos por diretores, escolhidos num conselho geral, constituído por elementos exteriores à escola, poder de decisão mais centralizado, perda de identidade dos estabelecimentos de ensino que dependem da Sede, os docentes da Sede são beneficiados em relação aos outros que se sentem "abandonados e desprezados".

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos professores do agrupamento (maio-junho 2015)

Antes da análise ao quadro 19, convém dizer que é uma questão aberta e que a maioria dos docentes não respondeu. Dos 81 inquiridos só 10 professores opinaram ao solicitado, o que corresponde a 12,3%. Mediante estes resultados, é impossível fazer uma análise consistente sobre o grau de satisfação à prática autonómica implementada na escola.

Pelos resultados apurados podemos verificar que os inquiridos estariam mais satisfeitos com esta Mega agregação se esta não viesse a aumentar o número de alunos por turma, pois é uma condicionante para que haja uma boa prática letiva e, consequentemente, a uma maior desorganização. Esta agregação trouxe com ela aumento de tarefas administrativas, mas também veio trazer maior sequencialidade entre ciclos, partilha de recursos, atividades partilhadas, O mega-agrupamento investe numa pedagogia centrada no aluno, que desenvolve competências, capacidades, atitudes e valores.

Conclusão

Concluída a apresentação e análise de dados, de forma sintética propomo-nos pôr em destaque as conclusões mais relevantes do estudo, atendendo à problemática, objetivos e questões orientadoras definidas a seu tempo.

O trabalho agora finalizado é o resultado de uma longa revisão bibliográfica, de inúmeras leituras, conversas e discussões sobre os temas desenvolvidos que se revelou uma mais-valia, permitindo a compreensão e consequente elaboração deste projeto de investigação.

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à investigação de natureza qualitativa, sustentada no método do estudo de caso, mediante recurso ao inquérito por questionário e à análise documental, exigindo um longo trabalho de organização e análise de resultados, no sentido de compreender as eventuais mudanças introduzidas pela constituição do mega-agrupamento.

A decisão quanto ao desenvolvimento da temática da cultura nos mega-agrupamentos transformou-se em mote de investigação como resultado do contexto político em que vivemos, em especial no início do trabalho, e da curiosidade despertada em relação ao modo de funcionamento de um mega-agrupamento com diferentes culturas, procurando identificar nas suas dinâmicas as vertentes burocrática, política e cultural. Assim, procura-se dar resposta à questão-problema que serviu de base a todo este trabalho. Este estudo pretendeu, essencialmente, compreender o processo de construção da cultura organizacional num mega-agrupamento, na voz de alguns dos seus atores. Apresentámos, assim, uma reflexão sobre aquilo que ouvimos, vimos e lemos.

Apesar de os conceitos analisados na fundamentação teórica não aparecerem explicitamente nestas considerações finais, eles enformaram todo o trabalho. Assim, e analisando a cultura do mega-agrupamento, sobressaem as suas caraterísticas burocráticas que decorrem do facto de a gestão escolar estar condicionada ao cumprimento dos normativos legais e ao controlo da administração central.

Para se conhecer verdadeiramente o que acontece numa organização em transformação, é necessário conhecer em profundidade a sua cultura organizacional. Os estudos apresentados por Schein (1990) e Hofstede (1991), entre outros, sobre cultura organizacional são fundamentais para se conhecer como é construída a cultura das organizações. As organizações, em acelerado processo de transformação, obrigam também a conhecer e entender como as estratégias são traçadas.

Foi nosso objetivo conhecer a opinião dos professores no que concerne a estas mudanças, principalmente no que respeita às suas consequências em alguns aspetos da cultura

organizacional, nas práticas de trabalho docente (culturas de trabalho) e nas relações entre os professores e o diretor e como este se relaciona e interage com os docentes do mega-agrupamento.

Em síntese, com este estudo pretendemos responder à nossa questão de partida: "Como se configuram as culturas num mega-agrupamento de escolas?

Com esta investigação procurámos verificar se houve ou não aceitação da fusão do agrupamento em mega-agrupamento; se o processo gerou conflitos; se foram respeitadas as várias culturas; se houve equidade na distribuição dos recursos económicos e humanos e se esta mega agregação de escolas, contribuiu para o sucesso de todos os alunos.

Deste modo, procurámos descrever e problematizar as representações dos docentes sobre a construção da cultura organizacional, através de um estudo de caso realizado num mega-agrupamento de escolas do distrito de Braga que nos permitiu conhecer, designadamente:

- Constituição do mega-agrupamento;
- Modo de funcionamento do mega-agrupamento;
- Cultura dominante;
- Opiniões dos professores quanto ao tipo de liderança do mega-agrupamento;
- Papel do Diretor na liderança e gestão do mega-agrupamento;
- Opinião dos professores sobre liderança do diretor;
- Mudanças operadas na gestão do mega-agrupamento após agregação e grau de satisfação dos atores educativos.

Assente na análise dos resultados do questionário, começamos por apresentar o perfil social, profissional e organizacional dos professores inquiridos. A investigação realizada veio demonstrar que o corpo docente é, na sua maioria, do sexo feminino (76,3%). A faixa etária oscila entre os 32 e 64 anos, situando-se a maioria entre os 48 e 64 anos, o que confirma a existência de um corpo docente idóneo, com experiência profissional diversificada e ao longo da permanência no mega-agrupamento foram responsáveis por diversos cargos de gestão ou de topo. São professores com muito tempo de serviço, tanto no sistema de ensino como no mega-agrupamento, o que reflete uma grande estabilidade, pois a grande maioria dos professores já era profissional nesta organização antes da constituição do mega-agrupamento, ocupando um ou vários cargos, entre os quais: titular de turma, diretor, diretores de turma, subdiretor, coordenadores de departamento, entre outros.

Relativamente à situação profissional, 45% pertencem ao Quadro de Escola. Tal permite-nos concluir que são docentes que têm tempo de serviço suficiente para terem um conhecimento da mesma, o que se pode traduzir numa identificação com a escola, sendo um aspeto central na ação e construção da cultura escolar.

A constituição do mega-agrupamento X, segundo a opinião dos inquiridos foi imposta pelo Ministério da Educação, não tendo resultado da vontade e iniciativa dos atores educativos nem da comunidade. Esta investigação permitiu concluir que os atores educativos discordam da formação do mega-agrupamento, pois perderam a identidade cultural, houve acréscimo de trabalho burocrático e maior indisciplina.

No capítulo 2 do nosso trabalho, a revisão da literatura deu-nos a possibilidade de compreender que os conceitos de cultura organizacional e liderança andam de mãos dadas, sendo difícil falar de um sem mencionar o outro, direta ou indiretamente influenciando a educação e o desempenho académico dos alunos. Segundo Forquim (1993, p.10) cultura e educação têm uma íntima relação orgânica, quer se tome a palavra educação no seu todo, formação e sensibilização do indivíduo, quer se restrinja única e simplesmente ao domínio escolar.

Ao estudarmos este mega-agrupamento à primeira vista, parece-nos que os vários níveis que estruturam a sua cultura se articulam dentro de uma perspetiva Integradora. Contudo, esta visão não é de todo pacífica e linear, tendo em consideração os resultados relativos às opiniões dos docentes inquiridos. Em relação a alguns aspetos da vida organizacional denota-se a presença de diferenciações culturais que parecem colocar em causa a coesão e identidade do mega-agrupamento. Temos a perceção da existência de diferentes grupos no interior da organização, como é possível depreender das palavras de alguns inquiridos quando manifestam o seu desagrado em relação à fusão do mega-agrupamento, alegando que perderam autonomia e a identidade cultural. Alguns docentes argumentam que o mega-agrupamento concentrou-os no mesmo espaço físico, mas sentem-se mais distantes que outrora, pois a intensificação do trabalho (reuniões, planificações das aulas em conjunto, desenvolvimento de projetos) levou-os a um distanciamento interpessoal, menos tempo com a família, mais tempo na escola, lamentam-se que não têm vida própria. Isto leva-nos a deduzir a grande insatisfação dos docentes e a questionar a existência de diferentes subculturas plasmadas na diferenciação e antagonismos culturais. A ser verdade, essas manifestações não são faladas abertamente, mas sim na surdina,

talvez com medo de represálias, contudo, também não nos parece que tenham grande reflexo no funcionamento do mega-agrupamento.

Esta perceção confirma a opinião veiculada por Torres (2008), o mega-agrupamento pode ser perspetivado como "entreposto cultural", no qual se confrontam diferentes racionalidades culturais, ainda que esse confronto não seja disfuncional. Enquanto sujeito crítico, todo o agente educativo age em função da sua própria identidade, culturalmente construída a partir do incessante conflito, entre a ação integradora e a ação estratégica. Como diz Torres (2005, p.445) o ator educativo "encontra-se sempre numa relação de distanciação e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjetiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade de recurso). [...] a cultura deixa de representar somente o conjunto de valores e normas historicamente sedimentadas na organização, tampouco apenas uma reserva de meios simbólicos da ação grupal; ela resulta igualmente da definição subjetiva do sujeito".

As escolas de hoje são um mundo complexo e pluricultural onde as culturas se entrelaçam, sendo fundamental encontrar o equilíbrio para um bom relacionamento entre os atores educativos, um bom ambiente e um líder democrático que exerça uma liderança partilhada. A liderança é imprescindível às organizações, a escola é uma organização e o seu diretor constitui um órgão unipessoal que concentra em si todo o poder que o Decreto-Lei 75/2008 lhe concedeu. Cultura e liderança são, na perspetiva de Schein (2004), duas componentes de qualquer organização e nenhuma delas pode ser compreendida isoladamente. Os modelos culturais demonstram o modo como se exerce a liderança das organizações. Por exemplo, Shein (2004, p. 11), acentua a ideia de que a liderança e a cultura estão concetualmente interligadas.

Deste modo, propusemo-nos averiguar o modo como o exercício da liderança do diretor interfere no clima e cultura da escola e a sua influência nas práticas de trabalho docente. Pelo resultado do inquérito, os docentes reconhecem a existência de uma cultura organizacional bem vincada, estruturada a partir da ação da liderança de topo, personificada na figura do Diretor. É importante referir que o Diretor dá continuidade ao cargo de gestão, uma vez que já desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Executivo. Ele foi protagonista de uma alteração de paradigma de gestão em que o órgão colegial, a direção da escola, se converte num órgão unipessoal.

A emergência do diretor, órgão unipessoal, enquadra um modelo de reorganização, atualização e modernização da gestão pública, inspirada em pressupostos de eficiência, eficácia,

qualidade, competitividade, unipessoalidade, numa linha racionalizadora. O reforço do papel do diretor, vem antecipadamente, numa perspetiva gerencialista, fomentar maior autonomia (executiva); acentuando em contraponto, a sua responsabilização e prestação de contas pelos seus resultados, como forma de ampliar o seu grau de compromisso. Pela análise aos resultados, os inquiridos manifestaram o seu contentamento em relação à ação do diretor, sublinhando que este se preocupa em partilhar a sua visão de grande alcance com os docentes, incentiva-os na participação e definição de estratégias organizacionais, pratica uma liderança democrática, delegando responsabilidades entre equipas, tem uma liderança aberta, próxima e reconhecida pela comunidade educativa. Este processo de liderança tem reflexo na construção do sucesso e excelência escolar dos alunos. A escola valoriza esses sucessos em momentos oficiais, nas celebrações, na publicação ou divulgação dos seus trabalhos junto da comunidade.

A atribuição de prémios aos melhores alunos pelo seu desempenho é um ritual que faz parte da tradição deste mega-agrupamento. Esta liderança assenta em valores de cidadania e procura promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, estes não são selecionados para entrarem neste mega-agrupamento pelos resultados académicos que obtiveram, mas sim pelo direito que lhes assiste como cidadão. Acrescentam ainda que o Diretor é impulsionador de um bom ambiente entre a comunidade educativa, promove a unidade organizacional, respeita as culturas diferenciadas, preocupa-se com os problemas da escola, tudo faz para prevenir a exclusão e acabar com o abandono escolar e promover um ensino com níveis de excelência e eficácia. Na perspetiva dos inquiridos é um "bom líder" e um "gestor eficaz".

No que concerne à gestão pedagógica, os professores sentem que são mais solicitados na colaboração das atividades, têm mais liberdade na gestão da planificação das atividades letivas, o intercâmbio de experiências entre docentes aumentou. Contudo, têm menos apoios educativos para o aumento das necessidades manifestas.

No que diz respeito às opiniões sobre o grau de satisfação relativo à evolução da prática autonómica implementada no mega-agrupamento, as opiniões divergem. Alguns responderam positivamente, salientando que esta fusão trouxe uma maior oferta educativa, proporcionou sequencialidade entre ciclos, partilha de recursos, bom ambiente entre colegas, pois as subculturas não são impedimento para um bom relacionamento e alcance do sucesso educativo.

Em contrapartida, houve quem discordasse dos mega-agrupamentos, argumentando, que com eles veio a perda de identidade, tanto para os professores como para as escolas, e qua

a escola sede tem benefícios e regalias em relação às demais escolas que fazem parte do mega-agrupamento.

Muito mais haveria para dizer ao nível das várias dimensões que orientaram a nossa investigação assumindo, portanto, esta investigação, um caráter mais singular.

Segundo Lima (2006, p.36), os agrupamentos adquiriram "uma nova centralidade, não em termos de poderes de decisão ou de definição de políticas, mas sobretudo em termos de execução, uma vez que é a escola que executa as políticas educativas".

No respeitante à visão de autonomia(s) (in)existente apurámos que ela pode "constituir-se num verdadeiro desafio para a escola, tornando-a mais visível como um espaço político de estratégia e de resistência dos atores, de reativação de subculturas escolares, de recriação de quadros informais de sociabilidade e de poder" (Estêvão, 2004, p.89)

Concluímos que a constituição de mega-agrupamentos comporta vantagens e desvantagens, sendo impossível observar-se o consenso entre atores educativos. As vantagens dizem respeito ao impacto positivo na qualidade do ensino.

Assim nesta linha, salientamos: a articulação entre os diferentes ciclos de ensino, congregados por um mesmo projeto educativo; a possibilidade de os alunos auferirem de melhores condições e recursos (bibliotecas, refeitórios, computadores).

Alega-se que a constituição dos mega-agrupamentos não foi planificada, criou uma grande instabilidade nas organizações envolvidas, o que prejudicou o normal funcionamento das mesmas. Mário Nogueira, secretário-geral da Federação Nacional de Professores (FENPROF), defende que os mega-agrupamentos de escolas trouxeram a desumanização, a descoordenação e a deterioração do ensino. Assim, as escolas de grande dimensão geraram violência, diminuíram a segurança, aumentaram a indisciplina, assim como a insatisfação dos professores.

Na perspetiva de Morais (2011), os últimos anos, como consequência destas imposições, levaram ao encerramento de um elevado número de escolas do 1º ciclo, com um reduzido número de alunos, e a agregação de agrupamentos, trazendo, assim, novas exigências à direção das escolas e a toda a comunidade educativa.

A crise atual está a acentuar a tendência economicista, condicionando a missão da educação e dos atores responsáveis. Desta forma, prevê-se que as dimensões dos agrupamentos aumentem, passando a absorver um número cada vez mais elevado de estruturas educativas, a par da redução do número de funcionários, do aumento de alunos por turma e da perda de qualidade do ensino e da aprendizagem.

No dizer de Guerra (2002, p.194), "a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização". Em suma, numa escola não existe apenas uma só cultura nem um só sistema de valores, coexistem várias culturas que se disputam entre si para se imporem umas às outras. Assim, torna-se imperioso tomar a cultura em suas múltiplas facetas para torná-la um eixo central do processo da dinâmica curricular e assim poder conferir uma orientação multicultural às práticas educativas que se desenvolvem na escola.

Para finalizar, a cultura organizacional escolar é uma realidade extremamente complexa, heterogénea, fragmentada, integrando várias subculturas, que conduz a uma diversidade de comportamentos numa perspetiva diferenciadora.

Com este trabalho e com a síntese das conclusões a que chegamos, pensamos não ter terminado esta investigação, mas sim um abrir de portas para novas propostas de investigação, para que consigam aprofundar o conhecimento sobre a questão da cultura organizacional e as suas variantes.

Após a realização desta pesquisa, temos a perceção que este estudo está marcado por algumas fragilidades. A primeira prende-se com o facto da análise estatística dos dados não ter sido feita no programa SPSS, mas sim no Google Drive, logo não nos foi possível fazer o cruzamento de dados. Por outro lado, no início da investigação também não nos foi facultado o acesso a alguns documentos, nomeadamente às atas relativas ao ano de 2012/2013, o que impossibilitou o aprofundamento de algumas questões/dúvidas. Outra fragilidade prende-se também com o facto de não nos ter sido possível explorar em profundidade a perspetiva diferenciadora e fragmentadora, pois isso implicava ter enveredado por outras opções metodológicas. Por conseguinte, o trabalho ficaria mais enriquecido se tivéssemos entrevistado alguns atores educativos. Contudo, a limitação temporal imposta à realização deste trabalho impossibilitou que tal se verificasse. Além disso, a nossa falta de experiência na realização de um trabalho deste género e alguma dificuldade em penetrar num contexto desconhecido podem ter contribuído para que alguns aspetos importantes tenham ficado por analisar.

Esperamos de algum modo, ter despertado o interesse de investigadores vindouros, para a pertinência da articulação destas três variáveis (fragmentadora, diferenciadora, integradora) da problemática da cultura organizacional nos mega-agrupamentos para que, num futuro próximo, possa ser objeto de futuras investigações noutras escolas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 103-137.

AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga*: Universidade do Minho.

AFONSO, A. J. (1999). A(s) autonomias(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação, 12,* pp. 121-137.

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

AFONSO, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

AFONSO, N. (2006). *A direção regional de educação: um espaço de regulação intermédia*. In: Barroso, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas da educação*: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, pp. 71-96.

ALBARELLO, L. D. *et. al*. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALMEIDA, L. & Freire T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ªed.). Braga: Psiquilíbrios

ALVESSON, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARROTEIA, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.

BARRETO, A. (1995).Centralização e Descentralização no Sistema Educativo. *Análise social*, vol. XXX, 130, pp. 159-173.

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

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME.

BARROSO, J. (1998). Descentralização e Autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4, Out., pp. 32-58.

BARROSO, J. (2001). *Relatório Global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, J. (2004). A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, nº17 (2), pp. 49-83.

BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.

BARROSO, J. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. *A Página da Educação*, Série II, n.º 186 (Outono 2009), pp. 28-31, entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa.

BELL, L. (1989). Ambiguity models and secondary schools: A case study. In: Bush, T. *Managing education: theory and practice*. Milton, K.: Open University Press, pp. 131-146.

BELL, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. 4ª Edição, Lisboa: Gradiva.

BILHIM, J. A. F. (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BILHIM, J. A. de F. (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BRANDÃO, C. (2002). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRUNET, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In: Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.123-140.

BOGAN, & BIKLEN, (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: Leite, C. & Lopes, A. *Escola, Currículo e formação de Identidade*. Porto. Edições Asa, pp.15-46.

CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CHIAVENATO, I. (2004). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações.* São Paulo: Thomson.

CHIZZOTTI, A*. (1991).Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

CORREIA, J. A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora.

COSTA, J. A. (2007).*Projetos em Educação*: *contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (2008). Xplika: *Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A. (2009). *Modelos Organizacionais de Escola e Qualidade do Ensino: O futuro em incursão especulativa.* In M. França & M. Bezerra (Orgs.). *Política Educacional – gestão e qualidade do ensino.* Brasília, Brasil: Liber Livro. pp. 45-66.

CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Édition du Seuil.

DEROUET, J. L. (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. In: Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.65-85.

ESTEVÃO, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

ESTEVÃO, C. V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação,* 12(3), pp. 139-155.

ESTEVÂO, C. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional – Dilemas e Desafios*. Cadernos do Criap 32. Porto: Edições Asa.

ESTEVÃO, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.

FERNANDES, A. S. (1992). A *centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926).* Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, A. S. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos*: *Uma panorâmica europeia.* In: Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J & Ferreira, F.I. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-90.

FERREIRA, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de dados Sociológicos. In: Silva, Augusto Santos & Pinto, J. Madureira (orgs.). *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp.16-193.

FERREIRA, J.M.C. *et al.*(1996). *Psicossociologia das Organizações.* Alfragide: Editora McGraw-Hill.

FERREIRA, F. I. (2005). *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.

FLICK, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

FORMOSINHO, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais*, 38/39, pp. 63-67.

FORMOSINHO, J. (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa. In CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J. ; Ferreira, Fernando I. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia dos Espaços.* Porto: ASA

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. *Em Politicas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Asa.

FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*.* In: Formosinho, J. et al. (Org.). *Administração da educação*: *lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp.13-52.

FORQUIN, J. (1993) *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FRIEDBERG, E. (1995). Organização. In: Boudon, R. *Tratado de sociologia*. Porto: Edições Asa.

FROST, Peter J. *et al* (Eds.) (1991). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e identidade dos Professores*. Lisboa-Educa

GORDON, G. (1991). Industry Determinants of Organizational Culture. *Academy of Management Review*, 16(2), pp. 396-415.

GREGORY, K. L. (1983). Native-view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organizations*. Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 359-376.

GUERRA, M. A. S. (2002): *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar.* Porto, Edições Asa.

HOFSTEDE, G. et al. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, pp. 286-316.

HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.

INFESTAS, A. (1991). *Sociologia de la Empresa.* Salamanca: Amarú Ediciones.

KISSIL, M. (1998). *Gestão da Mudança Organizacional*. São Paulo: Instituto para Desenvolvimento da Saúde / Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública. Série Saúde e Cidadania, vol. 4.

LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. *Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação,* 8 (1), pp. 57-71.

LIMA, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

LIMA, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora

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

LIMA, L. C. (2005). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In Conselho Nacional da Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006*). *Alguns contributos de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.15-77.

LIMA, L. C. (org.) (2006). *Compreender a escola: perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

LIMA, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia,* n.º 19, pp. 227-253. Recuperado em 14, setembro, 2014, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Soci ologia%20n%C2%BA19%20%282009%29.pdf.

LIMA, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. 2013. *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. ed. 5. São Paulo: Cortez Editora.

LESSARD-HEBERT, M.GOYETT, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUNDBERG, C.C. (1985). On the Feasibility of Cultural Iniervention in Organizations. In: P.J. Frost, F.L. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg & J. Martin (Eds.). *Organizationul Culture*. Beverly Hills: Sage Publications, pp. 169-185.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação*: *abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.

LÜCK, H. (2000) (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, 17(72), pp. 1-195.

MAANEN, J. V. (1991). *Reframing organization Culture.* Newbury Park, C.A: Sage publication.

MCGREGOR, D. (1965). *Os Aspetos Humanos da empresa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

MARTINS, E. (Coord.) (2000). *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. (1987). Cultural Change: An Integration of Three Different Views. *Journal of Management Studies*, 24, pp. 623-647.

McDONALD, P. (1991). The los Angeles Olympic Organizing Committee: Developing Organizational Culture in the Short Run. In: P. J. Frost et al. (Eds.). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications, pp. 26-38.

MITCH, D. (2004). School Finance. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.*J. International handbook on the economics of education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. pp. 260-293.

MORAIS, J. S. (2011). A organização interna das escolas como caminho para a autonomia. *Elo: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18, pp. 415-431.

MORGAN, D. (1988). *Focus groups as qualitative research.* Newbury Park, CA: Sage.

NAVAL, C. (1995) *Educar Ciudadanos*: *La polémica liberal comunitarista en educación.* Pamplona: EUNSA.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-33.

NÓVOA, A. (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

OUCHI, W. G. (1986). *Teoria Z. Como as Empresas Podem Enfrentar o Desafio Japonês*, São Paulo: Nobel.

PIRES, C. (2003) *A administração e gestão da escola do 1º ciclo*: *o órgão executivo como objecto de estudo.* Lisboa: Ministério de Educação, Departamento de Educação Básica.

PONTE, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização)

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROSEN, M. (1991) Breakfast at Spiro´s: Dramaturgy and Dominance. In P. J. Frost *et al.* (Eds.). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications, 1991 pp. 77-89.

SARMENTO, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora

SCHEIN, E. (1985). *Corporate Culture and Leadership*, San Francisco. Jossey-Bass.

SCHEIN, E. (1990): Organizational Culture. *American Psychologist*, 45 (2), pp. 109-119.

SCHEIN, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

SIMÕES, G. M. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.

TAYLOR, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, pp. 173-191.

TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa: Bertrand Editora.

TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

TORRES, L. (2000). Repensar os fundamentos epistemológicos da problemática da cultura organizacional (escolar): primeiros passos para uma genealogia. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. A *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Actas do *1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 95-107.

TORRES, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

TORRES, L. (2005) Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Revista Ensaio*, 13(49), pp. 435-451.

TORRES, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21,1, pp. 59-81.

TORRES, L. e PALHARES, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-90.

TORRES, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependência. Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, pp. 91-109

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEBER, M. (1993*) Economía y Sociedad. Esboso de sociologia compreensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, S. A. De C. V.

YIN, R. K. (2009, p.240): *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 4th ed

Legislação Referenciada

XIII Programa de Governo

XIV Programa de Governo

XV Programa de Governo

Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio

Determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro,n.º49/2005, de 30 de Agosto e 85/2009, de 27 de Agosto.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) 1986

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio

Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto regulamentar nº12/2000, de 29 de agosto

Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Procede à alteração ao Decreto-lei nº 75/2008, de 22de abri, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro

Regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 janeiro

Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei 224/2009 de 11 de setembro

Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº141/1993 de 15 de julho

Determina a generalização a todas as escolas, onde sejam ministrados os custos gerais noturnos, da experiência de organização dos cursos do ensino recorrente ao nível do 3.º ciclo do ensino básico no sistema de ensino por unidades capitalizáveis.

Despacho nº 147-/B/ME/96, de 1 de agosto

Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho nº 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.

Despacho n.º 13 313/2003 de 8 de julho (2ª série)

Concretização do processo de agrupamento de escolas.

Despacho nº5634-F/2012, de 26 de abril de 2012

Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações.

Outras fontes referenciadas

1. Documentos políticos – estratégicos produzidos pelo mega-agrupamento:
   Projeto Educativo – 2014 /2017
   Regulamento Interno -2013/2017
2. Relatório de Avaliação Externa – fevereiro de 2015
3. Entrevista a Mário Nogueira Fenprof http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=327&doc=9055
4. O Jornal da Educação, Ano VII, nº86, outubro de 1985, p.10
5. Carneiro, R. (1987) "Entrevista", Revista Espresso, 12 dezembro
6. João de Deus Pinheiro, Ministro da Educação (1985) entrevista concedida ao Jornal da Educação p.10.
7. Entrevista de Ana Benavente concedida à Revista Ibero-America, n.º 27, em 2001, p.1
8. http://areiadosdias.blogspot.pt/2015/04/pensar-educacao-portugal-2015-textos.html

Apêndices

Questionário sobre Cultura na Escola

Caro(a) colega,

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional, a realizar na Universidade do Minho, que tem como objetivo conhecer a opinião dos professores acerca da cultura escolar no Mega Agrupamento e da sua participação na vida da escola.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.
Não há respostas certas ou erradas, o importante é conhecer a sua opinião sincera.

Obrigada pela colaboração
Marília Fontoura Teixeira

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Obrigatório

I -Dados Pessoais e Profissionais:

1. Idade

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3. Tempo de serviço no sistema de ensino:

4. Tempo de serviço neste Agrupamento (anos) *

5. Habilitações académicas *

6. Nível de ensino em que está a exercer funções. *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3ºciclo

7. Situação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Quadro de Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado
- Quadro de Agrupamento
- Outra

8.Cargos que desempenha ou desempenhou neste Agrupamento de Escolas.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Já desempenhou	Desempenha atualmente
Diretor de turma		
Titular de turma		
Orientador de Estágio		
Membro do Conselho Geral		
Coordenador/Rep. de Estabelecimento		
Coordenador de Departamento		
Coordenador de Conselho de Docentes		
Coordenador de ciclo		
Diretor / Subdiretor / Adjunto		
Outro		

II - Constituição do Mega Agrupamento

1. A configuração do Mega Agrupamento foi o resultado de (Indique apenas uma das alternativas): *

Marcar apenas uma oval.

- Um consenso geral
- Uma imposição do Ministério
- Uma imposição da autarquia
- Uma concertação entre Professores, Autarquia e Ministério
- Outra

- Não sei

II a. Indique qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre a constituição do Mega Agrupamento

Nota: Se não lecionava no agrupamento antes de este se constituir ou durante a sua constituição, não responde a esta questão.

1. A constituição do mega agrupamento foi uma medida positiva
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

2.Com a constituição do mega agrupamento houve articulação e sequencialidade entre ciclos
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

3.A formação do mega agrupamento proporcionou uma maior proximidade entre os professores
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

4. A formação do mega agrupamento foi acompanhada de um aumento dos recursos financeiros
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

5. A formação do mega agrupamento proporcionou uma distribuição mais racional dos recursos
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

6. Atualmente o orgão de direção do mega agrupamento tem uma maior capacidade de decisão
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

7. O mega agrupamento resolveu o problema do isolamento das escolas
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8. A formação do mega agrupamento proporcionou a perda de identidade das escolas e dos docentes
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

III- Regulamento interno

Aponte qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre o Regulamento Interno

1. O Regulamento Interno traduz as orientações de funcionamento de todas as escolas integrantes do Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2.O Regulamento Interno traduz apenas a orientações de funcionamento da sede de Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3.A participação na elaboração do Regulamento Interno foi ampla e extensível a todos os professores das várias escolas do Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

IV - Projeto Educativo

Indique qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre o Projeto Educativo

1. O Projeto Educativo expressa a Identidade do Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. O Projeto Educativo reflete as prioridades da Sede e não de todas as escolas do Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. O Projeto Educativo serviu para unir as escolas do Agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

4. O Projeto Educativo constitui um imperativo legal que serve para mostrar que tudo está conforme as orientações do ME
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

5. Verificou-se uma ampla participação na elaboração do Projeto Educativo
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

V - Missão do Agrupamento (estratégia de desenvolvimento) 1

Tendo em consideração o Plano de Intervenção e o projeto Educativo da sua escola/agrupamento, posicione-se em relação à principal missão da escola. Utilizando a seguinte escala de resposta para cada item, coloque apenas uma cruz naquela que melhor exprime a sua opinião. A missão da minha escola / agrupamento é:

1.Garantir a igualdade de acesso e sucesso a todos os alunos diversificando o mais possível a oferta educativa
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

2. Promover um ensino de qualidade e de excelência que garanta a produção de bons resultados escolares.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

3. Investir prioritariamente nos cursos gerais de forma a garantir o ingresso no ensino superior
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	◯	◯	◯	◯	◯

4. Fomentar a educação para a cidadania democrática,valor fundamental desta escola/agrupamento
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5.Privilegiar o mérito, a competência e a qualidade através do desenvolvimento de práticas de distinção dos melhores alunos (concursos, prémios, quadros de excelência)
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6.Qual pensa ser a visão do diretor para este agrupamento? (Refira apenas um aspeto)

7. Qual pensa ser a principal missão deste agrupamento? (Refira apenas um aspeto)

VI- Cultura de Agrupamento

Como caracteriza a cultura do agrupamento,coloque uma cruz naquela que melhor exprime a sua opinião.

1.Cultura integradora (baseada na partilha de valores e num forte sentido de pertença à escola)
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2.Cultura diferenciadora (assente em grupos que têm interesses e valores próprios)
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. Cultura fragmentadora (baseada em posições individualistas e desconexadas)
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. Qual o seu grau de partilha com a matriz identitária do Agrupamento.
(Coloque uma cruz na escala seguinte em que 1 =Nenhuma partilha e 5 =Partilha total)
Marcar apenas uma oval por linha.

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

VI. a. Os seguintes enunciados debruçam-se sobre o modo de funcionamento do Agrupamento.

(Coloque uma cruz em cada um deles).

1. Considero este Agrupamento bem organizado.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. No dia a dia deste Agrupamento promove-se a aprendizagem da democracia e da cidadania.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. Todos os alunos (as) deste Agrupamento, independente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. Neste Agrupamento o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. Este Agrupamento tem como principal missão preparar os jovens para o mercado de trabalho.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. A preocupação central deste Agrupamento é a preparação dos alunos (as) para o ingresso no ensino superior.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7.Para entrarem neste Agrupamento os alunos (as) devem ser selecionados pelos resultados escolares.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8.O mérito e a excelência constituem os valores mais importantes deste Agrupamento.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. De um modo geral, os professores (as) deste Agrupamento têm uma elevada preparação científica e pedagógica.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

10. Este Agrupamento incentiva a competição entre alunos (as) e turmas.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

11. O ambiente de trabalho deste Agrupamento propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

12. A qualidade deste Agrupamento está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo diretor.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

13. Este Agrupamento constitui as turmas em função dos resultados escolares dos alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

14. Este Mega Agrupamento é o melhor desta região.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

15. O que mudou na gestão deste Agrupamento com a sua agregação? (Refira 3(três) aspetos)

VII - Práticas de Gestão no Mega Agrupamento

Como descreve o tipo de liderança do diretor deste Agrupamento, coloque uma cruz naquela que melhor traduz a sua opinião.

1. Liderança autocrática (exerce um nível elevado do poder).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. Liderança laissez-faire (exerce um reduzido nível do poder).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. Liderança instrutiva (ajuda os professores a completar os procedimentos em sala de aula).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. Liderança educacional sustentável (prepara futuros líderes).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. Liderança participada (incentiva a equipa a contribuir no processo de decisão).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. Liderança democrática de cariz transformacional (delega responsabilidades entre a equipa).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7. Liderança distribuída (distribui o podert e fomenta a emergência de lideranças múltiplas).
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

VIII - A ação do Diretor

Aponte qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre a Ação do Diretor:

a) no ambiente escolar

1. O diretor preocupa-se em acompanhar os problemas da Escola.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. O diretor partilha a sua visão de longo alcance com os docentes e fomenta a sua participação na definição da estratégia organizacional.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. O diretor proporciona um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos e favorece a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. O diretor atua no sentido de prevenir situações como a exclusão social e o abandono escolar.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. O diretor apresenta uma visão motivadora do desenvolvimento da organização escolar.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. O diretor é bastante autoritário e não escuta ninguém.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7. O diretor promove um ambiente aberto e franco entre os professores.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8. O diretor integra os docentes na cultura da Escola.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. O diretor promove e apoia projetos e ações que facilitam um ambiente unificador e convergente.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

10. O diretor medeia e facilita a resolução de conflitos entre docentes e grupos ou no interior de cada grupo.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

11. O diretor ignora a conflitualidade entre os docentes por considerar que as diferentes subculturas que representam não são impeditivas para alcançar os objetivos e metas delineadas.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

b) na cultura da organização

1. O diretor aceita a coexistência de várias culturas tendo em contas as várias escolas, departamentos e ciclos de ensino.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. O diretor acalenta ambiguidades e equívocos entre os docentes.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. O diretor comunica ativamente histórias, mitos normas e crenças que regem a Escola.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. O diretor proporciona uma visão unificadora da Escola que transmite através de palavras e ações.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. O diretor define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. O diretor constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7. Os docentes do mega agrupamento sentem-se satisfeitos com a cultura organizacional que impera neste Agrupamento.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8. O diretor gere o agrupamento como se de uma unidade se tratasse.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. Refira 2 (duas) características que MELHOR definam a atuação do diretor, enquanto gestor escolar.

IX - A ação pedagógica

Aponte qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre as transformações que podem ter ocorrido na ação pedagógica da escola desde a constituição do Mega Agrupamento.

1. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. Desenvolveram-se processos de aferição externa de resultados.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. A escola tem mais liberdade para a definição das regras de disciplina.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. Há maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7. Foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para os alunos oriundos de países estrangeiros.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8.Maior articulação e sequencialidade vs trabalho colaborativo.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. Aumentou a possibilidade de apoio educativo eficaz para os alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

10. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

11. Há maior participação docente na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

X - Os outros Órgãos de Gestão do Agrupamento

Tendo em conta as alterações que resultaram da fusão dos dois agrupamentos em Mega Agrupamento, aponte qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre os outros órgãos do agrupamento.

1. Os serviços administrativos apresentaram melhoria
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

2. O Conselho Geral assumiu maior importância na gestão da escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

3. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

4. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão de gestão mais democrático
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

5. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão crucial para a gestão curricular
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

6. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

7. As decisões do Conselho Pedagógico são mais participadas
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. Existem mais solicitações à intervenção do Conselho Geral
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

10. O Conselho Geral tornou-se mais visível dado que toma mais decisões
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

11. Os Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

12. Houve um aumento do poder do Coordenador de Departamento relativamente aos docentes do mesmo
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

13. Os departamentos têm maior intervenção na gestão da escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

XI – A Gestão Pedagógica da escola

Tendo em conta a recente formação do Mega Agrupamento, aponte qual das alternativas exprime melhor a sua opinião pessoal sobre a gestão pedagógica da escola.

1. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

2. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

3. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

4. Os conflitos interpessoais aumentaram
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

5. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

6. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

7. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

8. Aumentou o trabalho burocrático na escola
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

9. A divulgação das decisões dos órgãos foi agilizada
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

10. Como professor sinto que tenho mais autonomia dentro da sala de aula
Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
	○	○	○	○	○

11. Notas que pretenda acrescentar sobre o grau de satisfação relativamente à evolução da prática autonómica implementada na escola.

Secção Sem Título

Nota: As questões do grupo IV, V, e VI foram retiradas dos questionários de Torres (2012, 2013).