



**A PROMOÇÃO DA INOVAÇÃO E MUDANÇA
NAS ESCOLAS DO 1º CICLO
EM AGRUPAMENTO, NO CONCELHO DE LOURES**

Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Lúcia da Conceição
Grave-Resendes**

2008



**A PROMOÇÃO DA INOVAÇÃO E MUDANÇA
NAS ESCOLAS DO 1º CICLO,
EM AGRUPAMENTO, NO CONCELHO DE LOURES**

Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Lúcia da Conceição
Grave-Resendes**

2008

À “Luz” da minha Vida, as minhas Filhas....

Gostaria de agradecer a todos os que ajudaram a realizar este trabalho.

Em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Lídia Grave-Resendes, por ter aceite a orientação desta dissertação, pela confiança e incentivos com que acompanhou este trabalho.

À Professora Doutora Ângela Rodrigues pela capacidade de “despertar” o meu olhar crítico, face ao meu estudo de investigação.

A todos os colegas que gentilmente aceitaram responder aos questionários e permitiram a realização de entrevistas.

Às colegas Lurdes Coelho, Fátima Cruz e Daniela Santos que se cruzaram neste longo caminho e me ofereceram a sua disponibilidade, os seus saberes e a sua colaboração.

A todos os colegas e amigos que me estimularam a continuar, ao longo da “solidão” deste “caminho”.

Aos meus Pais, que sempre me apoiaram na “busca” do Saber.

Ao meu marido António pelo apoio e o equilíbrio afectivo que me ofereceu.

Às minhas Filhas, Rita Sofia e Ana Catarina, pelos estímulos e “avisos” permanentes, os quais permitiram-me “cumprir” um sonho!

Muito Obrigada!

“Pelo sonho é que vamos.
Chegamos? Não Chegamos?
Partimos! Vamos! Somos”.

In: Sebastião da Gama

RESUMO

O tema deste estudo centra-se na problemática da inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo, de grandes dimensões, em agrupamento, do concelho de Loures. Em 98, introduz-se em todas as escolas públicas um novo regime de autonomia, administração e gestão, baseado teoricamente na ideia da escola como centro das políticas educativas. Em 2003, através do ordenamento da rede educativa, procura-se agrupar todas as escolas em unidades de gestão, privilegiando os agrupamentos verticais. Esta investigação dá a conhecer a nova “organização educativa de escolas – os agrupamentos” e a situação em que se encontram as escolas do 1º ciclo e os seus actores, a nível de inovação e mudança.

No sentido de apresentar um trabalho perceptível e coerente, fez – se um levantamento bibliográfico, a nível teórico e empírico desta temática.

O estudo empírico deste trabalho visa caracterizar e identificar a perspectiva dos actores (professores com mais de quatro anos de serviço) sobre a promoção da inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo em agrupamento, tendo como foco a liderança (comunicação; participação; inovação), a formação contínua e a biblioteca escolar.

Escolheu-se uma abordagem descritiva e interpretativa como método de investigação. A estratégia de investigação seleccionada foi o estudo extensivo ou survey, optando-se pelo inquérito por questionário, como principal técnica de recolha de dados empíricos.

A análise dos dados recolhidos demonstrou que as escolas do 1º ciclo em agrupamento apresentam actualmente duas estratégias de inovação em franco desenvolvimento: a formação contínua e a biblioteca escolar, explicando-se pelas condições estruturantes de apoio exógenas (rede de bibliotecas escolares, bibliotecas publicas, plano nacional de leitura e instituições de ensino superior). A nível de liderança as conclusões apontam que os professores mais empreendedores da inovação e mudança não são valorizados pelo órgão de gestão. O excesso de burocratização é a base da comunicação entre os

vários actores, consolidando-se uma imposição burocrática de soluções uniformes para todos os ciclos, não tendo em conta a especificidade do 1º ciclo.

Palavras-chave: escola; inovação e mudança; liderança; participação; comunicação; formação contínua; bibliotecas escolares.

ABSTRACT

The theme of this study focuses on the issue of innovation and change in schools in the 1st level (primary schools) of large, in school clusters, in the Municipality of Loures. Brings in 98 - if at all public schools a new regime of autonomy, administration and management, theoretically based on the idea of schools as centers of education policies. In 2003 through the town's educational network, try to group all schools in the management units, particularly those vertical groupings. This research will offer insight to new "educational organization of schools - clusters" and the situation they are in the schools of the 1st level (primary schools) and its players, the level of innovation and change.

In order to make a noticeable and consistent work, done is a reference survey both theoretical and empirical swift this issue.

The empirical study of this work aims to identify and characterize the perspective of players (teachers with more than four years of service) on the promotion of innovation and change in schools , of the 1st level (primary schools) in clusters with the focus the leadership (communication, participation, innovation) , continuing formation and school library.

A descriptive and interpretative approach was chosen like method of investigation. The strategy of selected investigation was the extensive study or survey, opting for the inquiry for questionnaire, like principal technique of gathering of empirical data.

The analysis of data collected showed that schools of the 1st level (primary schools) in clusters currently have two strategies for innovation in developing frank: the training school and the library. This last, is explained by structural conditions of exogenous

support (network of school libraries, public libraries, plan national reading and institutions). In terms of leadership the conclusions point that the most enterprising teachers of the innovation and change are not valued by the school manager. The excess of bureaucratization is the basis of communication between the various players, building up a bureaucratic imposition of uniform solutions for all cycles, not taking into account the specificity of the 1st level (primary schools).

Key words: innovation and change; leadership; participation; communication; training; school libraries.

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO.....	15

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A Escola Pública – Percurso Histórico da sua Administração e Evolução das Políticas Educativas	27
1.1. A República – A Reforma Educativa de 1911	27
1.2. A Reforma Educativa de 1919	28
1.3. O Estado Novo e as reformas educativas	29
1.4. Evolução democrática do sistema educativo português	31
1.4.1. Revolução	31
1.4.2. Normalização.....	31
1.4.3. Reforma	32
1.4.4. Descontentamento	33
1.5. A carta de rede escolar – agrupamentos de escola	34
1.5.1. Novo escalão da administração desconcentrada.....	34
1.6. Legislação referente à inovação e mudança do Sistema Educativo	41
1.6.1. Decreto-lei Nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema educativo	41
1.6.2 Decreto – Lei nº 172/91	43
1.6.3. Decreto – Lei nº 115-A/98.....	43
1.6.4. Despacho nº 546/2007	44
Capítulo 2 – O Percurso Histórico da Escola como Organização.....	47
2.1. Os princípios da teoria das configurações estruturais / Estruturalismo.....	49
2.2. A Escola Primária e a sua “organização específica”	53
2.3. A Escola Primária como organização burocrática.....	54
2.4. A Escola Primária como anarquia Organizada.....	54
2.5. A Escola Primária como “ sistema debilmente articulado”.....	55
2.6. Dimensões de Gestão	56
2.7. Concepções de representação dos cargos de director escolar.....	56
2.8. Competências para o exercício de director escolar	57

2.9. Estruturas e Funções do Ensino Primário desde 74 até 98	58
2.10. O estatuto sócio – económico e profissional do professor primário	64
2.10.1. Período republicano – “ Época de Ouro” (1919-1926)	64
2.10.2. Período do Estado Novo (1926 até 1974).....	66
2.10.3. Período Pós 25 de Abril de 1974	67
2.10.4. Final do século XX até aos nossos dias	68
Capítulo 3 – Inovação e Mudança.....	69
3.1 Breve reflexão sobre o conceito de inovação	69
3.2. Mudança de Paradigma da Escola	76
3.3. A Inovação e Mudança na perspectiva de Edgar Morin.....	78
3.4 A Inovação e Mudança na escola na perspectiva de Paulo Freire.....	83
Capítulo 4 – Estratégias de Inovação.....	85
4.1. Liderança para a inovação e mudança.....	86
4.2. A Formação de Professores em contexto de trabalho – acção educativa global	94
4.3. Biblioteca Escolar /CRE – definição e potencialidades como uma inovação organizacional.....	97

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 5 – Metodologia.....	111
5.1. Tipologia do estudo	111
5.2. Contexto do estudo	112
5.3. Estratégias de investigação	116
5.4. Técnica de recolha de dados	116
5.5. A construção do inquérito questionário.....	117
5.5.1. As entrevistas exploratórias.....	118
5.5.2. Concepção e elaboração do questionário.....	120
5.6. Caracterização do questionário.....	121
5.7. Procedimentos na administração do questionário	121
5.8. Procedimentos de análise.....	121
5.9. Caracterização da amostra	121
Capítulo 6 – Apresentação e Análise de Resultados.....	126
6.1 – A liderança.....	126
6.1.1 A liderança e a comunicação	126

6.1.2 A liderança e a participação.....	130
6.1.3 A liderança e a inovação.....	136
6.2. Formação contínua	144
6.3 Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos (BE/CRE).....	152
Conclusões	163
Pistas para futuras investigações	170
Bibliografia.....	171

Anexos

ANEXO I – Cartas dirigidas aos Conselhos Executivos.....	183
ANEXO II – Guião de entrevista	187
ANEXO III – Tópicos resultantes das entrevistas.....	192
ANEXO IV – Questionário	197
ANEXO V – Resultados da aplicação do questionário	203

INDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figuras

Figura 1 – Localização do município de Loures na Grande Área Metropolitana de Lisboa (fonte CML).....	112
Figura 2 – Mapa com as freguesias do concelho de Loures (fonte CML)	114

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos Participantes pelas várias categorias profissionais.....	124
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por experiência de agrupamento.....	125
Gráfico 3 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente de confiança na sua escola...	126
Gráfico 4 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente de solidariedade na escola ...	127
Gráfico 5 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente democrático na escola	127
Gráfico 6 – Opinião dos inqueridos quanto ao ambiente na escola.....	128
Gráfico 7 – Opinião dos inquiridos quanto às redes de comunicação entre os diversos actores educativos e órgão de gestão	129
Gráfico 8 – Opinião dos inquiridos quanto à tomada de decisões da vida da escola ...	130

Gráfico 9 – Opinião dos inquiridos quanto ao planeamento de estratégias de acção educativa.....	130
Gráfico 10 – Opinião dos inquiridos quanto à sua participação na formação de turmas	131
Gráfico 11 – Opinião dos inquiridos quanto à tomada de decisões da vida da escola .	131
Gráfico 12 – Opinião dos inquiridos quanto à gestão curricular do 1º ciclo.....	132
Gráfico 13 – Opinião dos inquiridos quanto à autonomia pedagógica do professor do 1º ciclo	132
Gráfico 14 – Relação entre a autonomia pedagógica e a gestão curricular do 1º ciclo aceite pelo órgão de gestão	133
Gráfico 15 – Opinião dos inquiridos quanto à delegação de competências /tarefas pedagógicas	134
Gráfico 16 – Opinião dos inquiridos quanto às tarefas realizadas pelo coordenador de estabelecimento	135
Gráfico 17 – Gráfico comparativo de opinião dos inquiridos quanto aos “ <i>incentivos para participar no PAA e Projecto Educativo</i> ”	136
Gráfico 18 – Opinião dos inquiridos quanto à relação entre cargos pedagógicos e curriculum vitae.....	136
Gráfico 19 – Opinião dos inquiridos quanto à mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança.....	137
Gráfico 20 – Opinião dos inquiridos quanto às condições para fomentar o espírito crítico	138
Gráfico 21 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se o professor do 1º ciclo é um agente de mudança	139
Gráfico 22 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se as escolas do 1º ciclo são comunidades mobilizadas para aprender	139
Gráfico 23 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se as escolas do 1º ciclo sabem gerir o risco face à mudança.....	140
Gráfico 24 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se há condições para o trabalho colegial entre professores	141
Gráfico 25 – Opinião dos inquiridos relativamente à liderança individual/colectiva estimulada.....	141
Gráfico 26 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio do órgão de gestão aos professores que têm iniciativas de inovação e melhoria.....	142

Gráfico 27 – Relação entre o estímulo dado à inovação e mudança quer pelo OG quer pelo Conselho pedagógico.....	143
Gráfico 28 – Opinião dos inquiridos relativamente à investigação educacional em contexto escolar	144
Gráfico 29 – Opinião dos inquiridos relativamente ao investimento dado à investigação educacional em contexto escolar	144
Gráfico 30 – Relação entre o processo de investigação e o investimento dado à investigação	145
Gráfico 31 – Opinião dos inquiridos relativamente à elaboração do Plano Anual de Formação	145
Gráfico 32 – Opinião dos inquiridos relativamente ao levantamento das necessidades de formação	146
Gráfico 33 – Opinião dos inquiridos relativamente a estratégias de autoformação	146
Gráfico 34 – Opinião dos inquiridos relativamente à oferta de formação contínua específica	147
Gráfico 35 – Opinião dos inquiridos relativamente à cooperação entre pares na resolução de problemas	147
Gráfico 36 – Opinião dos inquiridos relativamente à investigação sobre a prática pedagógica.....	148
Gráfico 37 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação contínua cooperada ..	148
Gráfico 38 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação centrada na resolução de problemas	149
Gráfico 39 – Opinião dos inquiridos relativamente à implementação de projectos.....	149
Gráfico 40 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação contínua como fomentação da inovação	150
Gráfico 41 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação como processo de aprendizagem ao longo da vida	151
Gráfico 42 – Opinião dos inquiridos relativamente formação contínua/ investigação acção.....	151
Gráfico 43 – Opinião dos inquiridos relativamente à adequação do horário escolar ...	152
Gráfico 44 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na transversalidade do currículo.....	152
Gráfico 45 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na autonomia dos alunos	153

Gráfico 46 – Relação entre as opiniões relativamente à utilização das TIC pelos professores e alunos.....	154
Gráfico 47 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio explícito do OG à BE/CRE	154
Gráfico 48 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio permanente do OG à BE/CRE	155
Gráfico 49 – Opinião dos inquiridos relativamente à participação do OG nas reuniões BE/CRE	156
Gráfico 50 – Opinião dos inquiridos relativamente aos recursos humanos da BE/CRE	156
Gráfico 51 – Opinião dos inquiridos relativamente à concessão de um crédito horário à equipa da BE/CRE.....	157
Gráfico 52 – Opinião dos inquiridos relativamente ao processo de ter uma coordenadora da BE/CRE	158
Gráfico 53 – Opinião dos inquiridos relativamente à autonomia da coordenadora da BE/CRE	158
Gráfico 54 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE como catalizadora de inovação e mudança	159
Gráfico 55 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na ligação entre a escola e comunidade	159
Gráfico 56 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE como bússola do projecto educativo.....	160
Gráfico 57 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na diminuição do fosso sócio cultural entre alunos.....	160
Gráfico 58 – Relação comparativa entre as opiniões dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE no estabelecimento de redes.....	161
Gráfico 59 – Opinião dos inquiridos relativamente aos investimentos da BE/CRE....	161
Gráfico 60 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se a BE/CRE dispõe de uma verba anual.....	162

Quadros

Quadro 1 – Questões específicas orientadoras da entrevista.....	20
Quadro 2 – Síntese da Reforma de 1911	28
Quadro 3 – Síntese da Reforma de 1919	29
Quadro 4 – Síntese da Reforma de 1933	30
Quadro 5 – Níveis de gestão do ensino primário	63
Quadro 6 – Comparação de paradigmas.....	77
Quadro 7 – Os vértices estratégicos da inovação e mudança	86
Quadro 8 – Perspectivas de lideranças	89
Quadro 9 – Mitos e realidade na profissão de gestor	89
Quadro 10 – Perspectivas de liderança.....	90
Quadro 11 – Distribuição da população nas várias freguesias do concelho.....	113
Quadro 12 – Distribuição de alunos pelos vários ciclos.....	114
Quadro 13 – Recursos humanos do Sistema Público/ Pré escolar ao Secundário 2006/2007	115
Quadro 14 – A análise de conteúdo das entrevistas	119
Quadro 15 – Escolas seleccionadas/ Dimensão.....	122
Quadro 16 – Distribuição dos participantes por géneros e idades.....	123
Quadro 17 – Distribuição dos participantes por graus académicos.....	123
Quadro 18 – Distribuição dos Participantes por anos de serviço	124
Quadro 19 – Distribuição dos Respondentes por Cargos desempenhados.....	125

INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se a uma proposta de trabalho de Dissertação de Mestrado, integrado no plano de estudos do Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta. O tema escolhido centra-se na problemática da inovação e mudança das escolas do 1º ciclo, de grandes dimensões, em agrupamentos verticais, apoiando-se em três estratégias de inovação: a liderança, a formação contínua e a biblioteca escolar.

Numa época de múltiplas mudanças do sistema educativo, ao “olhar” para o percurso da escola primária ao longo dos tempos, a nível da sua organização escolar, dos seus actores, dos seus processos de tomada de decisões, das suas mudanças e inovações, observa-se que eles estão em paralelismo com os contextos sociopolíticos vividos na sociedade portuguesa. Pretende-se nesta investigação “olhar” para o passado para compreender o presente das escolas do 1º ciclo do ensino básico de grandes dimensões, integradas em agrupamento, a nível da inovação e mudança.

Para se poder compreender o processo de inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo (ensino primário) faz-se o seu percurso histórico como uma organização específica, através de várias imagens organizacionais: organização burocrática, anarquia organizada, sistema debilmente articulado, assim como as suas estruturas e funções. Associada a esta dimensão, aparece uma breve descrição do estatuto sócio económico e profissional do professor primário. Ao descrever-se a trajectória da escola do ensino primário, acolhe-se o passado, compreende-se o presente e desenha-se o seu futuro. Como refere Bolívar (2003) “ o passado não arrasta para trás, mas empurra para a frente e, ao contrário do que se podia crer, é o futuro que nos arrasta para o passado (p.78).

É recorrente a ideia de que os sistemas educativos não são capazes de acompanhar as mudanças vertiginosas da sociedade e a sua transformação tem sido lenta, pois têm mantido um sistema escolar tradicional com a sua estrutura organizacional inalterável (distribuição do tempo, agrupamentos de alunos por turmas, disciplinarização) preparada para um mundo estático. Portanto, a **inovação e mudança** nas escolas parece uma necessidade para a democratização e qualidade da escola pública. Vários investigadores (Cardoso, 2003; Canário 1993; Correia, 1994) destacam o carácter

sistémico, integrado do fenómeno inovador, onde há uma interrelação entre o todo e as partes, em que o todo só faz sentido pela consideração das partes e vice-versa.

O novo paradigma da escola do século XXI refere que os impulsos inovadores resultam de sinergias, produzidas por redes endógenas e exógenas. Nunca, como agora os pensamentos de Edgar Morin e de Paulo Freire tiveram tanta consistência e aceitação perante a complexidade e incerteza do futuro.

Vários estudos no âmbito da inovação demonstraram que há uma íntima relação entre a inovação e determinadas variáveis:

- Papel desempenhado pelos seus líderes, na acção do que se quer implementar e como, garantir a adesão de todas as pessoas ao projecto inovador e a importância de saber criar consensos ao nível de normas e valores;
- Desenvolvimento profissional e pessoal do professor, onde haja facilidade de comunicação entre todas as pessoas, fomentando um clima de cooperação entre os seus membros;
- O papel da biblioteca escolar integrada no projecto educativo, catalisadora de inovação e mudança na totalidade do estabelecimento de ensino.

Pelo exposto, a problemática em estudo tem o desenvolvimento que de seguida se apresenta.

A Problemática: A Promoção da Inovação e Mudança nas Escolas do 1º Ciclo, em Agrupamento, no Concelho de Loures

O termo “ensino primário” foi utilizado até à década 90 referindo-se a uma realidade pedagógica e curricular e organizacional específica e também associado a problemas específicos. Este foi abandonado para dar lugar ao termo “1º ciclo do ensino básico” com a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

A prática pedagógica deste nível de ensino é bastante diferente em relação à prática pedagógica dos níveis seguintes em parte porque a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais próxima da relação pessoal. Há uma relação afectiva muito forte entre o professor e aluno, o que tem conduzido a uma pedagogia centrada na criança muitas das vezes seguindo as ideias da Educação Nova. Isto torna este profissional de ensino muito mais responsável pelo desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional e ao nível sócio moral.

O professor do 1º ciclo aplica uma gestão integrada no currículo, assim como parte da organização pedagógica: do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, do apoio ao estudo e dos intervalos e dos recreios. Todas estas condicionantes construíram uma cultura profissional específica. Como salienta Formosinho (1998) “a cultura profissional baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral é diferente da cultura profissional baseada na lógica disciplinar” (idem, p.61). Esta cultura profissional assume-se como holística e muito diferente da compartimentação disciplinar dos ciclos subsequentes. Estas diferenças de condições de trabalho físicas, profissionais e organizacionais são muito importantes para a distinção em termos de cultura profissional e organizacional entre os vários ciclos.

Na linha de pensamento do mesmo autor, a inovação e mudança no 1º ciclo do ensino básico dependerá, essencialmente, da alteração das práticas pedagógicas, sendo fundamental o envolvimento activo dos profissionais deste nível de ensino. Daí que seria desejável que os elementos mais dinâmicos tenham um espaço de actuação organizacional para lhe viabilizarem essas mudanças.

É através do Decreto-Lei nº115-A/98 que se enquadra o “regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” e indicia a possibilidade da constituição de agrupamentos (horizontais e verticais). A evolução da sociedade fez com surgissem escolas do 1º ciclo com realidades muito diferentes, conforme os contextos e as dinâmicas vivenciadas donde se destacam as escolas de grande dimensão que conseguiram construir-se como unidades de gestão munidas de órgãos próprios, estabelecendo redes de colaboração e envolvimento com a sua comunidade educativa, através de um projecto educativo

próprio que conseguia concretizar dinâmicas pedagógicas e de inovação, assim como dinâmicas de formação de professores.

Assim, as escolas do 1º ciclo experimentaram pela primeira vez, no seu percurso histórico, um regime de autonomia, administração e gestão (1998-2004) ao constituírem-se em agrupamentos horizontais (integrando estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e estabelecimentos de educação do pré escolar), sendo o papel da administração central de estímulo numa 1ª fase (construção e apoio) e numa 2ª fase (anulação) através de imposição decretada. Porém, este tipo de experiências teve uma avaliação bastante positiva e reconhecida quer pela Inspeção-geral de Educação quer pelas Direcções Regionais, como promotoras da mudança e da inovação do acto educativo

Mais tarde, o Despacho nº 13 330/2003 “Ordenamento da Rede Educativa” propõe finalizar todo o processo de agrupar todas as escolas em unidades de gestão, privilegiando os agrupamentos verticais, pois só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais e devidamente fundamentados ao Senhor Director Regional. Perante este fenómeno, Costa (2004) conclui que se assiste a “*uma imposição administrativa dos agrupamentos verticais*”, em que o Ministério da Educação através das suas estruturas desconcentradas impõe agrupamentos verticais de escola o que levou à extinção dos agrupamentos horizontais.

Ferreira (2004) refere que sucederam mudanças na estrutura organizacional, nas dinâmicas organizacionais, na relação de poderes e forças nas escolas que integram o agrupamento “*entre as quais a anulação das escolas do 1º ciclo como organização quer a nível administrativo, financeiro e pedagógico*” (p.208). A escola sede passa a ser para o pré-escolar e para o 1º ciclo uma “instância da administração central”, que impõe as suas rotinas e modo de funcionamento, havendo um “super controle” por parte do Conselho Executivo. O 1º ciclo acata a imposição de um modelo de uniformização e de aculturação da escola sede do agrupamento /Eb2,3.

A identidade própria das escolas do 1º ciclo não foi respeitada pois ficaram dependentes e subvalorizadas. Se diminuíram as distâncias físicas, criaram-se rupturas como a inovação e a mudança, pois as dinâmicas de acção e de interacção com a comunidade tendem a ser anuladas com o excesso de burocratização da escola sede, imitando o cariz centralista e autoritário típico da administração pública. Segundo Lima (2004), com base em vários estudos realizados “*a sede do agrupamento está-se a transformar num escalão de administração desconcentrada,*

substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas” (p.36).

Com a aplicação do novo regime de autonomia e gestão, as escolas do 1º ciclo passaram a ter uma coordenadora de escola, eleita por sufrágio pelos seus pares por um período de três anos, cujas competências formais (artigo 32º) e informais diminuíram, limitando-se o seu papel ao cumprimento das poucas competências atribuídas. A sua acção ficou impedida de interagir como mobilizadora de recursos e de ideias, como promotora da mudança e da inovação, em prol de uma escola aprendente.

É nesta perspectiva que esta investigação definiu o seu problema de investigação: Qual o impacto havido na liderança, formação contínua e biblioteca escolar, estratégias promotoras de inovação e mudança educativa nas escolas do 1º ciclo, de grandes dimensões, integradas em agrupamento?

Os **objectivos desta investigação** passam por caracterizar e identificar a perspectiva dos actores (professores com mais de quatro anos de serviço) sobre a promoção da inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo em agrupamento.

Com as questões orientadoras da presente investigação procurar-se-á analisar três estratégias promotoras de inovação e mudança: liderança (comunicação e participação), formação contínua e biblioteca escolar vividas nas escolas do 1º ciclo, na perspectiva dos seus actores, tomando como ponto de focagem as opiniões dos professores com mais de quatro anos de serviço.

Com o intuito de clarificar mais profundamente o propósito da presente investigação, desdobrando o problema apresentado identificam-se três tópicos relativos à promoção da inovação e mudança educativa: liderança (comunicação, participação e inovação), formação contínua e a biblioteca escolar/ centro de recursos educativo. Na continuidade desses tópicos foi, por sua vez, definido um conjunto de questões específicas que, elaboradas à priori, procuram apresentar-se como pontos de referência e orientação na condução do presente estudo, as quais são, em seguida, devidamente detalhadas.

Quadro 1 – Questões específicas orientadoras do estudo

Questões relativas ao Perfil Sócio - Profissional	Opinião sobre o perfil sócio – profissional dos professores do 1º ciclo com quatro ou mais anos de serviço	Que formação têm?
		Quantos anos têm de experiência profissional?
		Que funções exercem actualmente e no passado?
		Que tipo de agrupamento já exerceram funções? Horizontal? Vertical
Questões relativas à liderança como uma estratégia na promoção da inovação e mudança educativa nas escolas do 1º Ciclo em agrupamento.	Opinião sobre a <u>comunicação</u> entre os diferentes actores que interagem na organização.	A comunicação entre os professores melhorou no interior da própria escola? Há mais solidariedade, confiança e ambiente democrático?
		Na comunicação com o órgão de gestão são tidas em conta as opiniões dos diversos actores? (alunos, professores, auxiliares, pais?)
		Há redes de comunicação horizontais entre o órgão de gestão e o Conselho de Docentes (planeamento de estratégias educativas, formação de turmas, resolução de problemas)?
		As decisões da vida da escola são colegiais?
		O órgão de gestão aceita a gestão curricular adoptada no Conselho de Docentes?
		O coordenador de escola, gestor intermédio, é estimulado a exercer uma liderança pedagógica?
		Nas funções do coordenador de estabelecimento, quais as tarefas mais valorizadas (administrativas ou pedagógicas)?
	Opinião sobre a <u>participação</u> dos diferentes actores que interagem na organização.	As escolas do 1º Ciclo são actualmente mais democráticas e participativas?
		Há mais facilidade em participar na elaboração do Projecto Educativo?
		Há incentivos à participação na execução do Projecto Educativo?
		Há incentivos à participação na concretização do Plano Anual de actividades?
		Há os meios necessários para a concretização do PAA?
		O órgão de gestão tem em conta o currículo vitae dos docentes para o desempenho de cargos pedagógicos?
	- Opinião dos diferentes actores sobre o processo de inovação e mudança em agrupamento	Estão criadas condições para a mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança?
		Actualmente o professor do 1º ciclo é um profissional dotado de autonomia pedagógica?
		O professor do 1º Ciclo tem condições para fomentar o espírito na sua escola?
		Actualmente as escolas do 1º ciclo são comunidades mobilizadas para aprender?
		O trabalho colegial dos docentes está a ser estimulado?
		A liderança individual/colectiva dos professores é estimulada pelo órgão de gestão?
		O órgão de gestão apoia os professores que têm iniciativas de inovação e melhoria?
O conselho pedagógico estimula a inovação e criatividade?		
Há melhoria e inovação das práticas pedagógicas?		
Estão criadas condições para a mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança?		
Questões relativas à formação contínua de professores, como estratégia de	Opinião dos diferentes actores sobre o processo relativo à	O Agrupamento faz um levantamento das necessidades formação?
		O Agrupamento tem um Plano de Formação Contínua?
		Nas escolas do 1º ciclo são desenvolvidas estratégias de auto formação?
		As escolas do 1º ciclo têm actividades de formação contínua para actualização de conhecimentos?

inovação e mudança.	<i>formação contínua</i>	Há formação em contexto escolar, baseada na resolução de problemas, recorrendo à cooperação entre pares?
		Há formação em contexto escolar, baseada na resolução de problemas, recorrendo à ajuda de instituições do ensino superior?
		Actualmente a formação contínua é uma necessidade impreterível face à fomentação da inovação?
		A formação contínua apoia-se na investigação e na reflexão na acção e sobre a acção?
		Nas escolas do 1º ciclo é promovida a formação de professores conducente ao desenvolvimento de acções inovadoras?
		Actualmente a formação contínua é uma necessidade impreterível face à fomentação da inovação?
		A formação contínua apoia-se na investigação e na reflexão na acção e sobre a acção?
		Nas escolas do 1º ciclo é promovida a formação de professores conducente ao desenvolvimento de acções inovadoras?
Questões relativas à política educativa da <u>Biblioteca Escolar/CRE</u> na promoção da inovação e mudança educativa.	<i>Opinião dos diferentes actores sobre a política educativa da BE/CRE</i>	A BE/CRE tem um horário adequado aos seus utilizadores?
		As TIC`s estão ao serviço dos vários utilizadores (alunos, professores, pais)?
		A BE/CRE promove a autonomia dos alunos?
		Recebe o apoio explícito e permanente do órgão de gestão?
		A gestão dos recursos endógenos pela BE/CRE é mais fácil actualmente?
		Há facilidade em ter uma coordenadora a “tempo inteiro” responsável pela animação, organização e gestão do espaço?
		Foi dado um crédito horário à equipa da BE/CRE?
		O órgão de gestão integra a equipa da BE/CRE?
		A BE/CRE favorece as ligações entre a escola e comunidade?
		O órgão de gestão reconhece as sinergias da BE/CRE dentro e fora da escola?
		Há uma verba destinada à BE/CRE?
		A BE/CRE estabelece redes com o exterior (biblioteca municipal; rede de bibliotecas escolares; plano nacional de leitura)?
		A biblioteca/ centro de recursos é valorizada pelos professores como catalisadora da inovação e mudança?
		A BE/CRE estabelece redes com o exterior (biblioteca municipal; rede de bibliotecas escolares; plano nacional de leitura)?
A biblioteca/ centro de recursos é valorizada pelos professores como catalisadora da inovação e mudança?		

Justificação e Relevância do Estudo

A pertinência do estudo desta tese de mestrado deve-se em primeiro lugar ao facto de pretender ser um estudo relevante para o domínio da Administração e Gestão Educacional a nível do 1º ciclo, na medida em que há poucos trabalhos de investigação

dedicados a esta problemática. É um campo novo em análise, em virtude do novo modelo de autonomia, gestão e administração das escolas ter sido introduzido em 1998. A mudança e inovação das escolas passam pela visão estratégica dos seus chefes que têm de saber coordenar a acção educativa de forma a cumprirem o seu projecto educativo. Como refere Barroso (2003) *“o grande desafio que se coloca aos responsáveis pelo governo da escola consiste no reforço da dimensão político-social da sua acção. Isto significa que eles devem possuir não só competências no domínio da educação, da pedagogia e de gestão, mas também de liderança e sentido de serviço público”* (p.3)

Em segundo lugar procura dar a conhecer os “ziguezagues da construção da autonomia das escolas, as suas mudanças e inovações” e a situação em que se encontram as escolas do 1º ciclo e os seus actores, com o actual regime de autonomia, administração e gestão.

O 1º ciclo tem toda uma cultura específica, uma cultura profissional de monodocência, uma visão globalizadora do currículo e um espaço próprio que lhe oferece todas as condições para inovar, em partilha e cooperação, pois conforme Formosinho *“(…) a solução dos agrupamentos verticais alicerça-se na ideia que as diferenças são transitórias(...)mas essas diferenças são essenciais e estão relacionadas com o que é organizacional e pedagogicamente a especificidade do ensino primário”* (2004,p23) .

É do senso comum que as escolas oferecem todas as condições específicas para desenvolverem processos de lideranças participativas. Segundo Costa (2000) *na escola os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas constituírem-se eles próprios como objectos da acção pedagógica”* (p.27). A finalidade última do processo de gestão da escola deveria ser a sua acção pedagógica. Esta posição permite-nos equacionar a liderança não só como um meio de desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica.

Contribuir para um melhor conhecimento das “escolas do 1º ciclo” (grandes dimensões), como líderes da acção educativa, valorizando e enriquecendo a cultura específica deste nível de ensino com uma reflexão crítica e oportuna sobre as actuais

mudanças organizacionais, localizando especificamente a realidade de 1º ciclo e do papel “dependente e burocrático” dos professores, do papel assumido pelos gestores intermédios, cujo papel e acção não pode ser subvalorizado e anulado. A acção burocrática é “*uma acção insensata porque não valoriza os empreendedores de mudança*” (Formosinho, 2000,p.107) ou seja, burocracia não rima com inovação.

Em terceiro lugar, uma pertinência do foro pessoal e profissional. Participei num processo de construção de um agrupamento horizontal, uma “comunidade aprendente e inovadora” através da concretização de um projecto educativo. Assisti mais tarde à sua reorganização em agrupamento vertical.

Procuo um alicerce teórico que seja capaz de fundamentar toda a acção inovadora e a mudança associadas, de forma a compreender as incertezas e o imprevisto.

Busco ferramentas que me permitam construir um “conhecimento pertinente” no domínio da administração e gestão educacional, numa perspectiva de educação permanente, crescendo como pessoa e como profissional, utilizando uma postura crítica – reflexiva em prol de uma escola em mudança, inovadora e bem sucedida.

Tipologia do estudo e estratégia de investigação

Este estudo integra-se num estudo naturalista e descritivo. Naturalista porque pretende investigar uma situação concreta (Afonso, 2003). Descritivo porque se apoia em factos e opiniões, identificados e caracterizados no material empírico considerado relevante. Como estratégia de pesquisa privilegiada para este estudo empírico optou-se pelo estudo extensivo ou survey, criado para “extrair informação de uma grande amostra de respondentes sobre tópicos específicos (Afonso, 2001,p.14), pois as questões de investigação colocadas pressupõem uma abordagem das situações concretas, a partir das vivências profissionais dos inquiridos.

Organização do trabalho

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: a Introdução, a parte I, referente ao enquadramento teórico, e a parte II, dedicada ao estudo empírico.

A parte I é constituída por quatro capítulos que referenciam o quadro teórico e legislativo em que se apoia a investigação:

O primeiro capítulo faz referência à escola pública analisando o seu percurso histórico da sua administração e evolução das políticas educativas ao longo do século XX, em principal destaque as mudanças organizacionais introduzidas pelo Decreto – Lei nº 115-A/ 98, referenciando a regulamentação de legislação indutora de inovação e mudança no sistema educativo. Apresenta-se o percurso histórico da escola primária (1º ciclo) como “organização específica”, passando por organização burocrática, uma anarquia organizada, ou um sistema debilmente articulado

O segundo capítulo aborda o percurso histórico da escola primária como organização específica, em que é apresentada como uma organização burocrática, ou como um anarquia organizada, ou como um sistema debilmente articulado. São apresentadas as várias dimensões de gestão e as concepções das representações dos cargos de directores escolares.

No terceiro capítulo é apresentado o conceito do termo “inovação” na perspectiva de vários autores. A inovação é um processo que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora. Requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador. A inovação é uma actividade do ser humano, está integrada num projecto de acção colectiva e por isso é fundamental a participação de cada sujeito, de forma activa e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeira e empreendedora. Divulgam-se as principais diferenças a nível dos diferentes papéis assumidos pelos diferentes actores, no paradigma da era industrial e no paradigma do século XXI.

O quarto capítulo aborda três estratégias promotoras de inovação:

1. Liderança que varia conforme os quadros conceptuais em que se apoia. Referem-se várias perspectivas de liderança. Realça-se a necessidade de concepções mais humanistas de liderança.

2. Formação contínua de professores entendida como um processo que passa pela criação de modalidades e dispositivos de formação participada que estimulem por parte dos formandos uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as suas práticas.

3. A biblioteca escolar/ centro de recursos educativo interagindo com o contexto produz dinâmicas geradoras de inovação e mudança. Imprescindível a sua integração no projecto educativo de escola pois supõe “ *uma inovação organizacional que, potencialmente se repercute na totalidade da organização escolar*” (Canário e Sousa, 1997, p.9), como catalisadora da inovação e mudança no interior do estabelecimento.

A parte II refere-se ao estudo empírico sendo este composto por dois capítulos.

No quinto capítulo apresenta-se o enquadramento metodológico, justificando-se a tipologia do estudo, o contexto do mesmo (escolas do 1º ciclo de grande dimensão do concelho de Loures), a estratégia de investigação utilizada, a técnica de recolha de dados – entrevistas exploratórias e questionário – sua concepção e aplicação, assim como a caracterização da amostra que participou neste estudo.

No sexto capítulo são apresentados e analisados os resultados, procurando dar respostas para as questões empíricas colocadas.

Por fim, explicitam-se algumas conclusões, reflectindo sobre os resultados obtidos subjacentes às questões que nortearam o estudo presente.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A Escola Pública – Percurso Histórico da sua administração e Evolução das políticas educativas

1.1. A República – A Reforma Educativa de 1911

A primeira república prescreve políticas reformadoras da educação, na luta contra a taxa de analfabetismo, que apresentava números elevadíssimos (75,1%, GEP, 1988,p.13) no nosso país e comparativamente aos países europeus. As causas apontadas são a forte centralização do poder central e um orçamento aquém das necessidades.

Os republicanos procuram “fazer da educação o instrumento político da sua afirmação como regime (...), a par de medidas imediatamente decorrentes de um jacobinismo anticlerical, procuram fazer da educação escolar a agência formadora de uma nova consciência cívica e o eixo do progresso social” (Sarmento, 1994,p49). O primeiro Presidente da República Dr. Manuel de Arriaga proclama o seguinte “os professores são os grandes mentores, os pais espirituais da geração nova” (Nóvoa, 1986, p.38).

A reforma de 1911, direccionada ao ensino primário, regulamentada pelo Decreto de 29 de Março, concedia às Câmaras Municipais a administração do ensino primário numa tentativa de descentralização, acreditando-se que seriam criados meios mais bem sucedidos para “ resolver a endemia do analfabetismo” (Serrão, cit. GEP, 1988,p.14). As medidas legislativas mais relevantes foram a criação de um sistema de instrução primária em simultâneo com a criação de estruturas de gestão que proporcionasse a sua implementação. As estruturas criadas exigiam medidas descentralizadas, contudo os processos utilizados são regidos por medidas centralizadoras.

As alterações situaram-se, exclusivamente, a nível das estruturas, e não houve transferência de verbas para os municípios. Os seus orçamentos eram “ reduzidos” e que vem por em causa todo este ímpeto reformador, que é abalado “quando os professores não receberam os vencimentos no momento devido” (GEP, p.9).

Quadro 2 – Síntese da Reforma de 1911

Nível de decisão	Órgãos	Funções
Central	Direcção Geral de instrução Primária	✓ Natureza educativa e dirigente
	- Inspeção do Ensino primário	✓ Natureza pedagógica e fiscalizadora
	- Secção de Instrução Primária do Conselho Superior de instrução Pública	✓ Consultadoria sobre todos os problemas do ensino primário – Tribunal Supremo
Concelhia	- Câmara Municipal	✓ Administração do ensino
	- Conselho de Assistência Escolar	✓ Assistência social e financeira aos alunos
Freguesia	- Delegados da paróquia	✓ Administração do Ensino
	- Delegados do Conselho de assistência escolar	✓ Protecção dos alunos
Escola	- Regentes e Professores	✓ Organização da Escola
		✓ Actividades lectivas

In: GEP, 1988, p.18

1.2. A reforma educativa de 1919

A reforma de 1911 trouxe muito descontentamento aos professores, assiste -se à degradação e ineficácia das estruturas administrativas da educação, obrigando a reformular as políticas educativas até aí seguidas. Surge então o Decreto nº 5787 – a 10 de Maio de 1919 (GEP, p.19) com o objectivo de reestruturar o ensino primário. O ensino primário abrange três graus: infantil (de 4 a 7 anos), primário geral (7 aos 12 anos – obrigatório) e primário superior (12 aos 15 anos – formação técnica profissional). Desta regulamentação, o mais significativo é “a participação dos professores na administração da educação. [...] é criado o sistema de eleições e a Escola funciona como estrutura específica dentro de todo o processo” (GEP, 1988,p.19).

A administração do ensino a nível concelhio fica a cargo de uma **Junta Escolar**, a qual é composta por dois vereadores da Câmara, um representante das Juntas de Freguesia do concelho, o inspector, o secretário de finanças do conselho e pela primeira vez, **3 professores eleitos por todos os docentes do mesmo concelho** (artigo 41). Em cada

estabelecimento de ensino passa haver um **director**, nomeado pelo governo., mantendo-se até 1974, esta modalidade de escolha para o cargo atrás mencionado.

Segundo Nóvoa (1987), esta reforma “contou com o apoio e participação dos professores”, pois em primeiro lugar podiam ser eleitos para a Junta Escolar e em segundo lugar podiam-se constituir em órgãos colegiais (Conselho de Professores primário geral; Conselho escolar – primário superior).

Quadro 3 – Síntese da Reforma de 1919

Nível de decisão	Órgãos	Funções
Central	Direcção Geral do Ensino Primário e Normal (dependem os inspectores)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação pedagógica ✓ Fiscalização
	- Conselho Superior de instrução Pública	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consultadoria
Concelhia	- Junta Escolar (2 vereadores, 1 representante das Juntas de Freguesia, 3 professores, 1 inspector, 1 secretario de finanças)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administração do ensino
Escola	- Director - Conselhos de Professores e Conselhos Escolares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização da Escola ✓ Actividades lectivas

In: GEP, 1988, p.22

1.3. O Estado Novo e as reformas educativas

Para Nóvoa (1987) durante o período designado de “Estado novo” a sociedade civil viveu controlada politicamente, culturalmente e socialmente. Foi uma época deveras negativa para a imagem dos professores, pois constitui um claro retrocesso em todos os aspectos do seu estatuto sócio profissional dos professores, assistindo-se à desvalorização da educação escolar, “pelo estímulo ao ensino doméstico, redução da escolaridade obrigatória de 5 para 3 anos, a criação de 1931 “postos escolares”, da responsabilidade das “regentes escolares” (p.767).

Criaram-se medidas de opressão para os que se opunham. Fecharam-se as escolas de formação de professores (Magistério Primário) entre 1936 e 1942. Sarmiento (1994) refere que se introduziu uma série de mecanismos de controlo à priori e à posteriori da acção educativa, sobretudo sob a forma de imposição administrativa de currículos, programas, actividades, extracurriculares, organização do espaço e das actividades pedagógicas.

O Estado Novo estabeleceu uma relação autoritária com a escola. A descentralização decretada e as tendências reformadoras que lhe antecederam, foram substituídas por políticas dominadoras e centralizadoras. Foi retirado o poder aos municípios em matéria de administração do ensino primário, bem como aos professores, sendo centralizada a governação das escolas em serviços distritais e locais, em pessoas da sua confiança. O Decreto nº 22 369, de 30 de Março de 1933, vem estabelecer “ uma pesada e burocrática hierarquia para efeitos da administração das escolas primárias, cujos principais agentes locais são os directores das Zonas escolares de directores de escola” (Pires, 2001,p.14).

Quadro 4 – Síntese da Reforma de 1933

Nível de decisão	Órgãos	Funções
Central	- Director Geral do Ensino Primário	✓ Direcção e Administração do ensino
	Director dos serviços de Repartição da Educação Física	✓ Orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário
	Inspector das escolas do Magistério Primário	
	Inspectores orientadores	✓ Orientação pedagógica
	Director da Biblioteca e Museu do Ensino primário	
	Representantes dos professores das escolas do Magistério primário	
	Inspectores Principais	✓ Inspeção e serviços disciplinares
Distrital	Inspectores e Sub inspectores	✓ Direcção e administração do ensino
	Delegados dos Inspectores	✓ Inspeção e serviços disciplinares
Escola	Directores de Escola Regente de posto	✓ Direcção e administração do ensino

In: GEP, 1988, p.26

Ao analisar-se este quadro comparativamente com os dois anteriores é fácil verificar a excessiva de representatividade que tem o poder central, indo substituir as representações locais e a intervenção das autarquias em todo o processo administrativo. Aumento e controlo do poder inspectivo, tudo com o objectivo de controlar o sistema educativo primário regulamentando ao máximo todas actividades administrativas, com o estabelecimento de uma linha hierárquica, em que o professor é um mero executante das ordens das entidades superiores. Este modelo burocrático manteve-se em vigor durante todo o regime.

A autoridade do professor estava expressa na realização das matrículas (direito ao abono de família e de recenseamento escolar), no preenchimento de inquéritos estatísticos e ainda mantinha relações com a Junta de Freguesia, o Pároco, a Delegação Escolar e a Câmara Municipal. Segundo Ferreira, (2005) “colocado na estrutura administrativa como o mais baixo da hierarquia (p.474). Apesar de tanta falta de autonomia sobre a vida escolar, o professor primário tornou-se criativo no seu processo de aprendizagem, e descobriu “muitos corredores de liberdade” para a sua acção.

1.4. Evolução democrática do sistema educativo português

Após a instauração do regime democrático (1974-2002), na perspectiva de Barroso (2003) podemos considerar “ *quatro grandes ciclos temporais, organizados de acordo com a dinâmica social dos processos de mudança e do leitmotif das políticas educativas que lhes estiveram subjacentes: revolução, normalização, reforma e descontentamento (p.3)*”.

1.4.1. Revolução

O primeiro ciclo vai desde o "25 de Abril de 1974" até 1976. É considerado um período revolucionário de grande instabilidade política, com forte participação social, na maioria das vezes espontânea e radical, empenhada em eliminar os vestígios de um passado antidemocrático. O balanço político deste período tende para duas posições opostas: visão optimista pelas conquistas revolucionárias alcançadas ou visão pessimista da instabilidade governamental e nada promissor a mudanças.

1.4.2. Normalização

O segundo ciclo que vai de 1976 até 1986, ano em que se aprova a lei de Bases do Sistema Educativo. É também o início da integração de Portugal na União Europeia, na altura designada por Comunidade Europeia. Assiste-se a uma política assente na "normalização" do funcionamento do sistema educativo, cujo o objectivo principal é recuperar o poder do controlo do Estado e sua administração sobre o sistema educativo, adoptando critérios de "racionalidade técnica" na decisão política, principalmente nos processos de planeamento. Assistiu-se ao aparecimento de um discurso neo-liberal, como realça M. Apple, (1986, citado por Barroso, 2003) *“as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género”* (p.6) onde o discurso educação/democracia é substituído por um discurso de educação/modernização.

1.4.3. Reforma

O terceiro ciclo vai de 1986 até final do século XX dominado pela ascensão e queda do "mito da reforma" (Barroso, 2000). A Lei de Bases do Sistema Educativo trouxe um *“quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que define os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo, no prazo de um ano “* (Barroso, 1987, p.13). Segue-se um período de concepção por parte do legislador, com o objectivo de operacionalizar os princípios e finalidades propostas na Lei de Bases. Neste sentido, surge em 1989 o Decreto – Lei n.43/89 que propõe como instrumento de operacionalização da autonomia a construção do projecto educativo; em 1991 é aprovada uma nova legislação sobre gestão escolar, que teoricamente procura cumprir as orientações da Lei de Bases sobre a autonomia das escolas. Foi experimentado no ano de 1992/93 em 200 escolas. Foi uma experiência que não resultou.

O "ciclo da reforma" pode dividir-se em dois grandes períodos: o primeiro é protagonizado pelo ministro Roberto Carneiro dominado claramente por um certo espírito de missão reformista na criação de um homem novo, e concebida de forma exteriorizada aos campos de acção educativa. Barroso (1988) expressa esta reforma da seguinte maneira:

“A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (top – down), com o reforço dos dispositivos de planeamento e legitimada politicamente por um discurso "modernizador" tendo em vista assegurar a integração plena de Portugal na Comunidade Europeia“ (p.2).

O segundo período estende-se de 1996 e 2000. O novo ministro da educação, Marçal Grilo, apresenta um novo discurso retórico, tentando-se demarcar da estratégia reformista anterior, apostando na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da acção. Contudo dá continuidade às reformas anteriores no domínio da revisão curricular, da gestão das escolas, formação de professores, etc. Em simultâneo, aparecem reformas pontuais como: criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; medidas de pedagogia compensatória (currículos alternativos, apoio pedagógico assistido); esforço na expansão da educação pré-escolar; generalização da avaliação aferida; avaliação das escolas; internet nas escolas.

Na opinião de Barroso (1996), as políticas de territorialização da educação marcam o início do desenvolvimento da autonomia da escola, “a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização dos actores e a contextualização da acção educativa”. Em 1996, o Ministério da Educação encomendou um estudo prévio, que veio iniciar todo um processo legislativo que atingiu o seu apogeu com a publicação do Decreto – Lei n.º 115-A/98. Esta lei introduziu em todas as escolas públicas um novo regime de Autonomia, Administração e Gestão, baseado teoricamente na ideia da escola como centro das políticas educativas, significando que cada escola deve construir a sua autonomia a partir do contexto, com o objectivo de estimular a participação dos diversos actores. Prevê-se também a criação de “Contratos de Autonomia”, de forma faseada e assente na contratualização entre escolas, administração e poder local. Neste momento, são poucas as escolas que conseguiram celebrar os seus contratos de autonomia.

1.4.4. Descontentamento

Com o século XXI, entra – se num novo ciclo evolutivo marcado fundamentalmente pela “ manifestação, vinda de diferentes sectores sociais e por diferentes razões, de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal” (Barroso, 2003,p.8). O diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das

escolas é pouco animador, balançando-se entre a "desilusão" e a "catástrofe". Assiste-se hoje, em Portugal, quer junto da comunicação social, quer em largos sectores da opinião pública, à difusão/reprodução de um diagnóstico catastrófico, apostando-se em soluções de cariz neoliberal “como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica de mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição inter-escolas, etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das "aprendizagens fundamentais" (back to basic), o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina” (Pacheco, 2000; Lima & Afonso, 2002; Estêvão, 2002; citados por Barroso, 2003, p.10).

1.5. A carta de rede escolar – agrupamentos de escola

1.5.1. Novo escalão da administração desconcentrada

Em 1996, o ministro da educação apresenta “O Pacto Educativo para o Futuro” definindo a escola como “um lugar nuclear do processo educativo” (Portugal, 1996, cit. por Lima, 2004), onde se defende a transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e respectivas escolas.

Para se concretizar tais intenções é proposto um estudo (Despacho n.º130/ME/96) com vista criar um programa de execução para reforçar a autonomia das escolas, tendo em conta a sua diversidade e a necessidade da sua implementação. Esse relatório foi elaborado por João Barroso, da Universidade de Lisboa. Consta de duas partes, na primeira propõe um processo de autonomia gradual e contratualizada e numa segunda parte, constituída por propostas em que cada escola definirá as várias estruturas de gestão intermédia. Nas suas orientações propõe uma territorialização de políticas educativas e um maior reforço das escolas através da celebração de contratos de autonomia entre cada escola e o Ministério da Educação. Estas duas etapas trariam como consequências numa primeira fase a necessidade dos estabelecimentos do pré-escolar e do primeiro ciclo se associar com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes para efeitos de gestão. Propõe no seu estudo uma lógica de tipo associativa, quer de carácter vertical, quer de carácter horizontal, admitindo-se soluções variadas. Como objectivo final propõe uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para

constituir uma unidade autónoma de gestão do ponto vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro.

João Barroso (1997) reforça nas suas conclusões que “estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na “carta escolar”, mas sim através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do ME quer pela administração autárquica” (p.60).

Em 1997, através do Despacho Normativo n.º 27/97, assume-se que o ano lectivo 1997/1998 será “o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas (...) em termos de reordenamento da rede escolar, através da apresentação de proposta de associações ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos”. Este despacho menciona várias soluções, mas dá prioridade aos agrupamentos de tipo vertical, pois estes podem favorecer a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins de infância e estabelecimentos de ensino do ensino básico pertencentes à mesma área geográfica.

Na opinião de Lima, 2004, “uma lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar” emergia lentamente para não mais se deixar de se manifestar, por vezes incapaz de atender a “objectivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autónomico incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptima”(p.17).

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, já existiam muitos agrupamentos, e ele vem reforçar o conceito de “autonomia das escolas” sendo definido o agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...] (artigo 5º).

O Ministério da Educação justifica os agrupamentos com princípios pedagógicos, sugere quer agrupamentos verticais quer agrupamentos horizontais, embora defenda os primeiros e sugere que as estratégias de agrupamento deverão nascer de dinâmicas

locais, salvaguardando a identidade e a designação própria de cada escola agrupada (artigo 6º).

Cada estabelecimento agrupado terá um coordenador, à excepção da escola sede ou um estabelecimento de ensino com menos de três lugares. A este, competem-lhe funções “meramente executivas” (artigo 33º), porque “os órgãos de gestão de cada escola serão objecto de uma espécie de deslocalização (...) a fim de darem lugar aos órgãos do agrupamento, localizados na respectiva sede” (idem, p19).

Na linha de pensamento de Lima (2004), vive-se um período em que se insiste na necessidade um projecto educativo comum, em simultâneo com uma lógica de reorganização da rede escolar, apoiada no referente da “carta escolar”. São encerradas as Delegações Escolares e cessam as funções dos delegados e sub-delegados, contudo tais funções são transferidas para a sede do agrupamento.

Com o Decreto – Lei n.º 2008/2002, de 17 de Agosto, é criada a nova lei orgânica do Ministério da Educação, assume-se como uma reforma estrutural em que procura ser um instrumento de racionalização dos recursos humanos, com o objectivo de modernizar a administração pública. Esta nova orgânica apresenta-se, por um lado, como uma estrutura reconcentrada por um lado e desconcentrada por outro, numa combinação de processos antagónicos de que resulta” uma recentralização do poder e um potencial aumento do controlo heterónimo das escolas” (idem, p.23).

Aos serviços centrais da administração cabem a gestão dos recursos humanos (concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção). Assiste-se a uma separação entre quem concebe e quem executa, entre quem pensa e quem executa, entre o centro e a periferia, entre chefes e os trabalhadores.

Para Lima (2004) inicia-se um processo de desconcentração, “um novo escalão da administração desconcentrada”, o qual se apresentaria na “condição de agrupamento de escolas”, com um espaço próprio, órgãos de gestão próprios, o qual teria como missão defender os interesses das escolas “reforçando a sua autonomia e a própria autonomia colectiva do agrupamento” (p.24). Segundo o mesmo autor o papel que lhes cabe, conforme foi enunciado pela nova lei orgânica, é precisamente o oposto, em que define que “ a escola deve executar as políticas educativas” (artigo 22º, ponto2). Há um reforço

da execução, por oposição à autonomia, à co-governança ou até participação das políticas educativas. Assiste-se à introdução “ de uma espécie de taylorismo informático com base em processos de recentralização e controlo assentes na recolha automática e normalizada da informação sobre cada escola (...) justificados através de argumentos de desburocratização)” (Lima, 2004, p.25).

Com a publicação do despacho nº 13 313/2003, exerce-se por todo o país uma “imposição” na constituição dos agrupamentos, pois um dos seus objectivos” é o de agrupar todas as escolas localizadas no território português, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão [...] (I.1,a); que os agrupamentos verticais deverão ser privilegiados e que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo (I.2,b). Este despacho assenta “numa lógica de verticalização” (I.2), definindo todo um conjunto de disposições de ordem prática que vão desde os procedimentos, à calendarização. Esta legislação define os agrupamentos como “unidades de gestão”, ficando cada estabelecimento, de ensino como uma “subunidade de gestão”, esquecendo as disposições legais referidas no Decreto – Lei nº 115-A, que propunham vários tipos de agrupamentos.

Perante esta imposição na constituição dos agrupamentos, surge uma constatação generalizada por todo o país, contudo tal despacho invoca princípios pedagógicos relevantes, mas como refere Lima (2004) tais orientações legais revelam “um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidas na construção dos agrupamentos horizontais e verticais”..

O processo de agrupar escolas será uma boa medida, de forma a combater o isolamento, mas deverá ter se em conta as vontades dos actores directamente envolvidos. O mesmo expressa a sua opinião:

Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de “verticalização”, sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos da democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola (p. 27).

Na sua perspectiva, o poder central decretou “soluções boas” aplicáveis em todos os contextos, utilizando uma única “medida fato pronto-a-vestir”, esquecendo-se dos

diferentes contextos em que seriam aplicáveis, e do papel que os diversos actores poderiam desempenhar.

Todo o processo da constituição de agrupamentos decorreu num curto espaço de tempo, e a “reorganização da rede escolar” passou de 12 663 “subunidades de gestão” para 765 “unidades de gestão”, comandadas pela administração central e desconcentrada.

A investigação científica tem demonstrado que as escolas são construções históricas/sociais e vão muito para além do seu organograma. São também arenas políticas e culturais, organizações simbólicas e subjectivas, construídas ao longo do tempo, cuja identidade as faz criar resistências a toda uma acção de modernização tecnocrática, desenvolvido por um poder formal num determinado tempo, esquecendo-se dos seus actores e do seu contexto. Se analisarmos os números da nova rede escolar, de uma forma superficial, poderemos acreditar que o poder central conseguiu criar e recriar “cirurgicamente” novas organizações escolares!

Ao longo da sua história, as escolas apresentam uma longa tradição de dependência hierárquica relativamente à administração central, fortemente centralizada, de tipo vertical. Historicamente esteve sempre omnipresente presente uma lógica racionalizadora – centralizadora.

Um estudo empírico realizado por Fernandes (2003), sobre um agrupamento vertical, constituído por vinte e um estabelecimentos de ensino, o qual foi formado por iniciativa da Câmara Municipal. Este autor procurou avaliar as mudanças decorrentes da constituição do agrupamento, e os dados obtidos revelam que os docentes do 1º ciclo foram aqueles que se apresentaram “mais cépticos e críticos relativas às mudanças (positivas) decorrentes do Agrupamento”[...] (p.196). No que se refere às questões relativamente a ganhos de autonomia e de poder, os entrevistados referiram-se quanto à assembleia de escola: “poder é uma coisa que não temos”, assembleia “ é um órgão meramente decorativo, tipo maquilhagem” (idem, p.231).

Este investigador conclui:

[...] as expectativas iniciais (...) que iam no sentido de potenciar dinâmicas locais, não chegaram a concretizar-se, uma vez, que na prática, não se registaram mudanças (positivas) designadamente no que se concerne a maior capacidade de decisão e de participação, em parte devido à forma como todo o processo decorreu – imposição política, o que contribuiu para acentuar posições críticas e de alguma desconfiança (p282).

Num estudo efectuado por Silva (2004) sobre as representações dos docentes em agrupamento vertical, esta observou que no conselho pedagógico os docentes do 2º e 3º ciclo estão em maioria no processo de tomada de decisões afirmando que “existem relações de dominação, sobretudo por parte dos docentes maioritários face aos docentes do 1º ciclo e educadoras de infância” (p.242). No que se refere à nova organização, o agrupamento identifica-se não como uma realidade organizacional educativa, resultante de escolas associadas, mas a sua sede passou a ser o local mais próximo do poder hierárquico e do qual passaram a depender.

Numa outra investigação efectuada por Ferreira (2004), a autora concluiu que “as mudanças introduzidas pela constituição dos agrupamentos de escolas vertical, designadamente personificada pela escola sede foram ferozmente invasoras das idiossincrasias do 1º ciclo” (p.210) e mais ainda contesta “o que se depreende da aproximação aos actores privilegiados, no local de estruturação é que a identidade própria das escolas do 1º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário foi desmantelada [...] (p.210). No que se refere à consciencialização da escola como organização agrupada, a autora conclui “como organização é algo que os actores escolares, em geral, não têm consciência, mas por maioria de razões os professores da escola sede, cuja rotina continuou praticamente inalterada” (p.273), pois não têm consciência do agrupamento de escolas.

Lima (2004) conclui a partir da análise de vários estudos empíricos que a sede do agrupamento se está a tornar num “verdadeiro escalão da administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas (p.36).

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação solicitou a uma equipa da Universidade de Lisboa, coordenada por João Barroso um relatório relativo às áreas escolares em processo de experimentação, tendo identificado vários problemas no que se refere à área escolar, como unidade de gestão (Barroso, 1995):

A ligação entre o pré-escolar e o 1º ciclo constitui uma das zonas onde a integração, apesar de ter evoluído, ainda está longe de atingir os objectivos desejados. Por um lado, existe uma tradição de trabalho separado que é difícil vencer em tão pouco tempo. Por outro lado, existe uma especificidade das situações escolares, dos métodos pedagógicos e de formação inicial obtida em um e outro nível de ensino que dificulta essa articulação (p.196).

O relatório global da primeira fase, enquadrado no âmbito do “ Programa de Avaliação do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia” proposto pelo Decreto – lei nº 115-A/98 afirmava:

As soluções mais delicadas vieram da “resistência” ou incompreensão de algumas escolas e traduziam-se através das manifestações: receio dos professores do 1º ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º ciclo; incompatibilidades locais entre professores e escolas que não queriam integrar o mesmo agrupamento; afinidades de projecto e acção pedagógica entre escolas, que eram colocada pela direcção regional em agrupamentos diferentes (p.38).

Como se apercebe pela leitura dos vários apontamentos do relatório, há uma total separação entre o legislador e o contexto onde as leis são aplicadas, todos os conflitos, as dificuldades, as diversidades são ignoradas ou desvalorizadas. Na opinião de Lima (2004) apesar de muita constatação, de muitas críticas por parte dos actores locais, muitas das escolas foram “agrupadas à força”, cumprindo-se os normativos, e acreditando “que as realidades escolares podem ser mudadas instantaneamente a golpes legislativos, sem originar resistências duráveis, conflitos manifestos ou latentes, infidelidades normativas mais ou menos subtis que, em conjunto, poderão minar ou até vir a contrariar a orientação política original, o espírito e mesmo a letra da lei” (p.39).

Com a implementação da carta de rede escolar e a formação de agrupamentos, cada escola singular perdeu os seus órgãos de gestão, de representação e de participação próprios, tudo foi deslocalizado para a escola sede. Nesta perspectiva, o mesmo autor conclui que os agrupamentos de escolas, constituem um novo escalão da administração central – desconcentrada, deslocando-se a centralização das suas políticas educativas para a escola sede, com a atribuição de um papel central ao seu órgão de gestão. “O papel deste tipo de agrupamentos, e muito especial das suas sedes, será decisivo e representará um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e

autónoma, não apenas de cada escola agrupada mas também do próprio agrupamento e da sua respectiva sede (p.43).

Perante o que foi exposto é de supor que todas as subunidades de gestão irão passar a ter um maior controlo sobre os processos pedagógicos e educativos por parte da escolas sede, num reviver dos processos e modos tayloristas, esquecendo-se o papel democrático que cada actor poderia desempenhar, onde se assumiria como um líder da sua acção educativa.

1.6. Legislação referente à inovação e mudança do Sistema Educativo

1.6.1. Decreto-lei Nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema educativo

Em 1986 é publicada uma nova Lei de Bases que visa criar um projecto coerente em todo o sistema educativo. Lei aprovada por dois terços da maioria parlamentar, com consensos à esquerda e direita das forças políticas nacionais, à excepção do Partido Centrista. De referenciar o seu artigo 45º:

1.º - O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo neste sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2.º - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino, a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo atenção às características específicas de cada nível de educação e de ensino.

3.º - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4.º - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimento de ensino básico e secundário são assegurados por órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente e por serviços

especializados num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

A Lei de Bases aponta para a necessidade de “*aprofundar o viver democrático das nossas escolas, de forma adequada aos novos contextos culturais, políticos e sociais*” (1988, p...). Apresenta novas preocupações como seja a integração comunitária, a participação de todos os implicados no processo educativo e reforça a prevalência dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios administrativos. Esta lei apoia um modelo colegial e reconhece a necessidade de formação específica para o desempenho de cargos de gestão.

Se se inventariar as **referências na Lei de Bases do Sistema Educativo à inovação educativa** podemos considerar seis referências directas e quatro indirectas a esta temática:

- 1.ª - (artigo 5º e 7º) - nos objectivos da educação pré escolar e ensino secundário;
- 2.ª e 3.ª (artigo 9º e 11º) - a capacidade de inovação é referida a propósito dos objectivos do ensino superior politécnico;
- 4.ª - (artigo 30º) - a formação de professores deve reforçar e estimular a inovação apoiada na investigação;
- 5.ª - (artigo 4º -recursos educativos) - estes devem estar organizados em centros regionais que se devem apoiar as necessidades de inovação educativa;
- 6.ª - (artigo 48º e artigo 52º) - governo deve criar estruturas adequadas a assegurar e apoiar o fomento da inovação.

1.6.2 Decreto – Lei nº 172/91

Procura alterar a gestão democrática vigente, propõe um órgão de gestão unipessoal em vez de um órgão colegial. Recrutado por um conselho geral de escola, através de concurso público. Na composição deste conselho faziam parte professores (50%), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade. O presidente do conselho geral seria um professor eleito pelos seus membros e seria o órgão principal da escola. Também legislado o perfil do director, professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar, podendo não exercer funções nessa escola e exerceria funções por um período de quatro anos, ao fim do qual teria que prestar contas ao conselho geral. Este regime limitou-se a uma experiência limitada a cinquenta escolas e foi muito contestado pelas forças sindicais, devido à supressão de um “emblema democrático” que era a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão.

1.6.3. Decreto – Lei nº 115-A/98

Com a regulamentação deste Decreto-lei as escolas portuguesas passaram a dispor de quatro órgãos de gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo/ Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A nível formal o principal órgão é a Assembleia de Escola o qual lhe compete definir as linhas orientadoras do projecto educativo, procura ser um órgão que assegura os princípios da democraticidade e de participação e de ligação com a comunidade. É um órgão colegial, composto por 20 membros, não podendo os docentes exceder os 50%, fazendo parte dos seus membros, representantes dos professores, do pessoal não docente. O presidente é eleito, de entre os seus membros, pelos membros que a compõem. Este órgão tem poderes para tomar as decisões mais importantes na vida da escola. Pode pedir aos restantes órgãos informações sobre os mesmos e pode interferir a nível de funcionamento se for necessário para o cumprimento do plano anual de actividades e do projecto educativo.

O Conselho Executivo ou Director é o órgão responsável pela gestão do agrupamento. Este conselho é um órgão de gestão composto por professores dos vários ciclos, eleitos

por um conselho eleitoral da escola, composto por professores, pessoal não docente e encarregados de educação. Este órgão desempenha funções de carácter administrativo (horários, matrículas de alunos, gestão de instalações e equipamentos e distribuição de serviço) e o estabelecimento de relações dentro da escola e fora da escola.

O Conselho Pedagógico é um órgão colegial composto por vinte elementos, o qual integra professores, representantes do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos, das estruturas de apoio educativo. Estes elementos são eleitos pelos seus pares. Este órgão reúne mensalmente. O Projecto Educativo é da sua responsabilidade, mas tem de ter o aval da assembleia de escola. Tem como funções a coordenação educacional e orientação da escola. Define os critérios gerais para a orientação escolar, orientação pedagógica e avaliação dos alunos. Também é o responsável pela formação contínua do pessoal docente e não docente, princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adopção dos manuais escolares, critérios de elaboração de horários e pelo **incentivo a iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica.**

O Conselho Administrativo é responsável pelos assuntos administrativos e financeiros do agrupamento. É composto pelo presidente do conselho executivo, que assume as funções de presidente, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes. Reúne mensalmente e é o responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património.

1.6.4. Despacho nº 546/2007

O Ministério da Educação publicou o Despacho nº 546/2007 em Diário da República, 2ª série – Nº 8- 11 de Janeiro de 2007 e assim criou o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) que visa a melhoria das condições do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e valorização das competências dos professores desta área disciplinar.

O Ministério da Educação decidiu melhorar as condições de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º ciclo e a valorização das competências dos professores deste ramo de ensino. Com essa finalidade criou o Programa de Ensino do Português para o 1º ciclo (PNEP), articulado com as escolas do 1º ciclo, os agrupamentos escolares e os

estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

O PNEP apresenta uma vertente de formação em rede, orientada por três grandes princípios:

- A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária das escolas;
- A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas do ensino da Língua na sala de aula;
- A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, a nível individual, da turma, da escola.

No ano lectivo 2006/2007, iniciou-se a formação de formadores que incluirá docentes do ensino superior e professores do 1º ciclo seleccionados pelos agrupamentos. Esta formação continuará nos anos lectivos seguintes até estar coberta a totalidade de agrupamentos de escolas.

Os objectivos gerais do programa são:

- Melhorar as aprendizagens linguísticas de melhoria das práticas docentes;
- Actualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos.

Os objectivos específicos do programa:

- Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo;
- Criar nas escolas do 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada pelo ensino superior;
- Envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo;
- Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação em áreas relevantes para finalidade em questão;
- Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didácticos e materiais de avaliação no domínio da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo.

Estrutura

A unidade base de formação é a escola. O trabalho será acompanhado por um formador que integrará o núcleo de formação da ESE, com funções de acompanhamento e formação.

A formação centrada na escola terá à disposição textos formativos e materiais exemplificativos e contempla sessões regulares e presenciais de formação na escola com a seguinte metodologia de trabalho:

- discussão dos temas abordados nos textos formativos;
- planeamento de práticas;
- discussão das dificuldades de implementação;
- regulação das práticas dos alunos.

Os formadores produzirão relatórios periódicos sobre a formação na sua área de influência.

O PNEP tem uma “ Comissão Nacional de Acompanhamento” (núcleo central) o qual é responsável pela concepção e acompanhamento e uma equipa alargada.

No âmbito do PNEP, em 2007, foram criados quatro pólos de formação, nas Escolas Superiores de Educação, distribuídos pelas seguintes regiões do país: Lisboa, Santarém, Coimbra e Porto.

O ponto treze deste artigo refere-se ao financiamento das actividades, da responsabilidade do ME, através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) no período correspondente ao III Quadro Comunitário de Apoio e através do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) no que se refere ao próximo período.

Capítulo 2 – O percurso histórico da escola como organização

A compreensão das organizações e a procura de processos que as tornem mais eficazes, tem preocupado muitos investigadores. Porém os estudos têm se debruçado mais sobre empresas industriais do que sobre escolas. No entanto, alguns autores estendem frequentemente as suas conclusões a outras organizações, entre as quais a organização escolar.

A *escola* para alguns autores é concebida como uma *empresa educativa* sendo sustentada por pressupostos teóricos que encontram a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração, nomeadamente, nos trabalhos de Taylor e Fayol.

Esta escola tem, assim, por finalidade produzir bens úteis, reclamados pela sociedade, ou seja, alunos instruídos e socializados capazes de intervir em diferentes sistemas.

Do ponto de vista pedagógico-didáctico, Gimeno Sacristán, citado por Jorge Adelino Costa (1996), dá-nos conta do taylorismo nos processos de ensino aprendizagem:

“Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução directa nos esquemas de organização didáctica do processo de ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada. Porém, claramente semelhantes, aos princípios que Taylor propôs para a gestão rentável eficiente do processo de produção industrial numa fábrica (p. 34).”

A *escola como uma burocracia*, assenta nos pressupostos teóricos da burocracia, enquanto modelo organizacional, propostos por Max Weber. Na opinião de vários autores, o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas. Está instalado nas escolas, tanto no aspecto organizacional, em que a centralização e a impessoalidade são levadas ao máximo, como na pedagogia e no acto de ensinar que se caracterizam pela existência de um fosso entre o professor e o aluno, sendo o próprio conteúdo das matérias abstracto, sem

contacto com os problemas da vida prática. Na opinião de Costa (1996,p.48), esta situação explica-se pelo facto de “a vida escolar apresentar os mesmos grandes traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas”.

Todos os dias, se pode sentir na escola a "herança burocrática": o "peso" da hierarquia; a forma centralizada como se tomam decisões (limitativa, muitas vezes, da procura de soluções criativas para as realidades educativas locais); a importância de se cumprir todo um formalismo (ainda que sem uma utilidade prática); a impessoalidade.

Ainda se pode observar a presença e os modos de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas nomeadamente o conflito entre o comportamento profissional (autoridade baseada na competência técnica/professores) e o comportamento burocrático (autoridade hierárquica /administração). O mesmo autor (1996) conclui:

"As escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas (...) O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correcção certos tipos de comportamentos nas escolas (p.49)."

Na tipologia das organizações estabelecidas por Max Weber, a organização racional - burocrática, surge como paradigma da organização eficiente, apresenta uma leitura adaptada à organização escola como características fundamentais:

- ✓ Um funcionamento que decorre do cumprimento de regulamentações pormenorizadas emanadas de uma autoridade central que, tudo ou quase tudo prevê;
- ✓ A existência de dependências hierárquicas rígidas;
- ✓ Restrição da capacidade de iniciativa e da criatividade dos elementos que constituem a organização (professores, alunos, pais, ...) na resolução de situações específicas locais;
- ✓ Distinção nítida entre o poder de decisão e a execução do trabalho (por exemplo, entre o poder central representado pelo "director" que decide e a escola que executa; entre os professores que mandam e os alunos que realizam o que lhes é determinado).

A análise de diversas organizações burocráticas permite-nos entender como os princípios da racionalidade, previsibilidade e eficácia, considerados como tónicas dominantes dos modelos burocráticos se transformam em dificuldades e disfunções no funcionamento das escolas.

Contudo e apesar das limitações impostas pela ausência de estudos suficientes, no que se refere à realidade portuguesa, pode afirmar-se que hoje, tanto no que se refere ao funcionamento interno da organização – escola como na atitude do poder central, se assiste à construção de um novo modelo de escola, que afastando-se progressivamente do modelo burocrático, corresponde a um diferente conceito de organização.

Esta concepção de organização permite-nos compreender como só é possível analisar e entender a especificidade do funcionamento do estabelecimento de ensino, se do ponto de vista epistemológico, não nos esgotarmos em paradigmas tecnológico - racionalistas, nem aceitarmos que as teorias da organização se transformem em ideologias usadas, essencialmente, para legitimar certas formas de organização.

Neste sentido poderá dizer-se que o entendimento da *escola enquanto sistema social* pressupõe a participação dos actores que a constituem na concepção e elaboração do projecto educativo de escola. A evidência da necessidade de participação – negociação na elaboração do projecto organizacional sai reforçada se atendermos ao facto de que não é possível separar o "acto de pensar" do "acto de executar".

Daí que a concepção de escola burocrática nos permite compreender as dificuldades e obstáculos que se levantam na implementação de projectos que, independentemente da sua qualidade, são pensados e decididos apenas pelos chefes ou por um grupo restrito.

2.1. Os princípios da teoria das configurações estruturais / estruturalismo

Para se poder compreender todo o processo evolutivo das características das organizações, da qual também fazem parte as organizações escolares, é necessário tomar conhecimento da teoria das configurações estruturais/ estruturalismo.

Segundo Mintzberg (1990), as organizações assumem determinadas estruturas cujas características levam a organização num determinado sentido: modelo mecânico (está

tudo planeado e é tudo previsível) ou orgânico (a organização é mais flexível, diferenciado, aberto) conforme os seus mecanismos de coordenação.

Para o mesmo autor, toda a actividade humana organizada dá origem a duas necessidades fundamentais e contraditórias: dividir o trabalho em tarefas distintas para depois se assegurar a coordenação necessária entre elas. Para satisfazer estas necessidades fundamentais, as organizações possuem **cinco elementos básicos**: Vértice estratégico; Tecnoestrutura; Equipa de apoio; Nível intermédio; Centro operacional.

A combinação destes cinco elementos básicos condiciona o aparecimento de uma determinada configuração estrutural de acordo com a força exercida por cada um deles:

- a) **estrutura simples** em que a força é exercida pelo vértice estratégico, no sentido da centralização;
- b) **burocracia mecanicista**, onde a força é exercida pela tecnoestrutura, fazendo pressão para a standardização;
- c) **burocracia profissionalizada**, sendo a força exercida pelo centro operacional, fazendo pressão para a profissionalização;
- d) **estrutura divisionada**, em que a força é exercida pelo nível intermédio fazendo pressão para a “balcanização”;
- e) **adhocracia**, onde a força é exercida pela equipa de apoio e centro operacional, num processo de ajustamento mútuo para a tomada de decisão.

Apesar de vivermos numa sociedade com milhares de organizações podemos, teoricamente, identificar estes modelos-tipo que descrevem de forma fundamental as estruturas e a situação que lhes corresponde. Como refere Mintzeberg (1990) é necessário insistir sobre o facto de que cada configuração (...) é uma configuração ideal – uma simplificação, uma verdadeira caricatura da realidade. Não existe uma só organização que seja exactamente semelhante a um destes tipos perfeitos.

Esta abordagem constitui, tal como outras, **um instrumento heurístico** que ajuda a compreender a realidade das organizações e a sua utilidade é, perante situações concretas, podermos analisar para agir, no sentido de introduzir mudanças na

organização. Ao analisarmos a escola enquanto organização, à luz desta perspectiva estruturalista, encontraremos nela muitas das características das organizações burocráticas:

1. Divisão do trabalho baseada na especialização funcional
2. Hierarquia de autoridade bem definida
3. Sistema claro de regras e regulamentos.
4. Sistema de procedimentos e rotinas para todas as situações possíveis;
5. As relações interpessoais são impessoais;
6. Promoção e selecção pela competência técnica.

A escola teve esta imagem porque se baseou em valores comuns, impostos e simbolizados através de sistemas de sanções punitivas com funções previamente definidos. Estava preocupada com as relações entre objectivos, estrutura e eficiência. A burocracia funciona também de acordo com uma visão mecanicista do ser humano, isto é obedece-se porque está no regulamento, de facto do ponto de vista da análise das organizações funciona quando o elemento humano é obediente e se comporta exactamente como se pretendia. Se tal não acontece, surgem disfuncionalidades.

As escolas portuguesas enquadram-se na **burocracia profissionalizante** (modelo organizacional), pois tem elementos de uma estrutura burocrática. No entanto, podem diferir uma das outras, pois as escolas são todas diferentes, mas todas tenderão a evoluir num sentido de mudança porque existem forças sociais que a pressionam.

Segundo Nóvoa (1990) a escola portuguesa tem uma dimensão burocrática muito forte, devido à abundante produção legislativa e às normas de funcionamento a que estão sujeitas e ao contrário a outras organizações “as escolas dedicam pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação” (p.24). Segundo este autor isto explica-se pela assumpção de uma lógica burocrática da escola pública.

A legislação que tem sido produzida nos últimos anos no sentido da autonomia das escolas e da descentralização tem permitido uma grande evolução. Se por um lado caminhamos para um **modelo profissional**, onde os saberes profissionais são

valorizados, por outro temos um modelo burocrático a desburocratizar. Toda a regulamentação caminha nesse sentido.

Pode-se concluir que a evolução das teorias da organização aplicadas à educação valorizaram o modelo da burocracia enquanto modelo organizativo das escolas. Uma das imagens na organização pedagógica da escola é o sistema mecânico que surge ligado ao processo da divisão do trabalho e ao ensino simultâneo. O desenvolvimento da educação e a evolução de ideias fizeram surgir novas imagens da escola como organização: Racional/Burocrática; Profissionalizada/Colegial. Estas imagens integram-se pondo em evidência o carácter multifacetado da organização escolar, daí que não existe uma escola burocrática (quer individualmente quer globalmente considerada, existem então na sua organização escolas burocráticas e não burocráticas que variam de escola para escola e que configuram diversos modelos).

Embora quase todos os conceitos de organização se possam aplicar às escolas, estas são organizações complexas, com algumas características que as distinguem das outras. No entanto, o estudo da escola como organização é recente. As primeiras abordagens importaram para o estudo das escolas as teorias clássicas das outras organizações as quais viam a organização como uma máquina e os actores como peças dessa máquina. Quem detinha o poder é que ditava as regras e tomava as decisões. Portanto, a decisão estava separada da execução do trabalho e havia tarefas muito bem definidas para cada um, segundo uma linha hierárquica.

As teorias modernas já vêem a escola como lugares onde o papel dos diferentes actores, influencia o funcionamento da organização: conflitos, interesses diversos e manifestações de poder.

Alguns autores identificam dois tipos de organização: o mecânico e o orgânico. No primeiro, a organização funciona como uma máquina e no segundo como um ser vivo. Na perspectiva de Mintzberg (1990), as organizações assumem determinadas estruturas, cujas características levam a organização num determinado sentido: modelo orgânico ou mecânico conforme os seus mecanismos de coordenação.

Tanto as teorias clássicas como as modernas nos permitem compreender melhor as organizações, incluindo a escola, sendo úteis instrumentos de análise organizacional.

2.2. A Escola Primária e a sua “organização específica”

Vários estudos sobre a escola primária em Portugal reconhecem que este nível de ensino apresenta características específicas quer a nível organizacional e pedagógico, que o distinguem dos outros níveis de ensino.

Na linha de pensamento de Formosinho (1998), o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico diz respeito à “iniciação às aprendizagens académicas (...), visão globalizadora (...), gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas, na coordenação, na própria implementação do currículo (p.13). Dentro das características principais, o autor refere a monodocência que permite a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares e a forma integradora como se realiza todo o processo ensino aprendizagem, assim como a gestão do tempo e do espaço. Também de referir a faixa etária, que vai dos 6 aos 10 anos permite uma relação pedagógica, com predomínio das relações interpessoais e de afecto que ele expressa da seguinte maneira:

“Essa natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal leva também a maior responsabilidade do professor, pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, ao nível social e ao nível moral, visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes aspectos (p.14).

Estas características específicas da organização pedagógica também reforçaram a identidade profissional, criando uma cultura profissional própria, do professor do ensino primário.

Sarmiento (1997) que estudou profundamente a organização da escola primária e verificou que a realidade vivida em cada escola não corresponde ao que está regulamentado, apesar das características formais serem iguais para todas, diz que há ter em conta “essas mesmas características se desenvolvem através de processos interpretativos e de adaptação nas escolas, que potenciam uma amplitude significativa dos modos de acção” (p.552).

Isto pode ser explicado pelas lógicas de acção que são vividas nas escolas (colegialidade, trabalho de equipa, metodologias, liderança e grau de formalização das

decisões) potenciam modos de estruturação interna, modos alternativos de interpretação das orientações regulamentadoras e dos constrangimentos normativos do estado.

Iremos analisar as características organizacionais das escolas primárias, onde se enquadram as escolas de maiores dimensões, dando a conhecer imagens organizacionais da escola primária/ escola do 1º Ciclo.

2.3. A Escola primária como organização burocrática

Segundo Barroso (1995) “desde cedo a escola primária, enquanto organização, adquire um conjunto de características burocráticas”, organização de turmas em classes estanques, regida por princípios de racionalidade e de eficiência, “prescrita através de regulamentos escritos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor” (p.400) Na opinião de Pires (2001) trata-se a “concepção weberiana mais pura, de uma dominação legal, (...) esta caracteriza-se quer por ser imposta do exterior da escola primária, quer pela constante regulamentação pormenorizada que não respeita a identidade de cada escola, quer ainda, pelo autoritarismo dos serviços desconcentrados do ME” (p.29). Todo o funcionamento da escola é prescrito “a priori”: horários, faltas, competências dos órgãos, colocação de professores, o que lhe dá a visão de uma organização burocrática.

Após a revolução de Abril, as escolas primária já tinham um órgão colegial de gestão, delegando num director as suas funções. Daqui podemos concluir a ausência de níveis hierárquicos. Assim, podemos aproximar a escola primária à “estrutura simples” de Mintzberg (1990). O Conselho Escolar era ao mesmo tempo “vértice estratégico”, a “tecnoestrutura” e o “centro operacional” dando apoio logístico a todos os membros que o compunham.

2.4. A Escola Primária como Anarquia Organizada

A noção de “anarquia organizada” foi pela primeira vez utilizada por James March em colaboração com Cohen e Olsen decorriam os anos 70. Vários autores como Friedberg (1995), Barroso (1995), Estêvão (1998) apontam as seguintes características para esta organização:

- Uma forte ambiguidade de preferências, com incerteza nos seus objectivos;

- Tecnologias mal dominadas e pouco claras;
- Participação fluida, variável e pouco definida.

Segundo Bell (1988, cit. por Teixeira, 1995), uma escola como organização anárquica pode ser definida como uma organização com uma estrutura que é, em parte, determinada por pressões externas e, em parte, produto da natureza da própria organização. É anárquica no sentido em que a relação entre objectivos, membros e tecnologia não é tão “claramente funcional como a teoria convencional da organização apontaria (p.9).”

De acordo com Barroso (1991) os objectivos traçados são ambíguos, mesmo escolhidos pelos actores locais, dado que não há certezas de que eles sejam praticados”.

Segundo Costa (1996), a participação é considerada como fluida porque “existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância dos actores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição (p.91).

Segundo Pires (2001), “nas escolas do 1º ciclo funcionam (...) situações de aprendizagem organizacional, de inovação nos mais diversos domínios, inclusive da gestão, da liderança, do sucesso educativo”. Esta imagem organizacional da escola primária corresponde à “anarquia organizada” (p. 31).

Depois do que foi exposto, pode se sintetizar que a escola como uma “anarquia organizada” na sua ordem organizacional apresenta dificuldades de equilíbrio e coesão, devido a factores humanos, estruturais e processuais.

2.5. A Escola Primária como “ Sistema Debilmente Articulado”

Neste modelo a escola enquadra-se numa perspectiva mais sistémica, onde as relações são debilmente articuladas.

Ortn e Weich (1990, cit. por Carlos Pires, 2001,p.35) propõem oito possíveis relações debilmente articuladas: “entre indivíduos; entre subunidades; entre organizações; entre níveis hierárquicos; entre organizações e ambientes; entre ideias; entre actividades; entre intenções e acções”.

Numa escola primária mesmo que não haja uma boa articulação dos professores entre si, mesmo que não haja articulação dos métodos e processos de actuação do trabalho pedagógico, tudo funciona na mesma...

2.6. Dimensões de Gestão

Em 1980, Sergiovanni, citado por Lemos Pires, 1987, apresentou um dos modelos de análise de escola, vista como uma organização inspirada nas teorias anglo saxónicas. A organização apresenta três domínios ou três subsistemas que correspondem a três dimensões de gestão: a) o domínio administrativo/organizacional; b) o domínio específico ou técnico; c) o domínio institucional. Segundo o mesmo autor, eles podem caracterizar-se da seguinte maneira:

- a) Funções de gestão orçamental e financeira, de gestão de pessoal, de gestão de instalações e equipamentos, gestão administrativa – constitui um campo de autonomia muito restrita, quer no sistema educativo centralizador ou descentralizador;
- b) Define as “ finalidades” de cada instituição – permite uma regulamentação flexível quer ao nível do currículo, quer adaptando-se às necessidades locais quer às necessidades dos alunos;
- c) Constitui o “ campo de identidade” (idem, p.187) – sistema em si mesmo enquanto subsistema num sistema social e educativo mais vasto.

O equilíbrio entre estes 3 domínios de gestão depende de vários factores:

- Características da administração pública;
- Estilo de direcção;
- Maturidade profissional dos agentes da direcção;
- Concepção de “ Pessoa e Sociedade” subjacente a cada Projecto Educativo.

2.7. Concepções de representação dos cargos de director escolar

De um ponto de vista político e administrativo, a representação do cargo de director tem variado em função de quatro concepções diferentes, segundo Barroso (2002):

- **Concepção burocrática** (valoriza a racionalidade administrativa) – Director representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro e um elo de ligação entre o Ministério e o conjunto de professores e alunos.
- **Concepção corporativa** (valoriza a satisfação dos interesses dos profissionais) – Director intermediário entre a escola e os serviços centrais e regionais; garante a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração.
- **Concepção gerencialista** – Director visto como um gestor de um empresa preocupado com a administração dos recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objectivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados esperados.
- **Concepção político-social** – Director visto como um negociador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos) tendo em vista a obtenção de acordos ou compromissos quanto à natureza e organização do “bem-comum”.

2.8. Competências para o exercício de director escolar

O papel que o director/gestor tem no clima e na cultura da organização nomeadamente através da capacidade que ele tem para definir prioridades, baseadas na missão central da escola e obter o apoio e o comportamento dos professores para a sua realização dependem de algumas competências, as quais foram identificadas por Weindling (1990,cit.por Barroso, 1990,p.12):

1. “Capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão que ela deve ter.
2. Capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido dessa visão.
3. Disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão.

4. Fortes competências para enfrentar problemas, capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas.
5. Capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.

2.9. Estruturas e Funções do Ensino Primário desde 74 até 98

A gestão do ensino primário teve como suporte legal até 1998 o Despacho n.º 40/75 de 18 de Outubro que veio complementar, esclarecer e confirmar os Despachos n.º 68/74 e 1/75. Visava a “*democratização das escolas como estratégias da democratização da sociedade, (1988, p. 181)*”, o mesmo dizia Dewey no início do século XX que afirmava que cada sala de aula devia ser a vivência de uma sociedade democrática em miniatura. Para este autor, a educação é um conjunto de meios práticos pelos quais as crianças podem – se tornar cidadãos numa democracia. A educação é uma ferramenta capaz de integrar o indivíduo na sua própria cultura em que “*a verdadeira essência é aprender fazendo*”(Dewey, 1894).

Estes despachos foram considerados, na época da sua publicação, uma medida incompleta. Maria do Carmo Clímaco (1988) considera a legislação que rege a gestão das escolas do ensino primário um autêntico puzzle disperso (...) que não faculta as tarefas de gestão nem impulsiona a qualidade da vida nas escolas.

O despacho n.º 40/75 de 18 de Outubro estabelece um modelo integrado e global que procura consolidar a democraticidade no sistema de gestão das escolas, a nível interno e externo. Um dos pressupostos deste despacho é o equilíbrio entre os vários domínios de gestão propostos por Sergiovanni (organizacional/ institucional; específico ou técnico; institucional). Ele apresenta vários níveis de estruturas de gestão:

A nível de Escola

1. Director – Eleito pelo conjunto de professores (mais de três lugares). As condições de exercício dependiam do número de lugares, só a partir de dezasseis lugares o director podia pedir dispensa da componente lectiva.

2. Conselho Escolar – constituído por todos os professores em exercício. Dele podiam fazer parte a título consultivo representantes dos alunos, do pessoal auxiliar, encarregados de educação, autarquias locais e outras instituições de carácter sócio-cultural. Este conselho era de presença obrigatória, com reuniões obrigatórias de quinze em quinze dias e realizavam-se no sábado de manhã.

Nas escolas com menos de três lugares havia um professor encarregado de direcção e para efeitos de gestão pedagógica, os professores agregavam-se a outras escolas “*mais próximas e com afinidades*”.

A nível concelhio ou de zona escolar

Zona Escolar – Subdivisão administrativa e geográfica dos concelhos demasiado grandes em termos populacionais. Só em Lisboa e Porto existiam Zonas Escolares.

A nível concelhio existia uma Comissão Concelhia constituída por um delegado escolar ou secretário de zona, um coordenador de acção escolar e um coordenador pedagógico. A cada sessenta lugares de docentes correspondia a um coordenador pedagógico, a partir de concelhos com mais de duzentos lugares.

Nas zonas ou concelhos com menos de 10 lugares é o delegado escolar ou secretário de zona que exerce funções pedagógicas administrativas e de acção social administrativa.

Nos concelhos com mais de dez lugares é que as funções surgem diversificadas: delegado escolar ou secretário de zona que exerce funções administrativas, o coordenador para a acção social escolar e o coordenador concelhio que exerce funções pedagógicas. Todos estes elementos são eleitos pelos docentes em exercício no respectivo concelho. O delegado tinha um mandato de cinco anos, o coordenador pedagógico e o coordenador de acção social com um mandato de dois anos.

Os delegados e seus adjuntos tinham dispensa de funções nas seguintes condições: concelho ou zona com mais de quarenta docentes; concelho ou zona entre dez e trinta e nove desde que o delegado acumule funções de director de escola de seis ou mais lugares; adjunto do delegado escolar ou secretário, concelho ou zona com mais de quarenta lugares.

As investigações levadas a cabo nesta área demonstram que não se observava qualquer regularidade nas reuniões da comissão concelhia, assim como não se faz referência a verbas para pagamento de despesas de deslocação e ajudas de custo para o apoio ao exercício de função de coordenador no que se refere com os professores das várias escolas.

A nível distrital

Havia dois tipos de estruturas: a) director escolar e seus adjuntos nomeados; b) conselho coordenador.

O conselho coordenador era composto pelos seguintes elementos: director escolar; adjuntos; representante da Direcção Geral do Ensino Básico; um representante da Comissão Concelhia; um representante do Instituto da Acção Social Escolar; um representante do Pessoal Administrativo e Auxiliares. Este Conselho reunia uma vez por mês, podendo reunir-se extraordinariamente. Tinham verbas para suportar as despesas de deslocação e ajudas de custo necessárias às reuniões do Conselho Coordenador. Exigia a presença obrigatória de todos os seus membros.

Níveis de Gestão de cada estrutura

A nível de escola

Os directores de escola desempenham funções administrativas, mediação entre níveis e estruturas, representação institucional, coordenação interna e a execução das deliberações do conselho Escolar.

O Conselho Escolar tem poder deliberativo sobre toda a vida da escola “*dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos*”, podiam propor superiormente todas as iniciativas ou solução, desde que ultrapassasse as suas competências.

A nível de concelho

À Comissão Concelhia compete coordenar e executar todos os normativos estabelecidos pelas várias Direcções-gerais.

Dividido em três sectores: a) Administrativo (delegado escolar ou seus adjuntos); b) Pedagógica – coordenador concelhio, c) acção social – coordenação da acção social escolar. A Comissão é presidida pelo delegado escolar. Funciona como um grande centro administrativo e de orientação, coordenação pedagógica das escolas do ensino primário. Na cadeia hierárquica, uma posição mais elevada, à qual as escolas tinham de respeitar os canais de comunicação entre elas e os serviços centrais.

A nível de distrito

O director escolar estabelece funções de canal de ligação entre os órgãos concelhios e os serviços centrais.

O Conselho Coordenador desempenha funções de órgão consultivo e coordenador, sem poderes deliberativos ou executivos.

Actualmente, reconhece-se que o Despacho 40/75 propõe um modelo de gestão baseado na participação democrática e a integração dos vários domínios já referenciados e que progressivamente se retiraram o apoio legal quer a essa participação quer a nível de integração através dos despachos n.º 134/77 de 20 de Outubro e 139/77, o Decreto – Lei n.º 211/81 de 13 de Julho e o Decreto – Lei n.º 299/84 de 5 de Setembro e 399/84.

Como fragilidades a este Despacho são apontadas as seguintes:

- Excessivo poder deliberativo do Conselho de Docentes;
- Ausência de poder do Director de Escola;
- Problemas de liderança da comissão concelhia dependendo do poder central.

Alterações introduzidas ao Despacho n.º 40/75

Despacho n.º 137/77 de 20 de Outubro de 1977

Com a publicação deste despacho desapareceram as estruturas concelhias ou de Zona Escolar, as delegações escolares passam a designar-se Delegações da Zona Escolar. Os delegados da Zona Escolar dispensados passam a ser nomeados pela Direcção Geral de Pessoal e Administração Escolar mediante propostas do Director Escolar. As funções do delegado passam a ser essencialmente administrativas, podendo também ter competências pedagógicas e de acção escolar (por despacho ministerial)

Despacho n.º 139/77 de 4 de Novembro de 1977

Este despacho altera a responsabilidade da coordenação e execução da acção escolar que passam a ser da responsabilidade do Delegado da Zona Escolar e do Director do Distrito Escolar.

Decreto – Lei n.º 211/81 de 13 de Julho de 1981

Confirma as orientações dadas pelo despacho n.º 137/77 e introduz as seguintes orientações. a) Direcções Escolares (DE) substituem as Direcções de Distrito Escolar como órgãos desconcentrados do Ministério da Educação; b) As delegações escolares (DLE) dependem hierarquicamente da DE e substituem para todos os efeitos as delegações de zona escolar. Tem como funções exclusivas “*prestar apoio administrativo às actividades de ensino e educação*”. O director escolar passa a ser nomeado pelo ministro da educação e o delegado escolar por despacho do Director – Geral do Pessoal.

Decreto – Lei n.º 299/84 de 5 de Setembro de 1984 e o Decreto – Lei n.º 399 – A/84 de 28 de Dezembro

Regula a transferência para os municípios das competências do âmbito de acção escolar. As estruturas pedagógicas desaparecem quer a nível concelhio, quer a nível de distrito.

A estrutura administrativa readquire mais peso legal, de despacho passa a ser regulada por decreto – Lei

O equilíbrio dos vários domínios que condicionam a vida das escolas, só pode reencontrado na própria escola.

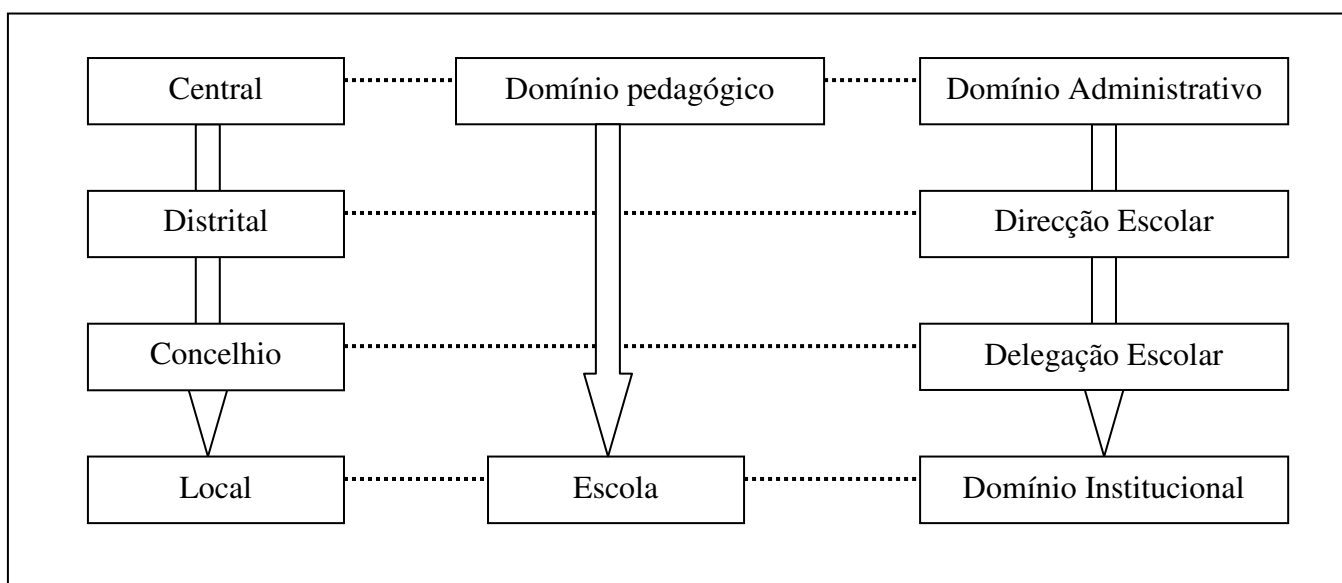
Síntese Crítica

Pensa-se actualmente que o projecto inicial de gestão do ensino primário (Despacho n.º 40/75) foi desvirtuado ao longo do tempo, sem ser substituído por outro, a partir de uma avaliação que lhe pudesse ter sido feito. Em 1983 um relatório da OCDE fazia as seguintes observações:

“ A última década caracterizou-se em Portugal por muitas iniciativas educativas incompletas. É como se arquitectos com concepções radicais ou diferentes tivessem sido nomeados, em sucessão rápida, para um mesmo projecto. Cada arquitecto, antes de ser substituído, teria tido o tempo exactamente suficiente para apresentar um projecto de grande envergadura (e, por vezes, para derrubar ou, pelo menos minar, qualquer estrutura já existente, que lhe fizesse obstáculo). Os projectos assim concebidos escapam ao peso da responsabilidade seja de quem for.”

Segundo Lemos Pires e outros, em 1987 a gestão do ensino primário caracteriza-se por uma completa **comportamentalização de poderes, quer em níveis como no domínio da decisão.**

Quadro 5 – Níveis de gestão do ensino primário



In: GEP (1988)

As escolas primárias coordenam e integram os vários domínios de gestão necessários à sua actividade educativa, contudo apresentam muita debilidade a vários níveis em virtude da falta de apoio à sua gestão, situações de grande isolamento, incapacidade para coordenar orientações e práticas muitas vezes contraditórias, a falta de pessoal administrativo e só a partir de dezasseis lugares é que o seu director tinha dispensa.

Na opinião de Clímaco (1988) até 1977, o quadro legal que rege a gestão das escolas primárias *“assenta em condições estruturais e de conjuntura pouco facilitadoras, se não adversas de uma gestão de qualidade, e em consequência da qualidade do ensino proporcionado pelas escolas”* (p.198).

2.10. O estatuto sócio – económico e profissional do professor primário

2.10.1. Período republicano – “Época de Ouro” (1919-1926)

O governo republicano valorizou muito a imagem do professor de instrução primária num projecto de intervenção social, uma missão do professor, que não se deve fechar nas “quatro paredes” mas abrir-se aos adultos e comunidade. A reforma de 1911 procura dar uma nova imagem do professor.

“O homem vale sobretudo pela educação que possui” (Manuel de Arriaga, cit. por Nóvoa, 1987,p.38). Apesar deste discurso tão eloquente e “grandioso”, a outra face da realidade educativa deixava muito a desejar. Vive-se um período de “ouro”, de valorização da educação e da escola, e a expressão “o homem vale sobretudo pela Educação que possui” é utilizada como um instrumento político da afirmação do regime republicano.

Até ao final do século XIX os professores de instrução primária auferiam salários muito baixos, colocando-os num baixo nível sócio económico. A reforma de 1901 regulamenta que as remunerações dos professores de instrução primária são constituídas por uma base fixa, com uma gratificação pelo exercício das suas funções.

A reforma de 1919 abandona este sistema e substituiu-o pelo sistema de diuturnidades. Nota-se então uma melhoria dos salários mensais por parte deste grupo profissional.

Na linha de pensamento de Nóvoa (1987), o ano de 1925 constitui um único período do qual os professores parecem estar relativamente satisfeitos com os seus vencimentos. Este momento é o resultado do período forte do associativismo docente (1918-1926). Este movimento associativo não dá tréguas às autoridades estatais nas suas reivindicações de trabalho e de vida. A associação mais importante chama-se “ União do Professorado Primário Oficial Português”. Esta associação permite a criação de uma identidade profissional, e consegue em 1925, 90% de associados. Esta associação mostrou grande vitalidade, lutou por melhores condições socio-económicas e melhorou o estatuto sócio profissional deste grupo, que passaram a ser funcionários públicos com direitos acrescidos e protecção do Estado. Neste mesmo período, a maioria dos futuros professores é recrutada numa camada social intermédia, o que revela a ascensão social destes professores.

O interesse republicano pela educação, parte do princípio de que a verdadeira república só será possível através de uma outra educação, pois as instituições revolucionárias não podem constituir-se com um sistema escolar do passado. Desejando um homem novo é necessário pensar num novo formador. Segundo o mesmo autor, “a figura central do universo educativo que se pretende transformar, inscrevendo como uma das suas prioridades a preparação técnica e científica dos professores, bem como a melhoria do seu estatuto profissional e da sua imagem social. (1987, p.X).

Após a República até 1919, houve tentativas inglórias de reforma do sistema de formação de professores, devido aos jogos de interesse e às pressões políticas. A qualidade de ensino prestado foi se degradando. Os programas do Ensino Normal aprovados em 1919 são um notável documento pedagógico, coerente do ponto de vista metodológico e na boa fundamentação científica. Possui um elenco de matérias de excelente nível teórico, com cursos especiais e uma formação pedagógica que inclui um período de prática e têm uma duração de três anos. Estes programas constituem um dos mais notáveis documentos da história da Pedagogia Portuguesa. Esta reforma (1918-1919) provoca uma ruptura total com a reforma anterior. A partir daí só podiam ser professores das Escolas Normais, docentes com diploma universitário, tirando o privilégio dos professores primários serem professores dessas mesmas escolas.

2.10.2. Período do Estado Novo (1926 até 1974)

Comparativamente à época anterior os professores do ensino primário perdem todas as regalias e estatuto que tinham adquirido. O Estado Novo degradou sem quaisquer resistências a condição do professor de instrução primária, como prova o baixo nível económico destes profissionais. Realizou toda uma política de degradação do estatuto económico da profissão docente, voltando a apelar aos conceitos de vocação, missão e sacerdócio.

O Estado Novo considera a remuneração dos professores como uma “compensação monetária” em vez de um verdadeiro salário. Em virtude desta orientação, aconselham as professoras primárias a encontrar um marido susceptível de recompensar as suas necessidades materiais. Assim em 1936 os noivos são obrigados a apresentar um documento testando o seu comportamento moral e certificando que eles têm meios para fazer face às despesas do lar.

A nomeação das regentes escolares é o aspecto mais negativo da política do Estado Novo, neste sector, o que irá conduzir à desvalorização do professorado tanto económica como profissional e científica. São considerados “humildes funcionários públicos”, mal remunerados, mais próximos do rendimento sócio económico do contínuo de repartições do que do 3º oficial da administração, ou do professor do secundário.

Em 1930 fecha-se a “ União de Professores de Portugal”. Muitos dos seus membros são presos e aqui começa a acção repressiva do Estado Novo começa a dar os primeiros passos. A partir daqui e por um período de quase quarenta anos esta classe profissional deixa de ter uma organização representativa. Foi proibida a discussão pública e com a promulgação do “ Estatuto do trabalho nacional” (1933) terminam as liberdades de associação de todos os funcionários públicos.

Relativamente à formação profissional, as escolas do magistério primário estiveram fechadas entre 1936 e 1942. Começou a haver recrutamento das regentes escolares.

O ministro da educação Carreiro Pacheco também achou que uma formação de três anos “era uma perda de tempo, dinheiro e inteligência” (Benavente, 1990, p.55). Quando foram encerradas as escolas de formação de professores, já tinham reduzido o currículo de doze para seis disciplinas.

Em 1942, reabrem as escolas normais, agora designadas de escolas de magistério primário, com professores adeptos do salazarismo. Trazem novas leis, novos currículos, novos programas, tendo como referência os ideais políticos do Estado Novo. Os futuros professores aprendiam noções rudimentares de como ensinar a ler, a escrever e contar. A duração passa a ser de dois anos, um retrocesso na formação em relação ao período anterior.

A maioria dos jovens professores recrutados vem de meios sócio económico mais baixos, sem grande cultura escolar e com enorme desejo de ascensão social. Esta tendência é apoiada por Salazar. Os seus comportamentos de dependência e de aceitação de novos valores, a sua postura submissa e silenciosa, tornam-se uma condição essencial para a sua promoção profissional (Mónica, citado por Benavente, 1990).

2.10. 3. Período Pós 25 de Abril de 1974

Após o 25 de Abril, assiste-se a medidas de revalorização e reorientação do estatuto e do papel do professor. O lugar do professor na escala das profissões da função pública subiu 6 a 7 pontos na classificação de funções. O seu salário situa-se quase ao nível dos engenheiros, dos arquitectos ou juristas de 3ª classe. A diferença entre o salário do professor primário e do secundário é considerado reduzido.

Segue-se uma revalorização do estatuto profissional através da sua participação na gestão escolar, maior responsabilidade e apoio pedagógico, contudo na opinião de Nóvoa (1995) “assistiu-se a uma desprofissionalização, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre critérios profissionais”. O sindicato dos professores é reconstruído e inicia o seu papel reivindicativo para este grupo profissional.

Na opinião de Nóvoa (1992), as escolas do magistério foram as instituições educativas que sofrem transformações mais profundas na sequência da revolução de Abril. Procura-se mostrar a importância da formação inicial, para a criação de um novo professor, colmatando as “deficiências estruturais dos programas de formação de professores “ (p.63). É defendida uma crítica construtiva aos mesmos, para que se instalem processos de mudança e de inovação. Os cursos passam a ter a duração de três anos e procuram criar um “novo professor” agente e dinamizador cultural, para uma escola em mudança. Apela-se à actualização do docente e surgem cursos de formação contínua.

2.10. 4. Final do século XX até aos nossos dias

A reforma educativa da década oitenta assenta em pressupostos básicos necessários para ser professor: a) escolaridade de nível superior (nível de licenciatura); b) possuir um saber profissional complexo; c) ter direito a uma carreira definida e avaliada; d) ter de frequentar acções de formação contínua; e) valorizar a adesão a associações profissionais; f) defender a criação colectiva de um código de ética profissional; g) interiorizar uma cultura profissional específica; h) construir uma identidade profissional; i) exercer a profissão com uma “autonomia relativa”.

Estes princípios conseguiram criar estratégias bem sucedidas, como a consagração de um estatuto da carreira docente (Lei de Bases de 1986). Ao criar uma carreira única, todos os professores do ensino básico passam a ter acesso, permite ao professor do ensino primário ter direito ao mesmo vencimento que um seu colega do ensino secundário, o que diminuiu as desigualdades sócio económicas.

Na opinião de Almerindo Afonso (2006) “Se é verdade que muitas das dimensões profissionais tiveram (...) uma centralidade indiscutível nas políticas públicas para a docência (...) também é verdade que muitas outras (...) não chegaram a ter qualquer tradução efectiva”. Este autor refere-se às questões da cultura e identidade profissionais e da autonomia profissional., em que a “obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo” o desgaste da missão da escola pública, estão a criar condições para um “novo profissionalismo”, novo só no apelo ao aumento da “eficácia e eficiência” na produção de resultados, mas velho “no que significa de retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas das escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e autoritária dos professores” (p.9).

Capítulo 3 – Inovação e Mudança

3.1 Breve reflexão sobre o conceito de inovação

Em todo o planeta sucedem-se mudanças rápidas e aceleradas às quais a sociedade tem de dar respostas a problemas tão diferentes e complexos. Toffler denomina estas mudanças a nível global, por vagas que se sucedem, vertiginosamente, provocando novos cenários em que os sujeitos são obrigados a reagir, estando presente o “choque do futuro”.

No mundo ocidental, a crise estende-se a todos os sectores da sociedade e a educação sofre as pressões das mudanças, que são constantes e permanentes do dia-a-dia.

A inovação surge como necessária e prioritária num mundo em mudança, no qual se integra o sistema educativo.

Os sistemas educativos não têm acompanhado as mudanças vertiginosas da sociedade e a sua transformação tem sido lenta, pois mantém um sistema escolar tradicional que continua inalterável a sua estrutura organizacional (distribuição do tempo, agrupamentos de alunos por turmas, disciplinarização das matérias) preparada para um mundo estático. As escolas inseridas em países que se caracterizam historicamente pela manutenção de sistemas educativos centralizados, são na sua maioria uniformes e muito rígidas, orgânica e funcionalmente concebidas e concretizadas segundo princípios tayloristas da organização da era industrial. Hoje, vive-se numa sociedade pós industrial e estes princípios não se adaptam, estão ultrapassados, pois impedem a variedade de soluções face aos novos problemas.

É necessário mudar o rumo da educação, é preciso inovar, as nossas escolas não podem continuar agarradas a um modelo tradicional de ensino, que já não consegue responder às necessidades de uma sociedade em mudança e que já não consegue preparar os seus alunos para os actuais e futuros desafios.

A temática da inovação passou a ser estudada a partir dos anos 60. Chin e Benn (citados por Porfírio, 1988) apresentam três abordagens nos modelos de investigação observados: empírico – racional, normativa-reeducativa e coerciva.

Havelock (1971) anunciou três modelos: investigação e desenvolvimento, de interacção social e de resolução de problemas.

Mais tarde o investigador Crozier (1992) afirmou que “o desenvolvimento da mudança passa pela transformação das relações humanas” (p.8), e que a obtenção de resultados positivos depende das regulações sociais que se podem estabelecer nesse sistema onde se pretende introduzir uma inovação.

A “inovação educativa” pode ser considerada uma palavra com um universo semântico onde entram os seguintes termos: mudança educativa, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação. Segundo Boliver (2003) todas estas designações têm implícito o conceito de novidade”*nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afectadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes* (p.50).

As reformas produzem mudanças formais, originadas por políticas governamentais, planificadas a nível central e exteriores à escola, enquanto a “inovação” produz uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas, costumam ser originadas a nível micro (escolas, grupos, movimentos). Pode-se distinguir “reforma” e “inovação” pelo seu grau de amplitude e profundidade de mudança.

Como refere Correia (1989) “reforma” corresponde numa inovação introduzida no macro-sistema.

Podem ser considerados três modelos de reforma:

- Modelo de Reforma Sócio – Crítico apresenta variáveis que decorrem das inovações, situações conflituais e os contextos sociais; as dificuldades revelam-se no controlo, na avaliação, na generalização e em influenciar o macro sistema.

- Modelo Técnico Científico – requer um processo racional sequencial, a mudança vista como um problema técnico científico e concretiza-se do centro para a periferia (Gonzalez e Munõz, 1987).

- Tipo Industrial – processo concebido por especialistas, experimentados e posteriormente generalizados (Canário, 1992).

Estes modelos de reforma instituída apresentam algumas limitações na sua aplicação, pois ignora o papel dos actores no terreno (professores e comunidade educativa) e o desconhecimento dos contextos sociais. Há uma imposição vertical, do topo para a periferia, implementando um processo estandardizado. Estes processos regem-se pelo poder coercivo da administração central que quer implementar mudanças, de forma generalizada, “a partir da produção em cadeia de normativos legais (leis gerais, decretos, resoluções, orientações ou circulares) para ir eliminando as ambiguidades inerentes aos normativos” (Canário, 1994). Assiste-se, com esta inovação “imposta” desmobilização, não envolvimento por parte dos diversos intervenientes ou como diz Demailly, (1992) “uma adaptação fatalista, rotineira e desinvestida” ou na opinião de Canário “ as reformas têm efeitos opostos ou perversos”, funcionam como vacinas contra a inovação, no sentido de impedir a emergência de processos geradores de inovações”.

González e Escudeiro, 1997, citados por Boliver (2003) definem inovação como a *“série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”* (p.54).

Huberman (1973, cit. Patrício, 1988) define o conceito de inovação “ uma mudança deliberada, voluntária e planificada (p.6). Na perspectiva de Patrício (1988), a inovação resulta da “produção intencional e num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual e colectivo” (p.6).

Por sua vez Nóvoa (1988) afirma “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (p.8). A inovação é uma actividade do ser humano, está integrada num projecto de acção colectiva e por isso é fundamental a participação de cada sujeito,

de forma activa e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeira e empreendedora.

Na linha de pensamento de Cardoso (1992) o conceito de inovação nem sempre é utilizado da melhor forma, é muitas vezes utilizado como sinónimo de “mudança ou de renovação ou de reforma”, contudo são realidades diferentes.

A inovação supõe uma ruptura com a situação actual trazendo uma mudança com “*um carácter intencional, mudança deliberada e conscientemente assumida*” (...) *innovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente novo*” (p.85) em que há modificação na estrutura ou seja no essencial.

Cardoso (1992) atribui as **seguintes características à inovação**: a) traz algo de novo; b) mudança intencional e evidente; c) exige um esforço deliberado e conscientemente adoptado; d) persistência da parte dos actores; e) melhoramento da educação; f) sujeito a avaliação; g) formação reflexiva – “investigação acção”. A inovação pode ser definida como um conjunto de esforços isolados tendendo a melhorar ou mudar certos aspectos do processo educativo, significando uma ruptura com as práticas anteriores.

Fullan (1987) propõe três factores essenciais para se poder falar em inovação:

- 1.º - Novos recursos instrutivos ou materiais curriculares (conteúdos, recursos materiais...);
- 2.º - Novas práticas ou acções por parte dos actores envolvidos, onde podem constar estratégias de ensino, mudanças organizativas no contexto escolar ou nas funções dos vários intervenientes;
- 3.º - Mudança nas convicções e princípios, o que implica um conhecimento e uma interiorização dos pressupostos do que é inovar;

Para este investigador, estes três factores interligam-se e ele conclui que “ pôr em prática determinada mudança, consiste em alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas, que implicarão novos materiais, ensino e convicções” (p.55), cujo objectivo final será a qualidade de aprendizagens dos alunos.

Canário (1992) refere que o caminho da inovação passa pelo papel que cada professor desempenha a nível do projecto educativo, pensando e agindo global, à escala de estabelecimento de ensino, de forma a favorecer a produção de mudanças com significado organizacional.

Resistências à mudança e inovação

Na opinião de Miles (1993) todos os sistemas (incluindo o do ensino) têm dificuldades em inovar-se pois a parte mais importante da energia disponível é gasta em operações de rotina e de manutenção das relações dentro do sistema. Desse modo, a fracção de energia disponível para o diagnóstico, planeamento, inovação, modificações deliberadas e crescimento é quase sempre muito pequena.

A estrutura do próprio sistema pode provocar resistência à inovação, em parte devido à organização burocrática e centralização excessiva na tomada de decisões. Segundo Perrenoud (2002) “permanecem burocracias fundadas na desconfiança, no regime de autorização prévia, na suspeita de que toda a tomada de iniciativa ou autonomia dá azo a abusos” (p.24).

Muitos investigadores justificam isso em virtude da importância desmesurada dada à obediência, à norma, aos regulamentos, em que o centralismo administrativo reduz a autonomia das instituições educativas e a sua capacidade de resolver, de forma criativa, os problemas que se deparam. Uma organização descentralizada leva a uma multiplicidade de centros de decisão, permitindo que todos os grupos coloquem à prova imaginação e invenção, criando ideias e soluções novas. Mas também é importante referir que o ideal será a combinação de um regime centralizado e de um regime descentralizado, como afirma Fullan (1993) “nem a centralização nem a descentralização funcionam bem só por si sós, são necessárias estratégias, quer no sentido descendentes quer ascendentes” (p.37).

Factores de receptividade à mudança e Inovação

Há medida que avançam os estudos de investigação sobre a inovação, criam-se consensos que põem em destaque o carácter sistémico, integrado e algo deslumbrante

do fenómeno inovador. Cardoso (2003), “explica o carácter compreensivo da inovação, tendo por base o modelo holográfico” (p.56) em que há uma interrelação entre o todo e as partes, pelo que o todo só faz sentido pela consideração das partes e cada uma destas contém o todo.

Há uma dependência directa entre o sucesso de uma inovação e as características organizacionais do contexto escolar. A escola tem uma identidade própria e bastante complexa. Conforme revela a investigação de Correia (1994):

“As escolas marcam a diferença, embora, por vezes, sob aspectos subtis – indícios de capacidades colectivas que se (re)estruturam e orientam para a inovação ou em vez disso, resistências que radicalizam no terreno, a oposição própria dos sistemas à mudança inovante ou, pelo contrário, criam inovações desviadas. A diferenciação emerge no terreno, sob tendências que se exprimem ora numas escolas, de forma esbatida, ora noutras, com maior enraizamento para a inovação, ora para o estabelecido” (p.201).

A capacidade inovadora da organização é fundamental, o “estabelecimento escolar” é parte integrante e interligada do problema da transformação do ensino e um local privilegiado de acção e de interacção dos diferentes actores.

Por sua vez, Havelock (1973, citado por Cardoso, 2003) apresenta as seguintes características de uma instituição inovadora:

- Uma atitude positiva face à inovação, dando visibilidade às inovações específicas, recompensas diversas aos participantes e a assumpção de funções de liderança dos inovadores mais influentes.
- Criação de uma equipa de trabalho (subsistema interno de inovação), que promove e impulsiona todo o processo de inovação.
- Criação de um sistema activo na busca de recursos e novas soluções em contextos externos.
- Implementação de uma perspectiva de futuro e crença de progresso, como algo que pode ser concretizado, com esforço zeloso e muito bem planificado.

A OCDE (1973) apresentou estudos de caso levados em seis escolas inovadoras. A comparação entre elas revelou que as escolas mais inovadoras são as que têm mais capacidades em resolver problemas, maior abertura com a comunidade, disponibilidade

para a discussão dos problemas e fluidez das comunicações. Os docentes revelam uma atitude de cooperação entre os seus membros, que permite a crítica construtiva e a inter ajuda. Todas elas apresentavam um elevado grau de autonomia e os seus líderes desempenham um papel activo na busca de informações e conhecimentos referentes às actividades inovadoras. Os conflitos são vistos como potencializadores da mudança, uma decorrência natural do processo de inovação. “ A participação activa na tomada de decisões e na concretização das inovações constitui um traço comum a todas as escolas inovadoras analisada”.

Numa investigação que levaram a cabo (House e McQuillan, citados por Cardoso (2003) apresentam traços comuns a escolas bem sucedidas, em termos de inovação e mudança educativa:

- A liderança tem um papel muito importante no processo de mudança e inovação. Na acção do que quer implementar e como, em garantir a adesão das pessoas ao projecto inovador, em criar consensos, ao nível de valores e normas na instituição.
- As escolas de menor dimensão (até 400 alunos). A dimensão parece estar ligada a um clima de confiança entre professores, alunos e órgão directivo, assim como um maior conhecimento recíproco, pela facilidade de comunicação entre todos os seus membros.
- Ligações externas com o exterior.
- O desenvolvimento profissional é impulsionado.
- Todos os seus membros são tratados com muito respeito e gozam de uma considerável autonomia (p.74).

Na perspectiva de Dalin (1993, cit. por Cardoso, 2003), especialista na concretização de projectos de inovação educacional, afirma que os esforços de mudança ad hoc e fragmentários são desajustados, pois o que é necessário é uma mudança sistémica. A instituição escolar tem de aprender e ser agente inovador, desenvolvendo a capacidade de colaboração e de inter ajuda. Este autor reforça a “necessidade de as escolas se tornarem organizações de aprendizagem (learning organization), desenvolvendo a capacidade de solucionarem os seus próprios problemas, de modo autónomo e criativo, utilizando os seus próprios recursos internos, assim como a capacidade de busca permanente e eficaz de recursos externos” (p.76).

Segundo Crozier (1998), os actores inovadores caracterizam-se por ser “pessoas capazes de previsão (...) que têm o sentido do poder e das relações humanas, como indivíduos profundamente empenhados e capazes de se orientarem” (p.36).

Cardoso (2003) propõe uma intervenção ao nível das condições organizacionais da escola, incrementando a predisposição dos professores à mudança e inovação no contexto escolar:

- Incrementar as condições para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor – cooperação entre os seus membros, que permite a crítica mútua e construtiva. Implica que os seus órgãos directivos estabeleçam facilidade de comunicação entre todas as pessoas e entre eles, fomentando um clima de colegialidade verdadeira em vez de colegialidade artificial. Apoio às equipas pedagógicas como promotoras do desenvolvimento individual e colectivo e incentivo à inovação pedagógica.
- Ter direito a uma crescente autonomia profissional, professor colaborador mas também “produtor de inovações”, criando soluções, desempenhando um papel importante na tomada de decisões.
- A formação contínua de professores, direccionada para a investigação de problemas que a vivência e a prática pedagógica proporcionam.

Em síntese, inovar é uma necessidade e um imperativo, mas a condução do seu processo terá de ser mais participativo e flexível, dando relevância às estratégias de inovação, que permitam a organização transformar-se numa “organização aprendente”. É necessário que todos os professores se sintam membros dessa organização que está em constante aprendizagem.

Inovar pressupõe admitir que a mudança é um processo gradual de transformação construído na base de expectativas e realidades por diversos protagonistas, que se interligam por uma rede de regulações, conflitos e consensos e que jamais a mudança se concretiza pelo efeito dos normativos.

3.2. Mudança de Paradigma da Escola

Na linha de pensamento de Whitaker (2000), este mundo em mudança procura criar um paradigma caracterizado pela “aceitação da transitoriedade em detrimento da certeza, da

possibilidade em vez da improbabilidade, da integração e não da simples exclusão” (p.30), um novo paradigma que parte das soluções singulares para os problemas, em busca de variadas e complexas soluções, onde as redes e as parcerias são reconhecidas como fundamentais

A escola actual exige respostas inovadoras perante os diferentes e complexos problemas com que se depara no seu dia-a-dia. Há a necessidade de criar uma dinâmica pedagógica, orientada para a criatividade e inovação, processo contínuo e ininterrupto, tendo como referente teórico o novo paradigma da escola do século XXI, cujos impulsos inovadores resultam de sinergias, produzidas por redes endógenas e exógenas.

Quadro 6 – Comparação de paradigmas

	Paradigma da Era Industrial	Paradigma do século XXI
L U G A R T E M P O	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula fechada • O único lugar da educação é na escola • Turmas isoladas • Rigidez de horários • Escola aberta a professores e alunos • Tecnologias instaladas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas abertas e com diversos espaços de aprendizagem • A educação acontece em espaços diversificados: escola, casa, emprego, organizações culturais... • Utilização das TIC regularmente • Horários flexíveis • Aprendizagem e-learning
A L U N O S	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos receptores passivos • Alunos consumidores de informação • Alunos isolados • Estilos de aprendizagem estandardizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos activos da aprendizagem • Alunos produtores de conhecimento e media • Alunos colaborantes • Diversos estilos de aprendizagem
P R O F E S S O R E S	<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas nos conteúdos e no ensino presencial • Preponderância da formação inicial • Os professores são os únicos agentes • Individualização do trabalho do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas em conteúdos e processos de aprendizagem que incluem as TIC • A formação faz-se ao longo da vida • A comunidade contribui com saberes, apoio e experiência • Os professores trabalham em equipa e com uma diversidade de técnicos da educação

<p>C O N T E Ú D O S</p> <p>Processos Curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos do currículo e nos “inputs” • Conteúdos seleccionados pelo professor • Currículo descontextualizado • Disciplinarização de conteúdos • Aprendizagem passiva • Estratégia única de aprendizagem • Avaliação estandardizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados • Conteúdos e resultados a atingir negociados com os alunos • Currículo contextualizado • Interdisciplinarização • Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas • Avaliação personalizada
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de um único media na aprendizagem • Tecnologias de informação localizadas em laboratórios • TIC constituem uma área específica de actividades e aquisição de competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da multimédia na aprendizagem • Tecnologias presentes nas salas de aula, bibliotecas e espaços de aprendizagem • TIC integradas em todas as áreas do currículo.

Adaptado de Commonwealth of Australian. Department of Education, Training and youth Affairs. Strategie.Analysis

3.3. A Inovação e Mudança na perspectiva de Edgar Morin

Edgar Morin, filósofo e educador francês elaborou a teoria do pensamento complexo e em 1999 a UNESCO solicitou-lhe um conjunto de reflexões necessárias para repensar a educação no século XXI e que, fornecessem novas estratégias de orientação para uma educação do futuro, num mundo em constante e permanente mudança.

O pensador divulga “ *Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, em que defende uma educação que produza um conhecimento que não seja fragmentado, em que importa tanto o indivíduo como o planeta, num todo indissociável e interligado.

Os sete saberes necessários à educação do Futuro na perspectiva do filósofo Edgar Morin são os seguintes: 1) Os Limites do Conhecimento: o erro e a ilusão “*O ensino fornece conhecimento, fornece saberes (...) porém nunca ensina de facto o que é o conhecimento (...) as suas propensões ao erro e à ilusão*”; 2) Os Princípios de um Conhecimento Pertinente “*é essa capacidade que deve ser estimulada no ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes*”; 3) Ensinar a Identidade Humana “*o relacionamento entre indivíduo – sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos*

termos gera o outro e um se encontra no outro; 4) Ensinar a Compreensão Humana “Nunca se ensina sobre como compreender uns aos outros(...) o que significa compreender”; 5) A Incerteza “é necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro (...) A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido”; 6) A Condição Planetária “é preciso mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum”; 7) A Antropo-ética “cabe ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e autonomia pessoal, além de desenvolver a participação social, ou seja, a nossa participação no género humano, pois compartilhamos um destino comum”.

Os Limites do Conhecimento: o erro e a ilusão

O primeiro saber necessário à educação do futuro refere-se ao *conhecimento*. A escola empenha-se em interiorizar saberes e conhecimentos, mas para o autor esse conhecimento está carregado de “erros” e de “ilusões”, ou seja todo o conhecimento traz o risco do erro e da ilusão. O conhecimento não é um espelho” fiel à verdade” embora tenhamos a sensação de que aquilo que compreendemos, é verdade, quando não é mais do que uma forma de compreendermos a verdade, um conjunto de elementos limitadores que nos impede de perceber e compreender. O conhecimento “*é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução*”.

Relativamente ao fenómeno da percepção, os nossos olhos transformam, descodificam e transportam a outro código todos os estímulos que recebemos, como se depreende a “*percepção é uma reconstrução*”, ou seja as nossas percepções não são mais do que reconstruções, traduções da realidade e claro que comporta o risco do erro. Para Morin “*o maior erro é pensar que a ideia é realidade*”, ele exemplifica esta situação afirmando que ao aceitarmos uma ideia como real “*é confundir o mapa com o terreno*”.

De referir que o problema do conhecimento deve ser um “problema de todos” e que desde muito cedo do percurso escolar, se deve explorar as várias possibilidades de risco de erro, para que adquiram competências para “ver” a realidade, porque a subjectividade do sujeito, o seu nível intelectual, os seus preconceitos, os seus temores, as emoções e sentimentos alteram a percepção de conhecer e interpretar a verdade.

A educação deve então ensinar que não existe conhecimento que não corra o “risco” e que a maior dificuldade está em reconhecer esse “risco” e essa “ilusão”.

O Conhecimento Pertinente

O segundo saber a ser ensinado na escola é o “*conhecimento pertinente*”, conhecimento “*que não mutila o seu objecto*”. Necessita-se de ter uma visão de conjunto do conhecimento, as partes só têm um significado válido se foram integradas no todo. O saber isolado não é funcional... É insuficiente aceder só à “informação” é necessário aprender a organizá-la e articulá-la entre si. A organização pedagógica do ensino baseada na disciplinarização que traz implícito um ensino fragmentado e dividido impede “*a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar*”. A escola deve estimular um ensino globalizante que promova o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais, inserindo nele os conhecimentos parciais e locais. O autor cita Pascal, ao dizer “*não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa*”.

A questão fundamental da educação passa por ser capaz de articular e organizar os conhecimentos, reconhecer e conhecer os problemas do mundo através de uma reforma não programática mas sim paradigmática. A educação precisa de ajudar a compreender as relações entre as partes e a relação todo/ partes evidenciando o contexto, o global (relação todo/partes) o multidimensional e a complexidade.

A Identidade Humana

O terceiro saber essencial na educação é o conhecimento da “*identidade humana*”. O ser humano tem de sentir uma união planetária, tal união deve dar-lhe consciência e um sentimento de pertença que nos una em defesa da “Terra”, considerada como primeira e última pátria. Para Morin “*a realidade humana é trinitária*” significa que “*o relacionamento entre individuo – sociedade – espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro (...) Somos todos filhos do cosmos, mas nos transformamos em estranhos através do nosso conhecimento e da nossa cultura*” é fundamental criar a unidade desses “três destinos”, pois sem essa união e a consciencialização dessa unidade, a sociedade perecerá, pois ela “*só vive dessas interacções*”.

Na perspectiva deste pensador, deve-se fazer “*convergir todas as disciplinas para a identidade e para a condição humana*”, realçando a noção de “*homo sapiens*”, o homem racional e inventor de ferramentas, que se encontra entre o “*delírio e o equilíbrio num mundo de paixões, em que o amor é o cúmulo da loucura e da sabedoria*”.

Na linha de pensamento do autor o conceito de desenvolvimento humano deveria conter na sua essência o “*desenvolvimento conjunto*” das autonomias individuais, das percepções comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

A Compreensão Humana

O quarto saber essencial na educação do futuro é o conhecimento da “*compreensão humana*”. A escola não ensina o conceito da compreensão, nem a importância de nos compreendermos uns aos outros. Morin clarifica este conceito na seguinte expressão “*a palavra compreender vem do latim, “compreendere”, que quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação*”, mas segundo o mesmo autor a compreensão humana ainda contém uma parte de empatia e de identificação.

Vive-se numa sociedade individualista, que estimula a responsabilidade individual, desenvolve o egoísmo ao mesmo tempo que reforça a auto justificação e alheamento ao próximo. Esta falta de percepção sobre a complexidade humana produz a incompreensão e a indiferença.

É importante que o ser humano desenvolva a compreensão não só dos outros como de si mesmo através do desenvolvimento da capacidade de reflectir, de se auto analisar com vista à criação de uma sociedade mais justa e mais solidária. A espécie humana vive sobre a ameaça da auto destruição e o imperativo será salvar a Humanidade.

A Incerteza

O quinto saber é a “*incerteza*”, as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas também revelaram muitas zonas de incerteza, contudo a escola só sabe ensinar certezas e deveria também incluir o ensino das incertezas... Morin cita Eurípedes “*os deuses nos causam grandes surpresas, não é o esperado que chega e sim*

o inesperado que acontece”. Como é possível que esta ideia com 2500 anos tenha sido esquecida pelo ser humano...

A educação tem de criar princípios de estratégia que ajudem a preparar os indivíduos para o imprevisto, para o inesperado, para a incerteza... e fornecer-lhe ferramentas para os enfrentar.

A incerteza transforma cada escolha numa “aposta”, escolhida com consciência do risco.

Segundo Morin, a História demonstra-nos que não evoluímos linearmente e os caminhos trilhados estão cheios de incertezas. Foi assim que aconteceu em todas as etapas da história. “*O inesperado aconteceu e acontecerá porque não temos futuro e não temos certeza nenhuma do futuro*”. Para o autor é esta incerteza que nos incita à coragem. Por isso é fundamental tomar consciência que as futuras decisões têm de contemplar o risco do erro, e conseqüentemente devem-se estabelecer estratégias para a sua correcção, a partir dos imprevistos e das informações actuais.

A Condição Planetária

O sexto saber é a “*condição planetária*” principalmente nesta era de globalização que se vive, em que tudo está ligado, os problemas planetários, a aceleração histórica, a quantidade de informação...

O planeta Terra está risco: ameaça nuclear, ameaça ecológica, a degradação da qualidade da vida humana... a educação tem a obrigação de consciencializar os indivíduos para a necessidade de uma “*consciência Planetária*”.

É necessária a criação de uma “*união planetária*” a qual só é conseguida com a criação de um pensamento consciente de pertencer a uma comunidade planetária, sendo um cidadão terrestre capaz de participar em processos distintos e múltiplos, mas solidários entre si, porque todos os nossos actos e omissões afectam o nosso planeta.

A Antropo-Ética

O sétimo e último saber a que Morin designou de *antro-ético*, apela a uma necessidade de uma ética para a humanidade. Além da autonomia pessoal e da iniciativa, cabe-nos desenvolver ao mesmo tempo, a ética e a noção de responsabilidade pessoal, a participação social, em prol de um destino comum.

Não existe uma democracia absoluta, ela é sempre incompleta, mas actualmente há uma regressão democrática, pois o poder tecnológico intensifica os problemas económicos, com todas as consequências que acarreta. É importante “*orientar e guiar essa tomada de consciência social que leva à cidadania*” fazendo com que cada indivíduo exerça a sua responsabilidade.

Precisamos de uma comunidade planetária organizada que tenha como finalidade primeira a busca de uma sociedade mais humana, acedendo à cidadania terrena.

3.4 A Inovação e Mudança na escola na perspectiva de Paulo Freire

Um dos grandes educadores defensores da mudança da escola foi Paulo Freire, criador da *educação libertadora*, defendeu uma formação humanista, pois aquele que “conhece” liberta-se e modifica o seu entendimento sobre o mundo, tornando-se um ser participativo, crítico, que constata, compara, avalia, que decide, que cria, um ser que se importa com a sua vida e com a relação com os outros.

O sistema educativo, proposto por Paulo Freire, é fundamental para que as gerações mais novas sintam que construir o seu mundo é um acto sublime e permite também aos que são mais desfavorecidos modificarem a sua atitude perante a vida e terem respeito por si próprios. É através da liberdade de decidir, de opinar, de avaliar que se cria a responsabilidade e os valores éticos.

Conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. Ela ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, através da desmontagem das razões dessa situação, para constituir-se em acção transformadora dessa mesma realidade.

O diálogo consiste em ter uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação, como ele afirma “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação desse Mundo.” Com o diálogo horizontal cria-se uma relação de amor, humildade, esperança, fé e confiar *“Sou leal ao sonho. (...)*

Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra face, mais alegre, mais fraterna, mais democrática”.

Paulo Freire (1996)

Para Paulo Freire, uma escola com inovação e mudança passa pela vivência de determinados conceitos: democracia participativa, participação, descentralização, autonomia da escola, pedagogia da autonomia e tantos outros. Destaca o diálogo e a discussão entre todos os actores da organização escolar, como base necessária à partilha e construção colectiva de regras e de estruturas mais justas e democráticas no interior da própria escola.

Capítulo 4 – Estratégias de Inovação

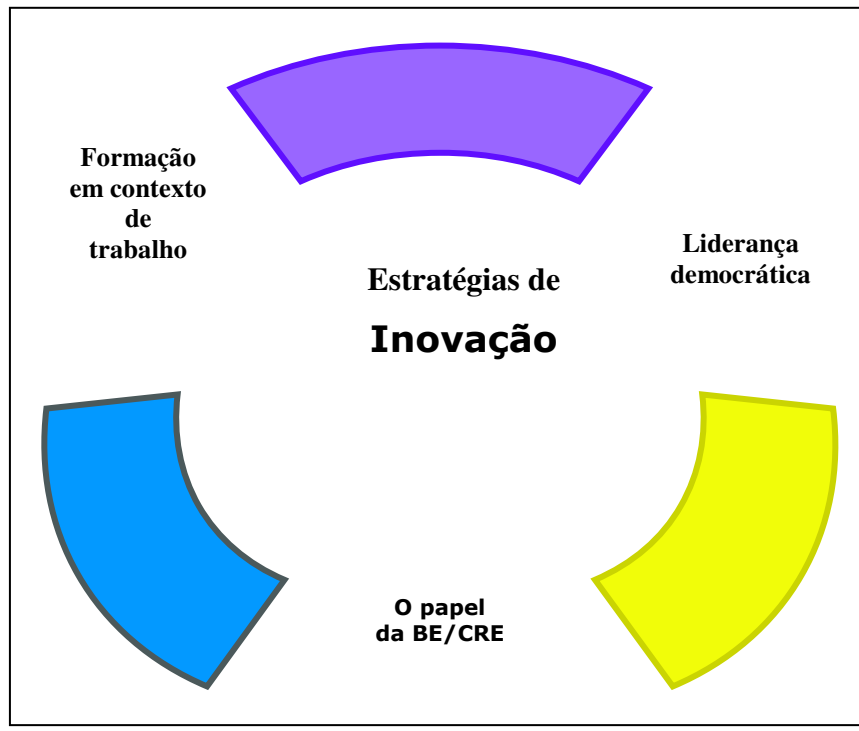
Neste capítulo serão abordadas três estratégias de inovação orientadas para a mudança institucional, direccionada para a escola enquanto local de trabalho, considerada “uma organização aprendente”, em vez de estar direccionada para o ensino do professor considerado individualmente, ou seja as estratégias de inovação” incidem na dimensão organizativa e de trabalho conjunto da escola” (Bolivar, 2003,p.108).

De acordo com a perspectiva intervencionista da mudança, a dimensão estratégica “ tem a ver com os mecanismos e métodos para gerir e mudar a escola, para tomar decisões, para renovar e incentivar a sua estrutura, estilos de liderança e procedimentos para conjugar valores, relações e estruturas” (Dalin e Rust, citados por Bolívar, 2003,p.110).

As estratégias de inovação pressupõem modelos de política educativa que prestam apoio “de cima às reformas a decorrer em baixo” (Bolivar, p.119), cujo objectivo é a escola enquanto organização se auto renovar, pelo sistematização e interiorização de conhecimento entre todos os seus membros, estimulando oportunidades para trabalharem em conjunto, reflectirem sobre o seu trabalho, em prol da visão da escola que querem e dos caminhos a percorrer para a melhorar e inovar.

Na perspectiva da investigadora deste estudo empírico (2008), há três vértices estratégicos fundamentais, os quais devem estar em permanente relação e cooperação, para que no interior da organização escolar haja condições para a inovação e mudança: liderança democrática, formação em contexto escolar e biblioteca escolar.

Quadro 7 – Os vértices estratégicos da inovação e mudança



In: Fragoso Costa, (2008)

4.1. Liderança para a inovação e mudança

O conceito de liderança tem acompanhado a evolução das teorias organizacionais e varia conforme os quadros conceptuais em que se apoia.

Como refere, Jesuíno (1987) deve-se a Weber a primeira definição deste conceito, “a liderança não seria mais do que exercício de poder por parte de um actor sobre um grupo”(p.8).

A escola é uma organização complexa onde se cruzam influências, interesses, valores, hábitos geradores de conflitos. A estruturação da governação das escolas foi fortemente influenciada pelos modelos mecanicistas das empresas. As áreas de intervenção dos líderes eram o controle, a hierarquia, coordenação... “a racionalidade substantiva” (Manhein, 1940, cit. por Fátima Sanches, 1996, p.16). A missão e a identidade da escola eram tidas em segundo plano.

Mas o conceito de liderança foi evoluindo... Durante as décadas de 60 e 70 sentiram-se profundas transformações nas concepções da educação e de escola e relacionado com elas, nos sistemas de liderança escolar. A governação escolar prima pela ênfase pedagógica. Os críticos defendem que para as escolas cumprirem as suas finalidades, não deviam ser governadas como organizações burocráticas à semelhança das empresas.

Surgem novas reformas e novos programas (EUA): compensação educativa para combater o insucesso, ensino bilingue para os filhos dos emigrantes, educação especial, programas curriculares inovadores. Os líderes escolares foram obrigados a orientar a sua liderança para a mudança e melhoria do funcionamento da escola, cumprindo programas educacionais, não lhes sendo dada autonomia para os criar, mas somente executá-los e influenciá-los com sucesso.

Nos anos 80, assiste-se a uma crise na educação e ao mesmo tempo uma crise na liderança. A Escola é posta em causa, há uma crise de confiança na eficácia e competência das escolas, inserindo-se numa crise mais lata que atinge o papel do estado nas democracias, como referem Nóvoa e Popkewtz (1991, cit. por Fátima Sanches, 1996). Sob efeito desta crise abandonaram-se as concepções tradicionais de liderança, mas restaura-se o “mito” da liderança. Apela-se a uma nova liderança, com líderes fortes, dotados de visão, em busca de excelência.

Surgem perspectivas em concordância e coerência com o movimento das escolas eficazes, conceptualizando uma liderança dos directores de escola no domínio pedagógico, assumindo estes, um papel activo e construtivo, com competências para a supervisão e capazes de fomentar a inovação e mudança. O líder eficaz deve possuir uma filosofia pessoal sobre a eficácia da escola, responsabilizando-se por introduzir condições que permitam a mudança.

Papéis dos líderes das Escolas Eficazes

- Existe “ uma única maneira” a técnica racional para ser eficaz.
- Articulação entre meios e objectivos predeterminados com clareza.
- Avaliar o grau de êxito.

- Eficácia do ensino, com o uso eficiente dos recursos humanos e materiais.
- Especialista e profissional quer nas questões pedagógicas, quer nas questões de gestão.

Dum ponto de vista crítico, esta concepção de liderança enquadra-se num paradigma funcionalista, que não permite que o líder tenha uma compreensão global da acção de liderança, na sua relação com a escola.

Na década 90, assiste-se a rápidas mudanças na sociedade e à globalização das suas crises sociais. Se até aqui o ensino baseava-se nas componentes básicas do currículo, agora procura-se oferecer aos alunos formas mais complexas de aprendizagem. O processo de ensino é visto como uma actividade intelectual que está para além da memorização e reprodução de saberes. Os professores são vistos como profissionais dotados de autonomia, formados como “ intelectuais transformadores e críticos” (Giroux, 1988, cit. por Fátima Sanches, 1996). Nesta perspectiva, o desenvolvimento pessoal e profissional dos líderes escolares, deve ter como fundamental o princípio da diversidade e criatividade. Líderes, mais do que gestores... Como salienta Fátima Sanches “ a concepção tecnocrata da liderança tem de ser erradicada das mentalidades e práticas educativas. Porque ela se constrói sob uma base social hierárquica e se enraíza no pressuposto da existência de dois grupos distintos, líderes e subordinados ou seguidores, e na superioridade dos primeiros em relação aos segundos”.

Quadro 8 – Perspectivas de lideranças

Perspectivas de Liderança			
Hierárquica	Fundamentada no paradigma funcionalista, tendo como centro a acção racional e técnica	Escola com líderes fortes e firmes, qualidade associada à eficácia escolar	
Democrática	Centrada na ideia de participação na tomada de decisão dos actores escolares	Escola como comunidade de aprendentes	Senge, 1990 Sergiovanni, 1993
		Professores como intelectuais transformadores	Giroux, 1988
		Escola como democracia participativa	Paulo Freire, 1997
Estratégica	Reconceptualiza o papel das rotinas organizacionais e valoriza o papel da criatividade na acção de liderança	Integração de rotina, visão e acção	Mintzberg, 1987

Perspectivas de lideranças (adaptado de Fátima Sanches, 1998)

Se reflectirmos sobre o papel do gestor, a partir das investigações de Mintzberg (1999) no seu artigo “Profession: Manager: Mythes et Realités” que referencia quatro mitos do que é o trabalho do gestor, os quais de seguida, desmonta a partir das conclusões obtidas.

Quadro 9 – Mitos e realidade na profissão de gestor

Mitos	Realidade
1. O gestor é um planificador metódico e reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Os gestores trabalham a um ritmo acelerado As suas actividades caracterizam-se pela variedade, fragmentação e brevidade. Os gestores são homens de acção.
2. O gestor eficaz não tem obrigações regulares a cumprir	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho do gestor contém um certo número de obrigações a cumprir (cerimónias, negociações, tratamento de informações informais que fazem a ligação ao ambiente em que está inserida)
3. Os quadros superiores têm necessidade de uma informação global que só um sistema integrado de informação pode fornecer.	<ul style="list-style-type: none"> Os gestores preferem a informação oral a documentos escritos.
4. A gestão tornou-se ou está em vias de se tornar uma ciência e uma profissão	<ul style="list-style-type: none"> Os procedimentos dos gestores- planificação, tratar informação, tomar decisões estão cuidadosamente guardados no seu cérebro.

Adaptado de Mintzberg (1999) “Profession: Manager: Mythes et Realités”

Mintzberg descreve o que ele considera ser o trabalho do gestor em termos dos papéis que este desempenha. Esses papéis estão inseridos em três dimensões comportamentais:

- **dimensão interpessoal** – papel emblemático de líder e de ligação;
- **dimensão informacional** – papel de “centro nevrálgico”, disseminador e de porta voz;
- **dimensão decisional** – papel transformacional, regulador e de afectação de recursos.

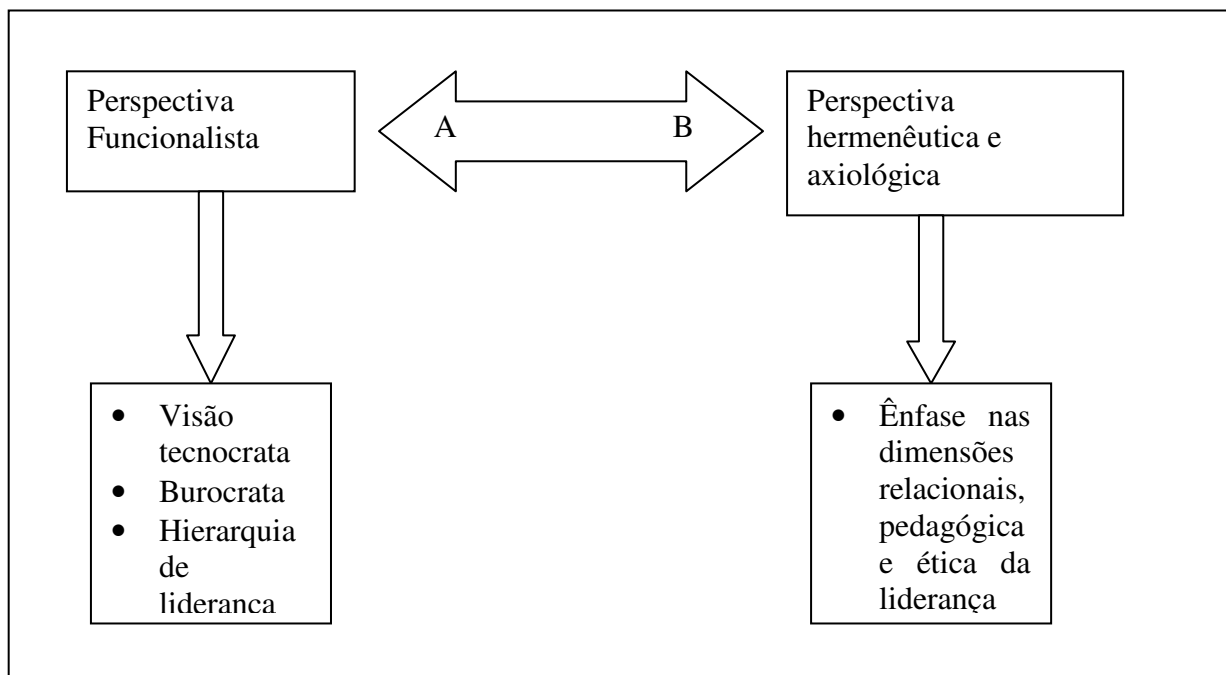
Westley e Mintzberg extrapolam da acção teatral para uma proposta de liderança estratégica. A acção teatral resulta da interacção de três elementos fundamentais: repetição, representação e assistência.

A ideia é ponto de partida e objecto de repetição, de aperfeiçoamento, gerando a visão ou representação ou visão conceptual prévia da acção. São estas interacções cognitivas iniciais que fundamentam e desencadeiam a acção da liderança. Elas pressupõem que a liderança estratégica resulta de um trabalho de aprendizagem reflexiva sobre ena acção.

Fátima Sanches (1998, p.58)

Podemos sintetizar o que atrás foi referido, entre dois pólos conceptuais extremos de liderança:

Quadro 10 – Perspectivas de liderança



Adaptado da aula de Gestão Escolar (2006)

Liderança pedagógica e educativa

Actualmente a escola é reconhecida com alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, especificidade essa da singularidade da sua missão, que é uma missão pedagógica e educativa. Costa (2000) define-a do seguinte modo:

(...) parece-nos que a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e ensino(...). Nesta perspectiva, a escola não é só uma organização onde as práticas da democracia são objecto da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma mas, uma organização da pedagogia da autonomia. Ou seja, os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituírem-se eles próprios como objectos da acção pedagógica. (p.27)

Esta posição permite-nos equacionar a liderança não só como um meio de desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. O apelo a uma liderança pedagógica e educativa tem partido de vários autores.

Segundo Smith identifica-se com a expressão *liderança educativa e pedagógica* em defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade opondo-se à visão mecanicista, hierárquica, tecnocrática e instrumental da liderança, de acordo com as palavras de Smith, (1994, cit. Costa, 1996, p.28) “a ideia de um grupo (os líderes) que exerce hegemonia e dominação sobre outro (os seguidores) é de certo modo anti-educativo”.

Cada vez mais se reconhece a importância dos processos de liderança no funcionamento das nossas escolas, a relação que existe entre liderança e desenvolvimento de escolas coesas e de qualidade pedagógica e educativa. São vários os autores a afirmarem-no.

Na opinião de Nóvoa (1992), a “coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de um a liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho” (p. 26).

A ideia anterior é reforçada pela linha de pensamento de Barroso (1999):

Se por um lado não pode haver autonomia em participação, por outro também não pode haver autonomia sem lideranças. É preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança individual e colectiva, sem a qual não é possível empreender os difíceis e complexos de coesão e de eficácia que a educação das nossas crianças e jovens exige (p.141).

As tomadas de decisões participativas requerem uma **liderança democrática**. As suas principais características são as seguintes:

- Assegura que cada um tem um papel nos projectos.
- Promove projectos e iniciativas que não tem um carácter estreitamente pessoal.
- É coerente com as suas próprias atitudes e condutas.
- Promove informação permanente.
- Utiliza a consensualidade.
- Formula com clareza as suas metas.
- Assegura-se que os outros as compreendem.
- Identifica as dificuldades existentes.
- Vincula as propostas tendo em conta o sucesso dos alunos.

As investigações actuais sobre inovação e mudança educativa destacam a necessidade de uma liderança forte, isto é, enquanto facilitadora das mudanças das instituições educativas "considerando a direcção como uma das chaves do processo de mudança" (Bolívar, 2003, p.261). Este tipo de liderança pode contribuir para a mudança da cultura escolar, melhorando a capacidade individual e colectiva para a resolução de problemas.

São três as funções que um líder transformador deve desempenhar (idem, p.263):

- a) Definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas;
- b) Desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores;
- c) Promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola.

Se considerarmos a inovação como um processo de aprendizagem, é necessário conhecimento, não só dos novos conhecimentos, mas também das metas e finalidades

que se pretendem. Desta forma a liderança deve aprender a realizar uma boa coordenação de ideias em simultâneo com a construção de uma filosofia de mudança. Este tipo de liderança deve assumir os seguintes objectivos na sua actuação (idem, p.264):

- Compreender a cultura de escola;
- Valorizar/avaliar os seus professores, promover o seu desenvolvimento profissional;
- Ampliar os aspectos a valorizar/avaliar;
- Definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar;
- Promover a colaboração e não a cooptação;
- Dar oportunidades e não ordens;
- Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar;
- Estabelecer ligação com o meio envolvente mais alargado.

De acordo com Fullan (1993), uma escola inovadora é uma escola “cheia de vida” e para isso é necessário uma liderança que estimule a “liderança individual de cada professor”, isto significando que “na medida em que a liderança dos professores amplia a capacidade da escola estendendo-a para além da equipa directiva, a sua função deve contribuir para criar condições e capacidade para que cada professor possa vir a ser um líder” (Bolivar, 2003, p.266).

Em síntese, em tempo de inovação e mudança são necessários líderes com função e legitimidade pedagógica. A sua função é fundamental na organização, dinamização de processos dos projectos, facilitando as interações profissionais, permitindo uma continuidade do trabalho interno de inovação.

Como refere Perrenoud (2003) “Dirigir, hoje, é antes de mais pilotar a mudança, venha ela da escola ou das mutações do seu ambiente” (p.31). Os novos líderes enfrentam a incerteza e o imprevisto com intuição, criatividade, espírito de síntese, visão de futuro, aceitação de riscos e sentido estratégico.

A organização aprendente (tornar as escolas em organizações que aprendem) tem condições para inovar porque está assente em redes colaborativas e sustenta-se em **lideranças colectivas**, isto significa que a liderança passa a estar ligada a funções que são desempenhadas por diferentes actores, e não afectada a cargos. Como assinala

Sanches (1998), as funções da liderança estão direccionadas para a dinamização das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação de práticas profissionais, para a gestão de redes de conhecimento e para o empreendimento da inovação e mudança.

4.2. A Formação de Professores em contexto de trabalho – acção educativa global

Nos últimos 30 anos, a ênfase da formação de professores esteve sempre associada ao propósito de mudar a Escola, o problema é que as estratégias e métodos utilizados na formação dos professores continuaram a inspirar-se nos princípios e modos de funcionamento intrínsecos à Escola tradicional que se pretendia mudar. O modelo escolar – segundo o qual há um tempo e um espaço para aprender, faz com que se pratique uma formação segundo uma visão técnica instrumental e técnica tendo como função principal a reprodução, adaptações às mudanças e inovações decretadas do exterior.

A formação deve ser entendida como uma acção educativa global, o professor é um adulto, devendo ser tratado como sujeito da sua educação e não como objecto a educar, logo tem que se ter em conta todas as dimensões enquanto ser humano. Segundo uma perspectiva global e sobretudo holística do indivíduo, há que considerar a vivência quotidiana e o contexto, dando voz às suas experiências. Os professores “condenados” a lidarem com a singularidade, a complexidade e a incerteza, são adultos que dificilmente poderão realizar a sua prática profissional com base em receitas.

É nesta perspectiva que propõe “uma formação global” dos professores, isto é uma formação para “ensinar e educar na sua globalidade (...) para a leitura da sua própria posição na relação com os alunos, na instituição e no meio (Amiguiño, 1992, p.48).

Neste sentido, defende-se uma formação articulada às situações de trabalho e nas situações de trabalho pelo que a optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação de experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo auto formativo, o que permite produzir mudanças individuais e colectivas, pois os “indivíduos mudam, mudando o

seu próprio contexto em que trabalham", opondo-se a uma lógica de exterioridade de exterioridade relativamente aos públicos e aos contextos (Canário, 1993,p13).

A formação **profissional dos professores** deve ser entendida como um processo e desenvolvida segundo a lógica do formar-se, pelo que passa pela criação de modalidades e dispositivos de formação participada que estimule por parte dos formandos uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as suas práticas.

Segundo Nóvoa (1992), formação “*assume-se como um processo interactivo e dinâmico, no qual a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação contínua* ” (p.13).

Demailly (1992, p.150) propõe que se desencadeiem práticas de “*formação interactivas reflexivas*” que abranjam iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formadores e formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Há cerca de 100 anos o professor investigador Dewey (cit. por Zeichner, 1993, p.19) “*definiu a acção reflexiva como sendo uma acção que implicava uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica*”. Apontou três atitudes fundamentais para esta acção:

- Questionamento; Ponderação de Consequência e Sinceridade.

Zeichner (1993) também aplica o termo “*reflexão*” e acentua as dimensões desenvolvimentista e de reconstrução do social do ensino. Ele defende três princípios:

1.º - A reflexão é tanto dirigida para a sua própria prática, como para o exterior, para os alunos e para as condições sociais onde se desenvolve essa prática;

2.º - A reflexão associada à democracia e à emancipação, considerando as dimensões sociais e políticas;

3.º - A reflexão é vista como uma prática social e não uma prática individual. Tentativa de construir “*comunidades de aprendizagem*”.

Outro autor da actualidade, D. Shon chamou à prática reflexiva, “*reflexão na acção*”, pois os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela, ou seja reflexão na acção e sobre a acção baseiam-se numa ligação dialéctica da teoria com a prática. Há acções que levamos a cabo espontaneamente, não temos de pensar neles antes ou durante a sua realização, nem temos consciência que os aprendemos e uma das maneiras *de pensar no ensino reflexivo* é tornar mais consciente este saber tácito, o qual se for trabalhado, pode ser criticado, examinado e melhorado.

Para Perrenoud (1993), as escolas são organizações complexas, são um “construído social”, por isso a escola não muda, quando se mudam os seus regulamentos ou decretos de reforma. A mudança da escola passa pela aprendizagem de novas atitudes, novas formas de pensar e agir novas qualificações em simultâneo com a coordenação das aprendizagens individuais, sem qual o sistema dificilmente poderá funcionar.

Na linha de pensamento de Le Boterf (1994) “*a eficácia da escola resulta da competência colectiva dos seus actores*”, significa que não se pode reduzir ao somatório das competências individuais de cada um, por que resulta da qualidade das interacções que se estabelecem, do clima de colaboração entre as várias equipas e vai se construindo nas tentativas de resolução de problemas, nos ensaios e tentativas de inovação, sendo este modelo de formação contínua **uma atitude de mudança e inovação no interior do estabelecimento de ensino.**

A formação contínua de professores lança um desafio de conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.

Nóvoa (1995) reforça esta linha de pensamento afirmando que a formação deve ser vista como um processo ao longo da vida, vivenciada no dia a dia dos professores e da escola e não como algo exterior aos projectos profissionais e organizacionais. Nesta perspectiva a formação deve ser **centrada na escola**, que pressupõe a ideia da formação se tratar de uma reflexão na prática sobre a prática. Segundo Nóvoa (1993):

(...) “Os professores que são prático reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p.9).

Na maioria das nossas escolas há uma ausência do colectivo profissional, da colegialidade, esta podia servir de base ao trabalho dos professores, aos conceitos de equipa pedagógica de competência colectiva, voluntarismo profissional. Ainda há um trabalho muito individualista, o que não sucede noutras profissões, o exemplo dos médicos, os engenheiros, os arquitectos que têm de trabalhar com outros profissionais.

Daí a importância da **auto formação**, da **co-formação**, formação partilhada que pode ajudar a ultrapassar esta postura de individual, da **formação/acção** em que a pessoa forma-se agindo e a acção deve ter uma dimensão formadora e não rotineira, da **investigação-formação** em que se pode reflectir em conjunto a dimensão da prática que levou à pesquisa.

Em síntese, as estratégias administrativas de implementação de reformas externas devem ser substituídas pela formação/ inovação centrada na escola, devendo esta última, tal como afirma Boliver (2003) “ser uma das principais plataformas teóricas e práticas de mudança, da cultura tradicional das escolas, um factor de promoção do aumento da capacidade profissional dos professores e da reconstrução dos estabelecimentos de ensino como núcleos de inovação” (p.170). De salientar ainda que a iniciação do professor na investigação e na reflexão das situações pedagógicas por ele vividas, em contexto escolar, será o pólo desencadeador da sua formação o que permite criar condições face à inovação.

4.3. Biblioteca Escolar /CRE – definição e potencialidades como uma inovação organizacional

Desde a antiguidade que as bibliotecas tinham como principal função, conservar a informação, privilegiando a informação escrita, sob a forma de um suporte bem determinado – “o livro”.

No passado, as bibliotecas destinavam-se exclusivamente a quem gostava ou precisava de ler. Como refere Magalhães (1998) funcionavam “ *perfeitamente em espaços fechados, solenes, silenciosos e até soturnos*” (p.7). Quando existia uma Biblioteca, servia para conservar e acumular documentos, apoiando uma prática pedagógica que se apoiava no ensino/ transmissão de conhecimentos e aí dispensava-se a utilização da

biblioteca, quando era utilizada estava desligada do estabelecimento de ensino. Os responsáveis eram pessoas consideradas com diminuição de capacidades, para exercer funções docentes, como salienta Vitorino (1992) “*não se sente em condições de ensinar? Ah, a biblioteca: aí está a solução – é fácil, é sossegado, não é muito exigente nem muito cansativo*” (p.31).

A grande maioria das escolas primárias não tinham, e não têm bibliotecas escolares... O ensino primário foi votado a um abandono, quer na “*escassez de recursos disponibilizados, mas também na ausência de reflexão sobre as suas finalidades e características organizacionais*” (Natércio Afonso, 1996) e apesar das suas mudanças “*cosméticas*”, como a mudança de nome para 1º ciclo, nunca se pôs em causa os “*princípios minimalistas do Estado Novo do ensinar a ler, escrever e contar*”. Os princípios da escola tradicional não necessitam dos serviços da biblioteca pois:

Este modelo tem por base a repetição de informação: repetição por parte do professor, para fazer passar as informações que o aluno deverá assimilar, digerir e desenvolver; repetição por parte dos alunos, enquanto processo de aprendizagem e forma de provar ao professor o que aprendeu” Canário (1992, p.70).

A evolução rápida dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento dos meios de comunicação, puseram em causa o “*enciclopedismo*” e o “*monopólio*” da instituição escolar, enquanto fonte de saber (Canário, 1986,p.1). Assistiu-se à diversificação de suportes de comunicação, deixando o livro de ser o suporte dominante e a imprensa sofreu a concorrência de novos suportes baseados no som e imagem, assim como as tecnologias da comunicação e informação.

As escolas e as suas bibliotecas escolares têm de aceitar estes novos desafios colocando à disposição dos seus utilizadores, novas formas de aprendizagem, em diversificados suportes de informação, captando as suas necessidades e oferecendo-lhes respostas rápidas, pertinentes e adequadas.

A partir dos anos 60 surge a criação dos “centros de recursos” “mediatecas” centro multimédia” “centro documental” – pluralidade de designações que se referem à mesma realidade “*um novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de*

acção educativa” (Canário, 1994, p.16), a partir da transformação das bibliotecas escolares, tendo como finalidade fazer evoluir o estabelecimento de ensino. As instituições foram substituindo progressivamente as bibliotecas tradicionais em modernos centros de recursos. Com estes surge o termo “*documentação que consiste em reunir, agrupar, seleccionar e utilizar todos os tipos de informação*” (Canário, 1987, p. 157).

Assiste-se à passagem de acumulação de documentos para um processo caracterizado por três momentos principais: recolha de informação, tratamento de informação e difusão da informação. A difusão e animação influenciam os comportamentos dos utilizadores, criando novas necessidades e estimulando a sua utilização.

Devido a sucessivas medidas políticas do ME, os termos relativos à paisagem documental, deixaram de designar “conceitos” para designarem sucessivas “vagas” historicamente situadas e actualmente biblioteca escolar /centro de recursos (BE/CR) e por opção de natureza conceptual, será esta a expressão que adoptarei.

Nos dias de hoje, encara-se a biblioteca escolar /CR como um “*Centro de Recursos, vivo, dinâmico, estímulo cultural indispensável na escola e na comunidade*” (Ana Maria Magalhães, 1998, p7). Da acumulação de saber “tende a valorizar-se a aquisição de métodos de trabalho e de utensilagem mental, susceptíveis de favorecer a auto-afirmação, num processo de educação permanente” (Rui Canário, 1986, p.1). A biblioteca escolar /CR desempenha um papel muito importante na formação de cidadãos, preparando-os para “aprender a aprender”. “*Aprender é buscar, interrogar, criar, avaliar, diálogo mediato e imediato com o mundo*” (Calixto, 1996, p.17), integrado num conhecimento pertinente.

A implementação da biblioteca escolar no interior do estabelecimento de ensino, integrado no seu projecto educativo, constitui um factor decisivo no desenvolvimento e transformação do estabelecimento de ensino, transformando em realidade uma utopia do passado, em que se valoriza o papel do aluno, na construção sua autonomia e aprendizagem.

Teresa Calçada (1996,p.30) definiu biblioteca como “ *um bem cultural muito útil, necessário e estimável, indispensável. Fonte e forma de progresso, um lugar por excelência onde habita a formação: muita, livre, organizada, disponível variada e em todos os suportes. Um local de curiosidade, saber e prazer*”.

Segundo Isabel Veiga (1996) “ *o conceito de biblioteca escolar inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para as actividades curriculares não lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer.*”

A BE /CR tem de estar integrada no projecto educativo da escola pois supõe “ *uma inovação organizacional que, potencialmente se repercute na totalidade da organização escolar*” (Canário e Jorge Sousa, 1997, p.9). Na opinião de Rui Canário (1994) a BE /CR facilita e favorece:

- aumento no interior do estabelecimento de ensino dos espaços e dos tempos relativos ao aprender;
- flexibilização nas formas de agrupamento de alunos, favorecendo modalidades de trabalho individual em pequeno e em grande grupo;
- apoio à pesquisa e trabalho de projecto como metodologia de aprendizagem;
- relativização do papel do professor que se torna um “recurso” entre outros possíveis;
- atribuição de novos papéis aos professores que passam a trabalhar em equipa com outros técnicos;
- alteração do isolamento da escola nas relações com o meio envolvente.

A construção desta inovação organizacional introduz “*alterações na organização dos tempo, dos espaços e das modalidades de acção educativa consagrados à aprendizagem*” (Rui Canário, 1998, p.11), permitindo mudanças qualitativas no interior do estabelecimento de ensino, em que a acumulação de saberes pela repetição, dá lugar à sua produção, favorecendo a aquisição de competências transversais, interiorizadas a partir de “*um articulação interactiva entre as diferentes modalidades de acção educativa, oferecidas aos alunos, assim como múltiplas e diferenciadas oportunidades de aprendizagem*” (Canário, 1997, p.12).

Na opinião de Derout (citado por Canário, 1998, p.12) cada estabelecimento constitui “*um conglomerado de recursos*” ou uma nebulosa de “*recursos lactentes*” e a sua criação representa “*um sistema virtual de recursos*” Gaillot e Gaillot (idem) que não está predeterminado e depende das interações que os intervenientes conseguem estabelecer e criar.

No que se refere à formação de professores a BE/CR ao introduzir novos processos de aprendizagem, implica que os professores descubram “*novos modos de acção pedagógica e modifiquem as suas práticas*” (Cristina Barroso, 1989, p.52).

Oferece **propósitos democratizantes**, pois ao introduzir um maior número de bens culturais da escola, enriquece o interior do estabelecimento de ensino, enquanto meio educativo e a longo prazo, a sua transformação.

A BE/CR permite ainda dinamizar e fortificar as relações entre a escola comunidade, estabelecendo interações com os pais, as outras escolas, a autarquia e empresas.

O manifesto das Mediatecas Escolares da Unesco (citado por Veiga, 1996, p.177) proclama “*que os serviços das mediatecas escolares são essenciais para que uma efectiva educação de todas as crianças e adolescentes, e que a educação é um agente vital na manutenção da paz e entendimento entre povos e nações*”.

A biblioteca escolar / centro de recursos assumindo-se como um **factor de inovação** deve fornecer novas formas de aprendizagem e novas formas de ensino, pondo ênfase na aprendizagem, os seus principais objectivos são:

- proporcionar novas formas de relação com o saber, fornecendo aos alunos a possibilidade material e intelectual de encontrar as informações e os documentos necessários;
- permitir o acesso livre e permanente a um conjunto documental que é necessário aprender e interrogar;
- contribuir para modificar o regime de comunicação;
- proporcionar uma nova organização do espaço e do tempo de aprendizagem;
- tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes;

- permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer os utilizadores a produzirem novos conjuntos documentais;
- desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos;
- desenvolver trabalhos de pesquisa ou de estudo, individualmente ou em grupo;
- estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela ciência, a arte e a cultura local;
- desenvolver nos alunos o prazer de ler e de investigar e estimular a prática do trabalho autónomo;
- favorecer o trabalho de equipa entre professores e apoiar o a construção de materiais;
- relativizar o papel do professor, transformando-se num dos recursos possíveis;
- quebrar o isolamento da sala de aula e criar condições para o trabalho independente dos alunos.

A biblioteca escolar exerce as **seguintes funções** (Canário e outros, 1994):

- função de documentação, faz-se um trabalho de selecção, aquisição e tratamento técnico no sentido de disponibilizar informação;
- função de produção, alunos e professores utilizam e exploram os fundos documentais da biblioteca e ao mesmo tempo vão produzindo novos trabalhos escritos, audiovisuais ou informáticos que passam a integrar o fundo documental;
- função de animação, actividades planeadas e executadas, a fim de otimizar os recursos existentes.

Estas funções correspondem a diferentes domínios, que deverão ser dinâmicos, integrados e indissociáveis uns dos outros, presentes desde o início de cada projecto

No que diz respeito aos princípios de organização e funcionamento da BE/CR podemos identificar três grandes orientações fundamentais para o desempenho eficaz das suas funções (Canário e outros, 1994):

- unicidade, relativamente aos documentos e aos públicos. Todos os documentos devem estar à disposição de “todos” (alunos, professores, pais);

- associação de documentação e meios técnicos que permitam aos utentes a sua exploração e subsequente produzir novas informações e documentação;
- implicação dos utilizadores da BE/CR através de uma permanente informação de formas de colaboração e de participação em tomadas de decisão.

Na opinião de Canário (1997) e Oliveira (1998) para que a BE/CR se desenvolva como uma **inovação organizacional** estendendo-se à totalidade da organização escolar é importante que assente nos seguintes **pressupostos**:

- o projecto BE/CR deve estar **integrado no projecto educativo de escola**, concebido como uma estratégia global para melhorar o funcionamento do estabelecimento de ensino e otimizar as suas potencialidades educativas;
- receber o **apoio explícito e permanente dos órgãos de gestão**, que funcionam como elemento potenciador de processos de aprendizagem colectiva, facilitando a gestão de conflitos e contribuir para a legitimação das mudanças desenvolvidas na biblioteca;
- **saber gerir os recursos** com sentido estratégico, reaproveitando os recursos **endógenos**, pois o sucesso destas experiências, depende menos dos recursos exógenos, do que de um forma nova de inventariar os recursos existentes e organizá-los de outra maneira, embora não se possa negligenciar a necessidade de haver um sistema de incentivos e apoios da administração central, autarquia e instituições de formação;
- **organizar e gerir o fundo documental** segundo critérios que favoreçam a aproximação dos utilizadores de forma apresentar um fundo documental diversificados do ponto de vista das linguagens e suportes, permitindo ao aceso livres de todos os utilizadores;
- ser encarado pelos **alunos como um “espaço” de autonomia e liberdade**, de forma a ser **apropriado por todos**, principalmente os grupos mais desfavorecidos a nível social e cultural e assumir-se como democratizante. A sua utilização não pode ser ignorada pelos alunos, na opinião de Rui Canário (1998, p.14) “ *essa utilização não é espontânea, nem natural, pelo que a conquista e a formação dos jovens constitui um dos problemas a resolver*”.

Desta forma é importante encarar os **alunos como mais um “recurso”**, cuja acção pode ser fundamental na produção de mudanças no estabelecimento de ensino. Valorizar os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas raízes é uma necessidade, pois eles são mais um recurso a saber gerir.

Se considerarmos a BE/CR nos seus pressupostos como uma “*inovação*” e definirmos este conceito, como processo colectivo de aprendizagem, é relevante o papel que o aluno pode desempenhar neste processo, se encararmos...

A inovação como uma construção social que ocorre num sistema de comportamentos interdependentes de todos os actores em presença, o papel do aluno tenderá a ser encarado de forma substancialmente diversa da de um mero cliente ou de um objecto a transformar.

(Canário, 1993, p.24)

A produção de documentos, em diferentes suportes, constitui um “*dos vectores susceptíveis de modificar a relação da escola com o contexto local*” (Canário, 1994,p.49), pois as situações de interacção envolvendo pais e alunos e outros intervenientes multiplicam-se. Daí a necessidade do aluno assumir um papel preponderante na condução desta inovação.

“*A produção, pelos alunos, de produtos comunicáveis, favorecem as mudanças entre os alunos, no interior da turma, entre os diferentes grupos, a partir do momento em que estes produtos integrem o fundo documental do CDI*” (Canário, 1987, p.236), pelo que a produção de documentos pelos alunos e professores enriquece e diversifica o fundo documental, modificando qualitativamente a situação pedagógica e a natureza das relações com o saber.

Uma experiência vivida em Arronches (1987 e 1990), num concelho rural do norte alentejano com a finalidade de construir práticas pedagógicas adequadas ao sucesso dos alunos mostrou como as “*produções infantis revelaram os alunos como a comunidade dentro da escola e contribuíram para modificar a visão descolarizada dos professores relativamente às crianças e às famílias*” (Canário, 1992, p.82).

Os alunos desempenham um papel muito importante nas mudanças no interior do estabelecimento de ensino, pois definindo-se a situação pedagógica como uma relação interpessoal, criando interdependências, em que as influências são recíprocas, então as “*práticas dos professores podem ser influenciados pelos alunos e estes um apoio para a implementação e desenvolvimento de determinadas inovações*” (Canário, 1992, p. 74).

Canário (1991) descreve uma experiência em que as actividades de pesquisa e produção, por parte dos alunos, o seu uso autónomo de instrumentos de produção de informação, terem um efeito retroactivo sobre os professores, provocando mudanças na prática pedagógica e a sua representação sobre a situação educativa.

Para Perronoud (citado por Canário, 1997, p.74), o aluno surge como “*mensageiro*” na relação entre a escola e a família e o mesmo acontece aqui na relação entre a BE/CR e os professores.

Os alunos através da sua acção e da sua mensagem, valorizam as potencialidades da BE/CR, daí serem o “*alvo prioritário*”, para que haja valorização de um espaço educativo informal, que enriquece o estabelecimento de ensino, possibilita mudanças de práticas, conquista os professores e capta os alunos mais desfavorecidos a nível social e cultural.

Ter uma **equipa responsável** pela execução e animação do projecto é preponderante para o sucesso da BE/CR. Na opinião de Cristina Barroso (1989, p.56), esta equipa deve “*constituir um núcleo duro da organização que aceita correr riscos e que dispõe de motivação pessoal para investir tempo e energias na resolução dos problemas que se levantam à execução do projecto*”. Essa equipa desempenha um papel central no processo de “*descoberta e aprendizagem colectiva*” (Canário, 1997, p. 10), assumindo-se como o “*pivot*” entre o dispositivo documental e o conjunto da organização escolar. Deve desenvolver uma capacidade de auto formação interiorizando novas competências para as tarefas a desempenhar e legitimidade face aos outros professores.

Possuir um **coordenador**, responsável pela BE/CR o qual é “*um elemento charneira a nível interno e também a nível externo*” (Canário, 1997, p.14). Ele desempenha um

papel de “*pivot*” entre o dispositivo documental e o conjunto de organização. Ao dirigir e animar uma “*equipa*” ele é o interlocutor permanente a nível interno, com os diferentes órgãos do estabelecimento de ensino, assim como com os utilizadores daquele espaço. A sua acção é relevante na abertura à comunidade, na construção de parcerias e de inserção em redes. O coordenador deve possuir competências do saber, do saber fazer e do saber ser. Capacidade não só para gerir, mas também definir estratégias, partilhar informação, saber ouvir e motivar os vários intervenientes para o trabalho de equipa e em interacção, ou seja “*pensar à escala da organização*”. Ao desempenhar funções de “*relações públicas*” com o exterior, desempenha papéis tão diversos como “*angariador de recurso; negociador de projecto; construtor de parcerias; animador; relações públicas*” (Canário e Jorge de Sousa, 1997, p.15) sendo o interlocutor directo com autarquias, museus, bibliotecas, escolas, empresas, associação de pais.

Se a BE /CR não estiver integrada no Projecto educativo de escola, interagindo com o trabalho da sala de aula, é possível que ocorram alguns “*efeitos indesejáveis*” (Canário, 1998):

- rejeição da inovação, em que a biblioteca é remetida para um papel tradicional;
- criação de um lugar de ocupação de tempos livres, onde decorrem actividades culturais, mas desligadas das práticas da sala de aula;
- estabelecimento de uma relação unidireccional entre os “programas” e a biblioteca escolar, cuja principal função é passar a fornecer recursos solicitados.

Para evitar estes “*efeitos indesejáveis*” é necessário envolver os professores, alunos e comunidade.

Segundo Canário (1998), é necessário que os professores adiram à **inovação e mudança**, para isso eles têm de **participar no seu processo de construção** de maneira a que se sintam implicados e se possam apropriar dela.

Esse processo de apropriação deve assentar em três critérios base:

- Critério de congruência – a BE/CR é vista pelos professores como uma necessidade;

- Critério de instrumentalidade – em que os professores sabem como utilizar a BE/CR nas suas práticas educativas;
- Critério de custo – em que os professores reconhecem as vantagens da utilização da BE/CR em relação aos custos (exemplo: o tempo dispendido na preparação de uma prática pedagógica, que pressuponha a utilização da BE/CR).

Da BE/CRE ao contexto local e a criação de parcerias

“O relacionamento entre indivíduo – sociedade – espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro, Edgar Morin” (2000).

A abertura à comunidade local passa por mudar internamente a instituição escolar, a partir das suas práticas pedagógicas que passa por um *“alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos dos espaços, dos tempos, e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e com o saber no interior da escola”* (Canário, 1990, p.83).

Se considerarmos que a escola enquanto sistema de comportamentos, não se estende nem a um espaço físico e não está isolada do seu contexto, então os *“alunos são a comunidade dentro da escola”* (idem, p. 84).

Na opinião deste autor, uma verdadeira abertura da escola à comunidade define-se *“pela natureza e frequência das interações directas entre a escola e os pais, e a escola e as instituições locais, ou pelo modo como trata os alunos”*.

Como reforça Perrenoud (citado por Canário, 1990, p.85), *“o aluno é o veículo privilegiado das trocas de comunicação entre a escola e as famílias”*. As **produções dos alunos** permitem-nos verificar qual o **grau e a natureza da abertura à comunidade local**, quais as mudanças verificadas no estabelecimento de ensino a nível das relações de poder e com o saber, se de meros objectos passaram a ser sujeitos e agentes de formação.

A BE/CRE desempenha um papel chave na transformação do estabelecimento de ensino na dimensão de “abertura” e dimensão de “parceria” com a comunidade. Em relação à

primeira dimensão pode construir ofertas educativas que valorizam os “*conhecimentos e experiências*” dos seus alunos e da sua comunidade local, assim como permitir o estabelecimento de “*parcerias*” com outras instituições e parceiros locais, autarquias, associações de pais, colectividades, museus, empresas...) na construção de “*práticas e políticas educativas locais*” (Rui Canário e Jorge Pais de Sousa, 1997, p14).

Na opinião de Beatriz Canário (1995), a **constituição de partenariados locais** permite uma renovação educativa tão necessária para mudar a escola. Estes projectos apresentam uma visão exógena da escola, numa ligação a parceiros exteriores, como forma de dar resposta às novas exigências sociais feitas à escola e que ela sozinha não consegue satisfazer.

Segundo Barbier (citado por Beatriz Canário, 1995, p.152) afirma que o “*partenariado se baseia na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltiplas*”.

A nível local a escola pode ter como parceiros os pais, os diferentes organismos, as autarquias, as associações e os mais diversos elementos da comunidade. O partenariado permite uma maior articulação entre diferentes escolas e níveis de ensino e encara o fenómeno educativo como fenómeno global, de forma a “*articular, identificar, otimizar recursos educativos endógenos às escolas e à comunidade, promovendo a sua gestão integrada*” (Canário, 1994).

Beatriz Canário mostra como a constituição de partenariados foi central no projecto educativo da Golegã e retirou as seguintes conclusões:

- permitiu entre as várias escolas momentos de debate, reflexão conjunta e de trabalho em equipa, estabeleceu hábitos de negociação e criaram-se canais de comunicação, formais e informais entre professores e escolas;
- incentivou e apoiou iniciativas concretas das escolas no sentido de associar os pais à tomada de decisão.

O partenariado como prática social inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre parceiros, ao contrário do mecenato, em que alguém recebe, o partenariado supõe a paridade entre parceiros: eles contribuem para objectivos comuns, mas também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares, compromissos e benefícios, os quais resultam de um acordo, a que se pode chegar através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.

Beatriz Canário (1995, p.165)

Em síntese a autonomia constrói-se no local e com base na **inovação organizacional** e o desenvolvimento de medidas tendentes a solucionar problemas escolares, entre escolas e outras instituições, nas quais se identificaram parceiros possíveis da escola e os contactos estabelecidos permitem a utilização para fins educativos recursos já existentes na comunidade e insuficientemente aproveitados: espaços, equipamentos e animadores.

Segundo Azevedo (1994) “uma organização escolar que opte pelas parcerias como postura social dominante, é uma organização aberta ao ecossistema local, acolhedora e respeitadora da acção consequente de outros actores no interior do campo da educação escolar” (p.87). Uma escola de parcerias é uma escola responsável perante os cidadãos. Aceita-os na sua diversidade, com os seus saberes, mostra o trabalho feito, dialoga sobre projectos futuros.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 5 – Metodologia

A palavra “investigação” tem diferentes significados, dependendo de quem a utiliza (Trad., Hayman, J.1984, p.9). Assim, a descrição da realidade, objecto de investigação empírica é realizada consoante a área de estudo dos investigadores: ciências sociais e humanas ou ciências exactas. Enquanto para os primeiros abordam as situações tal como estas se apresentam na realidade, usando teorias e dados para relacionar variáveis identificadas, os segundos, construindo situações artificiais, testam as suas teorias por meio da manipulação de dois tipos de variáveis, isto, é, a variável independente e a variável dependente, respectivamente. Estes últimos inspiram – se numa perspectiva quantitativa, recolhem os factos e estudam a relação entre eles com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a *conclusões quantificadas*, para os investigadores que adoptam uma abordagem qualitativa, procuram “*as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística*” (Bell, 1987, p.20).

Nesta investigação recorre-se ao tratamento estatístico, por se considerar um leque variado de intervenientes e pela necessidade de analisar os dados do inquérito por questionário. Reichardt e Cook (1986, citados por Carmo e Manuela Malheiro, 1998,p.176) reforçam esta ideia afirmando” *o investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso da investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos tipos de métodos*”.

5.1. Tipologia do estudo

O estudo em questão, inscreve-se num estudo naturalista, pois como refere (Afonso, 2003) caracteriza-se por investigar uma situação concreta existente e identificável “ O impacto da promoção da inovação e da mudança nas escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, em agrupamento,” e descritivo, pois efectua-se uma descrição de factos e opiniões, identificados e caracterizados no material empírico mais relevante. Tal justifica-se, por um lado, através da valorização de uma realidade invocada (e não experimental) na qual não existe manipulação de variáveis.

No que diz respeito à investigação, esta fundamenta-se sempre num paradigma, que se pode apresentar explícito ou não, isto é “(...) num conjunto aberto de asserções,

conceitos ou preposições logicamente relacionados (...)” (Bogdan & Biklen, 1994,p.52) que a orientam e que permitem a coerência de dados, não os tomando como “ (...) um pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (idem). Neste sentido, o estudo em questão inscreve-se na lógica do paradigma qualitativo, também designado por naturalista, cuja característica distintiva.

5.2. Contexto do estudo

Figura 1 – Localização do município de Loures na Grande Área Metropolitana de Lisboa (fonte CML)



Este estudo realiza-se no concelho de Loures. Está localizado na região de Lisboa e Vale do Tejo, integra a área metropolitana de Lisboa e situa-se na margem direita do rio Tejo. Tem como concelhos limítrofes: Lisboa, Vila Franca de Xira, Arruda dos Vinhos, Mafra, Sintra e Odivelas.

Tem uma área de cento e sessenta e oito mil metros quadrados e tem cerca de 200 000 habitantes.

Neste concelho, localizam-se parte importante dos sistemas de transportes rodoviários, ferroviários, marítimos e aéreos que permitem ligações a outras partes do país, da União Europeia e do mundo.

É um concelho multifacetado quer em paisagens quer em modos de vida, coabitando o meio rural e o ambiente urbano em plena harmonia. A sua população é constituída por gentes de várias nacionalidades, religiões e etnias que habitam o concelho, é outro dos traços particulares que marcam a sua multiculturalidade.

Este concelho apresenta um extenso património natural, histórico, cultural e edificado. De realçar a sua produção vitivinícola na região de Bucelas, o seu abastecimento de produtos agrícolas à área metropolitana de Lisboa, na indústria de conteúdos

audiovisuais e na plataforma ribeirinha do Parque das Nações. Um concelho em mudança que aposta num futuro optimista para as suas populações, onde a preocupação social está bem presente.

Atendendo às suas características geográficas do município (génese e organização do território, densidade populacional, paisagem) a carta educativa definiu três zonas:

- Norte rural – freguesias de Bucelas, Fanhões, Lousa, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal;
- Norte urbano – freguesias de Bucelas, Loures e Santo António dos Cavaleiros;
- Oriental – freguesias da Apelação, Bobadela, Camarate, Moscavide, Portela, Prior Velho, Sacavém, Santa Iria de Azóia, S. João da Talha e Unhos. Segue no quadro abaixo a distribuição da população do concelho de Loures pelas várias freguesias.

Quadro 11 – Distribuição da população nas várias freguesias do concelho

Freguesia	Área (km2)	População
Apelação	1,42	6043
Bobadela	3,37	8577
Bucelas	33,99	4810
Camarate	5,54	18 821
Fanhões	11,60	2698
Frielas	5,60	2676
Loures	32,84	24 237
Lousa	16,54	3419
Moscavide	1,02	12 184
Portela	0,95	15 441
Prior Velho	1,40	6683
Sacavém	3,80	17 659
Santa Iria de Azóia	7,30	17 571
Santo Antão do Tojal	15,12	4192
Santo António dos Cavaleiros	3,62	21 947
São João da Talha	6,07	17 970
São Julião do Tojal	13,25	3600
Unhos	4,49	10 531
Concelho	167,92	199 059

In: Censos (2001)

Figura 2 – Mapa com as freguesias do concelho de Loures (fonte CML)



Quadro 12 – Distribuição de alunos pelos vários ciclos

Freguesias	Pré- Escolar	1º Ciclo	2º e 3º	Sec. + 3º	Total
Apelação	117	276	210		603
Bobadela	90	401	502		993
Bucelas	87	184	276		547
Camarate	100	938	736	708	2482
Fanhões	67	113			180
Frielas	39	79			118
Loures	263	1191	1501	1109	4064
Lousa	86	137			223
Moscavide	24	444			468
Portela	74	275	694	976	2019
Prior Velho	45	243			288
Sacavém	135	565	572		1272
Santa Iria	176	663	1259		2098
S. Antão T	68	137			205
S. António	155	1075	1095	744	3069
S. João Tal	50	694		751	1495
S. Julião T.	117	184			320
Unhos	70	600	659		1266
Total	1760	8199	7504	5733	23196

Fonte: CML/ Divisão da Educação

Quadro 13 – Recursos humanos do Sistema Público/ Pré escolar ao Secundário 2006/2007

Freguesias	Pré- Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		Secundário e 3º ciclo	
	Educador	Não Docente	Doc.	N.Doc.	Doc.	N.Doc.	Doc.	N.Doc.
Apelação	6	5	13	5	47	15		
Bobadela	4	5	19	5	76	20		
Bucelas	4	3	11	5	43	19		
Camarate	5	5	46	13	90	25	80	24
Fanhões	3	3	7	5				
Frielas	2	2	4	1				
Loures	11	11	60	18	197	46	117	28
Lousa	4	5	8	1				
Moscavide	1	1	19	8				
Portela	3	3	13	5	86	21		
Prior Velho	2	2	12	5				
Sacavém	6	6	28	11	79	24	162	22
Santa Iria	8	7	31	16	154	47		
S. Antão T	3	3	10	5				
S. Ant. Ca	7	8	50	15	145	40	90	24
S. João Tal	2	2	35	15				
S. Julião T.	5	4	9	5			108	45
Unhos	3	3	29	15	73	22		
Total	79	78	404	153	990	279	705	170

Fonte: CML/ Divisão da Educação

5.3. Estratégias de investigação

Como estratégia de pesquisa privilegiada para este estudo empírico optou-se pelo estudo extensivo ou survey, criado para “ extrair informação de uma grande amostra de respondentes sobre tópicos específicos (Wolcott, 1999, cit. Afonso, 2001, p.14), pois as questões de investigação colocadas pressupõem uma abordagem das situações concretas, a partir das vivências profissionais dos inquiridos.

Como refere Afonso “ a finalidade de um estudo extensivo consiste geralmente na análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade” (2005, p.62). O foco da investigação centra-se na recolha de factos e de opiniões, sendo importante a perspectiva dos actores sobre os efeitos da constituição dos agrupamentos na liderança, formação contínua e biblioteca escolar, estratégias promotoras da inovação e mudanças nas escolas do 1º ciclo de grande dimensão, no concelho de Loures. Escolheu-se como alvo professores com mais de quatro anos de serviço.

5.4. Técnica de recolha de dados

Perante o estudo em causa, extensivo ou survey, optou-se pelo recurso ao inquérito questionário pois parece ser o mais indicado para obter as informações desejadas do maior número de inquiridos, sendo definido inquérito como “um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa (Malheiro e Carmo, 1998,p.123), cujo “objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101). Esta técnica é aconselhada em virtude de permitir fiabilidade desde que “*se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção de inquiridos e administração no terreno*” (Carmo e Manuela Malheiro, 1998,p.140) e pode ser definido como “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”(Ghiglione e Matalon, 2005, p.110).

Em educação é muito frequente a investigação por inquérito, a qual é de grande utilidade possuindo um “valor inegável” (Tuckman, 1998) como processo de recolha de dados.

A técnica de questionário permite-nos aceder à recolha de três tipos de informações dos respondentes (idem, 2005):

- de conhecimento ou informação (o que sabe);
- de valores ou preferências (o que quer ou prefere);
- de atitudes e convicções (o que pensa ou crê).

Para ser considerada uma técnica fidedigna na recolha de dados há que ter em conta um conjunto de pressupostos básicos no que se refere aos respondentes, como seja a sua atitude cooperativa e que respondam como veracidade no saber, no querer e no pensar às questões colocadas. Pois como salienta Afonso (2005, p.103) “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem”.

Porém, esta técnica, o inquérito por questionário têm vantagens e desvantagens. Relativamente, à primeira oferece uma maior sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise dos dados, mas por outro lado exige um grande rigor na concepção, não é aplicável a toda a população e é previsível uma grande taxa de “não respostas” (Carmo e Manuela Malheiro, 1998, p.140).

5.5. A construção do inquérito questionário

O planeamento do inquérito por questionário teve uma preparação cuidada, de forma a não colocar qualquer dúvida no acto da sua inquirição.

Procurou-se que o sistema de perguntas seleccionado estivesse bem organizado, com coerência interna e as temáticas bem definidas. Os tipos de questões dividem-se em duas categorias: questões de factos e questões de opinião e quanto à forma optou-se pelas questões fechadas, embora no final do questionário apareça uma questão aberta de

modo de permitir ao respondente a impressão, que de facto está a ser ouvido (Ghiglione e Matalon, 2005).

5.5.1. As entrevistas exploratórias

A abordagem da temática em estudo implicou conhecer as perspectivas dos diversos actores das escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, sobre os efeitos da constituição dos agrupamentos na sua escola, sobre o impacto havido na liderança, formação contínua e biblioteca escolar, como estratégias promotoras da inovação e mudança educativa. Portanto, fizeram-se entrevistas exploratórias a dois docentes com larga experiência profissional, quer como docentes quer como gestores intermédios.

A razão da realização das entrevistas prendeu-se com o facto de “assegurar que o inquirido se exprima o mais completamente possível sobre o tema que lhe tenha sido proposto” (Ghiglione & Matalon, 1992,p.90), para desta forma se aceder aos diferentes pontos de vista, assim como os termos utilizados pelos entrevistados. Uma outra funcionalidade das entrevistas consiste numa contribuição para as respostas às questões de investigação definidas. Um dos objectivos da entrevista exploratória foi também conhecer o vocabulário mais utilizado, de forma a aplicar uma linguagem clara e familiar.

Optou-se pela modalidade de entrevista semi-directiva ou semi-estruturada. Preparou-se um guião de entrevista, onde se clarificaram os tópicos e as questões, de forma a existir uma coerência interna e instrumental. O guião integrou os seguintes blocos: **identidade profissional; impacto sobre a liderança para a inovação e mudança (comunicação e participação); formação contínua; biblioteca escolar/centro de recursos.**

Ao longo da condução da entrevista seguiram-se dois princípios de ordem geral (Albano Estrela, 1995, p.345):

- o da autenticidade, na relação entrevistador – entrevistado (sinceridade nos sentimentos expressos);
- controlo da situação por parte do entrevistador/investigador, sem perda da autenticidade e da sinceridade da posição pessoal.

As entrevistas foram realizadas em Dezembro de 2007 a dois professores. Com a aprovação dos entrevistados fez-se a gravação em registo magnético e seguindo-se a transcrição escrita para se efectuar a análise de conteúdo dos dados.

A análise dos dados qualitativos das entrevistas fez-se através da “análise de conteúdo” (Quivy e Campenhout, 1992) com o objectivo de possibilitar a interpretação do seu conteúdo. Deste modo, a sua concretização passou pelas seguintes etapas: a) leitura flutuante da informação, a qual permitiu um primeiro contacto com as entrevistas e a concepção de grandes temas de organização da informação; b) análise transversal do conteúdo, reorganizando, por temas principais, e sem especialização; c) estabelecimento de um sistema de categorias (método indutivo e / ou método dedutivo); d) avaliação das categorias; tratamento comparativo dessas categorias (Estrela, A. 1994). Por último, foram interpretados os dados numa triangulação com a fundamentação teórica.

Quadro 14 – A análise de conteúdo das entrevistas

Com o objectivo de realizar a análise de conteúdo estabeleceram-se as seguintes categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias
Percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Dados biográficos • Cargos e funções exercidos • Experiência em diferentes tipos de agrupamentos
Liderança/ Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação entre as diferentes escolas • Ganhos para as escolas do 1º ciclo • Articulação curricular entre anos e ciclos • Comunicação no interior da escola • Comunicação com o órgão de gestão • Relação com os encarregados de educação • Relação com o poder local • O papel do gestor intermédio com os docentes e encarregados de educação
Liderança/participação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na dinamização de projectos • Tomada de decisões na vida da escola • Melhoria e inovação das práticas pedagógicas
Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Horário • Modalidades • Expectativas

	<ul style="list-style-type: none">• Levantamento de necessidades• Plano de formação
Biblioteca escolar/centro de recursos	<ul style="list-style-type: none">• Integrada no projecto educativo• Coordenadora a tempo inteiro• Equipa responsável• Gestão de recursos• Potencializadora de mudança

5.5.2. Concepção e elaboração do questionário

A inventariação das questões teve como suporte as entrevistas realizadas, a revisão bibliográfica e a legislação em vigor.

Tomando como linha de pensamento Tuckman (1994), o questionário do presente estudo integra perguntas de conhecimento ou informação (o que sabe):

- perguntas de identificação, que se destinam a identificar o respondente, não nominalmente, mas fazendo referência à idade, género, habilitações, profissão, anos na profissão, anos de exercício na escola, experiência profissional em que tipo de agrupamentos;
- perguntas de informação, que têm por objectivo a recolha de dados relativos a factos e opiniões do inquerido no que se refere aos factores de promoção da inovação e mudança nas escolas do 1ºciclo.

Tomando como referência o que foi dito anteriormente, houve uma grande preocupação com a explicitação dos objectivos, a redacção das perguntas e a escolha do tipo de perguntas.

O questionário antes de ser aplicado foi revisto por um perito da matéria para avaliar a tipologia das questões e as suas características técnicas. A sua testagem foi feita através de um pré-questionário aplicado experimentalmente num grupo semelhante ao da composição da população alvo.

Giglione e Matalon (1992, p.73) referem que *“esta primeira fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos”*.

Este exercício teste permitiu descobrir os problemas apresentados por este instrumento de recolha de dados, o de certa forma veio facilitar a sua aplicação posteriormente.

5.6. Caracterização do questionário

No presente estudo, o questionário aplicado teve o seguinte título: “*A promoção da inovação e mudança educativa, nas escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, em agrupamento*”. A sua estrutura apresenta duas partes, uma destinada a recolher dados demográficos e profissionais de forma a caracterizar a amostra dos respondentes e outra sobre as opiniões relativas às estratégias de inovação facilitadoras da mudança e da inovação.

5.7. Procedimentos na administração do questionário

No que se refere à distribuição, dos inquiridos questionários foram entregues pessoalmente aos inquiridos das seis escolas do 1º ciclo, de grandes dimensões, em agrupamento, após autorização dos respectivos órgãos de gestão, acompanhados de uma carta explicando os objectivos do estudo e a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos.

5.8. Procedimentos de análise

O trabalho de campo deu-se por terminado após terem sido recolhidos todos os questionários.

Seguiu-se a análise de resultados, recorrendo a tratamento estatístico para as questões fechadas do inquérito, utilizando programa informático que permitiu informação gráfica, mais perceptível para a leitura e interpretação dos dados.

5.9. Caracterização da amostra

A população do estudo é formada por professores com mais de quatro anos de serviço, em sete escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, em agrupamento, do concelho de Loures que responderam aos inquiridos por questionário. **O tipo de amostra** classifica-se como não aleatória intencional.

Quadro 15 – Escolas seleccionadas/ Dimensão

Agrupamento de Escolas	Escola	Nº de alunos 1º ciclo	Nº de Professores Titulares Turma	Nº Professores Outras funções
Apelação	EB1/JI Apelação	174	8	2
Loures	EB1/JI Loures	343	16	4
Santo Ant. Cavaleiros	EB1/JI Fer. Bulhões	348	17	3
Camarate	EB1/JI Fetais	408	20	4
Catujal- Unhos	EB1/JI Unhos	423	20	4
S. João da Talha	EB1, Nª4 de S. João Talha	288	14	3
Total		1984	95	20

Fonte: CMLoures/Divisão da Educação (ano lectivo 2007/2008)

Foram abrangidos os 115 docentes de seis escolas do 1º Ciclo, de grandes dimensões do concelho de Loures. No entanto, nem todos responderam ao questionário, uns porque não quiseram participar, outros pela falta de motivação devido à perturbação e instabilidade vivida no ano de 2008 no sistema de ensino. Foram necessários muitos contactos a relembrar as datas de entrega. A recolha foi morosa porque foi necessário pedir autorização aos órgãos de gestão dos seis agrupamentos e, se uns deram o seu consentimento com relativa celeridade, outros só após a leitura e análise do questionário é que deram a permissão.

De realçar que muitos dos inquiridos estiveram nos anos 90 em agrupamento horizontal e, actualmente, todas essas escolas estão integradas em agrupamento vertical.

Mesmo assim, a amostra é composta por 100 docentes dos 115 que constituem o total da população docente. Há uma auscultação de 87%, o que se pode considerar uma percentagem significativa neste estudo.

Quadro 16 – Distribuição dos participantes por géneros e idades

		Feminino	Masculino	Global	
Idade		N	N	N	%
26 a 31		29	4	33	37%
32 a 37		37	1	38	42%
38 a 42		10	0	10	11%
48 a 54		08	0	08	9%
Mais de 54		01	0	01	1%
Total	N	85	5	90	100
	%	95	5	100	

O Quadro 16 apresenta a constituição da amostra no respeito ao género e à idade dos participantes. De entre os 100 docentes inquiridos, responderam a esta questão 90, sendo 94% mulheres, verificando-se acentuada feminização da amostra. As faixas etárias mais significativas são as que se situam entre 32 a 37 anos de idade, que corresponde a 42% da amostra. A média etária é 35 anos de idade.

Quadro 17 – Distribuição dos participantes por graus académicos

		Feminino	Masculino	Global	
Grau		N	N	N	%
bacharelato		1	0	1	1,5%
licenciatura		70	5	75	97%
mestrado		1	0	1	1,5%
Total	N	72	5	77	100%
	%	92,5%	7,5%	100%	

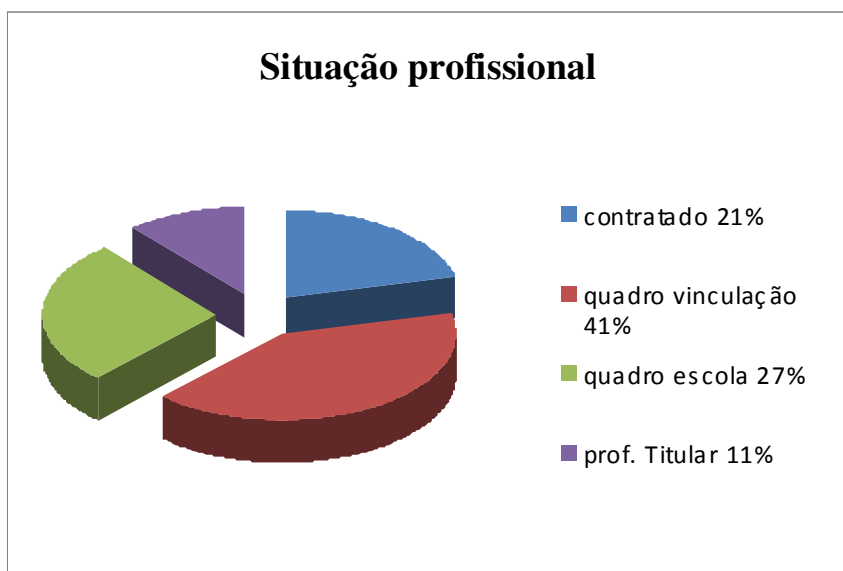
O Quadro 17 apresenta a informação relativa ao grau académico dos participantes. Verifica-se que 97% dos inquiridos possui o grau de licenciado, o que significa uma grande valorização neste grau de ensino.

Quadro 18 – Distribuição dos Participantes por anos de serviço

		Feminino	Masculino	Global	
Anos de serviço		N	N	N	%
5		7	4	11	15%
6 a 11		40	1	41	50%
12 a 17		14	0	14	17%
18 a 22		5	0	05	06%
23 a 27		2	0	02	02%
28 a 34		8	0	08	10%
Mais de 34		1	0	01	100%
Total	N	77	05	82	100%
	Média serviço	13	5,7	12,45	

O Quadro 18 apresenta a distribuição dos participantes por anos de serviço docente. A média de anos de serviço da amostra global é de 12,45 anos, sendo assim estamos presente um grupo que na sua grande maioria, ainda não se encontra a meio da carreira docente, 50% deste grupo tem entre os 6 e 11 anos de serviço.

Gráfico 1 – Distribuição dos Participantes pelas várias categorias profissionais



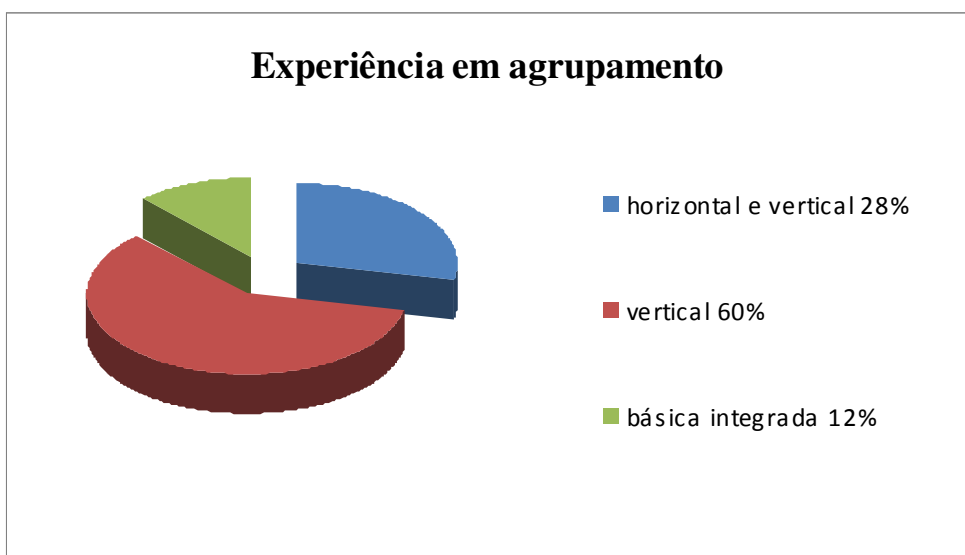
O gráfico 1 apresenta a informação relativa à situação profissional em que se encontram o grupo de docentes desta amostra. Recolheram-se 73 respostas, sendo o grupo maioritário pertencente ao quadro de vinculação (40%).

Quadro 19 – Distribuição dos Respondentes por Cargos desempenhados

		Feminino	Masculino	Global	
		N	N	N	%
Coordenador	de estabelecimento	5	0	5	19%
Coordenador	de projectos	5	0	5	19%
Coordenador de ciclo		2	0	2	8%
Coordenador	de biblioteca	3	0	3	12%
Coordenador de ano		11	0	11	42%
Total	N	26	0	26	100%
	%	100%	0%	100%	

A esta questão, dos 100 participantes responderam 26, podendo justificar-se pela pouca disponibilidade de cargos, no grupo do 1º Ciclo. Pela leitura do quadro 19, verifica-se que o cargo de coordenador de ano é o que apresenta maior relevo, com uma percentagem de 42%.

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por experiência de agrupamento



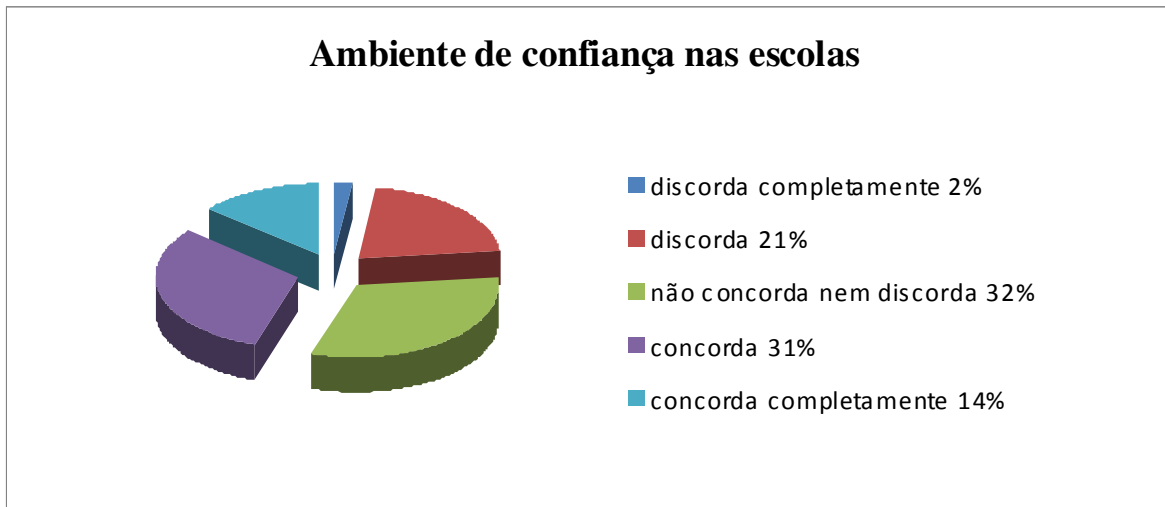
O gráfico 2 apresenta a informação relativa às várias experiências de trabalho, em diferentes tipos de agrupamento. Responderam 76 participantes. Verifica-se que o grupo maioritário 60%, só tem experiência de trabalho em agrupamento vertical.

Capítulo 6 – Apresentação e Análise de Resultados

6.1 – A liderança

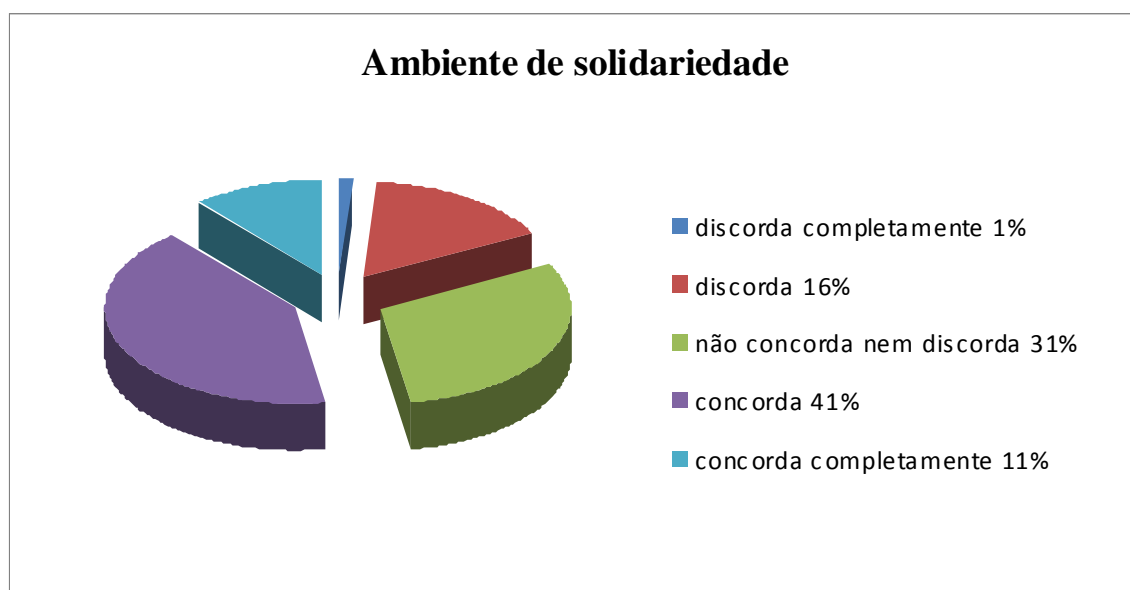
6.1.1 A liderança e a comunicação

Gráfico 3 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente de confiança na sua escola



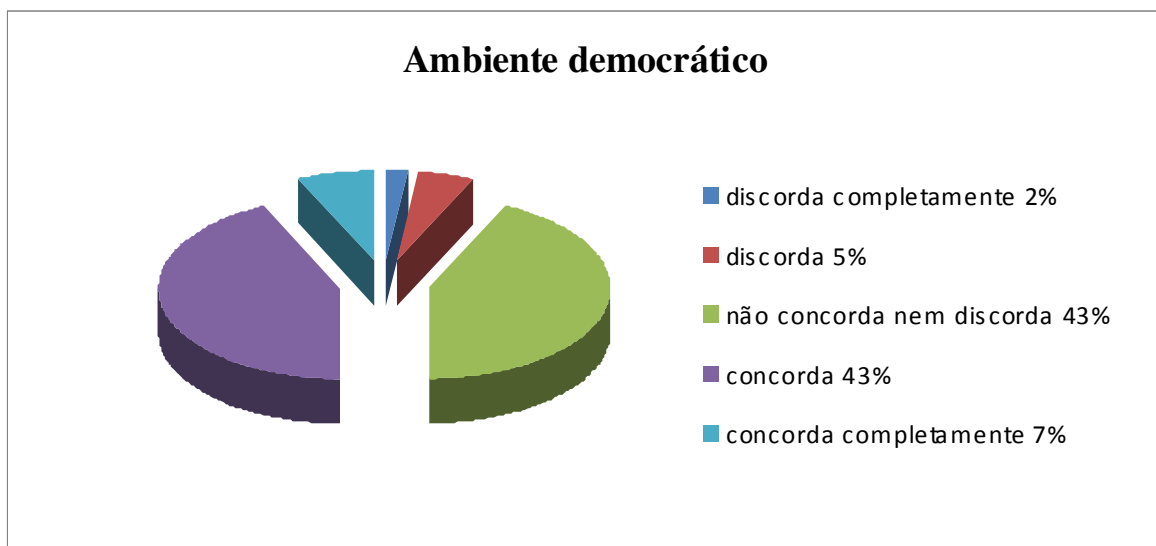
Pode observar-se no Gráfico 3, a opinião dos inquiridos divide-se praticamente ao meio entre os que tem uma opinião de concordância assumida (concordam ou concordam completamente) cerca de 45% ou os que não têm opinião ou discordam (não concorda nem discorda, discorda ou discorda completamente) cerca de 55% relativamente ao ambiente de confiança que se vive nas escolas. De referir que 23% dos inquiridos, cerca de $\frac{1}{4}$ (23%) discorda.

Gráfico 4 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente de solidariedade na escola



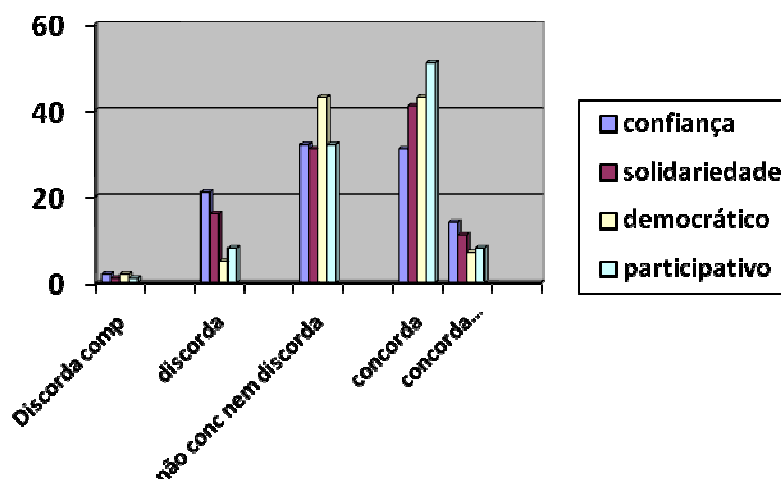
A leitura do Gráfico 4 permite-nos observar que as opiniões se dividem praticamente ao meio. Na posição de concordância (concordo ou concordo completamente) 52% e numa posição contrária (nem concorda nem discorda, discorda ou discorda completamente) 48%. Há uma maioria que concorda com um ambiente de solidariedade.

Gráfico 5 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente democrático na escola



A leitura do Gráfico 5 revela opiniões divididas ao meio. Verifica-se que metade concorda (concorda ou concorda completamente) e outra metade não tem opinião ou discorda.

Gráfico 6 – Opinião dos inquiridos quanto ao ambiente na escola



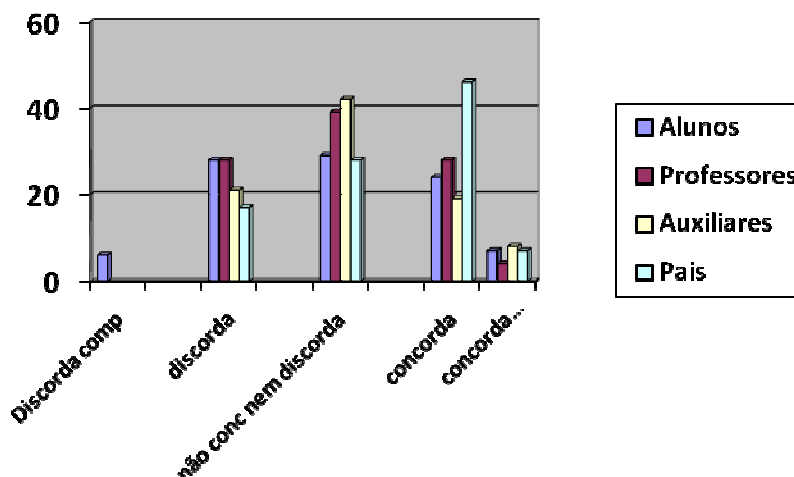
Análise crítica dos dados anteriores

Verifica-se que se cruzarmos os dados dos três gráficos as opiniões, cerca de metade dos inquiridos (50%) não sentem na sua escola um ambiente de trabalho participativo, solidário, de confiança e democrático, pelo que se pode afirmar onde “não há envolvimento não há desenvolvimento” nas relações de comunicação.

Se nas últimas décadas houve uma grande aposta nas políticas educativas para a docência, estas contudo não se fizeram sentir nem na cultura nem na identidade profissional. Como refere Almerindo Janela Afonso (2006) “a obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo” está a criar um novo profissionalismo, direccionado à eficácia e eficiência na produção de melhores resultados dos alunos, oferecendo condições cada vez mais difíceis de exercício profissional e de “acentuação da subordinação hierárquica e autoritária dos professores”(p.9). Perante este cenário será fácil de justificar as opiniões dos diversos actores.

Se, se pretende uma escola inovadora, se a inovação é uma actividade do ser humano, ela tem de estar integrada num projecto de acção colectiva e por isso é fundamental a participação de cada sujeito, de todos os sujeitos, de forma activa e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeira e empreendedora e em que ninguém pode ficar excluído.

Gráfico 7 – Opinião dos inquiridos quanto às redes de comunicação entre os diversos actores educativos e órgão de gestão



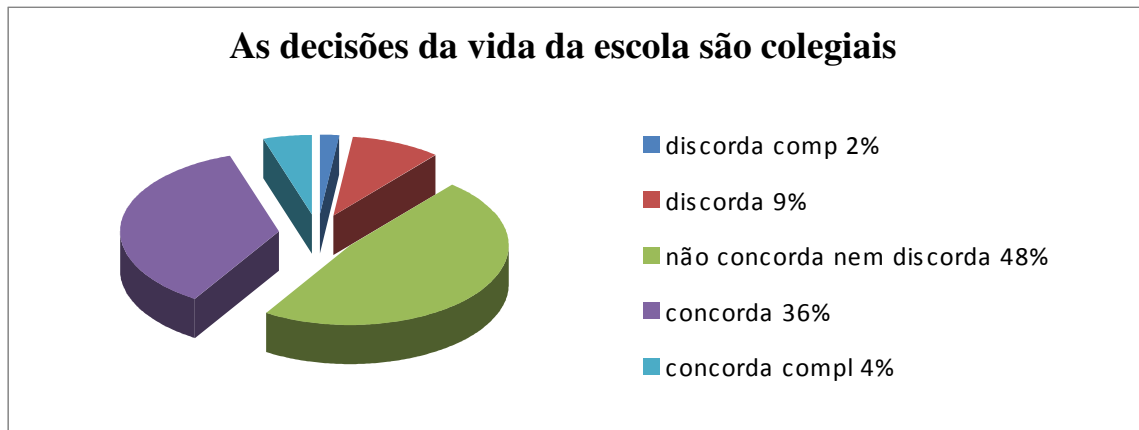
Pode observar-se no Gráfico 7, que as opiniões com maior percentagem (45%) de concordância relativamente a esta questão se referem aos pais. Na opinião de “não concorda nem discorda” a percentagem mais elevada (47%) sinaliza as auxiliares de acção educativa. Com a posição de “discorda” das redes de comunicação encontram-se os alunos (30%), e os professores (28%). Estes dados reforçam a credibilidade da seguinte conclusão: os pais actualmente são os que estabelecem maior facilidade redes de comunicação com o órgão de gestão.

Será necessário e de extrema importância o estabelecimento de redes de comunicação entre os professores do 1º ciclo, os alunos e os auxiliares de acção educativa e o órgão de gestão.

Pode concluir-se, de forma crítica, que as dinâmicas de acção e de interacção com a comunidade tendem a ser anuladas com o excesso de burocratização da escola sede, substituindo-se ao “poder centralista e autoritário da administração pública”. Mais do que nunca se idêntica uma pirâmide hierárquica de poder,

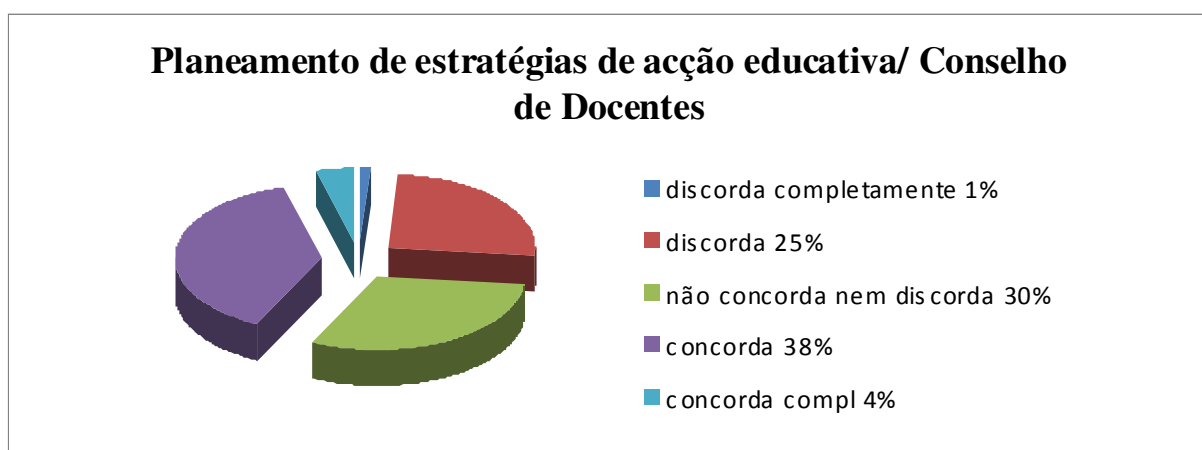
6.1.2 A liderança e a participação

Gráfico 8 – Opinião dos inquiridos quanto à tomada de decisões da vida da escola



Relativamente às decisões da vida da escola, observa-se no Gráfico 8, que 48% dos inquiridos não apresentam uma posição definida, seguindo-se 36% que concorda por oposição a 11% que discorda. Verifica-se que há uma grande percentagem de actores que assume uma posição neutra, o que conduz à criação de dois grupos distintos na escola, os que se envolvem na tomada de decisões e os que não se envolvem, nem participam.

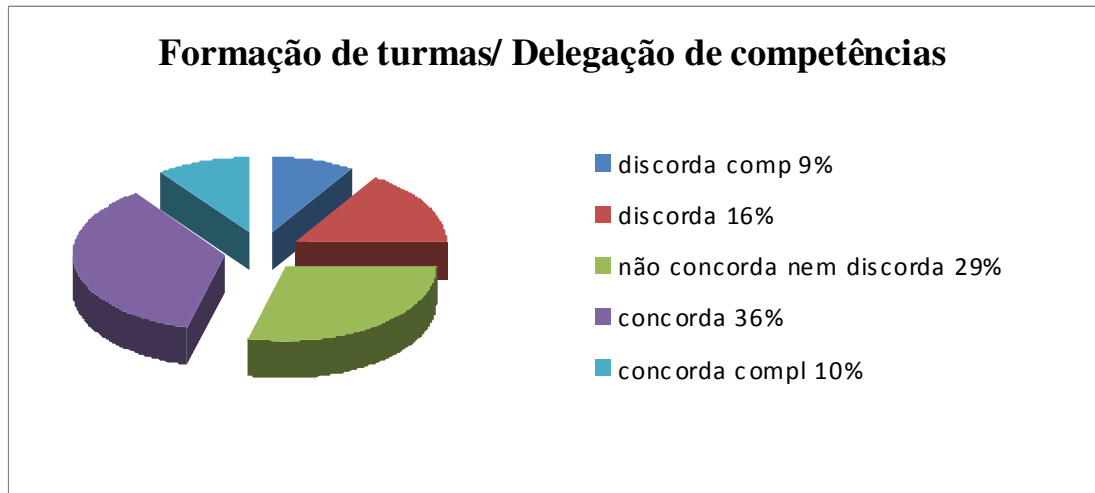
Gráfico 9 – Opinião dos inquiridos quanto ao planeamento de estratégias de acção educativa



No que se refere ao planeamento de estratégias de acção educativa, envolvendo a estrutura de orientação educativa (Conselho de Docentes), o Gráfico 9 revela que 26% discordam versus 42% que concordam, e 30% dos inquiridos que nem concordam nem

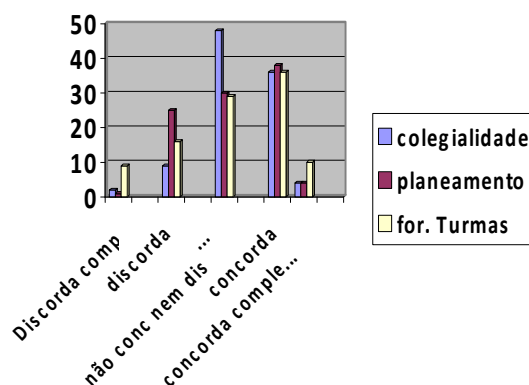
discordam. Estes dados permitem concluir que há um grupo que planeia (42%) e um grupo que assiste a esse planeamento (56%), sendo este último maioritário.

Gráfico 10 – Opinião dos inquiridos quanto à sua participação na formação de turmas



Pode observar-se no Gráfico 10, que as opiniões dos inquiridos se dividem praticamente ao meio, numa posição bem definida entre os que concordam (46%) e os que não concordam ou não têm posição definida (54%). Estes dados vêm confirmar a credibilidade das conclusões retiradas dos Gráficos 8 e 9 segundo os quais, as opiniões dos inquiridos, divide-se praticamente ao meio na posição concorda versus discorda.

Gráfico 11 – Opinião dos inquiridos quanto à tomada de decisões da vida da escola

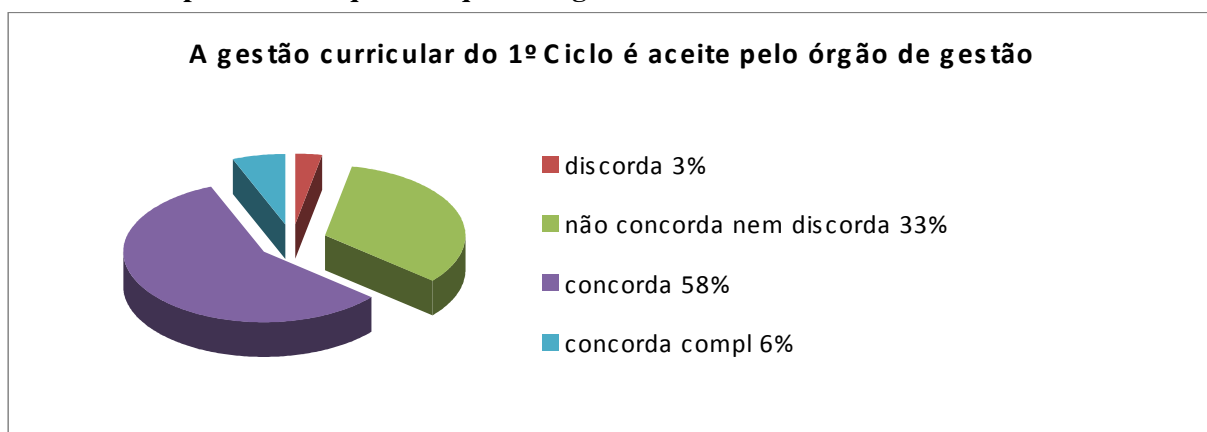


O Gráfico 11 apresenta uma visão global das opiniões dos inquiridos, no que se refere à tomada de decisões da vida da escola, conjugando três variáveis (a colegialidade, o planeamento das estratégias educativas e a delegação de competências na formação de turmas). A coluna dos que concordam que na escola há uma tomada de decisões de

forma colegial situa-se nos 36,6%, os que concordam completamente 6%. Na posição contrária 17% discordam e 4% discordam completamente, com 36% de opiniões sem posição demarcada. Este último grupo é claramente maioritário 57%.

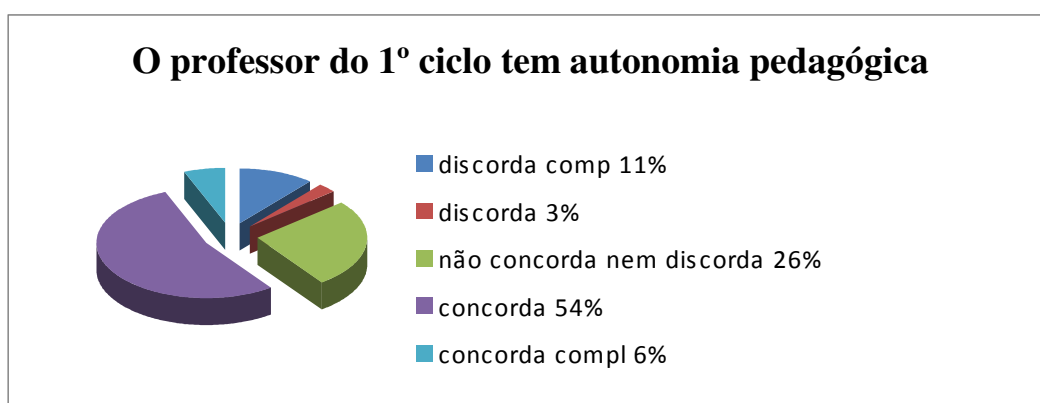
Pelo que se pode concluir que a tomada de decisões na vida da escola é ténue e está longe de um referencial ideal, centrada na ideia de participação na tomada de decisão dos actores escolas, “uma democracia participativa” (Paulo Freire, 1997). Para haver decisões participativas é necessária uma liderança democrática, em que o líder assegura que cada um tem um papel nos projectos. O que aqui se verifica claramente, segundo as opiniões dos inquiridos é que 57% não participam activamente nas tomadas de decisões na vida da escola.

Gráfico 12 – Opinião dos inquiridos quanto à gestão curricular do 1º ciclo



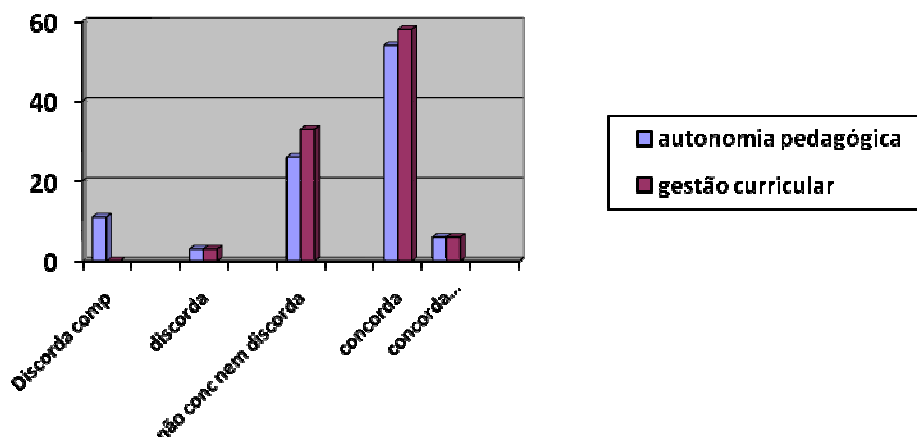
O Gráfico 12 quanto à opinião dos inquiridos sobre a gestão curricular do 1º ciclo, a grande maioria concorda (64%) concorda que a gestão è aceite pelo órgão de gestão, numa posição neutra 33% e, somente, 3% discordam.

Gráfico 13 – Opinião dos inquiridos quanto à autonomia pedagógica do professor do 1º ciclo



O Gráfico 13 apresenta as opiniões dos inquiridos referentes à autonomia pedagógica do professor do 1º ciclo, em que 60% assumem uma posição de concordância (concorda ou concorda completamente) 26% não tem posição definida e 14% discordam (discordam ou discordam completamente).

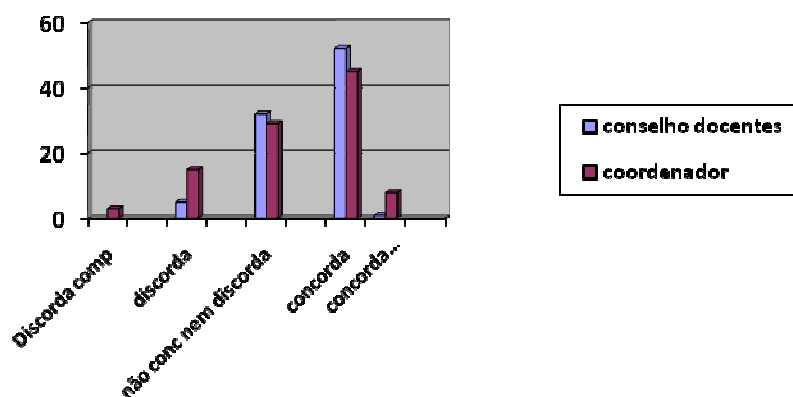
Gráfico 14 – Relação entre a autonomia pedagógica e a gestão curricular do 1º ciclo aceite pelo órgão de gestão



O Gráfico 14 estabelece uma comparação entre duas variáveis, a autonomia pedagógica do 1º ciclo e a gestão curricular aceite pelo órgão de gestão. Dos respondentes, 64% concordam (concordam ou concordam completamente) que o órgão de gestão aprova “ a gestão curricular” do 1º ciclo e 60% têm a mesma opinião no que se refere à autonomia pedagógica. Numa posição neutra (nem concordam nem discordam) observa-se 33% para a autonomia pedagógica e 26% para a gestão curricular. Numa posição de discordância (discordo ou discordo completamente), apresenta-se para a primeira questão 14% e para a segunda questão, 3% o que não significativo.

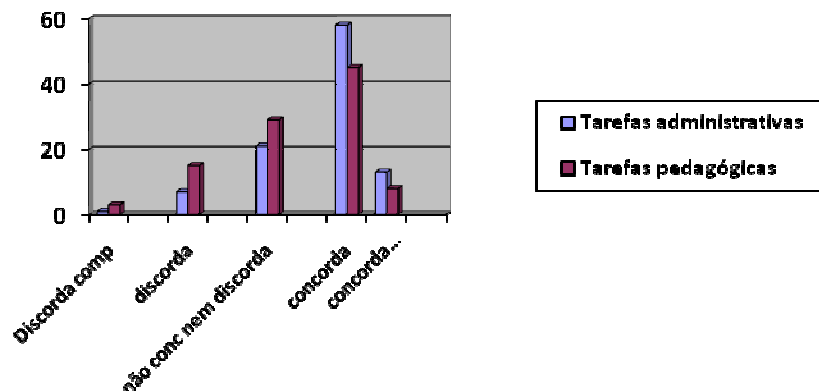
Esta concordância do órgão de gestão, com a gestão curricular que permite uma certa autonomia pedagógica pode compreender-se pelas diferenças pedagógicas do acto de ensinar, tão específicos deste nível de ensino o que lhe concede uma cultura específica. Como salienta João Formosinho, o currículo do 1º ciclo diz respeito “ à iniciação das aprendizagens académicas (...) uma visão globalizadora (...) gradualismo pedagógico, inter-relação entre áreas, na coordenação e na própria implementação do currículo” (1988,p.13). Pode concluir-se que o professor do 1º ciclo ainda continua a ter o seu “espaço de liberdade” na vertente científico-pedagógica.

Gráfico 15 – Opinião dos inquiridos quanto à delegação de competências /tarefas pedagógicas



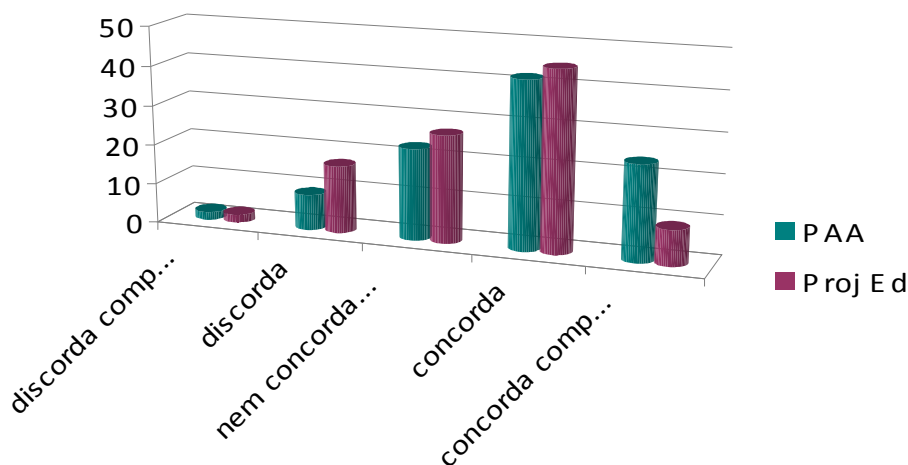
No que se refere à delegação de competências de tarefas pedagógica, no conselho de docentes e do coordenador de estabelecimento, o Gráfico 15 revela que 52% das opiniões concordam com essa delegação de competências no conselho de docentes, e 45% no coordenador de estabelecimento. Numa posição “nem concordam nem discordam” verifica-se 32% para o conselho de docentes e 29% para o coordenador. Se compararmos estes resultados, verifica-se claramente que o conselho de docentes tem mais peso na gestão da vida da escola que o próprio coordenador de estabelecimento. Este devia assumir um papel de gestor intermédio, com posição de liderança formal “como é o caso do gestor, seja ele o director executivo de escola ou agrupamento (...) ou o coordenador de estabelecimento (Formosinho, 2000, p128). Se o papel de um líder formal passa por conhecer as perspectivas dos professores, trabalhar em equipa e valorizar as suas experiências, perante este cenário apresentado pelos inquiridos, tal acção pedagógica não está a ser possível concretizar, pois foi delegado mais competências pedagógicas no conselho de docentes.

Gráfico 16 – Opinião dos inquiridos quanto às tarefas realizadas pelo coordenador de estabelecimento



Pode observar-se no Gráfico 16 que 70% das opiniões dos inquiridos (concordam e concordam completamente) na delegação de competências administrativas no coordenador de estabelecimento. Comparativamente a estes dados, verifica-se que 53% das opiniões dos inquiridos (concordam/ concordam completamente) na delegação de competências pedagógicas. Numa posição antagónica 8% (discordam ou discordam completamente) no que se refere às tarefas administrativas e 18% no que se refere às tarefas pedagógicas. Estes últimos dados vêm reforçar a credibilidade da conclusão referida no Gráfico 15 que o coordenador de estabelecimento representa um elo de uma pirâmide burocrática, onde a este compete fazer cumprir “os despachos legislativos e as normas legislativas a que estão sujeitas” (Nóvoa, 1990), as circulares internas e responder perante o superior hierárquico o incumprimento das mesmas.

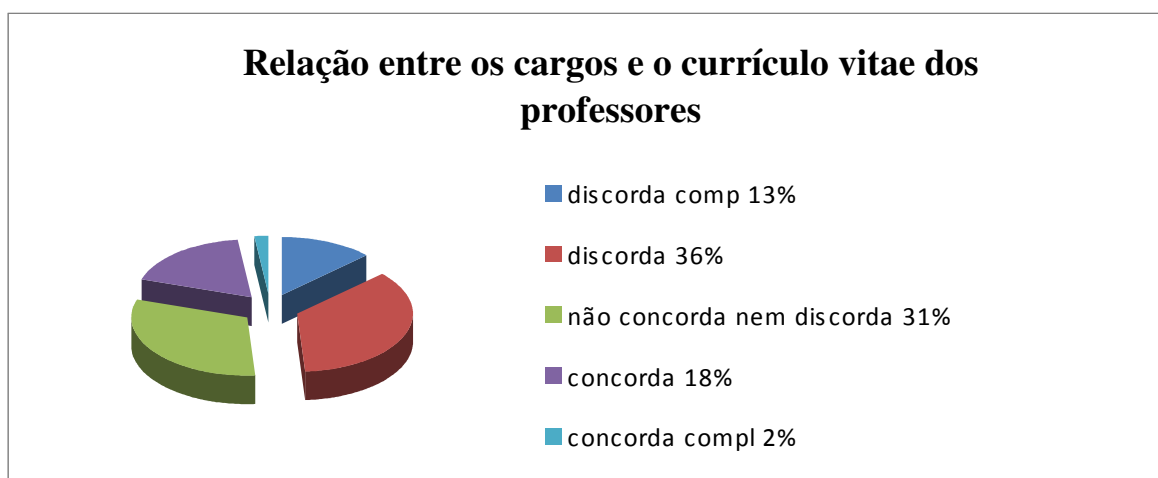
Gráfico 17 – Gráfico comparativo de opinião dos inquiridos quanto aos “incentivos para participar no PAA e Projecto Educativo”



Observa-se no Gráfico n.º 17 que há uma maioria clara no que diz respeito aos incentivos para participar no plano anual de actividades (66%) e no projecto educativo (54%). Estes dados são indicadores que há um certo equilíbrio de participação entre ambos.

6.1.3 A liderança e a inovação

Gráfico 18 – Opinião dos inquiridos quanto à relação entre cargos pedagógicos e curriculum vitae

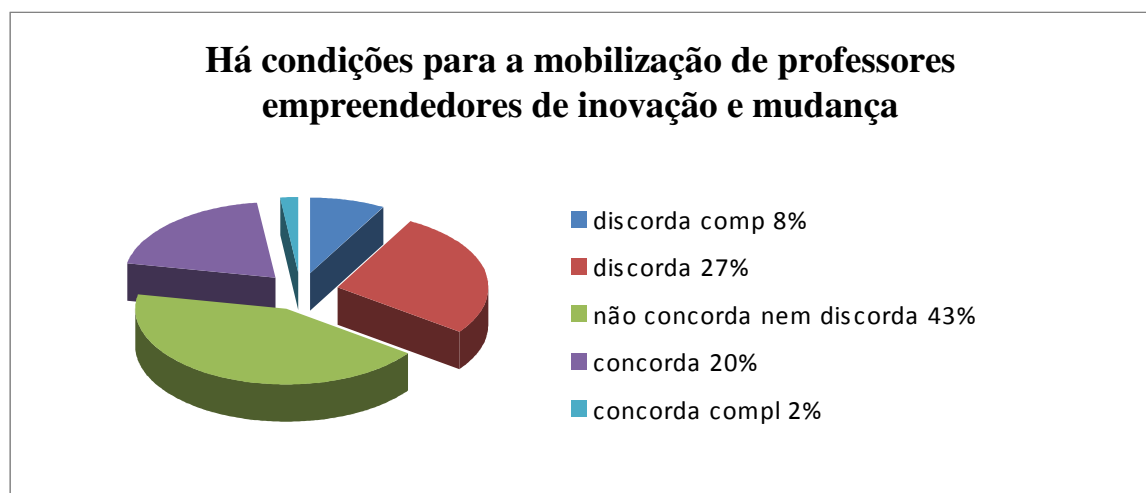


O Gráfico 18 apresenta as opiniões dos respondentes no que se refere à atribuição de cargos pedagógicos tendo em conta o currículo vitae dos docentes. Verifica-se que 49%

dos inquiridos não concordam (discordam ou discordam completamente) versus 20% que concordam (concordam ou concordam completamente) e numa posição neutra observa-se um valor de 31%. Há cerca de 80% dos inquiridos que não assume uma posição firme e de concordância absoluta, pelo que segundo esta amostra do estudo “ a distribuição de serviço”, uma das competências do órgão de gestão, não tem em conta para a atribuição dos cargos pedagógicos, o currículo vitae dos professores do agrupamento. Esta situação enquadra-se na linha de pensamento de Costa (1996), quando se refere à presença e os modos de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas, onde se realça o conflito entre o comportamento profissional (autoridade baseada na competência técnica/professores) e o comportamento burocrático (autoridade hierárquica).

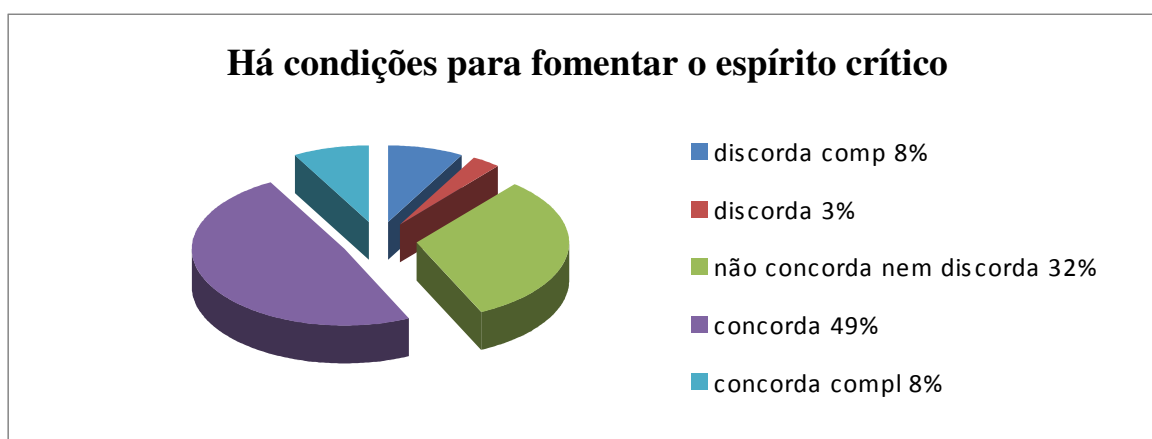
No mesmo sentido, Cardoso (2003) refere que uma das características de uma instituição inovadora é a criação de uma equipa de trabalho que promova e impulsione todo o processo de inovação, onde sejam reforçadas as atitudes positivas face à inovação, recompensando os participantes e dando a assumpção de funções de liderança aos mais influentes. Muitos deles possuem um currículo vitae rico em experiências formativas. Pode-se concluir que os contextos dos inquiridos não lhe permitem manifestar a mesma opinião e avaliação da situação.

Gráfico 19 – Opinião dos inquiridos quanto à mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança



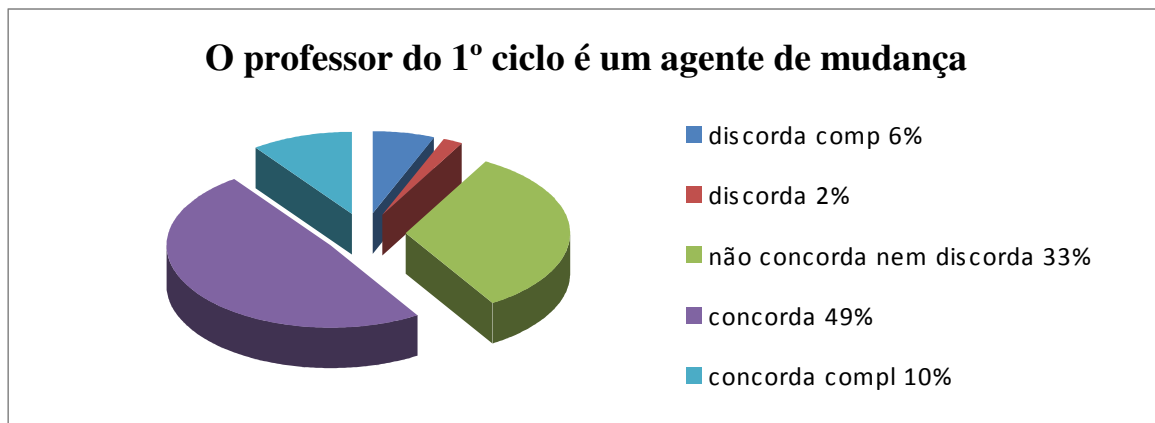
Relativamente à existência de condições no agrupamento no que se refere à mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança (Gráfico 19) temos somente 22% que concordam e numa posição contrária 35% (discordam ou discordam completamente) e sem posição 43% (nem concordam nem discordam). Estes resultados possibilitam a afirmação que segundo as opiniões de 78% inquiridos não há uma posição favorável quanto às condições nas escolas, para a mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança. Nesta amostra deste estudo empírico não há mobilização de professores empreendedores de inovação e mudança que poderá ser explicada pela concepção de escola burocrática que ainda se vive nas escolas.

Gráfico 20 – Opinião dos inquiridos quanto às condições para fomentar o espírito crítico



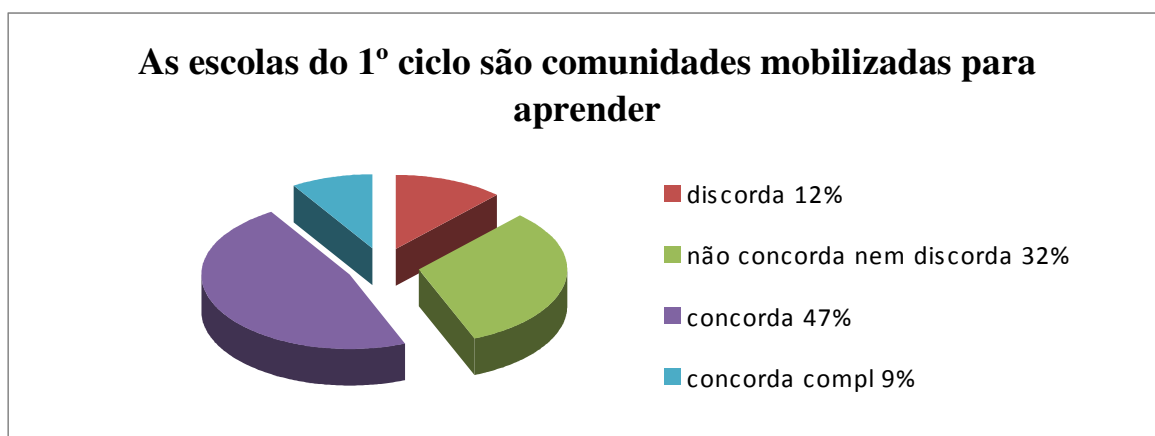
No Gráfico 20 observa-se que 57% dos inquiridos concordam (concordam ou concordam completamente) que há condições para fomentar o espírito crítico versus 11% que discordam, numa posição neutra contabiliza-se 32%. Estes dados revelam que para 57% dos participantes há condições para decidir, para opinar versus um grande grupo sem opinião ou que discorda (43%). Todos os actores educativos têm de ter condições para fomentar o espírito crítico, para a concretização de uma “formação humanista, uma educação libertadora” (Paulo Freire, 1990).

Gráfico 21 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se o professor do 1º ciclo é um agente de mudança



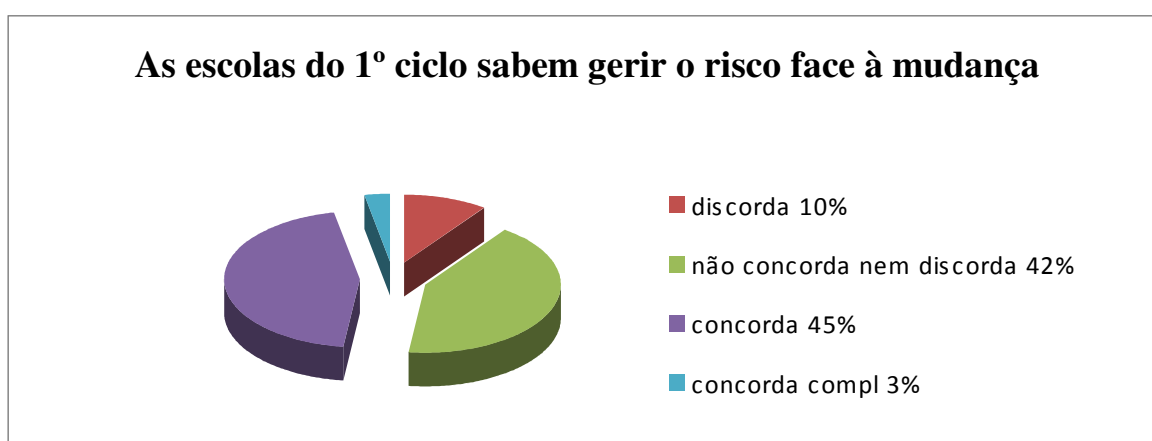
Observa-se no Gráfico 21 que a maioria dos inquiridos (59%) concorda (concorda ou concorda completamente) em relação à questão de que o professor do 1º ciclo é um agente de mudança. Numa posição indefinida, regista-se 33% de opiniões e numa posição de discordância 8%. Isto pode ser explicado pela acção pedagógica deste nível de ensino que pressupõe no currículo contextualizado, apoiado na interdisciplinarização. Isto está na linha de pensamento de Edgar Morin (2000) “A escola deve estimular um ensino globalizante que promova o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais” ou seja o professor do 1º ciclo tem tido as condições ideais a nível pedagógico para ser um agente de mudança.

Gráfico 22 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se as escolas do 1º ciclo são comunidades mobilizadas para aprender



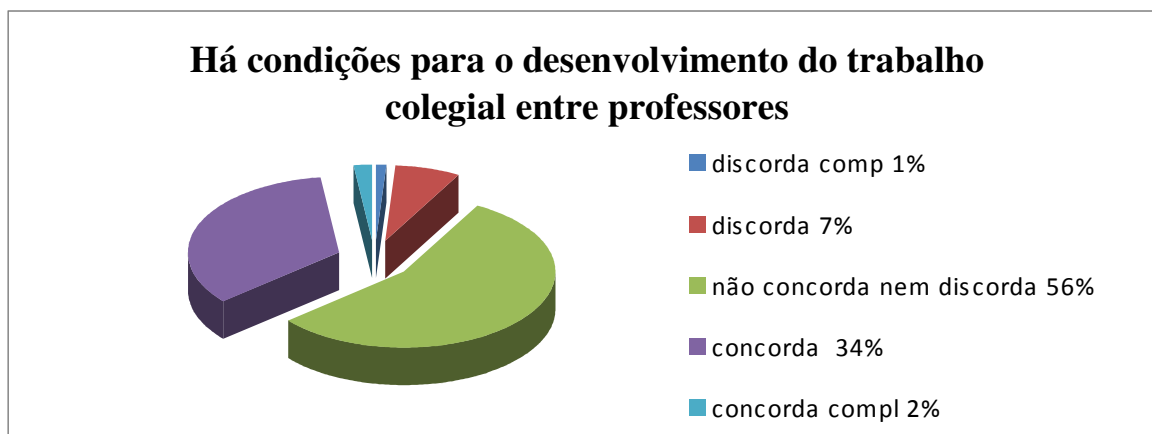
Os dados observáveis no Gráfico 22 revelam que 56% dos inquiridos pensa que as escolas do 1º ciclo são comunidades mobilizadas para aprender. Numa posição neutra, situam-se 32% e discordam (discorda ou discorda completamente) somente 12%. Continua a verificar-se dois grupos de opiniões bastantes diferenciados 56% versus 44%, pelo que será necessário uma “liderança educativa e pedagógica” (John Smith, citado por Costa, 2000) que promova a participação, a colaboração e a crítica da realidade, opondo-se à visão mecanicista, hierárquica, tecnocrática e instrumental da liderança, que não permite que todos se sintam actores da sua comunidade educativa.

Gráfico 23 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se as escolas do 1º ciclo sabem gerir o risco face à mudança



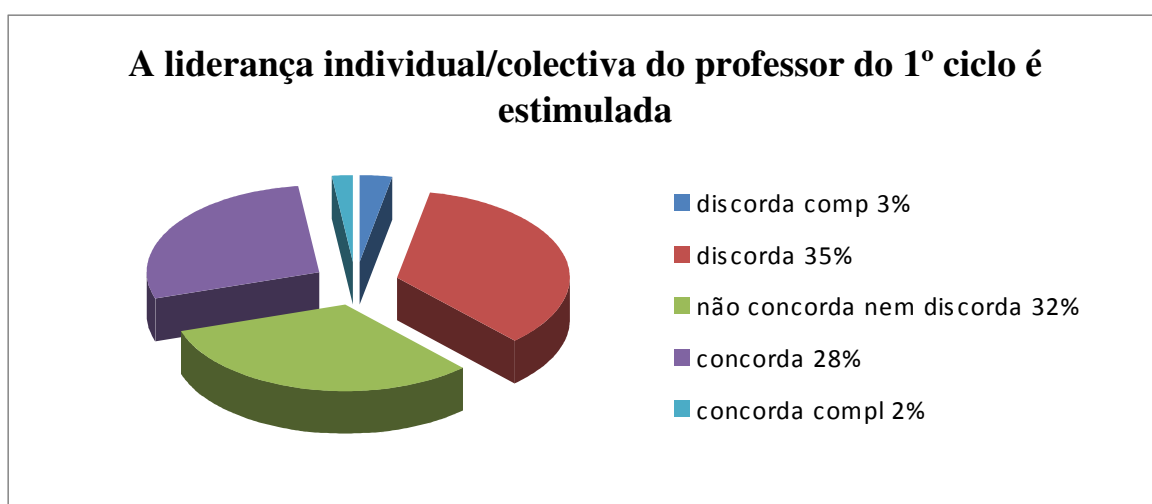
O Gráfico 23 revela que 48% dos respondentes concordam que as escolas do 1º ciclo sabem gerir o risco face à mudança. Numa posição fluida e indefinida (nem concorda nem discorda) regista-se 42% e discordam (discordam ou discordam completamente) 10%.

Gráfico 24 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se há condições para o trabalho colegial entre professores



Observa-se no Gráfico 24 que somente 36% dos inquiridos tem uma posição claramente definida em relação à concordância desta questão (concorda ou concorda completamente), uma grande maioria tem uma posição neutra 56% e 8% dos inquiridos discorda (discorda ou discorda completamente) no que se refere às condições para o desenvolvimento do trabalho colegial.

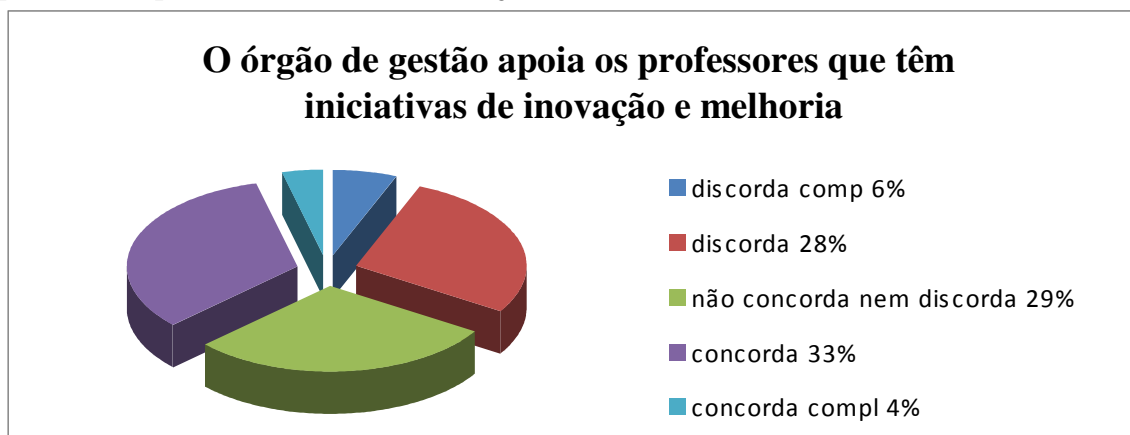
Gráfico 25 – Opinião dos inquiridos relativamente à liderança individual/colectiva estimulada



Observa-se no gráfico 25 que 30% concordam (concorda ou concorda completamente) que a liderança individual/colectiva do professor do 1º ciclo é estimulada versus 38% que discordam (discorda ou discorda completamente) e 32% não tem uma posição definida. Isto significa que temos cerca 70% que não opina com certezas. Como refere

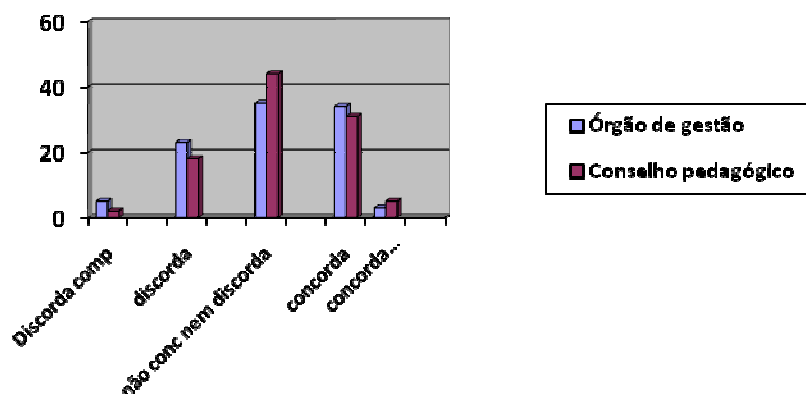
Fullan (1993), uma escola inovadora é uma “escola cheia de vida” pelo que o papel da liderança deve ser de “estimular a liderança individual” de cada professor. Reforçando esta ideia Sanches (1998) opina que para haver condições para inovar é necessário que haja organizações aprendentes, assentes em redes colaborativas e sustentadas em lideranças colectivas, o que não se verifica nestes dados obtidos.

Gráfico 26 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio do órgão de gestão aos professores que têm iniciativas de inovação e melhoria



Do Gráfico 26 retira-se que 37% tem uma posição favorável e claramente definida (concordo/ concordo completamente) e 34% têm uma posição contrária (discorda e discorda completamente) e 29% assumem uma posição indefinida. Verifica-se então que 37% tem posição definida versus 63% sem posição ou em posição contrária. Perante este cenário, justificam-se cada vez mais, líderes com função e legitimidade pedagógica, de forma a apoiarem os professores que apresentam iniciativas de inovação e melhoria.

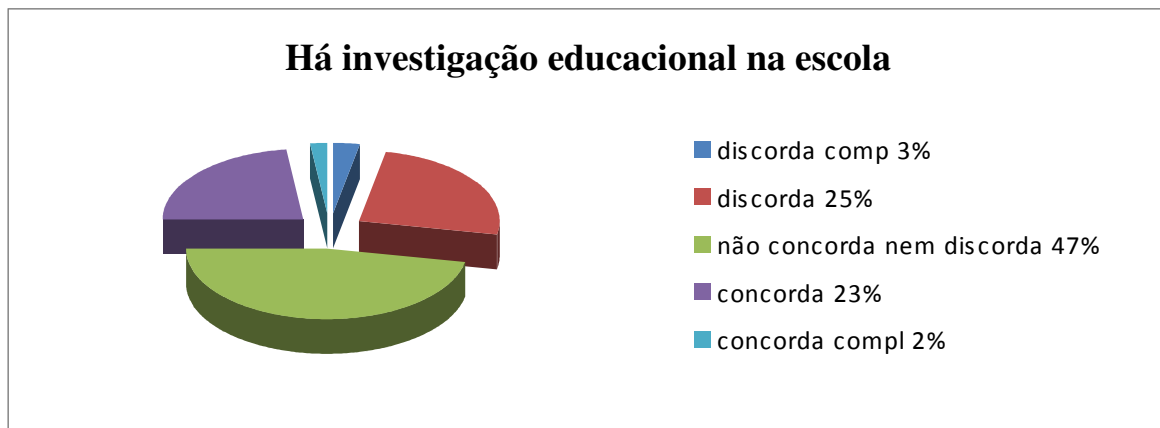
Gráfico 27 – Relação entre o estímulo dado à inovação e mudança quer pelo OG quer pelo Conselho pedagógico



O Gráfico 27 estabelece uma comparação entre as opiniões dos participantes no que se refere ao estímulo dado à inovação e mudança quer pelo OG quer pelo Conselho Pedagógico (CP). Verifica-se que numa posição de concordância (concordo ou concordo completamente) 37% para o OG e 36% para o CP numa posição neutra 35% para o OG e 44% e discordam (discordam ou discordam completamente) 28% para o OG e 20%. A percentagem da concordância não é relevante, pelo que quer o órgão de gestão quer o conselho pedagógico devem “assumirem funções direccionadas para a dinamização das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação de práticas profissionais, para a gestão de redes de conhecimento” (Fátima Sanches, 1998) de forma implementar a inovação e mudança. Por sua vez, uma das competências do conselho pedagógico é de incentivar iniciativas formativas, culturais e de inovação, e segundo os dados obtidos esta competência deste órgão, não está a ser bem dinamizada.

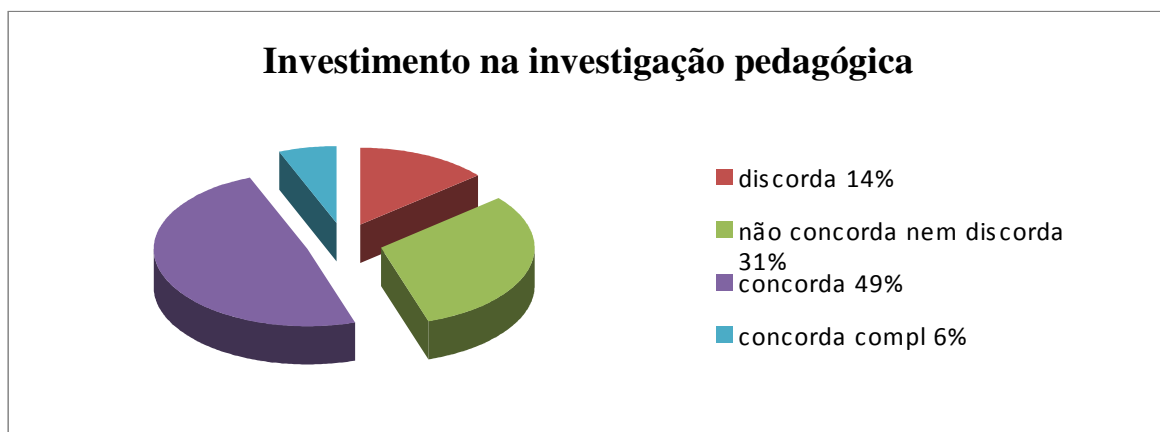
6.2. Formação contínua

Gráfico 28 – Opinião dos inquiridos relativamente à investigação educacional em contexto escolar



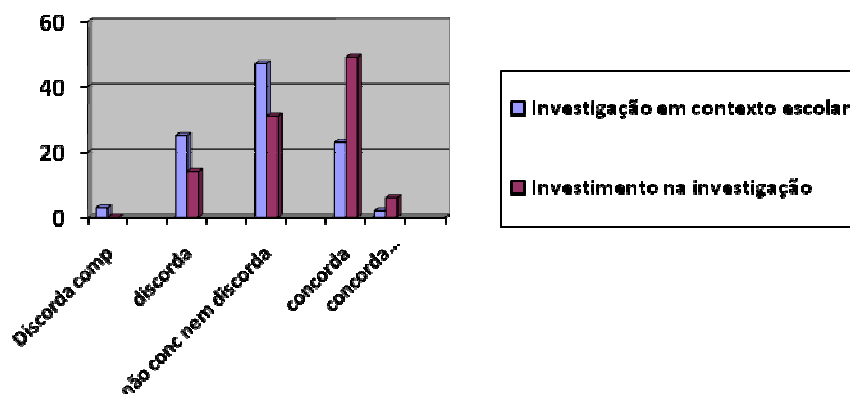
A leitura do Gráfico 28 revela que somente 25% dos inquiridos concordam que há investigação educacional na escola versus 28% que discordam. Em posição neutra registam-se 47% de opiniões que não concordam nem discordam.

Gráfico 29 – Opinião dos inquiridos relativamente ao investimento dado à investigação educacional em contexto escolar



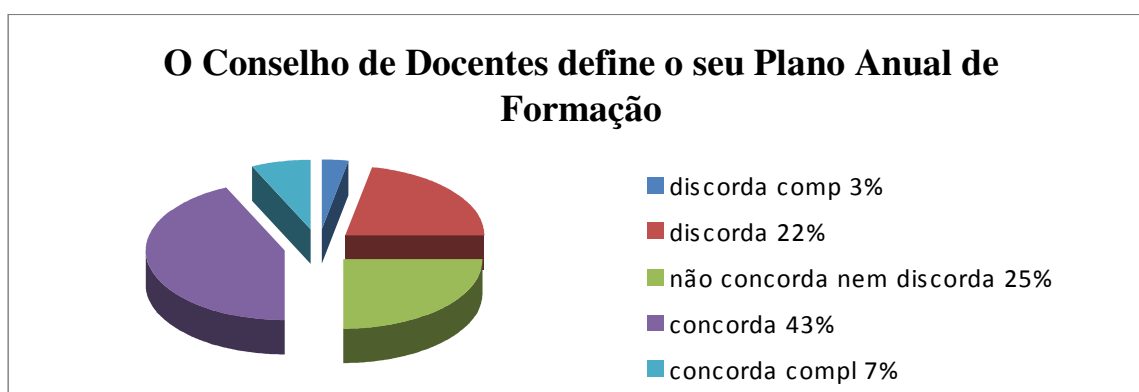
Observa-se no Gráfico 29 que 55% dos inquiridos concordam que há investimento na investigação educacional, 14% discordam e sem posição definida 31%.

Gráfico 30 – Relação entre o processo de investigação e o investimento dado à investigação



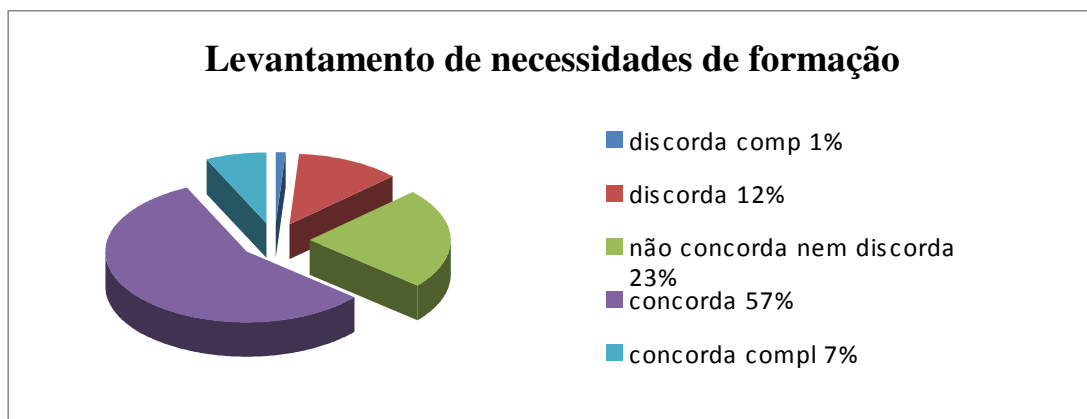
A leitura do Gráfico 30 revela 55% dos inquiridos concorda que há investimento na investigação educacional na sua escola comparativamente a 25% que afirma que há investigação. Numa posição neutra, 31% nem concordam nem discordam se há investigação comparativamente a 47% que têm a mesma posição em relação ao investimento. Numa posição oposta, regista-se 14% que discordam que há investimento na investigação educacional comparativamente 28% que discordam no que se refere à investigação em contexto e educacional.

Gráfico 31 – Opinião dos inquiridos relativamente à elaboração do Plano Anual de Formação



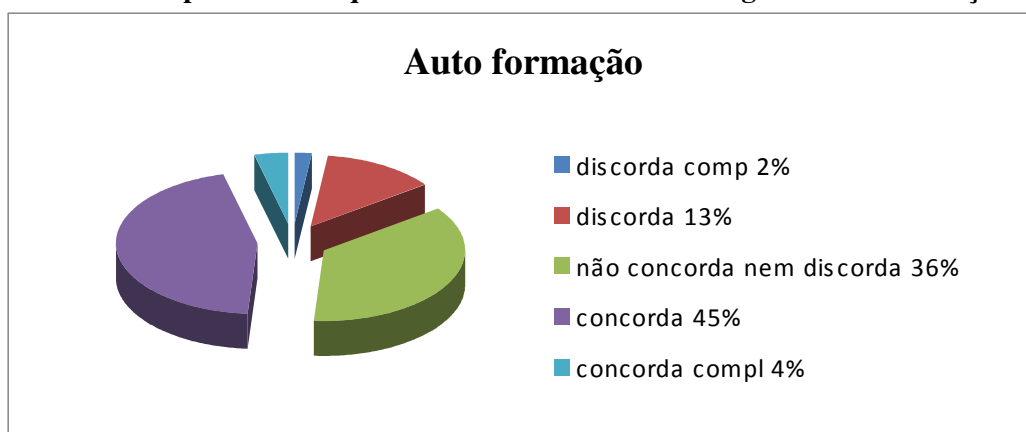
Observa-se no gráfico 31 que as posições se dividem ao meio: 50% concordam que, no conselho de docentes, os professores são ouvidos para definirem o seu Plano Anual de Formação versus 50% discordam ou não tem uma posição definida. Os docentes devem ter um papel activo na sua formação, pelo que devem ter acesso a modalidades e dispositivos de formação participada.

Gráfico 32 – Opinião dos inquiridos relativamente ao levantamento das necessidades de formação



Observa-se no Gráfico 32 que 64% dos inquiridos concordam com que se faz o levantamento das necessidades de formação, 23% numa posição neutra e 13% discordam (discorda ou discorda completamente). Os dados obtidos permitem afirmar que neste campo vai se fazendo “alguma coisa” no contexto escolar, embora os dados também nos apresentem dados “sem certezas” e de discordância no valor de 36%.

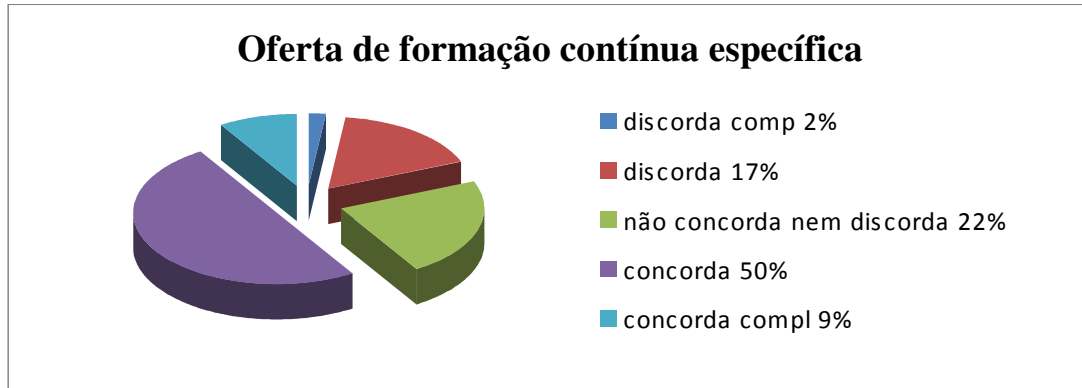
Gráfico 33 – Opinião dos inquiridos relativamente a estratégias de autoformação



No que se refere às estratégias de auto formação, 49% das opiniões dos inquiridos concorda (concorda ou concorda completamente) que se faz autoformação, 36% sem opinião clara e definida e 15% discorda (discorda ou discorda completamente). Os dados obtidos ainda não são totalmente satisfatórios, pois todos os professores deveriam sentir necessidade de participar em estratégias de autoformação, de forma a reconhecerem a “sua própria posição na relação com os alunos, com a instituição e com

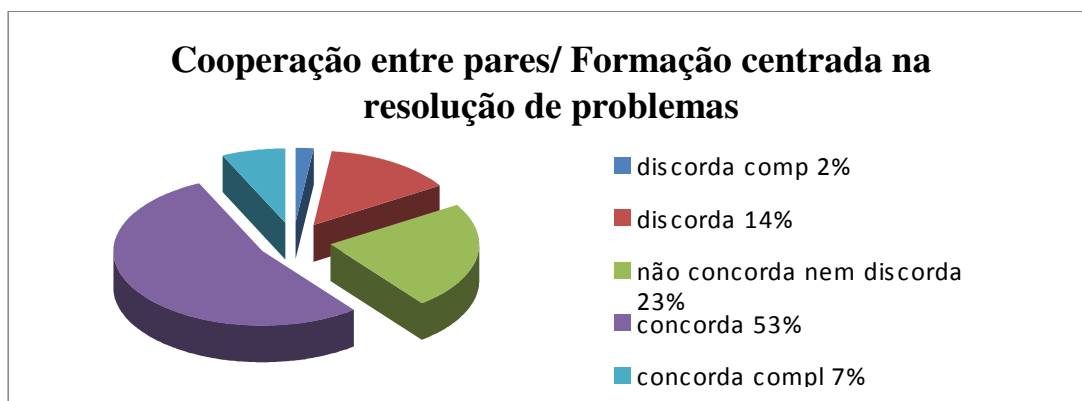
o meio” (Amiguinho, 1992, p.48). Para melhorar a prática pedagógica, o professor conta acima de tudo consigo próprio, ele é o actor insubstituível da relação pedagógica.

Gráfico 34 – Opinião dos inquiridos relativamente à oferta de formação contínua específica



O Gráfico 34 refere-se às opiniões relativamente à oferta de formação contínua específica, registando-se 59% de opiniões que concordam (concorda ou concordam claramente), 22% numa posição neutra e 19% discordam (discorda ou discorda completamente). Estes dados estão em sintonia com as políticas do ministério da educação e com as novas regras do estatuto da carreira docente. A oferta da formação pode vir das instituições de ensino superior e das associações de professores.

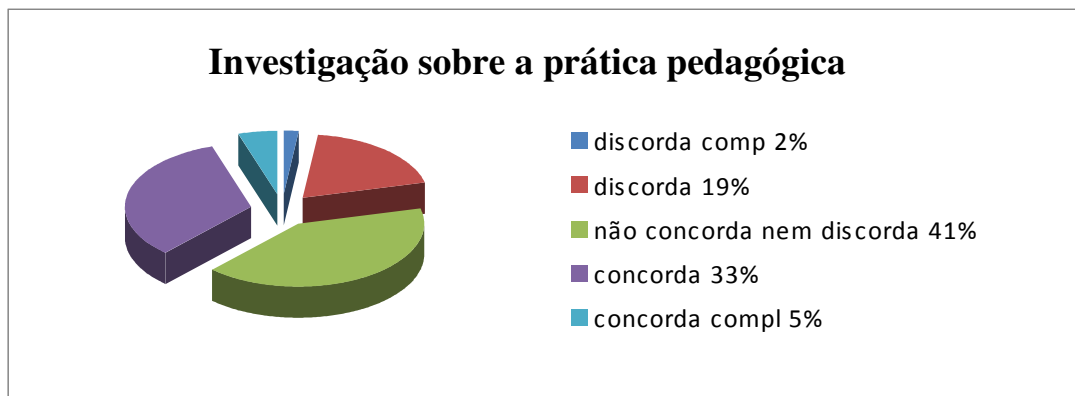
Gráfico 35 – Opinião dos inquiridos relativamente à cooperação entre pares na resolução de problemas



O gráfico 35 revela que 60% dos inquiridos concordam que existe cooperação entre pares na resolução de problemas, 23% numa posição neutra e 16% que discordam (discordam ou discordam completamente). Estes dados são promissores de uma nova formação em contexto escolar e como salienta Nóvoa (1992,p.13) a “ formação assume-se como um

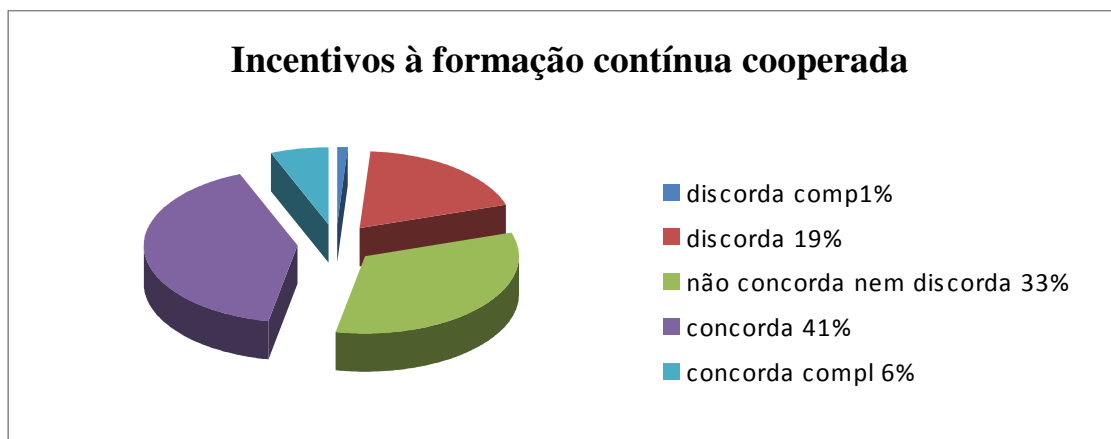
processo interactivo e dinâmico, no qual a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação contínua”.

Gráfico 36 – Opinião dos inquiridos relativamente à investigação sobre a prática pedagógica



O Gráfico 36 refere-se à opinião dos inquiridos relativamente à investigação sobre a prática pedagógica, verifica-se que 41% não tem uma posição definida, seguindo-se 38% que concordam e 21% que discordam (discorda ou discorda completamente).

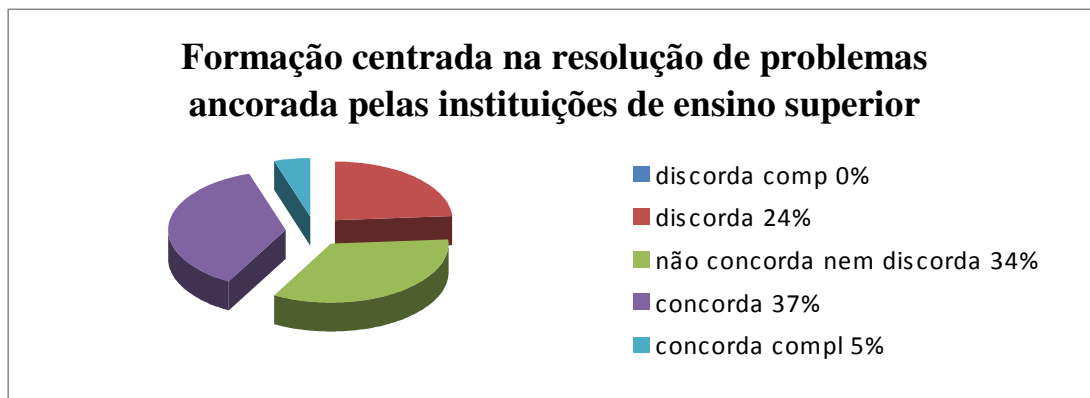
Gráfico 37 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação contínua cooperada



No que se refere à questão relativa à formação cooperada na escola, os dados dizem que 46% dos inquiridos concorda (concorda ou concorda completamente), 33% tem uma posição neutra e 20% discorda. Penso que segundo estes dados, ainda há que trabalhar neste campo, para que a cooperação seja vista para todos, como uma necessidade pois “a eficácia da escola resulta da competência colectiva dos seus membros” (Le Boterf, 1994), resulta da qualidade das interacções que se estabelece, do clima de colaboração

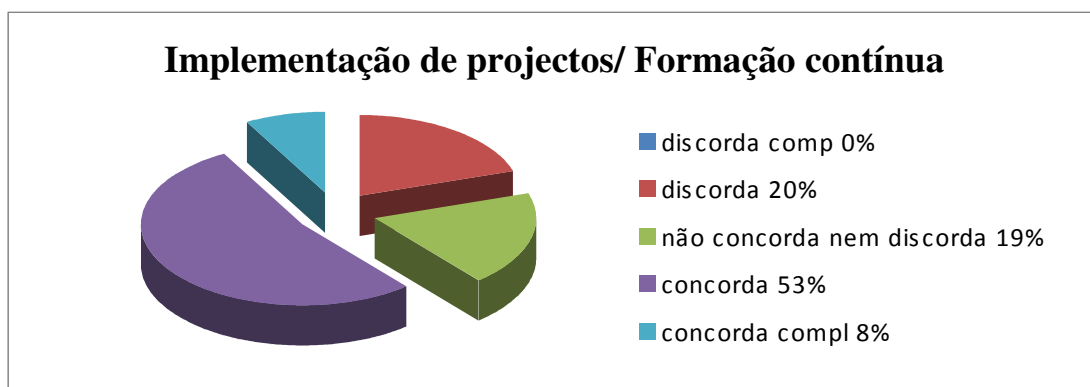
entre as várias equipas, construindo-se tentativas de resolução de problemas, ensaios e tentativas de inovação.

Gráfico 38 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação centrada na resolução de problemas



No gráfico 38 observa-se que 42% dos inquiridos concordam (concorda ou concorda claramente) na formação centrada na resolução de problemas ancorada pelas instituições do ensino superior, 34% assumem uma posição neutra e 24% discordam. Ao analisarmos criticamente estes dados, ainda há um certo caminho a percorrer, tomando como referência a perspectiva de Demaily (1992, p.150) que propõe a criação de “práticas de formação interactivas reflexivas” iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formadores e formandos.

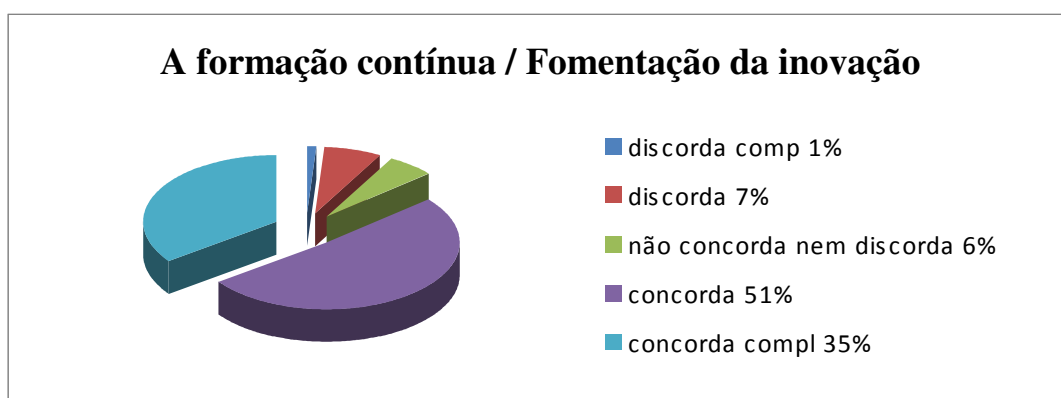
Gráfico 39 – Opinião dos inquiridos relativamente à implementação de projectos



No que se refere implementação de projectos que conduza à formação contínua, observa-se que 61% concorda (concorda ou concorda completamente), 19% assume uma posição neutra e 20% discorda. Estes dados são favoráveis perante esta questão, o

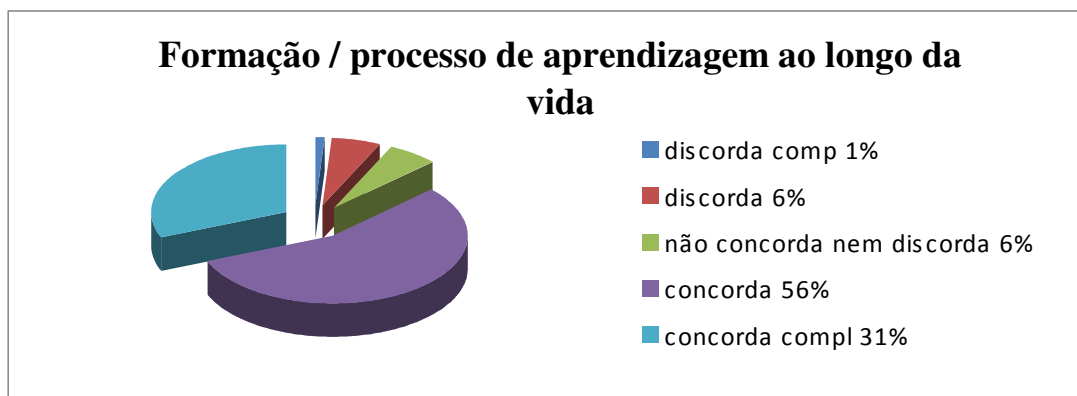
que vem reforçar a linha de pensamento de Nóvoa (1995, p.25) “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia a dia dos professores e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais”.

Gráfico 40 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação contínua como fomentação da inovação



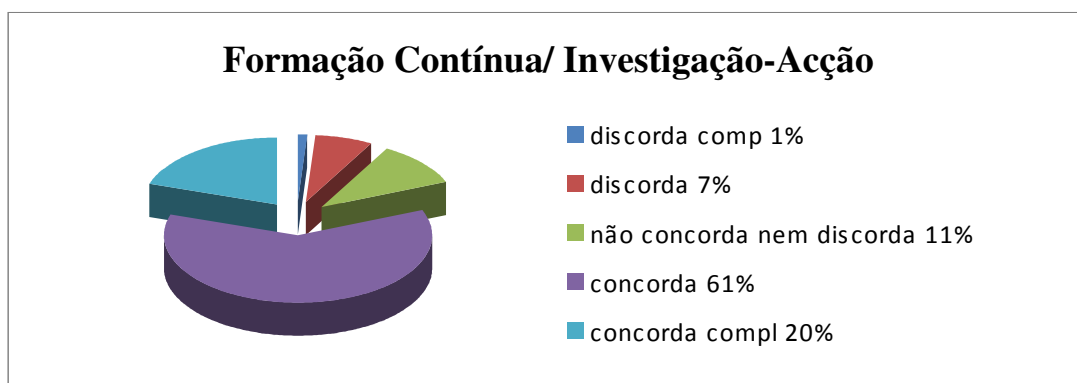
Para relacionar formação contínua e inovação (Gráfico 40), 86% dos inquiridos concorda (concorda ou concorda completamente) que a formação contínua é uma necessidade impreterível face à fomentação da inovação, 6% assumem uma posição neutra e 8% discorda. Esta adesão massiva à pressão sobre as escolas de que é urgente haver mudança. A mudança da escola passa pela aprendizagem de novas atitudes, novas formas de pensar e agir, novas qualificações em simultâneo com a coordenação das aprendizagens individuais. Os dados obtidos dão a conhecer uma amostra de inquiridos que reconhece a importância da formação contínua face à mudança e inovação dos ambientes escolares.

Gráfico 41 – Opinião dos inquiridos relativamente à formação como processo de aprendizagem ao longo da vida



Perante a questão se a formação é estimulada para ser um processo ao longo da vida, 87% dos respondentes concorda (concorda ou concorda completamente), o que representa uma maioria sem margem para dúvidas, 6% assume uma posição neutra e 7% discorda. Estes dados permitem afirmar que para estes inquiridos, a formação contínua é um processo inacabado e que se constrói ao longo da sua carreira profissional.

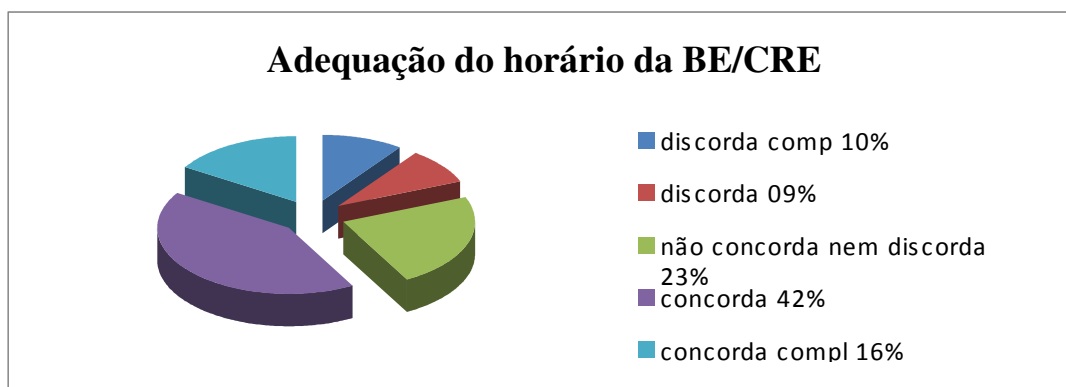
Gráfico 42 – Opinião dos inquiridos relativamente formação contínua/ investigação acção



Pela leitura do Gráfico 42, retira-se que 81% dos inquiridos concorda que a formação contínua se apoia na investigação e na reflexão na acção e sobre a acção, 11% não concorda nem discorda e 8% discordam. Estes resultados desta amostra são bastante positivos, pois a prática reflexiva “ reflexão na acção” (D.Shon, 1991) faz com que os professores examinem o seu ensino tanto na acção, como sobre ela, estabelecendo-se uma ligação dialéctica entre a teoria e a prática.

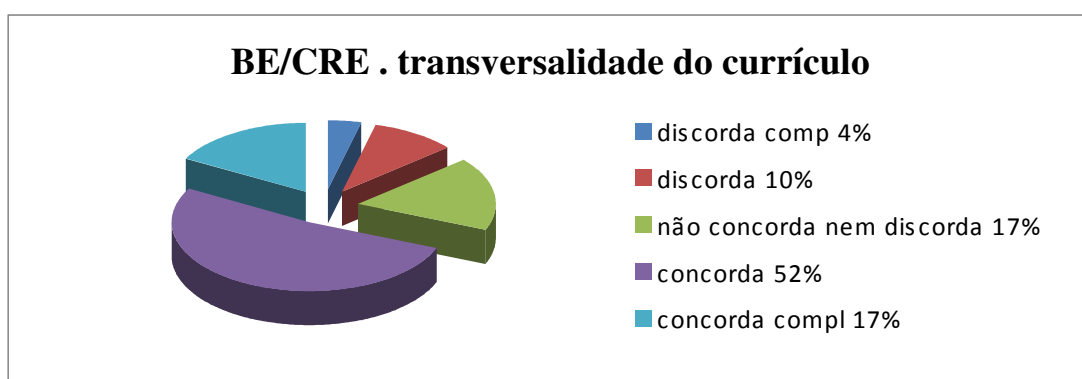
6.3 Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos (BE/CRE)

Gráfico 43 – Opinião dos inquiridos relativamente à adequação do horário escolar



O Gráfico 43 apresenta a opinião dos inquiridos no que se refere ao horário da sua biblioteca. Mais de metade, 58% concordam (concorda ou concorda completamente) com a adequação do horário, 23% não têm uma posição definida e 19% discordam (discorda ou discorda completamente). Estes dados permitem afirmar que 19% de respondentes desejaria ver mais adequado o horário da sua biblioteca, permitindo aumentar no interior do estabelecimento de ensino, os espaços e os tempos relativos ao aprender.

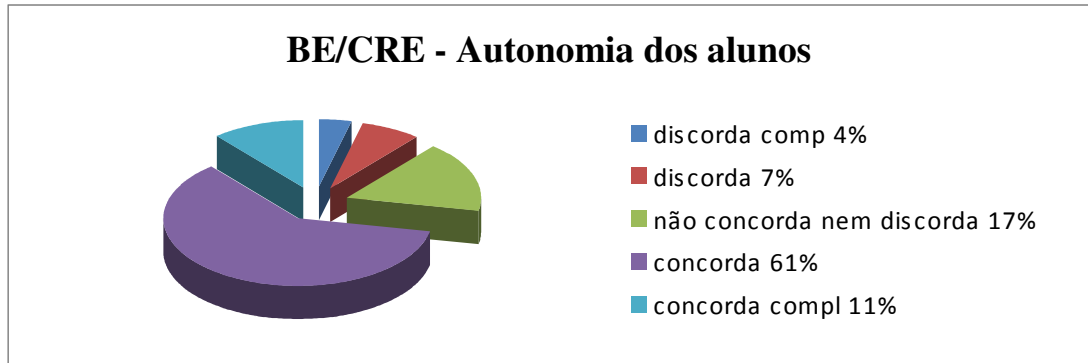
Gráfico 44 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na transversalidade do currículo



O Gráfico 44 revela que 69% dos inquiridos concorda que a biblioteca cria condições favoráveis à transversalidade do currículo, 17% com uma posição neutra e 14% discorda. Apresenta-se uma maioria clara (69%) que acredita que a biblioteca favorece a aquisição de competências transversais pois permite “ uma articulação interactiva entre

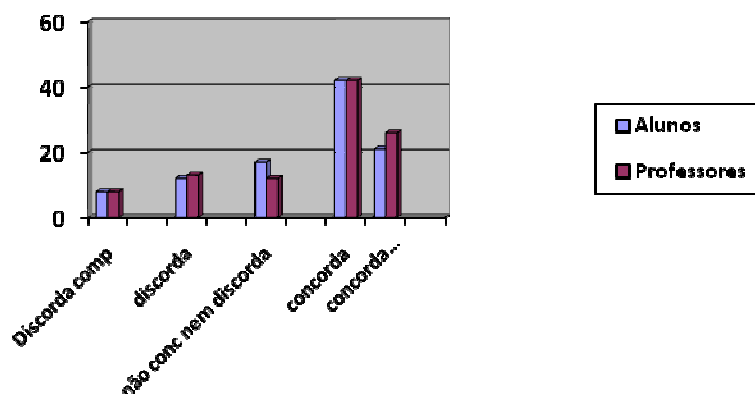
as diferentes modalidades de acção educativa, oferecidas aos alunos, assim como múltiplas e diferenciadas oportunidades de aprendizagem” (Canário, 1997, p.12).

Gráfico 45 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na autonomia dos alunos



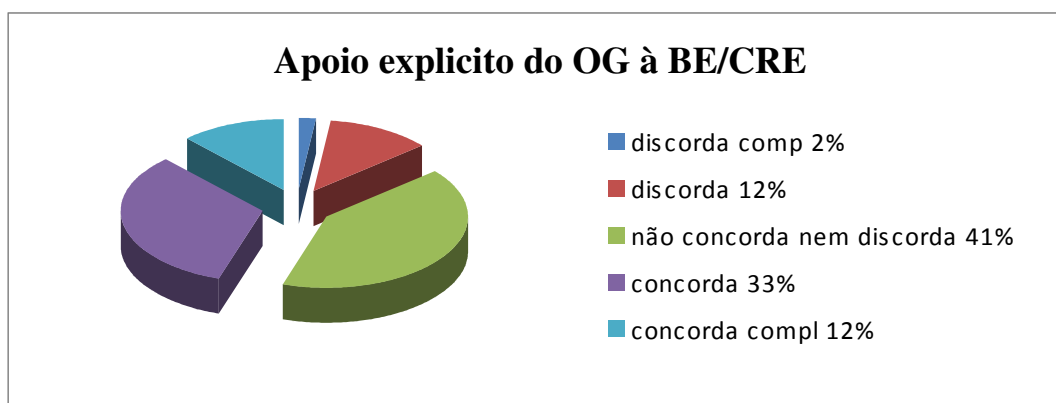
Observa-se no Gráfico 45 que 72% dos inquiridos valoriza o papel da biblioteca na promoção da autonomia dos alunos, 17% nem concordam nem discordam e 11% não concordam. Estes dados permitem concluir que $\frac{3}{4}$ destes professores acreditam que a biblioteca desempenha uma papel muito importante na formação dos cidadãos, preparando-os para “aprender a aprender”, valorizando a “ aquisição de métodos de trabalho e de utensilagem mental, susceptíveis de favorecer a sua auto - afirmação, num processo de educação permanente” (Canário, 1986, p1), para além disso desenvolve nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação.

Gráfico 46 – Relação entre as opiniões relativamente à utilização das TIC pelos professores e alunos



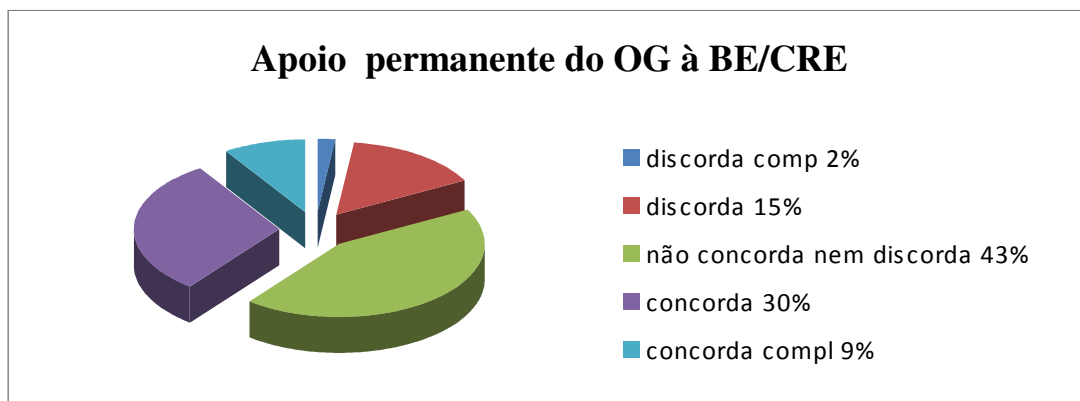
O Gráfico 46 estabelece uma comparação entre duas variáveis, a utilização das TIC pelos alunos e pelos professores. Da sua leitura, verifica-se que 63% concorda (concorda e concorda completamente) com a utilização dos alunos e 63% com a utilização dos professores, 17% não tem uma posição definida quer para os alunos, quer para os professores e discordam (discorda ou discorda completamente) 20% também para ambas as situações. Estes dados revelam que a utilização das TIC leva à frequência da biblioteca tanto dos alunos como dos professores, fazendo com que estes descubram “ novos modos de acção pedagógica e modifiquem as suas práticas” (Cristina Barroso, 1989, p.52).

Gráfico 47 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio explícito do OG à BE/CRE



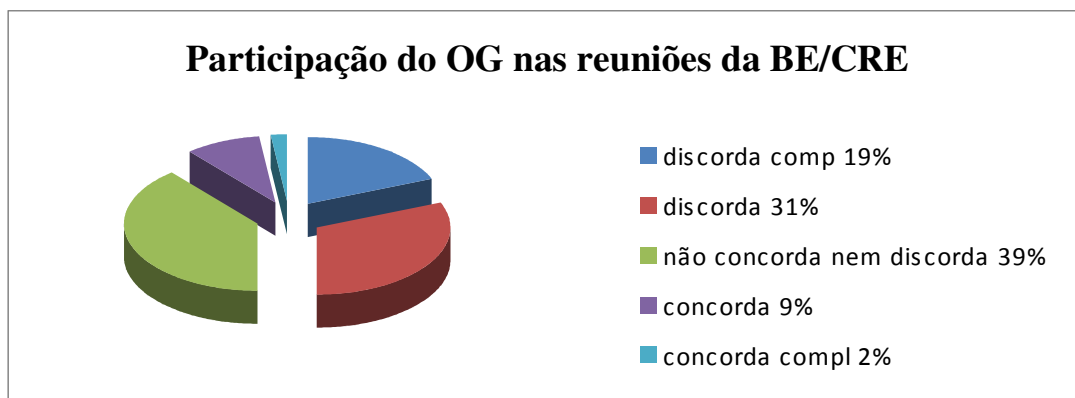
O Gráfico 47 relativo ao apoio do órgão de gestão à BE/CRE revela que 45% dos respondentes concorda (concorda ou concorda completamente), 41% não tem opinião e 14% discorda. Praticamente as opiniões se dividem ao meio 45% versus 55%.

Gráfico 48 – Opinião dos inquiridos relativamente ao apoio permanente do OG à BE/CRE



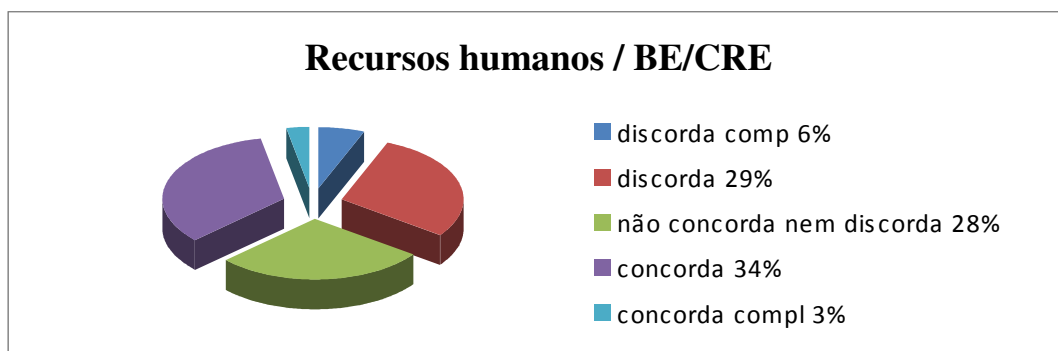
Observa-se no Gráfico 48 que somente 39% concorda (concorda ou concorda completamente) com o apoio permanente dado pelo órgão de gestão à biblioteca, 43% não concorda nem discorda e 17% não concorda (discorda ou discorda completamente). Há uma maioria, 61% que não tem opinião ou discorda o que não é facilitador das mudanças necessárias a um processo de inovação quer organizacional quer das práticas pedagógicas. A BE/CRE deve receber o apoio explícito e permanente do órgão de gestão que funciona como elemento potencializador de processos de aprendizagem colectiva.

Gráfico 49 – Opinião dos inquiridos relativamente à participação do OG nas reuniões BE/CRE



Pela leitura dos dados do Gráfico 49 observa-se que metade dos respondentes discorda (discorda ou discorda completamente) que haja participação do órgão de gestão nas reuniões da BE/CRE, 39% assumem uma posição indefinida (nem concordam nem discordam) e 11% concordam (concorda ou concorda completamente). Estes dados revelam que o órgão de gestão apresenta défice de participação nas reuniões da BE/CRE, pondo em causa todo o processo de aprendizagem colectiva, a gestão de conflitos e de alguma forma contribuir para a legitimação formal das mudanças desenvolvidas na biblioteca e na própria escola.

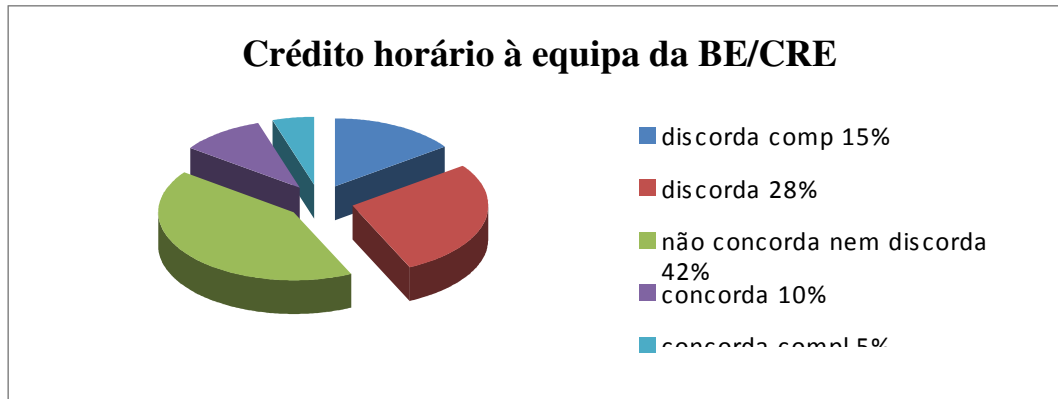
Gráfico 50 – Opinião dos inquiridos relativamente aos recursos humanos da BE/CRE



Observa-se no Gráfico 50 que 37% dos inquiridos concordam que a BE/CRE tem os recursos humanos necessários à sua missão, 28% apresentam uma posição neutra e 35% discordam (discorda/ discorda completamente). Fundamental para a concretização do seu plano de actividades, a necessidade do órgão de gestão saber gerir os recursos humanos com sentido estratégico e visão de futuro, colocando como primeira prioridade

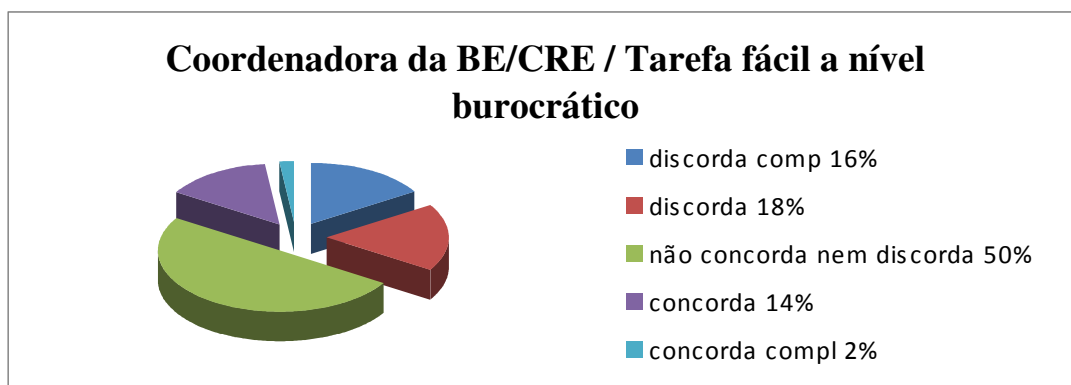
a BE/CRE e desta forma na distribuição dos créditos horários, a biblioteca terá ser considerada prioritária em relação a outras necessidades da escola.

Gráfico 51 – Opinião dos inquiridos relativamente à concessão de um crédito horário à equipa da BE/CRE



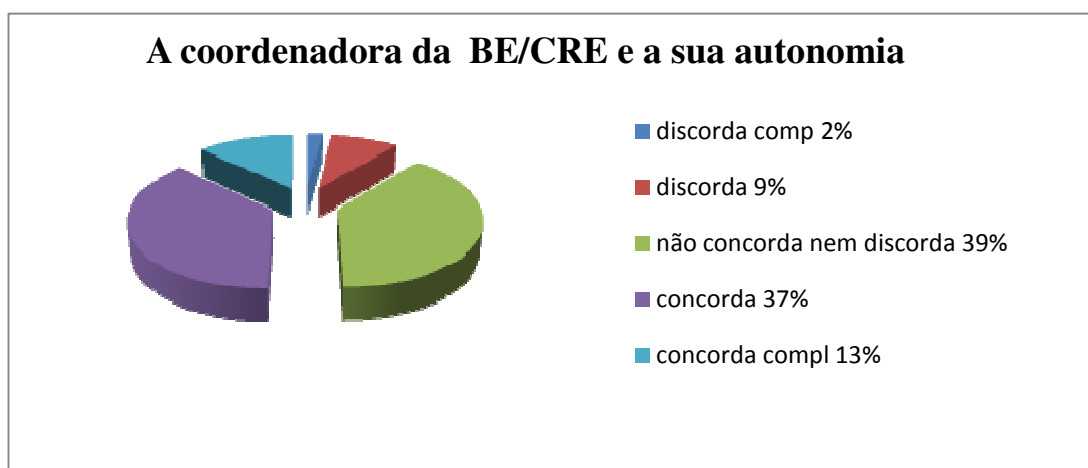
O Gráfico 51 regista as opiniões dos inquiridos no que se refere à atribuição de um crédito horário à equipa da BE/CRE. Assim, 15% concordam (concorda/ concorda completamente), 42% apresentam opiniões indefinidas (nem concordam nem discordam) e 43% discordam (discorda/ discorda completamente). Estes dados não favorecem a posição do líder formal, cuja acção deveria ser pedagógica e educativa, pois está atribuído nas suas competências, a distribuição de serviço e segundo estes dados, não se valoriza o crédito horário da BE/CRE. Para Cristina Barroso (1998) ter uma equipa responsável pela execução e animação do projecto da biblioteca é fundamental para o seu sucesso. Ela desempenha um papel fundamental na criação de sinergias entre o dispositivo documental e aprendizagem organizacional da comunidade educativa.

Gráfico 52 – Opinião dos inquiridos relativamente ao processo de ter uma coordenadora da BE/CRE



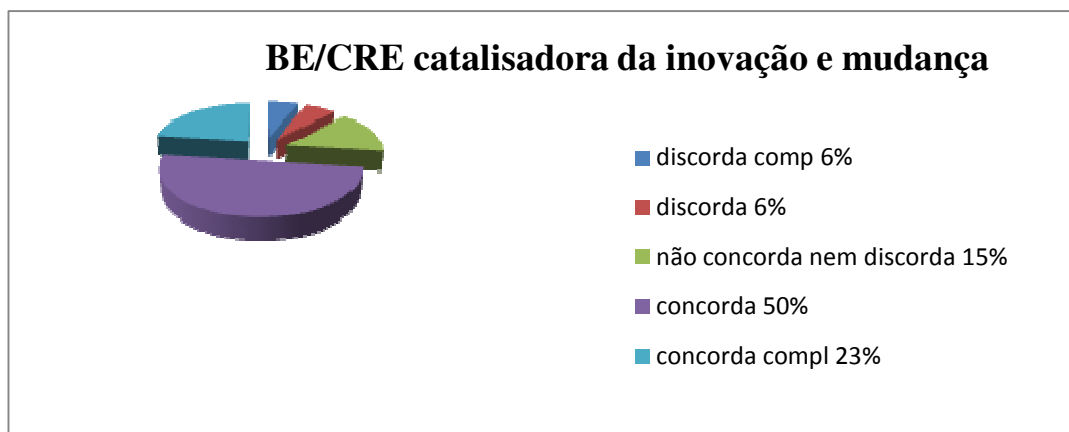
Perante a questão se foi fácil ter na escola uma coordenadora da BE/CRE, (Gráfico 52), 16% dos inquiridos concorda com esta afirmação, 50% não tem opinião e 34% discorda (discorda ou discorda completamente). Isto significa somente dois inquiridos em dez, têm uma posição favorável à facilidade em ter uma coordenadora, o que não é promissor de uma política estratégica de mudança e inovação, ancorada pela BE/CRE.

Gráfico 53 – Opinião dos inquiridos relativamente à autonomia da coordenadora da BE/CRE



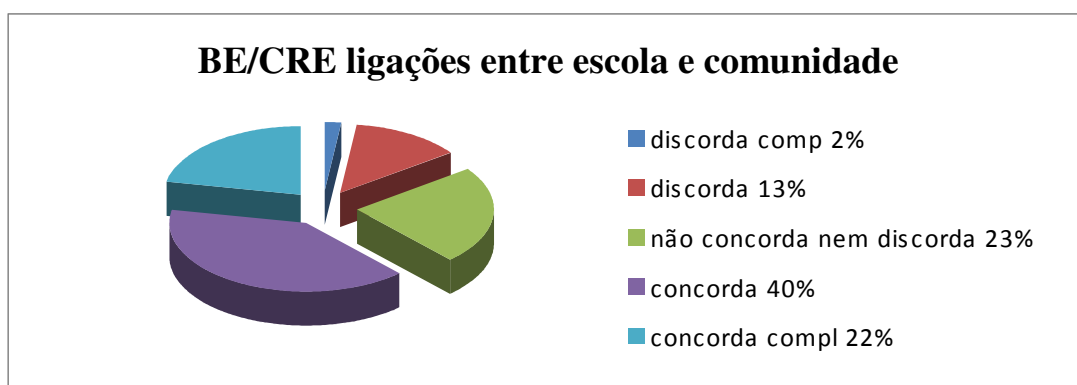
O Gráfico 53 revela que 50% dos respondentes concordam que a coordenadora da BE/CRE tem autonomia na organização e gestão do funcionamento da mesma, 39% assumem uma posição neutra e 11% discordam (discorda ou discorda completamente). É fundamental a coordenadora usufruir de autonomia no desempenho dos seus papéis, pois ela é um elemento fundamental nas relações quer internas quer externas, desempenhando papéis tão diversos como “angariador de recursos, negociador de projectos, construtor de parcerias e animador” (Canário, 1998).

Gráfico 54 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE como catalisadora de inovação e mudança



O Gráfico 54 revela que 73% dos respondentes concordam (concorda/ concorda completamente) que a BE/CRE é valorizada pelos professores como catalisadora da inovação e mudança, 15% têm uma posição neutra e 12% discordam. Estes dados confirmam que os docentes já valorizam e reconhecem o papel da biblioteca como factor de mudança e de inovação, permitindo novas formas de aprendizagem e novas formas de ensino.

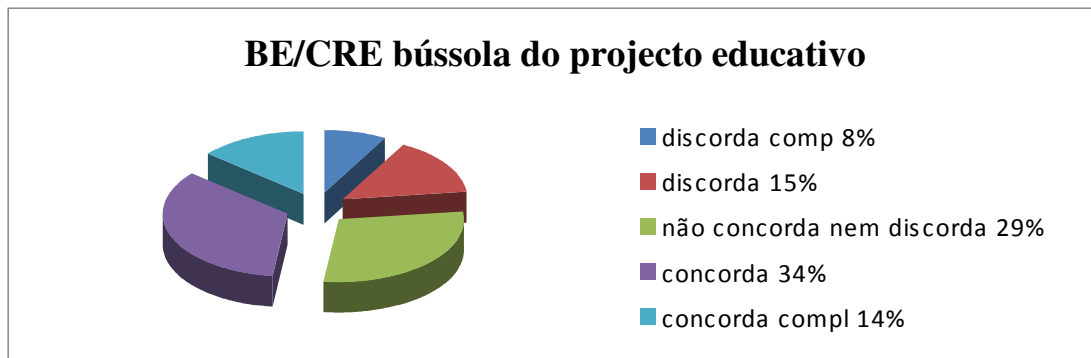
Gráfico 55 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na ligação entre a escola e comunidade



Observa-se no Gráfico 55 que 62% dos inquiridos concordam que a biblioteca estabelece relações com a comunidade, 23% não têm posição definida e 15% discordam (discorda ou discorda completamente). Estes dados de opinião são positivos pois a BE/CRE ao assumir este papel de ligação alarga a sua intervenção educativa, em termos

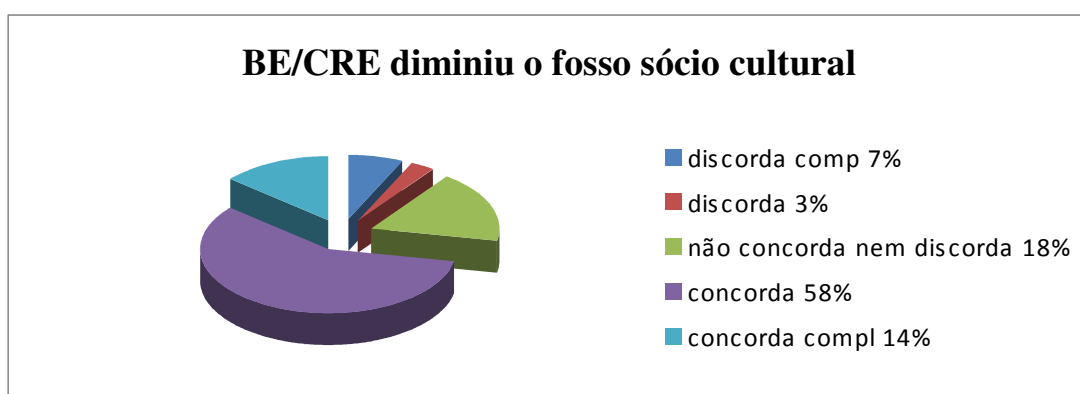
dos espaços, dos tempos e dos actores sociais envolvidos, estabelecendo novas relações com o saber e com o poder dentro e fora da escola.

Gráfico 56 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE como bússola do projecto educativo



O Gráfico 56 revela que 48% dos respondentes concordam (concorda/ concorda completamente) que a BE/CRE é a bússola do projecto educativo, 29% assumem uma posição neutra e 23% discordam (discorda/discorda completamente). Verifica-se que 52% dos inquiridos não manifesta claramente uma posição favorável, tal como seria desejável, pois o projecto da BE/CRE deve estar integrado no projecto educativo, concebido como uma estratégia global para melhorar o funcionamento do estabelecimento e otimizar as suas potencialidades educativas.

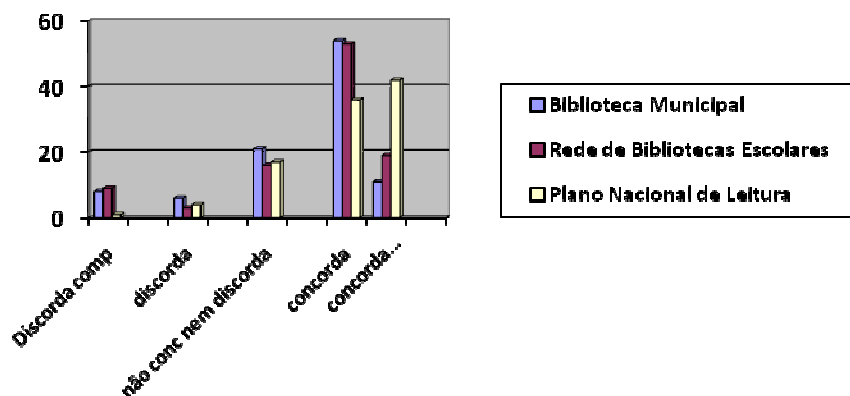
Gráfico 57 – Opinião dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE na diminuição do fosso sócio cultural entre alunos



O Gráfico 57 revela que 74% dos inquiridos concorda que a BE/CRE diminui o fosso sócio cultural entre alunos, 18% assumem uma posição neutra e somente 10% discordam (discorda/ discorda completamente). Os professores reconhecem que a

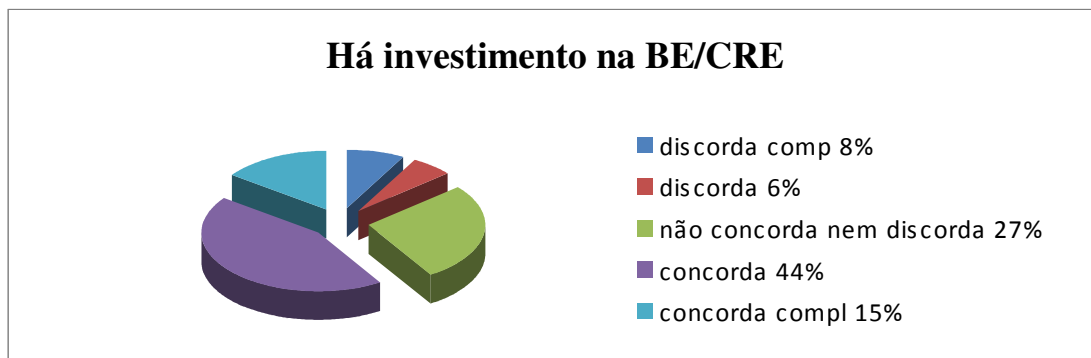
biblioteca está ao dispor dos alunos mais desfavorecidos, sendo um espaço apropriado por eles e assumindo também um papel democratizante.

Gráfico 58 – Relação comparativa entre as opiniões dos inquiridos relativamente ao papel da BE/CRE no estabelecimento de redes



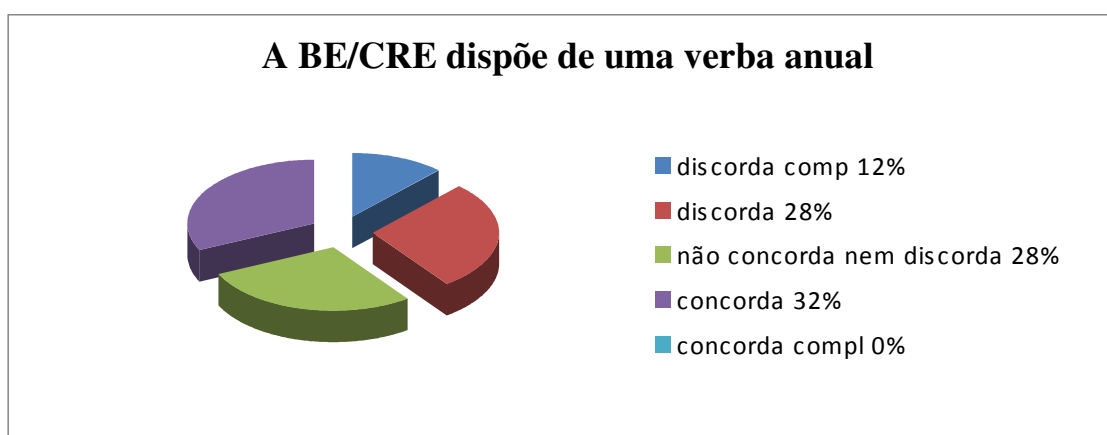
O Gráfico 58 apresenta uma comparação entre as redes estabelecidas pela BE/CRE com a biblioteca municipal, a rede de bibliotecas escolares e o plano nacional de leitura. Observa-se então que 65% concordam (concorda/concorda completamente) com a rede estabelecida com a biblioteca municipal, 72% com a rede de bibliotecas escolares e 78% com o plano nacional de leitura, 21% não tem opinião com o estabelecimento de rede com a biblioteca municipal, 16% com a rede de bibliotecas escolares e 17% com o plano nacional de leitura e somente 14% discordam (discorda/ discorda completamente) com o estabelecimento de redes com a biblioteca municipal, 12% com a rede de bibliotecas escolares e 5% com o plano nacional de leitura. Este levantamento de dados de opinião é francamente positivo e vem reforçar o papel da biblioteca como um “sistema em rede” permeável aos inputs que vêm do exterior e sendo o interlocutor directo nas comunicações com o exterior.

Gráfico 59 – Opinião dos inquiridos relativamente aos investimentos da BE/CRE



O Gráfico 59 revela que 59% dos inquiridos concordam (concorda/concorda completamente) que há investimento na BE/CRE, 27% não têm opinião e 14% discordam. Estes dados permitem afirmar que em 10 inquiridos, 6 concordam no investimento versus 4 que ou não têm opinião ou discordam.

Gráfico 60 – Opinião dos inquiridos relativamente à questão se a BE/CRE dispõe de uma verba anual



O Gráfico 60 refere que somente 32% dos inquiridos concorda que o órgão de gestão disponibiliza anualmente uma verba destinada à BE/CRE, 28% não têm opinião e 40% discordam (discorda/ discorda completamente). Verifica-se então em concordância absoluta 32% versus 68% que não concorda em absoluto. Isto vem confirmar que se verifica actualmente, que o financiamento das bibliotecas advém dos municípios, da rede de bibliotecas escolares e do plano nacional de leitura.

Conclusões

Com este trabalho de investigação procurou-se “aprofundar” a lógica de funcionamento democrático da organização escolar do 1º ciclo de grandes dimensões integrada no agrupamento de escolas, perceber quais os pilares em que assenta a inovação e mudança, dando aos seus professores a possibilidade de emitirem, efectivamente, opiniões sobre a liderança vivida, a formação contínua e o papel da biblioteca escolar. Desta forma, procura-se contribuir para dar a conhecer a realidade social e organizacional das escolas do 1º ciclo em agrupamento, nesta primeira década do século XXI.

Chegado ao seu termo é necessário ter em conta o seu grau de complexidade. A abordagem desta temática implicou uma análise dos pontos de vista dos diversos actores (professores) dos vários agrupamentos de escolas. Como tal, com o intuito de recolher as perspectivas dos sujeitos a metodologia utilizada reportou-se à realização de entrevistas exploratórias e de questionários. Na opinião de Ghiglione & Matalon o questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto nas questões como na ordem” (1992, p.10). Na verdade, ainda que fundamentadas as preferências teóricas e metodológicas, elas implicam tomadas de decisões que por sua vez proporcionam obstáculos no aprofundamento de certas questões. Torna-se agora pertinente proceder a um levantamento de conclusões que foram clarificadores para cada um dos temas delineados, finalizando com uma breve síntese.

1ª - Uma das primeiras conclusões a retirar deste estudo empírico, é que ele corresponde a um trabalho exploratório sobre a perspectiva compreensiva de análise do processo de inovação e mudanças nas escolas do 1º ciclo de grandes dimensões. A amostra é representativa porque ao incidir no concelho de Loures, a recolha de dados abrangeu 25% do total de professores.

2ª - Relativamente ao papel assumido pelo líder da organização no **estabelecimento de redes** de comunicação, as conclusões que se podem extrair deste estudo empírico é que é mais fácil estabelecer redes com os encarregados de educação, situando-se a seguir os professores, as auxiliares e por último os alunos. O líder formal consegue realizar mais

ligações com o meio envolvente alargado do que com o meio envolvente mais restrito da sua organização escolar.

3ª- Por outro lado, no que se refere à delegação de competências, verifica-se que nesta amostra se encontram dois grupos distintos de professores, dum lado um grupo que concorda com a delegação de competências (formação de turmas, resolução de problemas...) versus um grupo que não tem opinião ou discorda que haja delegação de competências em qualquer situação no dia-a-dia da escola.

4ª- Ao analisarmos o papel desempenhado pelo coordenador de estabelecimento, constata-se que este assume funções essencialmente administrativas, desperdiçando o seu papel de gestor intermédio em prol da distribuição de normas, circulares, relatórios, comunicados. A escola sede passou a ser uma nova delegação escolar.

As oportunidades de liderança e de inovação para os profissionais do 1º ciclo são cada vez menores na dinamização de processos dos projectos de acção pedagógica, enfraquecendo as interações pessoais, impossibilitando desta forma a estimulação de um trabalho interno de inovação.

5ª - Destacam-se como pontos fortes na vida das escolas do 1º ciclo, a gestão curricular adoptada no conselho de docentes ser aceite pelo órgão de gestão e ainda o reconhecimento do professor do 1º ciclo ser um profissional com autonomia pedagógica. Esta situação concede-lhe uma certa autonomia pessoal e de iniciativa que lhes permite transformar a sua sala de aula e a sua escola em espaços permeáveis à inovação e ao mesmo tempo um escudo perante as condições cada vez mais difíceis de exercício profissional, onde cada vez mais se verifica uma acentuação da subordinação hierárquica e autoritária sobre os docentes deste ciclo.

6ª - No que respeita à participação dos professores na vida das escolas, os resultados da amostra permitem afirmar que há um grupo que participa e se envolve com o poder formal versus outro grupo que não participa ou não se envolve. Regista-se uma acentuação da colegialidade artificial. O que contradiz o conceito de inovação “*a inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação*”(Nóvoa, 1988,p.5) .

A inovação é uma actividade do ser humano, deve estar integrada num projecto de acção colectiva e por isso é fundamental a participação de cada sujeito, de todos os sujeitos, de forma activa e reflexiva, integrada num processo de colaboração colegial, verdadeira e empreendedora.

Relativamente às questões referentes ao papel que o órgão de gestão tem como impulsionador de iniciativas de inovação e melhoria (envolvimento dos professores mais empreendedores; estímulo da liderança individual/colectiva; valorização do seu percurso profissional com a atribuição de cargos estratégicos), os resultados obtidos em várias questões, revelam que somente a quarta parte dos participantes concorda neste campo.

Isto vem questionar qual o papel que os principais líderes estão a desempenhar no “pilotar da organização”, pois como têm demonstrado vários estudos (Cardoso, 2003; Fullan, 2003), a liderança tem um papel muito importante no processo de mudança e inovação, na acção estratégica do que se quer implementar e como garantir a adesão das pessoas ao seu projecto.

Estudos realizados nos Estados Unidos provam que as escolas de menor dimensão possibilitam maiores condições para o desenvolvimento de um processo de inovação e mudança, pelas possibilidades de um melhor clima de confiança entre professores, alunos e órgão de gestão, maior facilidade de comunicação entre todos, maiores ligações externas, maior impulso ao desenvolvimento profissional.

7ª - Nas respostas dos inquiridos, cerca de metade dos participantes, confirma que o professor do 1º ciclo acredita que a sua escola é uma comunidade mobilizada para aprender, sabendo gerir o risco face à mudança. Em relação às condições face à colegialidade apenas um terço concorda.

Hargreaves (1994) justifica esta situação pela “*cultura de individualismo*”. Em parte devida ao facto do professor trabalhar encerrado na sua sala de aula com os seus alunos e de porta fechada. Isto traz como consequências a recusa do professor em partilhar experiências e, principalmente dificuldades em colaborar com outros colegas. Assim, o processo de aprendizagem e reflexão na acção e sobre a acção não integra uma

construção colectiva a nível de organização. Estes dados permitem afirmar que estamos perante uma colegialidade artificial mas a “caminho” de uma colegialidade natural.

De salientar um grande crescimento profissional sentido para a maioria dos inquiridos, pois *valorizam a formação* contínua como um processo de aprendizagem ao longo da vida e como um processo necessário para fomentar a inovação. Reconhecem a necessidade da cooperação entre pares como estratégia de formação centrada na resolução de problemas.

Se na última década do século XX houve muitas reformas a nível macro, poucas diferenças foram sentidas na prática dos docentes. O século XXI trouxe novas reformas, direccionadas para a valorização profissional do professor do 1º ciclo, mas principalmente novas formas de perspectivar a formação contínua, em contexto de trabalho, a escola como organização aprendente ancorada pelas escolas do ensino superior. Assim foram criados vários Programas para a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. De destacar o Programa Nacional do Ensino do Português pela concretização da formação de professores centrada na escola, através de uma formação em rede, ao mesmo tempo que cria uma dinâmica interna de formação continuada, com o seu formador residente, conhecedor do contexto e próximo dos seus pares. Como afirma Le Boterf (1994) “*a eficácia da escola depende da competência colectiva dos seus membros*” daí ser fundamental estimular o professor na investigação e na reflexão das suas práticas pedagógicas, em articulação com uma formação centrada na sua própria escola.

8ª - No presente estudo, os dados obtidos a maioria dos participantes reconhecem o papel que a biblioteca escolar assume como catalisadora da inovação e mudança, pois permite “alterações na organização dos tempos, dos espaços e das modalidades de acção educativa consagrados à aprendizagem” (Canário, 1998,p.11). Reconhecem – lhe propósitos democratizantes ao introduzir um maior número de bens culturais na escola, e concordam que é um espaço que está a ser apropriado por todos, principalmente dos grupos mais desfavorecidos a nível social e cultural. Valorizam a missão da biblioteca estimuladora de novas formas de aprendizagem e de novas formas de ensino, pondo ênfase na aprendizagem do aluno, permitindo-lhe que desenvolva a sua autonomia e o gosto do aprender a aprender.

Os mesmos participantes referem com sucesso o papel de rede com o exterior (biblioteca municipal; plano nacional de leitura; rede de bibliotecas escolares). As verbas atribuídas às bibliotecas são provenientes destas três fontes.

Segundo os dados recolhidos, cerca metade dos participantes concordam que o órgão de gestão dá apoio explícito e permanente à biblioteca escolar, contudo só a décima parte concorda com a participação nas reuniões formais de um representante do órgão de gestão.

De realçar a necessidade do envolvimento do órgão de gestão no apoio à BE/CRE e na sua participação nas reuniões formais, pois ele funciona como elemento potencializador de processos de aprendizagem colectiva e contribuindo para a legitimação das mudanças desenvolvidas na biblioteca.

Como defendem alguns autores, a biblioteca escolar é “bússola” do projecto educativo. Dinamiza e fortifica as relações entre a escola e a comunidade, estabelecendo interacções com os pais e com a comunidade envolvente. O trabalho em rede com o exterior tem apoiado a construção “de uma inovação organizacional” assegurando uma regulação a nível macro e a nível meso.

Em jeito de conclusão, evidenciar-se-á os aspectos que advêm da pesquisa realizada, em relação às questões orientadoras que lhe deram sentido.

Relativamente a esta questão:

- Como se processa a comunicação entre os diferentes actores que interagem na organização?

Os dados obtidos permitem afirmar que no âmbito da comunicação os pais são o parceiro preferido. Actualmente, há uma tendência de reforço dos laços entre o Estado e os pais e a comunidade relegando os professores para segundo plano. O que se passa a nível macro tem repercussões a nível micro, no agrupamento de escolas.

- Como se processa a participação dos diferentes actores que interagem na organização?

A análise dos resultados obtidos revela que cerca de metade dos participantes não se envolve com empenho e motivação na organização educativa a que pertence. A liderança do corpo docente não é valorizada nem estimulada pelos seus superiores hierárquicos. Vários estudos demonstram que os professores revelam um envolvimento mais activo no planeamento das actividades quando estão implicados nas decisões sobre metas, valores e missão da escola.

- Como se pode descrever o processo de inovação e mudança em agrupamento?

No presente estudo, os dados obtidos revelam que os professores mais empreendedores da inovação e mudança consideram-se subvalorizados pelo órgão de gestão. Segundo a sua opinião não existe uma correspondência directa entre currículo vitae e desempenho de funções de liderança na organização. Por sua vez, o papel dos gestores intermédios está limitado a desempenhar funções tecnocratas e administrativas, sub valorizando a liderança pedagógica. A dimensão dos agrupamentos não permite a construção de unidades de gestão, em recursos humanos e materiais, pois impossibilita a comunicação directa entre todos os seus membros e em que o excesso de burocratização é a base da comunicação.

Uma escola inovadora é uma escola com vida e para isso todas as lideranças individuais e colectivas devem ser mobilizadas. Há a necessidade de novos líderes com função e legitimidade pedagógica, dinamizando processos dos projectos, facilitando as interacções profissionais e estimulando todo o trabalho interno de inovação.

- Que tipo de formação contínua de professores, promotora de inovação e mudança?

Os dados obtidos revelam um grupo profissional consciente que a formação contínua é uma necessidade face à inovação e faz parte de uma aprendizagem ao longo da vida. Este grupo da amostra revela-se já ter iniciado o “caminho” para a construção de um

colectivo profissional que procura novas formas de pensar e agir, novas qualificações em coordenação com as aprendizagens individuais.

- Qual a política educativa da Biblioteca Escolar/CRE na promoção da inovação e mudança educativa?

Os dados obtidos revelam que na opinião dos participantes a Biblioteca/Escolar tem tido um papel de relevo na promoção da inovação e mudança educativa na escola. É considerada a bússola do projecto educativo, sendo por isso encarada como um factor decisivo no desenvolvimento e transformação da escola. Para o sucesso da sua missão muito tem contribuído o **trabalho de rede horizontal e muito desburocratizado** com a Rede das Bibliotecas Escolares, as bibliotecas públicas e o plano nacional de leitura.

O órgão de gestão deverá apoiar de forma explícita e permanente (100%) a BE/CRE, devendo esta ser considerada uma primeira prioridade na distribuição de recursos humanos (docentes e não docentes). Ter uma equipa responsável pela execução e animação do projecto da biblioteca é fundamental para o seu sucesso. Ela desempenha um papel fundamental na criação de sinergias entre o dispositivo documental e aprendizagem organizacional da comunidade educativa. **Sem esta equipa de trabalho dificilmente a biblioteca desempenhará a sua missão!**

Pistas para futuras investigações

Este estudo pode ser considerado como um estudo exploratório na medida que serve para lançar desafios, questões, provocações que podem dar origem a outros projectos de investigação. Ao dar por terminada esta investigação empírica, o que se deseja é que ela provoque novas interrogações, novos olhares críticos sobre a inovação e mudança das escolas do 1º ciclo, integradas em Agrupamentos Verticais de Escolas no sentido de lhes “dar vida” quer na sua identidade própria quer na sua cultura profissional.

Tendo consciência de que se trata de um trabalho com limitações e lacunas, principalmente, nas questões de âmbito metodológico: entrevistas a grupo alargado de actores (professores, auxiliares, alunos, pais...), trabalho de análise ao fundo documental, a observação sistemática de reuniões formais e informais da vida da escola. Perante estas reflexões, pensa-se que este estudo pode servir de base a outros estudos de continuidade na área de administração e gestão educacional, de uma forma mais profunda e mais crítica.

Sugerimos, de entre os quais os seguintes:

- Estudo comparado entre a cultura profissional do 1º ciclo e a cultura profissional do 2º e 3º ciclo;
- A influência do gestor intermédio do 1º ciclo na mobilização e participação dos diferentes actores;
- Estudo comparado entre as práticas formativas de professores com culturas profissionais diferentes (1º e 2º ciclo);
- Estudo comparado entre o 1º ciclo e o 2º ciclo na utilização da BE/CRE para concretização do projecto educativo.

Termina – se com a “sensação” de missão cumprida em defesa da identidade das escolas do 1º Ciclo, que no futuro outras “vozes se levantem” para um melhor conhecimento da administração e gestão destas escolas, permitindo outros “caminhos” quer da administração central quer dos chefes de estabelecimento dos agrupamentos de escolas.

Bibliografia

ABRANTES, J. C. (org.) (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: ME.

AFONSO, Natércio (1996). *Mudar (para melhor) no 1º ciclo. Instituir verdadeiras escolas e reconhecer-lhes autonomia*. Documento policopiado.

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*, Braga, v. 10, n. 2.

AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, A.J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica,

AFONSO, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.

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

ALVES, M.P. (2000). *Intervenção da Biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado: FPCE.

AMIGUINHO, A.(1992). *Viver a formação. Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.

AZEVEDO, J. (1994). Educação e desenvolvimento local. IN *Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: CNE.

BARROSO, Cristina (1989). O centro de recursos da escola preparatória Marquesa de Alorna. *Aprender*, N.º 8.

BARROSO, J. (1996) .Do pacto educativo à educação como pacto. In: TEODORO, A. (Coord.). *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editores.

BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão Aprofundamento da democracia. In Costa, J. *Liderança e estratégia nas Organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARROSO, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, E.; HAMELINE, D.; BARROSO, J. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA.

BARROSO, J.(2001). *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa* (Julho de 1999 – Dezembro de 2000). Lisboa: Centro de Estudo da Escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BARROSO, J. et al. (2002). Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.

BARROSO, João (2003). Gestão Escolar – profissionalizar ou democratizar? Depoimento publicado nos Cadernos da FENPROF, nº 37, Março de 2003

BARROSO, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.

BARROSO, J. (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária. In *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2). Minho: Universidade do Minho

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLIVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas*. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições Asa

BONANI, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. In *Educacion Permanente* n.º 134.

BRÁS, M. H. (1998). Instalações e organização do espaço. Bibliotecas escolares. Lisboa: ME

CABRITO, B. (1995). *Do formar ao formar-se: O papel do ensino recorrente na educação de adultos*. Coimbra: DES/ NEREE.

CALÇADA, T. (1996). Bibliotecas: perspectivas e realidades. *Noésis*, N.º 37. Lisboa: IIE

CALIXTO, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.

CANÁRIO, BEATRIZ (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, N.º 8

CANÁRIO, BEATRIZ (1999). Parcerias educativas e relação escola / comunidade. *Cadernos de infância*, N. 52.

CANÁRIO, R. (1986). Centro de recursos e animação pedagógica CRAP- Plano de actividades, ano lectivo 1986/87: Portalegre:ESEP.

CANÁRIO, R. (1987). *Problématique de l'innovation: l'interaction entre le CDI et l'établissement scolaire*. Bordeaux: Université de Bordeaux (tese de doutoramento).

CANÁRIO, R. e TRAGUIL, L. (1989). O fabrico e utilização de diapositivos na sala de aula. *Aprender*, n.º 7. Portalegre: ESEP

CANÁRIO, R. (1990). O estabelecimento de ensino no contexto local. Portalegre: ESEP.

CANÁRIO, R. e OLIVEIRA, F. (1991). *Centro de Recursos da E. P. Marquesa de Alorna. Frequência e modalidades de utilização pelos alunos*. Portalegre: ESEP

CANÁRIO, R. (1991). Transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino. *Aprender*, N.º 13.

CANÁRIO, R. e OLIVEIRA, F. (1992). Centro de recursos educativos. Modalidades de utilização pelos professores. Lisboa: CRE da E. P. Marquesa de Alorna.

CANÁRIO, R. (et alg), (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In: *Inovação e Projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In: Nóvoa, A., “*As organizações escolares em análise*”. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R. (1992a). O estabelecimento de ensino no contexto local. In *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (1993). Aprender, p13. Portalegre: ESEP

CANÁRIO, R. (1993). O professor e a produção de inovações. In: *Colóquio Educação e Sociedade*, N.º 4. Fundação Calouste Gulbenkian. Documento policopiado.

CANÁRIO, R. (et alg), (1994). *Mediatecas escolares. Génesis e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R. (1994). Mediatecas escolares: O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. *Educação, Sociedade & cultura*, N.º 2.

CANÁRIO, R. (1994). Eco. Um processo estratégico de mudança. In: D’ Espiney, R. & Canário, R (org.). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R. (1995). Desenvolvimento local e educação não formal. *Educação e ensino*. N.º 11.

CANÁRIO, R. (1995). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In : *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R. (1996). Que futuro para as bibliotecas escolares? *Noésis*, N.º 37.

CANÁRIO, R. et alg. (1997). *A parceria professores /pais na construção de uma escola do 1º ciclo*. Lisboa: ME.

- CANÁRIO, R. e SOUSA, J.(1997). Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares. *Trabalho encomendado pelo gabinete coordenador da rede de bibliotecas escolares* (Despacho N.º 184/ME/MC/96). Documento policopiado.
- CANÁRIO,R. (1998) . *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: ME.
- CANÁRIO,R. (1999). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de educação de infância*, N.º 52.
- CANÁRIO,R. (1999). Educação de adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. Inafop/ Universidade de Aveiro. (documento policopiado)
- CANÁRIO, R.(2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 125-135
- CANÁRIO, R., ALVES, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- CARDOSO, Ana Paula (2003). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica*. Porto: Asa.
- CARMO, H. e MALHEIRO, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para a auto –aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO FERREIRA, Susana (2004). A Estrutura Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização. Dissertação apresentada na Universidade do Minho. .
- COSTA, J. Adelino; MENDES, A. VENTURA;A. (Orgs).(2004). *Políticas e Gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CORREIA,E.(1994). *Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores

COSTA, Jorge A. (1996). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, J.A. e tal. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CROIZER, M. (1982). *Mudança individual e mudança colectiva*. In A.F. Barroso, B.M. Silva, J. Vala, M. Benedicta e M.H. Catarro (Orgs.). *Mudança social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte

DELORS, J. (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Commonwealth of Australian, Department of Education (1999). *Training and youth Affairs. Strategie. Analysis: Improving and learning in Australian school education trough the use of Information and communications tecnhnologies*. Prep. By Life Long Learning Associates Pty. Ltd. Austrália, p.14.

FERNANDES, Manuel Joaquim Flores (2003). *A construção de um agrupamento de escolas. Indução Política, Participação e Gestão*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. (Dissertação de Mestrado Policopiada).

FERREIRA, Susana (2004). *A Estrutura Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não policopiada).

FONSECA, A. (1998). *A Tomada de decisão na Escola. A Área Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editores

FORMOSINHO, J. (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I.; MACHADO, J. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA, 2000.

FORMOSINHO, João et al (2005). *A Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.

- FREIRE, P. (1996). *Educação e participação comunitária*. Inovação, V.9, N.º 3.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- FRIEDBERGm Erhard (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmicas da Acção Organizadas*. Lisboa. Instituto Piaget
- FULLAN, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. The Falmer Press: London
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa
- GASCUEL, J. (1987). *Um espaço para o livro*. Lisboa: D. Quixote.
- GHIGLIONE, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBBS, S.E. (1992). A biblioteca como uma atitude de espírito ou o papel da biblioteca na escola primária. *Professor*, N.º 27.
- HAYMAN, J. (1984). *Investigación y Education*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- HASSENFORDER, J. (1974). *A Inovação do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- JESUÍNO, Jorge Correia (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte 3ª edição.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Competence – essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization
- LIMA, L.C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação, 1992. (2. ed.).
- LIMA, L.C. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In: *A evolução do sistema educativo e o PRODEP: estudos temáticos*. Lisboa: DAPP; Ministério da Educação.

LIMA, Licínio (2004). “O Agrupamento de escolas como um novo escalão de administração educacional”. *In Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho.(pp.7-44)

LIMA, Marinús Pires (2000). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

MACEDO,B. (1993). A Construção do Projecto Educativo. Tese de mestrado (policopiado).

MAGALHÃES, A. M. e ALÇADA, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas véspera do século XXI*. Lisboa: IIE.

MAGALHÃES, A. M. (et alg) (1998). *A biblioteca da escola e o prazer de ler*. Lisboa: ME.

MAROTO, José Luís Fabian (1996). *La toma de decisions en les organizacions*.

MELO, ALBERTO (1996). Educação permanente. *Noésis*, N.º 37.

MILES, M. (1993). *40 years of change in schools: Some personal reflections*. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2).

MINTZBERG, Henry (1999). *Harvard Business Review- Le Leadership*. Paris: Editions d'organization(Tradução da edição original norte americana de 1975)

MINTZBERG, Henry (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 3ª edição.

MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. In Boletim da SEMTEC- MEC , Ano 1- nº4. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (Disponível em www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm)

NÓVOA, A (1989). Uma pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice versa. *Percursos. Cadernos de arte e educação*, n.º 1.

Nóvoa, A.(1995). *Vidas de Professores*. Porto: ASA.

OLIVEIRA, I. (1991). Reforma, Centros de recursos e mediatecas. *Noésis*, N.º 19.

OLIVEIRA, FERNANDO (1998). *Criação e desenvolvimento de bibliotecas escolares: Problemas e orientações estratégicas*. Comunicação apresentada no auditório da biblioteca Municipal Dom Diniz de Odivelas.

OLRY,P. (1998). Innover à l`épreuve du programme. In *Educacion Permanente* n.º 134.Paris.

PATRÍCIO, M.F. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional,vol1, nº1,pp.5-12.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e formação*. Porto: Asa.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Asa.

PIRES, Carlos Augusto (2001). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo. As Comissões Executivas Instaladoras como objecto de estudo*. Lisboa: Universidade Aberta (tese de mestrado policopiada).

SANCHES, Maria de Fátima Chorão (1990). “Natureza das Motivações para Governar a Escola; comparação entre professores e conselhos directivos”. In *Aprender*, N°11,pp:19-28

SANCHES, Maria (1996). *Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática*. Porto: Asa.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e Voz dos Professores. Contributos para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1999). “Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia:raízes estruturais e efeitos de superfície”. In *Autonomia e Gestão das Escolas: Revista Aprender*, nº 23,p. 18-24

SERGIOVANNI, Thomas J.(2004). *Novos Caminhos para a liderança escolar*. Porto:Asa.

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

SILVA, P.(2002). O Poder Invisível da Directora de Escola do 1º Ciclo. Algumas Reflexões. *In Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. n.º 2-

SIMÕES, Graça (2003). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto: Asa.

SCHON, D. (1991). The practical: Arts of eclectic.School .Review,79.

TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.

TEODORO, António (2005). *Educação Crítica e Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

TOFFLER, Alvin (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WHITAKER, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Zeichner (1993). *Formação reflexiva de Professores*. Porto: Asa

LEI nº 46/86 de 14 de Outubro

LEI n.º 24/99, de 22 de Abril

DECRETO – LEI 172/91 de 10 de Maio

DECRETO –LEI n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto –LEI n.º 355 A/98, de 13 de Dezembro

DECRETO – LEI Nº 2008/ 2002 de 17 de Janeiro

DECRETO REGULAMENTAR N.º 12/2000, DE 29 DE Agosto de 2000

DESPACHO nº 13 313/2003, de 13 de Junho de 2003

DESPACHO nº 546/2007 de

<http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>

Consulta efectuada em 8 de Novembro de 2007

<http://www.drel.min-edu.pt>

Consulta efectuada em 5 de Outubro de 2007

<http://www.cm-loures.pt>

Consulta efectuada em Fevereiro 2009

ANEXOS

ANEXO I – Cartas dirigidas aos Conselhos Executivos

Ex.mo(a) Senhor(a) Presidente do
Conselho Executivo/
Coordenador de Estabelecimento

Assunto: Autorização para recolha de dados

Eu, Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa, professora do 1º Ciclo na Escola EB1, N.º 4 de S. João da Talha, Agrupamento de Escolas de S. João da Talha, residente na Rua Alfredo Vitorino Costa, nº 42, 1º esquerdo, 2695-735 Vale de Figueira, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para a recolha de dados junto dos professores do 1º ciclo.

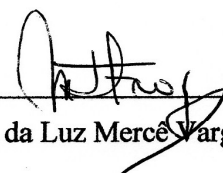
Este pedido tem como fundamento o facto de me encontrar a elaborar um estudo que tem por título "*A Promoção da Inovação e Mudança nas Escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, no concelho de Loures*" e que serve de suporte à dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento, na Universidade Aberta.

Para o efeito pretendo efectuar um questionário aos professores da referida escola, sendo respeitados os habituais procedimentos quanto ao anonimato e à confidencialidade de dados obtidos.

Peço deferimento.

Com os melhores cumprimentos,
Vale de Figueira, 17 de Junho de 2008

Deferido
20/6/08



Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa.

Agrupamento de Escolas S. João da Talha

ENTRADA Nº

EB 316/2008
Dres

Vale de Figueira, 01/06/08

Ex.^{ma} Senhora Presidente do Conselho Pedagógico
Dr.^a Dina Ferreira

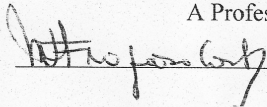
Eu, Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa, portadora do Bilhete de Identidade n.º 4861331, do arquivo de Identificação de Lisboa, professora do 1º Ciclo a exercer funções docentes no Agrupamento de Escolas de S. João da Talha/ EB1, Nº 4 de S. João da Talha.


Venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de uma pesquisa empírica, integrada no projecto de investigação, subordinado ao tema “ *A Promoção da Inovação e Mudança nas Escolas do 1º Ciclo, de grandes dimensões, em Agrupamento no Concelho de Loures*”, a realizar na Escola EB1, Nº 4 de S. João da Talha.

Pede Deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

A Professora



Autorizado no
Conselho Pedagógico
de 04.06.08

05.06.08

17-JUN-2008 11:31 DE :EB1 JI FERNANDO-BULH 219898429
17. JUN. 2008 10:16 DE : ESC E B MARIA VELEDA 219898429
219898429

PARA: 219940174 P. 1/1
PARA: 219898429 P. 1/6



Deferido nos termos solicitados.
Pedido que os resultados do
estudo sejam facultados
ao Agrupamento (C.E) para
posterior análise pelo grupo
de trabalho da Avaliação Interna.

Ex.mo(a) Senhor(a) Presidente do
Conselho Executivo/
Coordenador de Estabelecimento

17/06/2008
Ana Paula
(Vice-Presidente do C.E)

Assunto: Autorização para recolha de dados

Eu, Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa, professora do 1º Ciclo na Escola EB1,
N.º 4 de S. João da Talha, Agrupamento de Escolas de S. João da Talha, residente na
Rua Alfredo Vitorino Costa, n.º 42, 1º esquerdo, 2695-735 Vale de Figueira, venho por
este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para a recolha de dados junto dos
professores do 1º ciclo.

Este pedido tem como fundamento o facto de me encontrar a elaborar um estudo que
tem por título "A Promoção da Inovação e Mudança nas Escolas do 1º ciclo, de grande
dimensão, no concelho de Loures" e que serve de suporte à dissertação de Mestrado em
Administração e Gestão Educacional que frequento, na Universidade Aberta.

Para o efeito pretendo efectuar um questionário aos professores da referida escola,
sendo respeitados os habituais procedimentos quanto ao anonimato e à
confidencialidade de dados obtidos.

Peço deferimento.

Com os melhores cumprimentos,
Vale de Figueira, 17 de Junho de 2008

Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso Costa.

ANEXO II – Guião de entrevista

Guião da Entrevista a um docente do 1º ciclo

(+ 4 anos de serviço)

Tema: Inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo

Objectivo Geral:

- Recolher dados que permitam identificar a percepção que um professor tem sobre o impacto do agrupamento vertical de escolas, na inovação e mudança na sua escola.

Blocos	Objectivos Específicos	Elementos da estratégia a utilizar pelo entrevistador	Tópicos
A Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais sobre a importância desta entrevista. - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. - Pedir para gravar a entrevista. 	
B Dados pessoais E profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso sócio profissional do um professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as suas habilitações. - Quantificar os anos de serviço. - Identificar a sua situação profissional. - Conhecer os cargos que desempenha ou já desempenhou. - Identificar os tipos de agrupamento em que exerceu funções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria que me falasse um pouco sobre a sua formação académica... Quantos anos têm de serviço? Prof do quadro? Titular? - Quais os cargos que desempenhou? Que desempenha? - Em que tipo de agrupamentos trabalhou?

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Formação contínua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o modo como o professor vê o impacto do agrupamento de escolas, na formação contínua de professores na promoção da inovação e mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se é facilitado aos docentes a formação contínua. - Conhecer que tipo de formação que é oferecida. - Verificar se há um levantamento de necessidades. - Conhecer se há um plano de formação. - Conhecer se a formação corresponde às suas expectativas. - Conhecer que tipo de formação sustenta a inovação e mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se lhe perguntasse se é facilitado a frequência das acções de formação dentro do horário (troca), componente escola, que diria? - A formação oferecida é em contexto escola? Nos centros de formação? - Há um levantamento de necessidades? - Há um plano de formação? - A formação oferecida corresponde à suas expectativas? Melhor desempenho, progressão da carreira, educação permanente - Acha que a formação de resolução de problemas sustenta a inovação e mudança na escola?
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto do AGV de escolas nas relações com os diferentes actores que interagem na organização, promotoras de inovação e mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer se a comunicação entre escolas está mais facilitado. • Verificar se há articulação pedagógica entre ciclos. • Verificar se há uma liderança participativa. • Verificar se o AGV reforçou o trabalho corporativo entre docentes. • Conhecer se as escolas do 1º ciclo tem mais recursos. • Conhecer se as escolas do 1º ciclo tem mais recursos materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é estimulada a comunicação entre escolas? • A articulação pedagógica e feita em reuniões formais? Informais? • Todos participam na vida escola? Como participam? • Há mais trabalho de grupo entre professores? Partilha de materiais? • As escolas do 1º ciclo tem mais recursos humanos? • As escolas do 1º ciclo tem mais recursos materiais?

		<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o relacionamento do coordenador de estabelecimento com os enc. de edu. está facilitado. • Verificar se o relacionamento do coordenador de estabelecimento com a A.Pais é mais fácil. • Conhecer se melhorou o relacionamento do coordenador com a comunidade. • Verificar se o relacionamento do coordenador de estabelecimento com o poder local está facilitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • É mais fácil o ccorden. Estabelecer consenso com os pais? Inte ajuda? • Está mais facilitado? Como se faz? Periodicidade? • É mais fácil estabelecer redes de colaboração? O órgão de gestão cria condições para isso? • Como se efectua essa comunicação? Reuniões formais? Informais? Visitas periódicas?
<p>Liderança participativa</p>	<p>Qual a sua opinião sobre o impacto do AGV de Escolas, no enquadramento de políticas educativas na acção dos professores na promoção de inovação emudança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o AGV de escolas transmite confiança ao longo do projecto educativo. • Conhecer se as consultas ao conselho de docentes são tidas em conta. • Descobrir se há celeridade na resolução dos problemas do 1º ciclo. • Conhecer se as escolas do 1º ciclo ficaram com menos tarefas burocráticas/ administrativas. • Conhecer se os professores têm mais condições para implementar a mudança e inovação. • Conhecer se a identidade das escolas do 1º ciclo foi respeitada. • Conhecer se o AGV permite a implementação da novas reformas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como transmite essa confiança? Presencial? Reuniões? Recursos? • As sugestões são analisadas? São postas em prática? • Os problemas são resolvidos com brevidade? Num dia? • Diminuíram as tarefas burocráticas? • Os professore têm mais tempo para a concretização das suas actividades? • São tidas em conta as características sócio culturais dos alunos? Da comunidade? • Acha que é mais fácil implementar as reformas? Porquê?

<p>E Política Educativa da BE/CRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o impacto do AGV no enquadramento da BE/CRE 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se o órgão de gestão apoia a BE/CRE. - Conhecer se é mais fácil ter uma equipa de apoio à biblioteca. - Conhecer que tipo de autonomia tem a coordenadora da BE/CRE na organização e gestão. - Identificar o papel da biblioteca na transversalidade - Conhecer se o AGV valoriza a BE/CRE como potencializadora de mudança. - Identificar se a biblioteca é valorizada como a “bossula” do projecto educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -
<p>F (Outros)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 		<p>- Gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi dito e que considera importante salientar?</p>
<p>G Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração prestada 		

ANEXO III – Tópicos resultantes das entrevistas

ENTREVISTA 1

Análise da entrevista (Tópicos principais)

Percurso sócio profissional

- Sou professora há 28 anos.
- Nos dois primeiros anos de serviço trabalhei no 1º ciclo e nos seguintes no 2º ciclo – no Ensino Básico Mediatizado. Desde 1997 que tenho estado nos órgãos de gestão.
- Fui Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Fanhões desde 1997 até Setembro de 2007. Era um agrupamento horizontal.
- Tirei o curso do Magistério Primário. Posteriormente fiz o curso de formação complementar – Licenciatura em Ensino na variante de Português, História e Ciências Sociais.
- Fiz uma Pós Graduação em Gestão Escolar.

Impacto do AGV de escolas nas relações de comunicação entre os diferentes actores que interagem na organização, promotoras de inovação e mudança

- Nos AGVs que conheço, não existe mais comunicação entre as escolas.
- A articulação entre ciclos é praticamente inexistente.
- As escolas que mantinham dinâmicas próprias perdem-se na imensidão dos novos Agrupamentos.
- A gestão participada que conhecia no AGH não existe nos AGVs,
- apesar de que no agrupamento onde me encontro actualmente há uma tentativa de aproximação a todos os docentes por parte dos órgãos de gestão.
- Mas o facto de serem cerca de 200 docentes, 70 funcionários e 2 000 alunos, não permite uma gestão de proximidade e participada.
- O resultado é cada escola por si, cada docente por si e pouca ligação entre todos,
- Os recursos materiais são mais reduzidos. Qualquer necessidade sentida por uma escola obriga a um percurso mais burocrático e demorado.
- O papel do coordenador de escola está esvaziado de reais poderes, obrigando-o a consultar o órgão de gestão para a tomada de qualquer decisão para com os alunos, docentes e comunidade.

Impacto do AGV de Escolas na promoção de inovação e mudança

- No agrupamento onde estou, geralmente o Órgão de Gestão é sensível a propostas que visem a melhoria.
- É frequente a consulta aos docentes sobre as temáticas várias. Geralmente são tidas em conta, mesmo quando daí derivam más opções.
- Os conselhos de docentes são tão rápidos e superficiais que raramente se pondera o suficiente para se chegar à melhor solução.
- São cerca de 65 docentes que reúnem uma vez por mês às 18.30h onde se tratam, essencialmente, questões burocráticas e administrativas.
- Não há uma **cultura de equipa pedagógica**, nem sei se será possível com tão elevado número de docentes a trabalhar organizados desta forma.

- Para os docentes do 1º ciclo que estavam habituados, nos AGH, a funcionar em equipas pedagógicas, **em equipas de projecto, onde a reflexão era forte e por tal, as decisões interiorizadas**, este tipo de organização revela-se inoperante e, muitas vezes, sentimos que os conselhos de docentes não servem para nada e que a maior parte das pessoas está ali a cumprir o calendário imposto.
- Penso que os agrupamentos verticais terão condições para tornar as escolas melhores se tiverem **dimensões razoáveis e “governáveis”** (600- 800 alunos).
- Na periferia de Lisboa a dimensão e os problemas das escolas sede dos agrupamentos verticais, não disponibiliza os órgãos de gestão para pensarem em termos de agrupamento, deixando o 1º ciclo sem grande acompanhamento continuando a fazer o que é costume.
- As escolas do 1º ciclo que estavam desde 1998 com órgãos de gestão próprios, **estranham este abandono e acabaram por perder as suas boas práticas ou então mantêm uma luta cerrada para conservarem alguma qualidade.**

O impacto do agrupamento de escolas, na formação contínua de professores na promoção da inovação e mudança

- No tempo de duração do Agrupamento de Escolas de Fanhões, a formação era definida de acordo com as necessidades sentidas pelos docentes e não docentes
- Solicitada ao Centro de Formação e, de um modo geral, decorria numa das escolas do Agrupamento.
- Actualmente, no Agrupamento Vertical onde me encontro sei que existe um Plano de Formação, não sei se é cumprido, nem conheço acções a decorrer na escola.
- Há, no entanto um ou dois professores que proporcionam acções pontuais aos colegas (MODLE e NEE).
- Penso que a formação é **fundamental para que a escola se inove e acompanhe as solicitações do quotidiano.**
- A oferta de formação não corresponde às minhas expectativas, não se desenvolve em horários compatíveis.

BE/CRE como estratégia promotora de inovação e mudança

- A BECRE da minha escola continua o trabalho que vinha a desenvolver.
- Os contactos com as outras BECRE do AGV são pontuais.
- A BECRE da escola sede é só da escola sede.
- Por tal, as BECRE não são nem potenciadoras da mudança nem bússola de coisa nenhuma.
- Gostaria de acrescentar que continuo a acreditar que a verticalidade é o melhor caminho. Quando possível.
- Com a rede escolar que temos modelos de organização de acordo com a realidade local poderão melhorar as boas práticas e incentivar a melhoria.

ENTREVISTA 2

Análise da entrevista (Tópicos principais)

- 11 anos de serviço
- Professora do quadro de Escola.
- Membro da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico.
- Presidente do Conselho Executivo e
- Actualmente Coordenadora de Escola.

Impacto do AGV de escolas nas relações de comunicação entre os diferentes actores que interagem na organização, promotoras de inovação e mudança

- Penso que ainda há muito a fazer no campo da concretização plena e harmoniosa dos agrupamentos.
- Como actualmente funcionam é só fachada porque o mais importante não está a ser feito.
- Os agrupamentos também não foram dotados de meios humanos para dar resposta à nova dinâmica pretendida.
- Há muito a fazer na articulação entre 1º Ciclo e 2º Ciclo.
- O 1º Ciclo tem que deixar de ser definitivamente o parente “pobre”, com menos representação nos órgãos de gestão.
- Os Conselhos Executivos devem respeitar o 1º Ciclo encarando como parte integrante de pleno direito.
- Deve-se promover uma gestão participada nem sempre é demonstrada
- Há a necessidade de salientar os níveis hierárquicos factor que agita os ambientes...
- Nem sempre as sugestões são analisadas
- Alguns problemas são resolvidos na hora mas a sua maioria demora algum tempo quando são mesmo resolvidos pois
- Alguns caem no esquecimento.

- As tarefas burocráticas não diminuíram bem pelo contrário

- A burocracia por vezes é tanta que ou se tem muita persistência ou perde-se muita coisa que se poderia fazer nas escolas e há que registar que já se fizeram. Um aspecto negativo dos agrupamentos.
- Saliente -se que na comunicação interna entre as escolas e a escola sede, tudo é exigido por escrito
- Mas no sentido inverso nada é transmitido da mesma forma.
- Quantas comunicações escritas que ficam sem resposta ...
- Quando os agrupamentos são pequenos são tidas em conta as características sócias culturais dos alunos
- Dentro da mesma comunidade esta preocupação está presente mas em grandes agrupamentos penso inconcretizável
- Há muito a fazer neste campo, ainda que comuniquem ainda está muito aquém daquilo que seria necessário procurando ir ao encontro da filosofia de agrupamento.

- Os documentos são comuns, regulamento, projecto educativo e plano anual de actividades mas depois falta quase tudo ...
- A articulação pedagógica e feita em reuniões formais mas só se realizam por período lectivo, o que é manifestamente insuficiente.
- Todos participam de forma razoável.

Impacto do agrupamento vertical de escolas na promoção de inovação e mudança

- As escolas do 1º Ciclo que funcionavam em regime de autonomia muito perderam com a verticalização do ensino.
- A participação diminuiu,
- A operacionalização das actividades
- A capacidade de resolução dos assuntos,
- Até mesmo a participação interna na vida da escola.
- Perdeu a escola, diminuiu a qualidade, perderam os alunos e a comunidade.
- Apesar de todos estes ataques,
- A dedicação ao ensino, à escola e a vontade de mudar faz-nos acreditar em dias melhores.

O impacto do agrupamento de escolas, na formação contínua de professores na promoção da inovação e mudança

- Apesar das exigências quanto à frequência em formação as dificuldades estão cada vez mais presentes
- Tanto no tempo que não é dado
- Assim como na existência de muitas formações que são pagas.
- É em contexto escola ou em outras escolas.
- Há algum levantamento
- Mas as acções promovidas nem sempre vão encontro do levantamento efectuado.

BE/CRE como estratégia promotora de inovação e mudança

- Para as pequenas escolas que se encontravam algo isoladas até me parece que sim
- Mas para as escolas que já tinham uma cultura de trabalho o trabalho está mais dificultado.

ANEXO IV – Questionário

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO AOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Prezado(a) colega:

Este questionário insere-se no contexto de uma investigação sobre a inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo, de grande dimensão, do concelho de Loures, no âmbito da minha dissertação de mestrado, a realizar na Universidade Aberta, orientada pela Professora Doutora Lídia Grave.

Os principais objectivos do projecto são conhecer as condições dadas às estratégias de inovação e mudança da prática pedagógica das escolas do 1º ciclo, relativamente à liderança participativa, formação contínua e biblioteca escolar.

Numa primeira parte pretende-se caracterizar o professor respondente e numa segunda parte seguem-se questões relativas às estratégias de inovação e mudança.

A sua colaboração é fundamental para a recolha de dados, que irão permitir a elaboração do

Assinale com um **X** os espaços que correspondem à sua situação.

Sexo	F		M	
-------------	---	--	---	--

Idade	20-25		26-31		32-37		43-47		48-54		>54	
--------------	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-----	--

Grau académico	Bacharelato		Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		Outro	
-----------------------	-------------	--	--------------	--	----------	--	--------------	--	-------	--

Nº anos de serviço em 31/08/07	>5		6-11		12-17		18-22		23-27		28-34		>34
---------------------------------------	----	--	------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-----

Situação profissional	Contratado		Quadro Vinculação		Quadro escola		Titular	
------------------------------	------------	--	-------------------	--	---------------	--	---------	--

Cargos assumidos	Presidente do Conselho Executivo		Vice Presidente		Coordenador De Projectos		Presidente Conselho Pedagógico		Presidente Assembleia Escola	
-------------------------	----------------------------------	--	-----------------	--	--------------------------	--	--------------------------------	--	------------------------------	--

Cargos assumidos	Coordenador Estabelecimento		Coordenador da biblioteca		Coordenador ano		Coordenador De ciclo		Outro	
-------------------------	-----------------------------	--	---------------------------	--	-----------------	--	----------------------	--	-------	--

Experiência de agrupamento	Vertical		Horizontal		Básica integrada		Outro	
-----------------------------------	----------	--	------------	--	------------------	--	-------	--

II- Inovação e Mudança

Encontra seguidamente um conjunto de afirmações relativas a condições necessárias a uma liderança participativa, formação contínua de todos os professores, assim como as condições dadas à biblioteca escolar, potenciadoras de inovação e mudança de prática pedagógica, nas escolas do 1º ciclo. Pedimos-lhe que assinale com um círculo o seu grau de acordo com cada uma delas, usando a seguinte escala:

1- Discordo Completamente	2- Discordo	3- Não concordo nem discordo	4- Concordo	5- Concordo Completamente
--------------------------------------	--------------------	---	--------------------	--------------------------------------

1. Os professores participam na elaboração do projecto Educativo.	1	2	3	4	5
2. Na sua escola há incentivos para concretizar o Plano Anual de Actividades	1	2	3	4	5
3. Na sua escola há incentivos para concretizar o Projecto Educativo de Escola.	1	2	3	4	5
4. Na sua escola todos os professores têm os meios necessários para a concretização do PAA	1	2	3	4	5
5. Sente-se ambiente de confiança no seu contexto de trabalho.	1	2	3	4	5
6. Sente-se ambiente de solidariedade no seu contexto de trabalho.	1	2	3	4	5
7. As opiniões dos alunos são tidos em conta pelo órgão de gestão.	1	2	3	4	5
8. As opiniões dos professores são tidas em conta pelo órgão de gestão.	1	2	3	4	5
9. As opiniões dos auxiliares de acção educativa são tidas em conta pelo órgão de gestão.	1	2	3	4	5
10. As opiniões dos encarregados de educação são tidas em conta pelo órgão de gestão.	1	2	3	4	5
11. Vive –se na escola um ambiente participativo.	1	2	3	4	5
12. Vive –se na escola um ambiente democrático.	1	2	3	4	5
13. As decisões sobre questões estruturais da vida da escola são colegiais.	1	2	3	4	5
14. A gestão curricular adoptada no Conselho de Docentes é aceite pelo órgão de gestão.	1	2	3	4	5
15. O planeamento das estratégias de acção educativa do agrupamento tem em conta a consulta feita ao Conselho de Docentes.	1	2	3	4	5
16. Foram delegadas ao Conselho de Docentes áreas de responsabilidade.	1	2	3	4	5
17. Foram delegadas ao Conselho de Docentes tarefas de ordem pedagógica.	1	2	3	4	5

18. Foram delegadas ao coordenador de estabelecimento áreas de responsabilidade	1	2	3	4	5
19. Foram delegadas ao coordenador de estabelecimento áreas tarefas pedagógicas.	1	2	3	4	5
20. O Conselho de Docentes tem co-responsabilização com o órgão de gestão na resolução de dificuldades relacionadas com professor/aluno ou aluno/aluno.	1	2	3	4	5
21. Os diferentes cargos pedagógicos seguem critérios previamente definidos tendo em conta o currículo e percurso profissional dos docentes.	1	2	3	4	5
22. Estão criadas condições para a mobilização de professores empreendedores da inovação e mudança.	1	2	3	4	5
23. O professor do 1º ciclo é um profissional dotado de autonomia pedagógica.	1	2	3	4	5
24. O professor do 1º ciclo fomenta o espírito crítico na sua organização .	1	2	3	4	5
25. O professor do 1º ciclo é um é um agente de mudança.	1	2	3	4	5
26. Sente se na sua escola uma comunidade que se mobiliza para aprender.	1	2	3	4	5
27. A escola actual sabe gerir o risco face à mudança.	1	2	3	4	5
28. Estão criadas condições para o desenvolvimento do trabalho colegial dos professores.	1	2	3	4	5
29. A liderança individual/ colectiva dos professores do 1º ciclo está a ser estimulada.	1	2	3	4	5
30. O órgão de gestão apoia activamente todos os professores que têm iniciativas de inovação e melhoria.	1	2	3	4	5
31. O órgão de gestão estimula a inovação e criatividade promovendo o trabalho de equipa.	1	2	3	4	5
32. O conselho pedagógico estimula a inovação e a criatividade promovendo o trabalho de equipa.	1	2	3	4	5
33. Na sua escola investe-se na investigação educacional.	1	2	3	4	5
34. Na sua escola investe-se na inovação pedagógica.	1	2	3	4	5
35. No conselho de docentes os professores são ouvidos para definirem o seu plano anual de formação.	1	2	3	4	5
36. Na sua escola há um levantamento das necessidades de formação.	1	2	3	4	5
37. Na sua escola são desenvolvidas estratégias de auto formação.	1	2	3	4	5
38. Na sua escola há actividades de formação contínua para actualização de conhecimentos e desenvolvimento de competências nos vários campos de especialidade.	1	2	3	4	5
39. Utiliza-se a cooperação entre pares como estratégia de formação centrada na resolução de	1	2	3	4	5

problemas identificados na sala de aula.					
40. Recorre –se à investigação sobre a prática pedagógica.	1	2	3	4	5
41. Há apoio e incentivo à dinamização de actividades de formação contínua cooperada dentro da própria escola.	1	2	3	4	5
42. Há apoio à formação contínua centrada na resolução de problemas da escola, com ajuda de formadores de instituições do ensino superior.	1	2	3	4	5
43. São implementados projectos que conduzam à formação contínua dos professores.	1	2	3	4	5
44. A formação contínua é uma necessidade impreterível face à fomentação da inovação.	1	2	3	4	5
45. A formação contínua é estimulada a ser um processo de aprendizagem ao longo da vida.	1	2	3	4	5
46. A formação contínua apoia-se na investigação e na reflexão na acção e sobre a acção.	1	2	3	4	5
47. São promovidas formação de equipas de professores que possam desenvolver acções inovadoras.	1	2	3	4	5
48. O horário da biblioteca escolar / centro de recursos (BE/CRE) é o mais adequado.	1	2	3	4	5
49. A BE/CRE promove a transversalidade do currículo.	1	2	3	4	5
50. A BE/CRE promove a autonomia do aluno nas suas aprendizagens.	1	2	3	4	5
51. As TIC da BE/CRE estão ao serviço dos alunos.	1	2	3	4	5
52. As TIC da BE/CRE estão ao serviço dos professores.	1	2	3	4	5
53. O órgão de gestão apoia a BE/CRE de forma explícita.	1	2	3	4	5
54. O órgão de gestão apoia a BE/CRE de forma permanente.	1	2	3	4	5
55. A BE/CRE tem os recursos humanos necessários à concretização da sua missão.	1	2	3	4	5
56. A BE/CRE tem uma coordenadora a tempo inteiro.	1	2	3	4	5
57. Foi dado à equipa da BE/CRE um crédito horário para desempenhar as suas funções.	1	2	3	4	5
58. A coordenadora da BE/CRE tem autonomia na organização e gestão do funcionamento da mesma.	1	2	3	4	5
59. A BE/CRE é valorizada pelos professores como catalizadora da inovação e mudança.	1	2	3	4	5
60. A BE/CRE estabelece as ligações entre a escola e a sua comunidade.	1	2	3	4	5
61. A BE/CRE é valorizada como a “bússola” do projecto educativo.	1	2	3	4	5
62. A BE/CRE diminui o fosso sócio e cultural entre os alunos de diferentes estratos sociais.	1	2	3	4	5
63. A escola investe na BE/CRE reconhecendo as suas sinergias dentro e fora da escola.	1	2	3	4	5

ANEXO V – Resultados da aplicação do questionário

Tratamento de dados 1ª Parte

Distribuição dos participantes por géneros e idades

		Feminino	Masculino	Global	
Idade		N	N	N	%
26 a 31		29	4	33	37%
32 a 37		37	1	38	42%
38 a 42		10	0	10	11%
48 a 54		08	0	08	9%
Mais de 54		01	0	01	1%
Total	N	85	5	90	100
	%	95	5	100	

Distribuição dos participantes por géneros e idades

		Feminino	Masculino	Global	
Idade		N	N	N	%
26 a 31		29	4	33	37%
32 a 37		37	1	38	42%
38 a 42		10	0	10	11%
48 a 54		08	0	08	9%
Mais de 54		01	0	01	1%
Total	N	85	5	90	100
	%	95	5	100	

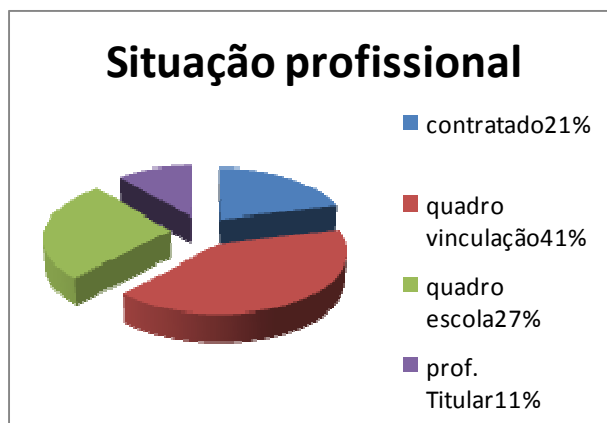
Distribuição dos participantes por graus académicos

		Feminino	Masculino	Global	
Grau		N	N	N	%
bacharelato		1	0	1	1,5%
licenciatura		70	5	75	97%
Mestrado		1	0	1	1,5%
Total	N	72	5	77	100%
	%	92,5%	7,5%	100%	

Distribuição dos Participantes por anos de serviço

		Feminino	Masculino	Global	
Anos de serviço		N	N	N	%
5		7	4	11	15%
6 a 11		40	1	41	50%
12 a 17		14	0	14	17%
18 a 22		5	0	05	06%
23 a 27		2	0	02	02%
28 a 34		8	0	08	10%
Mais de 34		1	0	01	100%
Total	N	77	05	82	100%
	Média serviço	13	5,7	12,45	

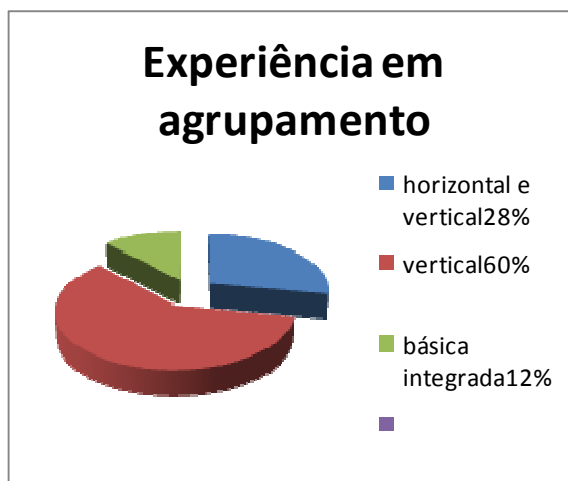
Distribuição dos Participantes pelas várias categorias profissionais



Distribuição dos Respondentes por Cargos desempenhados

		Feminino	Masculino	Global	
		N	N	N	%
Coordenador de estabelecimento		5	0	5	19%
Coordenador de projectos		5	0	5	19%
Coordenador de ciclo		2	0	2	8%
Coordenador de biblioteca		3	0	3	12%
Coordenador de ano		11	0	11	42%
Total	N	26	0	26	100%
	%	100%	0%	100%	

Distribuição dos participantes por experiência de agrupamento



Tratamento de dados 2ª Parte*“Questionário de Opinião aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”*

Nº ordem	Nº das perguntas/ percentagem					total	N.R
	1	2	3	4	5		
1	0	17	26	40	15	98	2
	0%	17%	27%	41%	15%	100%	
2	2	9	23	42	24	100	
	2%	9%	23%	42%	24%	100%	
3	2	17	27	44	9	99	1
	2%	17%	27%	45%	9%	100%	
4	1	20	19	46	12	98	2
	1%	21%	19%	47%	12%	100%	
5	2	21	32	31	14	100	
	2%	21%	32%	31%	14%	100%	
6	1	16	30	41	11	99	1
	1%	16%	30%	42%	11%	100%	
7	6	28	29	24	7	94	6
	6%	30%	31%	26%	7%	100%	
8	0	28	39	28	4	99	1
	0%	28%	40%	28%	4%	100%	
9	0	21	42	19	8	90	10
	0%	23%	47%	21%	9%	100%	
10	0	17	28	46	7	98	2
	0%	17%	29%	47%	7%	100%	
11	1	8	32	51	8	100	
	1%	8%	32%	51%	8%	100%	
12	2	5	43	43	7	100	
	2%	5%	43%	43%	7%	100%	
13	2	8	43	32	4	89	11
	2%	9%	48%	36%	5%	100%	
14	0	3	33	58	6	100	
	0%	3%	33%	58%	6%	100%	

15	1	25	30	38	4	98	2
	1%	25%	31%	39%	4%	100%	
16	9	16	27	35	10	97	3
	9%	17%	28%	36%	10%	100%	
17	0	5	32	52	10	99	1
	0%	5%	32%	53%	10%	100%	
18	1	7	20	57	13	98	2
	1%	7%	21%	58%	13%	100%	
19	3	14	27	42	8	94	6
	3%	15%	29%	45%	8%	100%	
20	0	15	31	44	8	98	2
	0%	15%	32%	45%	8%	100%	
21	12	34	29	17	2	94	6
	13%	36%	31%	18%	2%	100%	
22	7	25	40	18	2	94	6
	8%	27%	43%	20%	2%	100%	
23	11	3	26	54	6	100	
	11%	3%	26%	54%	6%	100%	
24	8	3	31	48	8	98	2
	8%	3%	32%	49%	8%	100%	
25	6	2	32	47	10	97	3
	6%	2%	33%	49%	10%	100%	
26	0	12	31	46	9	98	2
	0%	12%	32%	47%	9%	100%	
27	0	10	41	44	3	98	2
	0%	10%	42%	45%	3%	100%	
28	1	7	54	33	2	97	3
	1%	7%	56%	34%	2%	100%	
29	3	34	31	27	2	97	3
	3%	35%	32%	28%	2%	100%	
30	6	27	28	32	4	97	3
	6%	28%	29%	33%	4%	100%	
31	5	23	35	34	3	100	

	5%	23%	35%	34%	3%	100%	
32	2	18	44	31	5	100	
	2%	18%	44%	31%	5%	100%	
33	3	22	42	24	2	89	11
	3%	25%	47%	23%	2%	100%	
34	0	13	30	48	6	97	3
	0%	14%	31%	49%	6%	100%	
35	3	21	24	40	7	95	5
	3%	22%	25%	43%	7%	100%	
36	1	12	22	56	7	98	2
	1%	12%	23%	57%	7%	100%	
37	2	12	33	41	4	92	8
	2%	13%	36%	45%	4%	100%	
38	2	17	21	49	9	98	2
	2%	17%	22%	50%	9%	100%	
39	2	14	22	52	7	98	2
	2%	14%	23%	54%	7%	100%	
40	2	18	39	31	5	95	5
	2%	19%	41%	33%	5%	100%	
41	1	18	32	39	6	96	4
	1%	19%	33%	41%	6%	100%	
42	0	23	33	35	5	96	4
	0%	24%	34%	37%	5%	100%	
43	0	19	18	52	8	97	3
	0%	20%	19%	53%	8%	100%	
44	1	7	6	50	35	99	1
	1%	7%	6%	51%	35%	100%	
45	1	6	6	56	31	100	
	1%	6%	6%	56%	31%	100%	
46	1	7	11	60	20	99	1
	1%	7%	11%	61%	20%	100%	
47	0	9	14	65	10	98	2
	0%	9%	14%	67%	10%	100%	

48	10	9	22	40	15	96	4
	10%	9%	23%	42%	16%	100%	
49	4	10	16	49	16	95	5
	4%	10%	17%	52%	17%	100%	
50	4	7	16	58	11	96	4
	4%	7%	17%	61%	11%	100%	
51	8	12	16	40	20	96	4
	8%	12%	17%	42%	21%	100%	
52	7	13	42	40	25	97	3
	7%	13%	12%	42%	26%	100%	
53	2	11	37	30	11	91	9
	2%	12%	41%	33%	12%	100%	
54	2	13	38	27	9	89	11
	2%	15%	43%	30%	9%	100%	
55	6	27	26	31	3	93	7
	6%	29%	28%	34%	3%	100%	
56	14	16	44	12	2	88	12
	16%	18%	50%	14%	2%	100%	
57	12	22	32	8	4	78	22
	15%	28%	42%	10%	5%	100%	
58	2	8	36	34	12	92	8
	2%	9%	39%	37%	13%	100%	
59	6	6	14	48	22	96	4
	6%	6%	15%	50%	23%	100%	
60	2	12	22	38	21	95	5
	2%	13%	23%	40%	22%	100%	
61	8	14	28	32	13	95	5
	8%	15%	29%	34%	14%	100%	
62	7	3	17	56	14	97	3
	7%	3%	18%	58%	14%	100%	
63	7	6	25	40	14	92	8
	8%	6%	27%	44%	15%	100%	
64	15	25	32	7	2	81	19

	19%	31%	39%	9%	2%	100%	
65	9	20	20	23	0	72	28
	12%	28%	28%	32%	0%	100%	
66	7	5	19	49	10	90	10
	8%	6%	21%	54%	11%	100%	
67	8	3	15	48	17	91	9
	9%	3%	16%	53%	19%	100%	
68	1	4	16	34	40	95	5
	1%	4%	17%	36%	42%	100%	