

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O Papel dos Diretores de Turma, como estrutura intermédia, na gestão  
de um AE TEIP**

Erica Fabíola Côrte da Lomba

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Área de Especialidade Administração Educacional**

Relatório de Estágio orientado por Prof. Doutora Marta Almeida

**2015**

## AGRADECIMENTOS

Este Relatório de Estágio foi o corolário de um percurso de estágio muito rico em experiências e aprendizagens que me ofereceu um conjunto de novos conhecimentos, competências pessoais, académicas e profissionais. Este Relatório foi redigido por mim, mas não teria a mesma qualidade senão fosse o apoio de algumas pessoas, e por essa razão, deixo aqui deixo os meus agradecimentos, de forma a homenagear todos que me apoiaram e fizeram com que este trabalho fosse possível.

Em primeiro lugar, quero deixar o mais sincero agradecimento à minha Professora Orientadora, Dra. Marta Almeida. Foi a professora que me fez sentir mais segura quando estava nervosa e revelou-se o pilar principal na redação deste relatório. Obrigada pelas críticas construtivas, pela forma carinhosa como as deu, e obrigada pelo trabalho exaustivo que teve ao apoiar-me ao longo de todo este percurso.

Ao Agrupamento de Escolas das Olaias que tão bem me acolheu. Este não é um agrupamento qualquer, pois acredito que o espírito de camaradagem e boa disposição é único. Foi um orgulho fazer parte e beneficiar de uma atmosfera tão positiva, no decorrer do meu estágio. Faço questão de destacar a coordenadora TEIP, Dra. Manuela, que foi a minha orientadora na instituição de acolhimento, pois sempre me fez sentir presada no agrupamento. Faço questão de destacar também o técnico de Mediação de Conflitos Luís Lisboa que acabou por desempenhar um papel de “orientador não oficial” ao acompanhar-me todos os dias. Obrigada por teres sido uma pessoa de referência, por me teres levado a conhecer tudo que tinhas ao teu alcance e pela boa disposição. Obrigada por me teres proporcionado uma das melhores etapas da minha vida, num local que hoje guardo carinho e nunca me hei de esquecer.

Quero agradecer à minha avó, que sempre lutou pelos meus sucessos com toda a força e sacrifício. Sempre torceste por mim, e por esse apoio incondicional agradeço-te muito.

Quero agradecer aos meus amigos, companheiros nesta viagem na área das Ciências da Educação que termina agora. Obrigada Marco Gomes e Bruna Marques, por todo o vosso apoio nos trabalhos que realizamos, pela disposição nas dúvidas que surgem em cima da hora, e pela alegria que sempre me transmitiam em alturas de sufoco. A distância não nos afastou e o cuidado que temos uns com os outros prevaleceu. Tornaram tudo mais fácil, obrigada.

Ao meu namorado Tomás Geraldes, que sempre se disponibilizou para me ajudar, pelo apoio moral e todas as palavras de conforto. Sei que acreditas em mim e não deixas que eu não acredite também. Obrigada pelo amor que me dás pois é um alento nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, que mesmo não pertencendo à mesma área que eu quiseram ajudar. Obrigada pela ajuda, pela preocupação que mostraram e por me ouvirem quando precisei de desabafar. Porque fizeram questão de me acompanhar de alguma forma durante este percurso e porque sei que desejam o meu sucesso, fica o meu sincero agradecimentos a ti Sofia Leitão, Sara Ramalheite, Frederico Gonçalves e Nuno Ribeiro.

Quero agradecer acima de tudo à mulher da minha vida, a minha mãe. És a minha referência do que é ser uma mulher, a minha inspiração mais sincera e profunda. És o maior apoio que tenho nesta vida. Por toda a ajuda, pelo amor incondicional que temos uma pela outra, agradeço e dedico este trabalho final que é tão importante para mim.

## Resumo

O presente relatório é o produto resultante do estágio profissional realizado num Agrupamento de escolas (AE) ao abrigo do programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este decorreu no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Durante o estágio, procurei aplicar as aprendizagens adquiridas no meu ciclo de estudos, no desempenho das tarefas propostas. Este teve a duração do ano letivo escolar.

A inserção num AE ao abrigo do programa TEIP para a realização deste estágio foi propositada e é um fator incontornável que influenciou o seu planeamento e o seu decorrer. Do ponto de vista das tarefas realizadas, vemos a influência do programa TEIP por estas incidirem, na sua maioria, na avaliação de ações criadas pelo agrupamento no âmbito deste programa. Foram evidenciadas e desenvolvidas competências de cariz administrativo, de natureza avaliativa e de outros tipos, fruto das necessidades do agrupamento e com o voto de confiança dado pelos responsáveis em questão.

Este estágio profissional, além de visar a integração do aluno no meio profissional, visa também o desenvolvimento de uma investigação. O tema definido para o desenvolvimento da investigação é o seguinte: “O papel dos Diretores de Turma como estrutura intermédia na gestão de um AE TEIP”. O tema escolhido, centrado no cargo de Diretor de turma (DT), visa a caracterização do mesmo sobre vários eixos de análise. Pretende-se apurar as atribuições e diferentes conceções acerca deste cargo.

Para o desenvolvimento desta investigação, as opções metodológicas e processuais foram à análise documental, realização de entrevistas, aplicação de questionários, e a observação. A análise documental baseou-se, essencialmente, na leitura e análise dos documentos estruturantes da instituição, nomeadamente o Plano Educativo (PE), Plano de Melhoria (PM) TEIP e o Regulamento Interno. As entrevistas e questionários aplicados dirigiram-se para o grupo de DTs da escola sede, visando apurar as suas perceções. A técnica de observação ocorreu em dois momentos distintos. Foi efetuada a observação direta com recurso a notas de campo, tirando partido, em grande parte, ao local de trabalho do estágio ser a sala professores. Foi efetuada a observação estruturada

e participante em determinadas reuniões como as da equipa multidisciplinar TEIP e Conselhos de Turma (CT). As técnicas metodológicas referidas, proporcionaram a criação de um modelo que divide o trabalho inerente ao cargo de DT em categorias.

A investigação decorrente importou ideias que sugerem que, consoante o eixo de análise na qual analisamos o cargo, as suas atribuições focam diferentes categorias. A discussão dos dados apresenta possíveis interpretações para esta aparente tendência.

**Palavras-Chave:** Gestão intermédia; Diretores de Turma; TEIP

## Abstract

The report is the result of a professional internship carried out at a Group of Schools (AE) under the Educational Territory of Priority Intervention program (TEIP). This internship was done based on a Education Sciences Master, in the specialization of Educational Administration, from the Institute of Education of the University of Lisbon. During this internship I tried to apply all my skills acquired along my study course to complete all tasks given. The total time involved in this internship was one school year.

The insertion in an AE under the TEIP program for the completion of this internship was purposeful and is an unavoidable factor that influenced it's planning and it's course. From the point of view of the tasks performed, we see the influence of the TEIP program, as these tasks focus, in it's majority in the evaluation of the actions created by the AE towards this TEIP program. Skills have been created and developed with a administrative and evaluative nature, following the needs of the AE, and with the trust give by the responsible ones in matter.

This internship, besides targeting the integration of the student in the work market also seeks to develop an investigation. The theme defined for the investigation is the following: "The role or class directors (DT) as a intermediate structure on the management of Group of Schools with the Educational Territory of Priority Intervention program". The theme chosen, which is centered in the position of class director, seeks the characterization of its position through various angles of analysis. It is intended to find out the attributions and different conceptions about this position.

For the development of this investigation, the methodological and procedural options were the documentary analysis, conducting interviews, applying questionnaires, and observation. The documental analysis was based essentially in the reading analyzing the structural documents of the institution, namely the Education Plan (PE), improvement plan ( PM), educational territory of priority intervention program and rules of procedure. The interviews and questionnaires applied were intended to the group of class directors of the headquarters school, seeking to find out their perceptions. The observation method was applied in to different moments. The direct observation was made using field notes, taking the advantage of the work place for the internship, being the teacher's room. A structural and participant observation was made in certain

meetings like the ones made by the multidisciplinary team class advisory. The referred methodological techniques, provided the creation of a model that divides the work inherent to the position of class director in categories.

The on going investigation imported ideas that suggest that according to the angle of analysis in with we analyze the position, its powers focus different categories. The discussion of data presents possible interpretations to this apparent tendency.

**Key Words:** Intermediate Management; Class Directors; Educational Territory of Priority Intervention.

**“É de inequívoca importância o papel que o Diretor de Turma desempenha em toda a dinâmica escolar”**

Boavista e Sousa, 2012

## Índice

Resumo.....	4
Abstract .....	6
Introdução .....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	3
1. A escola como organização.....	3
2. A noção de Gestão escolar .....	4
3. O estudo da cultura e clima organizacional.....	7
Capítulo 2 – Caracterização e Análise Organizacional do Agrupamento O .....	11
2.1. Caracterização da organização .....	11
2.1.1. Opções metodológicas.....	11
2.1.2. Enquadramento jurídico da Instituição.....	11
2.1.3 Organograma.....	11
2.1.4 Missão e Valores .....	12
2.1.5. Estrutura e Composição do Agrupamento.....	16
2.1.6 Oferta Educativa.....	17
2.1.7 Recursos Humanos.....	18
2.1.8 População Estudantil.....	18
2.1.9 Parcerias .....	19
2.1.10. Resultados do Relatório da Avaliação Externa .....	20
2.2. Análise descritiva da organização .....	21
2.2.1 A gestão escolar do AE O .....	21
2.2.2. Organização do AE O e elementos da sua cultura .....	23
Capítulo 3 – O programa TEIP .....	29
Capítulo 4. Tarefas Desenvolvidas no contexto do Estágio .....	39
1. Construção de instrumentos de avaliação .....	39
2. Monitorização e avaliação de três ações .....	44
3. Elaboração de Relatórios de avaliação.....	53
4. Análise de Questionários.....	55
5. Gestão do Espaço do GD .....	57
6. Outras tarefas desenvolvidas.....	58
Capítulo 5. Estudo de investigação .....	64
1. Caracterização do Estudo investigativo .....	64
2. Opções metodológicas e processuais .....	66

3. Tema da Investigação: “O papel dos DTs como estrutura intermédia, na gestão de um AE TEIP” .....	70
3.1 Conceito de Liderança.....	76
3.2 Liderança intermédia.....	83
4. Apresentação e discussão dos dados .....	87
4.1 Análise do enquadramento normativo do cargo de DT.....	87
4.2. O cargo de DT enquadrado nos documentos estruturantes do AE O .....	89
4.3 Perceção dos DTs sobre as suas atribuições e papéis.....	92
5. Síntese interpretativa final.....	99
Considerações Finais.....	103
Bibliografia: .....	105

## **INDÍCE DE ANEXOS**

1. Diário de Campo do estágio
2. Técnica de Avaliação das ações do PM TEIP
  - 2.1 Avaliação da ação da Tutoria com o DT
    - 2.1.1 Tratamento de dados
    - 2.1.2 Questionário aos alunos (1º, 2º e 3º período)
    - 2.1.3 Relatório de avaliação (1º, 2º e 3º período)
  - 2.2 Avaliação da ação do “Espaço Aluno+”
    - 2.2.1 Tratamento de dados
    - 2.2.2 Questionário aos alunos (1º, 2º e 3º período)
    - 2.2.3 Relatório de avaliação (1º, 2º e 3º período)
  - 2.3 Avaliação do Gabinete da Disciplina
    - 2.3.1 Instrumentos de recolha de dados
      - 2.3.1.1 Registo das ocorrências do 1º período
      - 2.3.1.2 Registo das ocorrências do 2º período
      - 2.3.1.3 Registo das ocorrências do 3º período
    - 2.3.2 Tratamento de dados
      - 2.3.2.1 Dados do 1º período
      - 2.3.2.2 Dados do 2º período
      - 2.3.2.3 Dados do 3º período
    - 2.3.3 Relatório de avaliação (1º, 2º e 3º período)
3. Técnica da Entrevista
  - 3.1 Instrumentos de recolha de dados
    - 3.1.1 Guião da entrevista ao Diretor do AE
    - 3.1.2 Guião da entrevista aos DTs
  - 3.2 Transcrição das entrevistas
    - 3.2.1 Transcrição da entrevista ao Diretor
    - 3.2.2 Transcrição da entrevista ao DT A
    - 3.2.3 Transcrição da entrevista à DT S

- 3.2.4 Transcrição da entrevista à DT M
- 3.3 Instrumentos de análise de dados
  - 3.3.1 Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao Diretor
  - 3.3.2 Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao DT A
  - 3.3.3 Grelha de análise de conteúdo da entrevista à DT S
  - 3.3.4 Grelha de análise de conteúdo da entrevista À DT M
- 4. Técnica do Questionário
  - 4.1 Instrumentos de recolha de dados
    - 4.1.1 Modelo de questionário aos DTs
    - 4.1.2 Modelo de questionário dos Clubes de interesse
  - 4.2 Tratamento dos dados
    - 4.2.1 Questionários aos DTs
- 5. Grelhas de Observação
  - 5.1 Grelhas de observação a cinco reuniões da equipa multidisciplinar TEIP
  - 5.2 Grelhas de observação a duas reuniões de Conselho de Turma
  - 5.3 Grelha de observação de uma reunião de Conselho de DTs
  - 5.4 Grelha de observação da apresentação do programa TEIP
  - 5.5 Grelha de observação de uma reunião com representantes do 1º ciclo
  - 5.6 Grelha de observação da reunião da Micro rede
- 6. Notas de campo
  - 6.1 Ata da reunião final sobre a ação do Gabinete da Disciplina
  - 6.2 Ata da reunião final sobre a ação da Tutoria
  - 6.3 Sugestão de melhoria para a ação Espaço Aluno +
  - 6.4. Transposição da ação da Tutoria para o PPM
- 7. Outras tarefas do estágio
  - 7.1 Instrumento de tratamento de dados concebido com a DT M
  - 7.2 Apresentação no suporte prezzi para três ações do PM TEIP
  - 7.3 Lista de regras da escola concebido com o mediador de conflitos
  - 7.4 Folhetos de divulgação de duas ações, o GD e a ação de CC

7.5 PowerPoint para a ação de sensibilização Antitabagismo

7.6 Grelha comparativa – trabalho da Micro rede

## 8. Proposta de Instrumentos de Avaliação

8.1 Instrumentos de avaliação - “Espaço Aluno +”

8.2 Instrumentos de avaliação - Tutoria

## **ANEXOS 2**

1. Plano de Melhoria do AE O – ano letivo 2014/2015

2. Plano Educativo do AE O – 2013/2016

3. Regulamento Interno do AE O - excerto

4. Relatório de Avaliação Externa

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AE – Agrupamento de Escolas

AEO – Agrupamento de Escolas das O

CC – Coadjuvação Comportamental

CT – Conselho de Turma

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

JI – Jardim de Infância

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GD – Gabinete da Disciplina

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Plano Educativo

PES – Programa Educativo de Saúde

PIEF – Programa de Integrado de Educação e Formação

PM – Plano de Melhoria

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências de Educação, na área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estágio decorreu num Agrupamento de escolas que passo a designar por AE O. Este teve início no dia 25 de Setembro de 2014 terminando no dia 1 de Julho de 2015, com uma duração semanal de 18 horas.

Este relatório inicia-se com a apresentação de um quadro teórico. No quadro teórico são referidos alguns conceitos de partida, que importa reter antes de qualquer investigação em organizações educativas com vista à sua caracterização. Entre eles a cultura e clima organizacional e gestão escolar.

Posteriormente é apresentada a caracterização. A caracterização da organização apresentada contempla os elementos mais relevantes para um conhecimento abrangente da mesma como organização escolar, ao mesmo tempo que, evidencia em alguns momentos, trabalho de análise sobre os dados. Dando sentido ao quadro teórico inicial, os seus conceitos são articulados com a caracterização resultando esse trabalho numa análise descritiva da organização. Reconhecendo que as conclusões obtidas por intermédio de uma investigação em educação são influenciadas pelo contexto onde a organização está inserida e as suas características, é o estudo teórico articulado com os dados caracterizadores da organização que irão permitir descodificar circunstâncias, construir significados e legitimar as interpretações resultantes da investigação.

Parte significativa do estágio profissional que decorreu, visava a realização de atividades. As atividades devem ser uma oportunidade para evidenciar ou desenvolver competências. As atividades são também, uma oportunidade para aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos, nomeadamente a licenciatura na área de Ciências de Educação e primeiro ano do mestrado supra mencionado. Mais pode-se adiantar que as atividades, na sua generalidade consistiram num trabalho de apoio à monitorização e avaliação de ações do PM TEIP do agrupamento. Para esse efeito, integrei a equipa de avaliação em três ações do PM TEIP. As ações, com as quais, procurei envolver-me consistem também, numa oportunidade de me relacionar com

elementos chave da organização fundamentais para a concretização, em paralelo, de uma investigação.

O tema da investigação decorrente ao longo deste estágio é o seguinte: “O papel dos Diretores de Turma como estrutura intermédia na gestão de um AE TEIP”. O quadro teórico que sustém esta temática aborda o conceito de liderança e as lideranças intermédias, pois consideram-se os conceitos mais pertinentes a enquadrar com o cargo de DT.

Para concretizar o trabalho de caracterização, análise descritiva da organização e toda a investigação, foi necessário definir opções metodológicas e processuais. Assim, recorri as seguintes técnicas: observação, entrevista, questionário. A análise documental centrou-se essencialmente na consulta dos documentos estruturantes do AE O, sendo estes, o Plano Educativo, Plano de Melhoria TEIP e Regulamento Interno. A observação procedeu-se de duas formas, estruturada e não estruturada, resultando o seu registo em grelhas de observação e notas de campo. A entrevista incidiu em três DTs, e o questionário foi aplicado a 13 DTs do AE O. Espera-se que a realização desta investigação promova a reflexão sobre o cargo de DT, nomeadamente as perceções associadas ao mesmo e as suas atribuições.

Assim, pode se considerar que este relatório tem três componentes fundamentais, a caracterização da instituição de acolhimento, a descrição e reflexão sobre as atividades realizadas e o desenvolvimento de uma investigação.

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

De seguida será apresentada a base teórica importante para orientar a análise e a caracterização de qualquer organização escolar. Pretende-se discutir um conjunto diversificado de conceitos tendo por base a escola como objeto estudo. Pretende-se também discutir a importância da investigação das questões relacionadas com a organização escolar de forma a contribuir para uma melhor compreensão os seus modos de funcionamento e, assim, contribuir para a sua melhoria.

### 1. A escola como organização

O estudo da escola como uma organização desencadeou-se há mais de cem anos e desse estudo podem-se destacar três grandes correntes: as clássicas com origem em Taylor (1911); a teoria das relações humanas de Mayo (1933) e a teoria dos sistemas orgânicos de Lawrence e Lorsch (1967).

As teorias clássicas dão-nos uma visão de escola mecanicista, em que todas as escolas têm uma única identidade proveniente do mesmo objetivo, o objetivo é instruir e a forma de o fazer é igual para todos os alunos, as tarefas de todos os agentes educativos são, por norma, rotineiras.

As teorias das relações humanas, como indica o nome dão maior ênfase à componente humana na caracterização da escola. Segundo esta teoria, a gestão da escola para além de delegar de funções e supervisionar, atribui alguma autonomia e deposita alguma confiança nos colaboradores.

Na teoria dos sistemas orgânicos, já se consegue assumir que a autonomia dos colaboradores é alargada de tal forma que se torna possível usar a criatividade no desempenho das tarefas. Nesta perspetiva, o ensino é personalizado para ir ao encontro das necessidades dos alunos. De uma forma geral, aceita-se que os indivíduos são diferentes, e esta diferença produz escolas únicas, marcadas pelas características individuais dos seus agentes e pelas relações que estabelecem entre si. (Gomes, 1995)

Se analisarmos a investigação sobre a escola enquanto organização percebemos que a abordagem foi sendo cada vez mais qualitativa, no sentido de procurar descrever

situações e fenómenos educativos. O objeto destas investigações começou por ser professores e membros da direção, englobando mais tarde, os alunos, os pais e todos os envolvidos no contexto onde se inseria a escola. Pode se entender que a escola, do ponto de vista científico, foi gradualmente entendida como um objeto de estudo complexo, cabendo ao investigador olhar para um conjunto alargado de elementos e dimensões, dando especial atenção à componente humana. A escola deixa de ser vista como um espaço sem identidade própria que independentemente do contexto geográfico social e económico se limita a seguir e aplicar procedimentos, passando a ser reconhecida a sua capacidade de adaptação e de reportar aos desafios locais para prestar um serviço educativo de qualidade.

## **2. A noção de Gestão escolar**

Segundo Pinto et al. (2006, p.20) “gerir é coordenar as atividades das pessoas e os recursos de uma organização (ou de uma sua parte) para (definir e) prosseguir os objetivos”. Segundo estes autores, uma boa gestão implica dois objetivos: o da eficiência e a eficácia. Muitas vezes estes dois termos são confundidos como sinónimos, no entanto, diferem bastante. A eficiência avalia a economia de recursos utilizados para realizar determinado objetivo. A eficácia avalia em que medida esses objetivos estão alinhados com as necessidades sociais a que a organização se propõe satisfazer e o grau de consecução das mesmas.

A gestão, enquanto área científica devido ao vasto conhecimento experimental sistematizado sobre as suas técnicas e metodologias, é uma área passível de aprendizagem. Existem três funções instrumentais básicas associadas à gestão. O planeamento, que pretende responder a que objetivos a organização procura corresponder, qual é o seu objetivo principal, quais são os seus objetivos secundários e quais são as metas a atingir. A organização, que procura responder a quem faz o quê, que recursos são necessários para tal, onde é que se vai fazer o quê, entre outras questões de natureza logística. O controlo, que é a função que diz respeito ao ato de verificar o cumprimento de tudo o que foi estabelecido *a priori*. (Pinto, et al. 2006)

Uma vertente muito importante da gestão é lidar com pessoas, é preciso saber comunicar, saber motivar, tomar decisões, ser uma figura de liderança para um grupo, e

criar condições para que as pessoas consigam desenvolver um bom trabalho. Muitas vezes é confundido o conceito de gestor com o de empreendedor. No entanto, um indivíduo empreendedor é aquele que é capaz de encetar novas iniciativas, envolvendo mudanças substanciais, o gestor exerce funções de gestão, sem necessariamente ter inovação.

### **Abordagem ao quadro político normativo da gestão escolar**

A normalização da “gestão democrática” foi uma das prioridades do Governo Constitucional que regulamenta a gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 769-N76, de 23 de Outubro. O Governo da época intencionava criar mudanças estruturais dos órgãos escolares. O início dos anos 80, o processo de normalização começa a fazer-se sentir, processo esse, que culminou com a elaboração da Leis de Base do Sistema Educativo (LBSE), que definiu as linhas mestras da política educativa. A LBSE e a estrutura do sistema educativo português surgem de uma enorme necessidade de legislar intenções políticas, algumas já com dez anos. Este conjunto de leis visa proteger o ensino do caos e desordem vivido no período que se seguiu ao fim do Estado Novo. A LBSE estabelece parâmetros orientadores da gestão administrativa quer a nível central, quer a nível regional.

Uma necessidade que se vem sentindo também, é a desconcentração dos serviços. Por outras palavras, há uma necessidade de desburocratizar a Administração Pública e aproximar os serviços das populações. A LBSE consagra tais intenções, dando sempre prevalência a critérios pedagógicos e científicos face a critérios administrativos. Dada esta necessidade, o Ministério da Educação (ME) procurou reestruturar a sua orgânica numa lógica de maior descentralização pelo que surgem assim, as Direções Regionais de Educação.

“Se a desconcentração vinha associada à descentralização, como horizonte da ação política, a verdade é que "as direções regionais de educação são serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do Ministério da Educação em matéria de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior, de gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais e, ainda, de apoio social escolar e apoio à infância" (Decreto-Lei Nº 133/93, de 26 de Abril, art.º 13º, nº 2). “ (Formosinho & Machado, 2005, p. 109)

Assim, a estrutura do Ministério passa a ter um nível central, um regional e, por fim, os respectivos estabelecimentos de ensino por todo o país. A nível da gestão regional surge também, por volta desta altura, o conceito de “comunidade educativa”, que permite encarar a escola como um espaço inserido na comunidade onde todos devem participar no projeto da escola.

Articulando com a ideia discutida em tópicos anteriores, referiu-se que a escola era entendida como uma organização desprovida de uma identidade própria, e que podia ser gerida da mesma forma pela estrutura de topo do Sistema Educativo, neste caso o ME. Gomes (1995) refere precisamente esta ideia, falar das escolas, era o mesmo que falar de uma pequena unidade do microssistema institucional e não de uma organização com identidade própria e autonomia. Atualmente, assumir que a escola tem uma identidade própria, conforme a sua localização e população envolvente, implica assumir também que a sua gestão terá de diferir e estar atenta às suas especificidades. A criação das direções regionais foi um primeiro passo importante na descentralização do poder no nosso sistema educativo e uma oportunidade para que a gestão se adapte mais aos contextos específicos.

No final dos anos 80, a partir do Decreto- Lei 43/89, de 3 de Fevereiro é reforçada a autonomia dos estabelecimentos de ensino, havendo, assim, um “programa de reforço da autonomia das escolas”. Cada escola passa, então, a ter a possibilidade de ensaiar formas de gestão flexível do currículo, definir algumas políticas de alocação de alunos e professores, de gestão dos tempos letivos e de ocupação dos espaços, bem como de organizar e oferecer atividades de complemento curricular, entre outros aspetos. Contudo, com o tempo, os efeitos desta medida foram se desvanecendo. Ainda assim, importa referir que, o conceito de comunidade educativa prevaleceu, sendo revelador, por exemplo, nas reuniões de alguns órgãos das escolas que continuam a incluir membros exteriores à escola, nomeadamente representantes dos pais, representantes das autarquias e outras entidades locais.

É certo que uma das grandes dificuldades no processo de autonomização das escolas reside na forte tradição da Administração Pública de excessivamente regulamentar tudo não querendo deixar nada ao acaso e deixando pouco espaço para uma efetiva autonomização.

Posteriormente, foi elaborado um documento (Despacho n° 130/ME/96) que, dando cumprimento às exigências da LBSE, consagra um modelo que garanta uma situação de relativa autonomia das escolas. As escolas passam a ser entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão capazes de decisão e assunção da autonomia. (Formosinho & Machado, 2005.)

Percebemos então, que existe uma relação entre o reconhecimento da identidade própria da escola e o reconhecimento da necessidade de conceder autonomia à mesma. A autonomia de escolas permitirá que a sua gestão seja adaptada às suas necessidades e potencialidades.

### **3. O estudo da cultura e clima organizacional**

#### **A escola como uma organização humana**

Gomes (2005) apresenta um conjunto de considerações a valorizar sobre a componente humana no estudo da organização escolar, das quais se destacam três: a) A impossibilidade de estudar a escola apenas como espaço físico, mas a inevitabilidade de a entender como um espaço humano. As organizações são constituídas por pessoas e não produtos de invenção social. São os indivíduos que produzem as dinâmicas de trabalho e que criam a cultura da escola. São eles que atribuem significados aos eventos do dia-a-dia, manifestam os seus princípios e valores no exercício das suas funções não sendo possível caracterizar uma escola sem conhecer estas dinâmicas relacionais. É também entre indivíduos que surgem fenómenos de entreaajuda, conflito, liderança, entre outros. Não podemos entender a escola ignorando os fenómenos sociais que a marcam. Mais se pode acrescentar, a favor da singularidade de cada escola que “se as estruturas organizacionais fossem objetos físicos, e pressupondo que os avaliadores externos tivessem o mesmo grau de conhecimentos relevantes acerca da organização, seria de esperar descrições idênticas. Aldrich (1979) desmente esta assunção, demonstrando que diferentes avaliadores fazem descrições diferentes, relevando o importante papel da interpretação nos processos perceptivos e na construção da realidade das organizações.” (Gomes 2005, pp. 26). b) A singularidade da escola provém da componente humana. É a componente humana o principal elemento diferenciador das escolas, porque cada

escola possui grupos de pessoas únicos, capazes de gerar relações únicas. O intercâmbio entre formas de trabalhar sendo também único, é sensível à saída e entrada de novos indivíduos. c) É preciso ter em conta os fatores externos como influenciadores dos agentes educativos e das suas ações. As teorias clássicas apoiaram-se fortemente numa conceção quase *behaviorista* do fator humano em que os comportamentos eram fruto de uma total submissão de ordens superiores, gerando-se usualmente de forma padronizada e repetitiva. Atualmente reconhece-se a importância dos estímulos como a motivação relacional, financeira ou outros capazes de provocar uma influência no desempenho dos indivíduos. Estes argumentos sensibilizam o investigador para a importância da componente humana sensibilizando igualmente para a complexidade da escola.

### **Organização escolar e cultura da escola**

Dando continuidade ao tema discutido no ponto anterior, também o conceito de “cultura de escola” foi sendo gradualmente reconhecido. A partir do momento em que surgem teorias como a das relações humanas, surge também, a noção de que cada escola tem a uma cultura própria, fruto do contexto e dos atores.

Se a escola inicialmente à luz das teorias clássicas e mecanicistas, era encarada como uma máquina, hoje, ela é aceite como um espaço de cruzamento de diferentes culturas, o que estimulou os investigadores para um pensamento menos técnico e mais organizacional ou até político-cultural.

Podemos distinguir dois tipos de cultura: a cultura interna e externa. A cultura interna diz respeito a um conjunto de significados partilhados pelos sujeitos membros de uma escola, a cultura externa diz respeito a variáveis culturais existentes no contexto da organização que interferem na definição da sua própria identidade (Nóvoa, 1992).

Para um entendimento mais aprofundado do que é a cultura de escola é importante entender que esta é constituída por vários elementos que influenciam não só a sua configuração interna, como as interações que estabelece com o exterior.

Podemos organizar os elementos caracterizadores da cultura da escola segundo duas zonas, a "zona invisível", composta pelas bases conceptuais (valores, crenças e ideologias) e a "zona visível", composta pelas manifestações verbais e conceptuais (estruturas, fins, objetivos, currículo, linguagem), pelas manifestações visuais e simbólicas (logótipos, lemas, uniformes, imagem exterior) e pelas manifestações comportamentais (rituais, normas e regulamentos, ensino e aprendizagem). Importa

perceber que a cultura numa escola nem sempre é um elemento unificador. Com efeito numa escola podem coexistir pequenos choques culturais entre aqueles que fazem parte dela. Como afirma Serge Moscovici (1989, *cit* Nóvoa, 1992, p. 29) “ a cultura não produz um sistema de ligações, mas sim uma simples rede de movimentos.” É um excerto que, sem dúvida, nos sensibiliza para a importância de uma visão interacionista da escola.

### **Clima da escola**

Reconhecendo o impacto da vertente humana e das relações nas organizações, permitenos reconhecer também, um outro conceito, o de clima organizacional. Muitos estudos debruçaram-se sobre o conceito de clima organizacional, especificamente no contexto educacional. Segundo Carvalho, (1992) pudemos avaliar o clima de uma organização escolar focando três aspetos: o clima social, académico e organizacional. O clima social diz respeito às interações que podemos observar no dia-a-dia da escola entre todos os agentes educativos. Estas interações abrangem relações, grupos que se constituem, conflitos e todos os aspetos que constituem a vida social da organização. Já o clima académico, diz respeito às atitudes, valores e expectativas educacionais dos agentes educativos. Nesta perspectiva podemos distinguir as organizações a nível do seu rigor, tolerância e exigência. Por fim, o clima organizacional remete para o tipo de relação que se pode observar entre as diferentes estruturas de poder da escola, como por exemplo a Direção, as estruturas intermédias e os professores.

Anderson (1982, *cit* Carvalho, 1992) numa visão que parece mais específica, divide o clima das escolas em quatro dimensões: a ecológica; a do ambiente psicossocial; a do sistema social e a cultural. A dimensão ecológica, que numa visão mais geral da escola analisa as suas estruturas físicas (isto é, a escola como edifício incorporando todos os seus espaços) e matérias, a nível do tamanho, qualidade, abundância e outros critérios. A dimensão do ambiente psicossocial, que focada nas pessoas, é a dimensão que analisa as suas características, quer físicas, económicas e sociais. A dimensão do sistema social, que sendo também focado nas pessoas, analisa não só as pessoas de forma singular mas como um grupo, procurando apreender as formas de comunicação, estilos de liderança, dinâmicas de trabalho e tomada de decisão. E, por fim, temos a dimensão cultural que procura perceber os valores e ideologias que são aceites e partilhadas por todos os que pertencem à organização e que a marcam culturalmente.

## **As relações de poder numa organização escolar**

Qualquer organização possui uma estrutura hierárquica que oficializa a divisão das responsabilidades, das tarefas e do poder. À partida, de qualquer estrutura hierárquica advêm diferentes níveis de poder, sendo que as estruturas de topo possuem um maior nível de poder legitimado oficialmente que as estruturas hierarquicamente inferiores. As estruturas não são imutáveis, são afetadas por fenómenos sociais do dia-dia, fruto das relações humanas que se vivem e que acrescentam elementos a estas estruturas. Fenómenos decorrentes da influência entre os sujeitos, motivacionais, afetivos ou até inerentes a fatores externos, tornam qualquer análise organizacional complexa, sendo necessário atender às diferentes dimensões e para caracterizar a divisão do poder de uma organização.

Segundo Lopez Yanez et al (2003, pp. 193) “o poder consiste numa estrutura de relacionamentos, em que cada um tem a sua posição e onde cada um desencadeia um jogo de influências tirando partida dessas mesmas posições.” Desta citação, podemos comprovar que o poder não existe somente na sua forma oficial, existe também de forma temporária, oculta, ou subtil através nos jogos de influência que se manifestam entre os membros da organização.

Por outras palavras, podemos afirmar que existem duas formas de poder, a formal e a informal. O poder formal existe quando há um reconhecimento explícito por parte da organização, representado pelo cargo oficial que o sujeito ocupa. “A escola constitui um espaço de poder, marcado pelas relações assimétricas entre os seus membros.” (Baptista, I, Abrantes, P, 2005, pp. 45). Já o poder informal, consiste nos referidos jogos de influência, onde encontramos o poder dissimulado mas presente e com efeitos reais.

Segundo Morgan (1990, cit. *in* Lopez Yanez et al 2003, pp. 195) existem 13 fontes de poder, sendo algumas delas a autoridade formal, capacidade para lidar com a incerteza, capacidade de manipulação, o controlo de agentes externos por via de influências, entre outras. De uma forma geral, para este autor, a estrutura do poder é configurada a partir de numerosas fontes, tantas quantas podem ser utilizadas no processo comunicativo. Nesta perspetiva, o poder não existe como um fenómeno de tudo ou nada. Qualquer membro da organização, dentro do seu departamento e respetiva rede de comunicação que lhe é acessível, pode conquistar determinado nível de poder. (Morgan, 1990, *cit. in* Lopez Yanez et al 2003).

## **Capítulo 2 – Caracterização e Análise Organizacional do Agrupamento O**

### **2.1. Caracterização da organização**

#### **2.1.1. Opções metodológicas**

As opções metodológicas foram, essencialmente, o recurso a análise documental, nomeadamente do PE da escola que pela sua qualidade em muito ajudou a obter um conhecimento mais abrangente sobre a mesma. Para complementar esta análise foi realizada uma entrevista ao Diretor do AE O (ver Anexo. 3.2.1), onde pude aprofundar algumas questões que não estavam contempladas no PE.

#### **2.12. Enquadramento jurídico da Instituição**

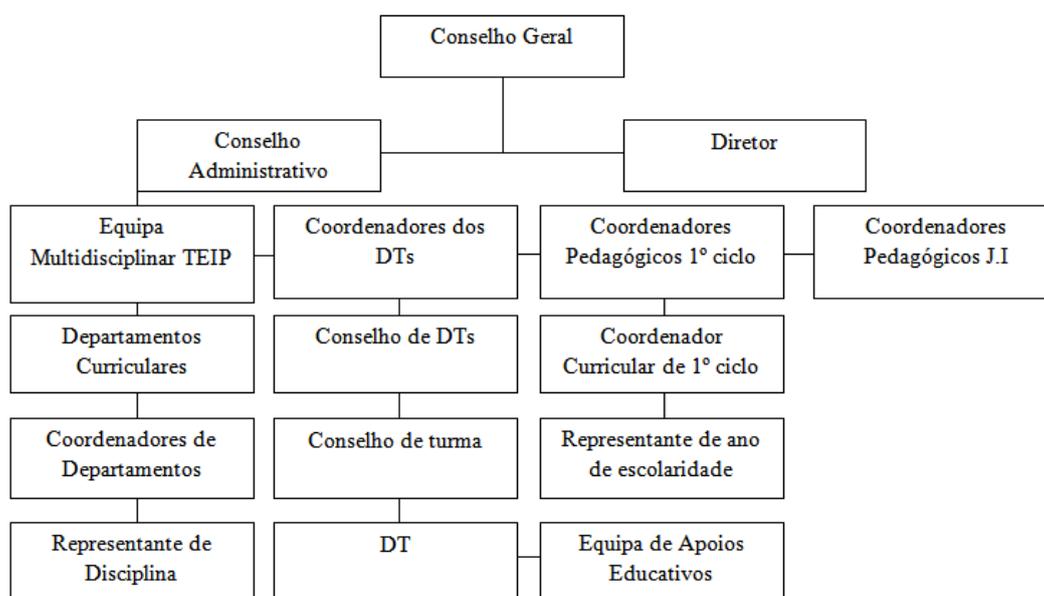
O AE O é um agrupamento de escolas do sector público, destinado ao ensino do 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade. Dentro do seu enquadramento legal, mais se pode acrescentar que é uma escola que está inserida no programa TEIP desde o ano letivo 2009/2010.

A gestão financeira da escola, dado o seu cariz público, conta com fundos do Estado Português, nomeadamente do Ministério de Educação, do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), no intuito de concretizar o ensino obrigatório gratuito. O programa TEIP, em particular, rege-se por fundos de um quadro Comunitário da Comissão Europeia. Pertencer ao referido programa acaba por ser um apoio financeiro acrescido para escolas com um perfil específico associado a um meio envolvente e um público estudantil de risco.

#### **2.1.3 Organograma**

A análise da organização, do ponto de vista estrutural, permitiu a elaboração do organograma patente na figura seguinte. Note-se que a construção do presente organograma teve a aprovação da Direção do agrupamento.

Fig. A - Organograma



### 2.1.4 Missão e Valores

A realização deste ponto tem como principal referência a consulta e análise do PE do AE O (ver Anexo2. 2) para os anos letivos 2013-2016, aprovado em Conselho Pedagógico em 14/09/2013. Para aferir a missão e valores deste AE, procedeu-se à consulta de três capítulos específicos do PE, os “Princípios”, as “Metas” e as “Estratégias”. Esperava-se que a sua leitura e reflexão, permitisse detetar pontos comuns representativos das intenções da escola quanto à sua missão e seus valores.

O trabalho de análise realizado organiza-se em seis pontos de referência, que serão enunciados seguidos de, uma pequena descrição, citações dos três capítulos do PE que sustentam a sua indicação, e possíveis excertos da entrevista com o Diretor.

1. **Educar/Sucesso Académico** – Objetivo de certificar os alunos com o nível de ensino básico de escolaridade, combatendo ao mesmo tempo o abandono e o absentismo escolar da localidade.

Princípio: “ (...) Promover a igualdade de oportunidades na aquisição e formação do saber científico (...) Assegurar uma educação básica (...) “ (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Metas: “ b) Aumentar as Taxas de sucesso académico em 5%. “

“ 1. d) Diminuir o absentismo e abandono escolar em 10% “

“1. f) Valorizar a importância da Escola na construção do projeto de vida do aluno. “ (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

“2.e) Promover o desenvolvimento integral do aluno nas várias vertentes.” (PE AEO, 2013/16, pp. 16)

Estratégia: “ Aulas de Apoio pedagógico acrescido a alunos do 9º ano (disciplinas: português e matemática) ”PE AEO, 2013/16, pp. 17)

“Exposições de trabalhos elaborados pelos alunos, visitas de estudo a museus, galerias de arte e outros.” (PE AEO, 2013/16, pp. 19)

2. **Incutir valores sociais** – Objetivo de incutir nos alunos valores sociais, que permitam o seu desenvolvimento íntegro em sociedade.

Princípio: “ (...) Fomentar atitudes e valores que respeitem o ser humano e desenvolvam a capacidade de intervenção na sociedade (...) Motivar os alunos para uma aprendizagem permanente e prepará-los para desempenharem atividades úteis socialmente (...) “ (PE AEO, 2013/16, pp. 13- 14)

Meta: “1. o) Desenvolver competências sociais, cívicas, instrumentais, tecnológicas e ambientais. “ (PE AEO, 2013/16, pp. 15)

“ 2. b) Proporcionar momentos de formação/reflexão para uma cidadania mais consciente.“ (PE AEO, 2013/16, pp. 15)

“ 2. c) Valorizar e premiar o esforço, mérito e as atitudes de cooperação e solidariedade.” PE AEO, 2013/16, pp. 15)

Estratégia (s): “ Atribuição de diplomas e distinção no quadro de honra.” (PE AEO, 2013/16, pp. 19)

Diretor:“ (...) A missão é trabalhar para o sucesso dos nossos alunos. (...) Tentar trabalhar os nossos alunos de maneira a eles terem sucesso (...) essa e a principal missão (...) “

3. **Agir mediante os interesses dos alunos** - O ensino básico atribuído deverá salvaguardar os interesses dos alunos, o que obriga a um reforço e diversificação da oferta educativa.

Princípio: “ (...) Assegurar uma educação básica, tendo em conta os interesses e as diferenças do indivíduo no seu contexto social e cultural (...)” (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Meta: “ 2.f) Apoiar o processo de escolhas vocacionais (abranger o programa de orientação vocacional a 100% dos alunos assíduos do 9º ano e em ano terminal de ciclo das turmas dos Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação e Projeto de Integração e Educação e Formação). “ (PE AEO, 2013/16, pp. 16)

Estratégia (s): Oferta de Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação e Projeto de Integração e Educação e Formação; (PE AEO, 2013/16, pp. 18)

“Programa de Orientação Vocacional - (psicóloga em colaboração com os diretores de turma, destinado às turmas de 9º ano e às turmas de CEF e cursos vocacionais. (...) Encaminhamento de alunos em risco para percursos de formação pré-profissional. “ (PE AEO, 2013/16, pp. 19)

Diretor: “ (...) a visão que nós temos neste momento (...) é trabalharmos para criar recursos que permitam aos nossos alunos (...) aproximarem-se do mercado de trabalho (...) “

4. **Exterior** – O trabalho da escola deve considerar a comunidade, ter um forte impacto nas famílias e usufruir das parcerias e protocolos declarados.

Princípio: “ (...) Envolver a comunidade educativa em ações direcionadas para o papel da família na educação (...) Cimentar a relação escola – família – comunidade como fonte de vitalidade da escola devendo a cooperação ser considerada uma mais-valia no desenvolvimento da qualidade educativa. “ (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Meta: “1. a) Atingir 20% de presenças de encarregados de educação nas reuniões (...) “ (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

“ 2.a) Desenvolver programas e protocolos com instituições de âmbitos diversos e incrementar as redes colaborativas entre os vários estabelecimentos de educação que integram o agrupamento através de projetos inter escolas e inter ciclos, trabalho de articulação curricular, reflexão conjunta e tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados no projeto educativo.” (PE AEO, 2013/16, pp. 15)

Estratégia (s): “ Reuniões com encarregados de educação.”

“Ações de sensibilização/formação para famílias, docentes/técnicos e funcionários nas escolas do agrupamento e/ou em espaços da comunidade; Projeto Roupas+; Semana multicultural a realizar na EB 2,3 das O para todos os alunos do agrupamento numa semana a designar; (...) atividade intergeracional

desenvolvida na escola sede: (...) Reforço alimentar (para alunos carenciados / famílias desorganizadas). “ (PE AEO, 2013/16, pp. 19-20)

“Participação em projetos, concursos e iniciativas promovidas por entidades externas ao agrupamento. ” (PE AEO, 2013/16, pp. 19)

5. **Multiculturalidade** – A escola pretende orientar o seu trabalho a favor da diversidade cultural, procurando tirar o melhor partido da mesma.

Princípio: “ (...) Promover a igualdade de oportunidades (...) e valorizar a multiculturalidade e o respeito pelos outros. (...) “ (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Meta: “1.m) Contribuir para colmatar as dificuldades em ultrapassar os obstáculos inerentes à especificidade de cada cultura. “ (PE AEO, 2013/16, pp. 15)

Estratégia (s): “ Semana multicultural a realizar na EB 2,3 das O para todos os alunos do agrupamento numa semana a designar. (PE AEO, 2013/16, pp. 19)

Diretor: “ (...) Tentar integrar os alunos de diferentes etnias que nos temos, que são imensas, umas trinta e tal (...) “

6. **Disciplina** – Objetivo de proteger a escola da indisciplina e violência.

Princípio: “ (...) Criar dispositivos que permitam a integração total no meio escolar (...) ” (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Meta: “ 1.c) Diminuir 5% a taxa de indisciplina no Agrupamento.”

“1.g) Despistar atempadamente as dificuldade dos alunos em cumprir as normas de conduta dentro e fora da sala de aula.” (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

Estratégia (s): ” Gestão e Mediação de conflitos, tutoria a alunos mais indisciplinados, contactos com famílias e atendimento a E.E de alunos com maior índice de indisciplina.”

“Implementação/ Formação do Núcleo de Mediadores e de mediação de conflitos.”

“Tutoria do diretor de turma (um tempo semanal com o grupo-turma ou, em casos excepcionais, com pequenos grupos ou em acompanhamentos individuais, dentro ou fora da sala de aula no horário letivo dos alunos).”

“ Coadjuvação comportamental (acompanhamento aos professores em sala de aula, em turmas do 2º e 3º ciclos com maior índice de indisciplina ou com maior

número de alunos indisciplinados - abranger pelo menos 6 turmas).” (PE AEO, 2013/16, pp. 14)

### **2.1.5. Estrutura e Composição do Agrupamento**

O AE O na sua composição conta com três escolas do 1º ciclo tendo todas elas um Jardim de Infância (JI) integrado. A sede do agrupamento é uma escola básica com alunos do 2º e 3º ciclo de ensino. O AEO não contempla o ensino secundário.

A escola sede do agrupamento, onde decorreu efetivamente o estágio, possui quatro blocos e um pavilhão gimnodesportivo.

À direita, na entrada, podemos encontrar o bloco administrativo. Este bloco contém as seguintes salas: uma sala reservada ao ensino especial; a sala dos professores; a secretaria da escola; sala da equipa administrativa; gabinete do diretor do agrupamento; biblioteca; gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF); sala dos coordenadores pedagógicos e coordenadores dos diretores de turma; gabinete de psicologia (SPO); sala de música; sala de vídeo; sala de enfermagem; reprografia da escola e sala de arrumos para as assistentes operacionais.

Mais à frente na escola, do lado esquerdo encontra-se o refeitório. Logo à entrada do refeitório está um grande *hall* que a escola denomina como sala de convívio dos alunos. Neste refeitório encontra-se também, num cantinho à direita resguardado um mini *bar/buffet* com serviço exclusivo para os professores. Mais à frente, encontra-se a papelaria da escola. No final do bloco, o respetivo refeitório da escola.

Os restantes dois blocos incluem as salas de aula, casa de banho e um gabinete de apoio às assistentes operacionais. Num deles, designado bloco A, no rés-do-chão, encontram-se quatro salas destinadas a aulas de educação visual, educação tecnológica e de azulejaria. No piso superior deste bloco há ainda oito salas e dois gabinetes, sendo um destinado ao Gabinete de Disciplina (GD) e o outro destinado para as aulas de Educação Moral Religiosa Católica. O outro bloco, designado bloco B, possui dois laboratórios de ciências, um de físico-química. No primeiro andar há oito salas, sendo uma a sala destinada à disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dois pequenos gabinetes que funcionam respetivamente como salas de apoio ao projeto PES (Promoção e Educação para a Saúde). Falta referir o pavilhão gimnodesportivo,

concluído em 2007/2008, possui um campo de jogos, um ginásio, um gabinete para os professores de educação física. Em frente ao pavilhão encontra-se um campo de futebol, utilizado para as aulas de Educação Física e para os alunos jogarem à bola nos intervalos da escola.

A toda a volta da escola existe um espaço amplo que inclui algumas com mesas e cadeiras propícias para o convívio dos alunos, na restante periferia da escola há um terreno baldio. Mais se pode acrescentar, que a circulação entre blocos está protegida por um telhado, bastante benéfico em dias de chuva.

### **2.1.6 Oferta Educativa**

AE O tem como principal oferta o ensino regular. É também, uma escola de referência na educação de alunos cegos e de baixa visão. Dentro da oferta formativa, a escola dispõe de cursos profissionais, sendo estes:

- 3º Ciclo- curso profissional com correspondência ao 9ºano e duração de dois anos centrado nas áreas: Desporto, Informática e Eletricidade
- 3º Ciclo – curso profissional com correspondência ao 9º ano e duração de um ano centrado nas áreas: Desporto, Música e Artes
- 2º Ciclo – PIEF (Programa de Integração de Educação e Formação) para os alunos que falharam o ensino regular e profissional

Importa referir também a criação de turmas específicas para alunos estrangeiros. Estas turmas ao invés de estudar a disciplina de Português regular, têm a oferta de uma disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). A equipa docente, nas restantes disciplinas, será também adequada a este perfil de turmas. Mais se pode acrescentar, que o AE O ambiciona criar outros cursos vocacionais no futuro, nomeadamente de culinária, de estética e informática. Estes três cursos, segundo o Diretor do agrupamento é o que os alunos gostavam que a escola oferecesse, como se pode ver nas seguintes citações:

“ (...) os de informática, por exemplo, tem uma bastante procura (...) esse seria um dos que iríamos ter ca mais saída (...) ” ;“ (...) um curso de culinária, teria enorme

aceitação, ou *catering* (...);“ (...) Tentamos abrir um de estética porque havia imensa gente que queria (...) “

### 2.1.7 Recursos Humanos

O AE O, tem um corpo docente com 157 professores, dos quais 96 são pertencentes ao quadro da escola e os restantes 52 são professores contratados. O seguinte quadro expõe a informação sobre os recursos humanos de forma mais detalhada.

Quadro. 1 Recursos Humanos do AE O

	Quadro	Contrato
Ensino Pré-escolar	8	2
1º Ciclo	4	17
2º e 3º ciclo	84	33
Ensino Especial	9	-
Assistentes Operacionais	26	4

(PE AEO, 2013/16, pp. 11)

### 2.1.8 População Estudantil

O AE O conta com 1259 alunos. A escola sede do agrupamento conta com 506 alunos. Mais pode-se acrescentar que 70% destes alunos estão beneficiários da Ação Social Escolar (ASE). Destes alunos, 103 têm necessidades educativas especiais.

Este agrupamento de escolas na sua composição estudantil contém alunos 251 alunos estrangeiros com 20 nacionalidades diferentes. Em muitos casos, a língua falada no seio familiar não é o português. A comunidade cigana está também muito presente nesta composição estudantil.

De uma forma geral, há um elevado número de alunos que manifesta desinteresse pela vida escolar, indisciplina, baixa assiduidade o que resulta num elevado número de retenções.

Muitos alunos estão sinalizados pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e habitam em casas de acolhimento. Os agregados familiares dos alunos são maioritariamente de baixo estatuto socioeconómico. Os Encarregados de Educação (EE)

têm em média o 2º ciclo de escolaridade e pouco tempo e/ou interesse para acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, segundo os responsáveis da escola.

### 2.1.9 Parcerias

O AE O tem uma grande abertura para com o exterior, contanto com inúmeras associações às mais diversas entidades. De instituições públicas, a escola coordena o seu trabalho com a Camara Municipal de Lisboa e com as Juntas de Freguesia de Penha de França, Beato, Marvila e Areeiro. Tem também parceria com a Paróquia do Espírito Santo e a organização não-governamental Médicos do Mundo. Do foro educativo, pode-se referir o protocolo com o Instituto de Educação e Instituto de Psicologia Aplicada.

Existe um leque variado de parcerias âmbito do ensino a aluno com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Dessas parcerias a escola tem acesso a terapeutas que podem receber as crianças nas suas instalações e fazer um acompanhamento da sua evolução juntamente com a escola. Também a partir do GAAF, surgiu necessidade do agrupamento oficializar um conjunto de parcerias. No quadro que se segue estão apresentadas todas as parcerias de que temos conhecimento.

Quadro 2. Parcerias Externas do AE O

<b>Parcerias do agrupamento</b>	<b>Parcerias no âmbito da Educação especial</b>	<b>Parcerias no âmbito do GAAF</b>
Camara Municipal de Lisboa	C.R.I (Centro de Recursos para a Inclusão)	Santa Casa da Misericórdia
Juntas de Freguesia Penha de França, Beato, Marvila e Areeiro	Externato Zazzo	Programa Escolas: 1.”Há escolas no bairro”;2. “Sementes a Crescer”;3. “Espaço Jovem na Quinta. do Lavrador”
Paróquia Espírito Santo	Lápsis	Instituto de Reinserção Social
Médicos do Mundo	Psilexis	CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco)
Instituto de Educação	Programa “Repetição e Diferenças”	Lápsis
Instituto de Psicologia Aplicada		Hospital Dona Estefânia
“Associação Medias”		Centros de Saúde da Alameda e São João
Formação Psiprograma		Clinica do Parque

### **2.1.10. Resultados do Relatório da Avaliação Externa**

Tendo como referência a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) na qual definem orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa, foi realizado o relatório de Avaliação Externa referente ao AE O no ano 2009/2010. (ver Anexo2. 4) Tendo sido incumbida esta tarefa à Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), pela Ministra de Educação, o relatório foi redigido baseando-se na análise dos documentos enviados pelos AE O e nas visitas com as datas de 4 e 6 de Novembro de 2009.

A análise do relatório de avaliação externa divide-se em duas partes: a avaliação atribuída por domínios e a apresentação das considerações finais onde estão assinalados os pontos fortes e fracos da escola.

Na avaliação por domínios, encontram-se os seguintes domínios: resultados (dos alunos); prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento. A todos estes domínios o A.E O obteve o nível de “Suficiente”, à exceção do último, “capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento” em que o nível atribuído foi “Insuficiente”.

Dos pontos fortes e fracos do AE O, a avaliação externa realça os seguintes pontos fortes: a diversidade de estratégias conducentes ao adequado comportamento dos alunos; a resposta atempada às problemáticas das crianças e alunos pelos docentes de educação especial e dos apoios educativos, com recurso a técnicos de várias áreas, no âmbito das parcerias estabelecidas; a oferta de apoio de Português como Língua não-materna, que corresponde às necessidades dos alunos estrangeiros com pouco ou nenhum domínio da Língua Portuguesa; a eficaz gestão dos recursos humanos assente no conhecimento das suas competências e conhecimentos; o empenho do pessoal docente e não-docente que implementa respostas pedagógicas no sentido de ir ao encontro das necessidades da comunidade.

Quanto aos pontos fracos, apresentam-se os seguintes: os resultados académicos inferiores à média nacional em todos os ciclos do ensino básico; o escasso envolvimento dos alunos na construção dos documentos estruturantes do Agrupamento; a ineficaz divulgação da oferta educativa junto da comunidade escolar, de modo a promover a

adesão dos alunos nos projetos e clubes do Agrupamento; a frágil articulação curricular existente, sobretudo no que diz respeito à articulação entre departamentos e níveis de educação e de ensino e entre as diversas escolas que constituem o Agrupamento, o que compromete o sucesso escolar dos alunos, em particular, na transição de ciclo de escolaridade; fraca auscultação da comunidade educativa para a elaboração dos documentos de planeamento do Agrupamento; fraca divulgação dos documentos estruturantes a todos os agentes educativos; a concentração na dimensão organizativa do Projeto Curricular do Agrupamentos, o que impede que este se constitua como um instrumento de gestão curricular; a inexistência de um Plano de Formação do Agrupamento que promova o desenvolvimento dos seus profissionais; a inexistência uma visão estratégica de metas claras e avaliáveis, para que estas estabeleçam prioridades exequíveis e planos de ação para a melhoria; a necessidade de reforçar o processo de autoavaliação do Agrupamento que oriente e estimule a implementação de ações de melhoria, nomeadamente na área de ensino e aprendizagem.

## **2.2. Análise descritiva da organização**

### **2.2.1 A gestão escolar do AE O**

Do AE O podem-se salientar um conjunto de aspetos na análise organizacional da sua gestão. Para que possamos apreender as afirmações que se seguem, serão incluídos excertos de entrevistas a professores. Em primeiro lugar, há uma forte organização. Organização, como característica ampla que é, faz-se sentir em diversas vertentes. Há também uma boa comunicação, a informação circula regularmente, permitindo que as informações cheguem aos interessados atempadamente.

DT M: “É um dos grupos onde eu já trabalhei em que a informação corre regularmente, as coisas estão organizadas, são divulgadas atempadamente “ (Ver Anexo. 3.2.4)

A gestão exercida na escola baseia-se na prática de discussões abertas sobre estratégias de atuação.

DT M: “Há uma discussão séria nas reuniões.”; “ Nesta escola (...) as pessoas apresentam sugestões, partilhamos problemas, questionamos colegas acerca de formas de atuação, portanto, é um grupo verdadeiramente colaborativo.” (Ver Anexo. 3.2.4)

É de referir também, a qualidade da documentação produzida, pois a gestão sai sempre facilitada quando a documentação é prática, clara e acessível. No caso do AE O, a documentação é um ponto forte, e a sua respetiva circulação é também algo que resulta bem, facilitando as práticas de gestão. Podemos comprovar esta realidade através do excerto da entrevista a uma professora que compara as práticas desta escola com outras nas quais trabalhou.

DT M: “os documentos são simples. (...) Não há uma simplificação das atas, não há uma normalização como aqui existe. (...) Depois também há outra questão, a quantidade de vezes, e isso apercebi-me mesmo enquanto professora, que determinados parâmetros relativos ao aproveitamento nomeadamente o sucesso e insucesso são pedidos por diferentes atores dentro da escola. Eu confrontei-me com, pedidos de estatísticas de sucesso e insucesso da minha disciplina pelo DT, pelo Coordenador de Departamento, e inclusive, posteriormente, pelo próprio diretor. Portanto, a mesma informação era pedida em diferentes momentos, muitas vezes até na mesma semana, por diferentes atores do processo educativo. Dá-me a sensação que essa informação iria, em última instância, acabar no mesmo sítio, no mesmo documento, porquê que tinha de ser pedida diversas vezes? Tudo isso era cansativo e perdíamos imenso tempo.” (Ver Anexo. 3.2.4)

Relembrando o enquadramento teórico, nomeadamente o ponto 2 do cap.1, foi referido que uma vertente muito importante da gestão que é lidar com pessoas, saber comunicar e motivar, e criar condições para as pessoas conseguirem desenvolver um bom trabalho. Neste sentido, pode-se ainda referir a relação que existe entre os membros do agrupamento e os órgãos de topo. As práticas de gestão nas quais este agrupamento se baseia fomentam relações diretas e imediatas independentemente do posicionamento hierárquico. Pode-se inclusive mencionar que estamos perante uma estratégia de “porta aberta”, pois a porta da sala da equipa administrativa está efetivamente sempre aberta mostrando a sua disponibilidade para receber qualquer pessoa.

DT M: “A relação entre DT e órgãos superiores é direta e imediata, as respostas às questões são dadas com a maior prontidão possível.” (Ver Anexo. 3.2.4)

DT S: “ Eu acho que é a facilidade na comunicação, não só entre colegas até com as coordenadoras.” (Ver Anexo. 3.2.3)

Por fim, e lembrado mais uma vez o enquadramento teórico, em gestão é importante distinguir dois conceitos, o de eficiência e o de eficácia. Caracterizar as práticas de gestão do agrupamento à luz destes conceitos remete-nos para o seguinte levantamento de ideias. Sendo a eficácia a capacidade de adequar objetivos para as necessidades da organização e sendo a eficiência a capacidade de rentabilizar recursos, espaços, materiais e recursos humanos, seria pertinente analisar o PM do agrupamento em articulação com estes dois conceitos. Verifica-se que o PM do agrupamento apresenta sinais de preocupação com o nível de eficácia pois a definição das ações provém de um estudo sobre quais os problemas/necessidades do agrupamento. Este estudo e articulação é revelador de um autoconhecimento que o AE O aparenta possuir. O PM apresenta também, uma preocupação quanto ao seu nível de eficiência, pois todas as ações descritas especificam, de forma pormenorizada, todos os recursos necessários para a sua concretização. (Ver Anexo2. 1)

### **2.2.2. Organização do AE O e elementos da sua cultura**

O AE O, como qualquer outro agrupamento tem uma cultura própria, da qual se pode destacar um conjunto de aspetos que passamos a assinalar.

Antes de mais, como foi referido no ponto de caracterização, é uma escola multicultural, com 251 alunos estrangeiros. É difícil identificar uma cultura dominante entre os alunos estrangeiros da escola pois existem 20 nacionalidades diferentes. No entanto, verifica-se um grande número de alunos de etnia cigana, indiana e africana. Muitos dos alunos portugueses deste agrupamento estão inseridos em comunidades estrangeiras, tendo pouco contacto com a língua portuguesa e seus costumes. Assim, acrescentando o número de alunos estrangeiros existem ainda alunos portugueses de 1ª geração. A frase que se segue, retirada do PE comprova estas afirmações.

O Agrupamento de escolas das O caracteriza-se por uma grande diversidade cultural, o que se traduz em dificuldades reais e objetivas para o sucesso

educativo e para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e jovens. A diversidade linguística da comunidade em que a escola se encontra inserida não é facilitadora da comunicação Escola – Família e Família-Escola.

(PE, 2013/16, pp.9)

Considerando o enquadramento teórico anteriormente descrito, do ponto de vista da cultura interna e da cultura externa pode tirar as seguintes conclusões.

Embora o AE O seja um espaço escolar rico em culturas, aparentemente nele não existe o fenómeno de interculturalidade. Podemos observar a coexistência de grupos de forma separada de acordo com a sua etnia ou cultura, mesmo que alguns casos sejam visíveis exceções. Com efeito, embora não se verifique o fenómeno de marginalização não aparenta existir sendo que os conflitos não têm origem em sentimentos de racismo ou preconceito de qualquer tipo, todos os alunos têm a liberdade de se expressar culturalmente, seja pela forma de vestir, pela língua ou de outras formas. Simplesmente parece não existir interesse em conhecerem-se e misturarem-se. Segundo, Candau (2012) o fenómeno de multiculturalismo, diz respeito à coexistência de diversas culturas sem qualquer tipo de ligação e comunicação entre as mesmas, que existe por contraposição com o fenómeno de interculturalidade em que as diferentes culturas coexistem relacionando-se e interagindo.

“ (...) questão que é necessário abordar é a da relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais.”

Candau, V (2012, pp. 242)

Esta autora ainda distingue três tipos de multiculturalismo: o assimilacionista, diferencialista e interativo. O AE O aparenta ser um exemplo de multiculturalismo diferencialista.

“Quanto ao multiculturalismo diferencialista, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silencia-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir espaços

em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais se poderão manter suas matrizes culturais de base.”

Candau, V (2012, pp. 243)

Podemos considerar que a cultura interna e externa desta escola não é propriamente uma cultura unificada, pois os elementos desta escola parecem revelar identidades muito diferentes, não partilhando crenças ou valores, nem demonstrando curiosidade nas diferenças que se apresentam. Refletindo nesta interpretação, lembre-se a citação de Serge Moscovici (1989, *cit in* Nóvoa, 1992) que alerta para o facto de uma cultura não produzir necessariamente uma ligação, podendo apenas consistir numa rede de movimentos.

Ainda neste ponto interessa analisar o AE O quanto aos elementos caracterizadores da sua cultura nas zonas “visíveis” e “invisíveis”. Sendo que a zona invisível corresponde às bases conceptuais como os valores, crenças e ideologias, apresentadas no ponto 3 do cap. 1. Quanto à zona visível é de referir que esta escola manifesta um grande orgulho pela multiculturalidade que apresenta no seu público estudantil. Vemos a manifestação deste facto na entrada da escola onde está afixado um letreiro que diz “Somos uma escola multicultural”. Na decoração exterior dos blocos vemos mais exemplos desta afirmação.

### **O Clima organizacional do AE O**

Tirando partido das teorias de Carvalho, (1992) e Anderson (1982, *cit in* Carvalho, 1992) sobre o clima organizacional, retiradas do ponto 3 do cap. 1, podemos retirar as seguintes dimensões que estruturam um trabalho de caracterização do clima organizacional: ecológica, psicossocial, social/organizacional e académica. Quanto à dimensão ecológica, pode-se caracterizar o AE O como um agrupamento de pequena dimensão, pois alberga apenas três escolas para o ensino do 1º ciclo com o JI integrado e a escola sede, destinada ao ensino do 2º e 3º ciclo. Todas estas escolas são de pequena dimensão incluindo a escola sede, que tem apenas dois blocos com salas de aulas. São escolas relativamente bem equipadas, não havendo carências a este nível de grande relevância.

A dimensão ecológica proporciona um ambiente familiar, onde todos se conhecem, principalmente nas escolas do 1º ciclo.

A dimensão psicossocial é uma dimensão que distingue este agrupamento de outros pois a componente humana da escola está fortemente marcada pela diversidade étnica e racial, como já vimos anteriormente.

A dimensão social referida por Anderson (1982), semelhante à dimensão organizacional de Carvalho (1992), remete para uma análise das formas de comunicação e relação entre departamentos. No caso do AE O este está marcado por boas relações entre profissionais do ensino e dinâmicas de comunicação eficazes, o que acaba por ser um grande benefício para o clima desta organização escolar.

A dimensão académica, que remete para os valores e expectativas educacionais, tem uma qualidade deficiente, pois existe uma grande desvalorização da escola e do impacto positivo que a mesma tem no futuro, sentida pela população estudantil. Esta realidade é prejudicial para o clima que se vive na organização e é impeditiva de um trabalho e relação entre professores e alunos de maior qualidade, como foi referido por diversos professores ao longo do estágio. Do ponto de vista dos profissionais do ensino, as suas expectativas, em consequência desta grande desvalorização da escola por parte da população estudantil, é apenas, de garantir que os alunos completam o ciclo de ensino. Pode-se dizer que a dimensão académica não é um dos pontos fortes da escola, e tal é visível nos resultados escolares dos seus alunos.

### **A escola como uma organização humana**

O enquadramento teórico no ponto 3 do cap. 1, sensibiliza-nos para três aspetos essenciais: dinâmicas de trabalho, dinâmicas relacionais e fatores externos. Quanto às dinâmicas de trabalho, numa análise organizacional ao AE O podemos observar de que forma a componente humana influencia as dinâmicas de trabalho e de que forma é que os vários sujeitos expõem os seus hábitos de trabalho e os incorporam no grupo. A dinâmica de trabalho está acima de tudo marcada pelas relações positivas que existem no grupo, algo muitas vezes referido por professores. Dessas relações positivas foi possível construir uma dinâmica de trabalho baseada na entreajuda, no diálogo sério sobre as várias questões como formas de atuar ou solucionar problemas. Também a

comunicação sai facilitada quando existe proximidade entre as pessoas. Para comprovar esta afirmação apresenta-se um pequeno excerto da entrevista do DT A, que refere:

“ Há colaboração entre todos, se há dúvidas, pergunta-se e a pessoa, sempre que pode, é correta na ajuda. Há colaboração. “ (Ver Anexo.3.2.2)

O segundo aspeto remete para as dinâmicas relacionais. Cada escola possui grupos com relações únicas, estando sempre sujeitos a mudar com a entrada e saída de elementos. No que diz respeito ao AE O, podemos caracterizar o grupo, e por grupo entende-se toda equipa da escola incluindo a administração, técnicos professores e assistentes operacionais, da seguinte forma: é um grupo marcado por relações positivas. Além da entreajuda e boas capacidades de trabalho colaborativo, são visíveis relações afetivas de amizade, preocupação e companheirismo. Comprova esta afirmação certos aspetos da vivência diária deste grupo, como por exemplo: perto da hora de almoço é frequente observar que são feitos convites para almoçar no bar da escola ou em restaurantes das redondezas, convites esses que misturam professores técnicos e qualquer outro funcionário da escola. Os grupos para almoço não são sempre os mesmos, dependendo mais da disponibilidade de quem está presente do que propriamente das afinidades pois, como já foi referido, parece haver uma boa relação entre todos de uma forma geral. Sempre que se aproxima um período sem aulas, como as férias do Natal ou de Páscoa é organizado um jantar de convívio para todo o grupo. O próprio jantar como evento costuma incluir outras componentes como espetáculos de dança organizados por alguns membros ou concursos de culinária.

Semanalmente, fora do período letivo, estão todos convidados a participar em atividades desportivas. (Ex: futebol todas as 5<sup>as</sup>feiras) Estas atividades não dividem o grupo de acordo com o sexo ou idade, muito menos em função cargo ocupado na escola. Pode-se ainda referir pequenos eventos como a organização de um *flashmob* para os alunos, eventos que são mais uma prova do espírito de união que se vive na escola. Podemos ainda retirar o excerto da entrevista da DT. S, que refere:

“Acho que as relações são muito próximas, diretas e informais (...) somos bastante informais na nossa maneira de comunicar uns com os outros” (Ver Anexo. 3.2.3)

O terceiro aspeto a referir diz respeito aos fatores externos e a influência que os mesmos têm no grupo. A observação e vivência diária na escola durante o período de estágio não permitiu recolher dados suficientes para descrever os fatores externos e qual a influência dos mesmos na dinâmica do AE O.

### **O poder na organização escolar**

O enquadramento teórico neste ponto deixa-nos algumas ideias relevantes para a análise organizacional do poder no AE O. Refere-se que a estrutura do poder é configurada a partir de numerosas fontes, tantas quantas podem ser utilizadas no processo comunicativo. De facto existem várias formas de poder, neste caso podemos realçar a seguinte característica da escola: a hierarquia da escola possui um formato do tipo vertical na sua estrutura formal, embora haja bastante delegação do poder e existam níveis horizontais em que as diferentes estruturas possuem níveis semelhantes do poder.

Outra característica que se pode indicar neste tópico do poder é que independentemente da posição hierárquica existe muita proximidade entre os grupos. Este facto da proximidade vai influenciar a forma como caracterizamos o poder e a influência do poder na organização. A comunicação, independentemente do posicionamento hierárquico, é uma comunicação direta, havendo sempre prontidão em receber colegas para resolver qualquer situação ou problema. Vemos então, que nesta escola a detenção do poder não produz um isolamento do sujeito perante o grupo, não incute na equipa a adoção de uma interação formal ou uma visão diferenciada do mesmo.

Considerando também que a delegação de funções é um aspeto muito presente na caracterização das dinâmicas de trabalho desta escola, esta delegação também influencia a análise que fazemos sobre o poder. Delegar tarefas pode ser uma forma de dividir o poder. Por exemplo, sempre que a equipa de administração procurar incluir professores ou técnicos num trabalho que visa determinado objetivo, está a dar a estes membros visibilidade, poder de decisão no âmbito do trabalho no qual estão a colaborar. Perante o cenário traçado, podemos encarar a delegação de funções como uma forma de atribuir poder. No AE O a distribuição do poder não gera conflitos nem o isolamento dos membros que o possuem.

## Capítulo 3 – O programa TEIP

### Traços gerais

Em 1996, o Ministério da Educação procede ao lançamento do programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), através do Despacho Normativo: 147-B/ME/96. Para uma perceção exata do que consiste o programa referido supra, torna-se perentória a clarificação de todo o processo interventivo do programa, a sua natureza e os objetivos principais e específicos do mesmo.

Em primeiro lugar, o programa TEIP foi apresentado como uma medida política educativa de combate ao insucesso e abandono escolar. Esta medida política consiste na criação de um programa, que será implementado e só faz sentido em zonas específicas do país. Mais podemos avançar que é também uma medida política descentralizadora que segue um ideal de territorialização. É um programa de discriminação positiva (Rodrigues, 2010, p. 127), isto é, tenta-se que a escola pública compense de certa forma as desigualdades sociais. Ainda dentro da natureza do programa, seria pertinente esclarecer o significado de “território”. Esta difícil definição de “território educativo de intervenção prioritária”, já foi objeto de interpretações várias, originando nomenclaturas\designações diferenciadas, entre as várias partes envolvidas, não se apurou se este assume-se como um bairro, freguesia, município ou localidade. Segundo Alves, Liliana & outros (2011, p.18) a definição de território nunca chegou a ser clarificada, entende-se, por convenção, que se trata de um programa que visa servir populações, neste caso, desprovidas de condições favoráveis nos ramos social, económico e escolar.

Como objetivos principais podemos destacar os seguintes:

1. Como já referido, tem como objetivo principal combater o insucesso e abandono escolar.

O objetivo desta medida é “atingir o sucesso escolar e educativo para promover a igualdade de acesso de todos os alunos, através da criação de uma rede interna e externa de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes. Por isso, as escolas passam a ser unidades de um determinado Território Educativo, com capacidades para gerir a sua autonomia” (Silva, 1998:69).

2. Espera-se também, que o programa TEIP tenha um impacto positivo nas localidades mais conturbadas, no aspeto social, do país. Zonas, onde o crime, a violência e as carências económicas estão identificadas e são visíveis. Note-se que, em diversos casos, esta realidade verifica-se, não só mas também, por intermédio do abandono escolar.

O principal objetivo desta medida educativa “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar )” (Costa, Sousa e Mendes, 2000:83).

Sendo assim, verificam-se dois objetivos principais. Por um lado, melhorar os resultados e o nível do sucesso educativo dos alunos, e, numa segunda instância, esperar que se repercuta num efeito positivo na população local. Torna-se expectável que os alunos adquiram um espírito de participação na vida escolar, que se poderá traduzir no desenvolvimento de atividades extracurriculares, nas quais os membros da comunidade estão também convidados a participar (nomeadamente os encarregados de educação). Relembre-se que este programa incide particularmente em localidades isoladas, num quadro de carências económicas e/ou com níveis de violência e criminalidade elevados. O segundo objetivo, sustenta-se na ideia de que a escola é uma instituição capaz de transformar realidades, funcionando como um meio para impedir a exclusão social. Interessa referir, que as origens de programas como este baseiam-se muito na defesa da igualdade de oportunidades, nas quais, tanto um aluno de classe alta como baixa pode usufruir da oferta escolar, ressaltando que a escola não exclui ninguém no exercer do seu papel.

Em Portugal, esse objetivo mantém-se, mas há uma preocupação especial, senão primordial, de lutar contra a exclusão social dos jovens e garantir a sua transição para a vida ativa. O nosso país, apresenta taxas de abandono escolar preocupantes no panorama nacional e até internacional, motivo pelo qual este programa enfatiza em demasia a necessidade de alterar esta realidade.

Objetivos centrais dos TEIP no Despacho 147-B/ME/96:

1 – “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;

2- “Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”;

3- “A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa”;

4- “A Progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Posto isto, interessa agora dissertar acerca dos objetivos específicos. Começo por salientar que este programa tem como objetivo dispor de meios e recursos, inclusivamente ou até a criação de infraestruturas a escolas com condições precárias. Espera-se que, canalizando de forma razoável e sustentada os apoios disponibilizados, as escolas criem projetos específicos para promover uma melhor aprendizagem dos alunos, e, como mencionado anteriormente, motivá-los para frequentarem a escola de forma participativa. Na elaboração destes projetos, urge serem ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros. Poderão estar envolvidos nos projetos criados, além dos alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas, desportivas entre outras.

O envolvimento de vários parceiros na criação dos projetos, remete-nos para outro objetivo específico, que é o de as escolas se associarem a outras instituições. Espera-se que essas parcerias possam enriquecer os seus projetos educativos, o programa anual de atividades, ou proporcionar eventos específicos que enriquecimento cultural. Estes objetivos específicos, pretendem de uma forma geral, realçar o papel da escola na comunidade para que deixe de se encarada como um espaço exclusivo dos alunos, quando pelo contrário, deve ser um espaço com as portas abertas para toda a comunidade. A concretização destes esforços, e a responsabilidade das decisões tomadas depende somente da escola, sendo assim um exemplo de maior autonomia que é dada às escolas.

A perspectiva de Canário (1999 cit. in Ferreira, Isabel e Teixeira, Ana Rita, 2010, pp. 334) permite uma boa conclusão deste tópico, transmitindo a sua visão sobre o impacto deste programa TEIP, realçando também as realidades que este pretende remediar:

Canário *et al.* (1999) considera que a experiência dos TEIP pode ser lida segundo três lógicas:

1. - Uma lógica administrativa: a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização ótima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar.
2. - Uma lógica paliativa: as medidas adotadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações: o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a da garantia a todos de um nível mínimo de certificação.
3. - Uma lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

O quadro que se segue, pretende de uma forma visual representar o que foi acima descrito:

Quadro 3. Objetivos do programa TEIP

<b>Objetivos Principais</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Combater o insucesso escolar	Disponibilizar meios, recursos e infraestruturas a escolas com dificuldades
Combater o abandono escolar (exclusão social dos jovens)	Desencadear projetos ou criar ofertas educativas de acordo com os interesses dos alunos.
Possibilitar às escolas uma maior autonomia	Dar às escolas poder de decisão no desenvolvimento do seu programa TEIP Aumentar o nível de autonomia conforme os resultados atingidos.
Obter efeitos positivos nas comunidades envolventes	Desencadear projetos/eventos para promover a participação e envolvimento da comunidade. Criar gabinetes de apoio às famílias, para promover o dialogo e a proximidade

Descentralizar a política educativa	Atuar em localidades específicas
-------------------------------------	----------------------------------

## **1. O programa TEIP 2 - a segunda geração**

Em 2008, o Ministério da Educação procede ao relançamento do Programa TEIP 2 através do *Despacho Normativo n.º 55/2008*, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 206, de 23 de Outubro de 2008. Com este relançamento pretendeu-se dar passos no sentido de alargar o programa como previsto.

Este relançamento ficou entendido como a segunda fase do programa TEIP 2. Aos 35 agrupamentos/escolas de Lisboa e Porto, os quais integravam o programa desde o ano letivo de 2006/07, juntaram-se 24 outros agrupamentos para beneficiarem a partir desse ano letivo até 2009, de medidas excepcionais para combater os seus principais problemas, a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares.

Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP 2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação dos seguintes agentes: a) do titular do órgão de direção executiva do agrupamento, que coordena a equipa; b) de representantes do conselho pedagógico respetivo, nos termos definidos no regulamento interno; c) de um responsável pela coordenação do programa, nomeado pelo diretor do agrupamento de escolas; d) de um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia. Podem também participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, peritos externos que acompanhem o programa, designadamente, peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

### **O programa como reforço da autonomia e diversificação da oferta educativa**

Esta geração do programa, pretende ter um papel de destaque no reforço da autonomia das escolas. O sistema educativo Português, desde a década de oitenta que dava sinais da sua intenção de implementar medidas que visassem uma maior autonomia das escolas. Essas intenções foram ganhando maior relevância no decorrer dos processos de autoavaliação e avaliação externas das escolas, seguidos de alguns “tímidos” contratos de autonomia (Matias, Nelson, 2012). Gradualmente, os estudos sobre as escolas ou agrupamentos, foram incidindo cada vez mais nas dimensões do território, e do espaço

social, não se satisfazendo apenas com as dimensões mais clássicas da gestão e da administração. Passou a ser considerada a influência do espaço exterior à escola para a criação da sua identidade e justificação do seu projeto educativo.

Naturalmente que o Programa TEIP, na sua essência um programa territorial aplicado às escolas, veio realçar a importância dessas dimensões. Aceitar que o território e o espaço social, são dimensões imprescindíveis no entendimento da ação escolar, é aceitar que cada escola deve ser gerida de forma autónoma conforme as diferentes características da população e do meio na qual está inserida.

“Os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afetos ao desenvolvimento do respetivo programa, que constarão do contrato-programa” (Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro)

Para uma escola ser acolhida neste programa, terá de apresentar o seu “projeto TEIP”, sendo que o mesmo terá de ser aprovado. Este processo conta com uma fase de discussão entre os seus representantes do programa e respetiva escola, sendo esta uma oportunidade para se fazerem as alterações ao projeto inicial. É discutido o tipo de ajuda que o projeto necessita, nomeadamente, que técnicos especialistas precisará (assistentes sociais, psicólogos, mediadores de conflitos, educadoras sociais, animadores socioculturais, entre outros). O tipo de recursos facultado é altamente personalizado, não se podendo fazer generalizações quando ao apoio que é dado às escolas.

Para favorecer a autonomia foram planeadas estratégias, tais como: a) Execução de bons diagnósticos iniciais, para garantir um ponto de partida fiel à realidade do terreno; b) Promover uma boa reflexão; c) Perspetivar e articular as funções das equipas técnicas (TEIP2, DGIDC;DRE); d) Promover uma ação de consultoria externa do TEIP; e) Promover uma boa comunicação e divulgação de resultados; f) apoiar as escolas na produção dos seus relatórios. (Matias, Nelson. 2012).

O nível de autonomia aumenta conforme os resultados apresentados, trata-se de um “bónus” de confiança que a escola vai conquistando. Um exemplo de autonomia que se pode conquistar é o recrutamento de professores, que no entender da escola, preenchem os requisitos pré-definidos aquando da definição de perfil dos docentes (Portaria nº 365/2009)

Esta fase do programa TEIP pretendia também, incrementar a diversificação oferta educativa através de um reforço. O programa assume-se como um instrumento de diferenciação da oferta pedagógica.

Os projetos TEIP, procuram trazer às escolas atividades de facilitação da transição entre ciclos, com o intuito de criar um sentimento de comunidade educativa e não de escola singular. Procura trazer novas modalidades educativas, para dar resposta ao perfil variado dos seus alunos (cursos vocacionais). Procura também, reforçar o ensino extracurricular, como forma de enriquecimento do currículo e estímulo ao desenvolvimento de aprendizagens. Pretende-se também a implementação de soluções organizacionais de apoio pedagógico (Ex: Espaço Aluno +) e orientação tutorial (Ex: GAAF).

No círculo destas intenções, torna-se primordial, investir na formação dos docentes, para que, também eles, saibam corresponder às dificuldades sentidas quanto à diversidade na turma, apelando ao seu sentido de adaptabilidade. Estas medidas são exemplos de como o programa TEIP2, procurou preparar melhor estas escolas para lidar com a diferença, distinções quanto aos interesses profissionais, discrepância que se faz sentir nas dificuldades de alguns alunos e desconformidade quanto aos *backgrounds* familiares conturbados.

### **3. O programa TEIP 3 - a atualidade**

O Terceiro Programa de TEIP (TEIP3), foi criado pelo Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012. Assim, a partir do ano letivo de 2012/2013 foi, relançado o Programa materializado no alargamento do mesmo a mais agrupamentos de escolas. O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve. Se na 1ª fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 Agrupamentos, e sendo o intento do Ministério da Educação, alargar o número de escolas para mais de cem em Portugal Continental, neste preciso momento a intenção foi, não só atingida como largamente ultrapassada. Os objetivos gerais do programa nesta terceira fase são:

1. Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos

2. Combater a indisciplina, abandono escolar precoce e absentismo
3. Criar condições para a orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa
4. Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo

(Direção Geral de Educação, 2014)

De modo a interpretar as diferenças entre os objetivos gerais do programa TEIP (criado em 1996) e o programa TEIP 3, apresento o seguinte quadro, no qual são divididos os quatro (4) objetivos em três (3) categorias de preocupações: a) Centradas na escola/ação escolar; b) Centradas na comunidade; c) Centradas nos alunos.

Quadro 4. Análise dos objetivos do programa TEIP em diferentes gerações

Fase do Programa	Escola	Alunos	Comunidade
<b>TEIP (criado em 1996)</b>	<p>1- “Melhoria do ambiente educativo (...)”</p> <p>2- “Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”</p>	<p>1 (continuação) - e da qualidade das aprendizagens dos alunos”</p> <p>3- “A Criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa”</p>	<p>4 - “A Progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.”</p>
<b>TEIP 3</b>		<p>1 –“ Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos.”</p> <p>2 –“Combater a indisciplina, abandono escolar precoce e absentismo.”</p> <p>3 – “Criar condições para a orientação ed. e transição qualificada para a vida ativa.”</p>	<p>4 – “Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.”</p>

Apesar da disposição em categorias dos objetivos ser um pouco incerta, é possível, ainda assim, depreender que os objetivos foram-se direcionando mais para a categoria “alunos”. Os efeitos (positivos) com impacto na comunidade são mais difíceis de detetar e, mais difícil ainda, de comprovar que existem por conta do programa. Os efeitos positivos na dinâmica de trabalho da escola, são discutíveis e carentes de interpretação. Pode explicar este desequilíbrio, o facto dos resultados atingidos por intermédio dos alunos constituir uma prova de sucesso mais evidente e incontestável. Note-se, que é pela primeira vez abordada, a temática do combate à indisciplina. Os objetivos foram todos reformulados, com exceção deste segundo ponto, referente ao combate da indisciplina que é um objetivo novo.

#### **4. O programa TEIP no AE O**

A instituição de acolhimento é um AE pertencente ao programa TEIP há seis anos.

Este agrupamento, por se tratar de um agrupamento TEIP, é-lhe providenciado o acesso a financiamento, que é canalizado para as formações, que abrangem os técnicos, professores e assistentes operacionais, sendo esse financiamento o principal recurso TEIP a frisar. No que diz respeito aos recursos humanos, estão afetos à escola três técnicos TEIP, nomeadamente: a) mediador de conflitos; b) uma educadora social; c) uma assistente social. Verifica-se também a existência de uma professora no 1º ciclo como recurso humano TEIP, que se encontra, de momento, com meio horário e ainda, uma professora de 3º ciclo da disciplina de Português.

Como qualquer agrupamento TEIP, alguns documentos estruturantes do mesmo decorrem no âmbito deste programa, sendo o mais importante a destacar o PM (ver Anexo2. 1). Cada agrupamento TEIP, verificando-se a existência de problemas específicos, cria uma estratégia de ação para os colmatar. Esta estratégia de ação, materializa-se na constituição do documento acima consignado, o PM TEIP. Neste documento está apresentado um conjunto de ações múltiplas que visam atender os os problemas diagnosticados.

Todos os agrupamentos TEIP, também apelidadas de escolas prioritárias, apresentam uma lógica de ação diferenciada. Com a interpretação e análise do quadro infra, torna-se mais fácil a perceção do referido anteriormente.

Quadro 5. Ações do PM do AE O

<b>Eixo 1. Apoio às Aprendizagens</b>	<b>Eixo 2. Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina</b>	<b>Eixo 3. Gestão e Organização</b>	<b>Eixo 4. Relação Escola- Família Comunidade e parcerias</b>
Apoio ao Estudo; “Espaço Aluno +”; “Grupo+”; “Biblioteca+”; Apoio Educativo – 1º ciclo; Apoio Pedagógico Acrescido a Português e Matemática – 3º ciclo.	Gabinete da Disciplina; Coadjuvação Comportamental (CC); “Orientar e encaminhar+”; “Saúde+”; Tutorias; Tutor de Turma, GAAF e GD; Formação/Ações de Sensibilização e Animação de Pátio; “Crescer+”; “Capaz+”; Acompanhamento de alunos e famílias	Monotorização e Avaliação; Coordenação/Implementação; ; “Coordenar +”	Pais na Escola; Reforço Alimentar

Através do quadro podemos ver que a cada eixo do PM correspondem ações, sendo a sua distribuição desequilibrada. No caso específico do AE O, houve maior necessidade de criar ações para ao eixo 2.

## Capítulo 4. Tarefas Desenvolvidas no contexto do Estágio

### Preâmbulo

Após uma reunião inicial com a direção do AE O ficou definido que o estágio iria centrar-se no apoio a equipa de coordenação TEIP. Numa primeira etapa recolhi um conjunto de documentos sobre a escola, nomeadamente o PM, o PE, o Relatório de Auto Avaliação do Plano TEIP e o Relatório e Balanço Anual das Atividades Desenvolvidas. Esta leitura permitiu que durante o meu processo de preparação se levantassem algumas pistas sobre projetos que gostaria de integrar. Assim, desde cedo mostrei interesse em apoiar o processo de avaliação interna da escola. Através da leitura do PM, procurei conhecer melhor os projetos (denominados por ações) e analisar em quais a minha intervenção teria mais pertinência.

O meu principal espaço de trabalho foi a sala dos professores, o que permitiu uma interação constante do corpo docente. Foi este espaço para trabalhar, e as constantes observações resultantes do mesmo, que me direcionaram para o tema de investigação focado no Diretor de turma. É um aspeto importante a referir dado que houve também a preocupação de participar em ações do PM onde este agente estivesse envolvido.

### 1. Construção de instrumentos de avaliação

- **Revisão dos instrumentos de avaliação para o GD**
- **Construção de instrumentos de avaliação para a Tutoria**

**Competências:** Foram desenvolvidas e evidenciadas competências no âmbito do trabalho de avaliação

**Breve descrição das tarefas realizadas:** Num período inicial deste estágio profissional, as minhas tarefas fora, em grande parte, a construção de instrumentos de avaliação. Após a leitura do PM, refleti sobre os processos de avaliação das suas ações. Mesmo antes de agendar uma reunião com os responsáveis de algumas ações, aquelas que gostaria de integrar, fiz o meu próprio modelo de avaliação, com os respetivos instrumentos de avaliação, para que, na reunião tivesse alguma sugestão a apresentar. Fiz um modelo completo com instrumentos de avaliação para a ação da tutoria e para o “Espaço Aluno+”( ver Anexo. 8.1 e 8.2). No caso da ação do “Espaço Aluno +” cedo

percebi que todos os que participam desta ação já estavam bastante familiarizados com os seus instrumentos e considerando que estes instrumentos já funcionavam bem não faria sentido alterá-los.

### **Revisão dos instrumentos da Ação do GD**

Numa fase inicial do meu estágio, tive oportunidade de colaborar no processo de arranque do GD. O primeiro passo para este arranque foi preparar os instrumentos de avaliação, que são essencialmente duas fichas: a ficha com o relato da ocorrência escrita pelo aluno na parte superior e pelo professor do gabinete na parte inferior, e a ficha com o registo das ocorrências por turma que permanece sempre no *dossier*. Aproveitando os modelos do ano anterior, foram feitos apenas pequenos ajustes no intuito de os simplificar. Tive a oportunidade de me sentar com a Coordenadora TEIP, Dra. M, com o MC L que é o responsável desta ação e com a Coordenadora dos Diretores de Turma, Prof. ML, e os quatro revimos os instrumentos de avaliação. Foram efetivamente feitas algumas alterações que as simplificaram.

### **Construção de instrumentos da Tutoria**

Como referido anteriormente, fiz um modelo com os instrumentos necessários para a aplicação da ação da tutoria. Antes da reunião com uma das responsáveis, tinha apenas um pequeno esboço com ideias para instrumentos. No entanto, esta pequena iniciativa foi bem aceite pela mesma, que depois de ver o meu trabalho, deu-me toda a liberdade para consultar os *dossiers* alusivos a esta ação, que em anos letivos anteriores teve outras denominações, mas que na sua essência sempre foi semelhante. Aproveitei este voto de confiança para tentar fazer um pequeno trabalho de compilação que juntasse o melhor de todos os instrumentos de avaliação presentes nos *dossiers* juntando claro, as minhas próprias ideias. Após essa consulta, construí um modelo de instrumentos de avaliação, que inclui a definição da estrutura da ação, apresentando regras e procedimentos que lhe devem estar implícitos. Só quando houve a oportunidade de reunir com as duas responsáveis da ação em simultâneo, juntamente com a coordenadora TEIP é que se veio a constatar que a outra coordenadora também tinha realizado o mesmo trabalho. Nessa reunião procurou-se definir as potencialidades de ambos os modelos para tirar o melhor proveito dos dois. Mais a frente apresento um quadro que expõe lado a lado o meu modelo, a minha sugestão, face o modelo final que

foi aplicado durante este ano letivo. De seguida apresento os meus instrumentos de avaliação e o quadro de comparação.

- Ficha de sumário das sessões

Este primeiro instrumento de avaliação consiste numa ficha de sumário que deve existir por aluno. A ficha consiste numa tabela cujas colunas contêm um espaço para registar a data, o sumário da sessão e o parâmetro em que esse sumário se insere. É uma boa ferramenta para o DT poder orientar o seu trabalho, analisando sempre se os sumários estão interligados aos parâmetros que este definiu para trabalhar e se está inclusive a trabalhar de igual forma nos parâmetros necessários.

- Ficha de Avaliação pelos destinatários

Sabendo que nenhum modelo de avaliação está completo sem apurar o *feedback* do público-alvo, concebi um questionário de resposta fechada para os alunos avaliarem a ação. As suas capacidades de resposta a este instrumento detetavam de imediato as fraquezas da ação, pois se o aluno não consegue responder é porque determinado parâmetro não foi trabalho. Cada parâmetro tem duas perguntas que se associam e os alunos devem responder conforme a seguinte escala: “Não ajudou”; “Ajudou pouco”; “Ajudou”; “Ajudou muito”.

- Ficha de Avaliação do DT

Neste instrumento de avaliação existem três espaços com finalidades diferentes. O primeiro quadro contém um registo de diagnóstico do aluno. Considerando os três parâmetros a trabalhar nesta ação, o DT deve avaliar o ponto de partida do aluno face a cada um, deve assinalar se o aluno tem o parâmetro por “atingir”, por “melhorar” ou para “manter”. Esta fase de diagnóstico é muito importante para a avaliação da ação. Os alunos sinalizados para trabalhar apenas um parâmetro são alunos que não são contabilizados nos cálculos da segunda meta desta ação que relembro ser, “30% dos alunos melhora dois parâmetros.” A conceção destes instrumentos baseou-se numa lógica que considera que a ação contabiliza apenas os alunos sinalizados. Mesmo que houvesse a necessidade de intervir face a um aluno, por razões inesperadas, esse não seria contabilizado na ação para efeitos da avaliação da mesma. O segundo quadro deste instrumento, pese embora pequeno e pouco destacado é o mais importante, pois é neste quadro que o DT procede à efetiva avaliação do aluno, assinalando se o parâmetro

foi: “não atingido”; “parcialmente atingido”; “atingido”. A avaliação considera que a opção “parcialmente atingido” serve para distinguir os alunos que já estão melhor, daqueles que demonstram o comportamento que se entende como ideal, a avaliação considera que tanto o nível “parcialmente atingido” como o nível “atingido” são vistos como níveis positivos. O último quadro existe para efeitos de acompanhamento da própria ação. Trata-se de um quadro onde o DT pode especificar as suas estratégias, sejam elas: “Conversa informal com o aluno”; “Acompanhamento escolar”; “ Reunião com o EE”; “ Medidas corretivas”. O DT pode também indicar se recorreu a outros serviços do agrupamento como: “GAAF”; “SPO”; “Mediador de Conflitos”. Este quadro alusivo às estratégias serve para promover as reflexões do grupo de DTs.

- Grelha de dados por turma

Note-se que os instrumentos acima referidos existem todos por aluno. A grelha de dados por turma, junta no mesmo documento as informações a nível da turma. Neste instrumento o DT tem um quadro com três colunas a preencher. Na primeira coluna escreve o nome dos alunos sinalizados, na segunda coluna irá escrever se estes alunos atingiram um parâmetro, e na terceira coluna irá escrever se os alunos atingiram pelo menos dois parâmetros. No final da ficha existe um espaço propício para observações, onde o DT deixará a informação extra que considera pertinente.

- Grelha de Final de resultados

Note-se que os instrumentos anteriormente referidos no seu preenchimento são todos da responsabilidade do DT. A grelha final de resultados trata-se de um instrumento que deve ser preenchido pela equipa de avaliação, neste caso as coordenadoras dos DTs. Nesta grelha devem registar-se apenas os resultados alusivos às turmas dos quintos e sétimos anos de escolaridade, pois são aquelas que estão abrangidas na avaliação do PM TEIP. No quadro a preencher há uma primeira coluna com a indicação do período do ano letivo. Na segunda coluna devem ser indicados o número de alunos sinalizados por turma para a obtenção de um parâmetro. Na terceira coluna devem ser indicados o número de alunos que conquistou um parâmetro. Na quarta coluna ficará assinalado o valor percentual de sucesso, isto é, o valor da meta de sucesso. A grelha tem mais três colunas em que se deve fazer o mesmo trabalho de preenchimento, desta vez alusivo à segunda meta de sucesso.

Como também já referi, a outra coordenadora dos DTs fez o mesmo trabalho criando instrumentos novos. Na tabela que se segue, pode-se observar uma pequena análise de comparação entre os instrumentos mencionados e os que se tornaram oficialmente os instrumentos da ação de tutoria.

Quadro 6. Dois modelos de instrumentos de avaliação para a ação da Tutoria

<b>Instrumentos apresentados</b>	<b>Instrumentos oficiais</b>	<b>Diferenças</b>
Ficha de sumários das sessões	Grelha de registo das atitudes nas aulas	<p>A ficha de sumários tem como finalidade garantir que as tarefas desempenhadas nas sessões vão ao encontro dos parâmetros para os quais os alunos estão sinalizados. É um instrumento focado no professor e no trabalho que este se prepara para fazer com o aluno.</p> <p>A grelha de registo das atitudes tem como finalidade assinalar problemas dos alunos, podendo estes ser de comportamento assiduidade ou não realização de tarefas. É um instrumento focado no acompanhamento do aluno.</p>
Ficha de Avaliação do D.T	Grelha de Monotorização da Tutoria (frente)	<p>A grelha de monotorização da tutoria (frente) está totalmente focada na avaliação que o DT faz aos alunos face aos parâmetros. O verso deste instrumento destina-se à apuração dos resultados finais e das percentagens correspondentes que assinalam de imediato o nível de sucesso do projeto. É um instrumento de avaliação direta.</p> <p>Na ficha de avaliação existe um espaço para essa mesma avaliação. Este instrumento difere por apresentar também um espaço propício para registar o diagnóstico do aluno, e um outro espaço para assinalar estratégias recorridas para o seu acompanhamento e recuperação. É um instrumento de avaliação que é também propício para desencadear uma reflexão mais extensiva sobre o projeto, comparar práticas entre DTs e resultados. A grelha de dados por turma é um instrumento criado para registar os resultados individuais dos alunos numa ficha a nível de turma.</p>
Grelha de dados por turma	Tabela de avaliação do projeto (verso)	

Grelha final de resultados	Grelha final	Estes instrumentos são praticamente iguais, constituem uma tabela onde ficam assinalados os resultados totais e percentagens correspondentes que apuram o nível de sucesso do projeto.
Questionário aos alunos	-	Só foi criado um modelo de questionário.
Relatório de Avaliação		

**Dificuldades sentidas:** Na revisão dos instrumentos de avaliação do GD não foram sentidas quaisquer dificuldades, a minha intervenção foi curta e foi uma experiência totalmente positiva numa fase de integração na escola. Na construção dos instrumentos de avaliação da tutoria, numa perspectiva de trabalho individual, não tive qualquer dificuldade. No entanto, existiram algumas falhas de comunicação entre responsáveis que resultaram no desenvolvimento de um trabalho duplo, isto é, depois de ter iniciado este trabalho de minha livre iniciativa, este foi incentivado por uma das coordenadoras, no fim veio a constatar-se que a outra coordenadora responsável da ação estava a fazer o mesmo. Se a comunicação tivesse sido mais eficaz poderia ter existido um trabalho de colaboração que rentabiliza os esforços de cada um e proporciona o diálogo e discussão de ideias. Ainda assim a junção dos dois trabalhos, foi um exercício entre todo o grupo passível de grande aprendizagem.

## 2. Monitorização e avaliação de três ações

- **Monitorização e avaliação do GD**
  - **Levantamento das ocorrências disciplinares**
  - **Contabilização do número de alunos que incorre**
  - **Contabilização do número de alunos recuperados**
- **Monitorização e avaliação da Tutoria**
  - **Acompanhamento da ação/ Apoio na sua reestruturação**
  - **Avaliação de final de período/ Correção de dados entregues**
- **Monitorização e avaliação do “Espaço Aluno+”**
  - **Apuração e organização de dados alusivos à 1ª meta de sucesso**
  - **Apuração e organização de dados alusivos à 2ª meta de sucesso**

**Competências:** Competências evidenciadas de organização da informação (por tabelas, gráficos, tópicos de informação), contabilização e interpretação de dados. Competências evidenciadas de avaliação. Desenvolvimento de competências ao nível da uniformização de instrumentos de avaliação. Desenvolvimento de competências de comunicação e de trabalho em parceria.

**Breve descrição das tarefas realizadas:** A monitorização e avaliação das três ações do PM ocorreu de uma forma um pouco diferenciada. A monitorização do GD consistiu, basicamente, num trabalho de contabilização de ocorrências semanal. A avaliação, no final de cada período, consistiu na soma das ocorrências, transposição dessa informação para tabelas e gráficos que permitiram uma melhor análise da indisciplina da escola. Todo este trabalho centrou-se essencialmente na segunda das quatro metas de sucesso da ação. Para avaliar a ação à luz das restantes metas era feita a contabilização do número de ocorrências por aluno, e no final, era analisado o número de alunos recuperado. Entende-se por aluno recuperado aquele cujo número de ocorrências diminuiu ao longo do ano letivo ou simplesmente deixou de incorrer. Este trabalho de monitorização e avaliação era realizado de forma independente, pois foi-me dada a liberdade e confiança pelo responsável, o mediador de conflitos da escola, para que assim fosse. Não deixou de existir um trabalho de parceria no sentido em que a comunicação e partilha de documentos foram constantes. Perante qualquer problema, este foi sempre devidamente comunicado e resolvido em conjunto.

A monitorização da ação da tutoria requereu a presença em reuniões com as coordenadoras dos DTs, que são as responsáveis da ação e, ocasionalmente, com a coordenadora TEIP. Nestas reuniões o objetivo era sempre de discutir os pontos fracos da ação para proceder à sua reestruturação. A avaliação da ação da tutoria, como se poderá ler com maior pormenor, consistiu num trabalho de recolha de dados (fornecidos pelos DTs) correção dos mesmos para uniformizar os instrumentos, e contabilização dos resultados finais.

A avaliação do “Espaço Aluno +”, tal como acontece com o GD, segue uma lógica de aplicação de procedimentos rigorosa, pois trata-se de duas ações já consagradas na escola. O trabalho de avaliação consiste na consulta de dados nos vários *dossiers* das turmas para a construção de um documento único. Neste documento (Ver Anexo) está presente toda a informação, sobre às duas metas de sucesso da ação. Apresentam-se

também os resultados finais e outras tabelas que permitem um melhor estudo e reflexão sobre a ação. Tabelas como “sucesso por disciplina” ou “sucesso por ano de escolaridade” permitem detetar os pontos fracos da ação mesmo quando esta alcança o nível de sucesso desejado.

## **Monitorização e avaliação do GD**

### **Levantamento das ocorrências disciplinares**

Para efeitos de monitorização da segunda meta de sucesso, (diminuição de 10% das ocorrências disciplinares) todas as sextas feiras, realizei o levantamento das ocorrências da escola. (ver Anexo. 2.3.1.1 e 2.3.1.2 e 2.3.1.3) Neste levantamento, realizado em suporte Excel, ficava registado o nome dos alunos, a data da ocorrência, ano e turma de escolaridade e a disciplina na qual se tinha dado a ocorrência. Este levantamento permitia medir os resultados e antecipar situações, nomeadamente face ao alcance das metas de sucesso. A partir do levantamento descrito, pude, juntamente com o mediador de conflitos, detetar focos de indisciplina, podendo estes ser alunos e/ou grupos de alunos, e apontar para as turmas mais indisciplinadas. Ficámos a saber quais as horas que eram mais propícias à ocorrência de expulsões e quais as disciplinas onde havia maior propensão a estes episódios. Este conhecimento possibilitou a sinalização de situações preocupantes, e a planificação de um trabalho preventivo ao nível da indisciplina, que é importante considerando que o programa TEIP rege-se pela valorização de uma postura de prevenção.

No final do período, os dados recolhidos e dispostos no suporte Excel foram transcritos e trabalhados num documento Word onde a informação era organizada da seguinte forma: apresentava uma tabela onde estavam assinaladas por turma e por semana o número de ocorrências registadas. Para um melhor estudo dos dados foram construídos ainda dois gráficos. No primeiro gráfico foram assinaladas as ocorrências por turma. Ao dispor da informação neste formato é mais fácil perceber quais as turmas com taxas mais elevadas de indisciplina e quais os anos de escolaridade mais indisciplinados, sendo que os valores até são bastante discrepantes. O segundo gráfico, apresenta a informação alusiva às ocorrências por semana. A partir da leitura do mesmo é perceptível se houve um aumento ou diminuição da indisciplina ao longo do período. (ver Anexo. 2.3.2.1 e 2.3.2.2 e 2.3.2.3)

### **Contabilização do número de alunos que incorre**

Para efeitos de monitorização da terceira meta de sucesso (diminuir em 20% o número de alunos que incorre em ocorrências disciplinares) era necessário usar o levantamento das ocorrências para contabilizar o número das mesmas por aluno. Esta contagem vem reforçar o conhecimento sobre quais os alunos mais indisciplinados. Note-se que, o número de ocorrências pode ser elevado mas o número de envolvidos ser baixo, tratando-se de alunos com elevadas taxas de reincidência. Os dados ficam expostos numa tabela com o nome e apelido de todos os alunos e o número de vezes que incorreu para o GD. (ver Anexo. 2.3.2.1 e 2.3.2.2 e 2.3.2.3)

### **Contabilização do número de alunos recuperados**

Para efeitos de monitorização da quarta meta de sucesso, (diminuir em 20% o número de ocorrências disciplinares de cada aluno) foi necessário fazer um trabalho no final do ano letivo. Esse trabalho consistiu na elaboração de uma tabela onde constavam todos os alunos da escola que foram registados no gabinete, bastando uma única ocorrência desde o início do ano letivo para que esse registo seja feito. Nessa tabela existem três colunas, uma para cada período do ano letivo. Após colocar o número de ocorrências de todos os alunos nas respetivas colunas, procede-se a uma análise daqueles em que efetivamente diminuíram o número de ocorrências ou simplesmente deixaram de incorrer. Com o número total de alunos registados e com o número de alunos que diminuiu o número de ocorrências apurado procedeu-se aos cálculos necessários para averiguar o sucesso da ação face à meta de sucesso definida. (ver Anexo. 2.3.2.3)

### **Monitorização e avaliação da Tutoria**

#### **Acompanhamento da ação/ Apoio na sua reestruturação**

A ação da tutoria do DT, é uma ação com três anos de existência no AE O, tendo sido sempre marcada por alterações. A ação arrancou juntamente com o início das aulas, sem qualquer tipo de atraso, pois mesmo sofrendo alterações já é uma ação conhecida por todos. Na sua essência a ação consiste na atribuição de um tutor que acompanha alunos sinalizados pelo mesmo. Os critérios de avaliação estavam definidos a nível do PM, mas as práticas não, ficando ao critério de cada DT a forma como iria atuar. Considerando este cenário, o meu trabalho consistiu na redefinição da ação. Para esse efeito realizei uma ficha de apresentação da ação, que propõe uma nova estrutura e procedimentos a

cumprir. (ver Anexo. 8.2) Esta redefinição verificou-se ser importante testar e continuar a reformular com vista à melhoria da ação. Para esse efeito, participei nas reuniões alusivas a esta ação, colaborando no trabalho a efetuar e dando o meu parecer crítico sempre que foi oportuno. (ver Anexo. 1)

- Reunião com a coordenadora dos DTs, Prof. HC – 07-11-2014

Foi nesta reunião que me apresentei pela primeira vez e dei a conhecer o meu interesse em colaborar na ação. Nesta reunião desenvolveu-se uma conversa aberta sobre a ação e as suas fraquezas. Foi-me dada liberdade pela professora HC de apresentar novas sugestões a todos os níveis. Ao avançar com algumas ideias, senti da sua parte muita receptividade. Foi-me disponibilizada toda a documentação necessária para conceber a ficha de apresentação da ação, com uma estrutura mais coerente e completa, bem como os seus respetivos instrumentos de avaliação.

- Reunião com a coordenadora TEIP – 17-11-2014

Nesta reunião, apenas entre mim e a coordenadora TEIP, pude mostrar as minhas ideias para melhorar a ação. Decorreu uma discussão produtiva, pois concordámos que algumas alterações eram fundamentais, nomeadamente a redução dos parâmetros de cinco para três. Um dos parâmetros era “Ajudar o aluno no processo de integração na turma e na escola.” Este era sem dúvida um parâmetro muito difícil de medir num trabalho de avaliação, os parâmetros que apresentei facilitavam este trabalho. Foi-me dito pela coordenadora TEIP que os critérios de sucesso do PM TEIP, que estavam compatíveis com uma lógica de cinco parâmetros e não três não poderiam ser alterados, o que era um obstáculo. Mais tarde, os critérios de sucesso foram efetivamente alterados.

- Reunião com as coordenadoras dos DTs, Prof. ML e HC – 26-11-2014

Nesta reunião pude falar pela primeira vez com ambas as coordenadoras. Foram discutidos aspetos alusivos à redefinição da ação, sugeri a adoção de regras básicas que viessem a reforçar a uniformização das práticas dos DTs. A principal sugestão dada consiste na definição de um número limite de alunos a enquadrar na ação. Estes alunos sinalizados pelo DT, já teriam uma avaliação de pré-diagnóstico que indicava os parâmetros que estes precisam de trabalhar. Foi nesta reunião que também a professora ML mostrou os instrumentos de avaliação que esteve a criar. No fim, proporcionou-se

uma discussão rica onde se tentou aproveitar o melhor de ambas as propostas. Foi também nesta reunião que tomei conhecimento da existência de uma reunião com o grupo dos DTs a acontecer no dia 10 de Dezembro.

- Reunião com o grupo de DTs – 10-12-2014

Nesta reunião estavam presentes todos os DTs, que são 25 ao todo. Foi muito importante esta reunião, pois tive uma participação no início da mesma. Pude apresentar-me perante todos os DTs, e explicar o trabalho que iria fazer no âmbito desta ação. Apresentei os instrumentos de avaliação criados para que os DTs se familiarizassem com as etapas de avaliação da ação. A reunião serviu também para combinar a entrega dos questionários em sala de aula, tarefa que me foi atribuída.

Esta foi a última reunião no âmbito de um trabalho de redefinição da ação. As reuniões que se seguem já existiram numa lógica de aperfeiçoamento da mesma. Note-se que o acompanhamento da ação não se fez somente através de reuniões previamente agendadas, mas também através do contacto via *e-mail* e conversas informais sempre que possível.

- Reunião com as coordenadoras dos DTs e coordenadora TEIP – 11-02-2015

Esta foi a primeira reunião após a avaliação da ação no 1º Período. Muitas falhas tinham sido apuradas, nomeadamente a dificuldade dos DTs em preencher os instrumentos de avaliação. Estas dificuldades são consequência da falta de uniformização das práticas. Foi detetado um erro grave que impossibilitou a avaliação da ação face à 2ª meta, algo que foi devidamente corrigido e comunicado.

- Reunião com as coordenadoras dos DTs – 15-02-2015

Ao longo do ano letivo a equipa multidisciplinar TEIP reúne-se, quase todas as quartas-feiras. (ver Anexo. 5.1) As ações do PM são discutidas e a tutoria não é exceção. No âmbito destas reuniões foi solicitado o seguinte trabalho: era preciso transpor toda a informação alusiva à ação do PM para um documento diferente intitulado por Plano Plurianual de Melhoria (PPM) com uma estrutura pré definida que visava facilitar a leitura das ações. No dia 15 de Abril pude fazer esse trabalho com as coordenadoras. Como havia a necessidade de apresentar a ação de forma mais descritiva, seguindo tópicos específicos, foi preciso definir nas melhores formas de descrever a ação,

garantindo a máxima clareza. A ficha de apresentação da ação realizada por mim foi muito útil neste trabalho. (ver Anexo. 6.4)

- Reunião com as Coordenadoras para preparação da reunião com o grupo dos DTs – 18-06-2015

Esta reunião, agendada via *e-mail*, tinha como objetivo apoiar na preparação da reunião final da ação com o grupo de DTs. A ideia central da reunião era preparar algo diferente, algo que garantisse que os DTs não estariam presentes sem falar. Nesta reunião foram discutidas as melhores estratégias para conceber uma reunião/atividade de grupo. Foram afinadas essas mesmas estratégias ao pormenor e divididas tarefas.

- Reunião de Diretores de Turma para apreciação final da Ação – 23-06-2015

Esta reunião visava reunir todo o grupo de DTs para discutir a ação da tutoria. Importava que, em grupo, fossem discutidos quais são os aspetos fortes e fracos da ação. Evocando os aspetos fracos importava também trazer para a discussão sugestões de melhoria. A minha presença na reunião serviu para a realização da seguinte tarefa. Construí uma tabela com os aspetos fortes, fracos e sugestões dadas no decorrer da reunião. Esta tarefa foi conciliada com alguns momentos de intervenção oral.

### **Avaliação de final de período/ Correção de dados entregues**

A aplicação da ação pressupõe o uso dos instrumentos acima mencionados, nomeadamente pressupõe que a Grelha de monitorização da tutoria, seja preenchida pelo DT. Pese embora exista esta expectativa face ao preenchimento da grelha verificou-se que os DTs, numa grande maioria, teve dificuldades a fazê-lo. Assim, a correção das grelhas, tornou-se uma tarefa que emergiu. Quanto ao instrumento, grelha final, apesar de me ter disponibilizado para realizar os cálculos que lhe estão inerentes, no 1º e 2º período esse trabalho foi feito pelas Coordenadoras dos DTs. No entanto, detetando alguns erros no preenchimento das grelhas, acabava sempre por refazer esses cálculos obtendo um resultado final diferente. No 3º período, já com um nível de confiança superior depositado em mim, as grelhas de monitorização foram-me facultadas sem revisão das coordenadoras e sem os cálculos finais realizados. Posso concluir que a avaliação desta ação foi gradualmente uma tarefa que me foi sendo delegada. (ver Anexo. 2.1.1)

## **Monitorização e avaliação do “Espaço Aluno+”**

**Apuramento de dados para avaliar a 1ª meta de sucesso do PM:** 20% dos alunos propostos frequentarem o Espaço

Para realizar esta primeira tarefa foi-me dado livre acesso aos *dossiers* das turmas. Através dessa consulta, pude fazer o levantamento dos dados alusivos à assiduidade dos alunos. Para apurar a assiduidade dos alunos é preciso consultar a ficha de registo dos alunos propostos. A ficha contém uma tabela com os alunos da turma, e a que disciplinas está proposto. O DT preenche esta ficha assinalando como resposta a seguinte legenda: “P”- Proposto; “M”- Manter; “R”- Retirado. Mais do que apurar os alunos propostos, a legenda permite um acompanhamento da ação, na medida em que se verifica o aumento ou diminuição de propostas a cada período do ano letivo. Na ficha de monitorização do “Espaço Aluno+” cada professor marca o número de sessões dadas e presenciadas pelo aluno em, questão. Esses dados recolhidos transfiro para um documento Word onde se pode consultar toda esta informação e mais. É neste documento Word que fica complicada toda a informação de avaliação da ação, entre ela os resultados, respetivamente. (ver Anexo. 2.2.1)

**Apuramento de dados para avaliar a 2ª meta de sucesso:** 10% dos alunos que frequentam o Espaço obtém sucesso à disciplina proposta

Para realizar esta segunda tarefa é igualmente necessário ter livre acesso aos *dossiers* e consultar a ficha de monitorização do “Espaço Aluno +”. A informação alusiva ao aproveitamento dos alunos é apurada pelo professor responsável pela ação, que consultando as pautas de avaliação da turma, fará o preenchimento desse campo na ficha. A informação alusiva ao aproveitamento, e a contabilização dos resultados irá ser acrescentado ao documento Word mencionado no ponto anterior. Repare-se que um aluno pode não ter assiduidade mas aproveitamento na disciplina proposta, logo são duas metas a avaliar de forma bastante isolada.

O documento de avaliação elaborado contém as seguintes informações: o número de alunos propostos, a assiduidade dos mesmos; o aproveitamento dos alunos; as disciplinas onde há melhores resultados de aproveitamento; os anos de escolaridade com melhores resultados de assiduidade; os resultados; o relatório de avaliação. (ver Anexo. 2.1.1)

**Dificuldades sentidas:** Remetendo para a ação do GD posso referir que no levantamento das ocorrências do GD senti a seguinte dificuldade. Frequentemente os professores integrados nesta ação preenchiam os instrumentos de avaliação, isto é, as fichas do *dossier* sem o cuidado de apontar os apelidos dos alunos. Podendo parecer um aspeto pequeno a evidenciar, na verdade dificulta imenso a construção das listas de alunos que foram registados e o número de ocorrências que cada um teve. A probabilidade de ocorrer um erro fica muito maior, principalmente considerando que eu, um elemento novo na escola, não reconheço os alunos que a frequentam da mesma forma que estes professores. Mais do que notar a ausência do apelido, também foi frequente verificar que alguns dos instrumentos ficavam por preencher, nomeadamente a “ficha da turma” que fica arrumada no *dossier*. Perante este descuido habitual, o meu levantamento das ocorrências nunca confiou no instrumento “Ficha de turma”, pois de facto, encontrava sempre alunos na “Ficha do aluno” que não tinham sido registados. No fundo, houve um trabalho extra que poderia ser evitado.

Remetendo para a ação da Tutoria posso referir o seguinte sobre o trabalho de acompanhamento e reestruturação da ação. Pese embora a ação aparentar conter um conjunto de entraves para a constituição de uma estrutura clara e aplicação harmoniosa do mesmo pelos DTs, a equipa revelou-se boa e capaz de enfrentar esse desafio. Foi uma experiência de trabalho colaborativo na qual não encontrei nenhuma dificuldade, mas sim oportunidades de aprendizagem. O trabalho desencadeado para as avaliações finais, foi um trabalho dificultado porque os instrumentos de avaliação, preenchidos pelos DTs, eram entregues com erros de cálculo. Esses erros seriam as dificuldades a enunciar neste ponto, no entanto, foi a correção desses erros que resultou num aumento do meu trabalho e deu maior visibilidade ao contributo pessoal que tive na ação. Assim, opto por não encará-los como uma dificuldade mas sim como uma outra oportunidade de aprendizagem preciosa.

Quanto à monitorização e avaliação do “Espaço Aluno +” podem destacar-se três dificuldades que passo a descrever. Numa fase do trabalho em que precisava apurar o número de alunos propostos, retirados ou mantidos na ação, reparei que cada professor aplicava a respetiva legenda de forma diferenciada na tabela. Tive intenções de contabilizar o número de alunos retirados, dado esse que poderia ser um possível indicador de sucesso da ação, intenção que tive de abandonar devido ao preenchimento incorreto da tabela de sinalização. Outra dificuldade deveu-se à tardia disponibilização

dos dados. A professora responsável demorava a assinalar as notas finais dos alunos nos *dossiers* de turma. Também os professores integrantes nesta ação disponibilizavam tardiamente os dados, neste caso, dados alusivos à assiduidade e aproveitamento dos alunos. Sabendo que determinada turma dispôs de sessões de apoio em três disciplinas, deparava-me com dados de apenas uma. Esta demora na disponibilização de dados tornou o trabalho de tratamento e organização de dados ser mais lento, confuso e exaustivo. A terceira dificuldade sentida deveu-se à ausência de alguns dados. Se existiu um atraso na disponibilização de dados, outros não chegaram a sequer a ser disponibilizados. Após alguns *e-mails* de aviso optei por continuar a efetuar os meu trabalho com os dados existentes, sabendo que depois os resultados finais afastar-se-iam da realidade.

### 3. Elaboração de Relatórios de avaliação

- **Elaboração do relatório para o GD**
- **Elaboração do relatório para a Tutoria**
- **Elaboração do relatório para o “Espaço Aluno +”**

**Competências:** Administrativas ao apresentar no documento resultados obtidos, interpretação dos mesmos, informações relevantes sobre o processo e sugestões de melhoria. Todos estes aspetos são indicadores de que este é um trabalho de cariz administrativo, em que é necessário proceder à prestação de contas e igualmente proceder a sugestões de melhorias revelando uma intenção de evolução do ponto de vista organizacional.

**Breve descrição das tarefas realizadas:** Foi elaborado o relatório de avaliação para as ações, Gabinete da Disciplina, Tutoria e “Espaço Aluno+” a cada período do ano letivo.

#### **Elaboração do relatório para o GD**

O levantamento dos dados para o relatório do GD, sua discussão com o responsável e reflexão possibilitam a elaboração do relatório de avaliação. É a elaboração deste relatório que evidencia o meu papel de avaliadora. A estrutura do mesmo consiste, numa primeira fase, numa apreciação geral à ação face aos seus objetivos principais. De seguida, são discutidos os valores obtidos face às metas de sucesso previamente definidas, ao mesmo tempo que se avançam com algumas observações de prognóstico.

O terceiro tópico remete para a avaliação dos procedimentos, isto é, o desempenho dos professores que integram a ação, a minha própria participação e a do MC L. No último tópico, são apontados os pontos fracos da ação, seguidos de sugestões de melhoria para cada um. A divulgação deste trabalho de avaliação, consiste na disponibilização da informação à coordenadora TEIP e ao MC L. (ver Anexo. 2.3.3)

### **Elaboração do relatório para a Tutoria**

O relatório de avaliação foi elaborado totalmente por mim, tendo presente os seguintes tópicos: “Avaliação Geral”; “Instrumentos de avaliação”; “Avaliação face às metas”; “Questionários aos alunos”; “Avaliação para a melhoria”. No início do relatório, pretende-se um relato mais globalizante do sucesso. Para esse efeito, são tidos em conta os objetivos gerais descritos no PM que são comparados com os resultados da ação no terreno. De seguida são apresentados os instrumentos de avaliação. Mais do que apresentados, a sua composição é justificada para que as escolhas feitas sejam claras a quem lê. Ainda relativamente aos instrumentos de avaliação, foram atribuídos dois critérios de sucesso a cada um para medir a sua qualidade.

De seguida é abordado o trabalho realizado no âmbito dos questionários. É feita uma descrição de pormenores relevantes durante o seu processo de aplicação e tratamento, indicando também os resultados obtidos. No parágrafo seguinte encontra-se o seguinte título: “Avaliação para a melhoria”. Este é o parágrafo que se pretende ser mais descritivo e reflexivo, aqui são indicadas fraquezas da ação e sugestões de melhoria para cada uma delas. (ver Anexo. 2.1.3)

### **Elaboração do relatório para o “Espaço Aluno +”**

O relatório de avaliação da ação “Espaço Aluno+” integra os seguintes aspetos: “Avaliação Geral”; “Instrumentos de avaliação”; “Avaliação face às metas”; “Questionários aos alunos”; “Avaliação para a melhoria”. Repare-se que todos os relatórios de avaliação elaborados por mim, mantiveram uma estrutura semelhante de modo a ser garantido alguma coerência na avaliação que é efetuada ao nível de agrupamento. No início do relatório, pretende-se um relato mais globalizante do sucesso atingido. Para isso, são tidos em conta os objetivos gerais descritos no PM que são comparados com os resultados da ação no terreno, resultados esses que apreendo através de conversas informais com as professoras responsáveis. De seguida o relatório

apresenta os instrumentos de avaliação utilizados. Este é um parágrafo sucinto que não se estende numa avaliação baseada por critérios visto que não eles não foram criados por mim, seria inoportuno avaliar as escolhas de uma ferramenta mais do que integrada na escola. O próximo parágrafo apresenta os resultados da ação de acordo com as metas definidas. De seguida é abordado o trabalho realizado no âmbito do tratamento dos questionários, indicando os respetivos resultados. No parágrafo seguinte denomina-se por “Avaliação para a melhoria”. Este é o parágrafo que se pretende ser mais descritivo e reflexivo. Aqui são indicadas as fraquezas da ação e sugestões de melhoria. Para o desenvolvimento deste tópico foram elaboradas análises “extra” como o sucesso a nível de disciplina e a assiduidade por ano de escolaridade. O relatório termina com umas últimas linhas conclusivas onde se faz um destaque às principais ideias a reter. (ver Anexo. 2.2.3)

**Dificuldades sentidas:** A principal dificuldade deveu-se à ausência de *feedback* em todos os relatórios de avaliação elaborados. Sempre que os mesmos foram disponibilizados via *e-mail* era solicitado um *feedback* que possibilitasse a sua melhoria. Em conversas informais foi transmitido um agradecimento perante o trabalho realizado e alguma satisfação, mas apenas uma vez foi dada uma recomendação relativamente a sua estrutura e/ou conteúdo. Com algum desconhecimento face à conceção destes relatórios oficiais, desencadeou-se um sentimento de alguma insegurança.

#### 4. Análise de Questionários

- **Tratamento e organização dos dados – “Espaço Aluno+”**
- **Aplicação em sala de aula e tratamento dos dados – Tutoria**
- **Construção e aplicação do questionário dos Clubes de Interesse**

**Competências:** Note-se que os questionários tiveram uma fase de conceção (exclusive na ação “Espaço Aluno+”) que, já mencionada no tópico de “Construção de Instrumentos de Avaliação”, é uma das competências desenvolvidas. Foram evidenciadas competências de recolha, tratamento e organização de dados para futura divulgação.

**Breve descrição das tarefas desempenhadas:**

**Tratamento e organização dos dados – “Espaço Aluno+”**

Para tratar os questionários, foi construído um documento em Excel onde registava as respostas e era feita automaticamente uma média do nível de satisfação dos alunos face a cada pergunta. No final desse trabalho, a última coluna do Excel apresentava a média final de satisfação do grupo da turma em questão. Numa última fase, era contabilizada a média do nível de satisfação de todos os alunos propostos, e as diferenças deste registo ao longo do ano letivo. (ver Anexo. 2.2.2)

### **Aplicação em sala de aula e tratamento dos dados – Tutoria**

O questionário foi entregue nas sessões da tutoria ou nas aulas de Educação para a Cidadania, que a turma tem com o DT. Sempre que possível, a entrega dos questionários desencadeou conversas informais com o DT, fundamentais para melhor perceber como se concretizou a tutoria ao longo do período. Desabafos como: “Este parâmetro praticamente não trabalhei com a turma.”; “Eu uso o tempo da tutoria para fazer o apoio de um aluno cego com dificuldades de aprendizagem.”; “Os maus alunos desta turma não têm autorização do EE para frequentar a tutoria, com os restantes alunos não trabalhamos todos os parâmetros, fazemos outras coisas”. Todas estas observações, só foram possíveis de chegar até mim, nesta preciosa entrega. Também as reações dos alunos foram importantes de observar, além da resposta escrita, são feitas observações com os colegas interessantes de assistir. “A tutoria devia era ser mais vezes!”; “Eu já sou boa a tudo, por isso a tutoria não fez nada.”

Para tratar os questionários, foi construído um documento em Excel onde registava as respostas e era feita automaticamente uma média do nível de satisfação dos alunos face a cada pergunta. No final desse trabalho, a última coluna do Excel apresentava a média final de satisfação da turma. (ver Anexo. 2.1.2)

Numa fase final, era contabilizada a média do nível de satisfação dos 5º e 7º anos de escolaridade como um todo, havendo uma comparação de resultados por períodos do ano letivo. As perguntas de resposta aberta foram mencionadas, sempre que conveniente, no relatório de Avaliação. Quanto à divulgação da informação, este consistiu na disponibilização do documento as coordenadoras dos DTs e a coordenadora TEIP, no entanto, alguns DTs solicitaram o documento. O documento foi facultado ao mesmo tempo que foi mostrada abertura para quaisquer outros esclarecimentos.

### **Construção e aplicação do questionário dos Clubes de Interesse**

Este trabalho foi solicitado pelo mediador de conflitos, foi construído um questionário que visa apurar as preferências dos alunos face à criação de Clubes de Interesse. A tardia altura a que me foi pedido esta tarefa fez com que este trabalho tivesse que ser continuado e só tivesse utilidade, no próximo ano letivo. Após a construção do questionário e respetiva aprovação do responsável, este foi aplicado a duas turmas. (ver Anexo. 4.1.2)

**Dificuldades sentidas:** O único aspeto a referir remete para a dificuldade sentida na entrega dos questionários da Tutoria, pois surpreendente as últimas sessões não eram dadas por alguns DTs. Para colmatar esse problema, foi entregue a alguns DTs os questionários para que fossem estes a entregá-los quando fosse conveniente. Esta dificuldade gerou um sentimento de *stress* e receio de não conseguir fazer chegar os questionários a todas as turmas.

No caso dos questionários do, “Espaço Aluno+”, estes já existiam, existindo também uma dinâmica de entrega enraizada e segura. Foram-me facultados atempadamente, sendo que todos estes fatores facilitaram o meu trabalho.

## 5. Gestão do Espaço do GD

- **Atribuição de um horário semanal no GD**
- **Manutenção do espaço**

**Competências:** Foram desenvolvidas competências no âmbito da gestão de grupos e na gestão de conflitos. Foram desenvolvidas competências de apoio ao estudo. Foram evidenciadas competências de gestão do espaço, no sentido em que este possui necessidades de manutenção e foi-me incumbida essa responsabilidade. Foram desenvolvidas competências de comunicação e trabalho em parceria.

### **Breve descrição das tarefas desempenhadas:**

A atribuição de um horário semanal no GD automaticamente remete para um tipo de trabalho marcado pela imprevisibilidade. As tarefas desenvolvidas diariamente no GD, foram as seguintes: gestão de grupos; gestão de casos de indisciplina; promoção da reflexão sobre o comportamento aos alunos individualmente; apoio ao estudo; cumprimento dos procedimentos burocráticos (preenchimento das fichas necessárias). (ver Anexo. 1) A manutenção do espaço consiste na verificação dos materiais

necessários ao seu funcionamento. Esta manutenção consiste também na gestão do *dossier*, é preciso manter a arrumação das fichas, adicionar novas, ocasionalmente, e retirar outras quando o *dossier* fica cheio.

**Dificuldades sentidas:** Relativamente ao horário semanal que foi atribuído, a partir do qual assumia a responsabilidade de gerir o GD surgiram dificuldades pontuais, nomeadamente na gestão de casos de indisciplina mais intensos. A manutenção do espaço era dificultada por roubos frequentes do material que era disponibilizado como tesouras, furadores e canetas, obrigando à sua constante substituição.

## 6. Outras tarefas desenvolvidas

- **Lista de regras da sala de aula**
- **Construção de quatro suportes de apresentação para apoiar as reuniões de apresentação do projeto TEIP;**
- **Criação de um folheto informativo para as ações CC e GD;**
- **Criação de um instrumento de tratamentos de dados para a ação da Tutoria**
- **Ação de sensibilização: Colaboração na preparação dos instrumentos necessários; dinamização da ação;**
- **Grelha da Micro rede (trabalho conjunto)**

**Competências desenvolvidas:** Quanto à primeira tarefa, nomeadamente a lista de regras de sala de aula, foram evidenciadas competências de trabalho em equipa.

Na construção dos suportes de apresentação de três ações TEIP e do programa em si (planeados para apoiar a coordenadora TEIP na reunião de apresentação do programa TEIP aos professores do agrupamento) foram evidenciadas competências no domínio do programa *Prezzi*, uma ferramenta da Web 2.0, pois foi o escolhido para a realização desta tarefa.

Na construção do folheto informativo foram evidenciadas competências no domínio do programa Microsoft Office Publisher. Foi também requerido que este folheto fosse apelativo o que exigiria também, evidenciar competências do foro criativo. O *feedback* foi bastante positivo.

Na construção do instrumento de tratamento de dados para a ação da Tutoria, foram desenvolvidas competências quanto ao domínio do programa Excel, tirando partido dos conhecimentos avançados da DT M com quem realizei esta tarefa.

Na colaboração para a preparação da ação de sensibilização “Antitabagismo” foi necessário evidenciar competências de trabalho em equipa, mais uma vez ocorridas num trabalho com o mediador de conflitos. Quanto à dinamização da ação de sensibilização foram claramente evidenciadas competências no âmbito da gestão de grupo, gestão de conflitos e indisciplina.

Para a construção da Grelha da Micro rede, foi necessário evidenciar competências de investigação, por intermédio da análise documental e auscultação de membros da organização.

### **Breve descrição das tarefas desempenhadas:**

#### **Lista de regras da sala de aula**

Numa fase inicial do estágio profissional, ainda não conhecia bem as pessoas, e ao chegar à escola, não tinha ideia do que podia fazer. Assim, durante algum tempo, foi importante realizar pequenas tarefas que acima de tudo vieram a reforçar as minhas relações com os elementos da escola. Foi pedido para, junto do mediador de conflitos, fazer uma síntese das regras de sala de aula, para que essa síntese fosse afixada nas portas das salas das escolas. A tarefa foi simples e realizada no próprio dia. Tivemos apenas de seleccionar da lista de regras do regulamento interno na escola aquelas que, de acordo com a realidade da escola, são mais importantes de destacar. (ver Anexo. 7.1)

#### **Construção de quatro suportes de apresentação para apoiar as reuniões de apresentação do programa TEIP**

Ainda numa fase inicial de integração, sem saber bem o que fazer, voluntariei-me para ajudar na reunião de apresentação do programa TEIP, e algumas das suas ações Sugeri a conceção de quatro suportes de apresentação no programa *Prezzi*. O primeiro apresentava o programa TEIP de uma forma superficial.. O suporte de apresentação construído, é breve e direto. Nele consta o enquadramento legal do programa, sua orientação educativa, princípios e objetivos gerais. Para apresentar as ações, construí 3 modelos, que se queriam breves, dinâmicos e coerentes entre si, na sua estrutura. As

ações que iam ser apresentadas eram: Coadjuvação Comportamental; GD; “Crescer +”. Cada apresentação continha os dados presentes no PM, de uma forma resumida e sucinta. Foram incluídos excertos fotográficos dos instrumentos de avaliação, para que nesta apresentação todos se familiarizassem com os documentos que terão de gerir ao longo do ano letivo. No final estes suportes de apresentação não foram utilizados, apesar de terem sido bem avaliados pela coordenadora TEIP. (ver Anexo. 7.2)

### **Criação de um folheto informativo para as ações CC e GD**

A coordenadora TEIP solicitou ao mediador de conflitos uma tarefa que consistia na construção de um folheto para divulgar a ação de Coadjuvação Comportamental, que não é muito popular entre todos os professores, e o GD. Esta tarefa tornasse ainda mais relevante para a escola tendo em conta que muitos professores faltaram à reunião de apresentação do programa TEIP. O mediador de conflitos, para apoiar esta fase de integração delegou-me esta tarefa. Criei um folheto, que de acordo com as suas instruções, estava totalmente focado nos procedimentos que o professor coadjuvante e professor no GD deve assumir. O *feedback* do mediador e da coordenadora TEIP foi bastante positivo. (ver Anexo. 7.4)

### **Criação de um instrumento de tratamentos de dados para a ação da Tutoria**

Esta tarefa consistiu num trabalho em parceria entre mim e a DT M. Tirando partido de uma boa relação que emergiu, e um problema sentido pela mesma no que diz respeito aos cálculos que lhe competem proceder no âmbito da ação da Tutoria, decidimos criar um instrumento de tratamento de dados, no programa Excel. Na nossa expectativa, este instrumento proporcionaria aos restantes DTs um trabalho de avaliação da Tutoria facilitado. (ver Anexo. 7.1)

### **Ação de sensibilização: Colaboração na preparação dos instrumentos necessários; dinamização da ação;**

Antes de mais, importa referir que esta ação de sensibilização tinha como tema a prevenção do consumo do tabaco nos jovens. Esta tarefa consistiu na construção de um modelo de apresentação no PowerPoint, modelo esse muito baseado nos conteúdos propostos no manual facultado pelo Conselho de Prevenção do Tabagismo. Para apoiar algumas atividades foi-me pedido para encontrar imagens apelativas e adequadas ao contexto, que promovessem uma discussão entre a turma. Procedeu-se então a uma

procura de imagens e discussão da qualidade das mesmas junto do mediador de conflitos. Foi-me também pedido que fotocopiasse as fichas necessárias para a dinamização das ações. Durante as ações dinamizadas pelo mediador de conflito eu prestei algum apoio, distribuindo as fichas pelos alunos, passando os *slides* dos PowerPoint no computador e, em alturas de exercícios, apontando as respostas dos alunos que ficavam automaticamente visíveis pelo retroprojeter. Todo este apoio visava potenciar a prestação oral do mediador de conflitos. Posteriormente, fui surpreendida com o convite do mediador de conflitos para dinamizar a ação, o que seria então uma espécie de troca de papéis. Aceitei o desafio. Para dinamizar as ações de sensibilização foi necessário preparar o meu discurso sobre o tema, e a aplicação das atividades. Discutir com o mediador de conflitos as minhas ideias, pois este trabalho nunca deixou de ser conjunto, procurei sempre aplicar as suas orientações. Esta ação de sensibilização foi dinamizada por mim em duas sessões. (ver Anexo. 7.5)

### **Grelha da Micro rede**

Esta tarefa consistiu na construção de uma grelha comparativa dos três agrupamentos que integram a micro rede. Foi construída por mim e por duas colegas, também estas a efetuar um estágio profissional em AE TEIP. Coube a cada uma um trabalho de investigação para responder a conjunto de tópicos de caracterização. O objetivo era detetar diferenças e semelhanças entre os agrupamentos da micro rede. Pretendia-se acima de tudo, reforçar o conhecimento que os agrupamentos detêm sobre cada um, pois assim, podem refletir nas estratégias que melhor rentabilizam a criação desta micro rede. (ver Anexo. 7.6)

**Dificuldades sentidas:** Nas primeiras três tarefas mencionadas, as dificuldades sentidas resumiam-se a um sentimento de insegurança e medo decorrente de uma fase inicial de estágio, medo esse que pode ser prejudicial a um bom trabalho e teve de ser gerido emocionalmente. Na quarta tarefa mencionada não foram sentidas dificuldades.

Para a dinamização das ações de sensibilização, nomeadamente duas sessões, as dificuldades sentidas foram muito fortes. O comportamento das turmas às quais nas ações incidiram foi muito perturbador e algo difícil de ultrapassar.

Para a construção da Grelha da Micro rede não se constataram dificuldades com relevância a mencionar, graças ao apoio da Prof. Orientadora e a todos a quem recorri no seio do contexto de estágio.

Para concluir este ponto, apresento um quadro com todas as minhas tarefas de estágio, de acordo com a ação TEIP onde estas se inserem. Pretende-se assim, facilitar o entendimento deste ponto.

Quadro 7. Tarefas desenvolvidas durante o estágio

<b>Ação</b>	<b>Tarefas Gerais</b>	<b>Tarefas Específicas</b>
GD	Colaboração na divulgação e iniciação da ação	Revisão dos instrumentos
		Construção de ferramentas de apresentação: <i>Prezzi</i> ; folheto
	Dinamização da ação através da atribuição de um horário semanal	Trabalho com os alunos: Reflexão; Punição; Estudo
		Registo das ocorrências/gestão dos instrumentos da ação
	Manutenção do Espaço	Atualização do <i>dossier</i>
		Disposição das fichas
		Disposição dos materiais
	Avaliação da ação face a 2 metas	Contabilização das ocorrências disciplinares: semanal (e divulgação dos resultados ao mediador de conflitos) e trimestral
		Contabilização do número de alunos que incorre em ocorrências disciplinares
		Elaboração de gráficos para melhor perceção dos dados
	Elaboração do Relatório de Avaliação da ação	
Tutoria	Colaboração no processo de redefinição da ação e acompanhamento	Elaboração de um trabalho que constitui uma nova proposta de redefinição da ação
		Participação em todas as reuniões
	Construção de instrumentos de avaliação	
	Questionários	Entrega dos questionários em sala de aula

		Tratamento de dados dos questionários
	Tratamento dos dados entregue pelos DTs	Correção dos dados garantindo a uniformização dos instrumentos arquivados
	Construção de um instrumento de tratamento de dados com a DT M para apoiar os DTs no cálculo dos seus resultados	
	Colaboração na transposição da ação para o PPM com as coordenadoras dos DTs	
	Elaboração do Relatório de Avaliação	
Espaço Aluno +	Apuração e tratamento dos dados para a avaliação da 1ª e 2ª meta de sucesso	Consulta dos <i>dossiers</i> das turmas, nomeadamente de dois instrumentos da ação.
		Construção de um documento com a compilação dos dados
		Consulta dos <i>dossiers</i> das turmas, nomeadamente de dois instrumentos da ação
	Tratamento de dados dos questionários	Construção de um documento em Excel que dispõe das informações necessárias no apuramento do nível de satisfação dos alunos
		Elaboração de gráficos para melhor perceção da informação
	Elaboração do Relatório de Avaliação	
Outras Tarefas	Tarefas de integração	Construção de quatro suportes de divulgação ( <i>Prezzi</i> ) para as reuniões de apresentação do projeto TEIP
		Construção de um folheto de divulgação do GD e ação de Coadjuvação Comportamental
		Lista de regras para a sala de aula
	Apoio ao Mediador de conflitos da escola no âmbito da ação de “Formação/Ações de sensibilização e Animação de pátio”	Construção de um questionário no âmbito dos clubes de interesse e sua aplicação em sala de aula aos alunos
	Ação de sensibilização Anti tabaco (2 sessões)	Apoio ao mediador de conflitos: Elaboração de um suporte de apresentação ; Impressão dos materiais
		Dinamização das sessões
Trabalho da Micro rede	Elaboração de um quadro de comparação entre as três escolas que constituem a micro rede (em parceria com duas colegas)	

## Capítulo 5. Estudo de investigação

### Problemática e objetivos

A investigação realizada no âmbito do estágio profissional tem como tema “O papel dos Diretores de Turma como estrutura intermédia na gestão de um AE TEIP”. A escolha do tema remete para a seguinte problemática: pese embora o senso comum possibilite a todos os indivíduos caracterizar em linhas gerais o cargo de DT, quanto aos seus deveres e competências, importa aprofundar esta caracterização, para apurar diferentes conceções acerca deste cargo tão importante na função da escola.

Para a realização da investigação, tiveram de ser feitas opções metodológicas. No intuito de aproximar a minha investigação com o contexto de estágio onde estou inserida, pretendo proceder a uma análise documental que irá incidir nos documentos estruturantes do agrupamento, são estes, o PM, o PE e regulamento interno. A análise documental é, então, a primeira opção a referir. Irá complementar a análise documental a técnica de observação direta com recurso a notas de campo. Considerando que o meu local de trabalho foi a sala dos professores, tenho consciência que tal facto me permitiu ter um acesso privilegiado para observar as rotinas de trabalho dos mais diversos membros da escola sede, possibilitando a observação de momentos formais, momentos de convívio, e estudar as relações que se vivenciam ao longo do dia-a-dia. O trabalho efetuado em parceria com alguns membros específicos caracteriza parte da observação efetuada como observação participante. Para apurar as representações dos DTs foram realizadas entrevistas semi-diretivas e aplicados questionários mistos. Espera-se que a análise documental, observação, entrevistas e questionários, proporcionem a triangulação dos dados que contribui para um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo.

### 1. Caracterização do Estudo investigativo

Por norma, são os estudos naturalistas onde se dá maior ênfase à descrição, seja esta de teor quantitativo ou qualitativo. É neste tipo de estudo, onde se procede a abordagens interpretativas mais adequadas à especificidade das circunstâncias. Pesando estes fatos, faz todo o sentido assumir este estudo como sendo um estudo naturalista. O estudo

naturalista pode assumir várias opções quanto à sua metodologia, logo esta, também deverá ser descrita e caracterizada. As decisões a este nível, debruçam-se numa questão essencial: “Pretendemos adotar uma metodologia, na sua essência, objetiva ou subjetiva?” Tradicionalmente, a investigação em ciências sociais rege-se pela subjetividade, seus métodos apuram dados que se podem considerar subjetivos a partir do momento que existem por intermédio de uma interpretação, e mesmo quando são objetivos são interpretados numa fase final do estudo. “Do ponto de vista genérico da metodologia das Ciências Sociais, a investigação aplicada, constituindo o seu aparato metodológico a partir de diversos paradigmas da investigação básica ou fundamental, que constituem o património comum da investigação social” (Afonso, 2003. pp, 13) Aproveitando a citação de Afonso (2003), pode-se alongar, que as heranças referidas devem-se à área da psicologia, que no limiar do científico e o social está associada a estudos quantitativos, e à área da Ciência Política e Sociologia que estão associadas a um estudo qualitativo. Independentemente das heranças que tornam previsíveis as opções associadas a um estudo na área das Ciências da Educação, importa esclarecer, que nenhum estudo é totalmente objetivo ou subjetivo, nenhuma destes vertentes poderá ser totalmente eliminada. Tal nem deveria acontecer, pois em conjunto estas complementam-se enriquecendo o estudo.

Em Ciências da Educação, um estudo que tem como norma habitual a análise de fenómenos sociais, assim, há toda uma subjetividade assumida desde o início. Mas não é a subjetividade que retira o rigor aos resultados, pois até a interpretação se rege por regras e baseia-se em conceitos legitimados na comunidade científica. “Na realidade a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (Afonso, 2003. pp, 14)

Podemos também considerar esta investigação como um estudo de caso. “Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja é singular. (...) Possibilita a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou (...) relacionando com o que temos da literatura científica de referência (...) Trata-se de estudar o que é particular, específico, e único” (Bussey, 1999, cit in Afonso, 2003. pp, 70-71) Trata-se portanto, de um estudo de caso, pois espera-se explorar um

cargo educativo, a transversalidade da sua natureza, atribuições e concepções em diferentes eixos de análise relacionando os aspetos formados com a literatura científica na especificidade de um contexto singular que é o AE O. Stake (1994) assume três tipos de estudos de caso: os intrínsecos, que não pretendem compreender mas sim documentar a singularidade da situação. Os instrumentais que visam uma compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista a criação ou refinação de uma teoria já existente. Por fim, os casos múltiplos, que semelhante ao tipo anterior, se distinguem por juntar várias realidades para comprovarem a sua teoria. Perante a lógica de Stake, pode-se caracterizar este estudo como um estudo de caso intrínseco.

## 2. Opções metodológicas e processuais

### **Observação**

A observação, será possivelmente a técnica mais utilizada neste estudo, pois é constante e é um meio de obtenção de imensa informação. É graças à observação que o investigador adquire um conhecimento mais profundo dos elementos do seu objeto de estudo. Num fenómeno social, existem os atores, e como peças principais para o desencadear das ações é importante conhece-los. Uma observação prolongada no tempo irá permitir esse mesmo conhecimento. Sem uma observação atenta, a interpretação dos dados será deficiente e pobre, pior ainda, perde valor. Mais pode-se acrescentar, “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que as informações obtidas não se encontram condicionadas pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos como acontece com as entrevistas e questionários” (Afonso, 2003. pp, 91)

Existem dois tipos de observação, a acima descrita pode ser entendida como uma observação não estruturada. É a observação fruto da convivência e permanência num determinado espaço. “A observação não estruturada é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, e o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (Cozby, 1984. pp, 48, cit in Afonso, 2003, pp, 92)

Para complementar este tipo de observação o investigador deve tirar notas ou criar memorandos teóricos. No caso desta investigação, serviu de auxiliar de memória às observações não estruturada as notas de campo organizadas no respetivo Diário de campo do estágio. (Ver Anexo) O Diário de campo foi bastante valorizado, procurando uma descrição o mais constante possível conforme a permanência no estágio, destacando as conversas e os eventos mais significativos para o seu decorrer. Já Afonso (2003, pp, 92) exalta, que o Diário de campo consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com o intuito de expor alguma reflexão sobre os acontecimentos, de modo à sua leitura proporcionar um entendimento detalhado dos eventos e do porquê em algumas decisões tomadas.

Voltando ao tema da observação, esta também pode ser preparada. O investigador pode antes de dirigir-se ao local, refletir sobre aquilo que espera observar, definir onde deve captar mais a sua atenção, e nesse caso a observação já tem como propósito validar ou não as teorias do investigador. A observação no caso desta investigação é na grande maioria não estruturada, somente em situações específicas como observação de uma reunião é que esta opção metodológica sofre de estruturações prévias. A observação estruturada ocorreu em onze oportunidades, presenciando reuniões oficiais de CT ou da equipa multidisciplinar TEIP da escola entre outras.

### **Entrevista**

A entrevista é uma das técnicas mais frequentes na investigação naturalista. No recurso às entrevistas, o investigador tem a oportunidade de extrair do entrevistado um conjunto de informações sobre a forma como descreve e interpreta os fenómenos em estudo. A aplicação da entrevista é também uma oportunidade de interpretar o entrevistado além daquilo que é transmitido verbalmente. Pode ser interpretada a postura, linguagem corporal, expressões faciais, hesitações entre outras.

Existem vários tipos de entrevista, com diferentes graus de desenvolvimento. A entrevista estruturada pode-se entender como a mais rígida de todas. Tem, *à priori*, um número de respostas possível, tempo limitado, o entrevistador tem a sua postura automatizada e os resultados são mais facilmente tratados. As entrevistas não estruturadas têm como objetivo ouvir o entrevistado, dando-lhe a máxima liberdade para se expressar. Estas entrevistas, não têm o seu tempo de duração limitado, não necessitam de um guião, por vezes basta um tema a desenvolver pelo entrevistado. O

investigador, no papel de entrevistador deve conhecer algumas técnicas que promovem um maior desenvolvimento das questões (ex.: pedir para repetir por outras palavras o que foi dito, pedir exemplos, etc.).

Para esta investigação, recorreu-se a um terceiro tipo de entrevista, a entrevista semiestruturada. “As entrevistas semiestruturadas obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (Afonso, 2005, pp. 98) No caso desta entrevista existe um guião, mas que é flexível, havendo abertura para novas questões que possam surgir no desenvolvimento dos temas da entrevista. O entrevistador, neste caso, deverá ser capaz de detetar e aproveitar momentos para introduzir novas questões. Ainda assim, é importante não cair em momentos de excessiva divagação, porque a entrevista semiestruturada, tem objetivos claros a atingir.

Existem ainda outros tipos de entrevista. A entrevista coletiva, que tem a vantagem de ouvir mais do que uma pessoa ao mesmo tempo, o que pode agilizar a investigação quanto ao tempo dispensado. Nesta investigação não se recorreu a este tipo de entrevista, devido às suas desvantagens que lhe estão associadas, nomeadamente o efeito de influência que gera nas respostas dos entrevistados. Existem ainda a minientrevista, esta entrevista independentemente da sua estruturação, diferencia-se pela sua curta duração, preferência por respostas curtas, possibilitando um tratamento de dados mais acelerado. É uma boa opção, para tentar questionar um elevado número de pessoas, num contexto em que o preenchimento de um questionário poderia deixar escapar informações pertinentes.

### **Questionário**

Pese embora a técnica descrita anteriormente, ser uma ferramenta muito útil para a recolha de informações devidamente desenvolvidas, este é um processo moroso e nem sempre rentável para o estudo. Outra opção metodológica é o inquérito. Este método é frequentemente usado para estudos extensivos, mas também é uma boa opção em estudos de caso. “ (...) o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores de uma organização (...)”. (Afonso, 2005, pp. 102) Este estudo, inserido numa organização, ganha com a aplicação de questionários além das entrevistas. A escolha de dois ou três DTs para a realização de uma entrevista corre o risco de apurar opiniões, perceções e sentimentos que não são representativos do grupo da escola. Nessa

perspetiva, o questionário funciona como uma espécie ampliação da entrevista, focado nos mesmos pontos, e de uma forma sintética, vai alcançar os restantes atores sociais relevantes para o estudo, neste caso os restantes DTs da escola. Na fase de tratamento de dados, a informação obtida através do questionário é facilmente quantificável, não é passível de interpretação por parte do investigador, o que atribui alguma objetividade à investigação.

“A técnica do questionário permite cobrir dados sobre o que o respondente sabe (conhecimentos ou informação) (...) o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências) (...) o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)” (Tuckman, 1978, pp.1996, in Afonso, N. 2005, pp. 103) No caso desta investigação, pretende-se apurar através do questionário, os conhecimentos dos DTs sobre os deveres e competências deste cargo, suas perceções e sentimentos sobre o seu exercer diário do ponto de vista do contributo que o mesmo representa na gestão de uma escola, neste caso, de um AE TEIP.

Para que o investigador consiga gerir com eficiência o questionário, como técnica de investigação, Afonso (2005) deixa algumas indicações a ter em conta. A primeira nota, diz respeito à disponibilidade que os respondentes têm para preencher o questionário. Os respondentes têm de responder ao questionário de livre e espontânea vontade, apenas dessa forma o preenchimento contará com a sinceridade do respondente. Mesmo assim, nem sempre as respostas correspondem à verdade. “Na verdade, a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas sim o que elas dizem que preferem.” (Afonso, 2005, pp. 103) O investigador tem de ter consciência que o contexto no qual o responde faz o preenchimento do questionário pode enviesar a sua resposta, porque todos nós desempenhamos papéis sociais e nos deixamos influenciar pelos mesmos.

Outro aspeto a referir diz respeito à construção do questionário. Quando o investigador está a criar o seu questionário, tem que ter atenção e cuidado pois poderá estar a moldá-lo conforme as resposta que espera obter, mesmo que tal não seja propositado.

Ainda sobre esta etapa de construção do questionário, muito importante é a definição da disposição das respostas. Segundo Tuckman (1978, *cit in* Afonso, 2005) existem pelo menos sete formas de dispor as perguntas no questionário. Os três primeiros modelos

são de resposta aberta, nestes casos, todos os questionários podem obter informações diferentes. O questionário pode ser de resposta não estruturada, e dar espaço ao responde de responder, mas sem ultrapassar uma frase. O questionário pode seguir uma lógica de respostas curtas, neste caso o respondente, tem apenas espaço para responder com uma palavra. O questionário pode orientar-se por respostas em quadro, como por exemplo, pedir ao respondente para assinalar nos espaços, o seu horário semanal. Os restantes quatro modelos já são de resposta fechada. O questionário pode seguir uma lógica categórica, onde o respondente apenas poderá responder entre duas opções (Sim/Não ou Verdadeiro/Falso, etc). O questionário pode dispor de uma escala, a escala consiste num conjunto de respostas, (como por exemplo o Concordo; Não Concordo nem Discordo; Discordo) que o respondente escolherá para responder às questões. O questionário pode ser preenchido através de um critério de ordenação, onde as respostas já estão colocadas, mas será o correspondente a atribuir um diferente valor a cada uma delas (exemplo: Qual é para si a função do Diretor de Turma mais relevante na lista). O questionário por listagem, semelhante ao anterior, distingue-se por não pedir uma ordenação na lista, mas sim uma escolha (Exemplo: Qual a função do DT que considera ser a mais importante?)

Para esta investigação ir-se-á optar por elaborar um questionário misto, que será essencialmente de resposta fechada com disposição de uma escala, mas com duas perguntas de resposta aberta no final. Construir um questionário essencialmente de resposta fechada que permite obter dados quantificáveis mais fáceis de trabalhar.

Para terminar, pode-se realçar uma última indicação de Afonso (2005), o questionário depois de elaborado, deverá ser legitimado. “Antes da sua aplicação o questionário deve ser validado no sentido de otimizar a sua eficácia (...) Para o efeito, deve ser submetido à revisão por um painel de peritos para avaliação em termos da substância das questões e das suas características técnicas”. (Afonso, 2005, pp, 105) Tendo em conta esta indicação, o questionário após a sua elaboração, será efetivamente revisto pela professora Orientadora do estágio.

### **3. Tema da Investigação: “O papel dos DTs como estrutura intermédia, na gestão de um AE TEIP”**

## **Objetivos e motivações na definição do tema**

Sendo o contexto de estágio um AE, nomeadamente um agrupamento TEIP, foi através da análise da documentação facultada, numa fase inicial (PE; PM, Relatório TEIP, Relatório de atividades) que me fui interessando pelo cargo de DT. Mais concretamente, foi através do estudo do PM, documento estruturante da escola, que me sensibilizOU para a importância e impacto que o cargo de DT tem no seio escolar. À medida que fui lendo o PM, verifiquei que o DT estava incluído em muitas ações, seja pela necessidade de proceder a uma sinalização de situações/problemas de alguns alunos, seja para efetuar o acompanhamento dos casos. Fui-me apercebendo que o DT é necessário em qualquer eixo do PM. No eixo 1, de apoio às aprendizagens, o DT é o responsável por sinalizar os alunos com dificuldades e que precisam de algum apoio. Saliente-se o exemplo da ação da tutoria, que sendo integrada no âmbito deste eixo, é totalmente gerida pelo DT. No eixo 2, referente à prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, temos mais uma vez o DT como figura fundamental. É o DT que faz o registo, muitas vezes incansável, das faltas de presença, de presença por ocorrência indisciplinar, ou de material, procedendo ao contacto telefónico dos E.E para acompanhar o problema, ou então, cabe ao mesmo contactar/encaminhar os alunos envolvidos em situações problemáticas para os parceiros da escola especializados para este trabalho. Quanto ao eixo 3, referente à Gestão da Organização, os DT não estão diretamente envolvidos, estando as representantes dos D.T o que acaba por integrar este cargo, por via de uma representação, neste eixo. Cabe a estas representantes, sendo elas próprias DT, servir de elo de comunicação entre a Direção e a quipá de Diretores de turma da escola. Quanto ao Eixo 4, referente à relação escola-família, o papel do DT é imprescindível.

A essência deste cargo é proporcionar um acompanhamento dos seus alunos juntos dos EE. Aproximar os EE da vida escolar dos seus alunos é um primeiro passo para criar uma aproximação dos mesmos com a escola. Note-se que numa escola TEIP aproximar os EE da escola, e restante comunidade mais do que uma tarefa é um desafio.

Resumindo, foi a leitura do PM que me sensibilizou para a importância do DT como estrutura intermédia na gestão de uma escola TEIP. Tudo ou quase tudo o que se passa na escola requer a intervenção, ou simples conhecimento do DT. Foi também, nos primeiros dias de estágio, numa fase em que o tema a investigar ainda não era uma

decisão sólida, que me sensibilizei através da observação não estruturada para o trabalho incansável e diário dos DT (ver Anexo 1). Seja este trabalho estar horas ao telefone para contactar E.E para discutir assuntos como faltas de material e outros, pela forma preocupada com que relatam os problemas dos seus alunos aos restantes colegas, pelo tempo gasto no computador a fazer a marcação de faltas, entre outros aspetos. Assim, porque me parece que uma escola ou agrupamento em muito depende dos seus DTs como estrutura intermédia na sua gestão, principalmente uma escola TEIP, que é fortemente marcada por episódios de conflito, indisciplina e absentismo, quis estudar este cargo inserido neste contexto em particular.

O quadro que se segue visa dar a conhecer os objetivos da investigação e os métodos que possibilitam a sua concretização.

Quadro 8. Dimensões da análise do cargo de DT

<b>1. Análise do cargo de DT</b>	<b>Técnicas</b>
1.1 Caracterizar as atribuições normativo-legaiss – eixo de análise macro	Análise de normativos – Análise documental
1.2. Conhecer as atribuições e perceções que a escola tem sobre a função do DT – eixo de análise meso	Análise do regulamento interno da escola e do PM da escola
1.3. Conhecer as conceções que os próprios DTs fazem do cargo que exercem – eixo de análise micro	Observação entrevista e aplicação de questionários.

### **3. 1 Quadro teórico**

O quadro teórico que fundamenta este trabalho de investigação, numa primeira fase, concentra-se na profissão docente, por se considerar que a mesma é o ponto de partida para a atribuição deste cargo, e porque nunca deixa de ser a categoria profissional a exercer de forma complementar com o cargo de DT. Após estes dois temas introdutórios, o quadro centrar-se-á no conceito de liderança. Assumindo que o cargo de DT representa uma estrutura intermédia na gestão de uma escola ou um AE, são-lhe atribuídas responsabilidades e poder de decisão, que no fundo, concede à sua realidade profissional um papel de líder. Reconhecendo ainda, que liderança é um conceito amplo, havendo vários tipos de líder, inclusive no que diz respeito ao nível de poder exercido, o quadro teórico afunila este conceito abordando o conceito de liderança intermédia.

## **Profissão Docente – um ponto de partida**

Um DT é antes de tudo um professor, com todas as responsabilidades que um professor tem, tendo de forma adicional o cargo de DT perante uma turma a quem leciona como professor. Perante a turma que lhe é atribuída, o DT terá um conjunto de funções que deverá saber articular com o seu trabalho de professor da escola e da turma em questão. Considerando que este estudo investigativo se centra no cargo de DT, e reconhecendo que este não é permissível exercer isolando as habituais competências docentes, é importante que numa fase inicial sejam apresentadas algumas considerações sobre a profissão docente.

“Se os estudos em liderança escolar se centravam no *papel do seu líder*, atualmente as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola. “

(Pires, 2012, pp. 35)

De acordo com Gomes, (1995) como em outros países, os professores portugueses estão perante uma tensão entre a perceção proletarizada ou profissionalizada da sua profissão, que apresenta três discursos legitimadores.

- a) A retórica da profissionalização estatal – visão tendencialmente proletarizada, que reduz o trabalho dos professores às suas características técnicas e administrativas despojando as suas competências e saberes profissionais.
- b) A retórica da inovação – visão que tem por base a desvalorização constantemente atualizada das práticas profissionais e ao corte simbólico entre a comunidade científica e a comunidade profissional.
- c) A retórica das práticas institucionais tradicionais – que propõe a conservação das práticas dominantes (...) depreciando assim o significado das práticas pela ausência de reflexão crítica, e reduzindo a possibilidade de uma salto qualitativo das capacidades adquiridas

Refletindo sobre este argumento de Gomes, (1995) podemos afirmar que esta é uma tensão que se prolonga no tempo. Cada vez mais os professores têm de prestar contas do seu trabalho e do seu profissionalismo. O resultado desta situação foi a burocratização do trabalho. Entre sumários, justificações de notas, relatos de ocorrências disciplinares entre muitos outros trabalhos, cada passo fica escrito, registado, disponível. Os

professores de hoje em dia vêm o seu estatuto ser desvalorizado, socialmente e politicamente (Picado, (2009). Além disso, note-se que a profissão docente é uma profissão multifacetada. Há todo um conjunto de cargos/funções que irá desempenhar de acordo com as necessidades da escola. Esses cargos/funções irão marcar o seu percurso profissional. (Ex: ser diretor de turma, pertencer ao Conselho Geral como representante dos professores; ser representante de Departamento ou subdepartamento na sua área; ser responsável por projetos da escola, ser professor bibliotecário). Sendo o DT um professor, deve-se ter em consideração estes aspetos alusivos à profissão docente, pois poderão influenciar o trabalho que exercem no âmbito deste cargo.

### **Atribuições do DT - um cargo multifuncional difícil de delinear**

Assumindo que a profissão docente frequentemente implica a acumulação de funções/cargos provenientes das necessidades da própria escola, cargos esses que conferem a esta profissão um carácter multifacetado, e sabendo que uma das atribuições habituais é o cargo de DT, importa refletir na forma como estes professores se preparam para o exercício do mesmo. Conhecer a forma de preparação possibilitará um conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo. “Quais são as atribuições do cargo de DT?” Qual a natureza daquilo que tem de fazer? (Conceber? Coordenar? Gerir? Organizar?); (Rodrigues, 2006)

Segundo Rodrigues, (2006), os DTs constituem um grupo funcional cuja formação profissional não tem sido equacionada de forma clara, apesar de serem figuras com uma tradição centenária no nosso sistema educativo. De facto, este não é um cargo recente, de acordo com Formosinho (1999 *cit in* Rodrigues, 2006) a criação dos “diretores de classe”, com funções semelhantes às que hoje encontramos legisladas para os DTs – coordenação do trabalho dos professores, presidência da reunião dos professores da classe, registo das faltas, preocupação com a disciplina e informação aos pais e o reitor – pode fazer-se remontar à reforma do ensino liceal da última década do séc. XIX.

Sendo um cargo que acompanhou todo o progresso do ensino português nas últimas décadas, seria de esperar que todas as questões acima mencionadas fossem de fácil resposta e conhecidas por todos os docentes e restantes agentes da escola. Até porque prática do Diretor de turma, não se impõe como algo feito numa lógica de secretismo ou ao pedagogismo de porta fechada, suas práticas são conhecidas e visíveis no dia-a-dia.

Afirmar quais são as atribuições do DT não é difícil, talvez pela seguinte razão: a responsabilidade da escola, hoje em dia, não se resume à transmissão de conhecimentos, está alargada albergando toda uma componente de apoio social às crianças e jovens. Assim, a definição dos papéis no seio escolar é cada vez mais difícil e o desempenho de funções cada vez mais complexo. “As funções do DT têm ainda sido acrescidas continuamente por efeito das reformas da Lei de Bases do Sistema Educativo, quer no quadro de desenvolvimento curricular, quer no âmbito da avaliação, do acompanhamento individualizado do aluno e dos respetivos apoios educativos, quer quanto às exigências de uma “nova relação pedagógica” (...).” (Rodrigues, 2006, pp. 211).

O cargo de Diretor de turma por si só, já se entende como um cargo multifuncional, que requer uma adaptação constante às circunstâncias, às pessoas aos ambientes e culturas. Se a missão da escola se tem vindo a alargar, um cargo de natureza abrangente como este fica ainda mais difícil de delimitar. A pergunta-se que se coloca a seguir é: “estarão os docentes preparados para assumir este cargo?”

Segundo Rodrigues (2006) na formação inicial a atenção dada ao exercício deste cargo é escassa ou até nula, pese embora quase todos os professores estarem destinados a assumir o cargo. Torna-se curioso verificar como um cargo de tal relevância na escola, com uma carga histórica tão antiga, mergulha profundamente num campo oculto quando perguntamos sobre formação profissional disponível. É possível que o nosso sistema educativo, não esteja a garantir que existam professores profissionalmente preparados para exercer a direção de uma turma. A variedade de situações e contextos socio culturais onde agem, bem como a mudança e a inovação educativas requerem que o DT se aperfeiçoe e atualize continuamente. Assumindo que existem bons DTs cujas oportunidades de formação foram inexistentes, será pertinente averiguar sobre formas de aprendizagem e estratégias de preparação para o cargo.

Segundo Rodrigues, (2006) predomina uma perspetiva artesanal de formação. De acordo com esta perspetiva, os professores apresentam uma sabedoria profissional acumulada, onde o ensaio e erro funciona como forma de aprendizagem. A imitação dos colegas mais experientes por parte de colegas em início de carreira é outra forma de preparação e aprendizagem. Neste caso, detetam-se práticas de observação diária para apreender as rotinas da escola face às diversas situações. O saber obtido é um saber

tácito não verbalizado e teoricamente estruturado. O resultado é a reprodução de culturas dominantes face à percepção do cargo no contexto escolar.

### 3.1 Conceito de Liderança

Neste ponto será discutido o conceito de Liderança, tentando abranger um conjunto de teorias definidoras do mesmo. Segundo Nye (2008, *cit in* Pires, 2012, pp.26) "há mais de duzentas definições / conceitos de liderança", quase tantas quantos os investigadores do tema em questão. Não será feito um levantamento exaustivo de teorias, será sim, dada preferência a teorias que se adequem aos objetivos desta investigação. Importa perceber como este conceito se adequa ao contexto educativo e que aspetos devemos ter em conta para reconhecer focos de liderança. Reconhecendo que a liderança não existe de uma só forma, fazendo-se representar por uma só pessoa, será feita a distinção entre liderança e liderança intermédia. Pretende-se também, abordar o tópico da liderança intermédia a ponto de perceber onde ela existe e a sua importância dentro de uma organização, nomeadamente numa organização educativa. Acima de tudo será feito, sempre que possível, um enquadramento entre as teorias de liderança e o cargo de Diretor de Turma, para caracterizá-lo à luz das mesmas.

A melhor maneira de iniciar este capítulo é analisando o significado de "líder", o que significa ser um líder? Segundo Chiavenato (2001 *cit in* Caetano, José (2005, pp. 52) "o líder é a pessoa que sabe conjugar, de um modo integrado, as suas características, as características dos seguidores e as variáveis da situação. Ainda numa relação funcional, o líder é uma pessoa percebida por um grupo como possuidora ou controladora dos meios para a satisfação das suas necessidades." Vemos então, a partir desta ideia de Chiavenato (2001) que um líder é aquele que sabe conjugar as suas características com as das outras, que sabe tirar proveito das situações. É uma pessoa na qual é depositado um nível de confiança elevado baseado na crença de que este é o mais capaz de levar o grupo, a organização, a alcançar os seus objetivos, satisfazendo as necessidades.

Refletindo nesta perspectiva de líder de Chiavenato (2001) podemos enquadrar o cargo de DT como um líder. Sendo este o cargo, que em toda a escola, interliga diferentes agentes educativos (alunos, EE, professores, técnicos e outros), é fundamental para o

seu sucesso que o DT demonstre capacidades de adaptabilidade entre as suas características e as dos demais envolvidos nas situações, de modo a encontrar soluções e evitar possíveis conflitos entre as diferentes partes. O DT, no desempenho das suas funções, é frequentemente obrigado a lidar com situações diversas, muitas vezes imprevisíveis, criadas a partir da especificidade de cada aluno, seu problema e sua família.

Muitos estudos debruçaram-se neste conceito de liderança, alguns deles através de uma abordagem mais geral, outros focados em tipologias para organizações específicas. Para Chievenato (1993, *cit in* Caetano, 2005) existem três tipos de teorias associadas a este conceito de liderança: teoria de traços de personalidade, teoria sobre estilos de liderança e teorias situacionais da liderança.

### **Teoria dos traços de personalidade:**

Abordando a teoria de traços de personalidade, o termo “traço” enquadrado com a expressão “traço da personalidade”, é um fator com influência no desempenho da liderança e que irá influenciar o tipo de liderança exercida. No fundo, esta teoria baseia-se no reconhecimento da influência dos traços da personalidade da pessoa para a construção do líder, pressupondo também, que alguns traços são reconhecidos como apreciáveis e outros não. Os indivíduos que possuem os traços da personalidade apreciáveis, são os indivíduos com carácter de líder. É o facto de os possuírem que os distingue do resto das pessoas de determinado grupo a que pertencem. Chievenato (1993) completa esta teoria tentando apreender quais os traços de personalidade considerados apreciáveis para se ser um (bom) líder. São definidos por ele os seguintes:

1. Traços físicos: energia, aparência e peso;
2. Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
3. Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
4. Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa. (Chievenato, 1993, *cit in* Caetano, 2005, pp. 54)

Deste modo, para as teorias dos traços de personalidade, um líder deve ser uma pessoa com boa aparência física, inteligente, de fácil relacionamento e decidido, para poder liderar com sucesso (Chievenato, 1993, *cit in* Caetano, 2005, pp. 54).

Esta primeira teoria ajuda-nos a perceber que, apesar de todos nós podermos trabalhar as nossas competências para assumirmos um cargo de liderança, existem traços de personalidade que podem potenciar essa situação.

Olhando para esta teoria de Chievenato (1993) podemos enquadrar o DT como líder, que teoricamente revela, durante o exercício do seu cargo, pelo menos dois desses traços: a adaptabilidade e habilidade interpessoal. É a adaptabilidade que o irá permitir gerir pessoas e situações imprevisíveis. Recorrendo às suas habilidades interpessoais, o DT fará de si o elemento mais próximo para os diferentes grupos, os professores, os alunos e os EE, usando para cada a abordagem mais adequada. Tentará tirar partido dessa proximidade, para criar um sentimento de empatia, lealdade e reconhecimento no indivíduo que acaba por fazer dele uma figura de liderança.

### **Teorias sobre estilos de liderança**

Para aprofundar este estudo, mais do que fazer um levantamento de traços que distinguem um potencial líder dos restantes sujeitos de um grupo, importa caracterizar um líder no que diz respeito ao que este realmente faz. A teoria que se segue, é a teoria sobre estilos de liderança. É uma teoria que procura analisar e distinguir os tipos de líder. Lewin, House e Fiedler, apresentaram as seguintes lógicas associadas à teoria dos estilos de liderança.

Lewin ( *cit in* Yanez, et al, 2003, pp. 286) distingue três tipos de liderança: o autocrático, o democrático e o *laissez faire* (em português: “deixa-fazer”). Todos estes líderes exercem o poder, e não estando a dimensão deste poder em causa, distinguem-se da seguinte maneira. O líder autocrático é aquele que exerce o poder baseado em relações apáticas, agressivas e distantes. Neste estilo de liderança, é causada na organização um sentimento de dependência do líder, não havendo autonomia suficiente na equipa para agilizar os processos e tomar decisões sem o consentimento do líder. As delegações de responsabilidades são mínimas, aumentando o nível de dependência no líder. No estilo de liderança *laissez faire*, verifica-se um excesso no consentimento de liberdade, que resulta na dispersão nos processos de criatividade, nos objetivos de trabalho e por fim, resulta na baixa produção de trabalho. Já o estilo de liderança

democrático, está associado ao sucesso, pois a exigência e o rigor, não implicam uma relação distante e agressiva. Pode se entender este estilo de liderança como o meio termo perfeito entre os estilos anteriores.

House (1971, cit. em, Lopez Yanez, et al, 2003, pp.293), no intuito de explicar o impacto do comportamento do líder na motivação e satisfação e rendimento dos membros da organização, sugere quatro estilos de liderança: (1) O líder diretivo, que é aquele que dirige sem a participação de outros. (2) O líder de apoio, que se mostra amigável e disponível a ajudar. (3) O líder participativo, que aceita sugestões na tomada de decisão. (4) E por fim, o líder orientado para os desafios, que é aquele que sem perder a exigência delega altas funções na sua equipa.

Olhando para a tipologia de líder apresentada, podemos afirmar que o DT caracteriza-se sem dúvida como um líder de apoio, um líder amigável que se propõe a ajudar. A natureza do trabalho do DT é garantir o bem-estar e sucesso escolar do aluno/turma, promovendo um acompanhamento próximo e contínuo, é um cargo que pressupõe certamente uma liderança de apoio. A contribuição deste autor é bastante rica se reconhecermos que o senso comum, mais rapidamente reconhece um líder como aquele que impõe a sua decisão, as suas ordens, e não como aquele que de forma amigável e preocupada procura ajudar. O trabalho do DT efetivamente não passa pela delegação de funções a terceiros, é um cargo que não se impõe diretamente sobre outros. É um cargo com forte poder de decisão cujas funções centram-se no acompanhamento do aluno (note-se que acompanhamento do aluno é um trabalho que se pode materializar de inúmeras maneiras), e se reconhecermos que a liderança se pode apresentar neste estilo, que House denomina por “líder de apoio” então temos no DT uma figura de liderança.

De certa forma, Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, (2001) complementa esta teoria do líder (de apoio) como figura que não se impõe aos seus colegas.

“ Há circunstâncias em que a relação de colega (diretor de turma) para colega (professor de turma), em perfeito pé de igualdade (*primus inter pares*) é a melhor estratégia para resolver os problemas”

Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, 2001, pp. 56

Por fim, Fiedler (1967, cit. in Yanez, et al, 2003), no âmbito dos estudos sobre as características de liderança, apresenta dois tipos de líder: um tipo motivado para as

relações; um tipo motivado para as tarefas. Seguindo uma perspectiva mais particularista destes estudos, Fiedler avança com três componentes circunstanciais que se devem ter em conta no decorrer das investigações: (1) As relações entre o líder e os membros da organização; (2) o grau de estruturação da organização; e por fim, (3) o poder posicional que o líder detém. Tendo estas variáveis em consideração Feidler concluiu que os líderes orientados para as tarefas são os mais eficazes em situações de alto e baixo controlo, isto é em situações que as relações são muito próximas ou muito afastadas e em que o grau de estruturação da organização é muito elevado ou muito baixo. Em situações de controlo moderado os líderes orientados para as relações têm mais sucesso. Sendo a escola uma organização cujo grau de estruturação é moderado, logo o líder preferencial para este contexto seria um líder virado para as relações.

Tirando partido do estudo de Fiedler, podemos concluir que não existe um modelo para melhor líder. Será sempre tendo em conta fatores circunstanciais, que os líderes devem ajustar o seu desempenho. Sem uma avaliação prévia sobre a organização, não se pode afirmar qual a melhor postura que o líder deve assumir.

Independentemente do estilo adotado, segundo Yanez, et al, (2003, pp. 294) “Os líderes serão bem encarados pelos seus subordinados, e alcançarão maior êxito na influência que exercem sobre os mesmos, quando adotarem uma conduta ajustada às suas necessidades e valores, e ajustada aos requisitos situacionais que marcam o contexto de trabalho da organização.” Percebemos então, que nem sempre se pode destacar determinado estilo como sendo uma receita para o sucesso. É preciso ter sempre em conta as características e necessidades do outro bem como todos os fatores situacionais do contexto de trabalho em questão.

### **Teoria situacional da liderança:**

Esta pequena conclusão leva-nos à última teoria de Chievenuto (1993), a teoria situacional. Segundo o mesmo, “o que as teorias situacionais defendem é que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados.” (Chievenuto, 1993, *cit in* Caetano, José, 2005, pp. 59) Entendemos com esta frase, que um bom líder deve acima de tudo ser um bom avaliador de situações, para que a partir

dessa avaliação possa, no âmbito daquilo que é possível pelo mesmo, adotar o seu estilo de liderança que melhor se adapte à situação.

### **Liderança em contexto escolar:**

No contexto educativo, nomeadamente numa escola, existem cargos passíveis do exercício do poder, e por conseguinte é visível o fenómeno de liderança. Interessa então refletir na seguinte questão: Que tipos de considerações devem ter os líderes num contexto educativo? Muitos investigadores, apontam para a importância do fator emocional, para que a liderança seja mais eficaz. A empatia, a partilha e/ou aceitação de valores, são fatores essenciais para que os subordinados aceitem a liderança a que estão sujeitos.

“Os numerosos líderes convencionais trabalham – e muito, quase sempre demasiado – administrando hierarquias, recursos e números, enquanto que os escassos líderes pós convencionais – os autênticos líderes – têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados.”

Trigo & Costa .2008, pp. 565

As pessoas/funcionários norteiam melhor o seu trabalho quando partilham os valores, concordam com a missão, cria-se um laço, um compromisso”

Chievenato. 1999, pp.51 *cit in* Trigo & Costa. 2008, pp. 565- 566

Goleman, introduziu teorias inovadoras sobre “Inteligência emocional”. Segundo a sua teoria “o papel emocional do líder é primal”. Um líder deve ter a sua inteligência emocional desenvolvida, estar sintonizado com os sentimentos das pessoas. “Os líderes dissonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens (...) são líderes que cuidam naturalmente das relações (...) suscitam relações de lealdade (...) e estimulam as pessoas a darem o melhor de si.” (Goleman, 2002, pp.25 *cit in* Trigo & Costa. 2008, pp. 566)

Esta valorização da componente emocional ou relacional como o melhor intermédio para o desempenho de uma boa liderança, enquadra-se com alguns dos estilos de liderança acima descrito, como o “*laissez-faire*” de Lewin, o líder de apoio de House, e o líder orientado para as relações de Fiedler. Este tipo de líder, considerando a teoria

dos traços de personalidade de Chievenato, deverá ser um líder com os seus traços sociais bastante desenvolvidos, nomeadamente as suas habilidades interpessoais.

Fazendo da importância que têm a componente emocional ou relacional para destacar e assegurar o domínio de um (bom) líder no contexto educativo um ponto assente, importa agora refletir numa outra questão: “Quem são os líderes no contexto educativo, nomeadamente numa escola?”

A complexidade deste conceito levou-nos a entender que não existe um líder único nas organizações educativas. Sergiovanni afirma que: “Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais (Sergiovanni, 2004, *cit in* Trigo & Costa. 2008, pp. 567) Nas palavras de Sergiovanni, podemos entender que aqueles que não são reconhecidos como líder também são detentores de capacidades de liderança. Outros agentes educativos, sem um cargo reconhecido formalmente como um cargo de liderança podem ser uma mais-valia para a escola. As palavras de Azevedo (s/data) vêm reforçar esta ideia.

“A maioria dos estudos concentra-se na influência dos diretores de escolas na liderança formal. Esta pesquisa chega à conclusão de que os diretores exercem liderança através de um conjunto de ações baseadas em modelos diversos de liderança, sejam transformacionais, pedagógicos, morais ou participativos. Por outro lado, uma pesquisa crescente examina as práticas de liderança dos professores, quer como líderes informais ou formais, em funções de coordenação, nos projetos educativos ou programas específicos, como orientadores na formação de professores ou informalmente nas relações profissionais do dia-a-dia. Como as estruturas orgânicas e horizontais, baseadas em trabalho de equipa, começam a predominar sobre as estruturas hierárquicas nas escolas, através da autonomia das escolas, dá-se mais atenção às lideranças repartidas através de vários papéis e funções. Além dos professores e diretores, os alunos e os pais são fontes importantes de liderança.”

Azevedo, J, s/data, CRIAP-ASA, pp. 2

Importa reter que a liderança não existe apenas no topo da hierarquia de uma escola, existem outros níveis de liderança fundamentais os para a gestão de uma organização. Nas palavras de Fullan (2002, *cit in* , Pires. 2012, pp. 35) “ a liderança em contexto

escolar, como complexa que é, deve ser partilhada por vários elementos da escola, tendo esta a necessidade de desenvolver culturas colaborativas.”

### 3.2 Liderança intermédia

Numa escola, ou em qualquer organização, existe sempre uma hierarquia. De acordo com Pinto (1992) nessa hierarquia podemos distinguir três tipos de gestores: gestores de topo, os gestores intermédios e os gestores de primeira linha ou também conhecidos como supervisores. Um quadro de comparação entre estes três níveis de gestão permitirá um melhor entendimento dos limites existentes numa liderança intermédia. Aos gestores de topo cabe um tipo de funções mais estratégicas, as decisões que afetam a organização num longo período de tempo. Aos gestores intermédios têm um poder mais tático, aproveitando a sua proximidade e conhecimento que tem com determinado setor. Os gestores de primeira linha, são aquele que trabalham mais de perto com as cadeias de montagem, estes têm um poder mais operacional que afeta os trabalhadores diretamente no seu dia-a-dia de trabalho.

Trazendo o quadro de Pinto (1992) para o contexto educativo, podemos ver como gestor de topo o Diretor da escola. Como gestor intermédio existe um conjunto de outros cargos, com níveis de poder diferente entre eles, sendo alguns exemplos: os diretores de turma, os representantes de departamentos curriculares ou coordenadores pedagógicos. Como gestores de primeira linha, temos nos contextos educativos os professores que exercem o seu poder diretamente com os alunos em sala de aula todos os dias. O quadro que se segue, pretende retratar esta lógica, apresentando os níveis de gestão mencionados e o âmbito decisório correspondente.

<b>NÍVEL HIERÁRQUICO</b>	<b>ÂMBITO DECISÓRIO</b>
gestores de topo	estratégico
gestores intermédios	tático
gestores de primeira linha ou supervisores	operacional

Figura B – Níveis de Gestão. Pinto, (1992)

Sendo um gestor de topo, o nível máximo de liderança, está incumbido de tratar/decidir sobre situações de carácter oficial ou urgente, está incumbido de garantir a gestão da organização. Mas nem todos os problemas estão à altura deste nível de importância. Alguns problemas requerem decisões imediatas, um relacionamento próximo com os envolvidos. Estes problemas não devem ser remetidos para os líderes acima descritos para salvaguardá-los de uma sobrecarga de trabalho que os irá impedir de funcionar. Essa é uma das razões que faz surgir e existir uma necessidade forte, dentro da organização, das lideranças intermédias.

“Podemos definir como gestor intermédio "um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo"

Oliveira, 2000, *cit in*. Pires. 2012, pp. 37

Entendemos melhor a essência da liderança intermédia nesta citação. Como já nos indicava Pinto (1992) é uma liderança de proximidade, é essa mesma proximidade que possibilita a este tipo de liderança reconhecer os desequilíbrios e disfunções do sistema escolar onde está inserido. Acaba então, por ser esta a fonte de liderança mais capaz de atuar, ou nas palavras de Oliveira (2008) “promover medidas de apoio e correção” pois foi a própria que detetou e reconheceu os problemas. Se as lideranças intermédias são um benefício para a escola podemos ver que estas não servem exclusivamente para filtrar os problemas impedindo-os de chegar aos níveis máximos de liderança.

Costa (2001) referem mesmo, que "foi com o advento da escola de massas, com a conseqüente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestores pedagógicos intermédios".

Costa. 2001. *cit in*, Pires. 2012, pp. 35

Mais do que serem facilitadoras da gestão da organização, há toda uma componente que as assume como impulsionadoras de um processo de melhoria. Estas permitem,

como afirmava no tópico anterior Azevedo, (s/data) a consagração de novas “fontes importantes de liderança” por serem constituídas por professores e outros profissionais da escola que ganham assim autonomia e legitimidade, uma oportunidade de surtir um efeito positivo na organização. Podemos constatar esta ideia também nas palavras de Pires. (2012).

“As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. (...) As mudanças / alterações que se têm vindo a processar na organização escolar ao longo dos quatro últimos anos, assim como estudos de vários autores (Leithwood, 1999; Day, 2000; Fullan e Donalson, 2001; Diogo, 2004) revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes.”

(Pires. 2012, pp.36 -37)

Se já é ponto assente a inegável necessidade das lideranças intermédias no seio de uma organização escolar, num agrupamento de escolas TEIP é tão ou mais necessária a existência deste nível de liderança, isto examinando as carências de um agrupamento TEIP e as tradicionais funções e contexto de trabalho das lideranças intermédias. Para refletir neste facto temos as palavras de Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, (2001)

“O TEIP enquanto projeto de integração da comunidade educativa e de associação de escolas reclama uma coordenação ainda mais afetiva de todos os atores, cabendo aos gestores pedagógicos intermédios, teoricamente um papel incontornável de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa.”

Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, 2001, pp. 43

Como se pode ver nesta citação o contexto TEIP está mais sensível à necessidade deste nível de liderança. São escolas situadas em zonas socioeconomicamente desfavorecidas, cujas comunidades desvalorizam o papel da escola. Neste contexto, e remetendo para o

DT como um exemplo de estrutura de gestão intermédia, o seu papel como potenciador da integração da comunidade com a escola é fundamental. Existe todo um trabalho de ligação entre os vários elementos que nestes contextos é vital para a prevenção de conflitos, para a prevenção do abandono escolar ou outros cenários de insucesso. Neste caso, entende-se por vários elementos os alunos, os EE, os professores, funcionários e técnicos da escola e equipa administrativa, pois entre todos estes elos podem gerar-se conflitos, desentendimentos e falhas de comunicação que o DT, beneficiando da proximidade que tem com todos poderá, melhor que ninguém, detetar prevenir ou solucionar. Espera-se de uma estrutura intermédia a capacidade de estimular a partilha de informação, a clarificação de expectativas entre os vários elementos, e deve igualmente fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção de recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas. Bolivar (2003) No fundo todas as funções identificadas por Bolivar, requerem a dita proximidade, pois é esse fator que permite garantir que a difusão da informação, que as expectativas associadas ao diferentes papeis da comunidade escolar não desencadeiam o conflito ou afastamento entre os mesmos. Analisaremos então o cargo de DT como exemplo de estrutura de gestão intermédia numa escola. Se para Pinto (1992) um gestor intermédio é aquele cujo poder é mais tático usufruindo da proximidade que tem com os restantes elementos da organização, então vemos nesse tipo de enquadramento o desempenho regular do trabalho do DT.

Sem dúvida que o DT é um exemplo de estrutura intermédia na qual exerce um tipo de liderança, pois toda a natureza do seu trabalho enquadra-se com as definições associadas a este tipo de liderança, e se é frequente, na literatura sobre o tema, a exaltação deste tipo de liderança, também é consensual que o DT é um cargo vital no seio de uma escola. Para Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, (2001) o DT é sem dúvida um exemplo de liderança intermédia.

“ existem dois tipo principais de gestores pedagógicos intermédios já consagrados na história da escola secundária portuguesa: (...) os delegados de grupo (...) Os Diretores de Turma, que dirigem as atividades de apoio ao aluno e coordenam a atividade dos professores de um grupo de alunos (turma), bem como a ligação escola-família, são também coordenados (pelo coordenador dos Diretores de turma) ”

Ao longo deste tópico podemos fazer a distinção entre os três níveis de gestão, de forma a entender melhor os limites da gestão intermédia. Entendemos como a liderança, no exercício de um cargo de gestão intermédia, surge para salvaguardar a gestão de topo de uma sobrecarga de trabalho. Mais do que essa necessidade, a exposição das suas competências permitiu-nos entender a sua importância numa organização. Conhecendo as suas competências, pudemos enquadrar o cargo de DT, como um exemplo de estrutura de gestão intermédia inserido na organização escola. Importa agora, para terminar, sensibilizar para o forte impacto que este cargo tem na escola. Existem muitos outros cargos de gestão intermédia, contudo, possivelmente nenhum contextualizado de forma tão central como o DT que lida com todos os elos da esfera educativa, dependendo de contactos diretos, e necessidade de criar relações positivas com todos para o (bom) desempenho das suas funções.

“Pela natureza do cargo e pelas competências que legalmente lhe estão atribuídas, o diretor de turma é talvez, de entre todos os gestores pedagógicos intermédios, aquele que mais expectativas positivas alimenta no seio de um TEIP. Com efeito, quem melhor do que ele está em condições de contribuir para concretizar boa parte dos objetivos advogados aquando a criação desta nova modalidade de estabelecimentos de ensino e de educação?”

Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L, 2001, pp. 53

## **4. Apresentação e discussão dos dados**

### **4.1 Análise do enquadramento normativo do cargo de DT**

#### **4.1.1 Quadro Legal**

Segundo Lima (2011) os estudos do sistema educativo e das escolas envolve sempre o recurso à via jurídico-normativa, especialmente em contextos políticos e administrativos centralizados. O estudo com recurso à legislação escolar é reconhecido a nível académico e social. (Lima,2011 *cit in* Pires, 2012, pp. 11) Assim, interessa neste ponto apresentar um quadro normativo que sirva de base para a caracterização deste cargo

escolar e das suas respetivas atribuições. Com esta intenção podemos encontrar a informação necessária no Despacho Portaria nº 921/92, 10º artigo “Competências”.

Numa perspetiva de trabalho centrado no aluno faz parte das atribuições do DT o seguinte trabalho assegurar a adoção de estratégias individualizadas no grupo turma, que resultem num acompanhamento, também este individualizado a concretizar em simultâneo com os professores e respetivos EE. Deve coordenar o desenvolvimento da avaliação (formativa e sumativa) dos alunos e paralelamente construir o seu processo individual, documento que será disponibilizado pelo mesmo. Cabe também ao DT, decidir sobre processos disciplinares. Em caso de retenção do aluno, o DT deverá elaborar o seu relatório. Esta informação encontra-se nas alíneas: b);c); e); f); h); l) do normativo.

Numa perspetiva de trabalho de aproximação entre o EE/comunidade da escola e/ou percurso escolar dos alunos, faz parte das atribuições do DT o seguinte trabalho. Envolver EE e a comunidade escolar na concretização das ações do referidas no projeto educativo da escola. Garantir que o acompanhamento dos alunos é exercido com a participação dos EE. Certificar que os EE aprovam o sistema de avaliação incidente nos alunos do agrupamento. Toda esta informação está presente nas alíneas: a);c); k) do normativo.

Sabendo de antemão que este é um cargo ao qual estão atribuídas funções de cariz burocrático como a análise do normativo legal salienta as seguintes funções, algumas já mencionadas anteriormente. Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos. Elaborar o relatório alusivo à retenção do aluno, que deverá ser apresentado ao coordenador dos DTs. Ao coordenador dos DTs deverá ser também apresentado o relatório das atividades desenvolvidas com a turma. Esta informação encontra-se nas alíneas: h);l); n); q) do normativo.

Reconhecendo que o DT adota um papel de gestor intermédio adequa-se a este fato as restantes atribuições: assegurar a participação dos alunos, professores, e EE na aplicação de medidas educativa face a situações de insucesso disciplinar. Propor medidas de apoio educativo adequadas e um modelo de avaliação especializada para os alunos, em concordância com o conselho de Turma (CT). Um dos melhores exemplos do papel de gestor intermédio que o DT assume deve-se à sua atribuição de presidir às

reuniões do CT. Nestas reuniões o DT deve garantir que é realizada uma avaliação da dinâmica global da turma e que é efetuada a planificação da avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar. Esta informação encontra-se nas alíneas: g); j); m); l);o) do normativo.

Se nas palavras de Formosinho (2005), se pretendia chamar a atenção para a flexibilidade existente neste cargo, termina-se este tópico com a pertinente observação de Boavista & Sousa (2012, pp. 81) “ apesar de existir um enquadramento legislativo que lhes concede responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes e respetiva operacionalização”. Portanto, nas palavras deste autor a legislação é uma base sólida para caracterizar o cargo, contudo a realidade do terreno terá informações acrescidas onde poderemos ver na prática a dita flexibilidade que o cargo contém entre outros aspetos, sem as quais não poderíamos fazer esta investigação.

#### **4.2. O cargo de DT enquadrado nos documentos estruturantes do AE O**

De acordo com o regulamento interno do AE O (ver Anexo2. 3), aprovado para o ano letivo 2013-2014, podemos retirar as seguintes designações face ao cargo de Diretor de Turma:

O DT é nomeado por professores do 2º e 3º ciclo e pelo Diretor do Agrupamento. Este deve ser, sempre que possível, um professor do quadro do agrupamento, que leccione a totalidade dos alunos da turma em função da sua competência pedagógica. Este deve revelar espírito de iniciativa e de organização, capacidade de relacionamento e liderança. Sempre que possível, o DT deve acompanhar a mesma turma nos diferentes ciclos de escolaridade da mesma. A um DT não deve ser atribuída mais que uma direção de turma. Sabe-se também, que ao cargo de DT são atribuídas duas horas por semana para realizar trabalhos no âmbito do cargo.

Para conhecer as atribuições e perceções que o AE O tem sobre o cargo de DT interessa proceder ao mesmo tipo de resumo feito no ponto anterior, tendo neste caso como objeto de análise, o regulamento interno.

Numa perspetiva de trabalho centrado no aluno faz parte das atribuições do DT o seguinte trabalho: coordenar o acompanhamento pedagógico dos alunos, mantendo atualizado o seu *dossier* individual; coordenar todo processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador, juntamente com os departamentos que gerem o projeto curricular; decidir no âmbito da avaliação sumativa interna dos alunos e comunicar a sua decisão ao Conselho Pedagógico da escola. Sempre que necessário, deve elaborar um plano de recuperação dos alunos que carecem de tal, e disponibilizá-lo ao Diretor. Cabe ainda ao DT, transmitir ao aluno a lista de material necessário e as eventuais propostas de frequência aos apoios educativos disponibilizados pela escola. Deve desenvolver as ações necessárias para garantir a integração dos alunos no seio escolar. Deve também, organizar com a turma o processo de eleição do delegado e subdelegado. Esta informação encontra-se nas alíneas: d);h); j); n); o); s); t); u); a2); b2); c2); d2); f2), g2) do regulamento interno.

Numa perspetiva de trabalho de aproximação entre o EE/comunidade da escola e/ou percurso escolar dos alunos, faz parte das atribuições do DT o seguinte trabalho: assegurar a existência de uma (boa) relação entre professores da turma e EE. Deve comunicar aos EE o currículo de cada disciplina, a lista de material necessário para as aulas. Para o caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem o DT deve comunicar aos EE os apoios educativos que a escola disponibiliza, os planos de recuperação que o mesmo elabora. De uma forma mais abrangente, deve promover a participação do EE no percurso escolar do aluno e informá-lo continuamente acerca do aproveitamento, assiduidade e comportamento do seu educado. Esta informação encontra-se nas alíneas: c); g); h); i); r); s); e2) do regulamento interno.

Sabendo de antemão que este é um cargo ao qual cabem funções de cariz burocrático, como elaborar a proposta de regimento interno, apresentar ao Diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido e apresentar também ao mesmo, os planos de recuperação elaborados. Uma grande componente burocrática remete para o trabalho de registo de faltas nos suportes adequados e a justificação das mesmas. Também se pode considerar o trabalho de comunicação acerca do aproveitamento escolar dos educandos ao respetivo EE, pois esse trabalho consiste em telefonemas consecutivos aos vários EE da turma. Esta informação encontra-se nas alíneas: b); k); p); q); r); d2) do regulamento interno.

Reconhecendo que o DT adota um papel de gestor intermédio adequa-se a este fato as restantes atribuições: promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. Coordenar com os professores a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho com as especificidades dos alunos. Proceder à avaliação formativa, em articulação com os departamentos que gerem o projeto curricular. Decidir no âmbito da avaliação sumativa interna. Apresentar ao Conselho Pedagógico proposta de retenção ou progressão dos alunos e os respetivos planos de acompanhamento. Deve apresentar ao Diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Deve elaborar a proposta de regimento interno. Deve coordenar o plano de turma. Um dos grandes exemplos do seu papel como gestor intermédio remete para a função de presidir as reuniões com o CT e proceder a criação e manutenção do *dossier* de turma. Esta informação encontra-se nas alíneas: a);b; e); f); k); l); a2); b2); f2), g2) do regulamento interno.

Conhecendo as competências do DT segundo o Regulamento interno da escola, irá complementar este capítulo a análise do PM da escola. Acredita-se que o PM é um documento cuja análise é importante nesta etapa do trabalho, pois além de ter sido a sua leitura uma das principais razões para a definição deste tema de investigação, antecipa-se que neste documento a visibilidade dada ao cargo de DT é relevante, o que nos diz ao mesmo tempo que é este é um cargo imprescindível para alcançar o sucesso nas suas ações.

Considerando que o PM do agrupamento contém 20 ações, distribuídas por quatro eixos diferentes (1. Apoio às Aprendizagens; 2. Prevenção do abandono, absentismo e Indisciplina; 3. Gestão e Organização; 4. Relação Escola – Famílias, Comunidade e Parcerias) podemos fazer a seguinte análise quanto à sua construção e respetiva integração do cargo de DT no mesmo.

- Uma ação é totalmente centrada no cargo de Diretor de Turma – Tutoria com o D.T.
- Cinco ações dependem do envolvimento do Diretor de Turma para funcionar – 1. Gabinete da Disciplina, 2. Coadjuvação Comportamental; 3. “Espaço Aluno +” ; 4. Projeto “Capaz +” ; 5. Atendimento às Famílias.
- Em pelo menos mais três ações o contributo do D.T é requerido – 1. “Crescer+” ; “Pais na Escola – G.A.A.F” ; 3 Reforço Alimentar – G.A.A.F

Pode verificar-se que, cerca de metade do plano de melhoria insere o cargo de Diretor de turma. Estes são de uma forma geral, a “ponte” entre alunos/famílias e a Direção, fazendo também a mesma ponte entre os restantes professores da turma e a Direção ou dos professores e os encarregados de educação. É um cargo que funciona como elo unificador das diversas partes, sendo o seu papel fundamental para difundir informações e mediar relações.

### 4.3 Perceção dos DTs sobre as suas atribuições e papéis

#### 4.3.1 Discussão dos dados através da entrevista

Este tópico destina-se à análise das conceções que os DTs do AE O têm sobre o cargo que assumem. Para o apuramento destas conceções recorreu-me à técnica da entrevista (ver Anexo. 3.1.2), que incidiu sobre três DTs . (ver Anexo. 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4) e a técnica do questionário, que será referida no tópico a seguir.

Pode-se aferir, que o cargo de DT contempla as seguintes atribuições, explícitas por ordem de importância: em primeiro lugar, é dado um grande destaque por estes DTs, ao trabalho de aproximação do EE com a escola e a vida escolar do seu educando, todas as tarefas que visem o fortalecimento desse vínculo são consideradas como fundamentais. Tentar-se-á, ao longo deste capítulo, comprovar sempre as afirmações apresentando-se a análise de conteúdo apurada pela entrevista.

Quadro 9. Análise do cargo de DT – Trabalho de aproximação com o EE e comunidade

DT	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
DT A	Perceções do cargo	Perceções dos DTs sobre o cargo	Um cargo muito importante pois fortalece a proximidade entre a escola e a família	“ (...) é muito importante porque é o que estabelece a relação entre a família e a escola e muitas vezes também com a comunidade, é um cargo de proximidade. (...) “
DT S	Caracterização do cargo	Principais funções	Contactar os EE; Contabilizar as faltas/ocorrências disciplinares dos alunos;	“ (...) É fundamental nós termos um contacto com os EE, portanto nesse aspeto somos privilegiados em relação aos outros professores.

			Fazer um acompanhamento a nível do aproveitamento;	Temos mesmo que tentar fomentar essa comunicação entre EE, família e a escola (...) “
DT M	Caracterização do cargo	Principais funções	1º Articular a ligação escola família; 2º Perceber quais são as necessidades dos alunos	“ (...) A primeira função deve ser articular a ligação escola família. (...)”

(ver Anexo. 3.3.2, 3.3.3 e 3.3.4)

Vemos então que existe um grande consenso nesta questão. É importante chamar à atenção para as palavras da Prof. M que diz que esta é a “primeira função”. Pode observar nas transcrições das entrevistas, este trabalho foi referido por todos, e mencionado antes de qualquer outro o que nos permite concluir que este é o mais valorizado pelos DTs.

Outras atribuições são referidas pelos DTs ao longo da entrevista, na tentativa de encontrar outra que se possa considerar como uma segunda prioridade, apuraram-se os seguintes excertos.

Quadro 10. Análise do cargo de DT – Trabalho centrado no aluno

DT	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
DT A	Caracterização do cargo	Funções desempenhadas pelo DT no âmbito do seu cargo	As funções que desempenha derivam quase todas de um acompanhamento individualizado ao aluno, motivando-o para o sucesso escolar	“ (...) Diretor de turma tem que quase substituir os pais no sentido de orientá-los e motivá-los para a vida escolar (...)”
DT S	Caracterização do cargo	Principais funções	Contactar os EE; Contabilizar as faltas/ocorrências disciplinares dos alunos; Fazer um acompanhamento a nível do aproveitamento;	““ (...) neste tipo de escola é importante dar conta das faltas dos alunos, se eles trabalham ou não, porque temos esses problemas grandes a nível da assiduidade e a nível de ...

				muitas vezes da falta de organização do trabalho e de realizarem as tarefas. (...)”
DT M	Caracterização do cargo	Principais funções	1º Articular a ligação escola família; 2º Perceber quais são as necessidades dos alunos	“ (...) Perceber quais são as necessidades dos alunos às quais a escola pode dar resposta (...)”

(ver Anexo. 3.3.2, 3.3.3 e 3.3.4)

Podemos verificar então, que os três entrevistados dão, em segundo lugar, um grande ênfase no trabalho centrado no aluno. Contudo, é curioso ver, que cada um expressa uma ideia diferente quanto à forma de abordar este foco. Para um DT o acompanhamento deve centrar-se nas suas necessidades (é referido mais à frente na entrevista o trabalho de sinalização para ajudas alimentares, de vestuário, de saúde, a importância de encaminhar situações para o GAAF entre muitos outros aspetos que fogem à questão do aproveitamento escolar), para os outros dois DTs, o foco no aluno deve centrar-se no seu aproveitamento, sendo que o DT A acrescenta ainda a necessidade de o motivar para o seu sucesso.

De uma forma menos aprofundada é referido também o trabalho burocrático do DT. Os excertos que sustentam esta conclusão são os seguintes:

Quadro 11. Análise do cargo de DT – Trabalho burocrático

DT	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
DT A	Caracterização do cargo	Principais funções	O cargo de D.T tem duas vertentes principais: Administrativa; Interpessoal;	“ (...) Tem a parte administrativa, que é a supervisão da assiduidade dos alunos, comportamento, aproveitamento. (...)”
DT S	Caracterização do cargo	Principais funções	Contactar os EE; Contabilizar as faltas/ocorrências disciplinares dos alunos; Fazer um	“ (...) Depois claro, neste tipo de escola é importante dar conta das faltas dos alunos (...)”

			acompanhamento a nível do aproveitamento;	
DT M	Caracterização do cargo	Funções desempenhadas pelo DT no âmbito do seu cargo de DT	A principal tarefa diz respeito ao controlo da assiduidade e do mau comportamento dos alunos.1º	“ (...) A mais regular é realmente o controlo da assiduidade e comportamento dos alunos. (...)”

(ver Anexo. 3.3.2, 3.3.3 e 3.3.4)

Podemos concluir que o trabalho de natureza burocrática é uma terceira prioridade na perceção dos DTs entrevistados, é também impossível não reparar que o controle da assiduidade dos alunos é uma tarefa que marca bastante a burocracia associada a este cargo. Esta realidade profissional no cargo de DT, que revela uma componente administrativa/burocrática marcada por atos de rotina está também contemplada nas leituras sobre o tema como se pode observar no seguinte excerto:

“Ao mesmo tempo, a sua posição na organização escolar, detentora de valências quer pedagógicas quer administrativas, torna-o muitas vezes “refém” de um conjunto de rotinas essencialmente administrativas que tornam o exercício do cargo pouco apetecido e, de certa forma, desprestigiado, embora seja considerado pelos professores dos importantes da escola.”

Costa, J. Neto-Mendes, A. Sousa, L. 2001, pp. 53

Mais do que fazer um levantamento das conceções dos DTs sobre as suas atribuições, é importante acrescentar a esta análise as suas representações do cargo que exercem.

Podemos encontrar como ideia de destaque novamente a importância que este cargo tem no fortalecimento do vínculo entre a escola e família. Nas palavras da DT S: “ (...) É um cargo importante, portanto é aquela pessoa que vai estabelecer uma ponte com a família, e muitas vezes os problemas que há nessas famílias o aluno não nos passa essa informação é portanto é relevante o que a família conta, o que se passa, quais são os problemas (...) “ Vemos nesta afirmação a importância do cargo de DT, para

desmistificar casos problemáticos, quebrar com falhas de comunicação, muitas vezes criadas pelo próprio aluno.

Como dizia o DT A é um “cargo de proximidade” que tirando proveito disso, traz verdade e apoio na resolução de todos os problemas centrados no aluno. Segundo a DT M é um cargo que requer uma grande sensibilidade para lidar com os professores e os pais, numa perspetiva de mediação, como se pode verificar no seguinte excerto da entrevista. “ (...) Os pais, relativamente ao comportamento de determinado aluno podem ter uma certa interpretação e os professores outra interpretação.

Cabe ao DT tentar encontrar os pontos em comum, ou caso eles não existam, fazer uma espécie de conciliação. (...) “ Se tínhamos já como ponto assente que o cargo de DT é essencial para aproximar a família da escola através da implicação do EE no percurso escolar do seu filho, esta ideia é agora reforçada por esta visão da DT M que alerta para o trabalho de mediação que o DT tenta sempre que possível fazer, de modo a aproximar os EE dos restantes professores.

Muitas vezes intervir para evitar conflitos entre professores e EE é o melhor caminho para reforçar esta proximidade, impondo a paz, e uma mudança de mentalidade da parte da comunidade escolar que vê a escola como uma inimiga e não uma parceira.

Em suma, na perspetiva destes três DTs do AE O podemos concluir que existem três atribuições principais associadas ao cargo de DT: 1.Trabalho de aproximação do EE; 2. Trabalho centrado no aluno (podendo este ser feito numa perspetiva centrada nas suas necessidades, no seu aproveitamento ou motivação para o sucesso na vida em geral); 3. Trabalho de natureza burocrática associado à gestão da assiduidade e comportamento (contabilização das faltas e faltas por ocorrência disciplinar). As perceções que foram possíveis de apurar vêm a reforçar a primeira atribuição, em que o trabalho do DT baseia-se na estimulação de uma proximidade entre escola e família, mais se pode apurar que para este trabalho ser bem-sucedido é fulcral que o DT detenha boas capacidades de mediação e resolução de conflitos.

Um balanço sobre as perceções dos DTs, conseguidas via entrevista, pode ser feito, articulando os contributos destes com a literatura sobre esta temática, neste caso as afirmações de Boavista & Sousa (2012), que parecem pertinentes para serem incluídas nesta análise. Segundo Boavista, & Sousa, (2012, pp. 82-90), as funções dos DT podem

se dividir em três campos: alunos; professores; encarregados de educação. Relativamente aos alunos destacam-se funções como mediação, integração e orientação do aluno na vida escolar, controlo da assiduidade e apreciação de problemas educativos e disciplinares. Todas as funções ditas por este autor foram referidas pelos DTs do AE O. Relativamente aos professores, foram destacadas as seguintes funções: promover a união, presidir reuniões do conselho de turma, planificação e avaliação de projetos no âmbito interdisciplinar e organização do *dossier* de turma. Esta vertente do cargo não foi muito explorada por nenhum DT, quando perguntados sobre principais funções, atribuições e preocupações no desempenho do cargo. Ainda assim o DT A comentou: “ (...) Todo o trabalho do DT começa por aí. Depois dará conhecimento destas questões aos restantes professores. (...) ” O que nos transmite que o trabalho de um DT não se faz sem proceder á inclusão dos restantes professores. Apesar de nenhum DT ter dado muita visibilidade a este campo sugerido por Boavista & Sousa (2012), quando foi solicitada uma caracterização sobre o grupo de DTs, foi dito por todos que todos os professores do AE O têm uma relação muito positiva sem quase nenhum aspeto negativo a salientar. Para terminar, referente aos encarregados de educação, cabem as seguintes funções: convocatória dos mesmos para reuniões e reflexão sobre o papel que estes desempenham na vida escolar dos seus educandos para um acompanhamento colaborativo do aluno. Neste campo, denominado por Boavista & Sousa (2012) como o campo alusivo aos encarregados de educação, mais uma vez as suas afirmações coincidem com os relatos dos Diretores de turma entrevistados e inquiridos.

Em suma, as funções destacadas por Boavista & Sousa (2012) e pelos DTs são: Fomentar uma aproximação do EE na vida escolar do aluno, sem esquecer também a função de mediação que lhe está implícita em alguns casos; orientar e acompanhar o aluno; controlo da assiduidade e apreciação de problemas educativos e disciplinares, que nas palavras dos DTs diz respeito ao trabalho de foro mais burocrático.

#### **4.3.2 Discussão dos dados com base no questionário**

Tendo em consideração que a profundidade dos dados que a entrevista proporciona à investigação, falha por alcançar uma pequena amostragem do objeto em estudo, neste caso os DTs, foi incluído neste trabalho a técnica do questionário (ver Anexo 4.1.1). Como já foi referido, os questionários foram respondidos por 13 DTs.

Sobre a concepção dos questionários importa conhecer os seguintes aspetos que deram sentido à sua construção. Porque esta investigação pretende explorar o papel do DT, nomeadamente as suas atribuições do ponto de vista legal, a forma como a escola rege o cargo e se apodera do que está legislado, as perguntas do questionário, que irão apurar as concepções dos DTs, basearam-se na ideologia presente nos normativos legais, assim, eles mantêm-se o ponto de partida nesta análise. Para que os DTs não soubessem, que as alíneas do questionário correspondem, na realidade, aos normativos legais, estes ficaram expostos por outras palavras, que inclusive os abreviam e facilitam a acessibilidade e o preenchimento do questionário. Parte-se do princípio que todas as alíneas do questionário, por serem na realidade normativos legais, tenham todas o mesmo grau de importância e de obrigatoriedade na sua execução, curioso será, observar como os DTs, baseando-se na sua realidade vivida no dia-a-dia, atribuem mais valor a certas alíneas em detrimento de outras.

O questionário consiste na atribuição de um valor conforme o grau de concordância que o DT tem sobre alínea em questão. A escala para este preenchimento é de 1 a 5 e a legenda para estes valores é a seguinte: 1- Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5- Concordo totalmente. O questionário para este trabalho contém seis perguntas. Cada pergunta do questionário representa uma das categorias criadas para dividir o trabalho do DT. Estas categorias são as seguintes: Trabalho centrado no Aluno; Trabalho de aproximação do EE/ (Comunidade); Trabalho de natureza burocrática; Trabalho como gestor intermédio. A análise dos normativos legais e do regulamento interno, dão sentido à criação desta última categoria para que este trabalho de comparação esteja completo e mais fiel à realidade. O tratamento dos questionários (ver Anexo. 4.2.1) pode apurar os seguintes resultados, que se podem observar no quadro que se segue:

Quadro 12. Análise do cargo de DT – Resultados dos questionários

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Média das respostas</b>
Trabalho centrado no Aluno	1. Promover um acompanhamento individualizado dos alunos 4. Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos	4.31

Trabalho de aproximação do EE/ (Comunidade)	2. Fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento	4.23
Trabalho de natureza burocrática	3. Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas 5. Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação	4.23
Trabalho como gestor intermédio	6. Presidir as reuniões do conselho de turma/ Criação e manutenção do <i>dossier</i> da turma.	4.54

(ver Anexo. 4.2.1)

É visível que as respostas estão bastante equilibradas. Por arredondamento, e tendo por referência a escala das respostas, podemos arredondar todos os valores presentes na tabela para o nível 4, que corresponde à resposta “Concordo”. Apenas a categoria referente ao trabalho do DT como o de um gestor intermédio é que, por arredondamento, chega ao nível 5 que corresponde à resposta “Concordo plenamente”. Assim, as respostas mais populares são as que categorizam o trabalho do DT como um trabalho de gestor intermédio, e como um trabalho centrado nos alunos. Ainda assim, sublinha-se que as diferenças são bastante ténues em todas as perguntas.

## 5. Síntese interpretativa final

Interessa neste tópico, em primeiro lugar, clarificar em que consistiram as principais etapas da investigação. O primeiro trabalho advém de uma análise aos normativos, que nesta investigação constituem uma perspetiva macro sobre o tema, do Regulamento Interno e do PM da escola que, como documentos estruturantes do agrupamento, constituem a perspetiva meso, e a análise das entrevistas e questionários que representam a perspetiva micro e complementam esta investigação. Relembre-se que para ajudar esta análise foi criada uma divisão categorizada do trabalho dos DTs,

divisão que, expressa no tópico anterior, teve por inspiração as respostas apuradas por via da técnica da entrevista.

O quadro infra visa expor de uma forma clara este trabalho de análise. No fundo, o que tentamos avaliar é a forma como são divididas as atribuições dos DTs nas diferentes perspetivas pelas categorias criadas. Importa perceber se estas apontam para a mesma distribuição, e se tal não acontece procurar justificar as diferenças assinaladas. Numa perspetiva macro e meso da investigação as alíneas dos respetivos documentos foram agrupadas no quadro, o PM agrupa no quadro as suas ações pela respetiva denominação. A perspetiva micro foi inserida através da análise das respostas das entrevistas e os valores matemáticos resultantes do tratamento dos questionários.

Quadro 13. Análise do cargo de DT nas três dimensões

<b>Eixos de Análise:</b>	<b>Macro</b>	<b>Meso</b>		<b>Micro</b>	
-	Normativos (alíneas)	Regulamento Interno (alíneas)	PM (ações)	Perceção dos Dts - Entrevista	Perceção dos Dts - Questionário
Trabalho centrado no Aluno	b) c) e) f) h) l)	d) h) j) n) o) s) t) u) a2) b2) c2) d2) f2) g2)	Tutoria com o DT; GD; Coadjuvação comportamental; Espaço “Aluno +”; Capaz+; Crescer+	2ª Prioridade dos Dts	4.31 – Concordam
Trabalho de aproximação do EE/ (comunidade)	a) c) k)	c) g) h) i) r) s); e2)	GD; Atendimento às Famílias; Capaz +; Pais na Escola; Reforço alimentar	1ª prioridade dos DTs	4.23- Concordam
Trabalho de natureza burocrática	h) l) n) q)	b) k) p) q) r) d2)		3ª Prioridade dos DTs	4.23- Concordam
Trabalho como gestor	g) j) m) l) o)	a) b) e) f) k) l) a2) b2) f2)			4.54–

intermédio		g2)			Concordam Plenamente
------------	--	-----	--	--	-------------------------

Examinar este quadro proporciona-nos retirar três ideias principais:

1 – A perspetiva macro distribui as atribuições do DT de forma bastante equilibrada. Podemos justificar este resultado afirmando que, sendo este um normativo legal, uma referência para todos o país, e todas as escolas do país, interessa que este, efetivamente transpareça uma visão equilibrada das atribuições do DT nas diferentes categorias. Só assim, é que este documento terá mais hipótese de se enquadrar aos diferentes contextos educativos dispersos por todo o país.

2 – A perspetiva meso mostra as atribuições dos DT divididas de uma forma desequilibrada, havendo um maior peso das mesmas para o trabalho centrado no aluno. Podemos justificar este resultado afirmando que, sendo esta perspetiva referente à escola, e sendo a principal preocupação das escolas os resultados, que existem única e exclusivamente por intermédio dos alunos, é natural que esteja expressa esta preocupação em usar os Diretores de Turma como recurso humano para incidir nos alunos. Mais se pode acrescentar, que sendo esta uma escola TEIP, cujo corpo estudantil está repleto de situações de abandono escolar, absentismo e mau aproveitamento, tal realidade vem a reforçar esta necessidade de usar o DT para incidir nos alunos.

3 - A perspetiva micro mostra-nos que as atribuições dos DTs estão divididas de uma forma desequilibrada, havendo um maior peso das mesmas para o trabalho de aproximação do EE. Podemos justificar este resultado afirmando que, sendo esta última perspetiva concedida pelos próprios Dts, aqueles que vivem os problemas diários da escola e dos alunos diretamente, deixam “ao descoberto” um verdadeiro problema desta (s) escola (s) TEIP, que inseridas em meios socioeconómicos desfavorecidos abundam agregados familiares destrutturados. Isto é, agregados familiares com EE desinteressados e pouco dispostos a fazer com o DT um trabalho conjunto de acompanhamento do aluno/educando que promova o seu sucesso escolar.

Pode-se incluir nesta conclusão, que tanto a perspetiva meso como micro, dão um forte realce ao papel do DT como gestor intermédio, isto é, a escola reconhece uma visão do DT como um gestor intermédio ao qual estão atribuídas um conjunto de funções do foro

administrativo, decisional e mesmo de gestão de equipa (professores, técnicos, parceiros da escola e outros). A perspetiva micro, nomeadamente através dos questionários, também reforça esta ideia, podemos ver que os próprios DT reconhecem um grande valor nas suas competências de gestor intermédio, sendo a única categoria à qual os DTs “concordam plenamente”.

Num último balanço destas conclusões, podemos verificar que as diferentes perspetivas mostram diferentes inclinações nesta visão do papel do Diretor de turma. A perspetiva macro é ausente de uma inclinação concreta, nela, as atribuições do DT dividem-se bem nas diferentes categorias criadas no âmbito desta investigação. Perspetiva meso, referente à escola, sugere-nos que as escolas usam os DTs como recurso humano para incidir nos alunos de modo a promover o seu aproveitamento escolar que em último caso dará à escola os bons resultados que estas precisam alcançar. A perspetiva micro, é a que dá voz aos próprios DTs, a um grupo específico inserido numa escola TEIP, e o que estes nos transmitem é que, na sua perceção, é urgente trabalhar no sentido de aproximar os EE da vida escolar dos alunos. Possivelmente porque este é um verdadeiro desafio comparativamente as outras, ditas escolas não-TEIP, e porque também, este poderá ser uma verdadeira receita para promover o sucesso destes alunos.

## Considerações Finais

Do meu percurso como estagiária no AE O, pretendo fazer referências aos seguintes aspetos, em tom de considerações finais.

Não há dúvida que um trabalho de análise de caracterização de uma organização educacional requiere uma investigação exigente, atenta a várias dimensões. É a componente humana que faz da organização educativa um objeto de estudo complexo no qual podemos tirar partido um conjunto de informações: as características individuais dos seus membros, as relações que se criam, os grupos que se afirmam e as influências destes aspetos na manifestação do poder e no tipo de gestão que se estabelece. Da componente humana provém uma vertente cultural que se pode igualmente observar de várias formas.

A instituição de acolhimento, e as particularidades inerentes à sua inserção no programa TEIP teve um forte impacto no decorrer do estágio. Desse impacto importa destacar a influência que esta teve na escolha do tema de investigação. Possivelmente, foi devido à vivência num ambiente TEIP, e perante as fragilidades de um meio escolar deste tipo que me sensibilizei para a importância da figura do DT.

A crescente admiração que desenvolvi por este cargo serviu de motivação para investigar, e procurar conhecer com maior pormenor o conceito de liderança intermédia que lhe está associado.

Este relatório pretende definir de forma clara a importância das estruturas intermédias de gestão num AE, como é o caso do cargo de DT. São estruturas às quais cabe um poder mais tático e com maiores capacidades nas tomas de decisão imediatas. Além de salvaguardarem as estruturas de topo de uma sobrecarga de trabalho, beneficiam de uma proximidade e conhecimento que lhes atribui a legitimidade para aplicar medidas de apoio e de correção, que promovem o sucesso organizacional e educativo

No caso do DT essa proximidade é fundamental para que este se constitua uma figura de referência perante aqueles com quem lida diretamente. Acredito que este se constitua uma figura central no seio escolar devido aos diversos grupos com quem lida no exercício regular do seu cargo, nomeadamente alunos, professores, EE, técnicos, entidades externas e outros.

Espero que o presente relatório expresse de forma clara as exigências próprias deste cargo e a vocação enorme que estes profissionais comprovam no seu desempenho.

Gostaria também de acrescentar um outro tipo de impacto que a instituição de acolhimento teve no meu percurso. Devo a minha integração à receptividade transmitida por vários membros, foi assim que consegui encontrar “o meu lugar” no agrupamento. Foi o espírito da equipa que me transmitiu a confiança necessária para, ao longo do estágio realizado, ter iniciativas, propor coisas novas, e arriscar. Foi-me dado “espaço” para falar e intervir, recebi críticas construtivas, fui elogiada, e desafiada a realizar tarefas diferentes e acima de tudo, sabia que não estava sozinha perante dificuldades e obstáculos.

De uma forma geral, neste contexto específico pude crescer como aluna na medida em que vi, no terreno, muito daquilo que aprendi em sala de aula. O contacto direto com muitas das realidades das quais só tinha conhecimento teórico, solidificou aprendizagens e fez crescer uma postura mais crítica perante as mesmas. Pude crescer profissionalmente com as experiências do dia-a-dia, com as oportunidades de intervir e com as lições dadas por aqueles que possuem mais experiência nesta área.

## Bibliografia:

AEO (2013) Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas das O – 2013-2016 [Manuscrito]. Lisboa: AE O.

AEO (2014) Plano de Melhoria para o ano letivo de 2014/2015. [Manuscrito]. Lisboa. AE O.

AEO (2013) Plano Educativo do Agrupamento de Escolas das O – 2013-2016. [Manuscrito]. AE O.

AEO (2014) Relatório e balanço anual das atividades T.E.I.P – ano letivo 2013/2014. [Manuscrito]. AE O.

AEO (2009) Relatório de Avaliação Externa – ano letivo 2009-2010. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.

Alves, L et al (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), pp. 9-90

Ávila de Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola*. Fundação Manuel Leão V. N. de Gaia, pp.13-36

Azevedo, J. (s/data). *O que é a Liderança de uma escola?* Correio de Educação nº 301. CRIAP-ASA, pp. 1-3

Baptista, I. Abrantes, P. (2015). *Poder e Liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos*. Revista Lusófona de Educação,30, pp. 43-58

Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP

Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. 2º Capítulo “Estudos sobre o clima de escola”

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas das Políticas Educativas*. Porto: Edições ASA

Caetano, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. (Dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional) Universidade Aberta, Lisboa, pp. 52-59

Candau, V. (2012). *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc., Campinas, v.33, nº 118, p. 235-250

Carlos, P. Rodrigues, J. Melo, L. Moreira, M. Rodrigues, R. (2006). *Fundamentos da Gestão*. Editorial Presença, pp. 15-37

Costa, J. Neto-Mendes, A. L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Universidade de Aveiro, pp 43-58

Direção Geral de Educação (2014) *Programas e Projetos nas escolas T.E.I.P.* Disponível em:

<http://www.dgide.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41&ppid=13>.

Acedido em: Maio 20, 2014

Ferreira, I e Teixeira, A. (2010). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. In, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pp 331-350*.

Formosinho, J. e Machado, J. (2005). *Administração das escolas no Portugal democrático*. In LAFOND, André *et al.* (1998). *Autonomia. Gestão e avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA

Gomes, R. (1995). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Biblioteca Nacional. Capítulo 1: Obstáculos teóricos e metodológicos à “visibilidade” da escola como objeto de estudo.

IGEC (2014) *Relatório de Avaliação Externa de Escolas 2014 – AE O*. Órgão da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência.

Lopez Yanez *et al.* (2003). *Dirección de centros educativos. Cap. 7: El poder*.

Matias, N. (2011). *O contributo da Política T.E.I.P2 na construção de uma “Escola para todos (Portugal 2007-2010)* Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação. Pp. 1-12

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote, Lda. Instituto de Inovação Educacional e autores, pp. 16-29

Sousa, O. & Boavista, C. (2013). *O Diretor de Turma: perfil e competências*. Revista Lusófona de Educação. pp. 77-93

Soares, M. (s/data). *T.E.I.P. – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Matosinhos*. In *e-revista* ISSN 1645-9180 Nº 22, pp 1-14.

Picado, L. (2008). *Ser professor: Do Mal-estar docente para o Bem-estar docente*. Itinerários – revista de educação do Instituto Superior de Ciências Educativas, pp. 129-155

Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro. *Diário da República nº 220/92 - I Série B*. Ministério da Educação, artigo 10º

Rodrigues, Â (2006) *Análise de práticas e necessidades de formação*. Cap. 6 *Um dispositivo multimetodológico e implicado de investigação em formação*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular. Lisboa, pp. 209-268

Trigo, J & Costa, J. (2008). *Ensaio: Aval. Pol. Pub.* Rio de Janeiro, V 6, nº 61, pp. 561-582