

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Estratégias Organizacionais – logicas de ação na gestão do fenómeno da
indisciplina de um agrupamento de escolas TEIP**

Catarina Vieira da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Administração Educacional

**Relatório de Estágio Orientado pela Prof.^a Doutora Marta Mateus de
Almeida**

2015

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui os meus mais sinceros agradecimentos,

Aos meus pais que me proporcionaram a oportunidade desta experiência académica e à restante família que me ajudou em todo o meu percurso, incentivando e apoiando em todos os momentos;

Aos meus avós por quem tenho elevada estima e respeito, espero ter-vos deixado orgulhosos;

Às minhas primas Susana e Sara pela sua paciência, colaboração e disponibilidade durante a realização deste documento;

A todos os meus amigos em geral pelo apoio prestado durante estes anos de estudo;

Aos meus professores da Licenciatura e Mestrado, pelo contributo que tiveram na transmissão de conhecimentos e competências, ao longo de todos estes anos;

À professora orientadora de Mestrado, professora Doutora Marta Mateus de Almeida, pela sua ajuda na escolha de organização e execução deste relatório de estágio;

À diretora do Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres e ao coordenador TEIP por me terem acolhido na sua comunidade educativa, fazendo da minha integração uma prioridade. Obrigada pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho.

Ao Ricardo por todo o amor, compreensão e apoio incondicional. Por nunca me deixar perder o foco mesmo quando a motivação era pequena. Por fazer esta caminhada ao meu lado.

O meu mais sincero, MUITO OBRIGADA.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1. Conceitos e Ferramentas Para o Estudo da Organização	11
1.1.1. O Conceito de Organização.....	11
1.1.2. A Escola Como Organização	13
1.1.3. Estrutura Organizacional.....	15
1.1.4. Cultura e Clima Organizacional.....	18
1.2. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	20
1.3. O Fenómeno da Indisciplina	23
1.4. Lógicas de Ação e Modos de Regulação	25
CAPÍTULO II – O CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTÁGIO	29
2.1. Metodologia De Estudo Para A Caracterização Do Agrupamento De Escolas Patrício Prazeres	29
2.2. Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres	30
2.2.1. Origem e Composição do AEPP	30
2.2.2. Envolvente Socioeconómica.....	33
2.2.3. Missão, Metas E Objetivos.....	34
2.2.4. Recursos	36
2.2.5. Oferta Formativa e Projetos	39
2.2.6. Parcerias da Organização	42
CAPÍTULO III – ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PATRÍCIO PRAZERES	43
CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	50
4.1. Enquadramento do Tema e Justificação do Estudo	51
4.2. Questões de Estudo	53
4.3. Opções e Procedimentos Metodológicos	53
4.4. Apresentação dos Resultados	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	73

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Projeto Educativo 2011/2014 AEPP

ANEXO 2- Projeto TEIP III AEPP

ANEXO 3- Pano Anual de Atividades 2014/2015 AEPP

ANEXO 4-Plano Plurianual de Melhoria 2015/2018 AEPP

ANEXO 5- Regulamento Interno 2014 AEPP

ANEXO 6- Organograma da Estrutura Organizativa do AEPP

ANEXO 7- Grelha de Sinalização – Projeto “Agarra-te ao Tempo”

ANEXO 8- Grelha de Monitorização de Ações TEIP

ANEXO 9- Grelha Estruturante da Observação

ANEXO 10- Guião de Reflexão das Observações

ANEXO 11- Observações

ANEXO 12– Guião de Entrevista

ANEXO 13- Ficha de Caraterização do Entrevistado

ANEXO 14- Entrevista – Diretora

ANEXO 15-Entrevista- – Coordenadora dos Diretores de Turma

ANEXO 16-Entrevista – Coordenadora 1º ciclo

ANEXO 17-Entrevista - Coordenadora do Departamento de Línguas (3ºciclo)

ANEXO 18-Entrevista – Diretora de Turma 2ºciclo

ANEXO 19-Entrevista – Técnicas de Educação

ANEXO 20- Memorandos de Reuniões TEIP

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Elementos Constituintes duma Organização

FIGURA 2 – Fatores Explicativos das Lógicas de Ação

FIGURA 3- Análise SWOT do AEPP

FIGURA 4 – Esquema Metodológico do Projeto de Investigação

INDICE DE QUADROS

QUADRO 1- Recursos Humanos do AEPP (Pessoal Docente)

QUADRO 2- Recursos Físicos e Serviços do AEPP (AEPP, 2014b)

QUADRO 3 – Distribuição dos Alunos do AEPP por Ciclo de Ensino

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Nacionalidades dos Alunos do AEPP

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACA – Associação Conversa Amiga

AE – Agrupamento de Escolas

AEPP – Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres

CAF – Centro de Formação

CAOJ – Centro de Acolhimento e Orientação Jovem

CERCI Lisboa – Cooperação de Educação e Reabilitação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRE – Centro de Recursos Educativos

DGE – Direção Geral da Educação

EB – Escola Básica

IEUL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OGE – Orçamento Geral do Estado

PAA – Plano Anual de Atividades

PPA – Plano Plurianual de Atividades

POM – (escola) Padre Oliveira Marques

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RLF – (escola) Rosa Lobato Faria

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

RESUMO

O presente relatório documenta o estágio curricular desenvolvido num Agrupamento de Escolas, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração Educacional. O mesmo aborda a questão das estratégias organizacionais numa linha de combate ao fenómeno da indisciplina. Mais concretamente, o relatório assenta na procura da compreensão da adequabilidade e exequibilidade das lógicas de ação na gestão do fenómeno da indisciplina no AEPP e a sua interconexão com as diretrizes emanadas da tutela relativamente a este fenómeno.

Este documento é constituído por três grandes componentes de descrição e análise: a) análise e caracterização da organização onde foi desenvolvido o estágio; b) descrição e análise das atividades desenvolvidas e da experiência vivida pela estagiária, com referência aos seus conhecimentos e competências adquiridos durante o percurso académico; c) projeto de investigação em torno dos objetivos apresentados.

Para a elaboração das descrições e análises que compõem este relatório foi seguida a metodologia da investigação naturalista, recorrendo a técnicas como a análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante.

A análise documental realizada permite apurar a existência de legislação específica de regulação deste fenómeno, destacando-se o projeto TEIP como uma mais-valia para os agrupamentos escolares. Os resultados das observações e entrevistas efetuadas no Agrupamento de Escolas indicam que foram criados mecanismos de regulação, que, respeitando as diretivas emanadas do Ministério e da legislação vigente, procuram adequá-las à realidade presente e vivida dentro da escola. Foi possível registar alguma discrepância entre as perceções dos professores e as opiniões manifestadas pelos membros da direção em relação à participação ativa dos atores escolares na criação destes mecanismos. Ficou também patente que, tendencialmente, a indisciplina é inversamente proporcional à participação da família.

Palavras-chave: Comunidade Escolar, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Indisciplina, Lógicas de Ação.

ABSTRACT

This traineeship report documentation was developed at a School Group under the Master of Science in Education in Educational Administration specialization area. It addresses the creation and implementation of organizational strategies as a means to combat the phenomenon of indiscipline. In particular, the report is oriented to understanding the suitability and feasibility of AEPP's management actions and its interconnection with state guidelines.

This document contains three major components of description and analysis: a) analysis and characterization of the organization where the traineeship was developed; b) description and analysis of the activities and the live experience of the trainee, with reference acquired knowledge and skills acquired during the academic path; c) Research project around the goals presented.

The methodology for developing descriptions and analyses included in this report has been naturalistic research using techniques such as document analysis, semi-structured interviews and participant observation.

The documentary analysis allows determining the existence of specific legislation regulating this phenomenon, as well as highlighting the TEIP project as an asset to the school groups. The result of observations and interviews conducted at the School Group, indicates that regulatory mechanisms were created, which on the one hand follow directives issued by the Ministry and the applicable law, and simultaneously seek to the reality lived within the school. It was possible to register some discrepancy between teachers' perceptions and opinions expressed by board members regarding the active participation of school actors in creating these mechanisms. It was also clear that indiscipline is inversely proportional to family participation.

Keywords: School Community, Educational Territories of Priority Intervention, indiscipline, Action Logic.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências de Educação, na área de especialização de Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este teve como finalidade apresentar todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio curricular realizado no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres (AEPP), situado no concelho de Lisboa. O estágio decorreu no ano letivo de 2014/2015 e teve a duração de 8 meses.

A escolha de organização para a realização do estágio curricular partiu da predileção pelo envolvimento com organizações educativas. Quer a escolha da Licenciatura quer a do Mestrado foram influenciadas pela vontade de manter uma ligação à escola, sendo o estágio curricular mais uma etapa nessa linha de preferência. A oportunidade de realizar este trabalho num agrupamento de escolas TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – veio a assumir-se como a escolha ideal entre o percurso académico e o entusiasmo para trabalhar com comunidades mais desfavorecidas.

Quanto ao acolhimento da instituição realça-se o constante esforço de inclusão no quotidiano do agrupamento, fomentando sempre a integração da estagiária tanto nos grupos de trabalho como nas atividades desenvolvidas, por parte dos atores educativos. A grande receptividade por parte do Agrupamento pelas necessidades e vontades expressas pela estagiária, relativamente à realização do estágio curricular por parte do agrupamento, resultaram numa integração plena e no enriquecimento enquanto pessoa e interveniente na educação escolar.

No que respeita à organização do presente documento, o mesmo encontra-se dividido em quatro capítulos: 1) são apresentados os referenciais teóricos utilizados na conceção das diversas componentes do relatório; 2) é apresentada a caracterização do AEPP, particularmente a sua origem e composição, a envolvente socioeconómica, a missão, metas e objetivos, os recursos, oferta formativa, projetos e parcerias da organização. É apresentada ainda uma metodologia de estudo utilizada para a realização desta caracterização; 3) é feita uma descrição detalhada e reflexão sobre a experiência adquirida em relação a todas as atividades desenvolvidas no contexto do estágio curricular; 4) é realizada uma pequena investigação que teve por base uma realidade observada pela estagiária na sua organização – a indisciplina.

Desta forma, o estudo incide sobre as estratégias organizacionais do AEPP face ao fenómeno da indisciplina, tendo em conta três eixos de análise: representações sobre as indicações da tutela face ao fenómeno da indisciplina (perceber de que forma as medidas e os procedimentos do AEPP em relação à indisciplina se afastam ou aproximam da legislação atual); instrumentos de regulação do AEPP face ao fenómeno da indisciplina (conhecer a política de combate/prevenção da indisciplina do AEPP e os mecanismos criados para o mesmo fim); lógicas de ação dos diferentes atores escolares, em relação aos instrumentos de regulação existentes no AEPP (compreender quem participa nos processos de tomada de decisão/construção dos procedimentos e em que medida é feita essa participação).

Por último, são apresentadas algumas considerações finais do relatório com o propósito de refletir sobre o trabalho desenvolvido e resultados aferidos através da investigação, deixando sugestões que abrem novos horizontes para novos trabalhos de investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos que suportaram a análise e interpretação quer da organização em que se desenvolveram as atividades de estágio, quer do estudo realizado, que se apresenta no último capítulo deste documento.

Primeiramente, é fundamental clarificar um conjunto de conceitos que suportam a análise do contexto de estágio enquanto realidade organizacional. A discussão irá centrar-se na clarificação de conceitos como estrutura, clima, cultura e ambiente externo.

O objetivo principal deste capítulo é ajudar a compreender a formar como foi entendida e analisada a experiência do estágio, na sua tripla dimensão: caracterização da organização, análise da atividades desenvolvidas (como estagiária) e pesquisa/projeto de investigação.

1.1. Conceitos e Ferramentas Para o Estudo da Organização

1.1.1. O Conceito de Organização

A organização apresenta-se como sendo uma realidade complexa e multifacetada, estudada sob várias perspectivas. De forma generalizada podemos afirmar que a organização é uma construção social que tem como finalidade a realização de objetivos e metas estabelecidas. Contudo, no grande manancial de definições e conceções sobre o que é uma organização, encontramos algumas dimensões importantes que a constituem e que associadas entre si acabam por defini-la.

Assim serão exploradas as seguintes dimensões: **a estrutura** que corresponde ao “conjunto de variáveis complexas, sobre os quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões” (Bilhim, 2006); **a cultura/clima** “é intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (Bilhim, 2006).

Para Bilhim (2006, p.21) a organização “é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos.” Por outro lado, Litterer (1963) citado por Chorão (1992) define organização como “uma unidade social na qual as

peças conseguiram estabelecer entre si relações estáveis (...) com a finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades.”

Gibson et al. (2006) percebem a organização como uma entidade que habilita a sociedade a procurar realizações que não podem ser atingidas por pessoas que atuam de forma individual. Assim, podemos assumir que uma organização é constituída por indivíduos que trabalham com vista a alcançar um objetivo comum. Salienta-se assim a perspectiva defendida por António de Sousa (1990) in Santos (2008, p.12) que define organização como:

”um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são eles próprios, indivíduos intencionalmente co-produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios.”

As definições referidas revelam a presença de quatro elementos que fazem parte de qualquer organização (estrutura, pessoas, objetivos e divisão funcional do trabalho), conforme se pode verificar na figura seguinte:

Figura 1- Elementos Constituintes duma Organização (Santos, 2008, p.12)



As definições acima identificadas partilham a mesma forma de definir uma organização realçando por um lado a sua ação formal, estrutura hierárquica, papéis, recursos, a prossecução de metas, e por outro a sua dimensão informal em que as interações e cooperações entre as pessoas são suportadas e sustentadas pela missão, visão, estratégias e pelos valores da organização. Estas podem ser mais simples ou mais complexas dependente dos objetivos e metas que pretendam atingir, sendo possível compreender uma organização através da sua cultura e da forma como esta é gerida.

Em forma de conclusão podemos então assumir a organização como uma unidade articulada de pessoas, métodos e recursos materiais com uma determinada finalidade.

Torna-se ainda visível que as organizações enquanto “unidades sociais, com limites relativamente fixos e identificáveis” (Weinert, 1987, in Alves 1993, p.10) precisam conhecer e compreender o seu clima e cultura de forma a ultrapassar os obstáculos e a desenvolver-se enquanto organização.

1.1.2. A Escola Como Organização

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos tempos, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional em Portugal. Na verdade, de objeto social a escola passou a ser vista como objeto científico. Desta forma:

“compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc” (Lima, 2011)

A definição de organização escolar emprega-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização. Com efeito “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (idem).

Considerando que a escola tem características próprias à sua essência quando comparada com outras organizações, podemos afirmar que esta apresenta certas especificidades enquanto organização. A escola, ao ser constituída por um manancial de especificidades político-culturais e organizacionais é:

“socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar” (Bush, 1986 in Antunes S/D).

Quanto às especificidades da escola, o facto de esta se assumir como uma organização pública, dotada de autonomia mas regida por instâncias superiores é por si só uma

caraterística singular da escola. A escola como organização “(...) deve ser dotada de estruturas administrativas no âmbito nacional, regional, autónomo (...) que assegurem a sua ligação com a comunidade (...) cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, Cap. VI, artº. 43º.)

Com efeito, a escola tem de ser considerada num quadro organizacional embora a assunção da escola como organização tenda a diferenciar-se da empresa em aspetos importantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional, a saber: o controlo político, administrativo e burocrático da escola, a centralização do sistema educativo, a débil autonomia organizacional associada à ausência de uma direção localizada, a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos, constituem as características essenciais da estrutura organizacional escolar (Torres, 1997 in Antunes S/D).

É ainda de referir que a escola como organização surge associada à dimensão de cultura, importando compreender de que forma essa dimensão contribui ou não para o sucesso da organização propriamente dita.

De acordo com Torres e Palhares in Antunes (S/D), a gestão e governação das escolas tem procurado “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº 75/2008) sobretudo pela adoção de modelos mais unipessoais e profissionalizados que se orientem no sentido da autonomia das escolas e onde o papel do líder e da liderança se evidenciam. “A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na actualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres e Palhares, 2009, p.124 in Antunes S/D). Ora, significa isto que, escolas com líderes de topo ou com estilos de liderança fortes estão mais orientadas para a promoção do sucesso escolar e da eficácia organizacional, isto é, da cultura da organização, o *ethos* que se traduz nos costumes, hábitos, rotinas, rituais, valores em torno dos quais se organizam os seus agentes e se constrói a identidade dessa “cultura particular e diferenciadora”.

Em síntese, podemos falar da escola como uma organização “(...) detentora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais, onde cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face ao todo, traduzindo-se no

seu *ethos* (que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e qualidade)”. Contudo, não podemos deixar de desresponsabilizar a escola do seu papel socializador e transmissor de cultura, assim como do seu papel ético e educador (Antunes S/D).

Neste documento a escola é entendida como uma organização educacional, do sistema educativo: “(...) uma unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55). Esta assume-se como uma unidade social constituída por grupos de atores que se organizam em função da construção de processos de ensino/aprendizagem, da formação e da educação de todos.

O estudo da escola enquanto categoria, pode tornar-se complexo no que diz respeito à sua organização visto que a sua análise e caracterização difere enquanto singular e/ou agrupamento de escolas. Com efeito, com a emergência dos Agrupamentos de Escolas (AE) surgiu uma nova forma organizacional provida de uma centralidade na administração escolar, erguendo-se uma nova organização específica de educação escolar.

Segundo Lima (2011), o Agrupamento de Escolas compreende

“(...) um campo inter-organizacional constituído por escolas e suas relações (...)” onde as escolas agrupadas “(...) são simultaneamente organizações escolares específicas e com identidade organizacional, e também subunidades, constituintes de uma organização mais vasta e complexa, de resto juridicamente objecto de definição e estruturação” (Lima, 2011).

Considerando a estrutura do Agrupamento onde foi desenvolvido o estágio curricular, optou-se pelo conceito de Organização para caracterizar o espaço escolar em questão.

1.1.3. Estrutura Organizacional

Uma das dimensões presentes numa organização é a sua estrutura organizacional. Quando falamos em estrutura podemos referir-nos à sua entidade física, esta pode ser a estrutura de um prédio ou de uma máquina. Nestes exemplos a estrutura tem a ver com a natureza material dos seus componentes. Em contexto organizacional refere-se “às relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e às obrigações dos membros da organização” (Bilhim 2006).

No interior das organizações a estrutura deve compreender tanto os meios formais como os semiformais, de modo a que a divisão e coordenação do trabalho possa criar padrões estáveis de comportamento. (Bilhim 2006). Segundo Mintzberg (1999) o conceito de estrutura organizacional corresponde à soma total de meios pelos quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e como é realizada a coordenação entre elas. Isto é:

“Estrutura organizacional define a forma como as tarefas devem estar destinadas; especifica quem depende de quem; define os mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões”. (Bilhim, 2006).

De acordo com Mintzberg cada organização apresenta um tipo de estrutura que varia de acordo com três fatores, o mecanismo de coordenação dominante; os níveis hierárquicos ou seja qual o elemento da organização que desempenha o papel principal; e o tipo de descentralização que é utilizado.

Os mecanismos de coordenação estão relacionados com “ (...) o controlo e a comunicação, como com a coordenação desenvolvidos numa organização. Estes mecanismos são cinco (Mintzberg, 1999):

- Supervisão direta – “Um indivíduo encontra-se investido de responsabilidade pelo trabalho de outros”;
- Estandarização dos processos de trabalho – “O conteúdo do trabalho é especificado ou programado”, existindo instruções devidamente apresentadas.
- Estandarização dos resultados – “É especificado de antemão, as dimensões do produto, ou o desempenho a atingir”.
- Estandarização das qualificações – “Especifica-se a formação daqueles que executam o trabalho”, havendo estandarização dos conhecimentos.
- Ajustamento mútuo – “A coordenação do trabalho é efetuada pelo simples processo de comunicação informal”.

Por outro lado os elementos que podem efetuar esta coordenação são aqueles que designamos por níveis hierárquicos, estes compõe as configurações estruturais e são (Lima & Silva, 2005 in Mintzberg 1995):

- Vértice estratégico - constituído pelos gestores de topo, onde se incluem, os conselhos de administração, de gestão e o seu pessoal de apoio, “aqui é onde é delineada a estratégia e onde é feito o planeamento de como decorre todo o

processo de produção, mas é também responsável por todo o tipo de supervisão”.

- Tecnoestrutura - constituída pelos “analistas que não estando diretamente envolvidos na produção, têm a capacidade de observar/avaliar todo o sistema e como este está a funcionar e que comunicando com os gestores da linha hierárquica, possibilitam uma constante adaptação do sistema às necessidades pontuais.”
- Centro operacional - constituído por todos os operacionais que executam os trabalhos de base relacionados com a produção de bens ou serviços, “ toda a organização vive em função do centro operacional, pois é para ele que ela existe.”
- Linha hierárquica – “tem como principal função estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. Esta é constituída por gestores intermédios” (coordenadores, encarregados e chefes de equipa) “que tentam dar resposta às diferentes necessidades existentes no sistema”.
- Funções Logísticas - constituída por pessoas que têm a seu cargo serviços de apoio, serviços jurídicos, relações públicas e laborais, investigação, “não estão envolvidas diretamente na produção, funcionando apenas como suporte de todo sistema. Os operacionais desta estrutura têm a função de sustentar e/ou promover todo o processo de produção.”

Em relação ao tipo de descentralização utilizado, pode-se afirmar que existem os seguintes (Mintzberg, 1999):

- Centralização horizontal e vertical.
- Descentralização horizontal limitada.
- Descentralização horizontal e vertical.
- Descentralização vertical limitada.
- Descentralização seletiva

Mintezberg (1995) categoriza ainda vários tipos e estrutura que as organizações podem ter: Estrutura Simples; Burocracia Mecanicista; Burocracia Profissional; Forma Divisionalizada; Adocracia.

Na análise efetuada ao AEPP será dada ênfase à Estrutura Burocrática Profissional pois é a configuração que mais se aproxima da organização em estudo. Este tipo de estrutura

encontra-se por exemplo em hospitais, nos sistemas de educação, organismos de ação social, etc., sendo o principal mecanismo de coordenação a standardização das qualificações, ou seja, profissionais altamente qualificados para produzirem bens e/ou serviços de uma organização. As principais características que lhe estão associadas são uma baixa formalização, uma baixa centralização e uma alta especialização, utilizando processos de trabalho complexos e estáveis.

1.1.4. Cultura e Clima Organizacional

A ideia de cultura organizacional apresenta-se como um conceito polissémico pelo que não existe uma definição concreta. Na perspetiva de Martin (1992) in Bilhim (2006): “[a] cultura organizacional é vista como uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas ativos a cada momento.”

Tendo em conta o carácter polissémico do conceito em questão, optou-se pela perspetiva de Schein (1985) in Bilhim (2006), pela sua maior abrangência e por se considerar que melhor se adequa mais ao contexto da organização estudada (descreve a constante adaptação da escola e dos seus atores à realidade envolvente):

“(…) o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”

Como afirma Schein (1985) in Chorão (1992) a cultura é um produto de aprendizagem e de experiência de um grupo, é algo que a organização tem, mas se encararmos a cultura como um sistema de ideias e significados partilhados estas passam a assumir formas expressivas.

Importa ainda referir que a cultura desempenha diversas funções dentro de uma organização. Nomeadamente tem um papel de definição das suas fronteiras, o que permite distinguir das outras; estabelece um sentido de identidade ao grupo, o que facilita a identificação das metas a atingir; confere estabilidade do sistema social e serve

de mecanismo de controlo de atitudes e comportamentos. A cultura reduz a ambiguidade e informa os membros como as coisas são feitas.

Assumindo-se a escola como uma organização que contempla uma missão e objetivos organizacionais definidos, encerra em si mesma uma cultura que abrange todo o seu espaço. Segundo Barroso (2005), existem diferentes dimensões de cultura escolar, sendo possível identificar três tipos de abordagem:

- Abordagem Funcionalista – “a cultura escolar é a Cultura que é vinculada através da escola. (...) [Esta] é definida e produzida exteriormente e que traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina (...)”;
- Abordagem Estruturalista – a cultura escolar apresenta-se como uma “(...) cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas”;
- Abordagem Interaccionista – “a cultura escolar é a cultura organizacional da escola (...). O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais” (Barroso, 2005, p.42 in Silva, 2005)

Para além de transportadora de normas e princípios tutelados, a escola é também reprodutora de uma cultura educativa. Desta forma, a cultura escolar é o resultado de uma intensa interação entre as normas e as estruturas da escola, os atores educativos e o seu meio externo, que resulta como descreve Barroso (2005), “(...) do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concretas”.

A cultura escola do AEPP é analisada segundo uma abordagem Interaccionista, visto que é através das interações e interpretações produzidas pelos atores escolares que melhor se compreende a cultura escolar desta organização.

O clima organizacional, por sua vez, caracteriza o meio interno de uma organização, isto é, está associado à moral e à satisfação das necessidades humanas dos seus elementos. Contudo, a determinação do mesmo é algo complexo visto que o clima é compreendido de diferentes formas por diferentes indivíduos.

Segundo Zabalza Beraza (1996):

“O clima diferencia as organizações umas das outras, e pode ser entendido como algo que é afectado por componentes objectivas (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações,

baseando-se em constructos subjectivos, ou seja as pessoas que interpretam a natureza das condições objectivas.

Este constructo subjectivo, as pessoas, pode ser analisado individualmente, (como a visão individual e distinta das coisas) bem como a título colectivo (como visão compartilhada das mesmas circunstâncias organizacionais), deste modo o clima afecta tanto o comportamento e atitudes individuais como colectivas dos indivíduos da organização.”

O clima organizacional é também um indicador de satisfação dos membros da organização. Podemos considerar alguns desses aspetos (Carvalho, 1992): a comunicação, ou seja a forma como a informação é transmitida entre os diferentes membros da organização; a formação; as condições de trabalho; a motivação/reconhecimento/valorização; a liderança, isto é, determinar se esta é feita a partir da imposição, da negociação e do respeito; os salários/benefícios; o ambiente da organização infraestruturas; a carreira e perspectivas de trabalho; a segurança do trabalho; o relacionamento, ou seja se existe colaboração, apoio e respeito entre os todos os membros; a imagem, isto é, se os membros da organização se identificam com os valores da mesma e sentem orgulho em pertencer a seu núcleo; a gestão e a qualidade/produktividade.

Em síntese é possível afirmar que o clima organizacional é um conceito afetado por características como o comportamento (dos indivíduos e do grupo), a estrutura e o processo. O clima organizacional como elemento da organização causa ainda efeito nos resultados individuais dos elementos, do grupo e da própria organização (Brunet, 1992).

O clima e a cultura organizacional são conceitos associados à organização que constituem por um lado, atributos que nos permitem diferenciá-las e, por outro, características que influenciam o comportamento dos elementos da organização. São ainda conceitos que se encontram interligados. Com efeito, o clima remete para as percepções descritivas e avaliativas que os membros das organizações fazem desses contextos (Carvalho, 1992); a cultura confia os significados, crenças e valores que se encontram interiorizados pelos elementos (Gomes, 1992).

1.2.Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

De forma a contextualizar a instituição educativa em questão, é fundamental apresentar o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em Portugal, o

programa TEIP foi influenciado pelas “zonas d’education prioritaires” (ZEP) criadas em França em 1988. A 1 de Agosto de 1996 é publicado o Despacho n.º 147-B/ME/96 que determina uma nova estrutura organizacional, com autonomia própria, designada por Territórios Educativos de Intervenção Prioritário (TEIP). Este programa foi ainda reeditado em 2006/07 através do Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008 com a designação de TEIP2 (Melo, M. 2011).

Podemos observar no documento legal que consagra a criação dos TEIP o objetivo primário de “rentabilização de recursos humanos e materiais”, no quadro “do apoio às populações mais carenciadas “criar nas escolas” com vista “à melhoria da qualidade das aprendizagens e à diminuição do abandono e do absentismo, bem como a melhoria geral das condições educativas dos alunos” (Despacho 147-B/ME/96, p.10719).

Segundo os dados da Direção Geral da Educação (DGE) – Ministério da Educação, podemos considerar como objetivos principais do Programa TEIP: a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate à indisciplina o abandono escolar precoce e o absentismo; a criação de condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Desde a sua criação o programa TIEP tem sofrido diversas alterações. Numa primeira fase, iniciada a Junho de 2007, abrangeu 35 Agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e Porto e tinha como principal objetivo “intervir em certos espaços geográficos, administrativos e sociais de forma a dar resposta às necessidades educativas que a sociedade apresenta(va), combatendo os fenómenos de “exclusão social” e de exclusão escolar” (Ribeiro, 2013).

Posteriormente, numa segunda fase, iniciada em Junho de 2009, foi alargado a mais 24 agrupamentos abrangendo todo o território nacional. De forma geral, seguiu os princípios e fundamentos do anterior programa, visando, como é determinado no preâmbulo do documento legislativo, “a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva” em contextos socioeducativos mais desfavorecidos. Também na senda das orientações relativas aos TEIP de primeira geração visou a promoção e o apoio ao desenvolvimento de projetos educativos promotores da melhoria da “qualidade das aprendizagens” (idem).

Na terceira fase, iniciada em Outubro de 2009, passou a contar com mais 45 agrupamentos, perfazendo um total de 104. Na atualidade o programa conta com 137 agrupamentos de escolas. Como objetivos centrais do programa TEIP 3 são apresentados: a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate à indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; a criação de condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo (DGE - Ministério da Educação).

O programa TEIP assume também como lógica de atuação o trabalho colaborativo dentro da organização escolar. isto é, advoga que todos trabalhem em conjunto na resolução de problemas da comunidade onde se insere a escola TEIP. Para Canário (1992), o programa TEIP atua em três níveis distintos:

“ao nível macro quando tenta superar a “exclusão social no mundo do trabalho no âmbito de decisão políticas e de administração; ao nível meso quando tenta mudar as medidas educativas que visam a passagem de território local a território escolar através de instituições educativas locais e ao nível micro quando fomenta o trabalho pedagógico diferenciado na sala de aula, da responsabilidade dos educadores/professores”.

Segundo Melo (2011), no caso dos alunos das escolas TEIP, a questão emocional e relacional parece ser particularmente relevante. Vários estudos têm demonstrado que os

“próprios alunos justificam muitas vezes, os seus percursos escolares (positivos ou negativos) através da dimensão pedagógica, salientando a relevância ou ausência da inovação no processo de ensino-aprendizagem, o (não) desenvolvimento de estratégias de cativação e o tipo de relacionamento e afetividade que (não) se estabelece entre eles e os professores”.

A partir das conclusões do estudo de Quaresma e Lopes (2011), podemos ver que os alunos valorizam a «escola-diversão» e o convívio interpares e mostram-se particularmente críticos perante a falta de condições materiais e de segurança de que algumas escolas padecem. As preocupações e interesses dos alunos acabam por coincidir com as dos pais/encarregados de educação de escolas TEIP, nomeadamente na valorização do ambiente relacional, salientando como muito positiva a proximidade existente entre alunos, professores e técnicos ou entre professores e funcionários (noutros casos). Chega mesmo a transparecer a existência de uma lógica doméstica na

imagem da escola entendida como uma “segunda casa”, espaço-tempo onde a socialização compensatória parece por vezes sobrepor-se à socialização primária de base familiar.

1.3.O Fenómeno da Indisciplina

Atualmente a escola depara-se com problemas crescentes de violência e indisciplina, ficando a seu cargo a responsabilidade de impor as regras disciplinares para garantir o cotidiano escolar, questões acauteladas no Estatuto Disciplinar do Aluno, nos normativos jurídicos e no Projeto Educativo do AE. Ocasionalmente, no seio da organização escolar surgem casos de resistência às normas que são instituídas. Esses casos de resistência às regras “são vistos como atos de indisciplina, desobediência ou incumprimento, os quais causam dificuldades ao processo de ensino aprendizagem e à formação para a cidadania e convivência, tornando-se necessário arranjar formas de superá-los” (Martins & Teixeira, 2014, p.85).

O conceito de indisciplina abarca um conteúdo polissêmico (Estrela, 2002). Com efeito, abrange uma diversidade de noções e, por isso mesmo, presta-se a variações de leitura e de interpretação. Existe indisciplina quando ocorre uma quebra ou um corte em relação à norma, à regra estabelecida e àquilo que está estipulado como socialmente correto, quer de uma forma explícita, em normas e regulamentos formais, quer de uma forma implícita, na prática e na vivência quotidiana e informal de uma escola, ou de um contexto em particular (Amado, 2000a, 2005; Amado & Freire, 2002a, 2002b e 2009; Estrela, 2002, Sebastião, 2003 in: Barros, N. & César, M. 2011). Desta forma a indisciplina está relacionada com expectativas, com modos esperados de atuação dos outros, o que implica uma interação com os outros e com um determinado contexto, situação e/ou cenário.

Etimologicamente, a indisciplina define-se negativamente pela ausência de ordem e desobediência à regra. Isto significa que a indisciplina, por si só, não é sinónimo de delinquência, perversão, maldade ou violência. A disciplina e a ordem escolar estão relacionadas com a existência de regras e com o grau de cumprimento dessas regras. Assim, é fundamental que a regra exista e que seja conhecida. É importante que a regra

seja partilhada. Mas o modo como a regra é comunicada também é decisivo e pode fazer a diferença (Barros & César, 2011).

A disciplina, por sua vez, é um meio que torna possível a aprendizagem e a autonomia, que contribui para um clima estável e estimulante de acesso ao saber, à curiosidade, à inovação. A indisciplina não é uma doença mas sim um sintoma (Estrela & Ferreira, 2001; Estrela, 2002; Strecht, 2008 in: Barros & César, 2011). É um sintoma da doença das escolas, um sintoma de que algo está mal (Barroso, 2001a, 2001b in: Barros & César, 2011). Assim, é necessário um diagnóstico exato, uma compreensão clara do fenómeno e do que ele traduz, para depois se poder atuar.

De acordo com Martins e Teixeira (2014, p.85):

“muitos comportamentos indisciplinados estão relacionados com a ineficiência da prática pedagógica, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis de mais), inadequação da organização do espaço de sala de aula e do tempo de realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor e, conseqüentemente, poucos incentivos à autonomia e às interações entre os alunos, uso constante de sanções e ameaças visando ao silêncio da turma, pouco diálogo, etc”.

Como consequência da prática pedagógica utilizada, a indisciplina escolar tem-se assumido como um problema grave, para todos os agentes educativos e, principalmente, para a escola e seus dirigentes.

Apesar da indisciplina e da violência não serem fenómenos novos, são fenómenos que assumem maior visibilidade, sendo cada vez mais falados e discutidos, quer na sociedade portuguesa quer no mundo ocidental (Conselho da Europa, 2004). Vários teóricos consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais. No entanto, grande parte dos estudos tem-se direcionado mais para a descrição, explicação ou prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Estrela, 2002; Neto, 2000 in: Barros, N. & César, M. 2011.).

Enquanto organização aprendente, a escola deve promover uma educação em que o respeito pelos direitos humanos e valores fundamentais (liberdade e dignidade humana) fazem parte integrante da organização, clima e cultura organizacional. Esta deve tentar minimizar e dar prioridade às questões da indisciplina, fomentando no seu espaço uma

aprendizagem viva da cidadania ativa, crítica, livre e responsável (Barros & César, 2011).

Barros & César (2011) apresentam algumas conclusões que demonstram o quanto é importante repensar o papel da escola enquanto agente socializador e enquanto organização existe para os alunos:

“A Escola existe para os alunos. Quando não existe um número suficiente de alunos, fecham-se as escolas. É em função dos alunos que a Escola existe. Mas será em função deles que as escolas se organizam? Será que os horários são feitos em função dos interesses dos alunos? Que os espaços ou as ofertas educativas são pensados e elaborados em função deles? Serão os currículos geridos em função das aprendizagens que pretendemos proporcionar aos alunos? As salas estão dispostas de modo a facilitar a concentração dos alunos e o envolvimento nas actividades académicas? O ensino está organizado de modo a respeitar o ritmo individual de cada um? E os interesses, características e necessidades dos alunos ocupam um lugar privilegiado na elaboração dos sistemas de ensino, das opções políticas que são tomadas, das práticas dos professores?”

Estas são algumas questões que precisam de ser discutidas e repensadas, em cada escola, para que fenómenos como a indisciplina possam deixar de existir nas nossas escolas.

1.4.Lógicas de Ação e Modos de Regulação

O conceito de lógicas de ação é frequentemente empregado nos estudos sobre as organizações. Contudo, o seu sentido está dependente dos quadros teóricos de referência mobilizados para descrever e interpretar a forma como se organiza a ação coletiva. Desta forma, o estudo das lógicas de ação pode ser seguido a partir de diversas abordagens teóricas e abranger diferentes domínios da ação organizada. Segundo Barroso *et al.* (2006) o conceito de lógica de ação remete-nos para “(...) a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma ação individual ou coletiva” (idem).

Barroso *et al.* (2006) afirma ainda que as lógicas de ação são construídas “na ação e pela ação” assumindo-se não só como conteúdos mas também como dispositivos. As

lógicas de ação “podem referir-se a atores individuais ou coletivos serem objeto de justificação pelos próprios atores (a partir do sentido que eles atribuem à sua ação) ou unicamente percebidas (e interpretadas) pela descrição e análise dos seus efeitos (ibidem).

Trata-se, assim, de um conceito dinâmico que indica uma relação entre uma ação e um contexto, supondo a existência de uma racionalidade baseada na interpretação e sentido que cada indivíduo concede à sua ação. Importa referenciar que o sentido com que esta expressão “lógica de ação” está a ser apresentada assenta nos processos de regulação interna da escola.

Sarmiento (1999) faz a distinção entre duas lógicas de ação, a lógica de responsabilidade burocrática que pressupõe relações meios-objetivos e a lógica de autonomia profissional que parte do princípio de que a incerteza é parte integrante das organizações e não pode ser dissociada por uma definição racional e pela especificação das relações meios-objetivos (Mateus, M., 2008, p.60).

O mesmo autor apresenta as lógicas de ação como modos relativamente integrados de sentidos organizadores das realidades escolares que presumem a capacidade e a eventualidade de os atores nesses contextos produzirem juízos autónomos sobre as realidades onde atuam. Esses juízos, de acordo com Sarmiento (2000, p.149) são “inerentes ao seu estatuto de sujeitos, na dupla aceção do termo: autores das realidades em que vivem e trabalham e sujeitos aos constrangimentos estruturais e sistémicos inerentes à natureza social dessas realidades.” As lógicas de ação são para o autor, consideradas como o resultado de valores, crenças, representações sociais, conceitos e ideias originárias da ação dos atores com os sujeitos, expondo as opções feitas.

Referente ao conceito de regulação Barroso (2005), afirma que de forma geral:

“(…) é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema [físico ou social] e está associada aos processos de retroação [positiva ou negativa]. É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (Barroso, 2005, p.728).

Segundo Maroy & Dupriez (2000) "a regulação é a resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controlo e processos "horizontais" de produção de normas na organização" (Maroy&Dupriez, 2000, p.76). Aqui a regulação é vista no sentido objetivo de processo social de produção de regras, possibilitando a resolução de problemas de interdependência e de coordenação.

Difundido no domínio da Educação em Portugal, o termo regulação está segundo João Barroso "associado ao objetivo de consagrar simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas" (Barroso, 2005, p.63). A evolução da gestão pública nas democracias ocidentais gerou estruturas diversificadas de coordenação da ação coletiva, que "(...)a análise organizacional e a teoria política formalizaram em dois modelos antagónicos e complementares" (Afonso, 2006, p.74).

Por um lado, é possível identificar um modelo vertical caracterizado pela "regulação voluntária dos comportamentos, através da regra e da lei" (Friedberg, 1995, p.9 in Afonso, 2006). Essa regulação é conceptualizada na teoria *weberiana* na expressão de administração burocrática, baseada na impessoalidade e na formalidade. Se na perspectiva de Lindblom (1965) este tipo de regulação baseia-se num dispositivo de "coordenação centralizada" que é próprio do processo político burocrático, na perspectiva de Reynaud (1997) o modelo vertical tem por base uma "regulação de controlo" que se concretiza pelo exercício legítimo do poder, assente na autoridade (idem).

Por outro lado, é possível identificar o modelo horizontal e difuso constituído pela regulação baseada em mecanismos de "ajustamento mútuo [resultante] dos exercícios multilaterais de influência e poder, como a negociação (Lindblom, 1990, p.240 in Afonso, 2006). Nas organizações burocráticas, como nos sistemas educativos, o dispositivo de ajustamento mútuo surge como uma resposta às limitações da coordenação centralizada, através da multiplicação de níveis de tomada de decisão e de mecanismos descentralizados e delegação (Afonso, 2006, p.74-75).

Segundo Barroso, entendemos por regulação interna os processos formais e informais que asseguram a coordenação da ação coletiva na escola a partir da produção e manutenção de regras que garantem o seu funcionamento. De acordo com Reynaud (1997), in Barroso (2006), nesses processos estão incluídos: a "regulação de controlo", que é feita pelo órgão de gestão sob a indicação da tutela ou a partir de regras próprias

elaboradas no âmbito das suas competências; a “regulação autónoma” emerge da ação coletiva organizada de diferentes atores, através da elaboração de regras próprias de acordo com interesses e estratégias específicas; e, a “regulação conjunta” que resulta dos dois tipos atrás citados (Barroso *et al.*, 2006, p.271).

De acordo com Barroso (2005) a evolução da administração da educação em Portugal pode ser vista a partir da alteração de papéis e de relações entre o estado, os professores e os pais dos alunos. Esta política de descentralização resulta numa redistribuição de poderes entre o Estado, os professores e as famílias, na criação de alianças bipolares.

2. CAPÍTULO II – O CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTÁGIO

O capítulo que se inicia tem como principal objetivo apresentar a caracterização da organização onde decorreu o estágio, tendo por base o quadro teórico enunciado no capítulo anterior. Este capítulo encontra-se estruturado nos seguintes subcapítulos:

- Metodologia de estudo utilizada para a caracterização do agrupamento de escolas;
- Origem e composição do AEPP (apresentação da origem, história, entrada para o programa TEIP e composição):
- Objetivos, princípios e valores (apresentação do âmbito curricular da organização, valores e objetivos educativos determinado para a comunidade educativa);
- População escolar do AEPP (apresentação da caracterização socioeconómica e cultural da organização);
- Oferta formativa e projetos do AEPP (descrição dos ciclos de ensino e turmas que o agrupamento oferece assim como os projetos em desenvolvimento);
- Recursos da organização (recursos físicos e humanos disponíveis no AEPP);
- Parcerias (identificação de todas as organizações a colaborarem em parceria com o AEPP na sua ação educativa e desenvolvimento de atividades).

2.1. Metodologia de Estudo Para a Caracterização do Agrupamento de Escolas

A caracterização do AEPP foi realizada sob dois prismas: uma primeira abordagem de caráter descritivo onde se procede à descrição da organização através dos seus elementos básicos, que permitem uma visão da estrutura formal do AEPP, no presente ano letivo; e uma análise da organização de caráter mais interpretativo onde se pretende conhecer o AEPP através de elementos como cultura de escola, enfatizando os documentos que definem a orientação curricular e educativa do AEPP.

Para a caracterização do AE foi utilizado o método de pesquisa arquivista, que permitiu colher informações sobre a origem e história da organização, objetivos e valores, oferta formativa, parcerias e objetivos, meio social circundante, entre outros. A pesquisa arquivista é uma técnica que se apresenta como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados” (Afonso, 2005) para o conhecimento e a compreensão da natureza do objeto em estudo. Os documentos recolhidos constituíram

o acervo documental sujeito a análise para a identificação dos elementos de análise pretendidos.

A natureza dos documentos analisados compreende-se na categoria da documentação oficial visto que pertence ao arquivo da organização escolar ou educativa (Afonso, 2005). Com o objetivo de elaborar uma interpretação sólida dos dados recolhidos através do tipo de pesquisa acima descrito, foi realizada uma análise qualitativa da informação (análise documental), que segundo Afonso (2005) consiste “(...) [n]uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre o contexto empírico particular e o olhar [do investigador]”.

2.2. Agrupamento de Escolas

O AEPP está localizado nas freguesias de S. João e Santa Engrácia e está inserido no programa TEIP desde 2012/2013. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, lançados em 1996, têm constituído uma via através da qual o poder político tem legitimado uma atenção a questões de igualdade, proporcionando às escolas inseridas em contextos desfavorecidos recursos adicionais, de ordem técnica pedagógica e material (Ribeiro, 2013).

2.2.1. Origem e Composição do AEPP

“A Escola é um local de pessoas, com pessoas, para pessoas que se reconhece na sua história de vida única e irrepitível (AEPP, 2011). Segundo o Projeto Educativo do AEPP, em 2003 constituiu-se o Agrupamento Vertical de Escolas, integrando escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância, contudo apenas no ano letivo 2008/2009, passou a englobar também, dentro das instalações da escola sede, turmas do 1º Ciclo.

A unidade orgânica deste agrupamento de escolas é constituída por três escolas, a saber, Escola Básica (escola sede), Escola Básica com Jardim de Infância 1 e Escola Básica com Jardim de Infância 2.

No ano de 2012/2013, segundo dados da Direção Geral de Educação (DGE), o Agrupamento de Escolas passou a integrar o Terceiro Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas como resposta às necessidades

e às expectativas dos alunos. Este programa encontra-se ao abrigo do Despacho Normativo n.º 20/2012, que define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritários, bem “(...) como as regras de elaboração dos contrato-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministérios da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária” (DGE – Ministério da Educação)

O Agrupamento de Escolas é uma organização que oferece inúmeros serviços à sua comunidade escolar. Este agrupamento é um organismo estatal de consideráveis dimensões onde a divisão de trabalho é baseada na standardização das qualificações e nos padrões burocráticos já definidos. Podemos então caracterizar este agrupamento como uma organização baseada na formação e especialização horizontal do trabalho e descentralização horizontal e vertical.

A gestão e administração do AEPP são garantidos pelos seguintes órgãos, que se orientam segundo os princípios referidos nos artigos 3º e 4º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (consultar Anexo 6 – Organograma Administrativo):

- Conselho Geral;
- Diretor;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. No AEPP, este órgão é constituído por diferentes elementos da comunidade educativa nomeadamente: três representantes do pessoal docente em que um assume o papel de presidente do conselho geral, dois representantes do pessoal não-docente, dois encarregados de educação/pais, um representante da Junta de Freguesia da Penha de França, um representante da Junta de Freguesia de S. Vicente e a diretora do agrupamento de escolas (Regulamento Interno do Agrupamento-AEPP, 2014b).

O diretor de escola é o órgão de administração e gestão do AE nas áreas pedagógica, cultural, financeira e patrimonial. Este é eleito pelo Conselho Geral (ME, Decreto-Lei, nº. 75/2088, art.º 21.º nº1).

Segundo o artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o conselho pedagógico assume-se como o “(...) órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. No caso do AEPP, este é constituído por: diretora do agrupamento de escolas (que preside o órgão em questão), um coordenador do Pré-Escolar, um coordenador do departamento de Línguas, um coordenador do departamento de Matemática/Ciências Experimentais, um coordenador do departamento de Artes, um coordenador dos Diretores de Turma, um responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), um responsável pela Biblioteca, um representante do TEIP e seus Projetos e um representante da AAE (Plano Anual de Atividades-AEPP, 2014b).

Por último o Conselho Administrativo, órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola. No caso do AEPP este órgão é constituído pela diretora do agrupamento de escolas, pela subdiretora do AE e pelo chefe de serviços de administração escolar (idem).

O AEPP é uma organização caracterizada por uma tecnoestrutura (tipologia de Mintzberg, 1995 in Lima & Silva, 2005) visto que apesar de não estar sempre presente, a diretora (em conjunto com o Conselho Executivo) tem a capacidade de observar/avaliar todo o sistema da sua organização a fim de analisar como este está a funcionar. Comunicando com os seus pares, é possível à diretora adaptar a sua organização às necessidades pontuais. O administrador profissional da burocracia profissional, ou no presente caso, a Diretora do agrupamento, passa muito tempo a resolver problemas que surgem dentro da estrutura. A sala da diretora esta quase sempre aberta, e é aí que ela resolve inúmeras questões que decorrem diariamente com a rotina escolar (Mintzberg, 1995, p. 388-394).

No Agrupamento de Escolas, podemos observar o que Mintzberg (1980, p.331) define por estrutura orgânica, ou seja, uma organização onde a gestora/diretora pretende estar envolvida e informada de todas as atividades da organização, e onde o relacionamento

entre a mesma e os seus colaboradores é de natureza informal, sendo a confiança partilhada por todos.

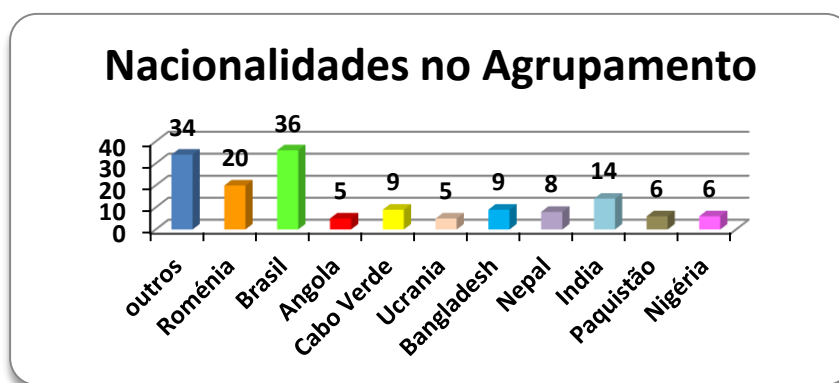
O caráter burocrático desta estrutura de Mintzberg define claramente o trabalho do agrupamento, onde muitas vezes os profissionais dedicam grande parte do seu tempo ao trabalho administrativo ao invés do trabalho profissional.

2.2.2. Envolvente Socioeconómica

O meio social em que uma organização escolar está inserida, influência de forma direta e indiretamente o seu funcionamento. O AEPP situa-se nas freguesias da Penha de França e de São Vicente acolhendo alunos provenientes dessas freguesias e de outras contíguas. O agrupamento acolhe também alunos provenientes das comunidades imigrantes da zona envolvente (20%), constituindo um núcleo relevante do público escolar (152 em 756 alunos – dados de 2014-2015). Grande parte destes alunos “(...) não domina a língua portuguesa o que dificulta a integração plena e efetiva dos mesmos no sistema educativo português) (Plano Plurianual de Melhoria-AEPP, 2015)

A esta dificuldade acresce ainda o fato de os alunos de algumas etnias “(...) viverem mais isolados nas suas comunidades de origem, sendo que os pais e encarregados de educação não dominam a língua portuguesa nem estão integrados no mercado de trabalho nacional” (Plano Plurianual de Melhoria-AEPP, 2015). Para melhor compreensão da realidade étnica do agrupamento apresenta-se o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Nacionalidades dos Alunos do AEPP



Em termos socioprofissionais, a população envolvente do AEPP apresenta baixos índices de instrução, sendo as habilitações académicas dos pais e encarregados de educação a nível de 1º e 2º ciclos. A precariedade laboral é uma constante, pelo que as dificuldades económicas são visíveis. “Note-se que no ano letivo 2013-2014 tínhamos 428 alunos beneficiados pela Ação Social Escolar. Em 2014-2015 ano foram 473 alunos beneficiados pela Ação Social Escolar, ou seja, 63% de alunos abrangidos por esta medida” (idem)

.

2.2.3. Missão, Metas E Objetivos

A escola enquanto organização educativa estabelece o cumprimento dos princípios e objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo¹, existindo para “(...) instruir, socializar e qualificar, num contexto organizacional em que todos os seus elementos interagem para estudar, aprender e ensinar” (Projeto Educativo-AEPP, 2011²).

É missão assumida do AEPP “proporcionar um desenvolvimento integral do indivíduo, visando não só a qualificação de saberes e competências académicas, a certificação escolar e a qualificação profissional, como a promoção de atitudes e competências sociais e afetivas adaptadas aos atuais contextos de incerteza e imprevisibilidade e da progressiva responsabilização pessoal na formulação e implementação dos projetos de vida dos alunos” (idem)

É do entendimento do agrupamento que a todas as crianças e jovens devem ser garantidos o conjunto de ambientes formativos e socializantes e as aprendizagens sustentadoras do seu desenvolvimento harmonioso e da sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia. Assim, no projeto educativo, são apresentadas como metas prioritárias:

1. Promover o sucesso escolar dos alunos;
2. Evitar o abandono escolar;
3. Contribuir para a plena formação da personalidade dos alunos e fomentar os valores de cidadania;

¹ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi promulgada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

² O Projeto Educativo do AEPP que foi utilizado neste relatório de estágio corresponde ao período escolas de 2011/2014, visto que o novo Projeto Educativo ainda não está aprovado à data de conclusão deste relatório.

4. Promover uma escola democrática e inclusiva;
5. Preparar os alunos para os desafios da sociedade de informação e do conhecimento;
6. Promover a orientação vocacional dos alunos;
7. Planificar e apoiar atividades que promovam de forma efetiva a saúde e bem-estar;
8. Implementar competências essenciais na educação pré-escolar

(ibidem)

Os objetivos gerais do Agrupamento de Escolas são definidos a cada três anos letivos no momento da redefinição do Projeto Educativo e do Projeto TEIP. Os objetivos gerais da organização são os seguintes:

1. “Assegurar a formação geral dos alunos, que garanta o desenvolvimento das suas aptidões, capacidades e competências;
2. Eleger as áreas curriculares não disciplinares para promover as iniciativas dos alunos no contexto de projetos que contemplem a construção dos valores de cidadania;
3. Promover uma cultura de participação dos diferentes agentes e parceiros na definição das orientações educativas do agrupamento e na resolução dos problemas decorrentes da atividade escolar;
4. Proporcionar o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes através da elaboração de um plano interno de formação contextualizada com os objetivos do projeto Educativo;
5. Melhorar a organização e o funcionamento dos espaços e serviços escolares.”(ibidem)

A integração do agrupamento no programa TEIP e a respetiva implementação das ações têm contribuído para a promoção do sucesso educativo. O AEPP considera ainda ser uma mais-valia “ nos termos constituído em microrrede com dois agrupamentos similares (Plano Plurianual de Melhoria-AEPP,2015).A ação estratégica da equipa TEIP e do AEPP delinea-se em torno de quatro grandes eixos/áreas de intervenção prioritária do programa TEIP:

A) Apoio à melhoria das aprendizagens (coadjuvações pedagógicas, grupos de homogeneidade relativa, reuniões de nível³ (Matemática e Português), monitorização e avaliação dos resultados);

B) Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina (coadjuvações comportamentais, gabinete de Psicologia e Orientação, Projeto “Agarra-te ao Tempo” – Mediadora e Educadora Social, oferta de “Formação Cívica” para todas as turmas do 2º e 3º ciclos);

C) Organização e gestão (grupo de autoavaliação do agrupamento, análise trimestral de resultados, apoio do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, equipa TEIP);

D) Relação escola-famílias (equipa multidisciplinar, página eletrónica do AEPP, programa INOVAR, parcerias). (ibidem).

Neste Projeto Educativo são ainda apresentados alguns objetivos específicos definidos pela Direção segundo proposta do Conselho Pedagógico, tendo como referencial as metas definidas no próprio Projeto Educativo. A elaboração desta proposta pelo Conselho Pedagógico, em relação ao desempenho e abandono escolar é fundamentada em:

1. Análise da compilação dos resultados finais do ano letivo no 1º, 2º e 3º ciclos;
2. Avaliação final dos Projetos Curriculares de Turma e registo dos contactos feitos pelos diretores de turma com os encarregados de educação;
3. Registo das ocorrências disciplinares e respetivas deliberações (ibidem).

2.2.4. Recursos Humanos e Materiais

Para que as metas e objetivos apresentadas no Projeto Educativo sejam alcançadas, é necessário um conjunto de condições à qual podemos chamar de recursos. Nos recursos humanos consideram-se o pessoal docente e não docente, existindo contudo uma subdivisão dos últimos em assistentes técnicos e operacionais. O corpo docente

³ O AEPP opera com um sistema de turmas de nível (nas disciplinas de Português e Matemática) onde os alunos são distribuídos pelas turmas de acordo com o seu comportamento e nível de conhecimentos. Desta forma as reuniões de nível assumem-se como reuniões entre professores que lecionam o mesmo ano letivo e disciplina.

exercício de funções no AEPP, no ano letivo de 2014/2015, é constituído por 38 professores do quadro e 28 contratados, como se vê no quadro seguinte:

Quadro 1 – Recursos Humanos do AEPP (Pessoal Docente)

Ciclo de ensino	Docentes de carreira	Docentes contratados
Pré-Escolar	6	1
1.º ciclo	9	6
2.º ciclo	7	4
3.º ciclo	23	17
TOTAL	45	28

Segundo o agrupamento “ao longo dos anos, os docentes do quadro são cada vez em menor número, sendo o fluxo de docentes contratados uma constante, o que acarreta sempre instabilidade no arranque e durante o ano letivo” (Plano Plurianual de Melhoria-AEPP, 2015)

Relativamente ao pessoal não docente, os assistentes operacionais do quadro do agrupamento são poucos (onze elementos), uma vez que sempre que um se aposenta não é substituído. Importa ainda dizer que o recurso constante aos contratos de emprego reinserção (nove elementos) constitui, salvo raras exceções, um ponto fraco, na medida em que essas pessoas não têm um perfil nem formação adequada ao desempenho de funções numa escola. O agrupamento dispõe ainda de duas técnicas de educação e de um técnico superior em psicologia responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação (idem).

Partindo das estruturas de Mintzberg (1995) referidas no capítulo I, a Burocracia Profissional é a estrutura que define a organização em questão. “Para coordenar as suas atividades, a burocracia profissional apoia-se na estandardização das qualificações e no parâmetro de conceção que lhe corresponde a formação e a socialização. A burocracia profissional recruta especialistas devidamente formados e socializados – que são

profissionais- para o seu centro operacional, dando-lhes latitude considerável no controlo do seu próprio trabalho” (Mintzberg, 1995, p.380).

Exemplo destes especialistas devidamente formados e socializados são os professores que trabalham sozinhos na sala de aula, relativamente isolados dos seus colegas e dos seus superiores, e dispõem de uma margem de autonomia. Apesar da estandardização das qualificações, nenhum professor aplica os seus conhecimentos da mesma forma, até porque nenhum professor lida com as mesmas turmas.

Quanto aos recursos materiais necessários, as necessidades específicas das atividades letivas, de complementos curricular e extracurricular, são consagradas em função da sua integração no Plano Anual (PA) e no Plano Plurianual de Atividades (PAA) aprovadas pelo Conselho Geral. A administração destes recursos é feita através do orçamento anual elaborado de acordo com a legislação em vigor. Por sua vez, a dotação orçamental para a escola sede e unidades vem do Orçamento Geral do Estado (OGE) e de receitas próprias. A dotação orçamental destinada às escolas básicas de 1º ciclo e jardins-de-infância é da responsabilidade da CML e ME. Sempre que possível a escola desencadeará mecanismos que visem a angariação de receitas próprias que reverterão a favor da melhoria das condições pedagógicas, didáticas e materiais (aluguer de instalações e candidaturas a concursos, nomeadamente, PAM, PNL e Rede Nacional de Bibliotecas).

Os recursos físicos e serviços do AE encontram-se descritos no seguinte quadro:

Quadro 2 – Recursos Físicos e Serviços do AEPP (AEPP, 2014b)

ESPAÇOS E SERVIÇOS	LOCAL	Cada uma destas estruturas e serviços tem um regimento específico e destinam-se ao apoio de toda a comunidade educativa
Refeitório	EBPP, EB1 e JI	
Bufete	EBPP	
Papelaria	EBPP	
Secretaria	EBPP	
Reprografia	EBPP	
Portaria	EBPP	
Espaço de Convívio (Marquise)	EBPP	
Recreios	EBPP, EB1 e JI	
Gabinete de Apoio e informação no domínio da Sexualidade	EBPP	
Sala de Apoios	EBPP	
Sala de Informática	EBPP	
Sala de Professores	EBPP, EB1 e JI	
Sala de Diretores de Turma	EBPP	
Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO)	EBPP	
Núcleo de Apoios Educativos	A funcionar na EBPP, abrangendo todo o agrupamento	
Sala de Matemática	EBPP	
Instalações Gimnodesportivas	EBPP, EB1 e JI RLF; EB1 e JI de POM (espaços adaptados)	
Laboratório de Ciências Experimentais	EBPP	
Sala de Teatro	EBPP	
Sala Multiusos	EBPP	
Sala de Música	EBPP	
Biblioteca Escolar/ CRE	EBPP	
Salas de Unidade de Ensino Estruturadas	EB1 RLF e EBPP	
Sala de Multideficiência	EBPP	
Salas de CAF	EBPP, EB1 e JI RLF; EB1 e JI POM	
Biblioteca	EBPP, EB1 e RLF; EB1 e JI POM	
Desporto Escolar (várias modalidades)	EBPP	

2.2.5. Oferta Formativa e Projetos

O AEPP é composto por três escolas como já foi anteriormente referido. Para um total de 756 alunos o agrupamento oferece sete grupos da Educação Pré-Escolar, doze turmas do 1.º ciclo (três turmas de cada ano de escolaridade), seis turmas do 2.º Ciclo (três de cada ano de escolaridade), onze turmas do 3.º ciclo (quatro turmas do 7.º ano, três turmas do 8.º, duas do 9.º e duas turmas do ensino vocacional). A distribuição dos alunos é o constante do quadro:

Quadro 3 – Distribuição dos Alunos do AEPP por Ciclo de Ensino

CICLO DE ENSINO	N.º DE ALUNOS
Pré-escolar	142
1.º ciclo	247
2.º ciclo	133
3.º ciclo	234
TOTAL	1056

Do total dos alunos apresentados no quadro supra importa referir que 52 alunos se encontram abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008. O agrupamento dispõe de 3 unidades de apoio a alunos multideficientes (1º ciclo) e Autistas (1º,2º e 3º ciclo) (Plano Plurianual de Melhoria-AEPP, 2015).

Não obstante a oferta curricular de ensino regular e especial, o AE oferece à sua comunidade educativa atividades de enriquecimento curricular para todos os ciclos de ensino. De acordo com a alínea c) do art.º 9º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, os Planos Anual e Plurianual de Atividades (PAA/PPA) são “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (idem).

Na elaboração deste documento os Órgãos de Gestão, os Departamentos, os responsáveis pelos Serviços e Projetos respeitaram os princípios, as prioridades educativas e os eixos de intervenção que constam do Projeto Educativo e do Programa TEIP3 -Plano de Melhoria.

A Diretora do Agrupamento de Escolas identificou os projetos da organização, que são apresentados em seguida:

- PES – Educação para a Saúde;
- Projeto Escola + / Lisboa E-Nova;
- A Crise Económica e a Má Nutrição em Crianças e Idosos;

- Natação Curricular e Adaptada;
- Projeto Ciência Viva;
- PNL – Plano Nacional de Leitura;
- Desporto Escolar;
- COMENIUS;
- Agarra-te ao Tempo;
- Matemática com Nível (5º, 6º e 7º anos);
- Português em Parceria (6º e 7ºanos);
- Atelier de Português (2º e 3ºciclos);
- Português Passo a Passo (5º e 8º anos);
- Matemática Passo a Passo (9ºano);
- Rumo ao Sucesso (1ºciclo);
- Observa-te e Muda;
- Microrede;
- Lê, Pensa e Resolve (1ºciclo);
- Articular para Crescer.

Os seguintes três projetos foram escolhidos para serem apresentados mais detalhadamente devido ao grande número de elementos envolvidos e á sua importância na comunidade educativa:

- O projeto “Comenius” define-se numa parceria multilateral Comenius na qual o Agrupamento de Escolas é uma das escolas parceiras. O projeto procura desenvolver estilos de vida saudáveis e sustentáveis (Healthy PICNIC) e simultaneamente fomentar, entre docentes e discentes, a utilização e partilha de competências linguísticas e culturais uma vez que compreende uma ligação muito estreita e multiforme entre os países parceiros;
- O projeto “Observa-Te E Muda” visa ajudar a constituir um espaço de referência no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, por forma a analisar e gerir focos de indisciplina, procurando para o efeito acompanhar situações disciplinares que ocorram no espaço escolar, bem como prevenir e ajudar a corrigir desvios comportamentais;

- O Projeto “Agarra-te ao Tempo” é um espaço de mediação escolar/social dirigido a todos os alunos do Agrupamento de Escolas. Os seus principais objetivos assentam na diminuição da indisciplina em contexto escolar, assim como na redução dos níveis de abandono escolar e no combate à exclusão social.

2.2.6. Parcerias da Organização

O AEPP conta com um vasto leque de recursos externos, com os quais estabelece protocolos de cooperação e parceria, e que auxiliam a organização escolar no desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares, assim como na concretização de objetivos educativos do agrupamento, particularmente na área do desporto, saúde e cultura. As entidades que estabelecem parceria com o Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres são as seguintes (Projeto Educativo-AEPP, 2011):

- Parcerias do Âmbito Institucional (Câmara Municipal de Lisboa, Junta de Freguesia da Penha de França, Junta de Freguesia de São Vicente, Escola Segura, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa);
- Parcerias do Âmbito Social (Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Antigos Alunos, Comissões Sociais de Freguesia);
- Parcerias do Âmbito Socioeducativo, Saúde Física e Mental (CPCJ, CERCI Lisboa, Farmácia Estácio, CAOJ, ACA);
- Parcerias do Âmbito Sociocultural (SCML, RBE,).

3. CAPÍTULO III – ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PATRÍCIO PRAZERES

Durante o estágio no AEPP foram realizadas diferentes tarefas, onde surgiu a oportunidade de mobilizar conhecimentos teóricos e analíticos adquiridos durante a formação académica, quer a nível da licenciatura em Ciências da Educação quer a nível no mestrado em Administração Educacional. As tarefas desenvolvidas decorreram de solicitações por parte dos atores institucionais, em função das necessidades do agrupamento.

I – PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DE ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA DE NÍVEL E DE COORDENAÇÃO TEIP

O que foi pedido: Foi solicitada a minha participação em todas as reuniões de nível e reuniões TEIP, sendo-me atribuído o papel de observador externo, com o principal objetivo de oferecer um olhar exterior aos assuntos discutidos., principalmente através da estimulação da reflexão ao colocar questões para sere esclarecidas ou debatidas

O que foi realizado: Devido à frequência semanal das reuniões de nível e ao horário de estágio, apenas foi possível participar nas reuniões de nível de Português do 5ºAno. Contudo, a participação foi ativa nas mesmas partilhando ideias e perspetivas. Quanto às reuniões TEIP posso dizer que participei em todas de forma ativa. Partilhei as minhas ideias e pontos de vista sempre que oportuno com o objetivo de ajudar a resolver pequenas questões da realidade escolar. No final de todas as reuniões, foi possível realizar uma pequena avaliação da pertinência e resultados da mesma, que partilhei com todos os participantes.

Tarefas: apoio ao planeamento da intervenção, análise e discussão dos problemas identificados nos diversos grupos da comunidade educativa com vista ao planeamento de estratégias de intervenção, análise de resultados.

Balanco: Apesar de ser um trabalho mais de observação participante permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar, estabelecer relações com os atores envolvidos e partilhar ideias e conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica. Presenciar uma realidade que apenas tinha estudado na teoria e vivido como aluna foi muito enriquecedor visto que me deu a oportunidade de relacionar teoria e prática. O facto de fazer uma pequena reflexão final sobre o funcionamento das reuniões, foi intimidante e requereu da minha parte muita reflexão sobre as ideias e palavras a partilhar nesses momentos, mas revelou-se uma experiência muito enriquecedora onde desenvolvi as minhas competências de comunicação.

II – ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS: FICHAS DE SINALIZAÇÃO PARA O GABINETE “AGARRA-TE AO TEMPO”

O que foi pedido: O objetivo desta tarefa consistiu na criação de documentos que ajudassem o gabinete “Agarra-te ao Tempo” a organizar e otimizar o seu tempo, isto é, criar ferramentas que tornassem tarefas rotineiras e demoradas em atividades simples e eficazes.

O que foi realizado: Em colaboração com as técnicas do gabinete “Agarra-te ao Tempo”, foi possível perceber que a maior dificuldade era contabilizar a entrada e saída de alunos do espaço em questão. Assim, optou-se por melhorar a ficha de sinalização já existente para os alunos, para que esta pudesse conter unidades de registo de presenças. Este documento de estrutura foi ainda alterado a fim de conter espaço para informação pessoal sobre os alunos (comportamento, motivo da ida ao gabinete, preocupações dos alunos, etc.).

Tarefas: análise e reflexão sobre os documentos estruturantes de gestão já existentes e a sua utilidade e eficácia; construção de documentos mais eficazes à realização das tarefas do projeto “Agarra-te ao Tempo”.

Balanco: Trabalhar com as técnicas de educação na criação destes documentos permitiu-me conhecer melhor os alunos (que têm mais dificuldades comportamentais) do agrupamento. Como nunca tive contacto com um espaço numa escola que desenvolvesse este tipo de trabalho, foi uma experiência nova e muito enriquecedora. A construção do documento em si foi um desafio de comunicação e organização que me possibilitou não só mobilizar conhecimentos teóricos como competências individuais (trabalho em equipa).

III – ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESTRUTURANTES - PROJETO EDUCATIVO

O que foi pedido: Este ano o agrupamento está a trabalhar num projeto educativo novo. O objetivo principal da minha participação seria a leitura e análise das diferentes fases do documento, verificando se a estrutura integra os elementos necessários para que se considere um projeto, partilhando ideias e dando *feedback* sobre o trabalho realizado.

O que foi realizado: A construção deste documento foi uma tarefa conjunta de vários atores educativos. Sempre que um elemento dessa pequena equipa terminava uma parte do documento, era pedida a minha intervenção de forma a analisar o documento sugerindo novas ideias ou ajudando na reformulação do mesmo.

Tarefas: Análise e interpretação de documentos estruturantes da organização; utilização do *feedback* como reforço a melhoria dos documentos criados.

Balanco: Considero que esta foi uma atividade muito enriquecedora pois possibilitou-me a oportunidade de observar a construção de um documento fundamental para a organização escolar. Foi possível assistir à constante discussão de ideias entre os atores de vários níveis, assim como à grande reflexão que está por detrás da construção de um documento estruturante deste tipo. Foi muito enriquecedor presenciar a fase inicial/construção do documento, ao invés de ler somente o final, como fiz anteriormente no período de estudos académicos. Mais uma vez, pude desenvolver as minhas capacidades de comunicação uma vez que não é fácil dar *feedback* do trabalho dos outros.

IV – ANÁLISE E REVISÃO DO GUIÃO DO PROFESSOR

O que foi pedido: O guião do professor foi um documento criado pelo agrupamento para ajudar a receber os novos professores. Contudo, devido ao atraso da colocação dos mesmos que se verificou este ano letivo, este documento acabou por não ser utilizado. A tarefa que foi proposta consistiu em colocando-se no papel de um professor novo ao agrupamento a quem foi entregue este documento, analisar o guião e encontrar lacunas no mesmo, para que este possa ser melhorado.

O que foi realizado: Após a leitura e análise do guião do professor, não foi possível identificar nenhuma lacuna ou aspeto a acrescentar ao mesmo.

Tarefas: leitura, análise e *feedback* de documentos do AEPP

Balanco: Considerou-se que o documento estava muito bem construído, dando aos novos professores uma perspetiva geral do agrupamento e dos seus serviços. Retirou-se desta experiência o exercício de leitura e análise documental como mais-valias na realização desta tarefa.

V – CRIAÇÃO DE DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DE MONITORIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES TEIP

O que foi pedido: Foi solicitado que se orientasse uma professora TEIP (nova ao agrupamento), na construção de documentos de avaliação e monitorização das atividades TEIP a desenvolver pela mesma.

O que foi realizado: Partindo de documentos já criados por outros professores TEIP deste agrupamento em anos anteriores, adaptou-se os mesmos as necessidades da professora em questão. Assim, foi criada uma ficha de avaliação para cada turma da docente, com as características que esta pretende avaliar nos seus alunos. Foi também adaptada uma ficha de monitorização das ações TEIP, para que a docente consiga adaptar constantemente as suas atividades aos alunos de forma simples e eficaz.

Tarefas: construção de documentos de avaliação e monitorização de atividades; análise de resultados.

Balanco: Esta foi uma tarefa trabalhosa visto que a monitorização das ações TEIP não é algo fácil de se fazer. Como professora TEIP, esta docente é um recurso adicional para os alunos que mais necessitam, contudo as necessidades dos alunos mudam constantemente. Assim, criar documentos que monitorizem essas constantes alterações de sujeitos e tarefas é algo complexo. O facto de serem documentos adaptados a uma professora em específica implica que a tarefa tenha que ser feita em equipa. Deste modo, a conjugação de horários foi outra dificuldade sentida. Contudo, os documentos foram construídos e o *feedback* da sua aplicação foi muito positivo. Em suma, avalia-se esta tarefa como desafiante mas enriquecedora, onde a gestão de tempo e trabalho em equipa foram aspetos muito valorizados.

VI – OBSERVAÇÃO DE AULAS (Amigo Crítico)

O que foi pedido: Esta tarefa consistiu em observar algumas aulas assumindo um papel de “amigo crítico”. O objetivo seria, observar as aulas tendo por base um olhar exterior à profissão da docência, refletindo posteriormente em conjunto com o professor a realidade observada.

O que foi realizado: Para a observação das aulas criei um guia e uma grelha de observação. O primeiro funcionou como um documento de reflexão com o objetivo de, em conjunto com o professor, refletir sobre a realidade observada. Por sua vez, a grelha de observação serviu para ajudar a observadora a organizar as suas notas. Foram realizadas ao todo 5 observações (2 aulas de 5ºano, 1 de 6ºano e 1 de 2ºano).

- Relativamente às aulas de 5ºano, estas são frequentadas por turmas de nível, o que resultou em observações muito diferentes umas das outras. Depois das 2 aulas observadas e discutidas com as professoras, a experiência foi partilhada e analisada entre as 3 professores do 5º ano e a observadora, apesar de só terem sido observados duas das turmas.

- Em relação à observação da aula de 6ºano, esta teve um objetivo específico. Sendo esta apontada pelo Agrupamento como a pior turma por questões de indisciplina, o meu propósito seria observar a interação da mesma, identificando os focos de distúrbios. No final da aula, em conjunto com a Diretora de Turma (professora observada), foi construída uma nova planta de sala para tentar melhorar a dinâmica de aula.

- A observação da turma de 2ºano foi realizada com a colaboração de dois professores (professor titular de turma e professor TEIP), contudo o pedido inicial foi para observar o professor titular no âmbito da sua dinâmica com a turma. Segundo a direção do AEPP, este docente apresentava alguma falta de confiança no seu trabalho, sentindo dificuldades em trabalhar com a sua turma. Depois da observação, o momento de reflexão mostrou-se muito produtivo para reforçar o sentimento de liderança do professor em relação à sua turma.

Tarefas: observação de aulas; análise e reflexão das observações realizadas em conjuntos com os respetivos docentes.

Balanco: De todas as atividades desenvolvidas esta foi a mais complexa de todas. Em primeiro lugar, porque como estudante de mestrado ainda não estou apta a criticar uma prática docente. Assim, foi necessário desde o início adotar uma postura de “amigo crítico” mais leve, ou seja, ajudar a refletir e não criticar a situação observada. A construção dos documentos estruturantes necessários para a realização da tarefa em questão foi um bom exercício de colocar em prática, os conhecimentos já adquiridos nas experiências académicas. Contudo, inserir um elemento estranho durante a aula não foi tarefa fácil. Assim, a pedido dos professores a observadora interveio nas aulas, ajudando a eliminar focos de indisciplina. As reflexões com os docentes foram exercícios muito enriquecedores pois foi possível perceber quem nem todos os professores avaliam o seu trabalho de acordo com a realidade observada. Mais uma vez, as minhas capacidades de comunicação foram utilizadas para dar ênfase à palavra reflexão ao invés de crítica.

VII – DINAMIZAÇÃO DE CICLOS DE REFLEXÃO

O que foi pedido: A ideia original assentava na dinamização de um ciclo de reflexão para o grupo docentes do AEPP, sobre a temática “Promoção do elo Escola-Família”. Mais tarde, foi-me ainda pedido que colaborasse na dinamização de outra sessão sobre “O Papel dos Diretores de Turma”.

O que foi realizado: Inicialmente solicitei a participação de uma professora do Instituto de Educação para a dinamização desta atividade. Tendo em conta a constante alteração de disponibilidade, tanto do AEPP como da professora convidada, a sessão em questão acabou por ficar suspensa. Para que o calendário dos Ciclos de Reflexão não ficasse atrasado, o coordenador TEIP (responsável por este projeto), solicitou a minha ajuda para a dinamização de outra sessão sobre “O Papel dos Diretores de Turma”. Fiquei encarregue de realizar as atividades para esta sessão, de forma a promover momentos de reflexão e trabalho colaborativo entre o público. Infelizmente nenhuma destas duas sessões acabou por ser realizada devido à suspensão do projeto por motivo de baixa do coordenador TEIP.

Tarefas: início da elaboração de um ciclo de reflexão sobre a temática “Promoção do elo Escola-Família”; elaboração de uma atividade colaborativa de reflexão para o ciclo de reflexão com a temática “O Papel dos Diretores de Turma”

Balanco: Apesar de ter sido uma atividade que acabou por não ser realizada esta ocupou bastante tempo. De imediato senti a necessidade de adotar uma postura profissional e esconder as minhas ansiedades de falar para um público tão grande (cada sessão teria em média 70 professores). Os conteúdos produzidos e apresentados teriam não só de ser interessantes, como ajudar os professores a melhorarem nas áreas apresentadas. Esta foi sem dúvida a atividade onde senti mais dificuldades e daí ter recorrido ao apoio de um convidado do Instituto de Educação. Contudo, foi uma experiência muito enriquecedora e uma mais-valia para a minha confiança como oradora. O convite para a participação e a dinamização de uma atividade deste tipo e importância, acabou também por validar o meu trabalho como estagiária no AEPP.

VIII – COLABORAÇÃO NA REALIZAÇÃO DO PLANO PLURIANUAL DE MELHORIA (PPM)

O que foi pedido: O AEPP realizou o Plano Plurianual de Melhoria e pediu a colaboração na elaboração do mesmo.

O que foi realizado: A construção deste documento demorou alguns meses a ser concluída. O coordenador TEIP dividiu o documento em diversas partes, atribuindo cada uma a diferentes elementos da equipa TEIP. À medida que a equipa ia entregando os seus dados, o coordenador compilava o texto solicitando ajuda para analisar o mesmo, retificando e melhorando o documento.

Tarefas: leitura, análise e *feedback* de documentos estruturantes da organização educativa; reflexão sobre os resultados.

Balanco: Esta foi sem dúvida a atividade em que se adquiriram mais conhecimentos. Se por um lado foi honroso o convite para ajudar na construção deste documento tão importante para o AEPP, por outro fez-se o melhor para corresponder às expectativas em relação ao trabalho desenvolvido. O mais desafiante foi sem dúvida, construir um documento que não só obedecesse às normas impostas pela tutela, mas que também fosse acessível à leitura de toda a comunidade escolar. A participação nesta atividade permitiu um conhecimento mais profundo do AEPP (atores, recursos, resultados, normas e objetivos, etc.).

Todas as atividades desenvolvidas durante o estágio permitiram circular e participar na rotina escolar do Agrupamento. A realização de um conjunto diversificado de tarefas e o acompanhamento da vida da organização em diferentes momentos da sua rotina, permitiram perceber que numa organização escolar as dimensões de gestão englobam uma componente de cariz mais administrativo mas sempre em estreita articulação com a dimensão pedagógico/educativa subsequente daquela que é a missão do AE – prestação de um serviço educativo de qualidade.

Foi possível colaborar com vários atores da comunidade educativa fossem eles professores, alunos, funcionários e até mesmo alguns pais/encarregados de educação. O papel que mais vezes foi desempenhado pode ser enquadrado no papel de “amigo crítico”, visando promover o questionamento e a procura de soluções em contexto colaborativo.

Foi real a oportunidade de colocar em prática também os conhecimentos adquiridos, principalmente na construção de instrumentos de análise de documentos, recolha de informação, apoio ao planeamento e à monitorização da atividade desenvolvida, o que permitiu uma articulação entre a teoria e a prática.

Considera-se que as diversas atividades realizadas, bem como a interação com os atores locais, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando a aplicação de saberes adquiridos e o desenvolvimento de outros, constituindo-se também como um motor de aprendizagem. Foi igualmente possível a consciencialização de limitações e lacunas, o que obrigou a uma procura constante de mais suporte para a minha intervenção efetuada e que me confirmou a já preexistente convicção da necessidade de aprendizagem permanente. Foi possível assim desenvolver competências/capacidades como a criatividade, cooperação, sentido crítico, responsabilidade pelas tarefas realizadas, comunicação, entre outras.

Em todas as atividades contei com o apoio do Coordenador⁴ da Equipa TEIP, o que permitiu não só uma melhor integração, como uma constante reflexão sobre o trabalho produzido. O grau de autonomia que foi disponibilizado na participação de discussões, análise de ideias e criação soluções/sugestões foi um aspeto também muito importante

⁴ O modelo base do Guião de Observação desenvolvido para a reflexão das observações com os respetivos docentes (mencionado numa atividade acima) encontra-se em anexo. Contudo foi solicitado pelo Coordenador TEIP e pela Direção que os documentos que contêm as reflexões dos docentes não fossem divulgados neste relatório, devido ao seu carácter de reflexão pessoal dos profissionais.

para o desenvolvimento de motivação, sentido de valorização e respeito em relação ao trabalho pessoal.

4. CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo será apresentado o projeto de investigação realizado, durante o estágio no AEPP. O estudo realizado teve como finalidade estudar uma problemática em particular, sob o ângulo de análise inserido no domínio Administração Educacional.

O principal objetivo da investigação desenvolvida assenta na procura de compreensão da adequabilidade e exequibilidade das lógicas de ação na gestão do fenómeno da indisciplina no AEPP e a sua interconexão com as diretrizes emanadas da tutela relativamente a este fenómeno.

O estudo adota uma abordagem naturalista que de acordo com Afonso (2005, p.43) “ caracteriza-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis”. A estratégia de investigação selecionada assenta no estudo de caso que segundo Yin (2010, p.24) é o “método de pesquisa utilizado para contribuir ao nosso conhecimento dos fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais (...) sendo a sua necessidade diferenciada pelos desejos de entender fenómenos sociais complexos (...)”. Este método foi escolhido visto que se trata do aprofundamento de uma situação circunscrita contextual e temporalmente, no sentido de dar a conhecer e documentar a sua singularidade.

A investigação tem a seguinte estrutura:

- Enquadramento do Tema e Justificação do Estudo, onde será apresentada e contextualizada a temática e os fatores que justificam a sua escolha;
- Questões do Estudo, onde se pretende clarificar a orientação que foi dada a esta investigação;
- Opções e Procedimentos Metodológicos, onde será clarificado o tipo de estudo, as técnicas e estratégias de investigação utilizadas para atingir os objetivos delineados;
- Apresentação e discussão dos Resultados, onde serão apresentados e interpretados os resultados obtidos, avançando com algumas conclusões e sugestões/questões de discussão pertinentes para a compreensão da problemática do estudo.

4.1. Enquadramento do Tema e Justificação do Estudo

O primeiro passo na realização de qualquer projeto deve ser a definição do problema. Considerando que a organização em questão conta com uma grande comunidade escolar, as forças do ambiente que a rodeiam têm influência no seu desempenho. Assim, optou-se por examinar a análise SWOT feita no Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento de Escolas - onde foram identificadas as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do meio envolvente – com o principal objetivo de encontrar uma problemática a estudar.

Para a realização desta análise recorreu-se a diferentes fontes de informação:

- **Análise Documental e consulta do sítio do AEPP** - a consulta de documentos estruturantes como o Projeto Educativo e o Plano de Melhoria permitiram analisar os resultados escolares, a comunidade educativa, os recursos e projetos da organização, enquanto a consulta do *site* do agrupamento permitiu conhecer os parceiros externos; a análise das atas de algumas reuniões contribuiu também para compreender onde assentavam as preocupações da equipa TEIP;
- **Observação Participante (enquanto estagiária do agrupamento)**- através da observação diária da rotina do agrupamento (permitiu observar de perto toda a comunidade escolar).

Figura 3 – Análise SWOT do Agrupamento Escolas Patrício Prazeres (PPM – AEPP, 2015)

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<ul style="list-style-type: none">• Clima de escola propício a boas relações interpessoais• Dinâmica inclusiva do agrupamento no apoio prestado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, bem como às necessidades das famílias• Trabalho realizado no âmbito do programa TEIP para a prevenção do absentismo e abandono• Criação de ofertas formativas adequadas aos perfis da população discente (cursos vocacionais)• Atividades no âmbito do Desporto Escolar – atividade interna e quadro competitivo• Atividades desenvolvidas no âmbito de P.E.S• Existência de aulas de substituição• Organização dos horários/semanários dos	<ul style="list-style-type: none">• Afastamento persistente entre a avaliação interna e externa• Estratégias pouco eficazes na promoção da disciplina• Uniformização de práticas e processos a serem usados.• Articulação entre ciclos• Deficiente comunicação entre as estruturas internas

docentes (trabalho colaborativo)	
CONSTRANGIMENTOS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Número considerável de população escolar de outras nacionalidades (sem domínio de línguas europeias) • Recrutamento e instabilidade do pessoal docente • Descontinuidade dos técnicos e docentes afetos à equipa TEIP • Pessoal não docente em número reduzido e com baixa qualificação profissional para a área da educação (Contratos de Emprego e Inserção) • Efeitos da crise (desestruturação familiar, desemprego, fluxos migratórios....) 	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de técnicos no âmbito do programa TEIP • Existência de docentes no âmbito do Programa TEIP (Gr 110/300/500) • Verbas do programa que permitem a realização de ações de capacitação • Apoio da perita externa • Protocolo com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no sentido de acolher uma mestranda/estagiária • Potencial do trabalho iniciado com a Microrrede • ATL da Associação de Pais em parceria com a ACA (Associação Conversa Amiga) que possibilita a permanência das crianças na escola até às 18 horas (apenas crianças até aos 13 anos de idade)

Examinando a análise SWOT do Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento de Escolas, é possível identificar de forma mais simples os problemas que afetam o desenvolvimento da organização em questão. A questão da indisciplina surge como uma das maiores preocupações e fatores de influência à rotina e desenvolvimento do Agrupamento. Este fenómeno apresenta-se como um fator que leva à criação de outros problemas – baixos resultados escolares, descontentamento da profissão da docência, desmotivação dos alunos pela escola, violência na escola, entre outros – daí a importância de ser trabalhado. A indisciplina na escola não é algo que se resolva com um único projeto, mas é uma questão que necessita ser constantemente trabalhada, para que a sua ocorrência vá diminuindo.

Todas estas dificuldades e limitações levam a que a organização não consiga atingir o seu ritmo de desenvolvimento pleno. O facto de o fenómeno da indisciplina se apresentar como um ponto central no 2º Eixo do Programa TEIP (prevenção do abandono, absentismo e indisciplina), reforça a necessidade para que esta questão seja trabalhada. Assim, este projeto irá tentar desenvolver um pouco mais este tema de forma a contribuir para uma melhor compreensão da organização, sobre a adequabilidade dos seus mecanismos de regulação, criando ou melhorando outros instrumentos que eliminem ou atenuem a indisciplina em contexto escolar.

Esta investigação parte então de uma dupla interrogação: quais são os instrumentos de regulação criados pelo AE para fazer face ao fenómeno crescente da indisciplina, partindo dos pressupostos impostos pela tutela? E em que medida participam os diferentes atores escolares na construção desses modos de regulação?

4.2. Questões de Estudo

Este projeto de investigação tem como propósito compreender a adequabilidade e exequibilidade das lógicas de ação na gestão do fenómeno da indisciplina pelo AEPP, face às diretrizes da tutela. Para tal, foi desenvolvida uma pequena pesquisa com base em questões de investigação que se apoiaram em três eixos de análise:

- Representações sobre as indicações da tutela face ao fenómeno da indisciplina (Perceber de que forma as medidas e os procedimentos do AEPP em relação à indisciplina se afastam ou aproximam da legislação atual);
- Instrumentos de regulação do AEPP face ao fenómeno da indisciplina (Conhecer a política de combate/prevenção da indisciplina do AEPP e os mecanismos criados para o mesmo fim);
- Lógicas de ação dos diferentes atores escolares, em relação aos instrumentos de regulação existentes no AEPP (compreender quem participa nos processos de tomada de decisão/construção dos procedimentos e em que medida é feita essa participação).

4.3. Opções e Procedimentos Metodológicos

De seguida descreve-se e fundamenta-se as opções tomadas ao longo do percurso de investigação relativamente aos métodos adotados. Na apresentação do estudo, é descrito o tipo de estudo adotado, bem como as técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados.

Para a realização deste estudo foi utilizada uma abordagem do tipo naturalista (Afonso, 2005), na medida em que o foco se manteve numa questão específica - as lógicas de ação na gestão do fenómeno da indisciplina pelo AEPP.

Na realidade, pretendeu-se explicitar as decisões/opiniões dos atores da comunidade educativa em estudo de forma descritiva, facilitando deste modo a interpretação das intenções registadas nos documentos estruturantes escritos.

“Por outro lado, no âmbito dos estudos naturalistas, dá-se especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), ...centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso...”

(Afonso,2005, p.10)

O estudo de caso do tipo descritivo foi a opção mais adequada à investigação a desenvolver. Optou-se pelo estudo de um caso particular de uma organização de forma descritiva e interpretativa. Sobre o estudo de caso Afonso(2005) cita a definição de Bassey:

“O estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa...com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos...”

(Bassey, 1999, in Afonso, 2005, p.70)

Será apresentado em seguida um esquema com as três grandes fases em que este projeto se dividiu: **diagnóstico, recolha e tratamento de dados e resultados.**

Figura 4 – Esquema Metodológico do Projeto de Investigação



Relativamente ao **diagnóstico** assumimos como sendo a fase onde procuramos conhecer a organização, como esta se estrutura, como se desenvolve o trabalho no seu interior. O Capítulo II e a análise SWOT do Capítulo IV constituem esta fase, pois a sua informação permitiu conhecer a organização. As principais técnicas/instrumentos de recolha de dados utilizadas nesta fase foram a observação, a análise de documentos e leituras e a entrevista exploratória.

A observação é um processo fundamental pois permite a recolha de dados para a sua crítica. Após a delimitação do campo e a definição dos objetivos, segundo Estrela (1994), a primeira opção que o observador deve tomar é delinear as formas e meios de observação. Deste modo, quanto à situação ou atitude do observador, a observação pode ser participante ou não participante; quanto ao processo de observação, esta pode ser caracterizada por ocasional, sistemática ou naturalista; e, quanto ao campo de observação, esta pode ser dada como molar ou molecular (Estrela, 1994). Por fim, o observador deve definir os critérios e unidades de registo dos dados, os métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados e, para terminar, uma revisão/aperfeiçoamento do trabalho realizado (Estrela, 1994).

Quanto à situação ou atitude do observador, para a obtenção de melhores resultados nesta fase, optou-se pela utilização da observação participante. Neste tipo de observação, o investigador participa na realidade estudada permitindo a interação, a inserção, diálogo etc. Esta é uma técnica que tem como características principais o envolvimento relativo e a proximidade da ação (Estrela, 1994). Na sequência da escolha da observação participante, quanto ao processo de observação, utilizaram-se as três técnicas: a observação naturalista, para a observação do comportamento do ser humano dentro do seu meio, e a observação ocasional, que permitiu inferir e caracterizar a partir de acontecimentos e comportamentos (idem).

A **entrevista** exploratória é uma técnica preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social (...) ela possibilita a descoberta dos contatos humanos mais ricos para o investigador. Nesse sentido, podemos ser levados a crer que esta técnica de investigação seria de grande relevância para o investigador das Ciências Sociais, desde que, se atente para a delimitação clara das finalidades segundo as quais a entrevista exploratória deve atender (Quivy, 1992).

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semi-diretiva. De certo modo, este tipo de entrevista permite o aprofundamento e verificação de dados. É a técnica de recolha de informação mais adequada para delimitar sistemas de representações, valores e normas veiculadas pelo indivíduo e que passa pela comunicação entre pelo menos duas pessoas (Albarello *et al*, 1997).

O conhecimento adquirido através destes diferentes instrumentos, permitiu chegar a uma questão/problema que afeta diretamente a organização. Nesta fase foi necessário recorrer também à pesquisa documental e bibliográfica das teorias que envolvem o nosso problema em estudo. Aqui, tal como previsto na investigação-ação, procedeu-se a uma avaliação inicial da situação existente na organização – tendo como base o problema em estudo.

Na fase de **recolha e tratamento de dados**, o principal objetivo assenta em justificar o problema já identificado. A entrevista será um instrumento muito útil nesta fase, visto que a análise de conteúdo é caracterizada como um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan&Biklen, 1994). A leitura e análise documental é também tida

em conta nesta fase. Trata-se de selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de organizar para delas retirar o máximo proveito.

A fase seguinte diz respeito aos **resultados** e apresenta os dados que permitem dar resposta às questões de partido do projeto. A análise dos resultados poderá contribuir para a criação de estratégias e mecanismos que permitam atenuar ou resolver o problema inicialmente identificado na organização, ao deixar pistas a explorar pelos responsáveis do AEPP e demais atores.

4.4. Apresentação dos Resultados

Neste segmento irão ser apresentados os resultados da investigação realizada durante o estágio curricular, partindo dos eixos de análise apresentados anteriormente e das questões de investigação.

4.4.1. Representações sobre as indicações da tutela face ao fenómeno da indisciplina

O estatuto dos direitos e deveres dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário aprovado por Decreto-Lei n.º270/98 em Diário da República, de 1 de setembro (Regulamento Internos das Escolas) como o nome indica institui os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básicos e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Este instrumento de regulação vertical refere que a violação pelo aluno de algum dos deveres previsto no mesmo documento ou no regulamento interno da escola “(...) de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normas das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória (...)” (Regulamento Internos das Escolas – Ministério da Educação).

O estatuto supracitado refere-se ainda aos deveres gerais e especiais, previstos no Regulamento Interno das escolas (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio), o que evidencia que as normas e procedimentos descritos no Regulamento Interno do agrupamento de escolas em questão vai ao encontro da legislação atual. Prova disso é a referência feita pela Diretora do AE “O nosso regulamento interno espelha

completamente a legislação em vigor, o que ele depois regulamenta em alguns pormenores, é o tipo de trabalhos que os alunos devem fazer, quem é que o acompanha, mas eu diria que a base está na lei”(Anexo 14).

A modalidade de regulação autónoma, que resulta dos efeitos paralelos da produção normativa e centralização das grandes burocracias, é aqui aduzida pois o AE mostra uma caracterização dos processos de refração (reinterpretação, adaptação, rejeição e aplicação seletiva) dos instrumentos de regulação normativa, expressos nas políticas formais (Afonso, 2006, p.75).

A reforçar a ideia de uniformização entre as normas da tutela e os normas do AE, a Coordenadora dos Diretores de Turma afirma que “se há uma coisa que realmente está consignado quer num documento quer noutra é a legislação, as questões da avaliação, do estatuto do aluno, as questões do estatuto do próprio professor, portanto tudo isso está contemplado nos documentos orientadores do agrupamento” (Anexo15).

Quanto às questões das especificações da escola enquanto organização escolar e à adaptação dos documentos estruturantes do AE à realidade do mesmo, a Diretora refere que “depois é importante o regulamento interno conter algumas especificações porque só se estiverem espelhadas no regulamento interno é que as direções da escola podem fazer valer junto muitas vezes dos encarregados de educação, e portanto é fundamental (...)”(Anexo 14).

Após a entrada em vigor da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, no que respeita à indisciplina em contexto educativo e organização escolar, expressa no artigo 24.º, que todas as medidas disciplinares corretivas têm finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, com o principal objetivo do “(...) cumprimento dos deveres do aluno, respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa” (Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Ministério da Educação)

O Regulamento Interno do AEPP estipula que “A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no presente regulamento interno, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no

âmbito da comunidade educativa, constitui infração, passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória” (Regulamento Interno do Agrupamento - AEPP, 2014b)

De acordo como artº. 25, do Estatuto do Aluno e Ética Escolar do Ministério da Educação a determinação da medida disciplinar corretiva a aplicar deve ter em consideração a gravidade do incumprimento do dever mas também a maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais do aluno. No AEPP, a situação familiar dos alunos nem sempre é a mais favorável para a aplicação de medidas disciplinares. Como refere a Diretora do AE “depende da família, se a família atribui importância aquele castigo, se fala com o aluno, se à ali um dialogo e uma tentativa de apoio por parte da família, então tem efeito, quando não à e a família desvaloriza e tanto faz estar na escola como estar em casa suspenso, pois aí é certo que ele vai voltar a fazer” (Anexo 14).

No Estatuto dos Direitos e Deveres do aluno, são consideradas medidas corretivas: a) a advertência; b) a ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; c) a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade; d) o condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos; e) a mudança de turma (Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Ministério da Educação). No contexto do AEPP, a aplicação destas medidas corretivas é da competência do diretor do agrupamento que caso considere apropriado “procede sempre à audição do professor titular de turma ou do diretor de turma a que o aluno pertença, bem como do professor tutor ou da equipa multidisciplinar caso existam” (idem).

A Diretora do AE reforça esta ideia afirmando que “Nós na Direção (...) estamos sempre muito atentos e intervimos prontamente e portanto muitas vezes os casos que podiam tomar outras proporções e vir depois a ter consequências mais graves são atalhados logo de início”(Anexo 14).

4.4.2. Instrumentos de regulação do AEPP face ao fenómeno da indisciplina

A escola atualmente depara-se com problemas crescentes de violência e indisciplina. Cabe-lhe impor as regras disciplinares para o quotidiano escolar, já presentes no Estatuto Disciplinar do Aluno, nos normativos jurídicos e no Projeto Educativo. Para promover a disciplina no espaço escolar, o AEPP considera ser necessário criar ações específicas que minimizem os comportamentos e as atitudes que violam as regras estabelecidas, adotando medidas de prevenção da disciplina, por forma a evitar o recurso a estratégias de remediação (Regulamento Interno AEPP, 2014b). A Diretora do AE dá um exemplo dos casos de indisciplina que ocorreram este ano letivo no AE dizendo que“(...)este ano surgiram casos de indisciplina tratando-se de casos com alguma gravidade (...) relativos a agressões físicas a funcionários e professores, sendo que os alunos foram punidos”. (Anexo 14).

Assim sendo surge a necessidade de serem lançados programas promotores da convivência e socialização para fazer frente as situações desestabilizadoras do clima escolar, no âmbito dos documentos estruturantes do agrupamento de escolas. Cabe aos professores e à comunidade educativa a responsabilidade de encontrar respostas educativas para os problemas de indisciplina

Em relação aos documentos estruturantes do AE (Projeto Educativo, Plano Plurianual de Melhoria, Plano Anual de Atividades, etc.), estes incluem programas de intervenção que sevem de auxiliares ao trabalho do professor dentro da sala de aula e que visam evitar o aparecimento de conflitos, atos de indisciplina e comportamentos antissociais.

Relembrando que o AEPP é um agrupamento TEIP e tendo em consideração as áreas de intervenção prioritárias deste programa referidas anteriormente no Capítulo II, importa nesta fase dizer que estas se desenvolvem em torno de três grandes dimensões que o agrupamento pretende valorizar - dimensão académica, dimensão pessoal e dimensão da cidadania. De acordo com o AEPP “desta tríade dimensional da formação do indivíduo resultarão processos de ensino e aprendizagem sólidos para garantir que o aluno que frequenta os nossos estabelecimentos de ensino seja, no futuro, um cidadão responsável com valores pessoais, sociais e académicos, valores estes que serão ferramentas fundamentais para a sua vida ativa”. (Plano Plurianual de Melhoria AEPP, 2015).

No Plano Plurianual de Melhoria do agrupamento pode ler-se: “Torna-se cada vez mais importante que os conselhos de turma concertem medidas de atuação eficazes. Para isso teremos de disseminar boas práticas e experimentar novas formas de atuação no que diz respeito à gestão da sala de aula” (idem).

Surge aqui o modelo de regulação horizontal baseado em mecanismos de ajustamento mútuo, como resposta às limitações da coordenação centralizada, que segundo Afonso (2006), é feito através da multiplicação de níveis de tomada de decisão e de mecanismos descentralizados e delegação. A distribuição de responsabilidade na concretização de medidas de atuação é uma linha que o AEPP pretende seguir, de forma a envolver os diferentes atores educativos nos processos de tomada de decisão/construção dos modos de regulação.

Quando questionada sobre a eficácia dos mecanismos criados pelo AE para a questão da indisciplina, a Diretora do AE distingue a atuação a nível da prevenção ao invés da remediação, “A prevenção é sempre preferível à remediação, mas como é que nós avaliamos? Sabe que os mecanismos previstos na lei dão-nos alguma margem de manobra, mas o problema não é o mecanismo em si é depois a eficácia do mecanismo” (Anexo 14). Contudo esta chama a atenção para a dificuldade de avaliar os mecanismos aplicados, “O mecanismo existe, é aplicado no imediato, mas depois ele tem efeito? Surte efeito? Muitas vezes não. A maior parte dos castigos e penas, quer sejam medidas corretivas ou sancionatórias previstas na lei têm pouca eficácia e dependendo dos miúdos também e das famílias” (Anexo 14).

Nesta linha de discussão serão em seguida apresentados os mecanismos criados pelo AEPP para o combate do fenómeno da indisciplina (Regulamento Interno AEPP, 2014b):

- Coadjuvação Comportamental – aulas em regime de coadjuvação para turmas que revelem, em determinado momento, dificuldades na aquisição de competências nos diferentes domínios. Segundo o *feedback* da Coordenadora do Departamento de Línguas (3º ciclo) “Uma que eu acho que funciona muitíssimo bem é coadjuvação comportamental (...) portanto quando se nota que algum

professor ou professores têm dificuldade no relacionamento ou na lecionação de certas áreas lexicais e curriculares (...) o facto de haver um colega que esteja com ele na turma, ou da mesma disciplina ou de disciplina qualquer, funciona muito bem” (Anexo 17).

- Barómetro Comportamental – é um mecanismo utilizado maioritariamente pelo 1º ciclo que consiste numa grelha com vários níveis de comportamento. O professor no final da aula reflete em conjunto com a turma qual o nível de comportamento demonstrado nessa aula pelo aluno. De acordo com a Coordenadora do 1º ciclo “O barómetro comportamental é um instrumento que nós no primeiro ciclo já utilizamos à muito tempo (...) garantidamente faz resultado” (Anexo 16).

- ABC das Competências - Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (pré-escolar e 1º ciclo). Recorre à utilização de metodologias ativas, com recurso a reflexões em pequeno e grande grupo, a possibilidade da aprendizagem entre pares, a realização de dinâmicas de grupo, assembleias de turma, jogos cooperativos, atividades de “*role playing*”, entre outros. Pretende fomentar o interesse nas aprendizagens escolares, melhorar as relações de conflito entre pares e atenuar comportamentos pouco adequados. Referindo as técnicas de educação “Foi implementado o programa (...) apenas com uma turma de quarto ano também esta sinalizada como a turma que teria mais problemas ao nível do comportamento e relacionamento entre pares. (...) são ações que trabalham muito e previnem estas questões relacionadas com a indisciplina” (Anexo 19).

- Ateliê de Prevenção - Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (2º ciclo). De grande semelhança ao programa anterior, utiliza os mesmos métodos de ensino mas adaptados às turmas de 2º ciclo, visando os mesmos objetivos (dá ênfase à questão da indisciplina já que estes alunos já são mais maduros e têm mais noção dos seus comportamentos desajustados). De acordo com as técnicas de educação “ (...) realizado semanalmente com duas turmas (...) logo desde início identificadas como as mais problemáticas do agrupamento a nível de segundo ciclo e portanto para, digamos, anemizar um

“bocadinho” esta situação da indisciplina nós desenvolvemos este programa (...)” (Anexo 19).

- Animar-te—Assume-se na forma de intervalos criativos (brincar com qualidade) para o 1ºciclo e num Clube de Rádio para os 2º e 3ºciclos. Visa a preparação e dinamização de atividades lúdico pedagógicas com vista a promover a disciplina. Pretende também ajudar os alunos a ocupar o seu tempo livre de forma mais adequada e promotora de um desenvolvimento holístico positivo.
- Mediar-te—Programa de acompanhamento individualizado de alunos encaminhados por situação de ocorrência disciplinar. Visa promover a reflexão sobre o comportamento e sobre a procura de estratégias de remediação/resolução do conflito; ajudar os alunos a desenvolver e fortalecer as suas capacidades pessoais e sociais; mediação de conflitos entre pares; coadjuvação comportamental em contexto de sala de aula; apoio aos Diretores de turma relativo à gestão de turmas sinalizadas; formação e treino de um grupo de alunos enquanto mediadores de pares - clube de mediadores. O principal objetivo assenta na intervenção contra a indisciplina e regulamentação comportamental.
- Educar-te e Apoiar-te—São dois programas de acompanhamento educativo, psicológico, pedagógico e social dos alunos sinalizados pelas educadoras de infância e professores titulares e diretores de turma, favorecendo a inclusão e integração social, comunitária e escolar na mobilização de aprendizagens de saberes relacionais e sociais. Tem como objetivos promover a articulação entre a escola e as instituições com responsabilidade em matéria de infância e juventude e definir estratégias conjuntas com vista ao sucesso escolar dos alunos.
- Intervir (Escola/Família) – Atua em forma de atendimentos individuais e em pequeno grupo com os Encarregados de Educação; dinamização de atividades: “Há pais na escola”; visitas domiciliárias no âmbito da prevenção/intervenção no absentismo e abandono escolares. Tem como objetivo estreitar a relação escola/família de forma a incentivar os pais e encarregados de educação a participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos, evitando assim comportamentos desajustados por parte destes.

- Ateliê “É tempo de...”- Atua a partir da dinamização de atividades lúdico-pedagógicas dirigidas aos alunos da Escola Patrício Prazeres com o objetivo de desenvolver um trabalho concertado entre todos os agentes educativos, que se traduza na melhoria das competências pessoais e sociais dos alunos sinalizados e consequentemente na diminuição dos casos de indisciplina e no sucesso educativo dos alunos; dinamização de ações temáticas promotoras de informação e esclarecimento, sempre que solicitadas pelos educadores, professores titulares, diretores de turma (e.g. *bullying*, violência doméstica, violência no namoro, multiculturalidade, lidar com a diferença, etc.).

Refletindo sobre os mecanismos apresentados é possível observar uma adequabilidade dos mesmos à população escolar afeta. Aqui, a cultura escolar é tida em consideração visto que esta resulta de uma intensa interação entre as normas e as estruturas da escola, os atores educativos e o seu meio externo, que resulta como descreve Barroso (2005), (...) do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concretas”.

Adaptando o Estatuto dos Direitos e Deveres do aluno vigente na atual legislação à sua realidade e comunidade escolar, o agrupamento de escolas apresenta ainda as seguintes atividades de integração na escola e/ou comunidade: a) reparação sempre que possível do dano provocado pelo aluno; b) arrumação do material escola utilizado nas salas de aula; c) participação em atividades de preparação de iniciativas culturais, desportivas, entre outras, nomeadamente as que constam no PAA do AE; d) colaboração com o responsável na organização da biblioteca escolar; e) colaboração com os docentes responsáveis no desporto escolar; f) colaboração com o pessoal não docente na manutenção de espaços e equipamentos escolares; g) colaboração com entidades locais (Regulamento Interno AEPP, 2014b).

De acordo com o AE a execução de atividades de integração no espaço da escola representa no desempenho do aluno “(...) um programa de tarefas de carácter pedagógico que contribuam para o reforço da sua formação cívica, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da

sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens” (Regulamento Interno AEPP, 2014b).

Tendo em consideração a Diretora do AE “Quanto às medidas, umas são mais eficazes outras menos, por exemplo a suspensão na maior parte dos alunos não surte grande efeito”. O AE utiliza diversas medidas para reprimir os casos de indisciplina, oferecendo a oportunidade de reflexão aos alunos. “ (...) decidimos ou pelas medidas corretivas quando é possível de ser aplicado e é o adequado para a situação ou medidas sancionatórias, sendo que quando nos decidimos, muitas vezes, por medidas corretivas é frequente elas terem algum efeito, consequências (...) temos muitas vezes o que nós chama mos o trabalho cívico ou o trabalho de apoio à comunidade, em que os alunos são chamados a limpar e às vezes até a arranjar aquilo que estragam” (Anexo 14).

4.4.3. Lógicas de ação dos diferentes atores escolares, em relação aos instrumentos de regulação existentes no AEPP.

De acordo com artº. 39 (Estatuto do Aluno e Ética Escolar –Ministério da Educação) a autonomia dos agrupamentos de escola pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda do direito à educação e à igualdade de oportunidade no acesso à escola. O Regulamento Interno do AEPP, sublinha esta questão e acrescenta que essa salvaguarda é feita através“(...) prossecução dos objetivos do projeto educativo e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania que fomente os valores da pessoa humana, a democracia e o exercício da liberdade individual” (Regulamento Interno AEPP, 2014b).

Segundo o Estatuto do Aluno, no que respeita às situações de indisciplina, o Diretor é a autoridade máxima na avaliação desses casos. Segundo a Diretora do AE “(...) primeiro que tudo à que seguir a legislação e aplicar aquilo que a legislação prevê quer em medidas corretivas quer em medidas sancionatórias, e depois nós aqui procuramos primeiro aferir da gravidade ou daquilo que se passou, ouvir as partes e depois decidir”(Anexo 14).

No que refere aos professores, a lei protege a sua autoridade nos domínios pedagógicos, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica, exercendo este a sua autoridade dentro e fora da sala de aula (no âmbito do exercício das suas funções).

Quando questionada sobre a indisciplina no espaço da sala de aula a Diretora do AE afirma “ (...) a indisciplina no contexto de sala de aula, quanto a mim, é o reverso da metodologia de trabalho aplicada e explorada pelo professor.” (Anexo 14).

De acordo com o art.º. 41º e 42º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar “consideram-se suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores (...)” devendo estes promover medidas de caráter pedagógico “(...) em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola” (Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Ministério da Educação).

Considerando a legislação acima mencionada e tendo presente as entrevistas feitas relativamente à questão da participação dos professores na construção de mecanismos de combate à indisciplina, a reflexão aponta desfasamento de opiniões. Se por um lado os professores afirmam ter uma participação ativa fomentada pela direção, por outro a direção argumenta que apesar da disponibilidade para novas ideias os docentes apresentam pouca autonomia e iniciativa na execução da tarefa em questão. De acordo com a Diretora do AE “ Quando são chamados a construir alguma coisa, um clima que previna a indisciplina, pois muitas vezes os professores também não gostam, porque alguns professores gostam de se por à margem (...) e portanto quando é chamado a opinar sobre aquilo que é a sua profissão e onde ele devia obrigatoriamente ter uma opinião e ser capaz de fazer sugestões e de implementar experiências e projetos, muitos não conseguem (...) refugiam-se na lei, e depois ao abrigo da lei dizem - mas a lei diz isto e ele não cumpre, eu só posso fazer o que a lei me prevê que eu faça, não posso fazer mais que isso” (Anexo 14).

Contudo a Coordenadora dos Diretores de Turma refere que “há uma grande preocupação por parte da direção do agrupamento em que todos sejam chamados a contribuir com planos, com ideias, com projetos para a tomada de decisões da direção” (Anexo 15). Seguindo a mesma linha de pensamento colaborativo uma Diretora de Turma do 2ºciclo afirma “Às vezes nas reuniões de conselho de turma nós decidimos os procedimentos, e todos tentamos ir nesse sentido” (Anexo18).

Para sustentar a discrepância de opiniões apresentada anteriormente, menciono ainda o parecer da Coordenado do 1ºCiclo que vai ao encontro da linha de pensamento da Diretora do AE – “Eu acho que tem havido uma maior discussão entre os professores, e acho que essa discussão tem chegado ao conselho pedagógico e depois todos os grupos

de trabalho têm absorvido estas opiniões dos professores, mas mesmo assim acho que há algumas opiniões dos professores que ou por ser difícil de implementar ou por exigirem recursos que não estão disponíveis, ou darem muito trabalho e obrigarem a instituição e todos os que estão aqui a trabalhar mais (...) podem ser obstáculos à sua aplicação” (Anexo 16).

O Diretor de Turma, por sua vez, enquanto coordenador do trabalho da turma assume-se como o principal responsável “(...) pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo (...) no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Ministério da Educação). Segundo a Coordenadora dos Diretores de Turma “aqui o papel do diretor de turma é fundamental, porque é ele o garante do contacto em primeira mão com os encarregados de educação (...)” Este pode também “(...) recolher dentro do seu conselho de turma a opinião de todos os docentes do seu conselho de turma e depois perante aquilo que é a opinião generalizada e o consenso generalizado, transmitir à direção para a tomada de decisões” (Anexo 14).

A Diretora do AE afirma que uma boa gestão de sala de aula é chave para a resolução de muitos casos de indisciplina⁵ na sala de aula. Esta argumenta que “ (...) uma boa metodologia, um bom conhecimento da turma com que se esta a trabalhar impede muitas vezes a existência de casos de indisciplina e esses casos de indisciplina em contexto de sala de aula advêm muitas vezes (...) do facto do professor não ser capaz de, dependendo dos casos obviamente não são todos iguais, não ser capaz de avaliar que tipo de alunos tem à frente, do trabalho que pode desenvolver com eles, das metodologias mais adequadas (...) e portanto essa falta de reflexão por parte do professor, em última análise, faz com que surjam depois problemas de indisciplina” (Anexo 14).

⁵Amado (2001) citado por Martins, E. & Teixeira, L. 2014, propõe três níveis de caracterização da indisciplina, abrangendo o 1.º nível – Desvios às regras de produção – as ocorrências de carácter prejudicial ao bom funcionamento da aula e incluindo-se nele as situações de ruído de fundo, a realização de tarefas diferentes aquilo que é pedido, a ausência de resposta quando o professor questiona o aluno; o 2.º nível – Conflitos interpares – engloba o desentendimento entre os alunos, os comportamentos de agressividade e violência, o “*bullying*”; o 3.º nível – Conflitos na relação professor aluno – inclui todos os comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (Martins, E. & Teixeira, L. 2014, p.88).

De acordo com a diretora do AE muitas destas ocorrências podiam acabar se a gestão da sala de aula fosse mais ao encontro das necessidades dos alunos – “(...) porque um professor que se interessa pela sua turma, que planifica as aulas com cuidado, que percebe que tipo de alunos tem à frente, quais são as necessidades, as expectativas, conhece bem a turma, tem muito menos casos de indisciplina e ocorrências disciplinares do que tem um professor que não faz esse trabalho e que não faz essa reflexão (...)” (Anexo 14).

Aos pais e encarregados de educação, como elementos da comunidade educativa, cabe o dever de acompanhar o processo formativo dos seus educandos, ajudando no desenvolvimento das primeiras aprendizagens, transmitindo valores e normas de socialização e intervindo no processo disciplinar. O Decreto-Lei n.º30/2002, de 20 de dezembro, reforça o papel dos pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos/educandos. “A estes cabe diligenciar o cumprimento das normas que estão cometidas aos seus filhos/educandos, no estatuto do aluno, entendido como deveres e direitos gerais”. Ao longo do tempo, a legislação foi fortalecendo o papel da família e a sua intervenção no processo disciplinar e de cumprimento de normas dos seus educandos. “A família, tal como está previsto nos normativos, deve conhecer e aceitar as normas descritas quer no estatuto dos direitos e deveres dos alunos, de uma forma geral, como, de uma forma específica, no Regulamento Interno do estabelecimento de ensino que o seu educando frequenta” (Martins & Teixeira, 2014, p.89).

Quando questionada sobre o acesso do Regulamento Interno da escola aos pais/encarregados de educação a Diretora do AE menciona que “O regulamento interno está publicado, ele existe (...) damos a conhecer o regulamento interno aos pais no início do ano nas reuniões preparatórias, depois os diretores também ao longo do ano se houver necessidade, damos também aos alunos e procuramos seguir o regulamento interno se bem que eu acho que os regulamentos internos nem sempre têm a eficácia que se espera que eles tenham” (Anexo 14).

A Coordenadora dos Diretores de Turma reforça a ideia, explicitando as formas de divulgação do mesmo à comunidade escolar – “(...) através das coordenações dos diretores de turma, dos diretores de turma dentro dos seus conselhos de turma, da página *online* da escola para toda a comunidade educativa (...) do programa “Inovar” e

portanto neste momento até estamos abertos aos encarregados de educação, que têm a possibilidade de em contacto direto saberem no próprio dia qual é a situação do seu educando, se há questões de comportamento, portanto é também uma ferramenta bastante valiosa” (Anexo 15).

Como organização escolar, o AE assume-se como uma unidade social constituída por grupos de atores que se organizam em função da construção de processos de ensino/aprendizagem, da formação e da educação de todos. É portanto importante que todos estes grupos de atores trabalhem em conjunto seja na construção, aplicação, divulgação ou apoio (participação dos pais/encarregados de educação) desses mesmos processos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, altera o diploma de 2002, reforça a responsabilidade e o envolvimento dos pais no conhecimento do Estatuto do Aluno e do Regulamento Interno da escola, incluindo a sua aceitação e compromisso de cumprimento integral. No processo individual do aluno deverão ficar registadas e averbadas todas as situações de indisciplinas e as sanções de que foram alvo. Esta é uma questão muito falada pela Diretora do AE - “ (... as famílias têm um papel muito importante quando se fala da indisciplina, quando os pais estão presentes, se interessam, vêm à escola, falam com o diretor de turma, nós somos uma direção de porta aberta e portanto muitas vezes também solicitam a nossa opinião, o nosso apoio (...) Esses miúdos são regra geral muito mais integrados (...) portanto são crianças que não têm episódios de indisciplina”. Por outro lado quando não há participação da “família depois é mais difícil e muitas vezes é mesmo a própria família que faz até alguma perturbação, mais do que os próprios miúdos é a família” (Anexo 14). Apesar de ser parte integrante dos objetivos do AE e do Projeto TEIP, a fomentação do elo escola-família ainda é uma questão a ser trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório teve como principal objetivo a descrição do trabalho desenvolvido ao longo do estágio curricular num agrupamento de escolas TEIP. Através de diferentes metodologias foi possível conhecer a realidade escolar do Agrupamento de Escolas, compreendendo as lógicas organizacionais aí presentes.

O estágio desenvolvido foi um marco muito importante visto que proporcionou um desenvolvimento e enriquecimento das competências pessoais e profissionais que de outra forma não teria sido possível alcançar. A nível pessoal, permitiu o contato com uma realidade educativa diferente, focada nos valores e necessidades singulares da comunidade. A nível profissional permitiu a aquisição de competências que são próprias à atividade de estágio, nomeadamente a integração e intervenção na realidade estudada. Competências como postura e desempenho profissional, comunicação e gestão de indivíduos foram desenvolvidas durante este período.

Relativamente à investigação realizada e tendo em conta os objetivos da mesma, é possível tirar algumas considerações finais. Quanto ao papel da tutela é possível identificar o compromisso do Estado em criar legislação que suporte o combate das escolas ao fenómeno da indisciplina. Na legislação analisada, são várias as referências a esta questão e diferentes os modos de atuação que as comunidades educativas podem adotar face a este desafio.

Verifica-se então a existência de instrumentos de regulação vertical, sem no entanto serem totalmente prescritivos, deixando espaço para que as organizações escolares, no exercício da sua autonomia e atendendo às suas especificidades, encontrem processos internos num exercício de regulação horizontal, através da construção de instrumentos e procedimentos próprios.

Assim, é de salientar o esforço por parte do Agrupamento de Escolas na constante criação e adaptação de estratégias de regulação relacionadas com a indisciplina escolar. Os diferentes modos de regulação analisados espelham a ligação feita entre a legislação a seguir e as necessidades singulares da comunidade escolar. É de referir ainda a aposta do AE numa perspetiva de prevenção ao invés de remediação. O AE em causa está consciente que apostar na prevenção da indisciplina nos primeiros ciclos é mais produtivo que remediar os casos já existentes nos anos mais avançados.

Quanto à participação dos atores escolar nos processos de tomada de decisão/construção de mecanismos contra a indisciplina foram encontradas algumas discrepâncias. Segundo a direção do AE existe alguma resistência por parte dos professores em participar ativamente e proactivamente na construção e adaptação destes mecanismos de regulação. Na perspectiva contrária os professores consideram que a sua participação vai ao encontro do previsto.

Contudo é necessário ter em consideração que os professores são muitas vezes a ponte entre os alunos e as instâncias superiores, na medida em que são estes que lidam diretamente com os alunos em contexto de sala de aula. É em contexto de sala de aula que é possível aplicar os instrumentos e mecanismos já existentes, de forma a avaliar a sua pertinência e eficácia adaptando-os se necessário às necessidades específicas de cada aluno ou turma.

Os pais/encarregados de educação como atores e membros integrantes da comunidade escolar têm o direito e o dever de participar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos. De acordo com os resultados apurados, parece existir uma relação entre o nível de participação das famílias e a ocorrência de indisciplina dos alunos. Segundo a Diretora do AE, alunos cujos pais/encarregados de educação estão ativamente envolvidos na sua vida escolar, têm menos incidentes disciplinares, enquanto os alunos cujos pais não estão envolvidos têm, maioritariamente, mais dificuldades comportamentais.

O trabalho a ser continuado no incentivo do desenvolvimento do elo escola-família é o eixo do plano TEIP que precisa ser mais trabalhado, visto que apesar dos esforços feitos pelo AE, o envolvimento dos pais/encarregados de educação no quotidiano escolar dos alunos está longe do desejável. Tendo em conta que a participação da família é um elemento fundamental para o bom desenvolvimento do aluno, esta é uma questão a ser repensada de forma a melhorar os resultados desta parceria.

Em forma de conclusão fica averbado que tanto os resultados apresentados durante a investigação como as conclusões retiradas destes estão associados a um nível de subjetividade relacionados à metodologia utilizada (observação não participante e entrevistas). É importante acrescentar ainda que todos os objetivos delineados para este percurso foram cumpridos, tendo sido esta uma experiência muito enriquecedora e

gratificante pela formação, aprendizagem e experiências pessoais e profissionais desenvolvidas.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2006). *A Direção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia*. In Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Educa: Unidade de I&D de Ciências de Educação.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*.
- Alves, J. M. (1993/1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Antunes, M. (S/D) *A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos*.
- Assembleia da República (AR) (1986). Lei nº. 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro. Diário da República – I Série, nº. 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, O Projecto Educativo E A Emergência De Perfis De Território*. Sociedade, Educação e Valores, nº 20 (p.43-75).
- Barros, N. & César, M. (2011). *Indisciplina, humores e valores*. Lisboa: Seção Portuguesa da AFIRSE.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. et al. (2006). *A regulação interna das escolas: lógicas e actores*. In J. Barroso (Ed). *A Regulação das Políticas Publicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*.(pp.163-190). Lisboa: Educa.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ªed., Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunet, L. (1992/1989). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In Nóvoa A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Canário, R. (1992). *Estabelecimento De Ensino: A Inovação E A Gestão De Recursos Educativos*. In Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Carvalho, Luís M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações.
- Chorão, F. (1992). *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1ªed., Lisboa.
- Conselho da Europa. (2004). *Carta europeia para uma escola democrática sem violência*.
- Direção Geral de Educação- Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de observação de professores*. Porto: Porto Editora. (pp. 26-52).
- Estrela, T. (2002). *Relação pedagógica disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Gibson, J.; Ivancevich, J.;Donnelly, J.&Konopaske, R. (2006). *Organizações, Comportamentos, Estrutura e Processos*. São Paulo: McGraw-Hill. Cit. in site: Instrumentos de análise e contextos.
- Goldschmidt, A. (2004). *Análise SWOT na captação de recursos – avaliação de oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos*.
- Gomes, R. (1992). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). *La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*. Revue Française de Pédagogie, Paris, N. 130, jan/mar.
- Martins, E. & Teixeira, L. (2014). *O comportamento indisciplinado dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula (estudo de caso numa escola urbana de castelo branco)* In: Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas. Páginas 81-99. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Mateus, M. (2008). *Dinâmicas, política organizacional e lógicas de ação na constituição e funcionamento de um Agrupamento Horizontal de Escolas*. Tese de mestrado em Administração Educacional. Lisboa: Instituto de Educação.

- Melo, B. (2011). *Contributos para a compreensão do Efeito Professor TEIP: proposta de um programa de pesquisa*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XI, pág. 159.169.
- Mintzberg, Henry, (1980). *Structure in 5's: A synthesis of the research on organization design*. Management science, vol 26, nº 3, (pp. 322 – 341).
- Mintzberg, Henry. (1995). *Estrutura e Dinâmicas das Organizações*. Publicações D. Quixote 4ªed. Lisboa.
- Mintzberg, Henry, (1999). *A essência da estrutura*. In *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (pp.20-34). Lisboa: D. Quixote.
- Quaresma, L. & Lopes, J. (2011). *Os TEIP Pela Perspectiva De Pais E Alunos*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI. (pp. 141-157).
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, LucVan. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, P. (2013). *Significados Atribuídos à Escola por Jovens do 9º ano de um Contexto TEIP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto.
- Santos, Marcos *et al.* (2007). *Texto de apoio: a Análise SWOT e a Selecção de Prioridades*. Centro de investigação em Sociologia e Antropologia “Augusto Silva”. Évora.
- Santos, R., J., A. (2008). *A gestão e o gestor*. In *Gestão estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. Escolar editora.
- Valpaços, J. (2011). *A gestão de uma microempresa educativa: o quotidiano do gestor e as estratégias da comunicação externa*. Relatório de estágio. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Yin, R.K. (2010). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Zabalza, B. (1996). *El clima: concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo*. In G. Dominguez Fernández & J. MesanzaLópez (coord.), *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. (pp.265-303) Madrid: Editorial EscuelaEspañã

DOCUMENTOS DE APOIO

- AEPP (2011) Projeto Educativo 2011-2014. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres.
- AEPP (2015) Plano Plurianual de Melhoria 2015-2018. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres.
- AEPP (2014a) Plano Anual de Atividades 2014-2015. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres.
- AEPP (2014b) Regulamento Interno do Agrupamento 2014. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres.

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei n.º270/98 de 1 de setembro. Diário da República, n.º45 – II Série. (Regulamento Internos das Escolas)
- Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102 – I Série. Ministério da Educação de Lisboa (autonomia das escolas).
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º79 – I Série. (aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos)
- Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro. Diário da República n.º171 – I Série. (Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro).
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º126 – I Série (Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República n.º177- II Série (Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária – TEIP).

- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República n.º192 – II Série (anuncia a criação do Programa TEIP III)
- Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro . Diário da República n.º 206 – II Série (Define normas orientadoras para a constituição de TEIP de 2ª geração).