

Discursos da diretora e coordenadores/as escolares sobre as dinâmicas de
administração/gestão escolar de um território educativo de intervenção
prioritária

Janair Mezzari

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
orientada pela Professora Doutora Elisabete Ferreira

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que pretendeu conhecer e compreender, as dinâmicas de administração/gestão de um agrupamento de escolas pertencente a um território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Estes territórios fazem parte de uma política educativa de discriminação positiva criada pelo governo de Portugal e têm como fundamento, dar especial atenção à crianças e jovens com características de exclusão social e escolar. É evidente a importância da escola como uma organização social, capaz de contribuir no combate às desigualdades que tem como origem, um modelo de sociedade que visa atender a interesses de uma minoria. Esta capacidade da escola em atingir este objetivo, no entanto, está atrelada a uma variedade e complexidade de fatores, entre eles, destacamos a forma como ela organiza e gere suas ações. A partir disso, consideramos importante conhecer os modos como acontece a gestão escolar, realizada através do trabalho docente de professores/as em cargos de representação, diante das dinâmicas que apresentam-se no quotidiano do seu trabalho. Estas dinâmicas têm relação tanto com as questões que emergem dos contextos, como nas ações pedagógicas realizadas para promover as aprendizagens e a equidade escolar. Este estudo de caso, foi realizado num agrupamento de escolas localizado no distrito do Porto, região norte de Portugal. Realizou-se a partir de uma abordagem qualitativa e com um enfoque assente num paradigma fenomenológico interpretativo. Como fontes de informação tivemos documentos, observações e entrevistas semiestruturadas feitas aos/as coordenadores/as de estabelecimento, à coordenadora TEIP, à um adjunto de direção e à diretora escolar. A partir dos resultados obtidos, percebemos que são muitos os desafios que fazem parte do trabalho docente destes profissionais na realização da gestão escolar e estes desafios envolvem, essencialmente, questões burocráticas e uma variedade de ações pedagógicas contextualizadas em intervenção prioritária. É importante que o agrupamento siga com ações que visem desconstruir um modelo histórico e hegemônico de escola, numa tentativa de oferecer aquelas crianças e jovens socialmente fragilizadas, uma possibilidade real de inclusão social e escolar.

Palavras-chave: Administração/gestão escolar; TEIP; trabalho docente

Résumé

Ce travail est le résultat d'une recherche qui a eu comme objectif connaître et comprendre les dynamiques d'administration /de gestion d'un regroupement d'écoles qui appartient à un territoire éducatif d'intervention prioritaire (TEIP). Ces territoires font partie d'une politique éducative de discrimination positive, créée par le gouvernement du Portugal et ils ont comme fondement donner une attention spéciale aux enfants et aux jeunes qui ont des caractéristiques d'exclusion sociale et scolaire. Il est évident l'importance de l'école comme une organisation sociale, capable de contribuer dans le combat contre les inégalités qui sont à l'origine, un modèle de société qui vise atteindre les intérêts d'une minorité. Cette capacité de l'école à atteindre cet objectif est, cependant, liée à une grande variété et complexité de facteurs, entre eux on met en évidence la façon dont elle organise et gère ses actions. À partir de cela, on considère qu'il est important de connaître la gestion scolaire, réalisée à travers le travail d'enseignants/es en fonctions de représentation, face aux dynamiques qui se présentent dans le quotidien de leur travail. Ces dynamiques se rapportent soit aux questions qui émergent des contextes soit aux actions pédagogiques réalisées pour promouvoir les apprentissages et l'équité scolaire. Cette étude de cas a été réalisée dans un regroupement d'écoles situé dans le district de Porto, région Nord de Portugal. On l'a réalisée à partir d'une approche qualitative et avec un accent reposant sur un paradigme phénoménologique interprétatif. Comme ressources d'information, on a eu des documents, des observations, des entretiens semi-structurés faits aux coordinateurs/coordinatrices d'établissements, à la coordinatrice TEIP, à un adjoint de direction et à la directrice scolaire. À partir des résultats obtenus, on s'est aperçu que ce sont beaucoup les défis qui font partie du travail enseignant de ces professionnels dans la réalisation de la gestion scolaire et ces défis concernent surtout aux questions administratives et à une variété d'actions pédagogiques contextualisées dans l'intervention prioritaire. Il est important que le regroupement adopte des actions qui visent déconstruire un modèle historique et hégémonique de l'école en essayant d'offrir à ces enfants-là et à ces jeunes-là, qui sont socialement fragilisés, une possibilité réelle d'inclusion sociale et scolaire.

Mots-clés: Administration/gestion scolaire; TEIP; travail enseignant

Abstract

This project comes as a result of a research that aimed to know and to understand the dynamics of administration/management of a group of schools that belongs to an educational territory of priority intervention (ETPI). These territories are part of an educational policy of positive discrimination, created by the Portuguese government, whose fundament is to give special attention to children and youngsters with characteristics of social and educational exclusion. It is obvious the importance that school has as a social organization, given its capacity to contribute to the decrease of differences existing in its origin, an example of society that aims to serve the interests of a minority. This ability that school has to reach this goal is, however, linked to a variety of complex factors, between which we highlight the way it organizes and manages its actions. Starting from here, we believe it is important to know the ways school management happens, throughout the work of teachers in representative positions, facing the dynamics they are presented with in their working day. These dynamics are linked with the questions that emerge from the contexts as well as with the pedagogical actions made to promote learning and school equity. This case study took place in a group of schools located in the district of Porto, northern Portugal. It was conducted from a qualitative approach, focusing on an interpretative phenomenological paradigm. As information sources we had documents, observations and semi-structured interviews made to the coordinators of the establishments, to the ETPI coordinator, to an associate of direction and to the school director. From the data obtained, we realized that there are plenty of challenges that are part of these professionals' work while managing the school and these challenges evolve, essentially, bureaucratic issues and a variety of pedagogical actions in a priority intervention context. It is important that the group of schools proceeds with actions that intend to deconstruct a historic and hegemonic school model, attempting to offer those socially vulnerable children and youngsters a real possibility of social and educational inclusion.

Keywords: School administration/management; ETPI; teaching work

Agradecimentos

*As coisas mais importantes na vida, não são coisas
Antony J. D'angelo*

Agradeço primordialmente e unicamente de forma nominal a minha mãe Maria e ao meu pai João, responsáveis por me dar a vida e em consequência, a tudo o que vivi, vivo e ao que ainda viverei. Gratidão!

Agradeço as crianças da Creche Chico Mendes, “minhas crias” que me inspiraram a aprender mais para lhes dar mais.

Agradeço aos irmãos e irmãs que “genuinamente” torceram por mim para que eu terminasse tudo logo e voltasse para casa, porque gostam da minha comida.

Agradeço “aquele” que mesmo nas distâncias sempre se fez presente, a qualquer tempo e de qualquer lugar, meu mestre, minha inspiração, meu maior incentivador.

Agradeço aos contribuintes de Florianópolis que através dos impostos, pagaram meu salário para que eu pudesse estar aqui estudando e assim poder prestar um serviço de mais qualidade à população.

Agradeço a minha orientadora que ora me orientava, ora me deixava desorientada, ora me acalmava, ora me tirava o sono, mas, sempre confiou em mim (penso eu, rs).

Agradeço aos bons vinhos portugueses que me acalmaram nos momentos de tensão e me faziam lembrar que a vida é feita de muitas responsabilidades, mas, que vez ou outra também precisamos “meter o pé na jaca” para manter o equilíbrio.

Agradeço a todos/as os/as meus/minhas professores/as que tive ao longo da vida, desde aquela que me ensinou a ler no primeiro ano primário até a dupla de “profs” preferidos do mestrado, número 1 e 2;

Agradeço ao boteco da esquina que facilitou a minha vida na hora do almoço, durante a fase de escrita e estudo.

Agradeço aos meus sempre amigos e amigas, de longe, de perto, do passado e do presente.

Agradeço aos/as colegas professores/as portugueses/as entrevistados/as que contribuíram para a realização deste trabalho.

Gratidão!

Lista de abreviaturas

TEIP: Território educativo de intervenção prioritária

DGIDC: Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular

GIP: Gabinete de intervenção pedagógica

PE: Projeto educativo

RI: Regulamento interno

CAP: Comissão administrativa provisória

EB1/JI: Escola básica de primeiro ciclo e pré-escolar.

CC: coordenadora de estabelecimento

CP: coordenadora de estabelecimento

CL: Coordenador de estabelecimento

AD: Ajunto de direção escolar

CT: Coordenadora TEIP

DT: Diretora escolar

Índice

| | |
|------------------------|-----------|
| Introdução..... | 10 |
|------------------------|-----------|

Capítulo I – Do movimento da escola às políticas TEIP.....13

| | |
|---|----|
| 1 –Nota introdutória..... | 14 |
| 2- De um breve resgate histórico da escola às políticas de descentralização e territorialização | 14 |
| 3- Os TEIP e suas debilidades..... | 19 |
| 4- Os TEIP e suas ações de melhoria contínua | 22 |
| 5- Os TEIP e a exclusão social e escolar..... | 25 |
| 6- A escola enquanto promotora de inclusões..... | 27 |

Capítulo II - A administração/gestão escolar: Aspectos da sua organização em

Portugal e a sua relevância nas escolas.....30

| | |
|--|----|
| 1- Nota introdutória..... | 31 |
| 2- Os caminhos normativos da administração/gestão escolar em Portugal..... | 31 |
| 2.1- Decretos-Lei nº 735-A/74 de dezembro e 769-A76 de 23 de outubro..... | 31 |
| 2.2- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio..... | 32 |
| 2.3- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio..... | 34 |
| 2.4- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril..... | 37 |
| 2.5- Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho..... | 39 |
| 3- A administração/gestão escolar e o papel do(a) diretor(a)..... | 40 |
| 4- A gestão escolar e os/as coordenadores/as intermédios/as..... | 43 |

Capítulo III - Percursos e enquadramento metodológico e epistemológico da

pesquisa.....45

| | |
|--|----|
| 1- Nota introdutória..... | 46 |
| 2- As motivações para um caminhar..... | 46 |
| 3- Definindo metas e identificando caminhos..... | 48 |
| 3.1- A epistemologia de uma pesquisa..... | 50 |
| 4- Escolher ferramentas e definir lugares: O início do trabalho empírico..... | 51 |
| 4.1- Recolhendo as primeiras informações e descrevendo as primeiras impressões.. | 53 |
| 4.1.1- O contexto da Freguesia..... | 55 |
| 4.1.2 - O contexto das escolas..... | 56 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.3 - O contexto da comunidade escolar..... | 57 |
| 5 - As entrevistas e os procedimentos de análise..... | 59 |
| 5.1 -A técnica da análise de conteúdo..... | 60 |
| Capítulo IV – Apresentação, análise e interpretação dos dados..... | 64 |
| 1- Nota introdutória..... | 65 |
| 2- Dimensão pessoal e de formação profissional..... | 65 |
| 2.1- Pessoa do docente..... | 65 |
| 2.2- (Per)curso profissional..... | 66 |
| 2.3- Conhecimentos sobre o contexto de trabalho..... | 69 |
| 3- Dimensão Organizacional..... | 71 |
| 3.1- Administração/ gestão da escola/agrupamento TEIP..... | 72 |
| 3.2- Organização de pessoas e gestão pedagógica..... | 75 |
| 3.3- Dinâmicas do contexto: Discentes..... | 76 |
| 3.4- Dinâmicas do contexto: Famílias..... | 79 |
| 3.5- As questões disciplinares..... | 81 |
| 4- Dimensão pedagógica e de ações de melhoria contínua..... | 83 |
| 4.1- Pedagogia e disciplina..... | 84 |
| 4.2- Ações de melhoria contínua: De atenção discente..... | 88 |
| 4.3- Ações de melhoria contínua: De atenção às famílias..... | 91 |
| 5- Dimensão da avaliação e monitorização..... | 93 |
| 5.1- Vantagens TEIP..... | 94 |
| 5.2- Necessidades TEIP..... | 95 |
| 5.3- Esperanças..... | 98 |
| 6- Entre a burocracia e a pedagogia: Síntese da apresentação, análise e interpretação dos dados..... | 99 |
| Considerações finais..... | 101 |
| Referências Bibliográficas..... | 104 |
| Legislação Referenciada..... | 110 |
| Apêndices (ver CD) | |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Guião de entrevista..... | 52 |
| Quadro 2: Agenda de entrevistas..... | 54 |
| Quadro 3: Aspetos das entrevistas e participantes..... | 60 |
| Quadro 4: Dimensões e respetiva explicitação das categorias e subcategorias..... | 62 |
| Quadro 5: Referências para discussão da dimensão pessoal e de formação profissional.... | 65 |
| Quadro 6: Referências para discussão da dimensão organizacional..... | 71 |
| Quadro 7: Referências da dimensão pedagógica e ações de melhoria contínua..... | 84 |
| Quadro 8. Retenções por insucesso..... | 91 |
| Quadro 9: Referências da dimensão da avaliação e monitorização..... | 94 |

Introdução

Uma imensa parcela da sociedade atual sofre em consequência das desigualdades sociais e a escola enquanto organização social e política, é um dos principais meios que pode (e deve) contribuir para amenizar esta situação. Apesar da importância reconhecida e dada à escola como possível promotora de mudanças significativas na sociedade, é importante termos em conta o que Paro (1988) nos diz. Segundo ele, é facto que a maneira injusta e desigual pela qual a sociedade está estruturada reflete-se na escola e a ela, erroneamente, atribui-se a responsabilidade de reparar esta distorção. Esta tendência em culpabilizar a escola e a sua administração, quando não se tem resultados positivos sobre as problemáticas que se apresentam é uma forma reducionista de encarar um problema que não lhe é intrínseco.

Concordamos com o autor sobre esta questão e mesmo considerando a infinidade e a complexidade de fatores que incidem sobre a escola, estudos indicam que a forma como está organizada e como acontece a sua gestão podem, no entanto, ter maior ou menor influência sobre as aprendizagens e no combate às desigualdades sociais (Saviani, 2000). No sentido, então, de compreendermos alguns aspetos dessa relação entre escola, gestão escolar e contextos socioeconômicos desfavorecidos foi que desenvolvemos esta pesquisa. Nosso objetivo geral, teve a finalidade de conhecer e compreender, dinâmicas de administração/gestão¹ escolar, de um território um território educativo de intervenção prioritária (TEIP), com o intuito de perceber possíveis influências dos modos de coordenar sobre a aprendizagem e equidade na escola.

O primeiro motivo para a escolha de um TEIP como local de pesquisa, tem a ver com a finalidade com que foram criados, isto é, para “a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar em idade de frequência do ensino básico universal, gratuito, muito em particular das crianças e jovens em situação de risco, de exclusão social e escolar” (Costa, Sousa e Mendes, 2000:83). A outra motivação para pesquisar esta temática foi a experiência em docência da pesquisadora, que há mais de treze anos trabalha numa unidade de ensino no Brasil, onde as particularidades sociais assemelham-se com as do local pesquisado. Para melhor conhecimento e compreensão da nossa temática de pesquisa, bem

¹ Tomaremos por base o uso dos termos administração escolar e gestão escolar como sinônimos, a partir da posição de Paro (2010:765): “É com este sentido que utilizarei o conceito de administração (ou de gestão, e tomo essas palavras como sinônimos); ou seja, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, por isso, optamos pelo uso da barra (/) entre ambos. Estes termos também poderão se apresentar de forma individualizada no transcorrer da escrita, mas, continuarão com o mesmo sentido.

como, das várias etapas que percorremos, utilizamos de diversas fontes e estratégias de ação as quais estão apresentadas no transcorrer dos capítulos.

No capítulo I - Do movimento da escola às políticas TEIP- fizemos um breve resgate histórico sobre o surgimento da escola, os caminhos que tem seguido e as problemáticas que tem enfrentado, levando-a a uma crise de legitimidade. Esta crise, estimulou os governos a criarem alternativas no sentido de “amenizar as desigualdades sociais” e as políticas educativas descentralizadas e de discriminação positiva, como os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) em Portugal, foram um exemplo disso. Por isso, na sequência mostramos as etapas de implementação do programa, seus objetivos, críticas e resultados de alguns estudos que mostram pontos positivos e negativos dessa política nas escolas. Também fazemos um esclarecimento sobre questões relacionadas a exclusão social e escolar por serem estas as características dos contextos utilizadas como justificativas legais, para a adesão ao programa. Ao final, abordamos como que uma escola que seja comprometida com as questões sociais, pode contribuir no sentido de promover a justiça e a igualdade.

No capítulo II - A administração/gestão escolar: Aspectos da sua organização em Portugal e a sua relevância nas escolas - apresentamos através de um resgate histórico pós-revolução de 25 de abril de 1974, como era e como está organizada a gestão escolar em Portugal, dando enfoque nas atribuições dos/as diretores/as e dos/as coordenadores/as escolares dentro dessa organização. Fizemos isso, através de um breve estudo de Decretos-Lei que foram ao longo do período, regulamentando um sistema educativo que até então, vinha sendo mantido sobre a tutela ditatorial do governo. Foram muitas mudanças, especialmente nos aspectos que regulamentavam a composição da administração/gestão das escolas, ora com avanços, ora com retrocessos que iam na contramão de uma gestão que buscava ser democrática. Por fim, trazemos algumas contribuições teóricas que abordam e justificam a importância da gestão escolar e do trabalho daqueles que a efetivam nas escolas (no caso específico deste trabalho: diretora, coordenadores/as de estabelecimento, adjunto e coordenadora TEIP) para a promoção das aprendizagens e para o combate às desigualdades sociais.

No capítulo III - Percursos e enquadramento metodológico e epistemológico da pesquisa - descrevemos todo um percurso que se iniciou com as nossas motivações pessoais, definição de objetivos, opções epistemológicas até chegarmos aos dados finais através da análise de conteúdo, técnica usada para o tratamento dos dados.

Este estudo exploratório, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa na forma de um estudo de caso e assente num paradigma fenomenológico-interpretativo. Nossa técnica

de recolha de dados foram entrevistas semiestruturadas feitas a coordenadores/as e a diretora do agrupamento, além de fazermos registos de campo e pesquisa documental. Também neste capítulo, contextualizamos o agrupamento em estudo. Na análise de conteúdo, descrevemos o processo de categorização das informações recolhidas até chegarmos aquilo que seriam os nossos dados da pesquisa.

No Capítulo IV - apresentação, análise e interpretação dos dados – fizemos a partir das categorias e subcategorias oriundas da análise de conteúdo, a apresentação e discussão dos dados numa tentativa de responder aos nossos objetivos e àquela que foi a pergunta que nos conduziu durante a pesquisa: Que dinâmicas fazem parte da administração/gestão de um agrupamento de escolas pertencente a um território educativo de intervenção prioritária?

Foram muitas as dinâmicas apontadas por nossos/as entrevistados/as em relação ao seu trabalho docente enquanto gestores/as. Estas dinâmicas quotidianas implicam um esforço que resultam numa série de ações pedagógicas de melhoria. As respostas oscilam e tardam entre burocracias e (novas) pedagogias. Os resultados mantêm-se frágeis e pouco significativos, especialmente nas questões de insucesso escolar e indisciplina, que têm suas causas imputadas essencialmente à comunidade escolar devido as suas especificidades e fragilidades sociais e econômicas.

Na última parte deste trabalho mas, não menos importante, encontram-se as considerações finais desta pesquisa e nelas, as nossas apreciações gerais sobre a pesquisa.

Capítulo I - Do movimento da escola às políticas TEIP

1. Nota introdutória: Neste capítulo, fazemos uma breve retrospectiva e vamos até o período onde a escola começou a se configurar nos mesmos moldes de hoje. Veremos os caminhos que ela percorreu e os interesses aos quais se submeteu e que resultaram numa certa crise de identidade. Esta crise, fomentou a criação de algumas políticas educativas de discriminação positiva e os territórios educativos de intervenção prioritária, em Portugal, são um exemplo disso. Sua proposta era (e é) atender populações em situação de risco de exclusão social e escolar. Finalmente, apresentamos algumas contribuições teóricas sobre como a escola pode ser promotora de inclusões numa tentativa de diminuir estas distorções sociais.

2- De um breve resgate histórico da escola às políticas de descentralização e territorialização

Foi a partir de 1870 que começou a se consolidar um modelo escolar estruturado e organizado da forma que vemos hoje. É importante salientar que este modelo de instituição escolar ficou tão arraigado na nossa sociedade que fica até difícil pensarmos, numa outra forma de organização que seja tão abrangente como esta. De acordo com Tyack (cit. in Nóvoa, 2014) esta invenção, foi considerada o *The one best system*, ou seja, “como a única forma concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças” (ibid. p:173).

Muitos fatores influenciaram o surgimento desse modelo de escola que conhecemos, dentre eles podemos destacar segundo Barroso (1995), a busca pela consolidação dos Estados-Nação, o poderio militar francês e prussiano na Europa, a intenção de se criar uma unidade nacional nos Estados Unidos, a necessidade de se qualificar mão de obra para atender a revolução industrial, e ainda, a disseminação mundial da linguagem escrita. Por isso, era necessário se criar um espaço de formação massificada que pudesse atender a uma demanda de interesses crescente e urgente.

Apesar de ser considerada como o melhor sistema, a escola surgiu com muitos problemas. De acordo com Gadotti (1995), a escola representava os interesses da burguesia que tinha como pressuposto oferecer instrução mínima e ênfase na formação do cidadão disciplinado. Disciplinar, instruir, “preparar para” pareciam ser as palavras de ordem. Segundo este autor, um método de ensino com estas características é justificável pela finalidade que se dava a escola: uma instituição servindo como dispositivo de regulação e controle social.

Segundo, Canário (2008), o nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento deste, que era considerado um moderno sistema escolar, situa-se num

contexto que é indissociável da Revolução Liberal e Industrial que marcou o final do Séc. XVIII. Foi nesse período, entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial que, segundo o autor, a escola viveu a sua “idade do ouro” ou o “tempo das certezas”, pois, ela passava por um período de harmonia tanto com o seu contexto externo, (apogeu do capitalismo liberal) como por uma harmonia interna entre suas diferentes dimensões. Este ensino moderno, segundo Correia (1998:31) caracterizava-se por, “uma organização dos currículos ou saberes disciplinares, por uma organização por turmas e onde, se determinou as bases filosóficas da educação, ou seja, uma educação como possibilidade de transformação e educabilidade do ser humano”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente na década de 60, houve uma expansão ainda maior da educação escolar, como resultado do incremento da procura e da oferta de escolas. Isto contribuiu para uma democratização do acesso, pois, a escola estava deixando de ser elitista para ser uma escola de massas. Segundo Delors et al (1996) a relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualificação humana era evidente e requeria que os sistemas educativos dessem resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou formação profissional mínima, mas, formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível. Era, segundo Canário (2008), o tempo de promessas. Neste período, havia uma associação do incremento dos sistemas escolares, com três promessas: “Uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (ibid. p:74). Para o autor, o Estado era quem dominava a escola, organizando-a com as mesmas características de produção em larga escala, dos modelos da indústria. Tudo parecia fluir de forma harmoniosa e crescente.

Na década de 70, no entanto, uma grande crise na área do petróleo, criou uma instabilidade econômica que veio balançar as certezas do progresso e da abundância das sociedades e questionar as promessas da escola. Assim, como o modelo de crescimento começava a ser questionado, a educação e suas finalidades também o foram, especialmente após organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial proporem políticas educativas para o terceiro mundo, baseadas na Teoria do Capital humano, sugerindo que a *‘educação servisse para suportar a modernização das sociedades’* (Delors et al, 1996:61). Pode-se dizer também que esta reestruturação mundial dos sistemas educativos sugerida por estas instituições, fazia parte de uma ofensiva ideológica de políticas capitalistas e neoliberais que emergiam. Nesta

época, a sociologia teve um papel fundamental em desmistificar algumas crenças atribuídas à educação escolar. Canário (2008:75), nos diz que:

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer, de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A sociologia pôs em evidencia o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto.

Segundo o autor, ao contrário do que acontecia nos tempos das “certezas” e na medida que a escola coparticipava na produção das desigualdades, ela passou também a ser vista como produtora de injustiças. O Estado desenvolvimentista que representava este período tinha a mesma lógica da indústria, associando o desenvolvimento com o crescimento econômico. Esta lógica de acordo com Oliveira (2000:58):

Obriga a ter em consideração a diversidade e leva a pensar a educação tendo em conta as necessidades e recursos locais. Por definição, a divisão do trabalho supõe indivíduos exercendo funções diversas e complementares, em função de necessidades sociais variadas. Estas necessidades escapam ao conhecimento das estruturas de decisão centralizadas. Abre-se, assim, uma porta à legitimação da diversidade e do local.

O desencanto com a escola ampliou-se pelos anos seguintes, em consequência de mudanças que atingiram setores da política, da economia e do campo social, chegando até fins do séc. XX. Hoje, ainda é a incerteza que continua a caracterizar a relação da sociedade com a escola. O mundo está globalizado, são os Organismos Multilaterais e os grandes grupos econômicos que ditam as regras, pois, detém o capital financeiro. Os Estados-Nação não tem mais autonomia para decidir os rumos do seu território, ficando submissos a economia capitalista mundial. Em consequência, isso leva, segundo Canário (2008:76) “a repercussões directas na compressão das despesas públicas, na privatização de serviços colectivos, na redução das proteções sociais e na desregulação do mercado de trabalho”.

Cada vez mais, a coesão nacional cede lugar a uma subordinação das políticas educativas a critérios da natureza econômica, buscando o aumento da produtividade e da competitividade. A expansão dos sistemas educativos em larga escala produzem pessoas certificadas, mas, sem emprego, e isto, aumenta ainda mais a frustração em relação a escola. Além disso, com pouco emprego disponível, a escola acaba por ser responsabilizada pela promoção dos melhores, e mais uma vez, reproduz desigualdades. Ela não tem dado conta das atribuições que lhes são dadas, e nem, da pluralidade do público que passou a frequentá-la, como resultado da sua democratização e massificação (Canário, 2008).

Com o sistema educativo em crise o Estado vê-se obrigado a rever seu papel centralizador e passa a delegar parte dos seus poderes para o local, através de políticas públicas mais territorializadas, com isso, abrem-se possibilidades de uma legitimação tanto das diversidades quanto do local nas questões da educação.

Foi então, a partir de um movimento global de mudanças com início na década de 80, que iniciaram as políticas de descentralização, especialmente nos países desenvolvidos. Tirar a centralidade de decisões do Estado e levá-las para um âmbito mais regional ou local, numa tentativa de envolver os sujeitos nas decisões sobre educação, era o discurso que preponderava (Barroso, 1997). Para este autor, a descentralização refletia-se numa lógica de delegar a estas instâncias, seja na figura das instituições ou dos próprios atores, a possibilidade de solucionar conflitos e problemas mais localmente, e conseqüentemente, reconhecer a escola como uma lugar fundamental para gerir a educação, tendo na comunidade local, um parceiro essencial para as ações.

Um dos exemplos de descentralização e tentativa de solução local dos problemas da educação, foi um projeto desenvolvido em França denominado de *zones d'action prioritaires* (ZEP) que era uma política de territorialização de ações educativas de discriminação positiva, direcionada às escolas e populações mais carenciadas (Soares, 2010). Esta política de discriminação positiva que tem como fundamento - dar mais a quem precisa de mais, para torna-lo menos desigual - concedia apoio financeiro e pedagógico diferenciados para estas instituições. A ideia de educação compensatória, representa uma mudança do foco de intervenção da escola para a comunidade, para as famílias, para as crianças e suas condições desiguais em relação aos demais, apoiando-se na premissa de que esta desigualdade educativa é resultado de carências no meio familiar ou social, ou seja, de causa extraescolar (Curráz Fernández cit. in Ferreira & Teixeira, 2010). Esta experiência tentava mostrar que a articulação de recursos, a mobilização de parceiros locais e o conhecimento da comunidade local seriam capazes de suprir algumas necessidades específicas dos alunos através de ações que contribuíssem para atenuar os fenômenos de exclusão (Soares, 2010).

A partir dessas lógicas de descentralização das políticas educativas e de compensação das desigualdades sociais, foi que surgiu a primeira etapa de criação dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP 1), em Portugal², uma iniciativa do Ministério da Educação, através do Despacho Nº 147-B/ME/96. Uma das justificativas da sua criação

² Apesar de que, a primeira medida de compensação em Portugal, ocorreu em 1976 e denominava-se de apoio pedagógico acrescido (Ferreira e Teixeira, 2010).

assente no facto de que nas sociedades democráticas, a busca pela formação de cidadãos deve ser em igualdade de oportunidades e no respeito da diferença e da autonomia. O projeto previa agrupar escolas³ que estivessem geograficamente próximas e que integrassem os três ciclos do ensino básico, além da pré-escola, com o intuito de melhorar o sucesso escolar dos alunos e de intensificar as relações da escola com a comunidade através da intervenção de parceiros locais (Barbieri, 2003).

Para além de democratizar a educação em Portugal, pretendia-se modernizar o sistema educativo, através de uma visão de desenvolvimento presente à época, na União Europeia, baseada na tríade da produção, da competitividade e do emprego (Rolo, 2011). Era, portanto, necessário que se criassem condições de universalização da educação básica e da promoção do sucesso educativo dos alunos, especialmente, “das crianças e jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho nº 147-B/ME/96) Consistia, também, numa tentativa de reduzir e prevenir o absentéismo, o abandono escolar, a indisciplina e promover o sucesso educativo dos alunos. As parcerias com entidades locais e a otimização de recursos humanos e materiais, eram outros objetivos previstos. Assim, procurava-se ter uma visão mais integradora das intervenções educativas nestes territórios, fazendo com que houvesse uma mudança da ideia de escola edifício, para a de escola como organização.

Quanto aos objetivos, o Despacho acima referido destacava como principais: melhorar o ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; ter uma visão integrada e articulada dos anos de escolaridade obrigatória, aproximando os vários ciclos desde a educação pré-escolar; criar condições que favorecessem a relação da escola e da vida ativa; E, uma articulação entre as políticas educativas entre as escolas e os contextos geográficos em que estivessem inseridas.

Em 2006/2007 houve a segunda fase de implementação do programa (TEIP2), através do Despacho nº 55/2008 e com isso, alargou-se a sua abrangência de 34 para 104 agrupamentos. Uma das mudanças observadas nesta segunda etapa, era que os territórios passariam a contar com uma base administrativa estruturada pelos próprios agrupamentos e as parcerias, focariam principalmente em empresas ou instituições com perfil assistencialista e de poder autárquico.

³ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, Art. 6º).

Os projetos educativos⁴ dos agrupamentos, segundo o Despacho, deveriam centrar na formação permanente, na educação de adultos e na preparação para o trabalho (Carvalho e Araújo 2009). Nesta etapa, ficou ainda mais evidente a intervenção social pretendida, como podemos observar nas características das escolas para se inserirem no programa, descritas no Despacho⁵: “Escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

Uma terceira e última fase (ao menos até o momento), elevou para 137 os agrupamentos TEIP espalhados pelo país e é este Despacho de nº 20/2012, que ainda está a vigorar. Nesta etapa, o intuito é de reforçar a autonomia das escolas que por estarem em “contextos particularmente desafiantes”, devem ter maiores condições para implementar seu próprios projetos de acordo com as necessidades locais.

3 - Os TEIP e suas debilidades

Muitas críticas surgiram à época sobre os reais motivos que levaram à criação destes territórios, bem como, na forma como sua implementação ocorreu, à revelia das escolas. Canário (2005), vem dizer que esta política educativa, nada mais foi do que uma transferência dos problemas do Estado para a periferia, baseada numa lógica de gestão que visava melhorar a eficácia e a qualidade. Para este autor, há dois pontos que considera problemáticos desta política educativa: primeiro o facto de haver um reforço de estereótipos, utilizados para justificar a necessidade da intervenção social e educativa, tanto das áreas geográficas, bem como, das crianças e suas famílias. Um estudo desenvolvido em sete agrupamentos TEIP por Abrantes, Mauritti e Roldão (2011), trouxe dados importantes que parecem contradizer esta questão reforçada nos Decretos. Através de uma análise sociológica dos contextos estudados, eles chegaram a dados que mostravam territórios, com um grande número de pessoas excluídas, seja pela situação de pobreza, seja pela baixa qualificação, mas isto não tinha relação direta com o facto de haver populações ou famílias de imigrantes ou de outras etnias nos territórios estudados. Outras questões que o mesmo

⁴ O projeto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio Art. 3º).

⁵ Despacho nº55/2008

estudo identificou, foi a ênfase em estereótipos relacionados aos pais e alunos, como a associação do não comparecimento em reuniões na escola à de falta de interesse; problemas de alguns com a criminalidade, com o álcool, a toxicod dependência eram destacados sem muitas vezes terem um embasamento empírico, entre outras generalizações que mais estigmatizavam, do que a realidade demonstrava. Para Abrantes et al (2011), é necessário se “distinguir aspectos econômicos, sociais, culturais e cognitivos, por vezes misturados nas percepções do senso comum sobre estas populações” (ibidem:18).

O segundo ponto que Canário (2005) levanta como problemático para o alcance dos objetivos dessa política educativa TEIP, é o seu cunho etnocêntrico que traz um ideal de aluno e uma centralização nos problemas que o envolve, deixando de lado, uma visão mais crítica do sistema e do ensino. Para este autor, é importante que se valorize o cotidiano da vida dos alunos, sua cultura, suas motivações, ao invés de valorizar os discursos dominantes herdados da classe burguesa e que tendem a homogeneizar e a enquadrar todos no mesmo molde. Esta visão etnocêntrica pode ser exemplificada por fragmentos de uma pesquisa realizada com trinta professores que trabalhavam em agrupamentos TEIP. Vejamos alguns depoimentos destes (as) professores(as):

A comunidade onde a escola está inserida é uma comunidade que precisava de ser muito trabalhada, mas só a escola sozinha não conseguirá [...] é um bairro com estratos sociais muito diferentes, muitos problemas de droga, muitos problemas de abandono do lar, os pais muito tempo fora de casa, só regressam à noite. Passe o termo, estão-se borbifando para os filhos” (Prof. 22, E. Básico). Nós aqui apanhamos com imensos miúdos que não sabem estar numa aula, não sabem estar numa rua, não sabem estar em sítio nenhum. [...] alguns deles vêm de uma cultura completamente diferente da nossa [...] eles no fundo reproduzem um bocado em casa os costumes de Cabo Verde e depois [...] é muito difícil integrarem-se na nossa sociedade como ela está organizada” (Prof. 31, E. Básico). (Nóvoa, Alves e Canário in Canário, 2004:63).

Para Canário (2004), fazer um diagnóstico supõe a necessidade de se problematizar uma situação o que implica em identificar um conjunto de problemas, mas, principalmente, compreender o modo complexo como estes se articulam. Pouco se reflete na escola, sobre o que motiva ou desmotiva os alunos porque a escola possui um padrão normativo pronto, em relação aos saberes. Carvalho e Araújo (2009), parecem corroborar com esta ideia quando dizem que se faz necessário levar a vida para o ambiente escolar, e isto, deve começar pela valorização dos quotidianos das crianças e jovens ao invés de os denegrir. “Precisamente um dos pontos críticos da experiência Teip é esta ausência de distanciamento em relação a forma escolar, que se traduz pela persistência pedagógica que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (Canário, 2004:56).

A debilidade em se diagnosticar as causas e não as consequências das problemáticas que aparecem na escola, reflete-se em intervenções paliativas de “natureza compensatória e curativa” (Rolo, 2011:67), e isto, segundo esta autora, induz a estratégias que visam a compensação destas “debilidades” como os apoios acrescidos, turmas especiais, grupos de nível e outras ações de cunho social que visam socializar os alunos.

Um outro ponto que podemos levantar aqui como problemático, é quanto aos recursos humanos destes agrupamentos, especialmente na figura do corpo docente. No estudo de Abrantes et al (2011), foi detectada uma enorme rotatividade de professores/as nos agrupamentos TEIP, o que pôde ser observado pelo facto de que 60% destes, não havia completado cinco anos de trabalho no local salientando-se que e o estudo se referiu a um universo de 663 professores e professoras entrevistados/as. Na opinião de um dos diretores, a escola era vista como uma “escola de passagem” para muitos docentes. O ideário de escola e de aluno que se tem, acaba por gerar reações de desconforto, levando-os a buscar outras escolas e a ter descrenças em quaisquer projetos e lideranças da instituição ou de órgãos centrais (Abrantes & Baptista, 2015). Esta rotatividade profissional, pode implicar numa outra questão, que é a dificuldade em se desenvolver laços afetivos com a comunidade local, além de que, os déficits de ordem social, econômico e cultural destas comunidades tendem a limitar e a justificar projetos e práticas pedagógicas menos ambiciosos.

Um estudo, feito no Brasil, realizado em escolas municipais do Rio Grande do Sul, em contextos que apresentavam semelhanças socioeconômicas aos contextos TEIP em Portugal, Castro (2000) mostra que um dos grandes desafios dos diretores, é justamente, saber como envolver os professores, como fazê-los acreditar nas pequenas mudanças e nos efeitos das suas ações no resultado do trabalho docente. Segundo esta autora, “a dificuldade de lidar com os problemas sociais das comunidades carentes faz com que os professores desistam do aluno, dizem que não aprendem, ficam frustrados” (ibidem:77). É muito provável que este estigma social por si só, influencie no trabalho desenvolvido dentro da instituição, bem como, nas relações construídas com a comunidade escolar e seu entorno.

Para além da alta rotatividade docente e dos déficits associados a estas populações serem argumentos utilizados para não se concretizarem um maior número de projetos inovadores para estas populações, há um outro fator a se considerar que é a supervalorização do desempenho escolar como objetivos a serem alcançados, como vimos nos Decretos TEIP: Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos (Desp. 147-B/ME/96); A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos (Desp. N°55/

2008); e, a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos (Desp. N° 20/2012).

Numa análise dos Projetos TEIP de sete agrupamentos, feitos por Abrantes et al (2011), isto ficou evidente, pois, percebeu-se que as metas enfatizavam principalmente, a melhoria do percurso dos alunos, visando prepara-los para as provas de aferição nacional. Isto, segundo estes autores pode ser um dificultador para que as práticas pedagógicas e organizacionais, sejam realmente inovadoras. É importante destacar, segundo Freitas (2012) que quando a escola está sob interferência direta de exames nacionais - que é o caso de Portugal - há uma tendência em se valorizar as disciplinas abordadas nos testes nacionais em detrimento de outras dimensões como a criatividade, a afetividade, as artes, o desenvolvimento corporal, ou seja, há uma preocupação primeira com o “básico” que precisa ser dominado e só depois, preocupa-se com o que for mais complexo: “O básico exclui o que não é considerado básico” (ibid. p:90).

Para Carvalho e Araújo (2009), outra questão que é importante de ser apontada como possíveis problemáticas ao projeto TEIP é em relação as parcerias propostas aos agrupamentos. Se for em relação as parcerias educativas, é importante que se tenha claro o significado “educativo” do termo, não o reduzindo ao conceito escolar, mas também, concebendo o processo educativo de forma alargada aos contextos de vida. Em relação as parcerias empresariais, as autoras sugerem que sejam de cooperação e de valorização dos processos de trabalho e não apenas, baseadas em resultados e em querer que o mundo empresarial apenas contribua para o “apaziguamento da turbulência social e para a normalização de um território escolar pronto a fornecer mão-de-obra não qualificada mas treinada para a obediência e até a resignação” (ibid. p:357). Segundo estas autoras, o que se tem observado nestas parcerias, é a lógica empresarial e não aquela que leve a uma real igualdade de oportunidades. A democratização do saber, usada como argumento para a criação dos territórios parece ter sido deixada de lado em detrimento da busca de uma coesão e pacificação social, mesmo que isto, seja ao custo do reforço de desigualdades sociais.

4. Os TEIP e suas ações de melhoria contínua

Estudos tem demonstrado certas debilidades no programa TEIP, desde sua concepção até sua real efetivação nos contextos. No entanto, há um outro lado que também é resultado de pesquisas, que mostram uma melhora significativa, senão de forma generalizada, mas, que está presente em muitos aspetos nestes territórios.

Um ponto que é citado por Rolo (2011) é a contribuição que o programa trouxe para se pensar em ações locais, para além dos espaços escolares. Exemplo disso, são os projetos que realçam a interação e a participação das famílias. Esta maior aproximação com o contexto, através de ações democráticas e comunitárias, tem consequências positivas: Por um lado, dão um maior empoderamento aos indivíduos, pois, são ações que possibilitam uma maior participação e expressão das suas necessidades, interesses e contribuem para a consciencialização de seus problemas. Outra questão que a autora coloca, é que estas iniciativas que visam um maior protagonismo local, exigem que a escola tenha uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira para gerir as heterogeneidades que se apresentam nos contextos. Partindo do entendimento de autonomia como uma “autogovernança” (Ferreira, 2012:43), isto representaria, segundo esta autora, uma capacidade de definição de leis de uma entidade a partir de seus princípios e interesses e que no caso da escola, deve estar intimamente ligada com a democracia, isto é, através de uma aproximação e partilha de poderes entre os diversos sujeitos escolares. Podemos então, deduzir, que ninguém melhor que os atores locais como pais, professores, autarquias, associações, alunos para conhecer a sua realidade e ajudar na construção da autonomia escolar (Ferreira e Teixeira, 2010).

Conhecer estas necessidades locais, traz como consequência algo de muito positivo e que serve de embasamento para se pensar em políticas públicas que estejam mais adequadas as realidades (Oliveira, 2000). Esta adequação de políticas aos contextos é fundamental, pois, de acordo com Padilha et al (2011), as políticas meramente universalistas por realizarem distribuição idêntica de recursos às populações, territórios e regiões que possuem acentuadas desigualdades sociais, dificilmente alcançam seus objetivos. Este autores também alertam que as políticas não podem resumir-se a esfera educacional, mas também, envolver a proteção social, a saúde, a segurança, a cultura, ou seja, todo um conjunto de variáveis que garantam a cidadania dos indivíduos. Não dá para deixar à escola, a responsabilidade de ser a única representante do Estado em contextos de maior vulnerabilidade social.

Outros resultados positivos dessa maior aproximação da escola com a comunidade, também pode ser observado no relatório divulgado pela direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (DGIDC), que diz que o programa potencializou a participação dos pais e da comunidade nas dinâmicas da escola, como podemos observar no relatório divulgado pela DGIDC/ME (2010:8):

Verificou-se uma mudança do paradigma na relação do agrupamento com a comunidade envolvente, nomeadamente ao nível de uma maior abertura e procura de parcerias externas. Tal mudança foi impulsionada com a implementação do projecto Teip2, que catalisou a necessidade de trabalhar cooperativamente com a comunidade. (Souselo, RA, 2010).

Em suma, registou-se uma constante articulação com os serviços e instituições da comunidade e, desta forma, foram conseguidos resultados mais eficazes. O trabalho colaborativo concretizado através das parcerias externas no futuro continuará a permitir um encaminhamento mais eficiente dos alunos prevenindo a exclusão e os comportamentos de risco. (Inês de Castro, RA, 2010)

O mesmo relatório aponta ainda, redução no abandono escolar, uma diminuição nas medidas disciplinares, diminuição das taxas de insucesso escolar em todos os níveis de ensino e especialmente do 3º ciclo e, uma melhor interação entre as escolas e seus vários níveis de ensino, permitindo uma maior troca de experiências e um acompanhamento mais próximo do percurso escolar dos alunos (Rolo, 2011).

Um outro ponto positivo levantado pelos sujeitos envolvidos nos projetos TEIP, investigados por Abrantes et al (2011), é que esta adequação ao atendimento das questões relacionadas ao contexto local exigiram da escola, a criação de estratégias na busca de soluções das questões identificadas, e conseqüentemente, a um melhor preparo para planejar, monitorar e avaliar suas ações. Vejamos o depoimento de uma diretora sobre esta questão:

Com o projeto (TEIP) nós passamos a trabalhar de uma forma diferente. Antes não se fazia tanto a avaliação daquilo que se estava a fazer... Não havia aqueles dados concretos que a gente olhava e dizia «Nós estamos aqui, podemos chegar ali». Às vezes não se tinha muito a consciência de que já se tinha conseguido isto e aquilo (...) Obrigar a definir metas, ser mais objetivo nos relatórios, divulgar os resultados dos relatórios (...) Tudo o que se faz é monitorizado. Eu acho que uma das mais-valias do TEIP foi isso, a aprendizagem da monitorização”. Diretora – Caso A (Abrantes et al 2011: 67).

Outros benefícios percebidos através desta pesquisa, foi uma redução significativa nos índices de abandono escolar, do absentismo e da indisciplina, melhora nas relações entre aluno-aluno, aluno-adultos e uma melhora lenta, mas gradual, nos resultados dos exames nacionais. Já nos resultados do estudo de Rolo (2011), observou-se uma ênfase dada pelos professores a aspectos relacionados ao incremento do aporte de recursos ao projeto, sejam eles financeiros, de materiais e de recursos humanos, como professores de línguas, educação física e de expressão artística. Isto resultou num incremento de atividades que passaram a estar presentes no quotidiano das escolas, nas áreas desportivas, cultural e de lazer.

5. Os TEIP e a exclusão social e escolar

As características de exclusão social e escolar do contexto, exigidas nos Decretos para que um agrupamento de escolas tenha um contrato Teip, também requerem um entendimento do que estes termos representam e as consequências sobre as populações pertencentes a estes territórios.

Para Costa (1998), podemos tentar entender a exclusão social partindo do seu próprio termo, pois, se falamos em exclusão, nos referimos a não inclusão, ou seja, significa que temos um contexto de referência do qual estamos excluídos ou não temos pertencimento. O termo social, significa que é uma exclusão relacionada a sociedade, e portanto, tem a ver com a cidadania e com seu conjunto de direitos. Ainda de acordo com este autor, o processo de exclusão social pode iniciar-se com o desemprego prolongado ou definitivo, podendo chegar a rupturas de laços familiares, afetivos e de amizade. Por outro lado, o autor salienta que “nem toda a forma de exclusão traduz a falta de acesso a todos os sistemas sociais básicos” (ibid., p:18), isto quer dizer, que há níveis de exclusão. Costa (1998) também destaca outro ponto, que é o de evitarmos a associação direta entre pobreza e exclusão social, pois um indivíduo pode ser pobre, mas, com acesso a direitos, ou, pode ser excluído (por pertencer a um grupo étnico, por exemplo) e gozar de boa condição econômica.

Estes exemplos podem servir para refletirmos sobre a tendência quase automática de associar TEIP a um contexto excluído. Num estudo que analisou a situação econômica e social de zonas as quais agrupamentos TEIP se inseriam, Canário, Alves & Rolo (2001), constataram que dentro da mesma zona, havia a coexistência de grupos sociais com estatutos diversos, bem como, a presença de áreas residenciais variadas, o que tornava duvidosa a caracterização do conceito de exclusão, como adequado para descrever a interpretação dos fenômenos sociais em causa. De acordo com dados obtidos na pesquisa, o conceito de exclusão não teria validade nem para o percurso escolar dos alunos (que eram baixos, mas não destoavam se comparados a outras áreas geográficas), nem em relação as atividades econômicas. Em ambos os casos, os níveis destes dois fatores identificados nas Freguesias onde estavam inseridos os TEIP, estavam dentro dos parâmetros (e por vezes, até melhores) se comparados com os do continente:

Estamos, portanto, em presença de populações perfeitamente integradas nos sistemas de trabalho e de consumo. Pobres, sem dúvida, assalariados em situação precária, certamente. É a conjugação destes dois traços que produz a vulnerabilidade social que para alguns indivíduos e grupos se traduz pelos fenômenos de “desafiliação”, isto é, de perda dos vínculos sociais, mas que está longe de poder ser apresentada como um fenómeno maioritário (Canário et al, 2001:39)

O emprego é considerado um dos elementos de maior inserção de uma pessoa na sociedade tanto nas questões das relações como nas questões econômicas. No entanto, se partirmos do entendimento de que um dos objetivos da escola deve ser o combate à exclusão social, como dizem os Decretos TEIP e sabendo-se que esta exclusão está intrinsecamente relacionada ao mundo do trabalho, parece que temos aí um problema. Segundo Canário (2004:50), “a exclusão social constitui um fenómeno, de natureza estrutural, que pertence a esfera do mundo do trabalho que repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola”, ela produz diplomados, mas não produz o emprego.

De acordo com Dubet (2003), a massificação escolar acabou por criar alguns mecanismos de diferenciação e de reforço das desigualdades como por exemplo, a valorização de percursos escolares embasados mais em critérios de desempenho do que num interesse real pelos alunos, ou ainda, a concentração dos menos favorecidos e com maiores dificuldades de aprendizagem em determinados estabelecimentos de ensino ou em turmas específicas. Por outro lado, também há aquelas estratégias que beneficiam os alunos socialmente privilegiados, principalmente quando são estratégias relacionadas com a mobilização do capital cultural dos pais, que seria o “conjunto de disposições e de capacidades, especialmente a linguística, mas que também tem a ver com o conhecimento das regras ocultas do sistema: espera-se dos pais, conhecimentos e capacidades de orientar e ajudar seus filhos com as tarefas escolares” (Dubet, 2003:36).

Estudos que tem buscado identificar a relação entre as desigualdades sociais e a educação, são quase unânimes em afirmar que a família de origem tem forte influência sobre o desempenho escolar das crianças e jovens, ou seja, quanto maiores os rendimentos e melhor nível de escolarização dos membros da família, melhor o desempenho escolar das crianças e jovens (Alvares, 2010). Por outro lado, precisamos também neste caso, não fazermos sentenças pessimistas e generalistas em relação a estas populações, pois, como a mesma autora nos alerta:

Diversas análises confirmam que a origem socioeconómica tem impacto na performance académica, aferida através do PISA2003 (...), mas demonstram também que esta comporta vários elementos que afectam de forma distinta os resultados, que esse impacto é variável e que pode ser influenciado pelas políticas educativas e programas nacionais. A reprodução e legitimação das desigualdades sociais na escola não é uma inevitabilidade” (Álvares, 2010:10).

A exclusão é consequência normal da democratização do ensino que levou a um processo de massificação escolar e ao mesmo tempo em que afirmou a igualdade do acesso,

realçou também, as desigualdade dos seus desempenhos, assemelhando-se assim, com a lógica do mercado de incluir e excluir (Dubet, 2003).

Outra questão que frequentemente é associada aos contextos TEIP e consequentemente as crianças, jovens e famílias que dele fazem parte, é a visão estereotipada destas populações que podem ser traduzidas em certos preconceitos sociais. Os preconceitos e discriminações sociais são processos históricos e arraigados nas sociedades, uma vez que, as diferenciações de classe social já se faziam presente nas sociedades feudais da idade média, onde se observavam distinções de “*status*” entre os plebeus e nobres, isto, é o que nos diz Marshall (1967:76), que define classe social como “*um sistema de desigualdade*”. Um dos problemas observados num sistema de classes sociais é em relação ao acesso diferenciado a direitos que deveriam ser iguais a todos. Segundo Stoer & Magalhaes (2005), esta problemática leva-nos a uma necessidade de se reivindicar o acesso aos direitos de uma cidadania social, baseada em princípios de igualdade de oportunidade, de justiça social e econômica. “De fato, o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores” (Dubet, 2003:40).

Assiste-se a perpetuação de que a exclusão social gere exclusão escolar independentemente das medidas que se promovem. Há que contrariar este círculo que permanece e problematizar a pertença e o direito a todos/as na e à escola.

6. A escola enquanto promotora de inclusões

Há uma variedade de significados que se costuma dar a função da escola. De acordo com Gracindo (2007), uns consideram que ela serve para preparar para o mercado de trabalho, caracterizando sua função econômica; Outros, consideram que ela deve servir para reproduzir conhecimentos acumulados, valorizando assim, sua função como transmissora de conhecimentos; E, ainda, há aqueles que pensam que a escola deva se preocupar com a formação do cidadão, e isto, representa pensar a escola numa dimensão mais política, valorizando as posturas e ações a serem construídas no ambiente escolar. Há um pouco de verdade em cada uma estas dimensões, ou seja, é importante que a escola prepare para o mercado de trabalho, assim como, para proporcionar o conhecimento dos saberes acumulados e a construção de novos, mas também, é importante que se garanta que ela seja um espaço onde o estudante seja cidadão e sujeito da sua história. Podemos assim dizer, que a escola tem uma tripla função: político-pedagógica e econômica. É importante destacar que

a compreensão política é no sentido da ação intencional, visando influenciar ou intervir na realidade.

Na verdade, hoje em dia, o que se espera da escola é que haja uma preponderância da sua função social e que ela atue sobretudo, no combate às desigualdades sociais. É importante portanto, atentarmos ao facto de que a escola por ser constituída socialmente, tende a reproduzir os interesses, os conflitos e a divisão de classes que caracterizam as sociedades capitalistas. Por esta razão, segundo Saviani (1980), é fundamental que a escola deixe de ser seletiva e discriminatória e oportunize a todos, especialmente aos trabalhadores, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Para este autor, a função da escola é de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações” (Ibidem:51). Isso implicaria definir para a educação escolar, objetivos mais claros e precisos, como educar para a liberdade, para a transformação e proporcionar aos indivíduos instrumentos básicos de participação na sociedade e para isso, a escola deve promover o próprio homem. Isto significa, levá-lo a reconhecer sua situação e torná-lo capaz de intervir no sentido de transformar sua realidade buscando a ampliação das suas liberdades, da sua comunicação e colaboração entre seus pares.

Bourdieu (cit. in Cardoso & Lara, 2009) coaduna com a ideia de que a escola tem atuado como conservadora das desigualdades e como reprodutora de classes sociais. Para este autor, ela deveria ser um espaço de socialização, onde priorizasse oferecer aos filhos das classes populares, condições de adquirir o capital cultural que não herdaram. Seria ingenuidade supor que do funcionamento da escola, tal como está organizada, possam surgir as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na sociedade.

Sobre esta ideia de escola enquanto instituição de transformação social, Paro (1988) diz que a contribuição da escola se dá quando ela exerce a sua função de promover formas/ações para que seus educandos, a partir do conhecimento objetivo da realidade, poderão olhá-la com um olhar crítico. Para este autor:

Achar que a revolução social é função exclusiva da escola é incorrer no equívoco de imputar a uma única instituição aquilo que é função da sociedade como um todo. A escola contribuirá para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto as classes trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram” (Paro, 1988:113).

Sendo a educação um direito fundamental, ela é também uma das condições básicas para o acesso aos outros direitos e essa compreensão requer pensar o cidadão e suas relações na participação da sociedade. A escola e os projetos no seu interior devem ser

contextualizados, atendendo as principais necessidades e características dos alunos, contribuindo para conscientização e valorização do conhecimento adquirido no decorrer da vida. Quando o aluno se identifica com as ações desenvolvidas na escola, quando é valorizado e participa mais efetivamente no desenvolvimento das atividades, a escola passa a ter outro significado.

Para Marques (2001), a função da escola para o Séc. XXI deve ser o de estimular todo o potencial do aluno, tendo em conta as pluralidades cultural e social, e ainda, que busque desenvolver o seu conhecimento e desenvolvimento global. O autor, destaca três objetivos aos quais uma escola moderna deve almejar: o estímulo ao desenvolvimento físico, afetivo, moral, cognitivo e de personalidade; desenvolver a ciência do ser cidadão e da sua capacidade de intervir na sociedade; promover a aprendizagem contínua através de uma diversidade de meios e dar-lhes condições para inserir-se no mercado de trabalho. Para Dessen & Polonia (2007), é importante que quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, estas devem respeitar as diferentes realidades: dos alunos, dos professores, das necessidades da comunidade, bem como, dos recursos disponíveis, e ainda, que estejam de acordo com as peculiaridades de cada época ou momento histórico. Neste sentido, dizem ser importante conhecer todos as condições evolutivas dos segmentos que fazem parte da escola e seu contexto, para adequar os planejamentos e atividades que serão desenvolvidas por ela. Em síntese:

A escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola (Dessen e Polonia, 2007:26).

Diante destas ideias apresentadas sobre as funções da escola, podemos deduzir que precisamos continuar a apostar na educação escolar, como uma das formas fundamentais para facilitar o processo de inclusão a todos àqueles que historicamente tiveram relegados seus direitos de inclusão na sociedade.

Capítulo II – A administração/ gestão escolar: Aspectos da sua organização em Portugal e a sua relevância nas escolas

1. Nota introdutória

Neste capítulo, apresentamos como está legalmente organizada a administração/gestão escolar em Portugal e as atribuições de diretores/as e de coordenadores/as escolares dentro dessa organização. Para isso, usamos os Decretos-Lei que regulamentaram/regulamentam o sistema educativo nos últimos anos. Não foi nosso interesse aqui, fazer uma análise geral dos Decretos, mas sim dar um enfoque aos principais pontos que tem relação com o nosso trabalho. No final do capítulo, trazemos alguns contributos sobre a importância da administração/gestão escolar e sobre a relevância do trabalho daqueles que são os responsáveis pela sua efetivação nos quotidianos escolares, mais especificamente de coordenadores/as e diretores/as.

2. Os caminhos normativos da administração/gestão escolar em Portugal

Para entendermos um pouco sobre os caminhos da administração/gestão das escolas em Portugal, voltaremos um pouco no tempo e iremos até 25 de abril de 1974, período em que o país inicia sua caminhada democrática, depois de ter vivido um regime ditatorial de governo e seguiremos até atual Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

2.1 – Decretos- Lei nº 735-A/74 de dezembro e 769-A/76 de 23 de outubro

Peixoto (2012), diz-nos que a reestruturação democrática pós 25 de abril do sistema de ensino, iniciou-se um pouco turbulenta, haja vista, a forma como que ocorreu a ruptura com o sistema de administração educacional até então vinculado a um regime ditatorial de governo. Logo após o 25 de abril, a escola passou a ser gerida pelas assembleias de estudantes e professores, num período que foi marcado por uma autogestão muito particular em cada escola. Somente sete meses após a revolução, o Estado, numa tentativa de legalizar as diversas iniciativas de gestão que já estavam acontecendo nas escolas, lançou o Decreto-Lei nº 735-A/74, que segundo Formosinho & Machado (2013), passou a regular os órgãos de gestão escolar, criando o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Dois anos após a revolução, houve um segundo Decreto (Decreto-Lei, nº 769-A/76), que para além de manter os órgãos de gestão escolar do Decreto anterior, definiu de forma mais pormenorizada, as indicações de como estes deveriam se constituir, como deveriam ser os processos eleitorais e as competências de seus membros.

Com relação ao Conselho Diretivo, o Decreto-Lei nº 769-A/76 no seu Artigo 2º, especificava uma composição de três ou cinco docentes, dois representantes de alunos (nos casos específicos de escolas com ensino secundário) e um representante de pessoal não

docente. Em todos os casos, previa-se que estes representantes seriam eleitos pelos seus pares dos respetivos estabelecimentos de ensino (Art. 7º, 8º e 9º). Para além das competências individuais de cada membro do conselho, este, no seu conjunto, tinha o poder legal de instituir comissões e grupos de trabalho, caso julgasse necessário, a fim de que estes tratassem dos assuntos internos da escola, assim como, determinavam quem seriam seus membros, mandatos, prazos e as normas de funcionamento de acordo com a legislação em vigor (Art. 12º).

Com relação ao Conselho Pedagógico, sua composição era feita pelo presidente do conselho diretivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por Delegados dos alunos, um por cada ano (Art. 22º). Sua função seria “a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (Art. 24º).

Por fim, o Conselho Administrativo, que deveria ser constituído por um presidente, um vice e um secretário. As competências desse Conselho entre outras, eram: “estabelecer as regras à que deve obedecer a administração do estabelecimento, de acordo com as Leis gerais da contabilidade pública e a orientação da Direção-Geral de Pessoal e Administração; aprovar os projectos de orçamento e a conta de gerência, (...) velar pela manutenção do património, promovendo a organização e permanente actualização do seu cadastro” (Art. 33º, alíneas a, b, e).

2.2- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio

Em 1991, ocorreu mais uma alteração na formas de administração/gestão da educação escolar e segundo (Camacho, 2012) os modelo propostos neste Decreto seriam experimentais e não abrangeriam todas as escolas. Salienta-se no preambulo do Decreto-Lei nº 172/91, a importância em se garantir a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino numa forma de se adequar à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) que no seu Art. 77, reforça o valor desses princípios e refere explicitamente a sua extensão a todos os intervenientes implicados no processo educativo. O Decreto também justifica que as experiências acumuladas nos processos de gestão democrática (pós-revolução), leva a uma necessidade de conciliação da “democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade” (preambulo). Para atender a esta democraticidade, era necessário que houvesse a representação de seus membros no Conselho de escola, um órgão colegial que assumiria as funções de direção:

Os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar⁶, e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei 172/91, Art.7º).

Havia também previsto no preâmbulo do Decreto, que no sentido de se garantir a estabilidade e a eficiência da administração e da gestão das escolas, que sua gestão ficaria a cargo de um órgão unipessoal, ou seja, de um Diretor Executivo escolhido através de concurso pelo Conselho de Escola ou de área escolar. Para além de representar o órgão de administração/gestão das escolas nas diversas áreas, passou também a ser o “responsável pela conciliação entre as políticas educativas nacionais e as orientações próprias do estabelecimento de ensino que dirigia” (Silva, 2012:36). Este por sua vez, poderia ser coadjuvado por Adjuntos (designados por ele e que os substituiriam nas suas ausências) e estes, seriam de tal número de acordo com a quantidade de alunos, de docentes e do regime de funcionamento da escola (Art. 16º, ponto 3). De entre as suas várias competências, lhe cabia submeter à aprovação do Conselho de Escola: o regulamento interno, o plano de actividades anual e plurianual, o projeto educativo, relatórios anual e trimestral das actividades desenvolvidas, determinar sanções disciplinares aos alunos, dinamizar formas alternativas de organização escolar mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição de recursos, disponibilizar informações a comunidade, cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho de Escola, entre outras (Art. 17º pontos 1 e 2). Era recomendado que este tivesse formação especializada na área de gestão pedagógica e administração escolar (Art. 18º), sua admissão era por concurso e seu mandato teria a duração de quatro anos.

De acordo com Silva (2012), as diferenças entre este Decreto e o seu anterior (Decreto 769-A/76), é que no anterior, os representantes dos alunos e pessoal não docente, participavam do Conselho diretivo, algo que com esta nova organização (com um diretor executivo) o deixaram de fazer. Também a eleição para diretor deixou de contar com a participação da totalidade dos professores da escola para agora, ficar sob responsabilidade exclusiva do conselho de escola ou de área escolar. No entanto, esta representatividade dos intervenientes da escola, deixaram de estar no Conselho Diretivo, mas, constituíam a nova configuração do Conselho Escolar, do qual faziam parte, representante dos alunos, dos pais

⁶ Área escolar: grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns (Decreto-lei 172/91, Art.3º, alínea b).

e/ou encarregados de educação, dos docentes, do pessoal não docente, da Câmara Municipal, de um representante dos interesses socioeconômicos da região e também, um elemento que representasse os interesses culturais (Art. 9º, alíneas a-g).

A estrutura do Conselho Pedagógico era formada por representante dos docentes, por representantes de pais e/ou encarregados de educação, coordenadores de núcleo e pelo/a Diretor/a Executivo/a, sendo seu presidente um docente eleito por este Conselho. A função deste órgão era de prestar apoio pedagógico-didático, coordenar atividades e animação educativa, orientar e acompanhar os alunos e ainda, a formação inicial e continua dos docentes e não docentes (Art. 31º).

Outro órgão de gestão deste Decreto-Lei 172/91, era o Conselho Administrativo, que tinha uma função deliberativa em relação a gestão administrativa e financeira da escola e tinha como competências autorizar pagamentos e de “acompanhar e verificar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola” (Art.26º). Era presidido pelo diretor(a) executivo(a), e ainda, contava com um dos adjuntos e o chefe dos serviços de administração escolar (Art. 27º).

Finalmente, este Decreto previa também, a presença de Coordenadores de Núcleo. Este coordenador era eleito pelos docentes que faziam parte do seu núcleo (unidades de educação pré-escolar ou de primeiro ciclo), e suas competências eram de:

- a) Planificar, programar e coordenar as actividades educativas do núcleo; b) Cumprir e fazer cumprir as orientações do director executivo e exercer as competências por este delegadas; c) Promover o debate entre os docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar; d) Promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas; e) Recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias; f) Promover a divulgação e troca de informação sobre os assuntos de interesse para o núcleo (Art.30º).

Muitas críticas surgiram sobre este modelo de administração e gestão determinadas no Decreto em questão, de acordo Silva (2012), estas críticas que vieram da Comissão de Acompanhamento e Gestão, recaíam sobre a falta de competências atribuídas ao presidente do conselho de escola, excesso de regulamentações, incongruência entre o preâmbulo do Decreto e o seu teor, sobre as suas configurações organizativas, sobre as ambiguidades de competências dos principais órgãos de gestão, entre outras.

2.3. Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

O Decreto inicia no seu preâmbulo, justificando de que tanto a autonomia como a descentralização das escolas são aspetos fundamentais da nova organização a que se propõe

a educação, e que com isto, a intenção com o novo estatuto, é de se efetivar nas escolas a democracia, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público oferecido.

Com relação ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos, o Art. 1º refere-se a abrangência do Decreto aos estabelecimentos de educação públicos, desde a educação pré-escolar, passando pelo ensino básico, até o secundário. É importante destacar aqui, a referência feita à autonomia no Capítulo I, que no Decreto é considerada como:

O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (Art. 3º).

Este destaque se deve ao fato de que, os documentos que garantem a autonomia das escolas, também servirão como base de dados para este estudo, são eles: O projeto educativo, que orienta a questão educativa da escola e onde deve conter os princípios, valores, metas e estratégias aos quais a escola se utiliza para cumprir seus objetivos educativos; O regulamento interno, que define as normas de funcionamento da escola, da sua gestão e administração, da orientação e serviços de apoio e também, deve apresentar os direitos e deveres de toda a comunidades escolar; Por fim, o plano anual de atividades, que de acordo com o que preconiza o projeto educativo, deve definir os objetivos, a organização e a programação das atividade de acordo com os recursos envolvidos (Art. 3º alíneas, a, b, c).

O Art.7º trata das questões da gestão e administração das escolas que a partir do Decreto deveria ser assegurada pela Assembleia de Escola, pelo Conselho Executivo ou Diretor/a, pelo Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A Assembleia de Escola, era o órgão responsável em definir as linhas orientadoras das atividades da escola e ter em sua composição representantes da comunidade educativa, ou seja, pais e encarregados de educação, alunos, docentes, não docentes, autarquias e ainda, caso a escola desejasse, representantes de actividades da área da cultura, das artes, das ciências entre outros que fossem considerados relevantes para o projeto educativo (Art. 8º).

Com relação a Direção Executiva, esta poderia ser feita por um Conselho Executivo ou por um/a Diretor/a e esta decisão por um ou outro, seria da própria escola. Estes teriam sob sua responsabilidade a administração e gestão das áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira da escola (Art. 15º pontos, 1 e 2). Com relação a composição da Direção executiva, esta deveria ter um presidente e dois vices, e caso a escola optasse por um/a Diretor/a, este/a seria coadjuvado/a por dois/duas adjuntos/as (Art. 16º). As

competências deste órgão, de acordo com o Decreto seria de elaborar e subordinar a Assembleia, a aprovação dos documentos norteadores da escola (projeto educativo, regulamento interno e plano de gestão e propostas de celebração dos contratos de autonomia). Nas áreas de gestão pedagógica, administrativa, financeira e cultural, suas competências, entre outras seriam:

Definir o regime de funcionamento da escola (...); Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades; Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; Distribuir o serviço docente e não docente; Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades; Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos; Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno. (Art. 17º alíneas a,d,e,f,i,j,l,m).

Exclusivamente, ao presidente do Conselho Executivo e Diretor/a, caberia: representar a escola; decidir sobre questões disciplinares em relação aos alunos, pessoal docente e não docente; fazer a avaliação dos docentes e não docentes, entre outras (Art. 18º).

Outro órgão da gestão das escolas previsto no Decreto, era o Conselho Pedagógico. Este tinha por função a coordenação e a orientação educativa da escola, nas questões didático-pedagógicas, na orientação e acompanhamento dos alunos e na formação dos docentes e não docentes (Art.24º). Deveria ser composto de acordo com o que preconizava o regulamento interno da escola, mas, partindo da orientação de salvaguardar a participação “das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros” (Art.25º, ponto 1). Também fazia parte do órgão, o presidente do Conselho Executivo ou o/a Diretor/a (ibidem: ponto 3).

Por fim, o Conselho Administrativo que tinha funções deliberativas em relação as questões administrativas e financeiras da escola. O Diretor ou o Presidente do Conselho executivo presidiam este órgão que tinha também como integrantes, o chefe dos serviços de administração escolar, um dos vice-presidentes do Conselho executivo ou, um dos adjuntos do diretor (Art. 28º e 29º). Dentre as várias competências, cabia aprovar orçamentos, elaborar relatórios de contas, efetuar pagamentos, atualizar cadastro patrimonial, entre outras. (Art. 30º).

Um outro ponto que merece destaque e que tem a ver com a pesquisa em questão, é que passa a ser assegurada a partir deste Decreto, a presença dos coordenadores de

estabelecimentos, descrita no Capítulo III. Estes deveriam ser docentes do quadro e estar em exercício das funções no estabelecimento, sendo eleito pelos seus pares (docentes) por um período de três anos (Art.32º). Eram competências dos coordenadores de estabelecimento:

Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva; Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas (Art. 33º, alíneas a,b,c,d).

2.4. Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril

Após dez anos, um novo Decreto veio estabelecer novas normativas no processo de administração, autonomia e gestão das escolas. Justifica-se no preâmbulo, que sendo as escolas instituições públicas, deveriam dotar os cidadãos das competências e conhecimentos necessários para explorarem suas capacidades, integrá-los na sociedade e que estes pudessem contribuir com a vida económica, cultural e social do país. Para atender a estas questões, era necessário que a governação das escolas se organizassem em “condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível” (preâmbulo). A partir disso, o Ministério da Educação diz haver a necessidade de mudanças no regime de governação das escolas, no sentido de dar as famílias e comunidades, um maior protagonismo, e também, que houvesse um favorecimento em se constituir lideranças fortes.

Neste novo Decreto, são considerados como órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas: o Conselho Geral, o(a) diretor(a), o Conselho pedagógico e o Conselho Administrativo (Art. 10º).

A participação das famílias e da comunidade na gestão das escolas, não se daria mais pela Assembleia de Escola, mas, pelo Conselho Geral e este deveria ter uma participação de representantes do pessoal docente e não docente (incluindo nestes últimos, funcionários, pais, encarregados de educação, alunos, comunidade e município), ter uma composição máxima de 21 elementos e nenhum grupo de representantes dos docentes e não docentes poderia exceder 50% dos membros do Conselho. Um ponto importante a destacar de acordo com Peixoto (2012), é que este órgão entre outras funções, passou a ter a responsabilidade da escolha do(a) diretor(a) através da aplicação de um procedimento concursal e também, tinha o poder de destitui-lo.

Um ponto que deve ser destacado neste Decreto é em relação a representação máxima da escola, que não seria mais uma escolha da instituição entre o Conselho Diretivo ou

Diretor/a, mas, ficou definido que seria somente o/a diretor/a: “O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Art. 18º). Este por sua vez, continuaria coadjuvado por um subdiretor e por um ou mais adjuntos (no máximo três), de acordo com o tamanho do agrupamento ou escolas não agrupadas e da “complexidade e diversidade da sua oferta educativa”. (Art.19º). São inúmeras as competências do(a) diretor(a), dentre elas podemos destacar:

Submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico; Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades, o relatório anual de actividades (...); Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar (...); Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma (...); Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos(...); Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos (...); Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente (Art. 20º, pontos 1,2,4,5).

Percebe-se claramente um incremento de poderes delegados à figura do diretor ou diretora de escola. Apesar de muitas das atribuições já estarem previstas no Decreto anterior, cabe ressaltar que neste, é o diretor/a que designa os/as coordenadores/as de escola, da pré-escola e dos departamentos que até então, eram eleitos pelos seus pares (Peixoto, 2012) e podia também, nomear e exonerar seus adjuntos. Poderiam ser candidatos(a) ao cargo, docentes do quadro definitivo do ensino público ou professores do ensino particular e cooperativo que tivessem habilitação específica para o cargo e experiência em funções de administração e gestão escolar (Art. 21º, ponto 3). A cessação do mandato poderia ser por desistência do cargo pelo/a próprio/a Diretor/a, por determinação do Conselho Geral, ou, após aplicação de sanção disciplinar, e nestes casos, abrir-se-ia um novo processo concursal (Art. 25º, pontos 1,3,4,6). Os Adjuntos e o Subdiretor possuíam período de mandato de quatro anos e cessam junto com o/a do/a diretor/a.

Outro órgão de gestão nesse Decreto é o Conselho Pedagógico que teve poucas alterações em relação ao anterior, nomeadamente, em número de integrantes (que passaram a ser, quinze), a sua presidência por inerência passou a ser exercida pelo (a) diretor(a) e por último, este conselho deixou de ser responsável pelo processo de avaliação de desempenho dos professores (Peixoto, 2012). Finalmente, o último órgão de gestão, o conselho

administrativo que mantém as mesmas competências do Decreto anterior, sendo presidido pelo/a diretor/a e mantendo a mesma composição de elementos.

Para além destes órgãos de gestão, cabe ressaltarmos os termos do Decreto que se referem aos coordenadores escolares. Estes, que antes eram eleitos pelos seus pares, são agora designados pelo(a) diretor(a) e também podem ser exonerados por ele (Art. 40º ponto 3, 5). O seu mandato corresponde ao mesmo tempo da direção, ou seja, por quatro anos e suas competências permaneceram as mesmas, descritas no Decreto anterior.

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

Este é o Decreto que está a vigorar atualmente. Teve alterações diversas em relação ao anterior, mas, iremos salientar apenas os pontos relacionados à nossa pesquisa. O primeiro deles é a mudança em relação ao conceito de agrupamento de escola⁷: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino...” (Art. 6º, ponto 1). Também é de se destacar, uma preocupação com a racionalização da gestão dos recursos humanos e materiais (ibidem, alínea d).

O Conselho Geral, o(a) Diretor(a), o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, permanecem sendo os órgãos de direção, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas (Art. 10, ponto 2) °. Algumas alterações em relação ao Conselho Geral, é que este poderá contar com a participação de alunos acima de dezesseis anos,⁸ mas, tanto os coordenadores de escolas ou estabelecimento de pré-escolas, docentes com função na direção e os membros da direção (diretor, subdiretor, adjuntos...) não poderão fazer parte deste Conselho (Art. 12º, pontos 4 e 6). Com relação as competências do conselho geral, adicionou-se neste Decreto, a responsabilidade nas recomendações aos outros órgãos de gestão, visando o desenvolvimento do projeto educativo, a efetivação do plano anual de atividades, e para além disso, seria responsável em avaliar o desempenho do(a) diretor(a), seu mapa de férias e decidir os recursos que lhe são dirigidos (Art. 13º, alíneas, p, q, r, s).

Com relação ao/a diretor/a, algumas mudanças foram observadas no que cabe as suas competências. Este passou a indicar (não mais designar) candidatos ao cargo de coordenador

⁷ No anterior, lia-se: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei 75/2008, Artigo 6º).

⁸ No Decreto de 2008 a participação dos alunos era referenciada ao ensino secundário, sem especificação da idade.

de departamento curricular e entre estes, um deveria ser escolhido pelos seus pares. Também deixa de ser responsável pela avaliação de desempenho dos docentes, dando apenas condições, para que a mesma fosse realizada. (Art.20º, ponto 4, alíneas f, k). Em caso de cessação do mandato antes do tempo previsto, os/as adjuntos/as e o/a subdiretor/a devem assumir provisoriamente a função do(a) diretor(a), num período de até noventa dias, onde deverá ocorrer a posse de outro/a⁹ (Art.25, ponto 9).

O conselho pedagógico passa a ter dezessete membros e os pais, encarregados de educação e alunos deixam de fazer parte deste órgão de gestão, ficando exclusivamente com a participação e representação de professores. Dentre suas competências, para além das descritas no Decreto anterior, eles passam a ser responsáveis pela elaboração e aprovação do plano de formação e de atualização docente, propor os mecanismos de avaliação do desempenho docente, de mecanismos organizacionais, de aprendizagem dos alunos, participar da avaliação do desempenho docente (Art. 33º, alíneas d, l, m, n).

Finalmente, em relação ao conselho administrativo e aos coordenadores de escola ou de estabelecimento pré-escolar, manteve-se a mesma composição e sem alteração das suas competências, descritas no Decreto anterior.

3. A administração/gestão escolar e o papel do(a) diretor(a)

Tanto as atividades administrativas como a educação estão sob influência de determinadas condições históricas e forças sociais e visam, portanto, atender as necessidades de indivíduos ou grupos (Paro, 1988). Para este autor, a administração escolar está intimamente relacionada com a totalidade social, onde ao mesmo tempo ela condiciona e é condicionada. Sem considerar as determinantes históricas que incidem sobre as atividades da administração (de qualquer organização), o autor a define-a como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Ibidem:18). À depender da natureza dos fins à que se propõe, a atividade administrativa pode, portanto, estar comprometida em manter uma determinada ordem social ou voltada a superá-la.

Segundo o autor, nas sociedades capitalistas organizadas por classes sociais, em que uma procura explorar e dominar a outra, ocorre uma tentativa constante das classes

⁹ Caso a gestão do agrupamento não possa ser feita através de um processo concursal para diretor(a), seja pela falta de candidatos(as), seja pela exclusão de todos(as) os(as) candidatos(as), é nomeada uma Comissão de Administração Provisória (CAP) para assumir a função, sendo o(a) presidente(a) desta comissão o(a) responsável pelas competências do(a) diretor(a). Esta nomeação é feita por um/uma dirigente do Ministério da Educação e Ciência (Art.66º). Este foi o caso, do início da atual gestão no agrupamento investigado, onde uma CAP assumiu a direção por não haver candidatos(as) interessados(as) ao cargo.

dominantes de camuflar as desigualdades sociais, econômicas e políticas aí existentes. A ideia que se tenta passar é a de que as desigualdades não são consequência de um processo injusto de organização social e assim, poderiam ser facilmente superadas com uma aplicação adequada de regras. Diante dessa concepção dominante, frequentemente se atribui aos problemas sociais como sendo apenas oriundos de uma má administração, ou seja, como se eles fossem resultantes da utilização inadequada de recursos e da incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos. Lima (2006) também nos alerta para esta questão, dizendo que as escolas têm certamente uma papel relevante no combate aos problemas sociais, mas, não poderão combatê-los na sua totalidade e seria injusto, imputá-las de tal responsabilidade. Esta ideia dominante de que a escola tem que dar jeito em tudo é percebida muitas vezes, dentro da própria escola. A comunidade e o/a diretor/a escolar pouco se apercebem da impotência de obter resultados positivos através de certas ações que são desenvolvidas, pois, determinados problemas enfrentados, muitas vezes, extrapolam os limites possíveis de resolução interna. Por outro lado, há muito que pode ser feito por esta organização educativa, no sentido de contribuir para as mudanças sociais desejadas. A forma como ela se organiza e a atuação dos profissionais que lá trabalham - e destacamos aqui, a atuação dos/as diretores/as - são exemplos que incidem diretamente sobre os resultados aos quais ela se propõe a alcançar.

Basicamente o ato de dirigir uma instituição, segundo Libâneo (2001), significa pôr em ação o processo de tomada de decisão da organização (aqui no caso, a escola), e coordenar os trabalhos de modo que sejam executados da melhor forma possível. Para este autor, o/a diretor/a da escola precisa ter uma visão do conjunto da instituição e deve procurar integrar e articular os vários setores que a compõe (administrativo, pedagógico, comunidade, prestação de serviços, etc.). Apesar da sua função ser predominantemente gestora, não se pode esquecer que esta deverá ter sempre uma conotação pedagógica, uma vez que sua ação é sobre um projeto educativo. Sobre esta conotação pedagógica o autor nos esclarece que:

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consistente e planejada ao processo educacional (Libâneo, 2001:114).

Corroborando com esta ideia Saviani(2000), reforça que o diretor é antes de tudo um educador e que deve priorizar esta tarefa em detrimento de qualquer outra, pois, como autoridade máxima da escola deve preservar o caráter educativo da instituição. Agindo na contramão no sentido de dificultar a ênfase dada às questões pedagógicas, estão as

burocracias. Atualmente elas absorvem quase que completamente o tempo que diretores e diretoras dedicam ao trabalho, muitas vezes levando-os a um esvaziamento do conteúdo crítico e analítico das suas atitudes, reduzindo suas funções à de um/a gerente, de controlador/a da força de trabalho, de um/a administrador/a de recursos humano, ou seja, num/a funcionário/a a prestar serviços para uma organização (Oliveira, 2000).

Apesar de que na atual conjuntura recaia sobre os/as diretores/as a introdução de lógicas empresariais na organização escolar, o que se tem promovido nas investigações sobre o tema, é a importância de diretores “que sejam líderes locais, na promoção de aprendizagens, do envolvimento comunitário, da formação cívica, da inclusão e da equidade” (Abrantes & Baptista, 2015:49). E, quando falamos em escolas como os territórios TEIP, que dada as especificidades dos contextos sociais que atendem, o trabalho de gestão realizado e o papel das lideranças é ainda mais importante. Dias & Sanches (2014), nos dizem que de acordo com estudos internacionais, resultados melhores nestas escolas ocorriam quando suas lideranças priorizavam o combate às discriminações e exclusões, quando havia uma maior tolerância em relação às diversidades e divergências de perspectiva, quando se dava maior atenção a questão das aprendizagens nas ações individuais e da organização, num enfoque à colegialidade e à cooperação com a comunidade local para a obtenção de maior capacidade de influência a nível local e nacional.

Estudos também apontam a importância de se valorizar e promover as relações nestes espaços escolares e esta crescente valorização, segundo Ferreira & Lopes (2013), pressupõe a necessidade de um outro olhar sobre a escola e ao sentido e significado dado às suas lideranças. Conforme nos diz Ferreira (2007:221), “as escolas são espaços complexos de interação social por excelência. São espaços de relação e de comunicação. As escolas são constituídas por pessoas que desempenham diversos papéis. Quotidianamente trabalham, actuam e desenvolvem-se nas escolas os professores, os funcionários, os alunos”. Corroborando com esta ideia, Luck (2009), nos diz que a escola não é apenas o local onde se aplicam princípios, fundamentos, diretrizes e legislações educacionais, ela é também o resultado da influência de pessoas e de seus valores, seus conhecimentos, suas motivações e interesses. É no espaço da escola que ocorre um embate entre a norma, a legislação e as possibilidades de compreensão e aceitação que os sujeitos fazem dela. Neste embate, a escola constrói a organização de um dinamismo próprio, com determinada visão de mundo e do seu papel, portanto, ela é dinâmica.

Diante destes fatores, pode-se perceber que são muitos os desafios que recaem sobre a função do/a principal representação da escola, o diretor ou diretora, que em última instância

respondem pelo bom ou mau funcionamento da organização. Para superar os desafios presentes nos quotidianos escolares, é importante que estes profissionais tenham clareza conceitual sobre educação, sobre gestão escolar, sobre a sua função, sobre a função da escola, sobre a natureza social dos alunos e da comunidade, ou seja, como nos diz Freire (1996) o docente (neste caso, o docente-gestor/a) precisa conhecer as várias dimensões que caracterizam a natureza da sua prática. Estas questões devem servir para melhorar o seu trabalho e principalmente para levá-los a ter um olhar mais humanizado e compreensivo sobre as crianças e jovens das comunidades que são socialmente fragilizadas.

4. A gestão escolar e os/as coordenadores/as intermédios/as

Considerando a importância da participação de coordenadores escolares¹⁰ no âmbito da gestão das dinâmicas que envolvem as escolas e por estes serem fundamentais para nosso estudo, cabe aqui, fazermos algumas considerações sobre o trabalho destes docentes-gestores, referenciados também na literatura, como líderes intermédios.¹¹

Especificamente falando da gestão intermédia que ocorre nos estabelecimentos de ensino, na figura dos/as coordenadores/as de estabelecimento, Moura (2009), diz-nos que o seu trabalho implica numa variedade de interações com atores internos e externos à escola: encarregados de educação, professores, alunos, Câmara Municipal, associações locais, direção geral do agrupamento, entre outras. A autora também nos diz que o exercício da função destes/as coordenadores/as é simultaneamente, político e cultural. Salienta que as formas dadas à estas interações são em consequência dos modos como estes indivíduos interpretam legislações e orientações superiores que regulamentam seu trabalho, e também, nos modos como ele/ela próprio/a exerce sua função diante do contexto escolar ao qual está responsável. Para a autora “com uma maior ou menor participação na política global da organização, o lugar do meio é sempre lugar de definição de regras, situações e problemas, de tradução e gestão de significados, de interação e negociação para a afectação de recursos materiais ou simbólicos” (ibid. p:28). Como diz, o modelo organizacional de gestão das escolas, tal como vimos hoje, torna a gestão intermédia complexa, pois situa-se numa campo de forças entre ações e interesses de vários intervenientes que ora se complementam ora se

¹⁰ Quando referimos à coordenadores/as escolares, falamos dos docentes que ocupam quaisquer cargos de coordenação e que no caso específico desta pesquisa, envolvem coordenadores/as de estabelecimento, a coordenadora TEIP e adjunto de direção.

¹¹ Líderes intermédios são aqueles docentes que realizam funções de representatividade na escola, como em coordenações, conselhos, departamentos, direções de turma, etc. À considerar, que no nosso ponto de vista, nem todos/as sejam efetivamente “líderes”, talvez a expressão “coordenadores intermédios” fosse mais adequada.

opõem, quer numa forma vertical, quer numa forma horizontal. Isto quer dizer que dada a formalidade da sua função, lhe é atribuída uma autoridade, um estatuto de representante da instituição, responsável pela regulação das ações de outros, e para além disso, espera-se que ele/a cumpra e faça cumprir as legislações e as determinações de escalões superiores.

É importante lembrarmos que os coordenadores de estabelecimento atualmente são docentes indicados pelo diretor ou diretora. Neste sentido, há uma tendência deste docente em assumir-se como o rosto da direção na escola que coordena, sem ter muito o poder de decisão, o que faz com que sua função seja exercida maioritariamente de forma passiva (Fernandes, 2013).

Sem querer aqui entrar na discussão sobre as implicações que estas indicações podem representar nos contextos das escolas (e que nos posicionamos, contrárias), as coordenações de forma geral que se têm no âmbito dos agrupamentos são consideradas fundamentais, pois, como nos dizem Morgado & Pinheiro (2011), é nestas instâncias da escola que ocorrem a mobilização dos docentes, a promoção das dinâmicas de trabalho, a afirmação de lideranças de sucesso, a concretização efetiva de decisões e, por consequência, a construção de uma maior autonomia e inovação.

Capítulo III – Percursos e enquadramento metodológico e epistemológico da pesquisa

1- Nota introdutória

“Para onde vai esta estrada”? Perguntou Alice; “Para onde você quer ir”? Respondeu o gato; “Eu não sei, estou perdida”, disse Alice; “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”, disse o gato. (Do filme: Alice no país das maravilhas)

Lewis Carrol

A escolha de um caminho numa pesquisa não pode ser como na citação acima, isto é, não pode ser decidido ao acaso. É fundamental que saibamos onde queremos ir para depois, planejarmos, avaliarmos, ponderarmos e só então, escolhermos a melhor forma de lá chegar. E, mesmo assim, por vezes, será preciso ajustar o percurso às adversidades que poderão surgir e que não foram previstas no roteiro inicial.

Assim é pesquisar em ciências da educação. Descrever as etapas, técnicas e tratamento de dados fazem parte das opções metodológicas de uma pesquisa e visam aumentar as possibilidades de se acertar o caminho, pois, de acordo com Filho & Filho (2013:4), “o método científico abrange uma série de procedimentos que são realizados com a finalidade de reduzir as chances de erro (...)”. É importante que o investigador tenha a noção exata do que quer saber para depois, definir a melhor maneira do como saber. Considerando o que nos diz Gil (2008), o objetivo central da investigação é chegar a veracidade dos factos. Assim, a partir de agora, apresentaremos os caminhos que escolhemos, porque os escolhemos e onde queríamos chegar com esta pesquisa.

2- As motivações para um caminhar

A motivação primeira para fazer esta pesquisa, partiu da minha¹² prática profissional. Há muitos anos trabalho numa rede municipal de ensino no Brasil, sendo que destes, dez são numa unidade de educação infantil. Neste período, tenho me inquietado com algumas problemáticas vivenciadas no quotidiano da escola à qual tem como uma de suas características, o facto de estar inserida num contexto socioeconômico desfavorecido.

Sabemos que toda escola tem suas especificidades, seus princípios, seus objetivos e por conseguinte, suas lógicas de gestão. No caso daquela realidade, para além do trabalho burocrático de qualquer escola, questões relacionadas às especificidades locais como o desemprego, estereótipos sociais sobre a comunidade, situações de violência, desinteresse de professores/as em trabalhar na região, eram questões que se refletiam na escola e

¹² Nesta primeira parte, optou-se por escrever em primeira pessoa do singular por ser um momento muito único e pessoal. Na sequência da escrita, falar-se-á na primeira pessoa do plural por considerarmos que a partir de certo ponto do processo de pesquisa, não seguimos sós.

precisavam ser geridas/administradas. Foi a partir dessa realidade que me senti motivada a conhecer outras realidades.

Longe de ter os critérios científicos apontados por Quivy & Campenhoudt (2008) de clareza, de pertinência e de exequibilidade¹³, algumas perguntas, à partida, já me inquietavam: Como seriam as escolas em outros contextos? Como seus representantes geriam as questões do quotidiano? Que tipo de situações emergiam? Como tentavam resolver ou encaminhar sua problemáticas de gestão? Foram estas “curiosidades” iniciais que me levaram a uma primeira etapa de todo o processo de busca de respostas: As leituras. Era necessário ir além do meu contexto de referência e buscar estudos, dados mais concretos, sistematizados, isto é, saber da “ciência” em torno da problemática que me inquietava, e assim, fiz uma primeira aproximação com outras experiências.

Quivy & Campenhoudt (2008), dizem que quando iniciamos um trabalho de investigação é muito provável que o mesmo já tenha sido, ao menos em parte, abordado por outras pessoas e que “continua a ser indispensável tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas” (ibidem:51). Assim, a partir da leitura de livros, artigos científicos, dissertações, teses, Legislações, fui compreendendo as questões em torno daquelas “dúvidas iniciais”. Estas leituras foram fundamentais para me afastar da visão do senso comum e até de meus próprios preconceitos e de passar a olhar para aquele e outros contextos, sob outra perspectiva, sob outro ponto de vista.

Para além do meu interesse pessoal, através das leituras pode-se perceber a importância de se fazer estudos sobre a gestão escolar, dado o seu reconhecido impacto sobre o processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens. Segundo o que nos diz Paro (1988), considerando que a escola deva estar voltada para a criação de meios adequados que despertem no aluno o interesse em aprender, os modos como se organiza a gestão escolar faz toda a diferença para que a mesma atinja seus objetivos. O aluno não aprende somente na sala de aula, mas, na escola como um todo: pela forma como ela é organizada e como funciona, pelas ações que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam, na sua relação com a comunidade, entre outros aspetos (Luck, 2009). Assim, percebemos a importância de aprofundar os estudos não só para encontrar respostas para dúvidas pessoais, mas também, pelas questões sociais que a temática simboliza, haja vista, que a educação

¹³Respectivamente relacionadas a precisão, a compreensão e a condição de ser realista.

escolar irá ter reflexos diretos sobre a vida e os destinos das crianças e jovens que por ela passarem.

Através dessas leituras preliminares, chegou-se àquele que seria o campo desta investigação: os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), em Portugal. Percebeu-se que haviam algumas similaridades sociais entre estes territórios e a realidade na qual atuava, ao menos é o que se mostrava através da Legislação que os criou, que destacava as baixas condições socioeconômicas, os maus resultados escolares, as características de exclusão social e escolar dos indivíduos como critério para as escolas terem acesso aos contratos TEIP.

3- Definindo metas e identificando caminhos

Tínhamos um possível campo de atuação e agora, já com as ideias mais claras, pudemos chegar aquela que seria a nossa pergunta de partida, a bússola que nos orientaria pelo caminho a seguir. Como nos dizem Filho e Filho (2013), é importante que se tenha uma indagação, um questionamento ao torno da qual a pesquisa ficará circunscrita, pois, “pesquisar é basicamente o esforço sistemático de encontrar uma explicação (coerente e convincente) mesmo que parcial, para uma situação existente, uma pergunta real ou imaginária que precisa de resposta” (ibidem:8). Quivy e Campenhoudt (2008), nos trazem algumas características que consideram importantes para nos ajudar a elaborar uma boa pergunta. Antes de mais nada, ela precisa ter clareza: nos dizer para onde iremos e comunicar isto aos outros de forma unívoca e concisa, ou seja, sem margens para interpretações diferentes e que possa ser compreendida. Precisa ser exequível: ser adequada aos recursos que se dispõem sejam eles técnicos, materiais ou pessoais. E por fim, precisa ser pertinente: que não esteja imbuída de valores pré concebidos, que seja aberta, verdadeira, que dê margem a respostas diversificadas, que parta do concreto, buscando conhecer o funcionamento e não ir atrás de previsões. Pertinente também, no sentido de não levar a uma mera descrição do fenômeno, mas, que possibilite compreendê-lo dentro do contexto. Resumindo, perguntas boas são “aquelas através das quais o investigador tenta destacar os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenômenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente” (Quivy e Campenhoudt, 2008:43). Neste sentido, nossa pergunta ficou assim definida: Que dinâmicas fazem parte da administração/gestão de um agrupamento de escolas pertencente a um território educativo de intervenção prioritária?

Cabe ressaltar que falar em gestão escolar, nos remete a pensar na responsabilidade de todos neste processo mas, principalmente, na figura daqueles/as que ocupam cargos de representação, seja na figura do/a diretor/a, seja através de coordenadores/as e afins. Por querermos um olhar amplo, mas ao mesmo tempo local sobre o contexto a ser investigado, seria importante ter acesso a um conjunto de pessoas que se fizessem presentes no dia-a-dia das escolas e ao mesmo tempo que exercessem funções representativas, pois nossa intenção era perceber aspectos da gestão das escolas e do agrupamento como um todo. Segundo o que nos diz Amado & Ferreira (2014), as pessoas escolhidas devem ser aquelas que pela sua experiência cotidiana, pelas responsabilidades que têm, pelo seu estatuto estejam envolvidas ou muito próximas com o problema que vamos investigar. Neste sentido, à partida, e sem termos ainda um contexto concreto para investigar, pretendíamos entrevistar o/a diretor/a do agrupamento (dada a importância da sua função), os/as coordenadores/as de estabelecimento (por responderem pela gestão direta de cada uma das escolas do agrupamento) e a coordenação TEIP dada a sua função estratégica e operacional para obtermos informações sobre o projeto no agrupamento. Tínhamos, no entanto, a possibilidade de alterar esta previsão inicial, incluindo mais algum elemento a partir daquilo que perceberíamos no contexto empírico e que a esta altura, ainda não conhecíamos concretamente. Como nos dizem Quivy e Campenhoudt (2008:18), “a investigação social não é apenas ordenar uma série de métodos e técnicas e aplicá-las tal e qual foram programadas”, muitas vezes é preciso fazer mudanças.

A definição dos nossos objetivos, seria também, um passo importante a ser dado rumo ao conhecimento pretendido, neste sentido, no nosso objetivo geral buscaríamos conhecer e compreender dinâmicas de administração/gestão de um território educativo de intervenção prioritária, com o intuito de esclarecer possíveis influências dos modos de coordenar sobre a aprendizagem e a equidade na escola. Adicional a este objetivo central, nossos objetivos específicos seriam:

- Conhecer atribuições do trabalho do/a diretor/a e de coordenadores/as do agrupamento TEIP.
- Identificar dinâmicas emergentes do contexto e suas consequências sobre os modos de fazer a administração/gestão escolar.
- Conhecer as ações de melhoria contínua desenvolvidas pelo agrupamento na busca de atender as especificidades locais do contexto.

3.1- A epistemologia de uma pesquisa

Um ponto comum entre a investigação em educação a qual nos dispúnhamos a realizar e outras pesquisas das áreas sociais é quanto a sua abordagem qualitativa. Bogdan & Bicklen (1994), trazem-nos algumas características que este tipo de pesquisa apresenta, das quais salientamos algumas: Uma delas é que a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador, o seu principal instrumento, portanto, ir a campo colher dados representaria a característica aqui descrita. Segundo estes autores, o contexto pode ser melhor compreendido, quando as ações podem ser observadas no ambiente em que ocorrem. Outro ponto a que se referem estes autores sobre as pesquisas qualitativas, é o facto de serem do tipo descritiva, ou seja, dos dados serem em forma de palavras e imagens, portanto, algo que podemos associar as entrevistas. Segundo (Filho & Filho, 2013), nestas pesquisas qualitativas, parte-se de uma visão de que existe uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, e isto, não pode ser traduzido em números. A palavra escrita é fundamental em todo o processo, desde o fazer os primeiros registos até a divulgação dos resultados. Estes autores reforçam também que na investigação qualitativa, os investigadores não pretendem (e não devem) recolher dados para confirmar hipóteses construídas previamente, mas, elas vão sendo construídas na medida em que estes dados vão sendo agrupados, percebendo o que se destaca a partir do que foi recolhido (Filho & Filho, 2013).

Bogdan & Bicklen (1994), também apontam a importância do compreender o processo mais do que seu resultado. Sobre isso, Amado (2014:40) vem nos dizer que o que é central nas investigações qualitativas, “é a compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que*¹⁴ interagem”. Segundo este autor, a investigação qualitativa está embasada numa visão holística da realidade ou do problema a ser investigado, pois, considera a relação com o contexto social, histórico, econômico e social na qual está inserida.

Um outro ponto que queremos destacar aqui é em relação ao paradigma que nortearia nossa investigação, entendendo paradigma como “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Bicklen, 1994:52). Neste sentido, a investigação se efetivaria dentro de um paradigma fenomenológico interpretativo, pois buscaríamos a compreensão do objeto de estudo através de uma interpretação do fenómeno social, fenómeno este, resultante das interações entre pessoas e destas com o mundo natural. Isto significa que tentaríamos

¹⁴ Em itálico, de acordo com o original.

compreender a complexidade daquela realidade, a partir das perspectivas dos entrevistados, mas, sem esquecer das influências que incidiriam sobre a própria investigadora por ser esta também, um ser socialmente construído. Amado (2014: 44), vem nos dizer que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência”.

Outra característica desta investigação, é o facto dela ser um estudo exploratório, pois visaríamos uma maior aproximação ou familiaridade com o problema. Também procuraríamos conhecer certas especificidades da gestão de um único agrupamento de escolas e isto, tem proximidade com o que se designa como, estudo de caso. As peculiaridades da organização do sistema educativo português que centra várias escolas, sob a tutela de um/a diretor/a foi determinante para optarmos em fazer a pesquisa apenas num agrupamento. Como nos dizem Amado & Freire (2014), definir um caso “é demarcar seus limites”. Poderíamos por assim dizer, que nosso fenômeno seria conhecer aspetos da administração/gestão escolar do agrupamento e sendo ainda mais específicos, sobre suas dinâmicas e sobre os agentes por ela responsáveis.

4- Escolher ferramentas e definir lugares: O início do trabalho empírico

Depois de sabermos em linhas gerais o que queríamos e de identificarmos epistemologicamente o estudo, precisávamos nos preparar ainda mais para a parte empírica da pesquisa. Era preciso escolher as “ferramentas” que nos auxiliariam a conhecer os pormenores do caminho e definir o local exato do trabalho empírico.

A decisão de “como” obter as informações, ou seja, de qual técnica (ferramenta) utilizar, também foram definidas através das leituras. Percebemos que através das entrevistas semiestruturadas tínhamos as informações que (e como) precisávamos. De acordo com Gil (2008), as entrevistas são muito utilizadas em pesquisas sociais e apresentam um número significativo de vantagens. Segundo o autor a entrevista possibilita obter dados referentes a uma variedade de aspetos, são suscetíveis de classificação e quantificação, e ainda, oferecem grande flexibilidade, posto que o entrevistador pode esclarecer perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias. Além disso, possibilita captar informações não verbais como gestos, tom de voz, expressões, ou seja, outras formas de comunicação que podem servir como indicadores subjetivos importantes de serem analisados.

Não seria fácil para uma pesquisadora iniciante fazer uma entrevista, ainda mais, estando num país que não era o seu e onde tudo lhe parecia ser mais “estranho” do que o

usual. Havia todo um conhecimento prévio ao próprio tema da investigação que era importante sabermos, como por exemplo, sobre a organização e funcionamento do sistema educativo português, afinal, iríamos conversar com pessoas que “viviam o (e no...) sistema”. Neste sentido, fazer uso de ferramentas que nos auxiliassem neste momento era fundamental, e assim, elaboramos um guião. Arnoldi e Rosa (cit. in Filho e Filho, 2013:96) nos dizem que a entrevista “trata-se de uma discussão orientada para um objetivo definido que através de um interrogatório leva o informante a discorrer sobre temas específicos”. Ela deve ser organizada em blocos temáticos e objetivos, passando assim, a denominar-se de guião (Amado, 2014). Para este autor, devemos ter esta ferramenta como um referencial organizado que nos permita ter o máximo de informação com o mínimo de intervenção. Este seria então, o “mapa” que nos auxiliaria a seguir pelos caminhos dos saberes, das informações, das experiências, das opiniões, da comunicação com o outro. Foi elaborado em quatro grandes dimensões, com seus objetivos e perguntas norteadoras, como podemos perceber abaixo:

Quadro 1: Guião de entrevista

| Dimensões | Objetivos | Perguntas norteadoras |
|---|---|---|
| Pessoal e de formação profissional | Conhecer alguns aspetos da vida pessoal, o percurso profissional e as primeiras impressões que tem sobre a escola/agrupamento | Fale um pouco da sua vida profissional: Formação de base, tempo e experiências na área da educação como um todo, as funções/cargos que ocupa aqui, seu tempo de trabalho no agrupamento, se é efetivo ou não... Mora/morou no bairro ou nas proximidades? Conhece o contexto/proximidades em torno do qual a escola está inserida? |
| Organizacional | Conhecer o trabalho do coordenador(a), diretora na escola e/ou agrupamento investigado e as dinâmicas que emergem do quotidiano escolar | Quais as atribuições da sua função enquanto diretora e/ou coordenador(a)? Que dinâmicas emergem no quotidiano do seu trabalho? Procurar saber sobre as questões que envolvem o corpo docente, o corpo discente, pais e encarregados de educação, as questões pedagógicas, burocráticas, etc.... Consideras que algumas destas dinâmicas sejam específicas deste contexto? Podes dar exemplos? |
| Pedagógica e ações de melhoria contínua | Identificar as ações e iniciativas na busca de | Poderias falar sobre as ações/iniciativas que são feitas na escola (e no agrupamento) para resolver/encaminhar as dinâmicas que aparecem? Podes dar exemplos? |

| | | |
|-------------------------|---|---|
| | soluções para as questões levantadas | |
| Avaliação/Monitorização | Identificar outros pontos importantes e questões gerais que envolvem o trabalho dos participantes e/ou do agrupamento | <p>O que acha de trabalhar no agrupamento: Gosta/não gosta, porque? Preferiria trabalhar em outra escola/agrupamento, porque? Já trabalhou em outros agrupamentos/escolas que não sejam teip? Se sim, que semelhanças e ou diferenças percebes em relação as dinâmicas deste contexto? Podes dar exemplos?</p> <p>O que entende que podia melhorar? E um desejo seu para esta sua escola?</p> |

Já tínhamos definido o como (através de entrevistas semiestruturadas) e quem (diretor ou diretora e coordenadores/as), mas ainda não tínhamos um local definido e precisávamos então, de saber “onde”, pois, para além da nossa decisão de ser um TEIP, precisávamos de um, concretamente.

Pesquisar em escolas é sempre um desafio. Há muitas questões burocráticas e éticas envolvidas nestes contextos e que requerem tempo para serem resolvidas e o nosso, era curto. Em outubro de 2015, após uma pesquisa via internet para identificarmos os agrupamentos TEIP da região Norte¹⁵ de Portugal, entramos em contato com vários deles, seja por telefone, seja por e-mail. Enviamos o design da investigação, demos explicações e depois de muitas negativas e respostas fundamentadas (ou não), em dezembro recebemos uma resposta afirmativa e pudemos finalmente nos organizar para iniciar o trabalho de campo.

4.1- Recolhendo as primeiras informações e descrevendo as primeiras impressões

A partir da definição do nosso local de pesquisa, pudemos fazer todo um estudo prévio sobre o contexto através do site do agrupamento, o qual dispunha de documentos importantes como o projeto educativo que nos deu um ampla visão sobre vários aspetos do agrupamento (inclusive com as ações e metas TEIP), além do regulamento interno que trazia toda uma normatização do seu funcionamento.

A partir daí, fizemos a primeira visita, agendada previamente via e-mail e telefone. Esta visita ocorreu na escola sede e através dela tivemos a oportunidade de nos apresentar,

¹⁵ Deu-se preferência a agrupamentos pertencentes ao distrito de Porto por se encontrarem geograficamente mais próximos, pois haviam questões que precisavam ser consideradas, como os recursos materiais, humanos e o tempo disponíveis para a investigação.

conhecer a diretora e a estrutura física da escola, bem como, esclarecermos de forma mais pormenorizada a pesquisa que iríamos realizar. Foi nesta visita que nos foi sugerido pela diretora, a inclusão de um dos adjuntos para participar do estudo, dada a sua atuação relevante enquanto gestor intermédio nas escolas do primeiro ciclo do agrupamento. Segundo ela, era ele quem fazia as visitas constantes a estas escolas, e portanto, tinha um contato direto com os/as coordenadores/as de estabelecimento e poderia contribuir com informações importantes para a pesquisa. Desta forma, para além do que havíamos previsto de entrevistar a diretora, os/as coordenadores/as de estabelecimento, a coordenadora TEIP, incluímos o adjunto. Saliento que nesta visita, não foi possível conhecê-lo, tampouco a coordenadora TEIP e que os contatos com eles foram feitos posteriormente via e-mail.

Após este primeiro contato na escola sede, agendamos visitas em mais duas escolas de primeiro ciclo, ainda no mês de dezembro, com a finalidade de conhecer pessoalmente os/as coordenadores/as e agendar as entrevistas. Ficou faltando conhecermos uma última escola pois, sua coordenadora se encontrava em licença maternidade e por esta razão tivemos que contactá-la via e-mail.

Estas visitas nos permitiram fazer algumas notas pessoais¹⁶ sobre as escolas, bem como, descrever as primeiras impressões que tivemos do contexto e do que nos foi falado “informalmente”. Marcar as entrevistas foi, então, o último passo antes de nos prepararmos para a recolha de dados empírica. Nossos/as entrevistados/as ficaram, então, assim definidos: Três coordenadores/as de escola, a coordenadora TEIP, um adjunto e a diretora. As datas ficaram assim agendadas:

Quadro 2: agenda de entrevistas

| Data | Entrevistado/a ¹⁷ | Escola |
|------------|------------------------------|--------|
| 05/01/2016 | Coordenadora TEIP (CT) | LCF |
| 06/01/2016 | Coordenadora de escola (CC) | CDM |
| 11/01/2016 | Coordenador de escola (CL) | LDL |
| 13/01/2016 | Diretora e adjunto (DT e AD) | LCF |
| 26/01/2016 | Coordenadora de escola (CP) | PTL |

¹⁶ As notas da investigadora encontram-se em apêndice eletrônico, no formato de CD.

¹⁷ Os nomes dos entrevistados e das escolas do agrupamento foram abreviados por questões éticas de confidencialidade e assim aparecerão no transcrito da escrita

Nossas notas pessoais e principalmente os documentos do agrupamento os quais tivemos acesso pelo site, foram fundamentais para servir como fonte de informações para as discussões e interpretações posteriores dos dados, além de servirem para contextualizar de forma abrangente o agrupamento, e isto, é o que veremos a seguir.

4.1.1- O contexto das Freguesias

O projeto educativo (PE) o qual traz todas as ações TEIP e também, o regulamento interno (RI)¹⁸ do agrupamento, com atualização em 2015 e implementação prevista até 2017, nos trouxeram importantes informações que nos ajudaram a conhecer melhor o contexto estudado. Este agrupamento localiza-se no distrito do Porto, norte de Portugal e suas escolas estão inseridas em nove bairros sociais, circundados por uma área nobre da região. De acordo com o PE, o comércio existe e está em expansão, mas, a predominância são as residências e são nestas residências, onde se pode observar os primeiros contrastes socioeconômicos do contexto. No entanto, um dado peculiar é que quem frequenta as escolas do agrupamento são quase que exclusivamente, as crianças e jovens dos bairros sociais ou de poder aquisitivo mais baixo.

No caso específico do contexto, “os bairros sociais comportam cerca de 6592 habitantes, divididos por 2532 fogos¹⁹, na sua maioria, sobrelotados e com cerca de 5 ou 6 elementos em apartamentos T2²⁰” (PE, 2015:3). Ainda, segundo o projeto educativo, estas características, aliadas às dificuldades econômicas “origina uma população cultural e socialmente desfavorecida, muitas vezes não estruturada, não proporcionando as condições adequadas a um bom ambiente familiar e a um desenvolvimento educativo salutar das crianças e jovens” (PE, 2015:4).

Com relação a situação de trabalho das famílias, o projeto educativo traz dados do censo de 2011 que mostram que nas freguesias onde estão inseridas as escolas, dos 22.270 habitantes, 10.146 fazem parte da população ativa e destes, 8.427 tem emprego estável. O PE diz que, considerando a atual conjuntura econômica do país, tem-se observado um incremento das taxas de desemprego estando hoje em torno de 16.9% e isto, associa-se a uma pouca qualificação profissional e ao abandono escolar precoce. As ocupações

¹⁸ O projeto educativo e o regulamento interno estão disponíveis no site do agrupamento e por questões éticas, não foi aqui identificado. Fizemos no transcorrer do texto, algumas citações oriundas destes documentos, mas, elas não constarão das referências bibliográficas e nem dos documentos em anexo eletrônico.

¹⁹ Habitações.

²⁰ Designação utilizada para referenciar o número de quartos.

profissionais da freguesia estão voltadas em 70,5% para o setor terciário (serviços e comércio), havendo também a presença dos setores secundário com 0,3% (indústria e construção) e do setor primário com 12,2% (atividades relacionadas a pesca e agricultura, por exemplo). Considerando a população com idade superior a 15 anos, ou seja, de um total de 19.102 habitantes, 4200 (22%) pertencem a agregados que recebem o rendimento social de inserção (RSI), benefício concedido pelo Estado para famílias de baixa renda ou desempregados. Abaixo, mostra-se dados retirados do projeto educativo, em relação a escolaridade da população das freguesias onde estão inseridas as escolas: Sem Escolaridade 536 (2,4%); 1º ciclo incompleto 2679 (12%); 1º ciclo 4900 (22%); 2º ciclo 2516 (11,3%); 3º ciclo 3066 (13,8%); Secundário 2778 (12,5%) Superior 5805 (26%)²¹.

De salientar que esta zona é forte em contrastes de coabitação, isto é, lado a lado estão bairros sociais²² construídos entre os anos de 1953 e 1988 e também, moradias de luxo, uma vez que geograficamente a zona é muito atrativa pela sua localização próxima do rio e do mar.

4.1.2 - O contexto das escolas

De acordo com o que consta no projeto educativo, são quatro as escolas que fazem parte do agrupamento, três delas atendem o primeiro ciclo e jardim de infância²³ (EB1/JI) e uma, que é a escola sede, atende o segundo ciclo (5º, 6º anos), o terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos), além, do ensino vocacional (direcionado ao terceiro ciclo) e a educação profissional, oferecida ao ensino secundário que engloba o 10º, 11º, 12º anos de escolaridade.

A escola sede tem um amplo espaço físico, especialmente na sua parte externa que conta com um pavilhão gimnodesportivo coberto, um poliesportivo externo, 19 salas de aula, 9 salas específicas, biblioteca, sala multiuso, balneários²⁴, polivalente, etc. Um destaque quanto a localização da escola sede é por seus muros fazerem divisão com o Jardim e Fundação de Serralves, que é uma ampla área verde do distrito do Porto que oferece muitas atividades educativas, exposições, eventos culturais à população em geral. Este é um local onde as escolas do agrupamento frequentam com bastante assiduidade.

²¹ O primeiro ciclo atende crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade; o jardim de infância, crianças com idade até 5 anos, sendo esta de frequência facultativa.

²² Bairro social, conforme nos foi referido pela entrevistada CC “é um bairro, constituído por famílias que tem problemas económicos. Geralmente são famílias que vivem com subsídios do Estado”

²³ Percebe-se que no projeto educativo, ora usa-se o termo jardim de infância, ora educação pré-escolar. Respeitou-se estas designações de acordo com o que se apresenta no PE.

²⁴ Espaços com chuveiro

As três escolas EB1/JI, para além do número de salas de aula que variam de uma para outra, apresentam algumas estruturas em comum: um edifício sede, dois balneários, um refeitório, uma biblioteca, um espaço exterior coberto, e outro, descoberto, uma sala de educação especial, cozinha e uma sala de professores.

A EB1/JI de CDM²⁵ fica numa parte alta da cidade e tem vista para o Rio Douro no seu andar superior, onde ficam algumas das salas de aula, sala de professores, entre outros espaços. Nesta estrutura há ainda, um polivalente e as demais áreas comuns descritas anteriormente. O espaço externo é todo murado plano, não é cimentado (...) no entanto, também sem muitos atrativos. “A altura do muro (...) impede que as crianças usufruam da vista do entorno do bairro que a meu ver, pareceu ser muito agradável” (notas da investigadora). De acordo com dados do PE, esta escola atende um total de 102 crianças entre primeiro ciclo (79 crianças) e educação pré-escolar (23 crianças) distribuídas em 5 turmas, numa escola que tem 9 salas de aula.

Já a EB1/JI do LDL, para além da estrutura em comum descrita anteriormente, conta com um “espaço externo todo cimentando, plano, sem área verde e brinquedos fixos tipo parquinho, ou seja, aparentemente sem atrativos para uma escola que atende crianças da educação de infância e dos ciclos iniciais: “É neste local onde as crianças se concentram nos intervalos e fazem as aulas de educação física” (notas da investigadora). Atende ao todo 97 crianças entre educação pré-escolar (2 turmas) e primeiro ciclo (4 turmas), distribuídas entre 6 salas de aula, conforme informações do PE.

Por fim, a EB1/JI da PTL que é a escola mais distante da sede do agrupamento. Esta escola atende uma turma de pré-escolar (16 crianças) e 4 do primeiro ciclo (74 crianças) perfazendo um total de 90 crianças distribuídas em 6 salas de aula. Esta foi a única escola que não visitamos antes da entrevista pois, sua coordenadora estava em licença maternidade, por isso, as notas que temos foram feitas posteriormente a esta fase inicial.

4.1.3 - O contexto da comunidade escolar

Os dados trazidos pelo PE do agrupamento mostram que frequentam as escolas, 695 crianças e jovens com idade compreendidas entre 3 e 20 anos. As três escolas básicas de primeiro ciclo e jardim de infância (EB1/JI) compreendem um total de 289 crianças e jovens

²⁵ Abreviação para designar a escola e preservar sua identidade. Na sequência do texto, as siglas LDL e CDM também se referem às escolas do agrupamento. Como dito anteriormente, lembramos que sempre que houver referências aos nomes das escolas ou pessoas diretamente relacionadas ao agrupamento pesquisado, estes estarão ou alterados ou abreviados.

e a escola sede, 406. As problemáticas sociais, econômicas e culturais das famílias tem como consequência elevados níveis de desmotivação, de expectativas e de pouco empenho das crianças e jovens na escola, e portanto, segundo o projeto educativo do agrupamento, o absentismo, a assiduidade, a indisciplina, o abandono escolar estão presentes e com consequências diretas no desempenho escolar.

Do universo de 695 alunos, 396 (56%) recebem algum tipo de benefício da ação social escolar, que é um tipo de auxílio oferecido de acordo com a situação socioeconômica da criança ou jovem e que é direcionada para alimentação, transporte, isenção de propinas, material didático, entre outros. Na escola CDM, por exemplo, todas as 102 crianças recebem o benefício.

Outro ponto destacado no PE é em relação ao número de alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente²⁶, que somam 59 alunos e que usufruem “de uma adequação curricular individual ou de um currículo específico individual, para além de adequações no processo de avaliação e aulas de apoio pedagógico personalizado, de acordo com os respetivos programas educativos individuais” (PE, 2015:12). Também é destacado um número elevado de alunos (ao todo são 97) e famílias que recebem apoio na área psicológica, social e educativa. São, de acordo com o PE, alunos que apresentam instabilidade emocional, hiperatividade, desresponsabilização parental, carências socioeconômicas, *bullying*, dificuldades de aprendizagem, dificuldades em cumprir normas, entre outros aspetos.

Com relação aos encarregados de educação, são as mães que na sua maioria (cerca de 81,2% dos alunos) assumem as responsabilidades desta função e que participam das reuniões e acompanham as atividades escolares. Outros intervenientes desta função são os pais, avós, irmão, tios, no entanto, em percentuais bem menores. O projeto educativo salienta que a participação destes responsáveis tem aumentado, mas ainda está muito aquém do que seria o ideal para atender as especificidades destes educandos.

De acordo com o PE, os percentuais mais significativos quanto a situação profissional dos encarregados de educação são as seguintes: 41,3% dos alunos tem o encarregado de educação desempregado; 27,3% dos alunos tem encarregados que trabalham

²⁶ Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro que traz especificações sobre o apoio especializado das escolas à estas crianças e jovens, são “alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”

por conta de outrem; 11,5% são domésticos e 13,5% apresentam uma situação profissional desconhecida.

Outro ponto a destacar é quanto a prevalência de formação dos encarregados de educação do agrupamento: dos 695 alunos, 186 tem o encarregado de educação com formação no 2º ciclo; 177 tem o encarregado com o 1º ciclo de formação; 148 com o 3º ciclo e 131 alunos tem o encarregado de educação com formação desconhecida. As outras formações são em número bem mais reduzido e oscilam entre o mestrado (1) até os sem habilitação nenhuma (3).

Finalmente, quanto aos docentes, o projeto educativo mostra que dos 86 que fazem parte desta categoria profissional, 48 são do quadro do agrupamento²⁷. O pessoal não docente soma um total de 32 pessoas, distribuídas pelas quatro escolas.

5 - As entrevistas e os procedimentos de análise

Como vimos, nossas primeiras fontes de informação empírica foram as notas da investigadora e os documentos disponíveis no site do agrupamento, sendo que a finalidade destes documentos nos agrupamentos já foram descritos no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Agora descreveremos o processo de recolha de dados através da nossa principal fonte: as entrevistas²⁸. Elas ocorreram em janeiro do ano corrente, conforme vimos no quadro 2.

Antes de iniciá-las, informamos aos/as nossos/as entrevistado/as sobre os cuidados éticos de anonimato e confidencialidade que tínhamos em relação a si, ao local de trabalho e às informações recolhidas. Segundo Borenstein et al (2005:101), “no anonimato o pesquisador é incapaz de estabelecer uma ligação entre os dados e o indivíduo a que eles se referem; na confidencialidade, embora o pesquisador possa estabelecer a ligação entre ambos, assume compromisso de não revelá-los”.

As entrevistas foram gravadas e isto ocorreu com o consentimento prévio dos/as participantes. Para gravá-las usamos um aparelho de celular da marca LG. A transcrição das mesmas foi feita de forma a dar fidelidade ao discurso dos/as entrevistados/as, por isso, tivemos o cuidado de usar de pontuações como vírgulas, pontos, exclamações, suspenses (expresso através de reticências) de acordo com o que ouvíamos na gravação e ao mesmo

²⁷ Apesar de que, as informações dadas através das entrevistas, dizem que 60% do quadro docente não é efetivo, o que demonstra uma certa contradição nesta informação.

²⁸ As entrevistas encontram-se em apêndice eletrônico, no formato de CD.

tempo, das lembranças que guardamos do dia em que foram feitas, conforme sugere Amado & Ferreira (2014).

As entrevistas ocorreram nos contextos das escolas e por esta razão, estiveram sujeitas as influências do quotidiano escolar. Por exemplo, todas elas foram interrompidas uma ou várias vezes, quer por termos que mudar de uma sala para outra, quer porque nossos/as entrevistados/as precisavam sair para atender alguém ou dar alguma informação a quem os viesse procurar. Estas interrupções podem ter influenciado na sequência do discurso em alguns momentos (do entrevistado e da própria investigadora) o que por vezes pode-se perceber na transcrição, mas tentou-se retomar a sequência do discurso sempre que possível. Fora estas interrupções advindas do contexto, no essencial, procuramos fazer poucas interferências, deixando o/a entrevistado/a seguir sua lógica de pensar. Bogdan & Biklen (1994:136), nos dizem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

Em relação aos/as nossos/as entrevistados/as e como visto anteriormente, estes ficaram definidos num número total de seis e compreenderam: três coordenadores/as de estabelecimento, a coordenadora teip, um adjunto e a diretora geral do agrupamento. Abaixo segue um quadro com informações sobre a duração da entrevista e o sexo dos entrevistados/as:

Quadro 3: Aspetos das entrevistas e participantes

| Entrevista | Duração | Entrevistado/a | Sexo |
|------------|----------|--------------------------------------|-----------|
| 1 | 66min55s | Coordenadora TEIP (CT) | Feminino |
| 2 | 63min38s | Coordenadora de estabelecimento (CC) | Feminino |
| 3 | 53min68s | Coordenador de estabelecimento (CL) | Masculino |
| 4 | 87min58s | Diretora (DT) | Feminino |
| 5 | 56min34s | Adjunto (AD) | Masculino |
| 6 | 49min14s | Coordenadora de estabelecimento (CP) | Feminino |

5.1 -A técnica da análise de conteúdo

A partir da transcrição da entrevista, demos continuidade ao processo de análise pois, este começou com a própria transcrição (Amado 2014), no entanto, agora era necessário organizar e sistematizar as informações em forma de dados, pois, conforme nos dizem Lessard et al (1990:107):

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações (...) e os documentos

respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

Para organizarmos e sistematizarmos nossa fonte de dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo por ser esta, a mais adequada para tratar das informações colhidas através da entrevista semiestruturada, além do facto desta técnica permitir “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias” (Amado, 2014:300).

Gostaríamos de salientar que mesmo as notas da investigadora e principalmente, os documentos do agrupamento, nomeadamente, o projeto educativo e o regulamento interno terem sido significativas fontes de dados, estes não foram categorizados, entretanto, serviram de apoio para um melhor conhecimento do contexto investigado e para uma melhor compreensão e interpretação dos discursos das entrevistas.

A organização do conteúdo em categorias é o primeiro objetivo da análise de conteúdo pois, isto permite perceber as ideias principais que constam na documentação (Amado et al, 2014). Para chegarmos as categorias, alguns passos foram seguidos. O primeiro foi as várias leituras de todo o material, na intenção de percebermos os discursos em profundidade e as primeiras semelhanças e diferenças entre nossas fontes de dados, ou seja, as entrevistas. Definimos uma cor diferente de letra para cada entrevista e durante a leitura vertical, fomos marcando o texto com outras cores, de acordo com as temáticas que iam se apresentando e que condiziam com o assunto tratado dentro de uma mesma dimensão do nosso guião, exemplo: Marcação de texto cinza para aspetos mencionados sobre a dimensão pessoal e de formação profissional; marcação verde para as referências feitas e que se encaixavam dentro da dimensão organizacional, e assim, sucessivamente. Posteriormente, agrupamos as marcações com as mesmas cores oriundas das várias entrevistas dentro de grandes grelhas, num primeiro processo bruto de categorização. Assim, pela cor da marcação de texto pudemos perceber os aspetos referidos às temáticas de uma determinada dimensão e, pela cor da letra, sabíamos quem era o/a entrevistado/a.

O segundo passo foi reorganizar ainda mais estas ideias gerais (dados correlatos) ou seja, uni-las ou separá-las nas suas concordâncias ou nas suas discordâncias, mas ainda, assim, dentro da mesma dimensão. Fomos tirando palavras que considerávamos desnecessárias, destacando outras, para assim podermos sair das unidades de contexto e chegarmos nas unidades de registo, mas sem que estas deixassem de revelar as opiniões, as atitudes e as preocupações dos nossos entrevistados (Amado et al, 2014). Neste processo

final, também adicionamos as iniciais das letras que identificavam os/as entrevistados/as em cada frase, pois, usaríamos excertos das grelhas para a apresentação, análise e discussão posterior e não teríamos mais as cores para nos servir de identificação.

Após esse processo de organização e sistematização de nossa fonte de dados, pudemos finalmente nominar nossas categorias e subcategorias, de acordo com o que as unidades de registo nos estavam a apontar. Salientamos que uma problemática muito referenciada nas entrevistas - a indisciplina - suscitou a necessidade da criação de categorias específicas para que pudéssemos compreendê-la melhor.

Depois de todo este processo, no quadro abaixo apresentamos como ficaram organizadas as categorias e subcategorias²⁹ dentro das dimensões previstas no guião, bem como, a explicitação do conteúdo que compõe suas respetivas unidades de registo.

Quadro 4: Das dimensões e respetiva explicitação das categorias e subcategorias

| 1 - Dimensão Pessoal e de formação profissional | |
|--|--|
| Categoria | Explicitação |
| Pessoa do docente | Todas as referências pessoais dada pelos entrevistados, como local de residência, família ou quaisquer outras de cunho pessoal |
| (Per)curso profissional | Dados sobre tempo de serviço, cursos de formação, de graduação, de pós graduação realizados e os cargos e funções que exerce no agrupamento atualmente |
| Conhecimentos sobre o contexto de trabalho | Referências sobre o contexto geográfico, informações gerais sobre aspetos sociais e culturais que envolvem as escolas/agrupamento e as relações construídas a partir destes conhecimentos sobre o contexto |
| 2 - Dimensão Organizacional | |
| Categoria | Explicitação |
| Administração/ gestão da escola/agrupamento TEIP | Referências sobre o trabalho dos coordenadores/diretora quanto a gestão de recursos físicos, financeiros, burocracias em geral. |
| Organização de pessoas e gestão pedagógica | Referências sobre o trabalho dos coordenadores/diretora quanto a gestão de assuntos pedagógicos e de pessoas |

²⁹ As grelhas de categorias e subcategorias com todas as respetivas unidades de registo, encontram-se disponíveis em apêndice eletrónico, no formato de CD.

| | | | |
|--|---|---|---|
| Dinâmicas do contexto | As situações emergentes do contexto referenciadas pelos/as entrevistados/as em relação ao corpo discente e suas famílias | Subcategoria: Discente | O que foi referido sobre os discentes e que envolvem aspetos da sua vida nas mais variadas dimensões: sociais, culturais, económicas, psicológicas, nas aprendizagens, etc. |
| | | Subcategoria: Famílias | Nesta subcategoria temos todas as referências as famílias, quer em termos sociais, quer em termos culturais, quer na sua relação com a escola... |
| Questões disciplinares | Justificação, tipificação das questões disciplinares. Esta categoria emerge pelas inúmeras referências aos problemas disciplinares dos discentes e nela encontram-se os motivos, as atitudes, as percepções e considerações sobre os casos de indisciplina mais ou menos graves como insultos, agressões, chegadas tardias... | | |
| 3- Dimensão pedagógica e ações de melhoria contínua | | | |
| Categoria | Explicitação | | |
| Pedagogia e disciplina | Alocamos as medidas pedagógicas, projetos, ações e sanções aplicadas no âmbito do combate as questões disciplinares | | |
| Ações de melhoria contínua | Identificamos todas as ações que se desenvolvem e foram referidas como fundamento para melhorar as aprendizagens e a busca da equidade escolar | Subcategoria: De atenção discente | Identificamos todas as ações que se desenvolvem e foram referidas como fundamento para o combate ao insucesso, ao absentismo, a desmotivação, etc. |
| | | Subcategoria: De atenção às famílias | Todas as ações/encaminhamentos que são desenvolvidos em relação as famílias |
| 4 – Dimensão da avaliação e monitorização | | | |
| Categoria | Explicitação | | |
| Vantagens TEIP | As referências feitas pelos/as entrevistados/as em relação às vantagens do ser TEIP | | |
| Necessidades TEIP | Todas as questões colocadas que se referem a certas carências que ainda há, nos TEIPs, como os mais variados tipos de recursos, autonomia... | | |
| Esperanças | As esperanças/desejos que os entrevistados têm para o agrupamento como um todo... | | |

Capítulo IV – Apresentação, análise e interpretação dos dados

1- Nota introdutória

Neste capítulo encontra-se a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Trouxemos para o desenvolvimento do capítulo, quadros resumidos das categorias e subcategorias originárias da análise de conteúdo das entrevistas. Em cada uma destas categorias e subcategorias mostramos, a título de exemplo, uma ou mais unidades de registo, e depois, no transcorrer da escrita, mobilizamos as demais unidades que constam nas grelhas. A apresentação, análise e interpretação foi realizada primeiramente, sobre cada categoria/subcategoria, e no final, fizemos um síntese geral de todas.

Com as contribuições das informações dos documentos do agrupamento como o projeto pedagógico e o regulamento interno, e também, com as notas da investigadora, fomos fazendo uma “conversa” entre as fontes de informação, no sentido de melhor analisar os dados obtidos. As Legislações e o suporte teórico também contribuíram para termos um olhar mais amplo sobre objeto pesquisado.

2- Dimensão pessoal e de formação profissional

Através desta dimensão, pudemos conhecer um pouco dos/as nossos/as entrevistados/as em âmbito profissional e pessoal, bem como, sobre as “impressões gerais” que tinham sobre o contexto do agrupamento.

Quadro 5: Referências para discussão da dimensão pessoal e de formação profissional

| Dimensão Pessoal e de formação profissional | |
|---|--|
| Categoria | Exemplos de unidades de registo |
| Pessoa do docente | CT: [Moro próximo]. CL: [Moro aqui no distrito do Porto, sim, moro num concelho limítrofe, Matosinhos]. |
| (Per)curso profissional | CC: [...foi em 1998 mais ou menos que eu me fixei nesse agrupamento. Primeiro noutra escola (...) e estou nessa escola há seis anos (...) Ha dezoito no agrupamento]. CP: [...tenho vinte e nove anos de serviço e (...) foi sempre com coordenação, associado sempre, quase sempre (...). AD: [Trabalho há dezesseis anos, sou professor do primeiro ciclo. |
| Conhecimento sobre o contexto de trabalho | DT: [Nunca fui à casa de um aluno (...). Andar nos bairros, de carro ando (...). Vamos ao meio dos bairros, vamos a restaurantezinhos almoçar, vamos tomar um café ou outro (...) porque também é preciso ser conhecido na comunidade, não é? |

2.1- Pessoa do docente

Todos/as os/as entrevistados/as referiram não morar em limites geográficos diretos ao agrupamento ou escola em que trabalham, no entanto, salientaram morar no distrito do Porto: “Moro aqui no distrito do Porto (...) num concelho limítrofe, Matosinhos” (CL)³⁰.

Nota-se na categoria que não houveram referências sobre outros aspetos pessoais, ficando as informações restritas a aspetos geográficos de localização de moradia. Isto pode ser em parte, consequência de termos questionado nas entrevistas, especificamente sobre onde residiam.

Neste caso em específico, nossa intenção era perceber o quanto de proximidade geográfica tinham com o contexto de trabalho. Caso algum/a dos/as entrevistados/as morassem num dos bairros sociais do agrupamento, por exemplo, poderia implicar (entre os vários outros motivos que influenciam sobre os discursos) sobre as respostas dadas em relação a um/a outro/a entrevistado/a que lá nunca tenha morado.

Apesar de ninguém referir que tenha vivido ou que vive num dos bairros do agrupamento, parece que o fato de residirem no distrito do Porto, tenha sido um facilitador para que nos dessem informações mais amplas sobre aspetos que envolvem a região e sua relação com a escola/agrupamento (e vice-versa) e que poderão ser percebidas ao longo das discussões dos tópicos a seguir.

2.2- (Per)curso profissional

Percebe-se um longo percurso profissional entre os/as entrevistados/as, considerando todos terem entre treze e trinta e dois anos de serviço de docência, seja em sala de aula, seja nos cargos de coordenação/direção.

A coordenadora TEIP “CT”, tem formação de base no primeiro ciclo e é especialista em educação especial. Trabalhou num agrupamento sete anos e depois mudou-se para o atual. Está no agrupamento há oito anos e nele já foi coordenadora do primeiro ciclo, assessora pedagógica e adjunta da direção. Atualmente, além de coordenar o programa, é professora de apoio e coadjuvação, além de participar e coordenar outros projetos pedagógicos. É efetiva no agrupamento.

A coordenadora de estabelecimento “CC”, tem licenciatura em primeiro ciclo e um curso de organização e desenvolvimento curricular. Formada desde 1982, trabalhou em vários Concelhos distantes do Porto e “em escolas problemáticas da cidade do Porto” (CC).

³⁰ As siglas CC/CT/AD/DT/CL/CP que aparecerem no transcorrer do texto e entre parênteses, referem-se aos/as entrevistados/as, conforme apresentado no quadro 3.

É efetiva, está no agrupamento desde 1998 e durante este período foi coordenadora de outras escolas, sendo que na atual está há seis anos na coordenação. Tem componente letiva, ou seja, trabalha como docente titular de uma turma de primeiro ano. Também faz parte da equipe de coordenação do primeiro ciclo no agrupamento.

O coordenador de estabelecimento “CL”, tem licenciatura em ensino na área das expressões e artes visuais, ministrou cursos profissionais para o 12º ano, já trabalhou no segundo ciclo e nos últimos anos, tem estado no primeiro ciclo. Formado desde 2003, trabalhou em várias zonas pelo país, é contratado e está há quatro meses no agrupamento onde, além de coordenador, tem componente letiva numa turma.

A diretora “DT” fez o magistério primário, trabalhou quatro anos nas delegações escolares³¹, depois, licenciou-se em Ciências da Educação, ficando a trabalhar na faculdade por quatro anos. Neste período fez o mestrado na mesma área de licenciatura e na sequência, volta para dar aulas numa escola onde é convidada para participar do órgão de gestão do agrupamento e depois, é convidada a ser subdiretora. Fez doutoramento em Ciências da Educação e neste período passa a ser assessora de direção num mega-agrupamento. É neste período que é convidada a formar uma comissão administrativa provisória (CAP) para assumir a direção do atual agrupamento. É efetiva num outro agrupamento e está neste há três anos. Atualmente faz o curso de líderes inovadores³² na cidade de Lisboa.

O adjunto de direção “AD”, tem formação em primeiro ciclo, foi coordenador de escola por sete anos, coordenador de primeiro ciclo por três anos e é autor de manuais escolares para este nível de ensino. Trabalha há dezesseis anos e está no agrupamento há três, vindo assumir a comissão administrativa provisória do agrupamento, juntamente com a diretora. É também responsável pela coordenação do pré-escolar. É efetivo em outra escola.

A coordenadora de estabelecimento “CP”, tem 29 anos de serviço magistério e tem formação como educadora de infância, sendo bacharel e licenciada. Salientou que sempre esteve ligada à cargos de coordenação. Já foi coordenadora de pré-escolar e de atividades de tempo livre (ATL) em outro agrupamento. É efetiva no atual onde está há “uns 10 anos, talvez mais” (CP) e onde também já ocupou cargos na direção. Na escola que coordena e na qual também exerce o cargo de docência, está há 4 anos.

Pelo que pudemos perceber no percurso profissional dos/as nossos/as entrevistados/as, aquele que tem menos tempo de trabalho é um coordenador de

³¹ “...as delegações escolares já são órgãos de gestão das escolas” (DT).

³² O curso de líderes inovadores é oferecido pelo Ministério da Educação e é direcionado a todos/as os/as diretores/as escolares.

estabelecimento, contratado há quatro meses e que está no cargo porque nenhum efetivo quis assumir a escola. Uma das razões da falta de interesse, pode ser o que foi dito por uma das entrevistadas:

A questão é que, se a escola tem mais de cem alunos, há um suplemento (salarial) que não chega a cem euros mensais, caso tenha poucos alunos, não tem direito a suplemento. Por esta verba e pelo trabalho, pela responsabilidade que um cargo destes tem, as pessoas geralmente não aceitam a função (CC).

Membros da equipa diretiva como o adjunto e a diretora (efetivos em outro agrupamento) são na sequência, os que tem menos tempo de serviço no agrupamento, pouco mais de três anos. Coincidentemente, assumiram a direção em situação semelhante ao do colega contratado, ou seja, por não haver candidatos/as ao cargo:

(...) este agrupamento de escolas TEIP onde estamos agora, ficou deserto. O concurso para diretor ninguém quis, foi aberto uma vez, duas vezes e ninguém quis concorrer (...) e a direção regional que agora é a DGESTE, né, é obrigada a nomear alguém para tomar conta deste agrupamento (DT).

Por outro lado, temos três entrevistadas que são efetivas e tem entre oito e dezoito anos de trabalho no agrupamento. Apesar de metade de nossos/as entrevistados/s mencionarem que no geral, consideram que há pouco interesse de professores/as em trabalhar em “contextos complicados” (DT) como os agrupamentos TEIP, isto não pareceu ser problema para estas coordenadoras, dado o tempo que lá estão. Como uma delas falou: “com a minha graduação poderia estar em qualquer escola da cidade do Porto” (CC).

Sobre esta questão do (per)curso profissional, especificamente dentro do agrupamento, um facto chama a atenção: Todos/as ocupam mais de um cargo ou exercem mais de uma função, chegando a acumular várias, como é o caso desta entrevistada:

...a direção (...) acabou por me colocar (...) para coordenar o programa TEIP (...) faço parte também da equipa de auto avaliação da escola e sou professora do apoio educativo (...) tenho doze horas semanais com alunos com dificuldades numa EB1 (...). No caso do terceiro ano, faço coadjuvação (...). No caso do segundo e quarto ano (...) eu presto apoio individualizado (...) na área de português (...) matemática (...). Faço parte do GIP (...), do Articool (...) ...o observatório educativo (...) é coordenado por mim... (CT).

Por um lado, o exercício simultâneo de cargos e funções parece ter contribuído para que nossos/as entrevistados/as tivessem uma apreciação mais ampla sobre questões relacionada às crianças, jovens, famílias, às ações desenvolvidas, às dificuldades enfrentadas, entre outros aspetos que envolviam o agrupamento. Por outro lado, isto pode implicar sobre questões como a que nos foi referenciada por uma das entrevistadas, sobre o facto de não ter o tempo que considerava necessário para exercer as funções de coordenadora de estabelecimento e que precisava usar do seu tempo pessoal para tal: “...tem que fazer à

hora do almoço e depois do horário de trabalho (...) muitas vezes dentro de horas que já são minhas, horas pessoais, mas, não há outra forma” (CP).

Consideramos importante fazer uma breve reflexão, sobre as possíveis implicações que esta organização da administração/gestão escolar em Portugal pode ter sobre a qualidade do serviço prestado à população. Esta sobreposição de funções especialmente na figura destes/as coordenadores/as escolares pode ir na contramão daquilo que os próprios Decretos TEIP defendem, ou seja, uma maior aproximação entre a escola e a comunidade. Dada a relação direta e próxima destes/as profissionais com a comunidade escolar, acreditamos que seria importante a sua disponibilidade total para a gestão das dinâmicas daquele contexto, considerando que estes são os/as únicos “representantes” (sic) da direção. Apesar da Legislação prever a falta de autonomia para estes/as coordenadores/as³³ e eles/as terem ciência dessa limitação - “Eu não posso tomar decisões (...) eu sou a representação da direção nessa escola” (CC) - a proximidade com a comunidade e as demandas do quotidiano indicam a importância de disporem de tempo para o exercício do trabalho docente enquanto gestores/as. Para além disso, muito nos estranha, também, esta centralização de várias escolas sob a tutela de uma única pessoa, no caso a diretora. Como vimos anteriormente, o/a diretor/a desempenha um papel relevante dentro da escola e esta forma de organização educativa em Portugal, a nosso ver, pode não contribuir para que estes exerçam a função com a qualidade que se espera. Se é difícil gerir a complexidade de uma única escola, imaginemos um agrupamento composto por várias escolas? Sem querermos aprofundar a questão, fica aqui este registo.

2.3- Conhecimentos sobre o contexto de trabalho

Os nossos/as entrevistados/as demonstraram conhecer o contexto sob diferentes ângulos e níveis de proximidade. Dois referiram, por exemplo, sobre alguns aspetos da história local e da sua relação com a escola.

Quando foram construídas essas cinco torres, construíram uma escola para servir a população (...) e uma das torres fica um bocado à venda de drogas e (...) a ficar muito degradadas (...) a escola acabou, os meninos vieram pra aqui (CC).

...nós temos aqui um sítio bem próximo que é o ALX que é provavelmente neste momento, o maior sítio de venda de drogas aqui da zona Norte (...). E toda esta zona aqui à volta - são

³³ Conforme vimos no Decreto Lei 115-A/98 no seu Artigo 32 que dispõe sobre as funções dos/as coordenadores/as escolares: “...Cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas...”

nove bairros - (...) muita gente tá ligada ou como consumidor ou como pequeno vendedor” (AD).

Sobre esta questão dos bairros, uma informação complementar e que consta no projeto educativo, diz que estas habitações que formam o conjunto de nove bairros sociais que circundam o agrupamento, foram construídas entre os anos de 1953 e 1988 e que a população discente que frequenta as escolas é oriunda, maioritariamente, destes bairros.

Tivemos também, referências mais voltadas as questões pessoais das crianças e das famílias:

Eu conheço todos os bairros que circundam a escola, conheço os agregados familiares, quase todos: se trabalha, se não trabalha, se tem problemas económicos, se não tem, se vivem com o pai ou com a mãe, com a avó, se tem o pai preso ou não preso (...) portanto conheço perfeitamente a realidade das crianças” (CC).

O acompanhamento enquanto docente do percurso escolar das crianças, durante a passagem delas pelos vários ciclos de ensino, apareceu como um facilitador para conhecer o contexto, como podemos perceber neste excerto: “Como estou no primeiro ciclo também, (...) e depois eles vem pra cá [para a escola sede], acabo por ter um conhecimento profundo dos alunos e das famílias” (CT). Uma outra entrevistada referiu saber sobre aspetos do contexto local e demonstrou uma preocupação em se fazer conhecer no bairro: “Vamos ao meio dos bairros, vamos a restaurantezinhos almoçar, vamos tomar um café ou outro (...) porque também é preciso ser conhecido na comunidade, não é?” (DT). Somente o coordenador que trabalhou há dez anos no agrupamento e que está de volta a apenas alguns meses, salientou não o conhecer muito bem. Para além do pouco tempo em que está a trabalhar ali, isto pode ser consequência do facto de ter trabalhado em outras regiões do país nos últimos anos.

O que podemos observar de forma geral, é que mesmo naqueles casos em que a aproximação e o conhecimento das famílias ultrapassam as tradicionais formalidades da relação escola/família, nenhum/a entrevistado/a referiu que vá ou que frequente a casa de algumas dessas famílias, seja por questões profissionais ou pessoais. Este “serviço” fica a cargo de técnicas específicas e sempre com um carácter profissional, conforme nos salientou a diretora. Percebemos também por certas colocações feitas, que as referências que alguns entrevistados tinham sobre a área onde as escolas se inseriam, eram sobre aspetos negativos da população e de seus modos de vida.

Por outro lado, queremos salientar o facto de que em alguns casos os conhecimentos sobre o contexto local, são consequentes do longo período de trabalho no agrupamento, e isto, parece ter contribuído, também, para o surgimento de relações afetivas com as famílias

e discentes, como nos diz esta entrevistada que está há mais de dez anos no agrupamento: “Sei que há colegas que as vezes não se envolvem tanto, ou não têm esta proximidade, eu tenho e preocupo-me bastante com as famílias e com os problemas deles” (CP). Durante a entrevista uma outra coordenadora que tem 18 anos de trabalho no agrupamento, também nos referiu que o que a mantém ali é a relação afetiva com as crianças e o contexto no geral.

Queremos destacar a importância desta proximidade afetiva construída entre estas duas intervenientes escola-família, pelo facto de serem as principais instituições sociais de influência educativa na vida das crianças e jovens. Cunha (2008), vem dizer que considerando o longo tempo que as crianças passam na escola, é importante que se valorize as dimensões afetivas desta relação, numa tentativa de oferecer algo além dos conhecimentos dos currículos escolares e do preparo para as demandas do mercado. Segundo ele, a criança reflete muito da cultura familiar e quanto maior a aproximação da escola com as famílias, mais fácil será a compreensão dos seus modos de ser e pensar.

3- Dimensão Organizacional

Através dessa dimensão e suas respectivas categorias e subcategorias, tivemos acesso a informações sobre o trabalho de administração/gestão de nossos/as entrevistados/as quanto às questões burocráticas de forma geral e das dinâmicas apontadas por eles em relação a comunidade escolar, especialmente na figura dos discentes e suas famílias.

Quadro 6: Referências para discussão da dimensão organizacional

| Dimensão Organizacional | |
|---|---|
| Categoria | Exemplos de unidades de registo |
| Administração/ gestão da escola/agrupamento TEIP | “Faço toda aquela parte burocrática que nos é exigida (...), o plano de melhorias, os relatórios semestrais de avaliação do teip, o relatório de execução final do plano de melhoria...” (CT). |
| Organização de pessoas e gestão pedagógica | “...fazer distribuição de serviço, turmas, horários, contratar professores...” (DT). “... atender as solicitações da secretaria (...) que sabe que um professor faltou e que quer a justificação ou quer o documento oficial da falta dele” (CL). |
| | Subcategoria: Discente “...Aqui 80% por cento das crianças (...) não tem os pré-requisitos já trabalhados para poder ter acesso a leitura e a escrita...” (CC). “...E, muito também, é a motivação que em alguns alunos é nenhuma” (AD). |

| | |
|------------------------|--|
| Dinâmicas do contexto | Subcategoria: Famílias “...as exigências são maiores porque o acompanhamento dos pais, as vezes não é o mesmo do que das crianças de um meio social mais melhor, vamos dizer assim, não é?” (CL). |
| Questões disciplinares | “A indisciplina nessa escola é uma guerra muito grande (...) E, nós temos de tudo: (...) anos que tivemos 1.700 ocorrências disciplinares” (CT). “...Ele (...) nunca foi habituado a isso! (...) ...a maior parte da indisciplina é por estas questões: é por um que entra de boné na sala de aulas, é pelo professor estar a falar e ele está a falar mais alto (...) porque é isto que ele faz em casa (...) portanto, isto pra ele é normal” (AD). |

3.1- Administração/ gestão da escola/agrupamento TEIP

Em relação aos/as coordenadores/as de estabelecimentos, pode-se dizer que seu trabalho de gestão na área burocrática, está relacionado com a “organização das coisas mais simples” (CL) e de âmbito administrativo que ocorrem no quotidiano escolar, como podemos ver abaixo:

Contratos com operadora de telecomunicações ou limpezas (...), Avaliação de refeições das cantinas (...), avaliação dos lanches, relação com a Câmara quanto a arranjos que é preciso fazer (...) o coordenador também é o responsável da segurança (...) quando há um problema mais relacionado com a organização escolar (CL).

Ir ao agrupamento, reunir com o agrupamento (...) comparecer às reuniões, de Câmara (...) programar atividades (...) oferecem-nos uma viagem de autocarro e temos que programar pra onde vamos, ou não vamos (...) todos os dias a pessoa tem que escrever, tem que dar resposta... (CP).

Também colocaram ser responsáveis em articular junto aos órgãos como a Câmara, Museus, Junta de Freguesia, etc., a participação da escola em projetos externos. Esta articulação junto aos intervenientes locais para incentivo às questões pedagógicas da escola, também são previstas tanto no regulamento interno (Art. 34) como no Decreto 115-A/98: “Promover e incentivar a participação (...) dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas” (Art. 33º, alínea d).

Um outro ponto levantado por dois coordenadores/as de estabelecimento, tem a ver com a necessidade de recorrer à direção do agrupamento quando há situações mais graves à serem geridas ou que suscitem dúvidas: “Há algum problema grave eu chamo a diretora ou o vice diretor que vem até o local e ajudam-me a resolver...” (CC), ou, como nos diz este outro entrevistado: “quando há um problema mais relacionado com a organização escolar aí eu sou chamado a intervir e na dúvida, muitas vezes, recorro a direção para me dar apoio numa decisão” (CL). Considerando que o tempo de trabalho no agrupamento desses

entrevistados oscilam entre dezoito anos e três meses, respectivamente, percebe-se que esta falta de poder de decisão não está atrelada à experiência de trabalho no agrupamento ou sobre os conhecimentos que têm sobre a escola, mas, sim, pela necessidade de submeter certas decisões ao poder hierárquico do agrupamento: “Nós estamos no fundo a fazer ou a articular, a mediar, as decisões do agrupamento neste espaço escolar...” (CL), ou ainda, “Eu não posso tomar decisões (...) eu sou a representação da direção nessa escola” (CC) são exemplos desta falta de autonomia para tomar decisões em certas situações do seu trabalho.

Em relação ao trabalho do adjunto, percebe-se que este tem sobre si, muitas responsabilidades, como ele mesmo diz: “quando se está num órgão de gestão (...) é pau para toda colher” (AD). O adjunto, como vimos anteriormente através de Decreto Lei³⁴, faz parte dos órgãos de administração e gestão previstos na Legislação e o seu trabalho está ligado diretamente a assessorar a diretora. Entre suas atribuições ele destaca ser responsável pelas três escolas de primeiro ciclo e pré-escolar, onde faz um trabalho de articulação e apoio aos/as coordenadores/as de estabelecimento. Para além disso, disse ser responsável pelas compras públicas para o agrupamento:

...nós temos um programa de gestão de alunos(...) faço a supervisão desse programa no sentido de saber se o professor ta a fazer os sumários; se o aluno está a faltar (...). E outra coisa também (...) chamam-se as plataformas de compras públicas, ou seja, qualquer coisa hoje da escola, seja uma caneta, seja uma borracha, é comprado através de uma plataforma (AD).

Com relação ao trabalho da diretora na gestão das questões burocráticas em geral, este envolve uma grande variedade e quantidade de funções, mas como ela mesma, diz: “Claro que eu enquanto diretora não faço isso tudo, sou responsável por isso tudo, mas, tenho uma equipa na direção” (DT). Em relação ao seu trabalho na administração e gestão de recursos físicos, financeiros ou burocráticos, ela cita ter que gerir questões como:

...não tinha as salas de aula, a árvore tinha caído no telhado (...) Não tinha acesso para deficientes (...) portanto, a nível de gestão patrimonial temos as áreas, os edifícios. (...) A gestão financeira, em que faz toda gestão de verbas (...) TEIP (...) para as quatro escolas (...) ...as verbas através do POCH (...). Todas as despesas com aulas, com alimentação, com bebidas(...) comprar fardas (...). Temos dinheiro da Câmara para as escolas do primeiro ciclo e do pré-escola (...). Temos que fazer compras para o bufete (...) produtos de bar, para leite escolar, para transportes (...) Compras públicas (...) as inspeções, a representação do agrupamento (...) Ler atas...(DT).

Por fim a coordenadora TEIP que também nos relatou ter como funções, gerir todas as questões relativas ao projeto pelo qual está responsável como fazer relatórios de avaliação,

³⁴ Mais especificamente, no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio

fazer avaliações, fazer o plano de melhorias, monitorar as ações, ou seja, assim como descrito no regulamento interno, no seu Art. 36, sua função envolve: “Acompanhar e monitorizar a execução do projeto [TEIP] nas várias vertentes”.

Percebemos pelos/as entrevistados/as que o trabalho desempenhado em relação a aspetos mais burocráticos que realizam, condiz com o que vimos anteriormente nos Decretos que regulamentam a administração/gestão das escolas em Portugal e isto, também está presente nas especificações dos documentos oficiais do agrupamento, nomeadamente no regulamento interno.

Queremos destacar um ponto que envolve o trabalho dos/as coordenadores/as de estabelecimento. Apesar das inúmeras responsabilidades e da importância que suas decisões parecem ter para o bom funcionamento quotidiano da escola, de certo modo, muitas das atribuições referentes ao cargo carecem de aprovação ou são encaminhadas para decisão da direção geral do agrupamento. Isto também está referido nos documentos oficiais como o RI do agrupamento e no Decreto-Lei nº 115-A/98, quando este faz referência as funções destes docentes-coordenadores: “Cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas” (Art. 32 alínea b). Há novamente aqui, uma manifestação de falta do poder de decisão e que também percebemos na categoria do percurso profissional, onde estes/as coordenadores/as mencionaram que não podiam decidir sobre determinadas questões. Salientamos que isso, em nenhum momento foi referido como sendo exclusivo da organização do agrupamento pesquisado, mas, como podemos ver, é uma determinação de Legislação superior.

Por fim, o que pudemos perceber de forma geral sobre o trabalho de administração e gestão dos/as entrevistados/as em relação às burocracias é que ele está envolto em muitas dinâmicas que vão desde as pequenas ações dos quotidianos escolares e que são necessárias ao seu bom funcionamento, como também, na gerência de recursos materiais e de uma variada (porém escassa, conforme veremos mais adiante) fonte de recursos financeiros. Percebe-se pelas constantes referências à burocracia, o desalento que encontram nas tarefas administrativas que acabam por se centrarem exclusivamente em questões de gestão e aplicabilidade das normas vigentes. Em conformidade com a lei, cumprem-se as tarefas administrativas respondendo aos órgãos centrais de administração e o ato de gerir/administrar tende a deixar de ter em conta as especificidades do contexto e as particularidades de viés pedagógico.

3.2- Organização de pessoas e gestão pedagógica

Sobre as questões relativas à organização de pessoas e gestão pedagógica, de acordo com o que nos foi referido pela coordenadora TEIP, percebe-se que o seu trabalho está mais direcionado a gerir pessoas para atuarem em relação às dinâmicas do projeto TEIP do agrupamento, e isto, também está em conformidade com o que diz o Art. 36 do regulamento interno sobre sua função: “Proceder à identificação dos recursos humanos e técnico-pedagógicos a mobilizar para o projeto”. A entrevistada também mencionou ser responsável por questões como a recolha de opiniões dos docentes sobre os problemas e respectivas sugestões que identificam no agrupamento para assim, servirem de base para a elaboração do plano de melhorias.

Entre os/as coordenadores/as de estabelecimento, apenas uma coordenadora não se referiu à organização pedagógica e de pessoas. Por outro lado, seus dois outros colegas mencionaram ter que gerir questões como: justificar/encaminhar documentação a direção geral do agrupamento sobre docentes que faltaram, atender aos pais, fazer a distribuição de alunos no caso de falta docente, ver possíveis substituições para atender as turmas, orientar os alunos e fazer o atendimento de pessoas em geral, articular possíveis conflitos entre os colegas, seja tentando resolvê-los, seja encaminhando-as a direção central.

No caso do adjunto, percebe-se que como é ele o responsável geral pelas escolas EB1/JI e pré-escolar, muito do seu trabalho nesta área visa atender as chamadas dos/as coordenadores/as de estabelecimento diante de algum problema, atender aos encarregados de educação, resolver conflitos entre professores ou destes com os encarregado de educação, fazer reuniões mensais, fazer escalas de professores, resolver assuntos sobre avaliação (apesar de não definir quais avaliações).

Para a diretora, a gestão pedagógica e de pessoas, como ela mesma diz: “se calhar é a que mais ao longo do ano, ocupa todos os dias” (DT). Podemos observar parte das suas atribuições no excerto abaixo:

...fazer distribuição de serviço, turmas, horários, contratar professores (...) a parte pedagógica, curricular, (...) tudo que seja matriz curricular (...) critérios da avaliação (...) o balanço das avaliações do primeiro período e as medidas a tomar para melhorar os resultados para o segundo período. (...) Abertura de concurso, seleção de professores, seleção de funcionários (...) ver quem falta (...). É o professor que não conseguiu pôr no programa, faltou dois funcionários, é na escola do primeiro ciclo que estão a faltar dois professores. Preciso buscar em outra escola para mandar para outra (...) a avaliação de desempenho dos professores (...) ver se tem algum pai ali na espera, (...) a indisciplina (...) Onde é que andam os alunos? (...) é preciso distribuir os alunos...(DT).

Lembramos que de acordo com o que consta no Decreto-Lei 137/2012 no seu Art. 32 ponto 3, uma das funções atribuídas legalmente à diretora é a de presidir o conselho pedagógico e conseqüentemente, todas as responsabilidades à ele atreladas.

Por fim, queremos salientar que estudos indicam que a gestão pedagógica deve ser considerada central para as escolas e por isso, os/as diretores/as e coordenadores/as escolares no geral, devem ser fundamentalmente, professores/as (Saviani, 2000).

A mesma importância precisa ser direcionada também, para a organização de pessoas, dada a importância desses sujeitos nos contextos que tem por base o trabalho educativo: “Educação é um processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” Luck (2009:82). Segundo a autora, não é a estrutura física, os equipamentos, materiais que garantem por si só, a qualidade do ensino. Se estas ferramentas não forem adequadamente mobilizadas e exploradas pelas pessoas que fazem a escola terão pouca utilidade, por melhores que sejam. São as pessoas com suas competências, com seu comprometimento, com sua capacidade de agir coletivamente e de forma organizada que compõe o que ela chama de “alma da escola”. Organizar pessoas e gerir as questões pedagógicas são segundo estes autores, os pontos mais importantes no trabalho de administração/gestão escolar.

Partindo deste raciocínio e fazendo uma relação com o que falaram anteriormente nossos/as entrevistados/as sobre as imensas questões burocráticas que fazem parte do seu trabalho de gestão, percebe-se que não houve referências sobre as possíveis implicações destas burocracias em detrimento da gestão pedagógica e de pessoas, o que de certo modo nos causa estranheza, dada a importância destas duas variáveis para o alcance do objetivo central da escola, nomeadamente, a aprendizagem.

3.3- Dinâmicas do contexto: Discentes

Uma variedade de dinâmicas oriundas do contexto em relação à população discente foram apontadas e isto, pode ser exemplificado através desta fala: “...nós somos aquele teip que tem tudo! Todas as problemáticas. Onde há problemas sociais muito graves, muitas carências, maus resultados...” (CT).

A carência associada a questões econômicas foi mencionada como um problema presente nesta população: “...nunca tinha visto tantos meninos com fome, em que a assistente social vai à casa e de facto não há nada no frigorífico, nada, nada...” (DT). Segundo informações desta mesma entrevistada, quase 80% do corpo discente do agrupamento, tem direito a algum tipo de subsídio do governo. Encontramos no PE dados que confirmam esta

situação de subsidio-dependência e percebemos que dentre os benefícios recebidos, 56% correspondem aos de ação social escolar. Nota-se que as questões econômicas são de facto, uma problemática para estas crianças e jovens. Só para exemplificar, numa das escolas EB1/JI do agrupamento, todas as crianças recebem auxílio financeiro, conforme informou sua coordenadora.

Os maus resultados escolares também foram citados como problemáticas que envolvem os discentes, como nos disse esta coordenadora de estabelecimento: “O insucesso escolar está sendo instalado (...) a nível do 1º ciclo” (CC). Apesar dessa menção ao insucesso escolar no primeiro ciclo, pudemos observar no PE que no ano de 2012 houve um percentual de retenções por insucesso neste nível de ensino de 13,8% e em 2015, esta taxa caiu para 3,07%, mas, não tivemos acesso à informações que pudessem esclarecer as ações que foram feitas para melhorar estes índices. A mesma entrevistada, faz também, uma referência sobre certas características das crianças que chegam ao primeiro ano na escola e que precisam ser geridas em âmbito escolar: “80% (...) não tem os pré-requisitos já trabalhados para poder ter acesso a leitura e a escrita” (CC) e segundo ela, isto teria relação com o ambiente familiar, pois, a maioria das crianças não tem pais licenciados e esta formação acadêmica dos pais/mães, na opinião dela, parece influenciar as crianças: “eu notei que os meninos filhos de pais licenciados, traziam logo à partida, outro tipo de material que lhes permitiu ter logo acesso à leitura e a escrita”. Uma outra questão que também têm a ver com o ambiente familiar e os discentes é o que nos disse essa outra entrevistada: “os mais velhos estudam sozinhos (...) porque (...) os pais também não tem formação pra os ajudar, não é?” (CP).

Caraterísticas da vida destas crianças e jovens, foram mencionadas como fatores que podem levar a uma exclusão social, como vemos neste excerto: “...são alunos que não são valorizados pela sociedade, são quase excluídos porque a família (...) é completamente atípica em que o pai tá preso, a mãe tá presa” (AD). Sobre esta “atipicidade familiar” uma outra entrevistada ressalta que a maioria da sua turma (em que atua como docente), moram com os avós: “...em dezassete, só tenho cinco a viver com o pai e com a mãe” (CC). A mesma enfatiza a existência na escola de muitas famílias mono parentais e que estes podem ser motivos para que as crianças sejam “um bucadinho difíceis e carentes e com muitas dificuldades (...) da aprendizagem”.

Para além destes pontos, situações de violência vivenciadas pelos discentes também foram citadas: “...a violência no namoro aqui há muito! Violência doméstica, há muita!”

(DT), ou como diz este outro: “...às vezes, acordam às quatro da manhã com uma rusga³⁵ policial (...) e portanto, convivem quase diariamente com uma situação dessas...” (AD). A violência também foi mencionada como estando presente nas relações estabelecidas entre os alunos nas escolas, como consequência da falta de valores.

Outra questão mencionada em relação ao corpo discente do agrupamento foi o desinteresse pela cultura escolar por parte de alguns alunos: “Ouvir os alunos a dizer que não vale a pena estudar e que os pais ganham bem e não têm a escola, é um discurso fluente...” (DT). As baixas expectativas, a desmotivação e a baixa autoestima também fazem parte da caracterização atribuída às crianças e jovens.

No contraponto destes aspetos negativos supracitados, percebe-se também referências positivas o que de certo modo, demonstra que há entre os/as entrevistados/as um olhar também positivo sobre a situação dos discentes. Parece-nos, no entanto, e que pode ser observado pelo excerto abaixo, que há a existência de um determinado grupo de “alunos/as problemas” que seriam uma exceção entre o total de discentes do agrupamento, vejamos:

“...os outros seiscentos e cinquenta alunos eu tenho muitos bons alunos. Eu tenho alunos que tem média acima de quatro e meio, média final, do ano letivo (...) temos um aluno que agora está no curso de medicina (...) outro aluno que está na faculdade (...) e temos alunos que o ano passado saíram daqui de sétimo e oitavo ano que estão no GH (...) e estão muito bem, ou seja, foram bem preparados” (DT).

A partir de todos estes dados apresentados nesta categoria, podemos inferir que nossos/as entrevistados/as têm conhecimento das situações que as crianças e jovens vivenciam no seu quotidiano, para além do espaço escolar. Percebe-se também, que na maioria das vezes, faz-se uma associação entre as dificuldades apresentadas pelos discentes na escola como sendo consequências do contexto familiar. Esta relação também aparece no PE do agrupamento: “...este contexto desfavorecido a nível social, económico e cultural repercute-se, na escola, em elevados níveis de desmotivação, falta de expectativas e pouco empenho”.

Dessen & Polonia (2007) dizem-nos que não se pode negar a influência do ambiente familiar sobre a vida escolar dos/as filhos/as. Por outro lado, é importante ter um olhar mais alargado sobre esta questão e perceber outros fatores que também incidem sobre as aprendizagens e demais problemáticas mencionadas pelos/as entrevistados/as. Isto significa tentar compreender o micro sistema familiar, mas também considerar as implicações da organização do próprio sistema educacional, político e económico sobre estas populações e

³⁵ Rusga policial, conforme nos foi referido, são ações da polícia feitas nas casas das famílias à procura de materiais ilícitos como drogas e armas.

principalmente, o papel da escola (no caso aqui, da escola TEIP) enquanto instituição social capaz de influenciar e mudar certos aspectos que afetam estas populações mais carentes.

Neste sentido, a escola deve através da sua organização e gestão, propor dinâmicas embasadas nestes aspectos específicos do contexto, mas, sem esquecer de situá-los de forma mais alargada à vida contemporânea. Lembrando o que vimos anteriormente sobre a escola enquanto promotora de inclusões, trazemos um posicionamento de Dessen & Polonia (2007:26), sobre a questão: " o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico".

3.4- Dinâmicas do contexto: Famílias

Muitas foram as dinâmicas citadas sobre as famílias que compõe o contexto pesquisado e que repercutem sobre a forma como nossos entrevistados gerem seu trabalho na escola ou no agrupamento. Percebemos que há similaridades e uma certa coincidência entre o que se disse desta interveniente e o que foi dito sobre os discentes, como podemos perceber na fala desta entrevistada: "As problemáticas sociais muito presentes e que (...) são o motor, o reflexo em todo o resto, seja nos resultados escolares, seja na indisciplina, acho que muito vem de casa" (CT).

A maioria dos/as entrevistados também referiram a falta de valorização da cultura escolar pelos pais/mães. E, para um deles, isto parece ser uma constante nos agrupamentos TEIP, que trabalhou: "...parece-me que este é o ponto comum a todos os TEIP que eu conheci (...) a escola não tem uma avaliação muito valorizada..." (CL). Uma outra questão apontada e que tem a ver com esta desvalorização da cultura escolar, é o facto de que alguns pais/mães mandam seus filhos para a escola, para não terem problemas com o Tribunal de menores, segundo o que diz-nos esta entrevistada: "A escola deixou de ser um direito que têm, para ser um dever. É um dever!" (DT).

Outro ponto muito referido em relação às famílias foi sobre a pouca participação na vida escolar dos filhos, como já pudemos perceber nas informações dadas sobre os discentes: "É uma luta tremenda (...) trazer pais a escola" (DT), é uma frase que resume de certa forma, as colocações dos demais entrevistados/os. O que nos foi dito é que os pais/mães não vão às reuniões, não vão pegar as avaliações e não acompanham os estudos dos filhos. Houve, no entanto, numa das entrevistas, uma colocação que pode servir de referência para tentar compreender ao menos em parte o motivo dessa dificuldade dos pais se fazerem mais presentes na escola: "...a família não é presente, e se é chamada a escola, normalmente (...)

é só por maus motivos, ou seja (...) pra dizer mal do aluno: portou-se mal, portou-se mal, portou-se mal, e portanto, a relação também é péssima” (AD).

Salientamos um outro ponto levantado como problemático sobre esta questão das relações escola/família que é a rotatividade das técnicas do agrupamento³⁶. Como nos disse a entrevistada, as famílias apresentam problemas complicadíssimos e demoram muito tempo até abrirem tais problemas às técnicas e ao final do ano, ao vir outra profissional “a família vai ter que, outra vez, se expor perante uma nova pessoa” (CT). Lembramos que no estudo de Abrantes & Batista (2015) a rotatividade profissional também apareceu como um complicador para a criação de laços afetivos com a comunidade local, portanto, esta relação de confiança parece ser especialmente importante nestes contextos.

Outras questões referidas às famílias foram a negligência parental, problemas com drogas, prostituição, pais presos, dificuldades econômicas, baixa autoestima, baixa formação (inclusive com a presença de analfabetos), conflitos e a falta de uma cultura do trabalho.

Por outro lado e para finalizar, alguns pontos positivos foram mencionados, como o facto de que para algumas famílias, a escola já constitua “um meio de ascensão social” (DT), ou, como nos disse este entrevistado, já existem “alguns pais que gostam de acompanhar os miúdos, trabalham com eles em casa...” (CL).

Algumas das questões apontadas em relação à família já foram discutidas no tópico anterior, dada a estreita relação feita pelos/as entrevistados/as entre as problemáticas que envolvem esta interveniente e os discentes. Alguns pontos, no entanto, suscitam algumas reflexões complementares. Percebe-se, por exemplo, que as questões que envolvem as famílias não diferem de outros estudos feitos em contextos TEIP, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, nomeadamente, nos estudos de Abrantes et al (2011), que detectaram uma ênfase de estereótipos relacionados às famílias. É importante lembrarmos do cuidado que precisamos ter para não fazer generalizações nos diagnósticos dos agrupamentos TEIP, principalmente quanto a aspetos negativos. Como nos diz Canário et al (2000:148):

São precisamente os estereótipos e os preconceitos que marcam os “diagnósticos” produzidos ao nível da generalidade dos territórios, marcados por uma surpreendente uniformidade e por uma comum visão negativa dos destinatários da ação educativa (os alunos e as famílias).

Apesar de não termos falado com nossos/as entrevistados sobre a quantificação das famílias às quais atribuíam as problemáticas, dados que constam no PE sobre algumas destas questões podem-nos ajudar a compreender a realidade. No caso deste agrupamento, estamos

³⁶ No caso estamos a falar de uma psicóloga, uma assistente social e uma mediadora.

falando de famílias com um índice de desemprego de 41,3%, e de mais de 50% dos encarregados de educação com formação máxima no segundo ciclo. Estes fatores requerem de imediato, toda uma organização pedagógica sensível a estas questões, principalmente porque os agrupamentos TEIP foram legalmente constituídos para atender às especificidades de populações com características sociais e económicas similares às apresentadas aqui. Para nos servir como reflexão sobre o assunto podemos, por exemplo, partir do baixo nível de escolaridade dos pais e a pertinência de se manter os trabalhos para casa. Talvez isto possa significar um reforço às questões de baixa autoestima que acometem os pais/mães dada as dificuldades de alguns em acompanhar os estudos dos filhos. Enfim, a nosso ver, são questões que poderiam se entrecruzar no sentido de encontrar formas de gerir e planejar ações diante das problemáticas locais do agrupamento.

3.5- As questões disciplinares

A indisciplina apareceu como um grande desafio a ser gerido pelos/as nossos/as entrevistados/as seja em quantidade, seja na variedade, tanto que suscitou a necessidade de se criar uma categoria específica, mesmo podendo esta ter sido inserida na categoria das dinâmicas discentes. Baseando-se no que nos foi referido nas entrevistas, podemos dividir a “problemática” da indisciplina em duas partes: nas suas causas e nas suas manifestações no quotidiano escolar.

Em relação às causas apareceram fatores relacionados ao contexto local: “...vivem numa zona (...) que é conhecida por algumas perturbações e depois isto influencia nas disciplinas que às vezes vão surgindo” (CL). Estas perturbações podem ser exemplificadas através das rusgas policiais que acontecem nos bairros e nas situações de violência familiar, como nos foi dito por dois entrevistados. Sobre as questões das rusgas, há uma associação entre o dia da ocorrência e um consequente agravamento do comportamento das crianças e jovens na escola, como podemos perceber neste excerto: “...E depois, há fases, essas fases [de maior indisciplina] muitas vezes coincidem, quando no bairro há rusga policial, em que pais até são presos, e isso, acontece várias vezes ao longo do ano escolar” (CC). Os conflitos pré-existentes entre as famílias, também foram referidas por dois dos entrevistados, como desencadeadoras de agressões entre alunos na escola.

Outro fator apontado como causador da indisciplina, foi a alta rotatividade docente: “...este ano temos 60% de mobilidade docente” (CT) e também, a falta de um perfil de alguns destes profissionais para trabalhar com as especificidades do contexto: “...é por isso que há

muita indisciplina, são exatamente aqueles professores que não têm muita noção do meio, por sua forma de estar ou, por várias razões, não têm este tipo de flexibilidade” (AD).

Pelo que pudemos perceber, parece que a alta rotatividade docente têm implicações negativas sobre aquilo que estes entrevistados consideram como uma característica importante para quem trabalha no contexto, isto é, “conhecer muito bem o meio” (AD). Este conhecer bem o meio requer um maior tempo (anos) de trabalho no local e parece que isto favoreceria à uma maior flexibilidade de ação e compreensão docente diante dos comportamentos das crianças e jovens no cotidiano escolar, pois estes professores/as passariam a conhecer as peculiaridades da vida dos discentes para além dos muros das escolas. Já havíamos notado a importância de um tempo maior de permanência das técnicas quando falamos das famílias, no tópico anterior, e agora, isto aparece também em relação aos docentes.

Por fim, e antes de passarmos para as formas como a indisciplina se manifesta, trazemos mais um ponto que foi mencionado como causador - neste caso, causadora - de indisciplina, a escola: “a escola aqui “obriga a tudo”³⁷ o que em casa não fazem” (AD). Este desajustamento entre a escola e os discentes, sugere que há uma imposição (pela escola) de certas regras que não condizem com a realidade da vida dos educandos, como podemos perceber neste excerto da entrevista: “Se um professor diz: Tá com o boné em sala de aulas? E ele diz: “Eu tô assim em casa”, ou, “Eu como assim à mesa”, portanto, não faz sentido a eles chegar em sala de aula e tirar...” (AD).

Pelo que nos foi apontado aqui e para tentar entendermos esta indisciplina fomentada pela escola, podemos trazer o que nos diz Canário (2005), sobre as dificuldades dos agrupamentos TEIP em atingir seus objetivos, dado o cunho etnocêntrico de valorização de uma cultura burguesa em vez de enaltecer o cotidiano da vida dos alunos, sua cultura e motivações. Esta tentativa de idealizar um tipo de aluno, com um modo de ser e estar específico, pode ser um dos motivos desencadeadores da indisciplina no agrupamento, como apontou-nos o entrevistado.

Em relação às manifestações de indisciplina no cotidiano escolar, foram mencionadas atitudes como: jogar um lápis sobre a mesa, insultos verbais entre colegas, insultos aos professores e funcionários, entrar com boné em sala, entrar com mochila às costas e dormir, a linguagem utilizada, o absentismo, as chegadas tardias na escola e em sala

³⁷ Este “obriga a tudo” está entre aspas porque o entrevistado fez o gesto com as mãos para ressaltar as aspas...

de aula e as faltas. Aliás sobre as faltas, cabe este destaque: “... Nós temos turmas, (...) que estão com trinta mil faltas injustificadas (...) E estamos no primeiro período” (CT)³⁸. Para além destas manifestações, há aquelas que são consideradas graves, ao menos por esta entrevistada: “...Um problema grave é uma agressão física: murros, pontapés, socos” (CC).

Sobre esta questão que traz uma variedade de atitudes consideradas como condutas indisciplinadas, desde o jogar de um lápis até ações como as agressões físicas, Garcia (cit. in Oliveira, 2009) defende a importância de que se tenha na escola uma gestão de indisciplina. Isto quer dizer a necessidade de se ter um consenso sobre as expressões de indisciplina e das ações que são feitas para gerir cada uma delas. Diante do que diz este autor, não seria adequado, por exemplo, como foi referido numa das entrevistas, um professor colocar um aluno para fora da sala pelo facto deste ter jogado um lápis sobre a mesa, enquanto outro professor diante da mesma ação, somente o advertisse.

Por outro lado, destacamos uma referência feita por uma das entrevistadas que de certo modo contraria a ideia de generalização da indisciplina que possa haver no agrupamento. Parece que há uma concentração da indisciplina num pequeno grupo de alunos/as, mas, não especifica-se a quais manifestações de indisciplina está a falar: “...nós temos a nível de indisciplina em setecentos alunos, nós temos sessenta alunos indisciplinados só que muitas vezes, a imagem que passa não é dos outros seiscentos e tal. A imagem que passa é dessa, desses catraios, não é?” (DT). A nosso ver, pode ser que seja esta a turma com 30 mil faltas injustificadas citadas anteriormente, mas, não poderemos afirmar.

Sobre estas questões apontadas aqui em relação à indisciplina, percebemos uma tendência quase generalizada em associá-la às especificidades do contexto. Mais uma vez percebe-se uma retórica que salienta uma “inadequação” dos discentes a uma “forma escolar”. Isto nos faz lembrar o que nos disse Gadotti (1995) que a escola, no início do seu surgimento já tinha como pressuposto a ênfase no cidadão disciplinado como forma de atender aos interesses de uma burguesia, afinal, pessoas “disciplinadas” tendem a questionar pouco. Sem querer aqui dizer que o agrupamento queira a manutenção desta subalternização social e sem querer aqui defender que na escola não deva ter regras (construídas, não impostas) o que precisamos questionar – e um dos entrevistados, muito bem apontou isto – é esta inadequação da escola de hoje, em atender a pluralidade das populações que a

³⁸ Mais à frente, na dimensão pedagógica e de ações de melhoria contínua, veremos o que o agrupamento tem feito em relação a gestão da indisciplina. Por ora, este número altíssimo de manifestações da indisciplina, já nos alerta para a questão, nomeadamente, porque as causas apontadas pela maioria dos entrevistados/as, referem-se ao contexto em que vivem estas crianças, jovens e suas famílias.

frequentam, e isto, tende a fazer com que a imposição de regras sejam usadas como ferramentas de controle e de “solução” para situações que a escola parece não estar conseguindo realizar.

Na próxima dimensão, veremos os encaminhamentos e as ações de melhoria que o agrupamento tem feito para sanar esta e as outras dinâmicas que foram apresentadas e que fazem parte do trabalho docente destes gestores.

4- Dimensão pedagógica e de ações de melhoria contínua

Nesta dimensão teremos conhecimentos sobre as ações de melhoria referidas pelos/as entrevistados/as e que são realizadas para administrar/gerir as dinâmicas do contexto apontadas anteriormente, seja nas escolas EB1/JI através da gestão direta dos coordenadores de estabelecimento, seja na escola sede individualmente, seja a nível do agrupamento como um todo através dos projetos pedagógicos mais amplos.

Quadro 7: Referências da dimensão pedagógica e ações de melhoria contínua

| Dimensão pedagógica e ações de melhoria contínua | |
|--|--|
| Categoria | Exemplos de unidades de registo |
| Pedagogia e disciplina | “...GIP, que é o gabinete de intervenção pedagógica (...) que temos para dar resposta a uma das ações do TEIP que é indisciplina zero...” (CT). “...Primeiro a gente tenta resolver dentro da sala de aula dialogando muito com o aluno”. (CC). |
| Ações de melhoria continua | Subcategoria: De atenção discente “...Nós temos cursos profissionais que é o curso de bar e restauração (...) e empregam-se em muitos bons hotéis” (AD). |
| | Subcategoria: De atenção as famílias “...Para chamarmos os pais a escola temos, até hamburgues. Eu já vendi aqui, um porco no espeto com uma sandes com presunto, umas bebidas, etc., tudo é válido para se trazer...” (DT). |

4.1- Pedagogia e disciplina

O diálogo apareceu como a primeira ação utilizada no combate a indisciplina, tanto nas EB1/JI como na escola sede, o que percebe-se através destes excertos: “...Primeiro a gente tenta resolver dentro da sala de aula dialogando muito com o aluno...” (CC), ou neste, “...ainda hoje quando o chamei para advertir (...) porque (...) tenho poderes para outras funções, não é? Mas, falei com ele vinte minutos” (DT). Quando o diálogo parece não resolver, parte-se para os “castigos” termo utilizado por pelo menos três entrevistados para

designar ações punitivas, seja privando os discentes de algo que gostem, como neste exemplo: “...o castigo (...) máximo é ficar sem recreio, (...) ou ficam sem jogar a bola...”(CP) ou, “castigando-os” através da realização de pequenas tarefas: “Outro dia, fizemos um projeto: Se chega atrasado fica aqui na biblioteca a fazer uma cópia (...) tabuada (...) ficha (...) leitura, a fazer uma preparação ao teste que vão ter, a fazer qualquer atividade pedagógica” (DT). Há também estratégias que foram denominadas de “serviço comunitário” que são direcionadas às crianças maiores e que consistem na realização de pequenos trabalhos na escola onde “o miúdo fica aí a varrer o pavilhão, a limpar as folhas...” (AD).

Quando estas estratégias não funcionam como solução para as indisciplinas de menor gravidade, ou nas situações em que haja reincidências, faz-se então o uso de outras ações. No caso de uma escola de primeiro ciclo, o próximo passo apareceu o conversar com as famílias e depois, caso isto também não resolva, solicita-se o apoio da direção central do agrupamento: “Quando há algum problema grave de indisciplina, algum problema de absentismo, problema grave de agressão de pais, eu peço sempre a colaboração da direção” (CC).

Naqueles casos graves de indisciplina que a direção geral também não consegue resolver, os discentes são encaminhados para um trabalho de acompanhamento mais próximo, através das técnicas do agrupamento e em casos extremos, a suspensão temporária: “...há miúdos que são mesmo revoltados (...) acabam por ir suspensos por três, quatro, cinco dias e alguns são reincidentes” (AD). Em alguns casos a polícia também é chamada a intervir. Foi referenciada a presença constante da polícia numa outra situação, a de prevenção, num projeto que nos foi referido como “escola segura”³⁹ e que faz um trabalho a partir do primeiro ciclo de ensino em relação as questões de *bullying*, ao uso de bombinhas no carnaval, etc. Para além dessa ação de prevenção, há outra situação detectada no período em que a investigadora fez visitas às escolas que foi a presença diária de policiais à paisana na escola sede: “Falou [a diretora] que na escola tem a presença diária de dois policiais à paisana” (notas da investigadora). A presença destes policiais, tem a ver com questões de segurança em geral e sobre situações relacionadas a possível presença de drogas ilícitas⁴⁰.

³⁹ Um projeto em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna direcionadas as escolas consideradas prioritárias, com carências de recursos humanos e materiais. Para saber mais acesse <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>

⁴⁰ Esta referências nos levam a supor que existem situações mais complexas do que as relatadas pelos nossos entrevistados/as. A presença constante da polícia requer um olhar mais criterioso às questões do quotidiano da escola sede.

Sobre estas questões das medidas disciplinares o regulamento interno mostra uma sequência de ações que são tomadas e que condizem com o que percebemos pelas ações realizadas na prática, pelos/as entrevistados/as. No entanto, o regulamento também prevê medidas como a mudança de turmas, e nas sanções, além da suspensão já referida aqui por um dos entrevistados, há a transferência de escola e até a expulsão do discente (com exceção do pré-escolar).

As famílias também são chamadas a se co-responsabilizarem com a escola ou agrupamento nas ações de combate à indisciplina. Percebe-se, no entanto, que estratégias variadas precisam ser feitas para levá-los à escola e conversar sobre as questões que envolvem a indisciplina dos filhos (neste exemplo, na escola sede), como nos diz esta entrevistada: “...O tirar o telemóvel dos filhos, nesse momento é o que está a resultar mais (...) que em vinte e quatro horas, eles estão cá para vir buscar o telemóvel do filho” (DT). No entanto, quando é possível efetivar um trabalho mais próximo junto as famílias, os resultados parecem ser positivos, como nos disse a mesma entrevistada: “Conversei com o pai (...). Fez a diferença. (...) a psicóloga (...) trabalhou bastante com a família dele” (DT).

Para além desse tipo de intervenção direta junto às famílias, há medidas preventivas a nível de agrupamento que ocorre em todas as escolas e que estão dentro de um dos eixos de ação do programa TEIP. São ações que visam não só o combate a indisciplina, mas também, ao absentismo e ao abandono escolar. Estas ações, citadas por três dos entrevistados, concentram-se em estratégias denominadas de: “... Espaço+, Academia LC (...) as assembleias⁴¹...” (CT). O Espaço+ é um trabalho conjunto com o gabinete de apoio ao estudante e a família, é coordenado pelas técnicas do agrupamento – assistente social, mediadora, psicóloga – e que “fazem um trabalho de proximidade com alunos, família, mediação com os diretores de turma, com os professores” (CT). A academia LC “...é uma ação (...) através de uma aprendizagem não formal e é onde estão as nossa oficinas, os nossos cursos, o desporto escolar” (CT). Dentro da academia LC, por exemplo, há os clubes: “...nós temos doze clubes (...) clube da astronomia (...) da horta pedagógica (...) temos o clube do latim...” (DT). Inclusive, o agrupamento conta com uma organização curricular especial para que os clubes aconteçam: “...quarta-feira não há aulas nessa escola, pra alunos há clubes...” (DT). Estes clubes, pelo que nos disse um dos entrevistados são escolhidos com o propósito de oferecer “atividades práticas que (...) eles gostam, e (...) é uma forma de mantê-los

⁴¹ As assembleias de turma, estão previstas para acontecerem nos quatro eixos do programa TEIP, a saber: Apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola/família, comunidades e parcerias.

motivados” (AD), e isto, também se observa na descrição que vimos no PE. As escolas do pré-escolar e de primeiro ciclo também foram mencionadas como participantes de duas oficinas na escola sede, a musical e a de expressões, conforme referenciou a coordenadora TEIP.

Outra ação citada e que também está dentro da academia LC é o gabinete de intervenção pedagógica (GIP), criado principalmente para atender a uma ação do projeto TEIP, que é a indisciplina zero. Vejamos o que nos disse esta entrevistada sobre o GIP:

Neste gabinete recebemos todos os alunos que têm ordem de saída de sala de aula (...) temos todo um trabalho (...) de sensibilização e de compromisso para prevenir situações futuras e fazemos uma articulação direta com o encarregado de educação (...) e também, via e-mail, com o diretor de turma (...). ...para além disso, cada um dos elementos GIP, está responsável por um grupo de alunos que nós consideramos que são os casos mais graves, (...) que vão acumulando muitas faltas disciplinares e (...) fazemos um acompanhamento de proximidade (...) a nível de indisciplina, mas, também (...) resultados escolares, (CT).

Por fim, e ainda dentro do eixo mencionado como para combater as indisciplinas, estão as assembleias, feitas com alunos e encarregados de educação. As assembleias, com os discentes, ocorrem em contexto de sala de aula “é a hora que o diretor de turma tem para (...) falar com os alunos das várias problemáticas” (CT).

Para além dessas ações de combate à indisciplina, há também uma iniciativa do agrupamento em se fazer um trabalho de formação docente na área de resolução de conflitos e na sensibilização destes em relação às especificidades que envolvem as crianças, jovens e as famílias do contexto, como podemos perceber nestes excertos: “...ter este tipo de diálogo com os professores (...) apresentar algumas técnicas (...) alguns trunfos (...) porque diz olha: “A mãe daquele tá presa, o tio é mais acessível” (...) dá estas dicas (...) que aqui resultam de uma forma geral” (AD) ou, como nos diz esta outra entrevistada: “...estamos a tentar controlar esta questão da indisciplina (...) com essa sensibilização (...) feita também aos professores...” (CT).

Pudemos perceber uma ampla variedade de ações no combate à indisciplina desde as de âmbito geral como os projetos a nível de agrupamento, até aquelas medidas mais corretivas ou sancionatórias que acontecem nos quotidianos das escolas. Também percebemos que as estratégias incidem na ação direta sobre as crianças e jovens, passando pelas famílias, docentes e em casos extremos, naquelas que mobiliza-se a polícia. Apesar de não ser mencionado em nenhuma entrevista, vimos no regulamento interno do agrupamento que nenhuma medida é prevista para ser aplicada às crianças do pré-escolar, ficando estas a cargo de decisão do/a educador/a de infância.

Em relação a estas iniciativas do agrupamento de gerir ações no combate a indisciplina, dados observados no PE mostram não estar havendo resultados muito positivos. No ano de 2012/2013 o PE mostra que havia um total de 694 alunos no agrupamento para 23,9% de alunos envolvidos e os últimos dados de 2014/2015 demonstram que houve um incremento das ocorrências, haja vista, ter diminuído o número de alunos (627)⁴² e aumentado o percentual de discentes envolvidos (33,1%).

Como vimos no tópico anterior, o das questões disciplinares, os motivos apontados como causadores das indisciplinas são variados (questões sociais locais, rotatividade e falta de um perfil docente, desajustes entre a cultura escolar e o contexto...) portanto, alguns deles não estão sob a tutela direta das escolas e fica mais difícil agir e controlar estas variáveis, no entanto, Aquino (1996) sugere que a escola precisa manter um olhar sócio histórico do fenómeno. Isto significa a nosso ver, a importância do agrupamento olhar para esta questão da indisciplina como algo que também lhe é intrínseco ao invés de delegar ao contexto quase que a totalidade de sua causa. Há uma clara preocupação do agrupamento com a gestão da indisciplina e muitas ações estão a ser feitas no sentido de amenizar esta problemática, mas como vimos, não estão a surtir efeito, o que denota a necessidade de repensá-las e de seguir em busca novas de soluções.

Como já comentamos no tópico anterior, é importante que as medidas disciplinares e pedagógicas sejam propostas e/ou desenvolvidas com recurso aos interessados (discentes e suas famílias), numa medida mais participativa do que impositiva. Talvez um envolvimento real destes intervenientes trouxesse resultados mais positivos quanto a esta questão de gerir as ações relacionadas as indisciplinas.

4.2- Ações de melhoria contínua: De atenção discente

Vimos que os maus resultados escolares, nos variados ciclos de ensino, apareceram anteriormente, como um desafio a ser gerido por estes/as coordenadores/as no âmbito das escolas e/ou agrupamento. Baseando-se nessa questão, percebemos através das entrevistas, ações específicas que tem como base ações que visam as aprendizagens, principalmente através das coadjuvações e do apoio docente aos estudos, dentro e fora de sala de aula. Estes apoios são direcionados principalmente para o combate ao insucesso escolar nas várias áreas do conhecimento, mas principalmente nas de português, matemática e inglês, alvos de

⁴² Em outro tópico do projeto educativo onde fala sobre o contexto, o número de alunos do agrupamento está como sendo de 695.

avaliação externa: “...criamos (...) o Mat+ em que apostamos em coadjuvações: dois professores em contexto de sala de aulas (...) o Saber + que (...) engloba todas as outras disciplinas. Incide muito no português e no inglês porque são alvos de avaliação” (CT). Esta valorização do desempenho neste agrupamento não é uma questão isolada, também foi apontada nos estudos de Abrantes et al (2011) que detectou nos agrupamentos TEIP que investigou, uma ênfase no preparo dos alunos para as provas de aferição nacional e, Freitas (2012), nos diz que isto faz com que as áreas voltadas às artes e ao corpo sejam colocadas em segundo plano nas escolas.

Ainda sobre esta questão de apoio especialmente na área de matemática, há a disposição dos alunos mas, sem frequência obrigatória, horários especiais de professores que através do ginásio da matemática auxiliam “seja no apoio aos trabalhos de casa, seja para estudar para os testes (...) para fazer atividades (...) de caráter mais lúdico como, alguns jogos” (CT). Também verificamos uma preocupação do agrupamento, em fazer um reforço pedagógico a um grupo de crianças denominadas de especiais⁴³. Não sabemos, no entanto, se isto ocorre nas três escolas de primeiro ciclo ou só naquela em que isto foi mencionado: “...diariamente sai [de sala de aula] uma, duas horas e vão a um grupo pequeno ter aulas (...). No fundo é tentar que essas crianças (...) consigam ler, escrever, raciocinar, porque não conseguem (...) acompanhar o grupo (...) então, temos que baixar o nível de aprendizagem” (CC)⁴⁴. Semelhantes a estas ações de apoio discente, ainda tem os serviços de tutorias: “As tutorias abrangem as várias valências: educacional, social, de indisciplina. O tutor acaba por fazer o papel que um pai (...) mãe fazem em casa (...) o acompanhamento ao estudo (...) organizar os cadernos, ver o teste que vamos ter” (CT).

Outras dinâmicas utilizadas para melhorar o atendimento aos discentes é através de outro eixo do programa TEIP denominado de gestão e organização. Através dele é feita toda uma monitorização detalhada do projeto educativo do agrupamento e plano de atividades quanto aos resultados obtidos nas diversas ações desenvolvidas. Deste eixo fazem parte: “o observatório educativo (...) o Articool⁴⁵” (CT) e ainda, as assembleias, conforme informações da coordenadora TEIP. Um exemplo de como esta monitorização acontece, pode ser observado neste excerto da entrevista da diretora:

⁴³ Crianças especiais, não no sentido de apresentar acometimentos físicos ou mentais. De acordo com a entrevistada, “são crianças que tem graves dificuldades de aprendizagem e também associados muitas vezes, a graves problemas de comportamento” (CC).

⁴⁴ Este baixar o nível da aprendizagem, no nosso entender, é oferecer a algumas crianças fora do contexto da sala de aula, um tipo de base que parece ser necessário para que elas acompanhem o conteúdo dado em sala.

⁴⁵ Articulação feita entre vários segmentos do agrupamento com o objetivo de uniformizar ações (Fonte, PE).

O pedagógico pega nesses resultados e vai analisar: “Estamos muito mal á Português, estamos muito mal à matemática, estamos muito bem em história”, (...) nos departamentos é feito uma análise mais miúda (...) No próximo pedagógico, já tenho o resultado de todas as reuniões dos departamentos (...) para tomarmos decisões (DT).

Atividades desenvolvidas com apoio de intervenientes locais (parcerias) e que se enquadram no eixo quatro do programa TEIP⁴⁶ também foram mencionadas e estas ações visam: a formação educativa, a motivação, a oferta de um trabalho pedagógico diferenciado e um estímulo ao interesse dos discentes pela escola. Estas atividades acontecem dentro ou fora das escolas e parecem ser bem aceitas pelas crianças e jovens: “...todos nós gostamos de colaborar em atividades, projetos, porque isso faz bem (...) os miúdos gostam, têm necessidades até de sair (...) eles ficam fascinados...” (CC) ou como diz esta outra: “Nós escolhemos (...) atividades que eles gostem (...) No momento é música, ou é desporto (...) a Câmara que patrocina (...) o desporto, eles gostam muito (...) precisam” (CP). E, são várias estas parcerias conforme no foi mencionado: museus, teatros, parques, fundações, autarquias, faculdades, jardim botânico, associações, centros de saúde, etc. Consta no PE uma lista em torno de vintes parcerias.

Outras ofertas educativas como os cursos vocacionais e profissional também são alternativas utilizadas pelo agrupamento para atender as demandas discentes. O curso profissional oferecido no ensino médio, tem o intuito de preparar os jovens para o mercado de trabalho: “...os doze alunos (...) saíam daqui todos com contrato de trabalho (...) e isso, é (...) sempre referenciado em qualquer sítio como uma boa prática...” (DT). E, os cursos vocacionais⁴⁷ “...que são (...) as disciplinas fundamentais (...) diminuídas a nível de currículo” (AD).

No geral, percebe-se que há uma importância singular dessas iniciativas para o agrupamento, como podemos ver nesta fala: “a imagem que tem que passar para fora deste agrupamento, esta é muito importante, não é? Então, faço protocolo com as faculdades (...) empresas, a Câmara Municipal, sensibilizar aos professores para participarem de determinados projectos” (DT).

Pudemos perceber aqui, várias ações utilizadas pelo agrupamento para gerir as questões que envolvem o contexto discente. No combate ao insucesso escolar, é dada relevância às áreas que são foco de avaliação externa. Para alcançar os resultados

⁴⁶ Segundo o PE, eixo denominado de relação escola/família, comunidade e parcerias.

⁴⁷ Houve uma dificuldade da investigadora em perceber exatamente quais os cursos vocacionais oferecidos, quando cruzou as informações entre os entrevistados e destes, com o projeto educativo, por isso, optou-se por não citá-los aqui.

pretendidos, apostam sobretudo, nos apoios educativos através de professores que dão suporte as atividades de sala de aula e também, em áreas que envolvam certas dificuldades apontadas como oriundas do contexto familiar, como exemplo, o apoio às tarefas escolares.

Sobre esta ênfase dada pelo agrupamento em áreas de avaliação externa, cabe ponderarmos se isto não seria uma forma de atender a uma demanda do mercado que valoriza certos conhecimentos em detrimento de outros. A questão é que, se por um lado temos a democratização do ensino que facilitou o acesso à escola, por outro temos um mercado de trabalho que não acolhe a todos. Esta conta que não fecha, entre a oferta (poucos empregos disponíveis) e a procura (alunos que saem da escola para o mercado de trabalho) acaba por fazer com que a escola e os sistemas de ensino usem de estratégias excludentes que valorizam muito os resultados, especialmente de áreas voltadas para atender o mercado de trabalho. A consequência disso, é um reforço das desigualdades e isto não condiz com uma das funções principais da escola que é a promoção de uma equidade social, especialmente quando falamos de escolas que atendem populações carenciadas como as dos territórios TEIP. No entanto, sabe-se o quão difícil é para uma escola, isoladamente, romper com esta organização dos sistemas de ensino, mas, não podemos deixar de apontar esta problemática como algo que precisa ser questionado.

O agrupamento também valoriza os cursos vocacionais e profissionais oferecidos, como ferramentas de impacto positivo sobre os discentes do 2º, 3º ciclos e ensino médio. Para além das vantagens apontadas aqui pelos/as entrevistados/as, percebemos através do PE, que estas dinâmicas tem tido os seguintes resultados sobre as questões do insucesso escolar:

Quadro 8. Retenções por insucesso

| Níveis de ensino | Ano | Nº de inscritos | Retenções por insucesso |
|------------------|---------|-----------------|-------------------------|
| 1º ciclo | 2012/13 | 246 | 13,8% |
| | 2014/15 | 228 | 3,07% |
| 2º ciclo | 2012/13 | 175 | 22,29% |
| | 2014/15 | 123 | 39,8% |
| 3º ciclo | 2012/13 | 200 | 33,5% |
| | 2014/15 | 196 | 32,1% |
| Profissional | 2012/13 | 45 | 0% |
| | 2014/15 | 22 | 0% |

Fonte: Projeto educativo do agrupamento de escolas LCF

Vemos que com exceção do 2º ciclo, há uma manutenção ou melhora das retenções por insucesso nos últimos anos, o que no geral, indicam que a gestão das ações desta variável tem dado resultados positivos. Também queremos ressaltar que a importância dada as

parcerias, condizem com os relatórios apresentados pela direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (2010) que indicam um incremento dessas iniciativas nos agrupamentos TEIP de forma geral. Os resultados escolares, mesmo que aqui não sejam totalmente satisfatórios, condizem com o que Rolo (2011) apontou em seu estudo, ao referir que houve uma melhoria do insucesso escolar nos contextos TEIP por ela estudado. Também a monitorização, apontada aqui por um dos entrevistados como sendo positiva, foi igualmente observada como favorável para melhorar as ações desenvolvidas nas escolas TEIP, no estudo de Abrantes et al (2011).

4.3- Ações de melhoria contínua: De atenção as famílias

Vimos referências diversas feitas pelos/as entrevistados/as sobre características do contexto das famílias e sua relação com a escola. Neste tópico, a partir do que nos foi referenciado, apresentamos o que o agrupamento, dentro das ações coletivas ou individualizadas através do trabalho de gestão dos/as nossos/as entrevistados tem feito no sentido de gerir as especificidades dessa interveniente.

Uma das ações apontadas são as assembleias que visam atender a vários objetivos e que ocorrem como vimos, com os discentes e as famílias. No caso das famílias, elas tem um caráter de prevenir a incidência de situações que possam refletir nos discentes. Por isso, são assembleias principalmente, formativas, sobre assuntos considerados importantes ou problemáticos no agrupamento e acontecem no transcorrer do ano, como podemos perceber neste excerto: “...o ano passado (...) aproveitamos os momentos dos exames da avaliação externa (...) a assistente social falou (...) da responsabilização parental (...) eu, (...) do dia da prova e no final, a psicóloga (...) para falar (...) da orientação vocacional” (CT). Ou, como neste exemplo: “Fiz uma sessão com dois professores da Universidade Católica (...) para falar sobre a importância dos pais na escola (...) noutra dia (...) com umas médicas a falar sobre os piolhos” (DT).

Também percebemos que há várias estratégias utilizadas para chamar os pais à escola, como fazer comidas, apresentações, etc. Estas reuniões foram mencionadas como sendo úteis para dar esclarecimentos aos pais/mães sobre situações que envolvem os discentes: “Pra este pai perceber e os outros pais todos (...) que o João⁴⁸ é uma vítima (...) e que não adianta nada excluí-lo (...) portanto, os pais consentem algumas situações e ficam mais calmos (...). E são mais condescendentes com este miúdos” (AD).

⁴⁸ O nome foi alterado

Para além dessas ações feitas através de reuniões ou assembleias, o que nos foi referido por um dos coordenadores de estabelecimento, é que este contato com os pais acontece também, quotidianamente, de forma informal, em momentos que coincidem geralmente com o levar e buscar as crianças na escola e dependendo do assunto, pode ser resolvido pelo docente que está em sala, ou pelo coordenador. Nas formalidades, há reuniões específicas para isso: “É a associação de pais que comunica com a coordenação do estabelecimento (...) e os pais isoladamente, falam com os professores, mas segue-se mais ou menos esta relação institucional (CL). Entretanto, em ambos os casos, não houve menção sobre o assunto ou ações que acontecem nestes contatos. Esta estratégia de resolver questões quotidianas informalmente, são também utilizadas por outra coordenadora de estabelecimento: “Se alguma coisa ocorre, peço aos pais para virem à escola para falarem comigo, pronto, e é um bucadinho isto” (CP). A importância das técnicas para ajudar a resolver algumas situações nas EB1/JI também foram salientadas.

Podemos deduzir pelo que nos foi referenciado que as ações em relação às famílias neste agrupamento, no geral, centram-se em reuniões formativas/informativas e encontros informais e que há interesse da escola de que esta “participação”⁴⁹ seja efetiva. Em casos específicos e aparentemente mais problemáticos, percebe-se um acompanhamento próximo feito principalmente, pelas técnicas do agrupamento.

O que nos foi apresentado, corrobora com o que nos diz Teixeira (2012), de que há um esforço no geral das escolas em “aproximarem-se” dos pais/mães, mas que isto tem ficado muito limitado as tradicionais reuniões, festas, *workshops* e afins. A autora também ressalta a importância do trabalho desenvolvido pelas técnicas nos agrupamentos TEIP e suas consequências positivas sobre problemáticas que envolvem os discentes, mas salienta que a relação destes profissionais com as famílias precisa ser alargada.

É importante lembrarmos que um dos objetivos principais do programa TEIP é justamente esta maior aproximação com as famílias e no nosso entender, isto, implicaria a necessidade de sair das tradicionais estratégias das “escolas comuns”. Talvez pudéssemos partir do próprio significado de participação, afinal, o que as escolas querem dizer quando salientam a importância da participação das famílias? No caso do agrupamento parece ser o acompanhar os estudos em casa e ir à escola quando solicitado, ou seja, uma participação passiva. Não conseguimos identificar outras ações para além disso, dentro do que nos foi

⁴⁹ Uma participação que parece ser mais passiva, pelo que pudemos perceber pelo aqui exposto.

dito, o que não quer dizer que elas não existam. Isto careceria de um estudo mais aprofundado e específico sobre a questão no próprio agrupamento.

É importante, no entanto, refletirmos se estes tipos de ações propostas estão a ser suficientes para tratar das especificidades dos contextos TEIP. Onde está o diferencial em relação as escolas não TEIP: seria no trabalho das técnicas? E em caso afirmativo, as iniciativas de gestão centradas principalmente através da figura das técnicas seria suficiente? Ficam aqui estas questões como pontos de reflexão.

5- Dimensão da avaliação e monitorização

Nesta última dimensão, abordaremos questões que trazem uma avaliação dos/as nossos/as entrevistados/as sobre a experiência TEIP, ou seja, o que veem como vantagens, o que consideram como uma necessidade e por fim, uma mensagem de esperança sobre seu contexto de trabalho.

Quadro 9: Referências da dimensão da avaliação e monitorização

| Dimensão da avaliação e monitorização | |
|---------------------------------------|---|
| Categoria | Exemplos de unidades de registo |
| Vantagens TEIP | CL: [...trouxe mais professores (...) mais dinheiro pra poder contratar pessoas para tornar a equipe mais numerosa, maior apoio, o número de turmas reduzido, aquelas coisas todas]. |
| Necessidades TEIP | AD: [...há uma coisa que todas as direções se queixam e os TEIPs já tiveram (...) e agora não tem (...) que era ter liberdade a nível de contratação de professores. Nos contratados, escolherem os que queriam e manter, fundamentalmente. |
| Esperanças | DT: [...um dos meus objetivos, minha missão é a mudança de imagem do agrupamento. (...) É mudar a imagem do agrupamento, á ver se consigo trazer pra este contexto, alunos com outro perfil e pais com outro perfil]. |

5.1- Vantagens TEIP

Nossos/as entrevistados/as referiram algumas vantagens da escola ou do agrupamento em ter contrato TEIP. Os pontos citados por pelo menos cinco deles/as, foram as turmas reduzidas e o acesso a mais recursos financeiros e humanos. Sobre este último podemos perceber através do excerto: “...uma escola teip (...) vive muito em função dos recursos que são atribuídos (...) sejam (...) humanos, sejam (...) financeiros” (CT). A contratação de técnicas, as coadjuvações docentes, os apoios pedagógicos, foram citados como exemplos de vantagens em relação aos recursos humanos.

Para além dos recursos, outra vantagem apontada foi a realização de uma maior monitoração das ações TEIP: “...a monitorização dos resultados desde há muito tempo, que

nos teip é muito mais exigente. (...) num bom sentido, ou seja, (...) em (...) procedimentos administrativos, de burocracia (...) pedagógicos...” (CL); Também, citou-se as articulações docentes entre as várias escolas e ciclos de ensino do agrupamento especialmente pelo facto de “...ter outras pessoas em que vão dar outras estratégias...” (CP), associando a outrem a possibilidade de inovações no processo de ensino; E, outro ponto também referenciado como positivo, foram as parcerias feitas com intervenientes locais (posto de saúde, serviços de segurança pública...) como sendo facilitadoras para a troca de informações sobre os discentes, e conseqüentemente, resolver de forma mais rápida questões relacionadas a eles: “...é uma vantagem enorme (...) toda a gente tem informações sobre o aluno ou aluna e portanto, torna-se fácil este tipo de parceria” (AD). E, por fim, outra vantagem apontada foi que os docentes que fazem concurso para trabalhar no agrupamento, já estejam cientes da possível realidade que vão encontrar e assim, se poderia deduzir que gostem e que tenham o perfil adequado para trabalhar no contexto, perfil este, já esclarecido anteriormente.

Pelo que pudemos perceber sobre as informações dadas pelos/as nossos/as entrevistados/as, há várias vantagens associadas aos projetos TEIP e isto, também foi percebido em estudos como os de Rolo (2011), Abrantes et al (2011) e no relatório divulgado pela DGIDC/ME (2010/2011). Estes benefícios aparecem principalmente sobre um maior aporte de recursos humanos, financeiros e materiais e em segundo plano, às turmas reduzidas e a integração dos vários ciclos de ensino, o que facilita a troca de experiências docentes e pelo que pudemos perceber, ao menos na opinião de uma das entrevistadas, contribuem para uma “inovação das ações pedagógicas docentes realizadas”.

5.2- Necessidades TEIP

Muitos/as referiram que nos últimos anos houve uma diminuição grande dos recursos no agrupamento e as necessidades apontadas foram em torno destas questões, ou seja, sobre a falta de recursos financeiros, físicos e humanos.

Em relação aos recursos humanos foram citadas a importância de se ter mais técnicas, no agrupamento, como disse uma coordenadora de escola EB1/JI: “Temos casos bastante problemáticos de miúdos e o professor como titular de turma, não consegue. E há miúdos que precisavam de falar com uma técnica ...” (CC). Também foi apontada a necessidade de mais professores/as tutores para atender a demanda de alunos sinalizados para as tutorias; Profissionais ligados às artes, para oferecer atividades diferenciadas aos discentes; Mais bibliotecárias; Funcionários para limpeza; Animadores para os intervalos das aulas, também foram apontados como muito importantes, como nos diz esta entrevistada:

Os grandes problemas nas escolas do primeiro ciclo (...) acontecem (...) no período de intervalo, nos recreios, na cantina, nos intervalos das AEC's⁵⁰ (...). E um animador (...) faz toda a diferença. Ensinar a brincar sem violência, mostrar-lhes outras coisas, fazer aqueles jogos tradicionais, é fundamental (CT).

Em relação aos recursos financeiros, estes ligam-se fundamentalmente a falta de dinheiro para apoio aos projetos do agrupamento, para fazer obras de reparos em geral e as vezes, para o pagamentos da água e luz. Já os recursos físicos, as necessidades apontam a falta de salas específicas como de multimédia, salas TIC⁵¹ e um auditório. A ausência destes espaços parecem influenciar sobre a oferta de atividades diferenciadas: “Se conseguisse proporcionar atividades diferentes (...). ...ter algumas obras e a criação de espaços diferentes, (...) conseguíamos fazer outro trabalho com eles” (DT).

Sobre esta diminuição dos recursos materiais e humanos, queremos lembrar que ele já era previsto na redação do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, mais precisamente no seu Artigo 6º, conforme vimos na apresentação deste documento. Aliás, isto também foi motivo de crítica de autores como Canário (2004), que desde a primeira etapa do programa em 1996, já alertava que um dos objetivos do programa seria a redução de investimentos na educação. Para além desses fatores de falta de recursos, foram ainda mencionados pela diretora, a falta de apoio jurídico para as decisões tomadas no agrupamento e, um outro coordenador referiu a falta de alunos nas escolas: “E isto, é um problema que afeta a mim diretamente, não é? Eu sou contratado, eu preciso de alunos, preciso de alunos...” (CL).

A falta de autonomia também apareceu como um problema a ser gerido no agrupamento e foi mencionada sob diferentes aspetos: para gerir verbas, para gerir benefícios sociais dados às famílias, para contratar professores e técnicos com perfil para trabalhar no contexto e falta de autonomia para gerir o currículo escolar.

Esta ausência de autonomia nas escola é comumente referenciada em estudos, como sendo uma problemática enfrentada por seus gestores e versa geralmente, sobre os aspetos apontados aqui. Sem desconsiderarmos a importância de todas as questões aqui apontadas sobre esta temática, queremos destacar os argumentos dados à duas delas. A primeira tem relação com a falta de autonomia para gerir os benefícios sociais. De acordo com o que nos foi dito pela entrevistada, isto poderia ser útil para se “negociar” com os pais/mães o comprometimento ou uma maior participação deles/as com a educação dos/as filhos/as: “Se nós tivéssemos poder a nível de agrupamento ou de escola em dizer: (...) “Pronto, a senhora

⁵⁰ Atividades de enriquecimento curricular

⁵¹ Sala de tecnologia da informação e comunicação

não cumpre, mas, vai deixar de receber o rendimento pro próximo mês (...) ou, “Se não traz o seu filho a escola...!” Aí se calhar era mais fácil” (CP).

A outra questão da autonomia que foi mencionada por outro entrevistado, é sobre a vontade de poder gerir o currículo no intuito de torná-lo mais lúdico, com atividades mais práticas, com menos horas de aulas. Estas mudanças segundo ele, seriam necessárias para atender a heterogeneidade da população discente presente no contexto do agrupamento e de forma geral, nas escolas:

Hoje em dia os miúdos questionam... e ainda bem! E, a escola tem que dar resposta a isso. A escola hoje é para todos, enquanto que já não era bem assim no meu tempo (...) não havia romenos, não havia *gunas*, não havia chineses, (...) agora não! Agora as turmas são muito heterogêneas, muito diversas e a escola tem que ser diferente, o modo como se organiza o currículo, o modo como são as aulas (...). E a escola não tem esta autonomia e não se adaptou, (...) o sistema obriga-os a fazer tudo igual, isto é que é discriminação! É obrigar um miúdo que não tem estes meios todos, a fazer exatamente igual a outro miúdo...” (AD).

Vemos que há uma perceção muito clara deste entrevistado sobre a necessidade de mudança de certos paradigmas ainda muito presentes nas escolas. A frase de Barroso (1995:69) que diz “ensinar tudo a todos como se fossem um só” é uma referência aos objetivos da escola para atender às “massas” e remonta ao final do Séc. XVIII, mas que ainda hoje, parecem vigorar em pleno Sec. XXI. De lá pra cá, muita coisa mudou, inclusive a escola, mas ainda de forma muito sutil perto das necessidades atuais. O processo de globalização favoreceu uma itinerância maior entre populações com culturas diferentes, a modernização disponibilizou novas tecnologias e um acesso mais dinâmico à informação, fatores que se refletem nos contextos escolares e que nem sempre são levados em conta, principalmente, na gestão pedagógica das escolas. “A crise da escola (...) é, antes de mais, a expressão de um desajustamento do seu modelo organizacional (que é secular) às características do momento da modernidade em que nos encontramos (Ferreira, 2012:13)

Percebe-se pela fala de um dos entrevistados que é preciso considerar estas singularidades e interesses das crianças e jovens atendidos no agrupamento, mas que parece não haver autonomia para isso. Para proporcionar uma educação que seja libertadora, estimular a autonomia e possibilitar o próprio aluno ser agente da construção do seu saber é preciso haver mudanças no contexto educacional, e isso, está relacionado com um novo currículo educacional e com uma nova proposta metodológica. Como nos diz Cortella (2009:95):

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que

decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados, ou seja, tornados próprios.

Finalmente e a partir do que nos foi referenciado pelos/as entrevistados/as, pudemos perceber que apesar de anteriormente os recursos humanos, materiais e financeiros terem sido apontados como vantagens TEIP, agora eles aparecem escassos e insuficientes para atender às demandas do agrupamento, especialmente porque estes recursos têm vindo a diminuir nos últimos anos. Esta escassez de recursos apareceu como um dificultador para gerir ações de atendimento discente e parece ter implicações sobre as questões de indisciplina, de um atendimento psicossocial adequado, sobre o sucesso escolar, sobre aulas mais criativas, etc., ou seja, sugerem que há uma relação dessa deficiência de recursos com a qualidade do serviço prestado à esta população.

5.3- Esperanças

Por fim, chegamos às mensagens de esperança que nossos/as entrevistados/as referiram e estas, em respeito ao desejos de cada um, não as analisaremos e não as interpretaremos, simplesmente as deixaremos aqui como mensagem final de cada um/a dos/as nossos/as entrevistados/as:

Gostava de ver alunos com mais expectativa, com mais esperança no futuro (CT).

Me dá um certo prazer quando eu ando na rua e vejo um aluno meu (...) que está a trabalhar e vem ter comigo (...) ver miúdos que à partida filhos de famílias muito complicadas e conseguiram ter um emprego, conseguiram ter um vida estável e eu vejo-os satisfeitos (...)...saber o que eles fazem, e que conseguiram, apesar de tudo, ter uma profissão e ter gosto pela vida, não é? (...) Eu quero (...) lhes mostrar que vale a pena fazer alguma coisa e que é bom fazer alguma coisa (CC).

Se nós quisermos, nós profissionais sozinhos, quisermos nos envolver com otimismo, as coisas mudam e às vezes mudam sem se fazer nada, sem tomar nenhuma medida, não é? Se tiver satisfeito e quiser ajudar, as coisas melhoram, não é? Pronto (CL).

Queria que eles deixassem de ver a educação como um dever e que de facto eles vissem a escola, a educação, como um direito (DT).

Que nós possamos gerir algumas situações autonomamente de acordo com as necessidades da escola (...)Só isso sim é que é possível, porque o resto, são flores, como se costuma dizer, à volta do problema central... (AD).

A esperança é que os pais melhorassem um bucadinho essas atitudes perante a escola. (CP).

6- Entre a burocracia e a pedagogia: Síntese da apresentação, análise e interpretação dos dados

A partir do que vimos na apresentação, análise e interpretação dos dados, cabe agora fazermos uma pequena síntese no sentido de termos uma melhor percepção geral dos resultados a que chegamos neste estudo.

Podemos considerar que todos/as os/as nossos/as entrevistados/as tem uma longa experiência na área educacional e com a exceção de um, os demais referiram ter exercido cargos de coordenação e direção em outros agrupamentos, sejam TEIP ou não. Esta longa experiência na área foi um fator importante pois, parece-nos que lhes deu subsídios para discorrer sobre a temática de administração/gestão escolar, para além da centralidade no atual contexto e situação profissional.

O trabalho de administração/gestão escolar dos/as nossos/as entrevistados demonstrou estar envolto em muitas dinâmicas, sejam de ordem burocrática, sejam aquelas que emergem pela necessidade de dar resposta às especificidades locais. Observa-se, com isso, uma forte tensão entre a burocracia e a prática pedagógica. Percebemos que há uma preocupação constante em propor ações pedagógicas, em se fazer parcerias, atividades variadas que visem dar resposta às questões que emergem do contexto escolar, no entanto, os resultados dessas ações ainda se mantêm frágeis e pouco significativas, especialmente sobre aquelas apontadas como mais problemáticas, ou seja o insucesso escolar e a indisciplina em contexto de sala de aula e na escola.

Há também uma grande monitorização tanto das problemáticas que emergem quanto dos resultados das ações de melhoria que são propostas, o que parece favorecer à um melhor controle e *feedback* de todas as dinâmicas que envolve o trabalho de gestão, seja nas escolas, individualmente, seja no agrupamento como um todo.

Demonstraram conhecer certas especificidades sociais, econômicas e culturais que envolvem as crianças, jovens e famílias da escola/agrupamento, no entanto, percebemos uma tendência de salientarem seus aspetos negativos. Mencionaram as carências econômicas e sociais, a violência, os baixos níveis de escolaridade dos familiares, os altos índices de desemprego como características da população que compõe o agrupamento.

Percebemos uma tendência em associarem as especificidades sociais, econômicas e culturais da população local como principais causadoras dos maus resultados escolares, da indisciplina e do desinteresse pela cultura escolar. Também destacaram a alta rotatividade docente como um agravante para os casos de indisciplina. Um entrevistado destacou a atual organização escolar como sendo inadequada para atender as crianças e jovens da atualidade.

Destacaram que o agrupamento TEIP tem acesso a mais recursos financeiros, humanos e turmas reduzidas, porém ainda consideram insuficientes para atender as demandas do contexto. Também apontaram que o agrupamento tem recebido menos recursos humanos e financeiros nos últimos anos.

Finalmente e para concluir, apesar de serem muitos os desafios que estes “docentes-gestores” enfrentam no âmbito do seu trabalho nos quotidianos escolares, percebe-se que têm esperanças de uma vida melhor para estas crianças e jovens, que se preocupam com o futuro deles e que desejam os verem melhor do que o que vivem hoje e mantém a crença de que a melhoria geral passa pela escola enquanto espaço promotor de saberes e equidade.

Considerações Finais

Conforme vimos na apresentação deste trabalho, procuramos através desta pesquisa conhecer e compreender dinâmicas de administração/gestão de um território educativo de intervenção prioritária. Buscamos desde o início conhecer o trabalho de gestão realizado por docentes-gestores nos quotidianos escolares. Sem querer fazer generalizações, dadas as especificidades que envolvem cada contexto escolar, acreditamos que o conhecimento construído a partir desta pesquisa, possa contribuir como referência para outros estudos da área da educação e das ciências sociais.

Vimos que são muitas as dinâmicas que fazem parte do trabalho da diretora e destes/as coordenadores/as escolares, tanto aquelas que emergem do quotidiano do seu trabalho, como aquelas ações de melhoria realizadas com o intuito de encontrar soluções. Percebemos que não é fácil a realidade do trabalho destes/as docentes-gestores/as que colaboraram conosco neste estudo. Profissionais que nos quotidianos escolares vivem as inquietudes, as incertezas e a permanente tentativa de “acertar o passo” diante da complexidade que representa a gestão de uma instituição educativa. Um “trabalho de meio” realizado entre o “ser docente” e o “estar gestor/a”, e também, realizado entre as tensões de gerir um contexto com suas particularidades e necessidades locais e ao mesmo tempo, ter que dar respostas a um sistema educativo generalista, centralizador e com pretensões próprias. Como nos diz Sarmiento et al (1999:17):

A construção dos TEIP em torno de práticas de mobilização para intervir em áreas prioritárias confronta-se aqui com a questão da sobre-regulação normativa da educação, com os currículos e programas nacionais e com todos os aspectos que caracterizam o centralismo do sistema educativo português.

Queremos aqui destacar a importância de que estas escolas designadas como de intervenção prioritária, mesmo estando sob a influência de um sistema escolar centralizador, procurem na medida do possível, novas formas de organização e gestão. Apesar da falta de autonomia ter sido mencionada na pesquisa como um dificultador para estas mudanças e considerando que autonomia é algo que se conquista, talvez o agrupamento deva ir em busca da construção da sua. Temos muitos exemplos na atualidade de iniciativas de sucesso de escolas que “romperam” com as tradicionais formas de organização e gestão pedagógica, inclusive em Portugal, como a Escola da Ponte ou o Projeto Âncora, no Brasil.

Um dos caminhos que acreditamos possa ser seguido em direção a esta nova forma de gestão é primeiramente, tentar perceber o contexto destas escolas através de um olhar

mais alargado. Queremos dizer com isso, que é importante acima de tudo, não responsabilizar as crianças e jovens pelos “fracassos” escolares. É preciso termos em conta a forma de organização social vigente que busca atender a interesses de uma minoria; É importante que se considere a importância do papel da escola na desconstrução dessa ideologia burguesa que quase se “naturalizou” na sociedade; E, por fim, compreender a influência e a importância do trabalho de gestão sobre todas as variáveis que envolvem as crianças e jovens no contexto escolar e no contexto social de modo geral.

Talvez, este conjunto de fatores possa servir de base para repensar as estratégias que tem sido utilizadas para dar resposta as necessidades educativas destas crianças e jovens socialmente fragilizadas. Não queremos aqui dizer que a escola dará conta de corrigir as distorções sociais, como nos diz Paro (1988:110), “a escola na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista”, mas, por outro lado, precisamos nos manter em alerta e acima de tudo, acreditar no seu potencial de promover mudanças. Precisamos deixar aquela ideia da “escola das promessas” vigente na década de 60 e descrita por Canário (2008) e torná-la na medida do possível, uma escola que de facto promova dentro das suas possibilidades, o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade. É importante também, que a escola esteja aberta a pluralidade do público que à frequenta (Ibidem), por isso, temos que romper definitivamente com esta utopia de “aluno ideal” e nos preocupar de facto com a diversidade concreta e real que temos nos contextos escolares.

Acreditamos também, que essa visão mais ampliada sobre as causas de determinadas dinâmicas que fazem parte do trabalho de gestão, especialmente daquelas oriundas da comunidade escolar (e particularmente dos discentes e suas famílias), poderia ser um diferencial a contribuir com a desconstrução de certos estereótipos em relação a estas populações e principalmente, para que não tendamos a delegar à elas, a “culpa” pelo insucesso das ações da escola. Cabe aqui lembrarmos o que disse Álvares (2010) de que apesar de haver uma relação entre o nível econômico e de escolarização das famílias sobre o desempenho escolar dos filhos, isto não é uma sentença de maus resultados quando falamos de crianças e jovens oriundos de populações fragilizadas. Segundo a autora, políticas educativas -e acrescentaríamos, políticas de administração/gestão escolar interna nas escolas- bem elaboradas, influenciam positivamente sobre estes resultados. É necessário portanto, inverter a lógica dos discursos que com frequência ouve-se nas escolas, ou seja, mais do que esperar que a comunidade local “se adapte à escola”, é importante que a escola se adapte às especificidades locais.

Outro ponto de reflexão importante é termos em mente, os objetivos que estão subjacentes aos territórios TEIP. Se estes agrupamentos existem, é essencialmente em função das especificidades dessas populações mais carenciadas. É importante, portanto, que mais do que qualquer outra organização educativa, estas escolas se questionem constantemente, que questionem o sistema educativo, as normas, o currículo, os *rankings* para evitar de limitar certas problemática em torno do seu contexto.

Considerando que uma das metas apontadas pela diretora geral do agrupamento para esta ano, seja exatamente a mudança da imagem do agrupamento diante da sociedade e que ações estão a ser feitas nesse sentido, talvez um novo olhar sobre as problemáticas apontadas possam contribuir neste sentido. Não é um caminho fácil, mas tem se mostrado possível e cada vez mais, necessário.

Por fim e enquanto docente de um contexto com questões sociais e econômicas semelhantes ao contexto pesquisado, compreendo que o trabalho em escola (em qualquer escola) é exigente e complexo dada a variedade de situações que incidem sobre nós e nosso trabalho, por isso, compreendo as dificuldades apontadas pelos/as entrevistados/as no exercício da sua função gestora. É importante, no entanto - e acho que isto foi uma contribuição deste estudo, para mim pessoalmente e espero que o seja para demais colegas da área - termos um olhar mais compreensivo e amoroso sobre estas populações de contextos desfavorecidos. Compreensivo no sentido de perceber suas fragilidades mas, de não aceitar que isso é algo inerente à eles, e principalmente, para não sentenciá-los à viverem à margem social. Que assumamos nossa responsabilidade enquanto educadores com estas populações, mas, sem deixar de responsabilizar e expor o sistema social e educativo que dificultam a solução das problemáticas que envolvem estas populações mais fragilizadas. Quem sabe, pensarmos nestes territórios não como espaços de intervenção prioritária, mas sobretudo, como nos sugere Silva (2009), como espaços de “interacções prioritárias”, isto é, que estas escolas sejam espaços onde as interacções façam sentido para estas crianças e jovens.

Referências Bibliográficas

Abrantes, Pedro; Mauritti, Rosário & Roldão, Cristina (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Retirado em dezembro 19, 2015 de www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf.

Abrantes, Pedro & Baptista, Inês (2015). Poder e liderança nas escolas: Um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona da Educação*, 30, 43-58. Retirado em novembro 23, 2015 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>.

Álvares, Maria E.C.P (2010). *Ser e aprender: A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação*. Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sonia (2014). A entrevista na investigação qualitativa. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 207-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Freire, Isabel (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 212-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Costa, Antonio P. & Crusoé, Nilma (2014). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aquino, Julio G. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Barbieri, Helena (2003). Os Teip, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Revista Educação, Sociedade e cultura*, 20, 43-75.

Barroso, João. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração(1836-1960)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, João (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação/PEPT.

Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari k. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borenstein, Cleusa R. M., Padilha, Maria I. C. S & Ramos, Flavia R. S. (2005). A Responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. *Revista Texto contexto*, 14(1) 96-105. Retirado em maio 23, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n1/a13v14n1.pdf>.

Canário, Rui, Alves, Natalia & Rolo, Clara (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “Ecológica” da Acção Educativa* (pp. 139-170). Lisboa: IIE/ME.

Camacho, Susana I. T. (2012). *Entre as promessas de autonomia e as práticas do director de escolas: desafios e estratégias na direcção de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Canário, Rui; Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política teip*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2004). Territórios Educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78. Retirado em Outubro 22, 2015 de <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Lisboa: Porto Editora.

Canário, Rui. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Revista educação Unisinos*, 12 (2) 73-81. Retirado em novembro 09, 2015 de <http://www.sossirb.jigsy.com/files/documents/Rui%20Can%C3%A1rio.pdf>

Cardoso, Maria A. & Lara, Ângela M.B (2009). *Sobre as funções sociais da escola*. Em IX Congresso Nacional de educação- EDUCERE- Paraná. Retirado em novembro 20, 2015 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009>

Carvalho, Angelina & Araújo, Maria J. (2009). Geração TEIP: One size fits all. *Actas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 353 –361). Lisboa: ISCTE.

Castro, Marta L.S. (2000). A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. In Heloísa Luck (Org.), *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores* (pp 71-87). Brasília: INEP.

Costa, Alfredo B. (1998) *Exclusões*. Lisboa: Gradiva.

Correia, José A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

Cortella, Mario S. (2009). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Editora.

Cunha, Eugênio (2008). *Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

Delors, Jacques, Al-Mufti, In'am & Amagi, Isao et al (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o Séc. XXI*. Retirado em outubro 15, 2015 de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database>.

Dessen, Maria A. & Polonia, Ana C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano, *Revista Paidéia*, 17 (36), 21-32. Retirado em janeiro 01, 2016 de www.scielo.br/paideia.

Dias, Mariana & Sanches, Maria F. C. (2014). Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de acção. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 19-40.

Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular (2010). O TEIP em números. In *Jornada de reflexão sobre o TEIP*. Retirado em outubro 13, 2015 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf.

Dubet, François (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. Retirado em janeiro 11, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>.

Fernandes, Ana Luísa, M. (2013). *O processo de construção de um mega agrupamento: nas vozes e olhares da diretora e dos coordenadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Ferreira, Elisabete M. S. (2007). *(D) Enunciar a autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Ferreira, Elisabete & Marinho, Paulo (2009). O governo da escola, especificidades e desafios num território educativo de intervenção prioritária (TEIP). In Henrique Ferreira *et al* (Org.), *Investigar, Avaliar, descentralizar (1-10)*. Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB.

Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Elisabete & Lopes, Adélia M. L (2013). A figura do diretor – (des) continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.

Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana R.(2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 331-350.

Filho, Milton C. F. & Filho, Emilio J. M. (2013). *Planejamento da pesquisa científica*. São Paulo: Atlas.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Revista educação, Temas e Problemas*, 12 (6), 27-40.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.

Freitas, Luiz C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, 33 (119), 379-404. Retirado em fevereiro 18, 2016 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Gadotti, Moacir (1995). *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Gil, Antonio C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Gracindo, Regina V. (2007). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Lessard, Michele H., Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, José C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, Licínio C. (2006). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o Século XXI* (pp. 19-31). São Paulo: Cortez.
- Luck, Heloísa (2000). *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores*. 17 (72) 7-10. Brasília: INEP.
- Luck, Heloísa (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Marques, Ramiro. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: ASA Editores.
- Marshall, T.H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Morais, Jorge S. (2011). *A organização interna das escolas como caminho para a autonomia*. ELO, 18, 415-431.
- Morgado, José & Pinheiro, José A. (2011). Lideranças intermedias e autonomia curricular da escola: Dos discursos às práticas. *Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*. Retirado em janeiro 05, 2016 de repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15672.
- Moura, Isabel J. A. S (2009). *O coordenador de estabelecimento: papeis de gestão e áreas de influência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado em janeiro 03, 2015 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/860>
- Nóvoa, Antonio (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 171-185.
- Oliveira, Maria C.(2000). *A Gestão do TEIP*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, Rosimary L. G. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. In Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau et al (Orgs.), *Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem*. IX Congresso nacional de educação e III

encontro sul brasileiro de psicopedagogia (4503-4514). Paraná: Champagnat. Retirado em julho 01, 2016 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3412_1708.pdf.

Padilha, Frederica, Neres, Júlio & Harley, Hamilton (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo: Cenpec.

Paro, Vitor H. (1988). *Administração escolar: Introdução crítica*. São Paulo : Cortez.

Paro, Vitor H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 763-778.

Peixoto, Juliana M. (2012). *A encruzilhada nas lideranças: Conceções de lideranças numa escola com contrato de autonomia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rolo, Clara (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: De onde vem? Para onde vão? *Actas do V encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 63-73). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Sarmiento, Manuel j., Parente, Cristina, Matos, Paulo S. et al (1999). *Dimensões Organizacionais e Administrativas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Um estudo avaliativo no âmbito da Região Norte*. Universidade do Minho, Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Saviani, Demerval. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Demerval (2000). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores associados.

Silva, Ana S. O. (2012). *Representações de professores sobre a nova forma de direção escolar: Um estudo de caso num agrupamento de escolas do norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, Ana I.G.B.C. (2009). *Contributos para a Compreensão da Relação educativa: (N)O encontro com o professor da ginástica*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Soares, Margarida (2010). O que são agrupamentos Teip. *Revista eletrônica Ozarfaxinars*, 22, 1-14. Retirado em novembro 13, 2015 de <http://www.cfaematosinhos.eu/ozarfaxinars.htm>.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2005). *A Diferença Somos Nós? A gestão a mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.

Teixeira, Ana R. (2012). Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: Agentes de Desenvolvimento. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia* (s/p). Lisboa: APS. Retirado em julho 08, 2016 de http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt.

Legislação Referenciada

Despacho N° 47-B/ME/96 de 01 de agosto.

Despacho N° 55/2008 de 23 de outubro.

Despacho N° 20/2012 de 03 de outubro de 2012.

Decreto-Lei n° 735-A/74 de dezembro.

Decreto Lei n° 769-A/76 de 23 de outubro.

Decreto-Lei n° 172/91 de 10 de maio.

Decreto-Lei n° 115-A/98 de 4 de maio.

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

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