

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E DE DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

Uma análise dos planos de melhoria das escolas TEIP 2013/2014

Ana Paula Monteiro Garcia

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Relatório Orientado pela Prof^a Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes
da Costa**

2015

AGRADECIMENTOS

Dedico o longo caminho de conhecimento e aperfeiçoamento que este relatório de estágio representa para mim, a algumas pessoas que marcam de forma incontestável a minha vida e as minhas vivências.

À minha mãe, dedico este trabalho assim como todos os passados e vindouros, por ser graças ao seu amor, confiança inabalável e força que me encontro aqui hoje. Por todas as vezes em que olhou para mim e me fez sentir o apoio que precisei para nunca desistir, mantendo um sorriso no rosto. À minha irmã, de que tanto me orgulho, pelo constante carinho e motivação, pelas confidências e gargalhadas partilhadas.

Ao amor da minha vida, hoje e sempre, por todo o amor, preocupação e apoio que sempre me ajudaram a atingir as metas que defini para mim mesma. Por todas as palavras de alento e acima de tudo, por me fazer sentir, todos os dias, abençoada. À Eva, pela companhia e presença constante no desenvolvimento do relatório.

Às minhas colegas Vanessa Rodrigues, Catarina Gonçalves e Fátima Mendes por me terem ensinado tanto e pela bonita amizade que construí com cada uma, capaz de ter derrubado as paredes do Instituto de Educação. À Cari, Maria e Branca, amigas do meu coração.

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, por ter representado para mim, desde a Licenciatura, um exemplo a seguir e pela qual sinto uma admiração e gratidão profundas. Obrigada pelos sorrisos e pelas mensagens de força, por ser para mim muito mais que a melhor orientadora de Mestrado que eu poderia ter.

À DGE, por me ter acolhido e à EPIPSE por me ter integrado imediatamente como membro da equipa, permitindo-me aprender imenso, dando-me desafios que me ajudaram a crescer profissionalmente. Um obrigada especial ao Dr. Paulo André pelos conhecimentos transmitidos assim como a todos os restantes membros da EPIPSE, por todos os momentos de apoio, companheirismo e diversão que passámos juntos e que guardarei para sempre na minha memória.

RESUMO

O presente relatório de estágio explicita o meu percurso desenvolvido na Direção-Geral de Educação (DGE) durante os oito meses do estágio curricular (setembro de 2014 a maio de 2015), no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Administração Educacional. Sob o tema *Representações de escola e de dinâmicas organizacionais. Uma análise dos planos de melhoria das escolas TEIP 2013/2014*, procedi à caracterização e análise da DGE, da sua cultura organizacional e do trabalho desempenhado pela Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE), particularmente no domínio dos TEIP, assim como o papel dos peritos externos no funcionamento destas escolas. O projeto de investigação teve como questão principal perceber quais as representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP no modo como estão espelhadas na elaboração do Índice criado para orientar o plano de melhoria das escolas TEIP de 2013/2014. O relatório fecha com um capítulo onde apresento uma descrição reflexiva das atividades desenvolvidas durante o estágio. Do ponto de vista metodológico, utilizei uma abordagem naturalista, privilegiando como técnicas de recolha de dados a pesquisa arquivística dos documentos da organização, a observação participante das atividades desempenhadas pela EPIPSE e a entrevista semi-diretiva realizada ao Coordenador da EPIPSE. Para o tratamento de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. O projeto de investigação possibilitou verificar a influência do Índice do Relatório TEIP de 2013/2014 na produção de um conhecimento específico, revelador do modo de regulação institucional da DGE em relação às escolas TEIP, ao mesmo tempo que permitiu analisar o modo como os atores das escolas TEIP recebem o Índice e se ajustam face a este instrumento, revelando a sua regulação autónoma.

Palavras-chave: Representações, escolas, TEIP, EPIPSE, Direção-Geral de Educação

ABSTRACT

This report explains the development of my journey at the Direcção-Geral de Educação (DGE) for eight months of curricular internship (from September 2014 to May 2015), within the Master programme on Educational Sciences, specialization in Educational Administration, at the Institute of Education, Lisbon University. Under the theme *School and Organizational Dynamics Representations. An analysis of the TEIP school's improvement plans in 2013/2014*, I proceeded to the characterization and analysis of DGE, of its organizational culture and of the work developed by the Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE), particularly in what concerns to TEIP and also the role of the external experts in the way this schools operate. The research project had as its main focus the understanding of the school representations and the organizational dynamics of the TEIP schools actors, in the way they are mirrored in the Index formulation that was created to guide the improvement plan of TEIP schools in 2013/2014. The report concludes with a chapter where I present a reflective description of the performed activities throughout the internship. Regarding the methodology, I used a naturalistic approach, choosing the archival research of the organization's documents, the participative observation of the activities performed by EPIPSE and the semi-directive interview to the EPIPSE's Coordinator as the main techniques for data collection. For the data treatment, I utilized the content analysis. The investigation and research project enabled the verification of an influence of the TEIP 2013/2014 Report's Index in the developing of specific knowledge, which reveals the institutional regulation method of DGE towards the TEIP schools. At the same time, it allowed me to analyze the way its actors accommodate the Index and adjust to this instrument, revealing its autonomous regulation.

Keywords: Representations, Schools, TEIP, EPIPSE, Direcção-Geral de Educação

Índice

I – Caraterização e análise da Direção-Geral de Educação	4
1. Descrição da Direção-Geral de Educação	5
1.1. Missão	5
1.2. Atribuições	5
1.3. Recursos Humanos	7
1.4. Estrutura Organizacional	7
1.5. Instrumentos de gestão.....	8
1.6. Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo	9
1.6.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	11
1.6.1.1. Os peritos externos	19
2. Análise da organização.....	23
2.1. Estrutura da organização.....	23
2.2. Cultura organizacional.....	29
2.2.1. O papel do Coordenador da EPIPSE.....	36
II – “Projeto de investigação”	45
1. Contextualização do Tema	46
1.1.Regulação	46
1.2. Instrumentos de regulação.....	47
1.3. Representações	48
2. Orientação metodológica.....	49
2.1.Procedimentos de recolha de dados	50
2.1.1. Pesquisa arquivística	50
2.1.2. Observação	51
2.1.2.1. Notas de campo	52
2.1.2.2. Diários de Bordo	52
2.1.3.Inquérito por entrevista	53
2.1.3.1. Entrevista semiestruturada	53
2.2. Procedimentos de análise de dados: a análise de conteúdo e a análise SWOT	53
3. O Índice	57
4. Análise dos resultados	59
4.1. Objetivos e participantes na construção do Índice	59

4.2. Mapeamento dos atores que participam na elaboração das respostas ao Índice 61	
4.3. Mapeamento do perito externo.....	64
4.3.1 Perceções sobre o trabalho do Perito Externo	65
4.3.2 Perfil do Perito Externo.....	66
4.4. Análise das representações de escola e dinâmicas organizacionais	69
4.4.1. Dimensão interna dos AE/E TEIP	70
4.4.2. Dimensão externa dos AE/E TEIP	73
5. As representações de escola e dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP	74
5.1. Avaliação e monitorização	75
5.2. Cultura de reflexão	77
5.3. Exercício da liderança	78
5.4. Comunicação e articulação organizacional	79
Considerações finais do projeto de investigação	80
III – Atividades realizadas no estágio.....	85
1. Mapeamento das atividades realizadas no estágio	86
1.1. setembro	86
1.2. outubro	88
1.3. novembro.....	90
1.4. dezembro	93
1.5. janeiro.....	94
1.6. fevereiro	96
1.7. março.....	97
1.8. abril.....	99
1.9. maio.....	100
2. Reflexão sobre as atividades realizadas: perspetiva global	102
Considerações finais do relatório de estágio	105
Bibliografia.....	110
Anexos.....	114
Anexo 1. Guião da entrevista ao Gestor P.	
Anexo 2. Protocolo da entrevista ao Gestor P.	
Anexo 3. Categorização da entrevista ao Gestor P.	

Anexo 4. Diários de bordo

Anexo 5. Análise SWOT dos atores das escolas TEIP

Anexo 6. Análise das categorias da Análise SWOT dos atores das escolas TEIP

Anexo 7. Exportação dos pontos 6, 7, 9 e 10 do Índice do Relatório TEIP 2013/14

Anexo 8. Categorização da lista de Peritos Externos de 2014_15

Anexo 9. Nota de campo do Encontro sobre Supervisão Pedagógica

Anexo 10. Nota de campo do Encontro Internacional “School Governance and Collaborative Practices Workshop”

Anexo 11. Nota de campo da Formação PIEF

Anexo 12. Nota de campo da reunião com os Diretores e Coordenadores dos AE TEIP

Anexo 13. Nota de campo da reunião com os Peritos Externos

Índice de quadros

Quadro 1. A análise SWOT

Quadro 2. Confronto das expectativas iniciais com a realidade observada no estágio

Quadro 3. Estrutura do Índice

Quadro 4. Nível de alcance dos objetivos pessoais

Quadro 5. Nível de alcance dos objetivos de estágio

Índice de gráficos

Gráfico 1. Análise do ponto 9 do Índice

Gráfico 2. Análise do ponto 10 do Índice

Gráfico 3. Análise do ponto 6 do Índice

Gráfico 4. Análise do ponto 7 do Índice

Gráfico 5. Formação acadêmica do Perito Externo

Gráfico 6. Áreas de especialização do Perito Externo

Gráfico 7. Instituições a que pertencem os Peritos Externos

Gráfico 8. Categoria profissional do Perito Externo

Gráfico 9. Análise da categoria “Avaliação e monitorização”

Gráfico 10. Análise da categoria “Cultura de reflexão”

Gráfico 11. Análise da categoria “Exercício da liderança”

Gráfico 12. Análise da categoria “Comunicação e articulação organizacional”

Gráfico 13. Atividades realizadas em setembro

Gráfico 14. Atividades realizadas em outubro

Gráfico 15. Atividades realizadas em novembro

Gráfico 16. Atividades realizadas em dezembro

Gráfico 17. Atividades realizadas em janeiro

Gráfico 18. Atividades realizadas em fevereiro

Gráfico 19. Atividades realizadas em março

Gráfico 20. Atividades realizadas em abril

Gráfico 21. Atividades realizadas em maio

Índice de siglas

AE. Agrupamento de Escolas

AE/E. Agrupamentos de escola/ Escolas não agrupadas

AEC. Atividades de Enriquecimento Curricular

DDE. Divisão de Desporto Escolar

DEPEB. Divisão de Educação Pré -Escolar e do Ensino Básico

DES. Divisão de Ensino Secundário

DGE. Direção-Geral de Educação

DGEstE. Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGOP. Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial

DMDDE. Divisão de Material Didático, Documentação e Edições

DRH. Divisão de Recursos Humanos

DSDC. Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

DSIIT. Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas

DSPAG. Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral

DSPE. Direção de Serviços de Projetos Educativos

EEA. Equipa de Educação Artística

EPIPSE. Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo

ERTE. Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

ESL. Early School Leaving

IEFP. Instituto de Emprego e Formação Profissional

IRBC. Instrumentos de Regulação Baseados no Conhecimento

ISS, IP. Instituto de Segurança Social, Instituto Público

MEC. Ministério da Educação e da Ciência

PE. Projeto Educativo

PIEF. Programa Integrado de Educação e Formação

PMSE. Programa Mais Sucesso Escolar

POPH. Programa Operacional Potencial Humano

PPM. Plano Plurianual de Melhoria

PREMAC. Plano de Redução e Melhoria da Administração Central

QUAR. Quadro de Avaliação e Responsabilização

TEIP. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TEIP3. Terceiro Ciclo dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TSE. Técnica Superior de Educação

UO. Unidade Orgânica

ZEP. Zones d'Éducation Prioritaires

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação (setembro de 2014 a maio de 2015), com a especialização em Administração Educacional. O estágio teve lugar na Direção-Geral de Educação (DGE), um dos sete serviços da administração direta do Estado/ Ministério da Educação e da Ciência (MEC).

Uma vez que sempre nutri um interesse particular pelos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pela importância de que se revestem no contexto das políticas educativas em Portugal, integrei a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE) que acompanha este Programa. Esta equipa multidisciplinar tem sob a sua alçada o acompanhamento dos 137 Agrupamentos de Escolas/ Escolas não agrupadas (AE/E) associadas ao Programa TEIP, distribuídas pelo território nacional continental.

O estágio desenvolvido na DGE teve a duração de quinze horas semanais, durante quatro vezes por semana, correspondendo a um total de sessenta horas semanais. Durante este período, tive como Coordenador de estágio, o Chefe da EPIPSE, que me orientou para a realização das atividades e me possibilitou a participação e o conhecimento nuclear dos assuntos relacionados com a intervenção da equipa.

Para caracterizar a organização, procedi à análise do trabalho do Gestor P., Coordenador da EPIPSE, procurando perceber de que forma é que o seu trabalho influencia e modela a cultura organizacional desta equipa. Igualmente, procedi à descrição e análise das atividades realizadas ao longo dos oito meses de estágio.

Em relação ao projeto de investigação que integra este relatório, enveredei pela análise do Índice criado pela EPIS/DGE para o Relatório TEIP 2013/2014. Este destina-se a orientar as escolas TEIP a responderem a um conjunto de informações pré-definidas que vêm posteriormente a integrar o Relatório nacional TEIP, neste caso, o relatório respeitante ao ano letivo 2013/2014.

O Índice, porque guia as escolas, tópicos e conteúdos sobre os quais se devem deter os atores escolares, é aqui percecionado como orientador (estruturante) de um modo específico de olhar a escola. O meu interesse partiu, portanto, do pressuposto de que, se

é certo que este Índice revela o modo de regulação institucional (da DGE) sobre as escolas, interessa-nos captar o modo de regulação autónoma das escolas, ou seja, perceber de que modo as escolas se ajustam/ acomodam ao Índice orientador, dele se distanciando e revelando a sua autonomia. Acredito, assim, ser possível apreender as representações dos atores das escolas TEIP relativamente às suas dinâmicas internas e à orientação da atividade educativa nesses contextos.

Deste modo, o projeto de investigação pretende analisar o conjunto de diretivas emitidas pela EPIPSE, no domínio do Programa TEIP que, uma vez rececionadas no terreno educativo, são apropriadas pelos atores, ajustadas aos seus contextos específicos e reconfiguradas.

Procurei, assim, perceber de que modo é que esta unidade da administração central intervém nos processos de regulação institucional e como é que os atores escolares interagem com essa intervenção, desenvolvendo olhares próprios sobre o trabalho realizado no contexto das escolas TEIP. O interesse vai no sentido de gerar conhecimentos acerca do que as escolas produzem sobre si mesmas, quando sujeitas a pressões institucionais, obrigando-as a gerar determinado conhecimento, recorrendo à avaliação e reflexão do seu processo.

A realização deste estágio permitiu-me estabelecer um conjunto de objetivos pessoais e de estágio que serão de seguida enunciados: Interagir e participar nas tarefas desenvolvidas pela EPIPSE; Conhecer os objetivos e competências da EPIPSE; Conhecer a cultura organizacional da EPIPSE; Realizar um projeto de investigação sobre as representações dos atores das escolas TEIP; e Aplicar os conhecimentos que adquiri durante a Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos: Capítulo I - Caracterização e análise da Direção-Geral de Educação; Capítulo II - Projeto de investigação; e Capítulo III - Atividades realizadas no estágio. No primeiro capítulo, caracterizo a Direção-Geral de Educação com base nos seus elementos históricos e na sua cultura organizacional e centro-me no trabalho desenvolvido pela EPIPSE, particularmente no âmbito dos TEIP assim como o papel dos peritos externos no funcionamento destas escolas. No segundo capítulo, desenvolvo o projeto de investigação cujo objetivo principal consistiu em identificar as representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP, espelhadas no discurso dos planos de melhoria de 2013/2014. No terceiro

capítulo, faço a descrição e análise das atividades realizadas ao longo do estágio. Por questões de confidencialidade, as identidades dos intervenientes aparecem codificadas.

I – Caracterização e análise da Direção-Geral de Educação

1. Descrição da Direção-Geral de Educação

A Direção-Geral de Educação, comumente designada por DGE, é um serviço central da administração direta do Ministério da Educação e da Ciência (MEC), com autonomia administrativa, competências de apoio, avaliação, coordenação e planificação, que permite assegurar políticas do sistema educativo dando apoio às escolas e à comunidade escolar.

Segundo a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência (MEC), presente no Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro, este serviço foi criado na sequência de uma série estruturada de reconfigurações do MEC, com o intuito de tornar a sua estrutura mais simplificada e flexível, e tendo em vista dar resposta a um conjunto de áreas relacionadas com a educação, mediante a reestruturação, junção ou extinção de organismos já existentes.

Segundo o mesmo Decreto-Lei, esta linha de reconfiguração do MEC pertence à premissa de que o Estado precisa, por um lado, de reduzir substancialmente os custos de funcionamento que as suas funções acarretam e, por outro lado, reduzir algumas áreas de intervenção e melhorar outras. Este processo de reconfiguração é associado ao Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), criado no âmbito do Compromisso Eficiência do XIX Governo Constitucional.

Tendo em conta este plano de racionalização e com o argumento de que o MEC se tornasse numa estrutura mais simples e articulada, foram reduzidos para sete os serviços da administração direta do Estado, entre os quais a DGE.

1.1. Missão

Como missão, a DGE intenta assegurar a concretização de políticas associadas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação, acompanhando e avaliando a sua concretização assim como coordenar a planificação de variadas provas e exames (Decreto-Lei n.º 14/2012, Artigo 2.º, ponto 1). Faz também parte da sua missão conceber, organizar e executar as medidas de prevenção do risco, segurança e controlo da violência nas escolas (*idem*).

1.2. Atribuições

As atribuições da DGE, presentes no Decreto-Lei n.º 14/2012, são as seguintes:

- “a) Desenvolver os currículos e os programas das disciplinas, as orientações relativas às áreas curriculares não-disciplinares, bem como propor a respetiva revisão em coerência com os objetivos do sistema educativo;
- b) Desenvolver o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo medidas de reorganização;
- c) Coordenar a planificação das provas de aferição, das provas finais, dos exames nacionais, dos exames a nível de escola equivalentes aos nacionais, e dos exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- d) Estabelecer as normas para o processo de classificação das provas de aferição, das provas finais, dos exames nacionais, dos exames a nível de escola equivalentes aos nacionais, e dos exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, bem como as referentes à reapreciação e reclamação das mesmas provas;
- e) Promover os mecanismos de apoio à prestação de provas finais e de exame por parte dos alunos com necessidades educativas especiais;
- f) Promover a investigação e os estudos técnicos, nomeadamente estudos de acompanhamento e avaliação, no âmbito do desenvolvimento curricular;
- g) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico - pedagógicos e didáticos, para as actividades da educação pré -escolar e escolar, abrangendo as suas modalidades de educação especial e de ensino à distância, incluindo as escolas portuguesas no estrangeiro e de ensino do português no estrangeiro, em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respectiva rede;
- h) Conceber, coordenar e acompanhar o desenvolvimento, em termos pedagógicos e didáticos, da educação artística;
- i) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico - pedagógicos e didáticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as actividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar;
- j) Conceber orientações e instrumentos de suporte às escolas no âmbito da implementação e acompanhamento de respostas de educação especial e de apoio educativo;
- l) Identificar as necessidades de material didático, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respectiva avaliação e certificação;
- m) Contribuir para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente, em articulação com a Direcção -

Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direcção -Geral da Administração Escolar;

n) Promover, coordenar e acompanhar a prevenção e intervenção na área da segurança escolar e assegurar a actividade de vigilância no espaço escolar, garantindo a necessária articulação com o Programa Escola Segura e, quando necessário, com o Observatório da Segurança, promovendo a formação de pessoal docente e não docente na área da segurança escolar;

o) Assegurar na sua área de actuação as relações internacionais, sem prejuízo da coordenação exercida pela SG e das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros, bem como promover a cooperação internacional.”

(Decreto-lei n.º 14/2012, Artigo 2.º).

1.3. Recursos Humanos

A DGE dispõe de cerca de 176 trabalhadores, distribuídos pelos grupos de pessoal dirigente, técnico superior, trabalhadores da carreira de informática, assistente técnico, assistente operacional e 54 docentes requisitados (sítio oficial da DGE¹).

É dirigida por um Diretor-Geral que, segundo o Decreto-lei n.º 14/2012, exerce as competências que lhe forem atribuídas por lei, ou que nele sejam delegadas ou subdelegadas, devendo este identificar o Subdiretor-Geral que o substitui na sua ausência (artigo 4.º). Os Subdiretores-Gerais praticam as competências que lhes forem delegadas ou subdelegadas pelo diretor-geral (idem). A par com o Diretor-Geral e os dois 2 Subdiretores-Gerais, existem também 5 Diretores de Serviços, 7 Chefes de Divisão e 3 Chefes de Equipas Multidisciplinares (sítio oficial da DGE).

1.4. Estrutura Organizacional

Segundo o Decreto-Lei n.º 14/2012, o modelo estrutural da DGE é misto. Mantém, por um lado, um modelo de “estrutura hierarquizada” nos seguintes domínios: educação pré-escolar, ensino básico, secundário, educação especial, apoios socioeducativos, desenvolvimento curricular, equipamentos educativos, material didático e de administração geral. Por outro lado, mantém uma “estrutura matricial” nas áreas relacionadas com os recursos e tecnologias educativas, projetos educativos ou outros projetos transversais relacionados com a missão e atribuições da DGE.

¹ In <http://www.dge.mec.pt/>

De acordo com o sítio oficial da DGE, as suas unidades orgânicas nucleares são as seguintes:

- a Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames;
- a Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC);
- a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos;
- a Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE);
- a Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG).

Estas unidades são dirigidas por Diretores de Serviços, que consistem em cargos de Direção intermédia do 1.º grau.

A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC) tem como divisões dependentes: a Divisão de Educação Pré -Escolar e do Ensino Básico (DEPEB), a Divisão de Ensino Secundário (DES), a Divisão de Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE), a Equipa de Educação Artística e a Equipa de Concessão de Equivalências.

A Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) tem como dependentes a Divisão de Desporto Escolar (DDE), a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) e a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Escolar (EPIPSE). Por fim, a DSPAG tem a Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial (DGOP), a Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos (DRHAJ) e a Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT).

Quanto às equipas multidisciplinares, segundo o Despacho n.º 11423/2014, artigo 3.º, estas são compostas pela Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Escolar (EPIPSE), a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) e a Equipa de Educação Artística (EEA).

1.5. Instrumentos de gestão

Os instrumentos de gestão apresentados no sítio oficial da DGE são os seguintes: Plano de Atividades, Relatório de Autoavaliação, Parecer Crítico da Autoavaliação, Homologação da Avaliação pela Tutela, Balanço Social, Mapa de Pessoal e Plano de Gestão de Riscos e Corrupção e Infrações Conexas.

1.6. Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo

O tema que se pretende aprofundar insere-se no âmbito do Programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Este Programa está sob a alçada da Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE). Esta equipa encontra-se dependente da unidade orgânica nuclear Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE).

Todas as competências da EPIPSE englobam medidas que visam a inclusão, a prevenção do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo, consubstanciando a sua ação na coordenação, planeamento, acompanhamento, monitorização e avaliação e/ou a emissão de pareceres e recomendações. A EPIPSE é dirigida por um chefe de equipa, que se encontra na dependência direta do Diretor Geral, ao qual compete conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no âmbito da inclusão e promoção do sucesso escolar, cabendo-lhe em particular:

- “a) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didáticos para a promoção do sucesso e a prevenção do abandono escolar;
- b) Apoiar e assegurar o desenvolvimento de projetos e programas específicos de intervenção quer ao nível da organização da escola e do alargamento e diversificação da sua oferta quer da intervenção em áreas curriculares específicas;
- c) Propor, coordenar, acompanhar e avaliar atividades dirigidas às escolas, designadamente as desenvolvidas em parceria, que promovam o alargamento das ofertas educativas.”

(Despacho n. °11423/2014, Ponto 12.1)

A EPIPSE tem a seu encargo, acompanhar, no âmbito do Programa TEIP, as 137 AE/E, distribuídas pelo território nacional continental, promovendo a realização de reuniões de acompanhamento, monitorização e avaliação, nos locais de intervenção (Plano Anual de Atividades da DGE, 2014, p. 44). Deve também promover encontros regionais de diretores, professores, coordenadores e técnicos no sentido de se criarem espaços de reflexão e aprendizagem que promovam o sucesso educativo e que se constituam como redes de aprendizagem. Outra vertente de importância vital para o Programa TEIP é a aposta na gestão do conhecimento, através da edição de publicações sobre a divulgação de boas práticas, como é o caso dos Webinars, disponíveis no sítio oficial da DGE (idem).

Além do Programa TEIP, encontra-se sob a alçada desta equipa multidisciplinar, o Projeto Mais Sucesso Escolar (PMSE), o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e o Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

No âmbito do PMSE, a equipa deve realizar o acompanhamento em parceria com instituições de ensino superior a Unidade Orgânica (UO) que implementem projetos de escola, tendo como referência os modelos organizacionais Turma Mais e Fénix (Plano Anual de Atividades da DGE, 2014, p. 45). Uma das principais atividades consiste no acompanhamento, monitorização e avaliação através de visitas às escolas que revelem dificuldades na implementação dos projetos. À semelhança do que é feito no Programa TEIP, promovem-se encontros, regionais e nacionais, entre as escolas com estes modelos organizacionais, com vista a apresentar boas práticas, os resultados da avaliação do acompanhamento, assim como proceder à edição de publicações de divulgação de boas práticas e avaliação (*idem*).

Relativamente ao PIEF, as principais atividades da EIPSE são a avaliação da implementação do Programa e a articulação com o ISS, IP e a DGEstE do acompanhamento feito às escolas que revelem dificuldades na sua implementação (p. 46).

Quanto ao POPH, compete à equipa gerir o financiamento das atividades de acompanhamento, monitorização e avaliação dos projetos de escola, tendo como referência os modelos organizacionais Turma Mais e Fénix, implementados em escolas situadas nas regiões de convergência deste Programa (*idem*).

A EIPSE é composta por oito elementos, sendo que sete são docentes que se encontram requisitados em regime de 80% (três elementos) ou de 100% (Gestor P.) para exercer funções na administração central educativa, existindo um elemento inserido na carreira de Técnica Superior de Educação (TSE) que se encontra nos quadros da DGE. A formação académica de base dos membros da EIPSE é a licenciatura (todos os elementos) e a formação académica de topo é o doutoramento (dois elementos), existindo um elemento a tirar atualmente o mestrado.

A equipa distribui-se por dois polos. Um dos polos trabalha nas instalações da DGE, onde se encontram cinco elementos da equipa, e o outro polo trabalha no exterior, em duas escolas localizadas em Beiriz e em Estremoz, onde se distribuem os restantes três elementos da equipa (Anexo 2, Entr. P, p. 7).

Dois elementos encontram-se sediados no AE de Beiriz, com regime de requisição de 80% (os restantes 20% são canalizados para lecionação no AE). Estes dois elementos acompanham a implementação das Turmas Fénix. O elemento da equipa que se encontra sediado na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz, faz o acompanhamento à Turma Mais. Ambos os modelos (Fénix e Turma Mais) pertencem ao Programa Mais Sucesso Escolar (Anexo 2, Entr. P, p. 7).

1.6.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O Programa TEIP foi implementado, em Portugal, em 1996, tendo como inspiração as “Zones d’Éducation Prioritaires” (ZEP), criadas em França, em 1988. Com uma forte incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, o Programa orienta-se para uma ação compensatória, em que o sistema pode e deve compensar a desigualdade, dando prioridade em termos de meios e de atenção através de projetos, formação e avaliação (Moreira, et al., 2011, p. 15). Este programa reforça a abertura da escola ao território envolvente, aos seus recursos, instituições e populações, sendo criadas infraestruturas tais como pavilhões desportivos e bibliotecas, assim fomentando a integração dos ciclos de ensino, combatendo o absentismo, o abandono e o insucesso escolar (idem).

O normativo que legislou o primeiro ciclo do Programa TEIP (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto), preconizava os TEIP como:

“agrupamentos de escolas, nos quais se procederá, a partir do ano letivo de 1996-97, ao desenvolvimento de projetos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da educação”.

Neste sentido, as escolas integrantes deviam desenvolver um trabalho conjunto que levasse à realização de um Projeto Educativo (PE), no qual se deveria contemplar a intervenção dos vários parceiros (tais como, professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas, entre outros).

Os grandes objetivos focavam-se na melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens do aluno, numa visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favorecesse a aproximação dos seus vários ciclos bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favorecessem a ligação entre a escola e a vida

ativa e a articulação da vivência da escola de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem (Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto).

Segundo o Despacho normativo n.º 55/2008, que legislou o segundo ciclo, o Programa TEIP promovia a “territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” (Preâmbulo) de modo a valorizar territórios nacionais degradados em termos sociais e económicos, onde o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional devido a fatores como a violência, indisciplina, trabalho infantil e abandono.

Pretendia-se, assim, que estimulasse a:

“apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhe possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (idem).

A escola era encarada como uma “entidade responsável pela promoção do sucesso educativo”, e como uma “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (idem). Este Despacho preconiza algumas alterações nos objetivos do programa, focando-se mais nos resultados escolares dos alunos e na qualidade do seu percurso; na redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; na transição efetiva da escola para a vida-ativa e na intervenção da mesma como agente educativo e cultural na vida das comunidades em que se insere.

O PE é um dos principais instrumentos de trabalho das escolas TEIP. Segundo o previsto no Despacho n.º 147-B/ME/96, devia resultar de um trabalho conjunto onde deve estar contemplada:

“a intervenção de vários parceiros, designadamente os professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas” (Ponto 2.º).

O Despacho normativo n.º 55/2008 sistematizou em quatro as áreas de orientação do projeto educativo:

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) A transição da escola para a vida ativa;

d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.” (Artigo 3.º).

Este deve contemplar, igualmente, os seguintes aspetos:

“a) A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respetivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;

b) Os objetivos a atingir, as prioridades e os impactes esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;

c) A proposta de intervenção, as metodologias a adotar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de ação a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;

d) A identificação dos recursos humanos e técnico pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projeto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;

e) A elaboração de um plano de atividades prevendo a respetiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas;

f) Os processos e modalidades de acompanhamento, auto-avaliação e avaliação externa do projeto e dos resultados.” (Despacho normativo n.º 55/2008, Artigo 7.º).

O Despacho normativo n.º 20/2012, criado na sequência do aparecimento do terceiro ciclo do Programa (TEIP3):

“pretende alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidade locais” (Preâmbulo).

O PE foca-se em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo para “assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (ibidem).

Segundo este Despacho normativo, integram os TEIP os AE/E com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem.

Atualmente, o programa abrange 137 AE/E e tem como objetivos:

“a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária” (idem).

É no terceiro ciclo do Programa TEIP (TEIP3) que os planos de melhoria surgem como forma de as escolas, no âmbito dos seus PE e da sua autonomia, integrarem um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, orientadas para a qualidade das aprendizagens e resultados escolares dos alunos; para a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos; e para a transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se encontra (Artigo 3.º).

A elaboração destes planos obriga a ter-se em conta as especificidades da comunidade integrante, com atenção às intervenções dos parceiros. Por parceiros, entendem-se as associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade e associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras (Artigo 4.º).

Com base nos planos de melhoria, elaborados pelos AE/E e orientados para o alcance dos objetivos definidos no Artigo 3.º, podem ser celebrados contratos-programa ou contratos de autonomia, com os serviços competentes do MEC (Artigo 5.º).

Os contratos-programa estão indicados para as situações em que os PE e apoios a atribuir, careçam de algum auxílio e acompanhamento particular para a concretização dos planos de melhoria. Estes contratos têm em vista a realização de dois objetivos:

- “a) Enquadrar a concessão dos apoios específicos na vertente pedagógica e financeira para a execução do projeto educativo;
- b) Fazer acompanhar a concessão dos apoios de uma avaliação completa dos custos associados à planificação e execução dos projetos.” (Ponto 2).

Do contrato-programa a outorgar com os AE/E, devem constar os seguintes elementos: o plano de melhoria; os recursos envolvidos e forma de afetação ao projeto; o plano de financiamento; e as atividades a candidatar ao POPH (Artigo 9.º).

Relativamente aos contratos de autonomia, estes estão indicados para as situações em que se evidenciam bons resultados e práticas consolidadas que favoreçam concessão de apoios, traduzidos num aumento de recursos humanos, com vista a um maior grau de autonomia da escola.

Os contratos de autonomia têm em vista a realização de dois objetivos:

- a) Apoiar projetos educativos que visem ampliar a autonomia pedagógica, curricular, administrativa e financeira das escolas e agrupamentos de escolas envolvidos;
- b) Proporcionar apoios e condições específicas às escolas e enquadrar essa concessão através da avaliação dos custos e dos resultados. (Artigo 5.º, Ponto 3).

O acesso ao Programa TEIP3 realiza-se mediante convite da DGE, formulado com base na análise de indicadores de desempenho e em características do meio envolvente da escola (Artigo 6.º). As atribuições da DGE, no âmbito da coordenação do Programa, são as seguintes:

- “a) Convidar os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a integrarem o Programa TEIP3;
- b) Apoiar na identificação das necessidades, definição de objetivos e metas;
- c) Selecionar os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em função da análise dos respetivos planos de melhoria;
- d) Negociar e definir os termos dos contratos -programa a outorgar com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e acompanhar a sua execução;
- e) Monitorizar a execução dos planos de melhoria aprovados, designadamente através

da análise dos relatórios semestrais e anuais;

f) Decidir da manutenção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no Programa TEIP3;

g) Proceder à avaliação interna do Programa TEIP3, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria;

h) Propor ações de formação que possam vir a ser incluídas no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação do Ministério da Educação e Ciência.

2 — A coordenação dos contratos de autonomia, previstos no presente diploma, compete à DGE e à DGAE e processa -se nos termos das alíneas previstas no número anterior.” (Artigo 7.º).

Os planos de melhoria são analisados pela DGE, tendo em conta:

“a) A fundamentação da pertinência, relevância e adequação aos objetivos e critérios definidos no presente despacho;

b) As metas de promoção do sucesso educativo, combate ao abandono, ao absentismo e à indisciplina propostas pelos agrupamentos;

c) A articulação do plano de melhoria com os programas e políticas de combate ao insucesso e abandono escolares e com as prioridades do POPH” (Artigo 8.º).

Relativamente às equipas TEIP3, estas são equipas multidisciplinares cujo objetivo é o de assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede em cada território TEIP3. A composição de cada equipa deve garantir a participação equilibrada dos seguintes elementos: o titular do órgão de direção do AE ou escola não agrupada que coordena a equipa TEIP3; os coordenadores de departamento nas quais se encontram as áreas ou disciplinas com maiores Índices de insucesso; um responsável pela coordenação do plano, nomeado pelo diretor do AE ou escola não agrupada; um elemento da equipa de autoavaliação do AE assim como outros elementos que a direção do AE ou escola não agrupada entenda integrar nesta equipa (Artigo 10.º).

A par da avaliação, o acompanhamento é considerado outro elemento crucial do modelo de intervenção do Programa TEIP3, sendo estes dois elementos da responsabilidade dos AE e da coordenação do programa (DGE).

A avaliação engloba a autoavaliação ou avaliação interna do plano, a realizar pelo AE, segundo o modelo de avaliação adotado. Esta avaliação serve de base à elaboração dos relatórios semestrais e anuais realizados pelo AE, tendo sempre em conta as metas e os objetivos traçados na candidatura.

A avaliação interna do Programa TEIP3 é da responsabilidade da DGE, de acordo com os seus objetivos gerais orientadores, e a sua avaliação externa é da responsabilidade de uma entidade independente a designar pela DGE, que avalia o Programa na sua globalidade.

A avaliação realizada não dispensa as escolas e a administração educativa do cumprimento dos compromissos decorrentes das candidaturas ao POPH (Artigo 11.º).

No ano letivo de 2014/ 15, o plano de melhoria passou a ser plurianual, acomodando uma visão do futuro, no qual as escolas devem incluir o que pretendem fazer para os três anos seguintes. O Plano Plurianual de Melhoria (PPM) deve estar interligado com o PE das escolas, adquirindo, por isso, uma durabilidade trianual que se inicia no ano letivo 2014/15 e, salvo situações excecionais, termina no ano em que finda a vigência do PE.

O PPM, considerado um instrumento indispensável para a gestão e administração da UO, deve contemplar os seguintes pontos: a) as principais fragilidades e potencialidades; b) os principais problemas; c) as metas a atingir; d) a ação estratégica proposta focada na problemática evidenciada no diagnóstico que privilegie as ações com carácter preventivo no que respeita ao abandono escolar, absentismo, indisciplina, insucesso escolar e qualidade do sucesso; e) a estratégia associada à gestão eficiente dos recursos necessários à implementação do PPM; f) o papel do Perito Externo; g) o trabalho em rede; h) os mecanismos organizativos internos que promovam o trabalho colaborativo e garantam a reflexão e a participação de todos os atores da UO; e i) o Plano de Monitorização e Avaliação (Linhas Orientadoras para a elaboração do PPM, 2015, p. 2-3).

Para além de todas as informações necessárias para a elaboração do PPM e respetivos anexos, o documento acima mencionado apresenta uma proposta orientadora do Índice. A primeira parte, com o máximo de 6 páginas, é composta por: i) Identificação da UO; ii) Contextualização/caracterização; iii) Diagnóstico; iv) Identificação das Áreas de Intervenção Priorizadas; e v) Metas gerais (idem).

A segunda parte, com o máximo de 20 páginas, é composta por: vi) Ação estratégica, com o máximo de 1 página. Esta subdivide-se em: Ações de Melhoria a implementar que contemplem os quatro eixos de intervenção do Programa TEIP, com o

máximo de uma página por ação; e Cronograma das Ações, com o máximo de 2 páginas. Ainda na segunda parte, seguem-se os itens vii) Monitorização e Avaliação, com o máximo de 2 páginas e viii) Plano de Capacitação, com o máximo de 1 página (idem).

Esta proposta de Índice contém, ainda, Anexos, que são compostos pelos Planos de Ação Anuais. Estes devem incluir, a partir do que foi previamente planeado no PPM, as alterações/ reformulações a serem introduzidas para cada ano, necessárias às ações estratégicas a implementar, no ano letivo seguinte, no que respeita aos recursos adicionais a alocar e ao plano de capacitação (ibidem).

Um dos grandes objetivos da junção destes dois documentos é o de induzir as escolas à adoção de uma lógica de futuro, estabelecendo os objetivos referentes àquilo que pretendem fazer e quais as metodologias a adotar para atingir os objetivos a que se propõem. O PPM consiste, assim, num documento de planeamento e estratégia que permite à EPIPSE verificar qual o foco e o plano das escolas, ao passo que o PAA consiste no “afinamento” das medidas presentes no PPM, a implementar especificamente para cada um dos três anos do PPM.

Uma análise à evolução que tem vindo a ocorrer ao longo dos três ciclos do programa permite-nos verificar a existência de algum progresso. Os normativos que legislam os três ciclos do Programa (Despacho n.º147-B/ME/96, Despacho normativo n.º55/2008 e Despacho normativo n.º 20/ 2012) permitem identificar algumas alterações nos objetivos TEIP: no primeiro ciclo, estes eram mais gerais e centravam-se na melhoria do ambiente educativo, na qualidade das aprendizagens dos alunos, numa visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória com os vários ciclos de ensino e as políticas educativas vigentes. Relativamente ao segundo ciclo, verifica-se uma alteração no primeiro e segundo objetivos que se focam em situações mais concretas tais como os resultados escolares, a redução do abandono e do insucesso escolar assim como a posição da escola enquanto agente educativo.

Quanto ao terceiro ciclo, sobre o qual este trabalho se debruça, apesar de se verificarem algumas similaridades com os objetivos do ciclo anterior, verificam-se algumas novas preocupações. Especificamente, menciona-se a importância do combate às saídas precoces do sistema educativo, o que não havia sido contemplado nos ciclos anteriores, que se referiam apenas à visão integrada da escolaridade e à redução do abandono e insucesso (1º ciclo e 2º ciclo respetivamente). Também no quarto objetivo

está presente a valorização dos parceiros dos TEIP que, no primeiro e segundo ciclos, não estava explícita de forma tão direta.

1.6.1.1. Os peritos externos

Anteriormente denominado por amigo crítico, a opção da denominação de perito externo resulta de uma tentativa deliberada, por parte da administração central educativa, com vista a imbuir este profissional de um posicionamento implicitamente externo à organização e funcionamento das escolas, ao mesmo tempo que atribui relevo aos seus conhecimentos especializados.

Segundo o Gestor P., esta transição resultou de uma tentativa intencional da EPIPSE em redefinir o propósito do trabalho do perito externo, no âmbito do apoio que presta às escolas TEIP, com o objetivo de induzir a uma imagem/postura mais informada e distanciada:

“A questão de deixarmos o «amigo crítico» e passarmos a «perito externo» é intencional porque em alguns casos, o amigo crítico passou a ser muito amigo e relativamente crítico e então, este distanciar do termos «perito externo» que bem ou mal, foi uma tentativa de dar aqui um passo atrás para colocar as coisas no seu devido lugar. Não sei se foi conseguido ou não mas tem esta intencionalidade.” (Anexo 2, Entr. P., p. 24)

Este profissional transporta para o seu grupo de trabalho, um olhar distanciado que não o impede de se envolver e comprometer com as situações vividas pela escola que apoia. Deste modo, segundo Costa & Killick, (in Macbeath et al., 2005, p. 267), a razão da existência da figura do perito externo enquanto elemento de apoio ao funcionamento das escolas assentou numa necessidade específica das escolas em terem “Alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e critica, como amigo, o trabalho de outra pessoa” (idem).

Com efeito, no projeto desenvolvido por Macbeath et al (2005), constatou-se a dificuldade das escolas em serem “ilhas de excelência” (idem) capazes de funcionar de forma autossuficiente. A possibilidade da escola beneficiar de uma perspetiva externa que representasse “uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento” (idem), representando paralelamente um ponto de referência para estas, foi vista como altamente benéfica para o seu funcionamento, permitindo um trabalho em parceria capaz de ser motivador e desafiante.

Para o Gestor P. o perito externo é entendido como “um instrumento de apoio” (Anexo 2, Entr. P., p. 28), com vista à melhoria das escolas TEIP uma vez que, como afirma: “não somos nós que conseguimos desempenhar esse papel. A nossa capacidade de apoio não é assim tão grande (p. 24) ”.

A formação diversificada do perito externo permite-lhe prestar apoio a variadas áreas. O Gestor P. atribui especial ênfase ao papel que pode ter no apoio à monitorização e avaliação das escolas, nomeadamente, na criação, implementação e desenvolvimento de ações de monitorização e avaliação (idem, p. 23).

Também mencionado foi o facto do trabalho do perito externo auxiliar as escolas a olharem para a forma como desenvolvem as suas práticas e não tanto para a criação destas, valorizando, deste modo, mais o processo de desenvolvimento de práticas e metodologias do que os resultados obtidos (p. 24). O Gestor P. destacou as potencialidades do trabalho dos peritos, ao nível do trabalho em rede das escolas TEIP, nomeadamente por poderem ser elementos críticos do desenvolvimento do plano de formação da escola (p. 25).

Não obstante a mais-valia do trabalho do amigo crítico, esta figura está rodeada por uma tensão entre, por um lado, o seu apoio, como amigo, ser incondicionalmente positivo e, por outro lado, a sua capacidade de crítica ser condicional e intolerante ao fracasso (idem). Para a união destas duas facetas, Sarason (1986, in Macbeath et al, 2005) menciona que é necessária uma “sensibilidade delicada” (p. 268) uma vez que a sua abordagem aos atores educativos, enquanto elemento estranho e exterior à escola, pode conduzir a que o impacto deste profissional não tenha o efeito desejado. A tensão entre uma postura de apoio incondicional das pessoas envolvidas, de modo a que se sintam ouvidas e respeitadas, bem com a de uma postura crítica face à escola, que inquirir e desafia as práticas existentes, é um dos aspetos que também complexificam o trabalho deste profissional, a par com outros fatores externos, tais como a relação deste com a inspeção e outros serviços assim como a pressão do exterior face ao funcionamento da escola.

Neste sentido, Figueiredo (2014, p. 1) afirma:

“A figura do amigo crítico está rodeada de ambiguidade, frequentemente a sua ação, espartilhada entre o que a administração e a escola esperam dele, tem dificuldade em construir-se”.

O trabalho do amigo crítico também é afetado, de forma significativa, pela natureza da sua relação com a escola, assim como pela formalidade ou informalidade do seu papel. Seja qual for a relação estabelecida entre este e a escola, o perito externo dispõe de um tempo limitado para aí estar, podendo comunicar apenas com pessoas ou grupos específicos. Apesar de se relacionar, mais frequentemente, com professores e outros atores relacionados com a gestão da organização, este pode também trabalhar com alunos e pais, dando uma outra dimensão ao trabalho que realiza com a escola (Macbeath et al, 2005, p. 272).

A propósito das relações que se estabelecem entre o perito externo e os atores escolares, o Gestor P. considera que as escolas estão dependentes também da capacidade de penetração do perito ao nível do funcionamento da escola, ou seja: “até que ponto é que o perito conseguiu chegar aos professores e sala de aula ou se ficou meramente nas reuniões com a direção, com o coordenador e pouco mais” (Anexo 2, Entr. P., p. 27).

Não existem, segundo o Gestor P., critérios de seleção do perito externo sendo esperado que as escolas escolham profissionais que estabeleçam com as escolas uma ligação de confiança que, eventualmente já poderia existir anteriormente entre a escola e o perito externo (p. 26). Nos casos em que as escolas não mantêm ligações de proximidade com nenhum perito externo, o Gestor P. afirma que deve ser a própria escola a procurar instituições de ensino superior, o que “dependendo da sua capacidade de resposta, normalmente indica” (idem).

Quanto às expectativas da EPISE/DGE em relação ao trabalho do perito externo, é esperado que este desempenhe os seus vários papéis “na medida do possível” (idem), em função das necessidades das escolas com vista a: “potenciar uma cultura reflexiva em torno daquilo que faz e ajudar a escola no desenvolvimento de planos estratégicos de melhoria” (idem). É também expectável que ajude as escolas a focarem-se no essencial, eliminando os fatores que as possam desviar dos caminhos “que sejam mais eficientes” (idem) e envolvendo as pessoas nos aspetos essenciais para o desenvolvimento dos seus planos de melhoria (ibidem).

O Programa TEIP consagra a existência da figura do perito externo desde o segundo ciclo do Programa (TEIP2). Segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008, este é “indicado pela comissão de coordenação permanente”, (Artigo 16.º, ponto 2) para acompanhar o projeto do AE/E e pode estar presente nas reuniões da equipa multidisciplinar, assim como no acompanhamento da avaliação interna do projeto TEIP (Artigo 17.º, ponto 2b). Ainda segundo este normativo, o perito externo é nomeado pela comissão de coordenação permanente do AE/E e pela Direção Regional de Educação competente (ibidem).

No terceiro ciclo do Programa (TEIP3), com a implementação dos planos de melhoria, o acompanhamento do perito externo é direcionado para a autoavaliação ou avaliação interna deste plano que “serve de base à elaboração dos relatórios semestrais e anuais, tendo como referência as metas e os objetivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação” (Despacho Normativo n.º 20/2012, Artigo 11.º, ponto 2). O perito externo passou a ser contratado diretamente pelo AE ou escola não agrupada.

No âmbito do Programa TEIP3, foram contratados 78 peritos externos, distribuídos pelas 137 AE/E associadas ao Programa. Há situações em que o mesmo perito mantém contrato com mais que um agrupamento de escolas/ escola.

O contrato estabelecido entre os peritos externos e as UO é regido pelo estipulado no Despacho Normativo n.º 20/2012. Este regula as relações entre os AE/E e a Universidade/ Escola Superior/ Associação, comprometendo-se a “segunda outorgante perante o primeiro outorgante a prestar apoio na definição e implementação do plano de melhoria, no âmbito do PE, através do acompanhamento, monitorização e avaliação desse plano” (Contrato do Perito Externo, versão 2014_15).

A prestação do serviço do perito externo traduz-se na realização “de 8 sessões de trabalho com uma duração média de 3 horas cada, para o apoio ao desenvolvimento, monitorização e avaliação do projeto”. O perito externo deve colaborar na elaboração de dispositivos de apoio à monitorização e avaliação sistemática do Plano de melhoria do AE/E, bem como dos Relatórios de avaliação interna a realizar ao longo do ano letivo de 2014/2015. Deve, ainda, participar numa rede de peritos externos de AE/E envolvidos no Programa TEIP3, direcionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico” (Cláusula Terceira).

A comunicação entre a EIPSE e os peritos externos é realizada através de contatos telefónicos, reuniões presenciais e via *Skype*. A par com os dispositivos de comunicação acima referidos, a rede de peritos externos dispõe também de uma plataforma *moodle*, gerida pela EIPSE, que faculta aos peritos, acesso a informações de natureza variada, tais como notícias sobre as escolas TEIP e agendamento de reuniões.

2. Análise da organização

Nesta secção do relatório, procuro descrever e caracterizar a DGE, mais especificamente a EIPSE no que diz respeito à sua estrutura orgânica.

2.1. Estrutura da organização

Mintzberg (1999) conceptualiza a estrutura da organização como a conjugação de variadas estruturas, utilizadas para que o trabalho seja dividido em tarefas onde a gestão e o planeamento são necessários, de modo a articular as diferentes estruturas entre si. Conceptualizando a organização como um “sistema vivo” (Morgan, 1996 in Silva, 2005, p. 2), fortemente dependente do meio que a rodeia e dos indivíduos que a compõem e influenciam, esta possui determinadas estruturas de coordenação que definem os fluxos de comunicação estabelecidos entre os atores organizacionais, modelando as suas relações. Mintzberg define cinco estruturas de organização, a saber: i) vértice estratégico; ii) linha hierárquica; iii) centro operacional; iv) tecnoestrutura; e v) pessoal de apoio. Estas cinco estruturas desempenham funções específicas dentro da organização, podendo interagir entre si de variadas formas e através de inúmeros fatores. Vejamos cada uma delas.

Silva (2005) afirma que o **vértice estratégico** é entendido como o topo da hierarquia, onde se processam a maior parte das decisões e onde são delineados o planeamento e a estratégia para o desenvolvimento do processo de produção. A principal função desta estrutura é a de assegurar o cumprimento eficaz da missão, assim como de todo o processo de supervisão de recursos, conflitos e revisão de atividades. Este processo de supervisão inclui também a comunicação, direta ou indireta, com os elementos da organização. O vértice estratégico detém, igualmente, a responsabilidade por toda a organização, cabendo-lhe a comunicação interna. Representa, ao mesmo tempo, o elo de ligação da organização com o exterior, cabendo-lhe desta forma a gestão das condições de fronteira organizacional (Mintzberg, 1995, in Silva, 2005, p. 2).

No caso da DGE, o vértice estratégico situa-se no topo da hierarquia da organização, situado na Direção da DGE. Esta, composta pelo Diretor Geral de Educação e pelo Subdiretor, supervisiona as atividades realizadas pelas diferentes unidades de serviço da DGE, comunicando direta ou indiretamente com os seus elementos.

A **linha hierárquica** estabelece a ligação entre as diferentes partes da organização e é composta por gestores intermédios que tentam dar resposta às diferentes necessidades existentes no sistema. Este é considerado o “centro nevrálgico” de toda a organização devido à constante passagem de informação existente, assim como por se tratar do local onde ocorrem a definição e a adoção de estratégias com vista ao melhor funcionamento do processo de produção. A linha hierárquica constitui a ligação entre todos os elementos da estrutura, onde se destaca particularmente o fluxo de comunicações estabelecidas entre o vértice estratégico e o centro operacional.

Destaco a existência e função dos Coordenadores das equipas multidisciplinares da DGE, dos quais o Gestor P. faz parte enquanto Coordenador da EPIPSE. O Gestor P. como Coordenador e representante da sua equipa estabelece uma ponte de comunicação direta com o vértice estratégico da DGE, assim como com as escolas TEIP e outras organizações, recolhendo informação e disseminando-a para a sua equipa.

O **centro operacional** é considerado o “chão da fábrica” (p. 3), por se tratar da base da organização. Este é o local onde todo o processo de produção decorre, entendendo-se que o “produto” obtido através desta estrutura pode ser um bem ou um serviço. No caso concreto da EPIPSE, podemos considerá-la um centro operacional, na medida em que é nesta equipa que ocorre todo o processo de produção de documentos orientadores e estruturantes do funcionamento das escolas TEIP (tais como o PPM e o Relatório TEIP). Como tal, representa, a ‘medula’ do Programa TEIP sem a qual este não existiria.

A **tecnoestrutura** consiste no local de observação/avaliação de todo o sistema, no qual estão presentes os analistas que, não estando diretamente envolvidos na produção, têm a capacidade de observar/avaliar todo o sistema, comunicando com os gestores da linha hierárquica sempre que são necessárias adaptações às circunstâncias existentes (idem). No caso da DGE, é possível perceber a presença desta estrutura através do trabalho realizado pelas Direções de Serviços uma vez que estas unidades orgânicas

nucleares da DGE são dirigidas por Diretores que desempenham o papel de observar e avaliar o funcionamento da sua organização ou departamento, realizando ou delegando as alterações necessárias ao seu melhor funcionamento.

O **peçoal de apoio**, à semelhança da tecnoestrutura, também não se encontra diretamente envolvido na produção, funcionando por isso como suporte do sistema. A sua função é a de sustentar e/ou promover o processo de produção, entendendo-se a promoção como “a atividade desempenhada pelos departamentos de marketing que dão a conhecer ao meio exterior o produto da sua organização ou em alguns casos, ela própria” (p.3). No caso da DGE, este está corporizado no trabalho realizado pelos seus técnicos que, ao gerirem ferramentas digitais tais como o sítio oficial da DGE, o *blog* da rede de escolas TEIP, a plataforma *moodle* dos peritos externos (entre outros), divulgam os serviços da organização ao público em geral.

Mintzberg (1999) identifica também cinco mecanismos de coordenação que explicam os principais mecanismos que as organizações utilizam para coordenar os seus processos de trabalho: i) ajustamento mútuo; ii) supervisão direta; iii) estandardização dos processos de trabalho; iv) estandardização dos resultados do trabalho; e v) estandardização das qualificações dos trabalhadores.

O **ajustamento mútuo** consiste na coordenação do trabalho simples e traduz-se num processo de comunicação informal, bastante utilizado em organizações com configurações simples. Paralelamente, este mecanismo é também utilizado em situações mais complexas, onde a adaptação e a coordenação entre os atores organizacionais são necessárias de modo a facilitar a cooperação. No caso em análise, respeitante ao Gestor P., o ajustamento mútuo surge no decorrer de situações concretas de trabalho em que é necessário o ajustamento da sua equipa face às circunstâncias existentes. Destaco, por exemplo, os ajustes realizados no seio da EPIPSE face à urgência em se proceder à análise das medidas de compensação educativa, o que obrigou a equipa a (re) organizar-se de modo a poder responder eficazmente a esta questão. Um outro exemplo advém do Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices* (Anexo 10), onde foi possível observar este mecanismo, nomeadamente através do modo como toda a equipa se articulou de modo a distribuir tarefas e competências, tendo em conta, muitas vezes, a disponibilidade e as apetências específicas de cada elemento. Tal situação

verificou-se, a título de exemplo, na decisão tomada pela equipa em colocar o E. a moderar o Workshop 3, por se considerar o mais adequado ao seu perfil (DB 7/11).

A **supervisão direta** caracteriza-se pelo facto de um indivíduo se responsabilizar pelo trabalho dos outros (Mintzberg, 1999), o que é possível observar no caso do Gestor P. que verifica constante e sistematicamente o trabalho realizado pelos elementos da sua equipa, responsabilizando-se por este, tanto a nível interno, como externo.

A **standardização dos processos de trabalho** está presente quando os processos de trabalho são standardizados e o conteúdo é definido superiormente, mediante instruções específicas (idem). Este mecanismo é visível na DGE, uma vez que as funções e competências do Gestor P. e da EPIPSE se encontram legisladas (Despacho normativo nº 11423/2014), explicitadas, o que corresponde a um método de standardização. O Gestor P. e a EPIPSE cumprem, na verdade, um conjunto de diretrizes standardizadas.

No âmbito da standardização, Mintzberg teoriza dois mecanismos de coordenação: a **standardização das qualificações** e a **standardização dos resultados**. Para o autor, o primeiro mecanismo diz respeito a uma qualificação standardizada em termos da formação dos funcionários. A formação é assim entendida como conhecimento, pelo que podemos entender que este mecanismo diz respeito a uma standardização de saberes e competências, obtidos através de uma determinada qualificação académica ou profissional que assenta, indiretamente, numa lógica de controlo com base em critérios pré-definidos que permitem filtrar as qualificações dos funcionários, através de processos de seleção e discriminação.

Na EPIPSE, todos os elementos detêm o mesmo tipo de qualificações: a licenciatura na área da educação, tendo alguns dos elementos, Mestrado e Doutoramento também na mesma área. Quatro dos cinco elementos são professores do ensino secundário, possuindo um conhecimento académico associado ao ensino de determinada área e ainda o conhecimento experiencial decorrente das suas vivências profissionais. O Gestor P. por já ter sido Presidente de uma escola, possui conhecimentos ligados à gestão escolar.

O conhecimento especializado que cada elemento da equipa traz para a DGE, traduz-se diariamente em visões particulares acerca do que é o sistema educativo, o que

se traduz na forma como gerem o seu trabalho na EPIPSE. Analisando o funcionamento desta equipa, é possível afirmar que existe uma standardização da área geral de conhecimento, uma vez que todos os elementos possuem uma habilitação académica e profissional ligada à área da educação, que apenas se diferencia em função das áreas de especialidade de cada elemento.

Quanto ao segundo mecanismo, este diz respeito à standardização dos resultados e consiste num mecanismo de coordenação que determina as dimensões do produto ou desempenho a atingir (Mintzberg, 1999). Apesar do Gestor P. desenvolver o seu trabalho em função de objetivos pré-definidos, que orientam a sua ação e modelam o seu desempenho, não me parece evidente que o seu trabalho seja standardizado pelos resultados, uma vez que este se adapta e diversifica em função das circunstâncias existentes.

Por fim, o autor também teorizou cinco configurações organizacionais: estrutura simples; burocracia mecanicista; estrutura divisionalisada; burocracia profissional e adhocracia.

A **estrutura simples** é considerada como uma das características das pequenas organizações, assentes habitualmente numa liderança forte exercida por um indivíduo que desempenha a sua autoridade de maneira informal e através de uma supervisão direta (Silva, 2005, p. 6). Nesta configuração, tanto a linha hierárquica como a tecnoestrutura são praticamente inexistentes, uma vez que a avaliação e coordenação de todo o centro operacional são desempenhadas pelo vértice estratégico.

A **burocracia mecanicista** é caracterizada por uma alta dependência da estrutura hierárquica, “onde os fluxos são bastante regulados e a informação percorre a organização de maneira formal, o que está associado a um processo pouco inovador” (idem). Os fluxos de autoridade dão-se de forma descendente onde toda a comunicação é realizada entre os elementos definidos hierarquicamente acima ou abaixo. Existe uma alta standardização dos processos de trabalho e dos resultados, as funções dos funcionários são definidas de forma rígida tendo em vista a elaboração de um produto previamente concebido (idem).

A **estrutura divisionalisada** consiste numa configuração que se alarga em diferentes departamentos que, ao dispersarem as suas funções operacionais, tornam as suas divisões menos interdependentes (Mintzberg, 1995 in Silva, 2005, p. 7). Esta

estrutura pressupõe a existência de um vértice estratégico que dissemina as suas orientações através de uma rede de comunicação estabelecida entre os diferentes departamentos.

A **burocracia profissional** caracteriza-se por ter um vértice estratégico que coordena o pessoal de apoio, a gestão dos recursos financeiros e materiais assim como o património escolar (idem). O centro operacional é considerado o elemento central da organização onde os operacionais gozam de alguma autonomia graças à sua formação de base e à standardização das suas qualificações (Silva, 2005, p. 7).

A **adhocracia** é entendida como uma configuração em que “as diferentes partes da organização se fundem numa estrutura amorfa e onde cada uma delas comunica diretamente com as outras, mas também com o exterior” (idem). Nesta medida, esta configuração privilegia a inovação uma vez que a organização está sensível às características mutáveis do meio envolvente e apta às mudanças necessárias, tanto internas como externas. Os fluxos de comunicação são de ordem informal e os mecanismos de coordenação são realizados através do ajustamento mútuo.

Mediante uma análise do funcionamento da DGE, destaco a burocracia mecanicista como a configuração que me parece melhor adequar-se à sua estrutura de funcionamento, uma vez que se verifica a existência de uma estrutura hierárquica vincada, que modela os mecanismos de comunicação, assim como o exercício da autoridade e controlo.

O Gestor P. como Coordenador da EPIPSE, detém um poder de autoridade, proveniente da posição hierárquica que detém nesta equipa multidisciplinar. As suas funções e cargos, legislados no Despacho n.º 11423, são assim legitimados pela posição hierárquica que detém em relação aos outros elementos da EPIPSE que dependem das suas orientações. Paralelamente, o Gestor P. subordina-se a atores organizacionais, pertencentes a níveis hierarquicamente superiores ao seu, modelando as atividades que desenvolve. Os fluxos de autoridade são exercidos maioritariamente de forma descendente, desde o nível superior (do Diretor-Geral) até ao nível inferior da organização, onde cada ator desempenha uma posição na escala hierárquica, que demarca claramente a forma como acolhe as orientações recebidas. Também a componente legislativa se encontra bastante presente, estando estabelecidos e decretados todos os elementos que dizem respeito ao funcionamento da DGE. Esta forte componente

normativa induz a que a organização desenvolva um conjunto de práticas que assentam em regras claramente instituídas e que concorrem para uma previsibilidade do funcionamento da organização.

2.2. Cultura organizacional

Um dos conceitos que se revelou, desde o início, primordial para caracterizar a EPIPSE foi o de cultura organizacional. Todas as organizações possuem um ambiente próprio que as caracteriza e, simultaneamente, diferencia. A existência de uma cultura específica induz a partilha de determinados valores, crenças e hábitos que levam à criação de mecanismos de ajustamento mútuo por parte da organização e dos elementos que a constituem.

Existe um interesse, cada vez maior, na cultura das organizações, atribuindo-se-lhe ligação direta ao seu sucesso ou insucesso, assim como à motivação ou desmotivação dos seus colaboradores. Muito mais que meros recursos financeiros, estruturas e procedimentos, as organizações são construções humanas e sociais, dotadas de vida própria, que crescem e não são estanques ao espaço que as envolve e modela. Como tal, a cultura existente exerce uma influência incontestável sobre as organizações e seus respetivos membros.

Neves (2000, in Ribeiro, 2006) afirma que o termo “cultura” começou por ser definido como uma componente do sistema social que se manifesta pelo seu modo de vida e artefactos, onde estão incluídos “o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, hábitos, assumidos pelo homem como membro da sociedade” (p. 169). Posteriormente, este conceito evoluiu para uma perspetiva mais estruturalista, dando uma ênfase maior à componente simbólica e cognitiva, através dos processos mentais que decorrem de um sistema partilhado de símbolos e significados.

A cultura organizacional pode, assim, ser descrita como o:

“conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros”.(Schein 1992, in Laino & Rodriguez, 2004, p.12).

A cultura é, assim, um sistema de significados partilhados que engloba características-chave que determinada organização valoriza. As características chave são sete e podem variar em intensidade, de acordo com as “percepções, sentimentos ou

entendimentos partilhados” (Robeiro, 2006, p. 171) consistindo: (i) na “inovação e tomada de riscos” a que os membros da equipa se devem comprometer; (ii) na “atenção aos detalhes” através da análise dos seus desempenhos, assim como na precisão com que o “produto” é executado; (iii) na “orientação para os resultados”; (iv) na “orientação para as pessoas” no sentido das organizações terem em consideração o impacto que as suas medidas e decisões têm sobre os elementos da sua equipa; (v) em “mais orientação para as equipas” do que para os elementos individuais da organização; (vi) na “agressividade” no sentido de serem competitivas e (viii) na “estabilidade” dando ênfase à escolha entre a manutenção do *status quo* ou ao crescimento (Robbins, 1999, in Ribeiro, 2006, p. 170).

A caracterização da cultura da DGE faz-se, neste relatório, a partir da observação quotidiana do trabalho e das dinâmicas de ação da EPIPSE e encontra-se sustentada pela informação presente nos diários de bordo (Anexo 4), e nas notas de campo (Anexos 9, 10, 11, 12 e 13) que elaborei ao longo dos oito meses de estágio.

Das características acima explicitadas, há algumas que sobressaem na cultura da EPIPSE. Desde logo, evidencia-se *a atenção aos detalhes*, já que a equipa revê constantemente o seu trabalho, seja por via do Coordenador da equipa, ou por outro elemento do grupo. Há um cuidado metuculoso que se verifica no modo como os diferentes elementos conferem os pormenores e sistematicamente os reveem, como lembra o Coordenador, numa das sessões de trabalho:

“Temos de ir ponto a ponto, minuto a minuto, sobre o que temos de fazer” (DB 7/11)

A *orientação para os resultados* é, também, evidente. O trabalho da EPIPSE desenvolve-se atendendo a um conjunto de resultados que se espera da Administração Educativa e, neste caso, de projetos que envolvem as escolas de um modo muito direto. De facto, as ações da Equipa visam maioritariamente objetivos pré-definidos que obrigam a equipa a um elevado grau de comprometimento e pressão constante no sentido de atingir esses objetivos, adotando as técnicas mais adequadas à consecução célere desses mesmos resultados. Como relembra o Coordenador, numa reunião de trabalho:

“Atenção, nós estamos no centro, no meio do furacão”. (DB 28/10)

Uma outra característica desta equipa prende-se com a *orientação para as equipas enquanto um todo*. Efetivamente, constatei que mesmo que cada elemento trabalhe em tarefas distintas, mantém-se uma constante lógica de interdependência entre as atividades

que cada elemento realiza. Existe uma lógica de coletivo, no trabalho desenvolvido pelos diferentes elementos, que dá coerência às suas atividades, mesmo quando aparentemente pareçam distintas e independentes umas das outras. Este facto faz com que se oiçam avisos ao grupo que traduzem essas dinâmicas de complemento:

“Vocês já sabem que trabalhamos em paralelo. Temos as medidas de compensação mas temos de começar outras linhas de trabalho muito atrasadas como o TEIP” (DB 18/11);

Por fim, saliento a *estabilidade*, pelo facto de se verificar a ênfase sobre a manutenção do *status quo* da equipa, que se preocupa com a imagem que as suas ações exteriorizam, procurando manter sempre o mesmo nível de eficácia.

“Temos de ter muito cuidado para não recair em nós a atenção. Sejam cautelosos nos comentários que fazem”. (DB 28/10);

A *orientação para as pessoas* é uma característica pouco visível, não obstante ocasionalmente verificar-se, da parte do Coordenador da EPIPSE, a tentativa de adequar o seu *feedback* aos seus colaboradores, atendendo ao impacto que as suas atitudes e decisões podem ter nos elementos da equipa.

Para Bilhim (2013), a cultura organizacional é intangível, implícita e dada como certa, sendo que cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras que guiam o seu comportamento diário no seu local de trabalho. Até que ocorra a apreensão total deste sistema de normas, os membros recentes da organização não são completamente aceites como integrantes plenos. As transgressões realizadas traduzem-se em desaprovações e penalizações até ao momento em que as normas são completamente interiorizadas por todos e ocorra a conformidade para com estas.

A propósito da cultura organizacional da EPIPSE, é possível constatar que existe uma partilha do sistema de regras e compreensão do meio envolvente que moldam a forma como os elementos da equipa trabalham no seu dia-a-dia. Apesar de dois elementos terem entrado recentemente para a equipa, no início do ano letivo de 2014/2015, constata-se a sua plena inclusão na equipa (o que se poderá dever, em muito, ao fato deterem trabalhado anteriormente com o Gestor P.), existindo uma forte confiança mútua entre todos os elementos. Não obstante, é possível observar alguma dualidade de sentimentos entre as funções que estes desempenham, atualmente, na administração central e a ligação da maioria ao terreno escolar (a escola). Tal dualidade pode, por vezes, ser passível de

gerar sentimentos de conflito relativamente a determinadas tomadas de posição e à adoção de decisões e estratégias, aprovadas no contexto atual de trabalho, na EPIPSE.

Bilhim (2013) alude à existência de várias culturas dentro das organizações. Não obstante existir uma cultura dominante, que traduz as normas, valores e crenças essenciais a serem partilhadas por um número maior ou menor de membros. A cultura dominante corresponde à “macro visão” (p. 211) e concede a identidade à organização. Deste modo, a cultura organizacional é um sistema cujo significado é partilhado por todos os membros que a compõem, expressando-se em valores centrais que caracterizam a organização. Quanto maior for a partilha desses valores, mais forte é a cultura da organização. A partilha reflete a coesão e a lealdade dos membros pelo que a cultura organizacional pode atuar como suporte de estratégias entre grupos, ou seja, enquanto ampla arena onde decorrem diversos jogos de poder.

Chiavenato (2000, in Ribeiro, 2006) divide a cultura organizacional em aspetos formais e informais, sendo que os primeiros são compostos por políticas, diretrizes, procedimentos, objetivos, estruturas e tecnologias que correspondem ao lado visível da organização. Os aspetos informais são constituídos por perceções, sentimentos, atitudes e valores, correspondendo ao seu lado oculto.

No caso específico da DGE, a vertente formal é a que se encontra plasmada na legislação referente à DGE, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 14/2012, contendo informação respeitante ao seu funcionamento, que é constantemente atualizada face a alterações que vão ocorrendo. Quanto à vertente informal, a mais difícil de verificar, captamo-la a partir da nossa vivência diária na organização, estando implícita nas informações reunidas nos diários de bordo, que reúnem as minhas observações sobre o funcionamento da EPIPSE.

A estrutura de suporte e consolidação da cultura organizacional reside no processo de seleção dos membros da organização, nos critérios de avaliação, no desenvolvimento de capacidades, através do treino, no desenvolvimento de carreiras e promoções, assim como em todo o processo de regulação e controlo que leva a mecanismos de ajustamento entre os que apoiam e os que desafiam a cultura vigente. Deste modo, “a incompatibilidade de valores deve levar tanto a organização quanto os indivíduos à não seleção ou renúncia dos cargos” (Ribeiro, 2006, p. 173). No caso em presença, da EPIPSE, a seleção dos membros integrantes da equipa foi feita pelo Coordenador da

equipa, à exceção de um dos elementos que, mediante concurso público, foi contratado como técnico superior de educação.

A cultura organizacional deve ser analisada sobre vários níveis. O primeiro nível refere-se à **estrutura** das organizações e das tecnologias usadas, das atitudes e comportamentos das pessoas; o segundo nível está associado aos **valores** assumidos, de forma consciente, pelos elementos internos e que são reconhecidos externamente, obrigando a recorrer a entrevistas e questionários para recolha de dados. Quanto ao terceiro nível, este engloba os **comportamentos** assumidos, assim como a forma como são percebidos e sentidos. Estes comportamentos podem ser tomados de forma inconsciente, sendo, portanto, difíceis de analisar (p. 175).

Observando a estrutura e as tecnologias

Analisando o primeiro nível de análise da cultura organizacional, a EPIPSE encontra-se sediada na DGE, localizando-se num edifício, composto por sete pisos, contíguo aos restantes edifícios do MEC.

Situada no primeiro piso da DGE, a EPIPSE está sediada num gabinete amplo, numa sala com uma dimensão ligeiramente quadrada. Dispondo de ar condicionado, numa das paredes existem duas janelas e uma porta que dá acesso a um dos terraços do edifício da DGE. A sala beneficia de uma temperatura ajustável e, devido aos filtros das janelas, o gabinete não recebe luz suficiente para o exercício das tarefas da equipa, sendo por isso utilizada luz artificial. Em termos de mobiliário, o gabinete possui cinco mesas, quatro, em forma retangular, onde se encontram os computadores de cada elemento, todos estes protegidos com palavras passe, e um telefone fixo. Existe, no centro do gabinete, uma mesa circular de dimensão média, onde a equipa habitualmente se reúne para ter reuniões com o Gestor P.

O Gestor P. é o único elemento separado da equipa, apesar de se tratar de uma separação relativa, visto que o acesso ao seu gabinete se dá através de uma porta de acesso direto. A sala do seu gabinete é mais estreita, com quatro janelas numas das paredes. Estas, por serem maiores, recolhem luz suficiente que evita a utilização das luzes artificiais do teto em determinadas horas do dia.

Observando os valores e os comportamentos

Relativamente ao segundo e terceiro níveis de análise da cultura organizacional, debrucei-me em dois modelos tipológicos da cultura organizacional que se revelaram pertinentes para o estudo das dinâmicas presentes na DGE: o modelo de Cameron e Quinn (1999) e o modelo de Denison (1990).

O modelo de Cameron e Quinn (1999), apelidado de “Competing Values Framework” (in Laino & Rodriguez, 2004), subdivide-se em quatro tipos de cultura dominantes que definem os valores principais, os pressupostos, as interpretações e as abordagens, a saber: cultura hierárquica, cultura clan, cultura adocrática e cultura do mercado.

A cultura hierárquica provê um ambiente muito formal, com um lugar estruturado para trabalhar, onde os procedimentos governam o que as pessoas fazem; a cultura clan provê um lugar de trabalho mais amigável, em que os seus elementos estabelecem relações de proximidade, sendo entendida como uma extensão da família; a cultura adocrática entende a empresa como um espaço dinâmico e empreendedor, onde a tomada de riscos por parte dos seus membros é aceite com naturalidade; a cultura de mercado caracteriza uma organização orientada pelos resultados, onde o maior foco é ter o trabalho feito, pelo que as pessoas são orientadas com base em objetivos estipulados (idem, pp. 5-6).

De entre as quatro culturas, a que prevalece no caso em análise é a cultura hierárquica. Efetivamente, existe um ambiente formal, situado num local físico estruturado -o gabinete da EPIPSE- que está devidamente identificado em termos de piso, no edifício onde se encontra a DGE. Este gabinete contém uma divisão que separa, com uma porta, o local onde se encontra a equipa e o espaço onde está o seu coordenador.

Os procedimentos a desenvolver pela equipa são, maioritariamente, determinados superiormente, sendo visível a existência e a importância da hierarquia para os processos de decisão a organização:

“Estamos dependentes de informação superior do Ministro mas já foi pedida a listagem das 80 escolas pelo Subdiretor. O lançamento do convite às escolas está dependente de autorização” (DB 16/09);

“Não se esqueçam que nós não aprovamos, apenas analisamos plano a plano e remetemos para aprovação superior” (DB 11/11).

O modelo de Denison (1990) também se mostra pertinente para a análise da cultura organizacional, apresentando duas dimensões bipolares que se relacionam entre si. Uma dessas dimensões orienta-se para a relação que as organizações têm com o exterior *versus* a sua dinâmica interna; a outra dimensão prende-se com o dilema organizacional de abertura à flexibilidade *versus* o controlo pela estabilidade (Ribeiro, 2006, p. 179). As duas dimensões bipolares desaguam em quatro quadrantes da cultura: a cultura de consistência, a cultura de envolvimento, a cultura de adaptabilidade e a cultura de missão. A cultura de consistência orienta-se para a estabilidade e para a vertente interna da organização, acentuando os sistemas implícitos de valores e crenças partilhadas de regras e regulamentos de controlo; a cultura de envolvimento orienta-se para a flexibilidade e para a vertente interna da organização, pautando-se pelo sentido de pertença e responsabilidade decorrentes dos elevados níveis de envolvimento de participação; a cultura de adaptabilidade orienta-se para o exterior e para a flexibilidade, onde são tomadas medidas com vista a fazer face a pressões externas e a flexibilizar os comportamentos e processos de funcionamento interno; por fim, a cultura de missão orienta-se para o exterior e para a estabilidade, centrando-se na clareza e no significado que tanto os papéis individuais como os institucionais devem ter (*idem*).

No caso concreto da EPIPSE, são visíveis a cultura de consistência e a cultura de adaptabilidade. Quanto à cultura de consistência, verifica-se a partilha de objetivos a atingir, tais como, a concretização de documentos e a delineação de medidas que se traduzem na existência de regras e regulamentos de controlo, entre as quais se destaca a verificação sistemática da parte do Coordenador, das tarefas realizadas pela equipa.

Sobre as reuniões a ter com as escolas TEIP:

“Não é só fazer um diagnóstico porque em muitas já está feito. Temos de identificar as situações críticas dos agrupamentos para saber se estão num ciclo de melhoria e se têm noção dessas situações críticas. Estão disponíveis para serem ajudados? Que tipos de ajuda precisam?” (DB 24/11).

Relativamente à verificação sistemática das tarefas realizadas pela EPIPSE, por parte do Coordenador:

“O P. reviu as aprovações, reviu o modelo da F. e remeteu para aprovação superior.” (DB 22/10).

A cultura de adaptabilidade verifica-se na orientação que a equipa tem para o exterior e para a flexibilidade das medidas que toma, com vista a dar resposta a pressões

externas e em função da urgência e objetivos a atingir. De acordo com as decisões tomadas pelos níveis superiores da administração da DGE, são transmitidas à equipa as tarefas a realizar, o que leva, por exemplo, à ocorrência de situações em que a equipa se vê na contingência de suspender a realização de determinada atividade para iniciar outra, considerada mais urgente. Esta adaptabilidade, em função de necessidades externas do MEC, pode levar à criação de constrangimentos.

“Nunca consigo fazer uma coisa que esteja completa. Há sempre coisas a melhorar, é incrível. Tenho tanta coisa iniciada e não terminada.” (Técnica superior de educação; DB 28/10).

Em momentos de elevada tensão, dado o excessivo volume de trabalho, a chefia pressiona à consecução célere de determinadas tarefas:

“Cada um de vocês fica encarregue de analisar dez situações, os primeiros a chegarem, e dividem entre vocês” (DB 20/10).

A questão das prioridades e da premência dos prazos, a gestão do imediato, é visível:

- “Não temos nada mais importante para fazer?” (DB 20/10);

- “Temos. O caso da indisciplina, tenho de falar com o T. sobre o que ele fez porque aquilo que ele fez ainda tem de ser filtrado mas esta questão é a mais importante, depois o da indisciplina, depois tenho de ver convosco o trabalho que já fizeram para finalizar o PPM e temos de pensar em reuniões com as escolas” (DB 20/10).

A cultura é um processo cumulativo, que integra e influencia os elementos que a compõem, revelando-se apta a mudanças constantes e aos critérios dos seus membros constituintes. As pessoas que compõem as equipas de trabalho são influenciadas pela cultura existente, a qual, por sua vez, modela as suas ações, valores e regras.

2.2.1. O papel do Coordenador da EPIPSE

Uma das temáticas subjacentes a este trabalho, que me cumpre destacar, é a da gestão nas organizações. A gestão implica o desenvolvimento de planos com vista à estruturação de objetivos pré-definidos, a conceção de estruturas e o estabelecimento de regras e procedimentos. Todos estes processos têm como objetivo primordial a implementação, controlo e execução dos resultados pretendidos (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000).

O gestor detém um papel decisivo no desenvolvimento da organização. Grande parte da essência da organização reside nesta “personagem”. Mintzberg (1984) lembra

que a “imagem romântica do executivo, comparado ao maestro que conduz harmoniosamente as várias unidades da sua organização, dificilmente corresponde à realidade” (p. 1). Efetivamente, tal afirmação tem-se revelado válida, de acordo com diversos estudos sobre o trabalho do gestor. A informação recolhida em torno do gestor da equipa multidisciplinar EPIPSE também corrobora esta afirmação.

Tendo em conta o que foi dito, será realizada a descrição do Coordenador da EPIPSE (Gestor P.). Fazemos, de seguida, uma análise das atividades que realiza, das especificidades inerentes ao seu trabalho e dos papéis que desempenha.

O Gestor P. é licenciado em Física, com formação especializada em Gestão e Administração Escolar, e exerce atualmente funções na administração central, em regime de requisição, a 100%. Entrou no ensino, em 1989, lecionando Físico-química e Matemática sendo que, a partir de 1997, começou a desempenhar cargos de administração e gestão escolar tais como Vice-Presidente do Conselho Diretivo, Administrativo e Presidente do Conselho Executivo (Anexo 2, Entr. P., p. 1). O seu percurso na DGE (antiga DGIDC) iniciou-se a 1 de Setembro de 2009, ao integrar a Direção de Serviços de Inovação Educativa, com a função de acompanhar, monitorizar e avaliar o Programa TEIP (idem). Esta Direção é extinta na altura em que a DGIDC se tornou na DGE (idem), tendo o Gestor P. sido integrado na equipa multidisciplinar EPIPSE, criada a Setembro de 2012, onde o seu trabalho continuou muito ligado ao Programa TEIP. Aquando da reforma da Coordenadora da EPIPSE, a 31 de Outubro de 2013, o Gestor P. é convidado a coordenar a equipa, exercendo, formalmente, funções desde 1 de Setembro de 2014 (Despacho n.º 11423/2014). No entanto, o Gestor P. referiu que coordena informalmente a equipa desde o final do ano letivo de 2013 e formalmente desde 1 de Setembro de 2014 (Anexo 2, Entr. P., p. 6).

Mintzberg (1984) teoriza os papéis/funções do gestor através de uma tipologia que preconiza três papéis distintos: interpessoais (de relação com a equipa); informacionais (de comunicação) e decisoriais (de decisão).

Os papéis interpessoais do gestor são compostos por três características: *símbolo*, *líder* e *elemento de ligação*.

Para o autor, o papel de **símbolo** é considerado o mais simples de todos os papéis, implicando o cumprimento de deveres de natureza social, cerimonial e legal. Devido à sua posição de chefia, o gestor deve estar disponível para os que o solicitam, desenvolvendo atividades de natureza simbólica tais como cumprimentar os visitantes e comparecer em eventos sociais dos seus parceiros, entre outras (p. 9). No caso do Gestor P. este desempenha muitas vezes o papel de símbolo. Constituindo uma referência para a sua equipa, desenvolve papéis de natureza social, cerimonial e legal e mantém-se disponível perante os que o solicitam, sendo respeitado por todos. Destaco, particularmente, o papel cerimonial que o Gestor P. desempenhou, nomeadamente, na primeira reunião que teve comigo e com a minha orientadora e, também, no âmbito do Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices*, onde foi possível verificar o seu papel de natureza social, traduzido no convívio com os participantes.

“O P, ao mesmo tempo que falava com vários participantes do Encontro tais como professores da Escola Vasco da Gama e investigadores de variadas nacionalidades que vieram participar no Encontro, continuou a verificar a consecução de tarefas e a distribuir atividades à equipa.” (Nota de Campo do Encontro Internacional “School Governance and Collaborative Practices Workshop”, Anexo 10).

O papel de **líder** está patente nas ações que o gestor desempenha na gestão que faz do trabalho realizado pelos funcionários da sua unidade. As suas ações podem envolver liderança direta - como é o caso da maioria das organizações onde o gestor é habitualmente o responsável pela comissão e treino da sua equipa -, assim como liderança indireta, em que “deve motivar e encorajar os funcionários, procurando conciliar suas necessidades individuais com os objetivos da empresa” (p. 10). A influência que o gestor exerce na organização decorre do seu papel de líder, sendo que a autoridade formal que detém, investe-o também de poder. De algum modo, o papel de líder é desempenhado pelo gestor, definindo e modelando a perceção que a sua equipa tem do trabalho. Como líder, o Gestor P. estabelece relações de parceria e entajuda com todos os elementos da sua equipa, motivando-os, orientando-os e assumindo a responsabilidade pelo seu recrutamento e formação. O seu papel de líder está presente na maioria das ações em que a equipa é implicada, motivando-a e mantendo-se atento, recetivo e procurando compreender a equipa, dando-lhe alguma autonomia para a realização de tarefas que posteriormente revê. O tipo de liderança que exerce atende à diversidade das circunstâncias existentes.

Não obstante a confiança que demonstra depositar na equipa, o Gestor P. desenvolve um conjunto de atividades que lhe estão unicamente confinadas. Destaco, como uma das atividades em que foi possível observar o seu conhecimento de perito, a base de dados que criou para o registo e contabilização dos pedidos com medidas de compensação, acerca da qual ausculta os diferentes elementos da EPIPSE: “A outra hipótese é eu fazer isto em Access em vez de Excel. Preciso da vossa opinião para saber o que é mais simples e cómodo” (DB 20/10).

O papel de **elemento de ligação** situa-se ao nível das relações que estabelece exteriormente à “sua cadeia vertical de comando” (p. 10). Esta manutenção de relações com elementos externos à organização visa a obtenção de informações com o objetivo de estabelecer um sistema de informações de natureza informal, verbal, mas eficiente. Uma vez que o gestor é o “centro nervoso da sua unidade organizacional” (idem), é esperado que este saiba mais que qualquer outro membro da sua unidade organizacional.

Considero o Gestor P. como elemento de ligação por sistematicamente estabelecer contatos de natureza informacional através de telefonemas, *emails* e reuniões, os quais são fundamentais para o desenvolvimento das suas atividades enquanto Coordenador da EPIPSE. Além disso, o Gestor P. mantém-se permanentemente contactável, suspendendo o trabalho em curso para atender uma chamada, responder a um *email* ou ir a uma reunião de última hora. É também o elemento de ligação entre os níveis superiores da DGE e a sua equipa, constantemente procedendo ao intercâmbio de informações variadas, ao mesmo tempo que representa a sua equipa, tanto a nível interno, quanto externo. Um exemplo deste fato é a constante comunicação e reportação de informações à Diretora Geral de Educação, sem que a sua equipa comunique tão diretamente com esta. Também a sua participação em palestras com escolas e outras entidades, representando a EPIPSE, demonstra o seu papel de elemento de ligação.

Os papéis informacionais possuem igualmente três características: *observador ativo*, *difusor* e *porta-voz*.

O papel de **observador ativo** caracteriza-se pelo exercício constante de controlo por parte do gestor em relação ao meio ambiente, numa busca contínua de informação. Este interroga os seus contactos e subordinados de forma a recolher o máximo de informação possível, proveniente de diversas fontes, que lhe permitem ter uma compreensão mais aprofundada da organização e do seu meio ambiente. A partir desta

rede de comunicações, o gestor obtém informação de cariz maioritariamente verbal e de natureza frequentemente especulativa, mas que não deixam de representar “uma vantagem natural na obtenção de informações da sua organização” (idem, p. 12). No caso do Gestor P., este estrutura o seu trabalho com base na comunicação, na procura de informação e no intercâmbio dessa informação. Da observação emerge a sua capacidade de absorver informações, de cariz interno ou externo, que transforma em ações a realizar pela equipa, pelo que assume também o papel de observador ativo.

O papel de **difusor** assenta na capacidade do gestor em partilhar e distribuir parte da informação que obtém das mais diversas fontes, difundindo-a aos elementos da sua organização. O Gestor P. recebe informação, de natureza interna e externa, muitas vezes privilegiada e de acesso limitado, a qual repercute para a sua equipa, que dela se apropria. Um exemplo ocorreu, no presente ano letivo, aquando dos problemas de colocação de professores, em que o Gestor P., tendo recebido informação sobre esta questão, informou a equipa que se iria suspender a realização do Índice do PPM, para se iniciar a análise dos pedidos de compensação educativa das escolas TEIP e com contratos de autonomia. Esta informação levou a uma redefinição de prioridades da EPIPSE, dos seus objetivos e *timings* espelha bem os mecanismos de ajustamento mútuo a que o Gestor P. e a sua equipa estão habituados no dia-a-dia do seu trabalho.

O papel de **porta-voz** está presente quando o gestor envia parte das informações que detém a pessoas não pertencentes à sua unidade ou quando precisa de reportar, em determinados eventos, uma informação específica a um grupo de pessoas. Como porta-voz, o Gestor P. transmite as informações a diversos grupos exteriores à DGE. No seu contacto com as escolas TEIP, por exemplo, a sua função assume contornos do papel de relações públicas enquanto representante da EPIPSE. Paralelamente, representa também o universo das escolas TEIP.

Uma das ocasiões onde foi possível verificar o seu papel de porta-voz foi na reunião entre a EPIPSE e o Subdiretor da DGE, em que, como representante das escolas TEIP, dialogou acerca do futuro deste Programa, juntamente com os outros elementos da sua equipa:

“O programa tem de criar um ADN que o distinga: Como podemos ajudar as escolas a melhorar? Vamos tentar identificar boas práticas que possam ser replicadas e que sejam uma carteira de instrumentos para as escolas poderem utilizar” (DB 1/12).

O último grupo de papéis que Mintzberg (1984) identifica, os decisoriais, possui quatro categorias: *empreendedor, regulador, repartidor de recursos e negociador*.

O papel de **empreendedor** está presente quando o gestor toma a iniciativa e assegura a conceção de uma parte das mudanças ocorridas na sua organização. Com vista à melhoria, o gestor está constantemente à procura de ideias novas que possam melhorar a sua unidade, ao mesmo tempo que as adapta às mudanças do meio ambiente. Existem três formas de o gestor se implicar nos projetos: pode delegar todas as responsabilidades, pode delegar a procura das soluções, reservando para si a decisão final do caminho a seguir e pode supervisionar todo o processo. No caso do Gestor P., constatamos que este não exerce mudanças diretamente na organização, mas apenas na área circunscrita em que desempenha as suas atividades. A partir das mudanças decididas superiormente, o Gestor P. delega algumas responsabilidades. Para si, reserva a tomada de decisões finais que se prendam com os caminhos a seguir e a procura de soluções. Nas observações, constatei a sua preocupação em supervisionar a grande maioria das tarefas realizadas pela equipa, responsabilizando-se por algumas tarefas e canalizando o seu conhecimento pericial para alterar os documentos antes de os remeter superiormente. Sobre a revisão do texto do Plano Plurianual de Melhoria, realizado pela equipa, disse, numa reunião:

“Preciso da estratégia para falar com os Diretores e com as Instituições Superiores e eu comprometo-me com o *Plano Pluri*. Estou a refinar do ponto de vista do texto porque em estrutura, está tudo bem” (DB 24/11).

O papel de **regulador** está presente quando o gestor tem de reagir a mudanças e/ou pressões que estão fora do seu controlo. Nesta lógica, o gestor é mais que “um maestro” (Drucker, s/d, in Mintzberg, 1984) que se limita a interpretar a “música” da sua organização, compondo também alguns dos seus acordes, que o permitem lidar com situações imprevisíveis, onde é necessário despender boa parte do seu tempo para gerilas. Decorrente desta gestão, este mobiliza mecanismos de coordenação com a sua equipa, tais como o ajustamento mútuo, com vista à coordenação entre os atores organizacionais. Neste caso, o Gestor P. intervém sempre que a equipa se depara com um estímulo inesperado, para o qual não existe uma resposta programada clara. Nesses casos, reúne todos os esforços para resolver a situação, no menor prazo de tempo, e da maneira que considera a mais eficiente. Nas minhas observações, verifiquei o surgimento de tarefas inesperadas que obrigaram a equipa a ajustar-se às novas prioridades. Por exemplo, no caso dos pedidos com medidas de compensação educativa, em que o Gestor P. interveio

no seu papel de regulador, organizando a atividade da equipa da forma mais célere e eficaz: “Das 10 às 12, das 12 às 13, das 14 às 15 e das 15 às 16 eu analiso os casos com cada um de vocês. O que acham deste ponto de vista metodológico?” (DB 20/10).

O papel de **repartidor de recursos** consiste na responsabilidade do gestor em distribuir responsabilidades pelos elementos da sua organização, sendo o seu próprio tempo entendido como o recurso mais importante (p. 14). Uma vez que o gestor representa o “centro nervoso das decisões da unidade” (ibidem), compete-lhe decidir a forma de distribuição dos recursos, autorizando também decisões importantes da sua unidade antes que estas sejam executadas. Uma vez que “tudo passa por um único cérebro” (ibidem), o gestor assegura a interligação das decisões que toma, evitando que estas sejam descontínuas entre si. Identifico o Gestor P. como repartidor de recursos no papel que desempenhou no Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices*, especificamente, no que diz respeito às tarefas que exigiram a gestão de orçamentos relativos à estadia em hotéis, as refeições e oferta de *souvenirs* aos participantes. Apesar da aprovação final da gestão de recursos materiais, financeiros e temporais ser da competência das suas chefias, o Gestor P. e a sua equipa realizaram uma triagem dos orçamentos de modo a remeter para aprovação superior, apenas os orçamentos considerados mais aceitáveis.

O papel de **negociador** assenta no trabalho que o gestor tem de desempenhar a este nível, gastando uma parte considerável do seu tempo em negociações que, segundo Mintzberg (1984), fazem parte das suas funções de rotina habituais. Entendidas como parte integral do trabalho que desenvolve, o gestor é o único que detém autoridade para comprometer recursos da empresa, possuindo informações privilegiadas da organização necessárias para as negociações. O Gestor P. exerce as suas funções de negociador quando a organização precisa de proceder a uma negociação com outras organizações. Destaco as suas reuniões com os órgãos superiores da DGE e do MEC para a discussão de assuntos relacionados com a política educativa das suas áreas de competência, assumindo paralelamente ao seu papel de negociador, o de símbolo e porta-voz da EPIPSE. Também as reuniões com as instituições associadas aos Peritos Externos e as reuniões com os Diretores e Coordenadores TEIP são outros dos muitos exemplos do seu papel de negociador.

Uma vez analisado o trabalho do Gestor P. pelo olhar de Mintzberg, cumpre-me completar esta análise recorrendo aos contributos de Greenfield (1999) que definem um conjunto de nove características para os gestores que atuam especificamente numa organização com fins educativos, tal como é o caso do Gestor P.

Vejamos como estas se verificam relativamente ao Gestor P.:

i) “Comunicação cara a cara”: o Gestor P. atribui, sempre que possível, primazia a este tipo de comunicação, através da realização de reuniões e do estabelecimento de contatos informais com as escolas/ com peritos/ com a sua equipa, especificamente por via dos diálogos que estabelece do seu gabinete para o da sua equipa;

ii) “Orientação para a ação”: existe uma rotina constante no interior da DGE, em geral, e da EPIPSE, em particular, que é orientada para a realização de atividades e para os problemas decorrentes;

iii) “Os problemas que surgem são imprevisíveis”: quando as situações o permitem, o Gestor P. consegue resolver o planeado. Porém, não raras vezes, as dinâmicas políticas e sociais introduzem no seu trabalho um elevado grau de imprevisibilidade, com prazos de última hora:

“No espaço de 2/3 dias, temos de ter um plano para levar para aprovação superior.” (DB 18/11);

iv) ”O trabalho acontece num contexto imediato”, desenvolvendo-se no âmbito das situações mais urgentes às quais precisa de dar resposta, o que o obriga a realizar várias tarefas ao mesmo tempo, obrigando a equipa a ajustar-se a novas situações, como o revela o diálogo entre o Gestor P. e uma sua colaboradora:

- “Tu podes começar por fazer a informação-tipo para as escolas”.
- Tens noção que eu ainda estou a redigir o email?
- Sim, mas isto agora é mais importante”. (DB 22/10)

v) ”O ritmo é rápido”: Imediatamente após a realização de uma tarefa, o Gestor P. concentra-se imediatamente na próxima, considerada como mais urgente, delegando tarefas e estabelecendo prazos, num ritmo permanentemente acelerado.

vi) “Há interrupções frequentes”, seja através de telefonemas, *emails*, reuniões ou pedidos de informações da sua equipa.

“O P. saiu da reunião para atender uma chamada e a equipa ficou a discutir um documento que continha uma proposta de organização da reunião aos Diretores das escolas problemáticas.” (DB 24/11)

vii) “Os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração”: Tal situação dá-se, em parte, devido às interrupções constantes das atividades que está a resolver face a outras que surgem como mais urgentes, das dúvidas colocadas pela equipa, e de telefonemas de origens variadas. Observei, variadas vezes, que o Gestor P. não consegue realizar todas as tarefas a que se propõe, face às muitas solicitações que recebe.

“Queria ver isso ontem mas fui chamado com carta de urgência e hoje também tenho as reuniões. Queria ver amanhã mas há dias que digo isso” (DB 15/10)

viii) “As respostas não podem ser adiadas”: o Gestor P. dispõe de prazos estabelecidos para a realização da maioria das suas atividades, pelo que não lhe é permitido o adiamento da resolução de um problema. Tal situação leva à pressão que impõe nos elementos da sua equipa, para a realização e entrega de atividades, que este revê e junta às que realiza individualmente.

II – “Projeto de investigação”

Neste projeto, procuro compreender quais as representações, de escola e de dinâmicas organizacionais dos professores das escolas TEIP, presentes no Índice elaborado pela EPISE/DGE para o Relatório TEIP 2013/2014. Partimos do pressuposto de que o Índice é um Instrumento de Regulação Baseado no Conhecimento (IRBC) na medida em que este, implicitamente, regula os atores sociais, veiculando um conjunto de representações acerca da política em que se inscreve. Estas representações dizem respeito a “matrizes cognitivas e normativas, que agregam valores, crenças e práticas”. (Costa & Afonso, 2009, p. 139).

1. Contextualização do Tema

O tema do projeto de investigação relaciona-se com a receção e apropriação do Índice do Relatório TEIP 2013/2014, por parte dos professores das escolas TEIP. Os conceitos que se antecipam como nucleares para a perspetivação do problema de partida são os seguintes: regulação; regulação institucional; regulação autónoma; instrumentos de regulação; e representações uma vez que as representações inerentes a este IRBC podem clarificar práticas e modos de funcionamento das escolas TEIP ao nível dos atores.

1.1.Regulação

Afonso (2004) entende que a regulação consiste na coordenação da ação coletiva necessária para a atribuição de valores numa sociedade. O mesmo autor defende tratar-se de um conjunto de dispositivos e de procedimentos que, em determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes (Afonso, 2003, in Afonso, 2004).

Barroso (2005) associa a difusão do conceito ao objetivo de consagrar um novo estatuto à intervenção do Estado onde o conceito de regulação seria o oposto de regulamentação. Segundo o autor, a regulamentação é um caso particular da regulação (p. 727). O conceito de regulação é verdadeiramente polissémico uma vez que, tendo como implícito o ato de regular, o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades, sob a forma de regras e normas pré-definidas, pode ser distinta de caso para caso. Enquanto, no caso da regulamentação, as regras estão fixas através de regulamentos, no caso da regulação, tal não se verifica. Neste sentido, a regulação é mais flexível na definição de processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, ao passo que a regulamentação é centrada num controlo *a priori* de procedimentos mas relativamente indiferente a questões de qualidade e eficácia de resultados (p. 727). Por **regulação**

institucional, normativa e de controlo pode entender-se o “conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000, in Barroso, 2005, p. 730). Este tipo de regulação remete para a existência de atores ou instâncias com autoridade legítima que introduzem regras no meio onde atuam, sendo que a DGE pode ser vista como “agente” da regulação institucional, detendo autoridade sobre as ações e interações dos atores no contexto educativo.

Quanto à **regulação situacional**, ativa e autónoma, o mesmo autor identifica-a como:

“ (...) um processo activo de produção de «regras de jogo» que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras.” (Reynaud, 1997, in Barroso, 2005, p. 731)

Esta definição de regras orienta o funcionamento do sistema, ao mesmo tempo que provoca o ajustamento decorrente das muitas estratégias e ações dos vários atores. Estes atores detêm grande importância nestes processos de ajustamento, influenciando o meio em que se encontram, como é o caso dos professores e restante comunidade educativa que podem ser entendidos como “atores” da regulação situacional. Num sistema social complexo, como é o caso do sistema educativo, existe uma grande quantidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação.

1.2. Instrumentos de regulação

Os Instrumentos de Regulação Baseados no Conhecimento (IRBC) concebem o conhecimento como um instrumento central de fazer política e de regular os atores sociais, legitimando a tomada de decisões políticas (Costa & Afonso, 2009). Estes instrumentos detêm grande relevância, pois estruturam normas e procedimentos que influenciam a ação dos atores e das organizações, contendo, naturalmente, representações sobre o tema em que incidem. Os IRBC representam a passagem de instrumentos meramente legislativos ou normativos (legislação, regras, regulamentos, etc.) para instrumentos que, para além de conterem um conjunto de normas, contêm também “matrizes cognitivas e normativas, que agregam valores, crenças e práticas” tais como contratos, guiões, etc. (p. 1039).

Todos os documentos, inclusivamente os normativos criados pela Administração Central, contêm no seu cerne representações que não só sustentam, como também, modelam a forma como são interpretados e executados pelos atores sociais a que, direta ou indiretamente, se dirigem. Desta forma, as representações em torno de determinado assunto ou tema suportam a tomada de decisões e influenciam o modo de atuar dos diferentes atores, situados em diferentes níveis.

O presente projeto de investigação centra-se no Índice disponibilizado pela DGE às escolas TEIP, na sua receção ativa e implementação, entendendo-o como um elemento nuclear na relação que se estabelece entre a administração (DGE) e as escolas (TEIP). Trata-se de um documento que requer das escolas informações específicas, informativas, do seu funcionamento. Paralelamente ao controlo² que exerce sobre as escolas, este Índice também gera conhecimento, na medida em que permite observar representações que os atores da DGE nutrem em relação às escolas e o sistema educativo. Igualmente, a resposta ao Índice, pelas escolas, possibilita a observação das representações dos atores das escolas TEIP, deste modo entendido como um IRBC.

1.3. Representações

Segundo Maury (2007), as representações sociais consistem numa forma de conhecimento socialmente produzido e com uma função prática, que contribui para a construção de uma realidade partilhada por um grupo social ou entidade. Existe uma ligação entre as representações sociais e o conhecimento uma vez que estas contêm elementos cognitivos, apesar do seu conteúdo não estar unicamente confinado a estes (Moliner et al., 2002, in Maury, 2007, p. 5). Para estes autores, uma representação social é composta por opiniões, informação e crenças que levam a um conhecimento socialmente construído.

Para Maury (2007), a abordagem das representações sociais procura compreender como é que uma visão comum de determinado objeto pode ser partilhada pelos indivíduos de um grupo. Os investigadores das representações sociais identificaram como fator central destas representações, a existência de um pequeno número de elementos altamente consensuais, e um conjunto mais amplo de elementos sobre os quais o consenso dentro

²A forma como este controlo se exerce nas escolas é determinado pelo conteúdo do Índice, onde se privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros, o que nos remete para a valorização de determinadas dimensões da escola.

do grupo é menos claro. Em relação aos elementos consensuais, estas não se focam em qualidades particulares, mas servem de base para a definição do objeto da representação social, não podendo assim contradizer as outras opiniões ou crenças que compõem a representação social (p. 8).

2. Orientação metodológica

Nesta secção, explico, em termos metodológicos, o trajeto que realizei para o desenvolvimento do projeto de investigação. Para a realização desta investigação, foi adotada uma abordagem do tipo naturalista, também apelidada de hermenêutica, interpretativa ou qualitativa (Denzin, 1989; Creswell, 1998; Crotty, 1998; Sahw, 1999, in Coutinho, 2004). Para Coutinho (2004), este tipo de investigação aceita a presença de múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas, valorizando o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento (p. 439). Nesta medida, o paradigma naturalista pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas noções de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (p. 440).

Atendendo ao exposto, a questão de partida foi a seguinte:

- *Quais as representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP?*

Esta pergunta desagua em quatro eixos e questões que se adiantam como pertinentes para a análise do Índice:

1º EIXO – Compreender de que forma o Índice é elaborado pela DGE assim como quais são as suas intenções, uma vez que a forma como este é constituído assenta numa visão específica das escolas e do seu funcionamento:

a) *De que forma é que o Índice é elaborado pela DGE e qual a sua intenção?*

2º EIXO – Realizar um mapeamento dos atores que participam na elaboração da resposta ao Índice (pontos 9 e 10 do índice):

b) *Quem são os atores que participam na elaboração das respostas ao Índice?*

3º EIXO – Realizar um mapeamento do perfil do perito externo e compreender de que forma o seu trabalho é percebido pelos atores das escolas TEIP. Esta informação poderá ser encontrada no ponto 6, 7, 9 e 10:

c) *Quem são os peritos externos (e organizações a eles associadas) que apoiam as escolas TEIP?*

4º EIXO – Realizar um mapeamento das representações de escola e de dinâmicas organizacionais que transparecem das respostas dadas pelos atores das escolas TEIP e que assentam em visões específicas e partilhadas por um determinado grupo de atores organizacionais. A resposta a esta pergunta poderá ser encontrada no ponto 11:

d) *Quais as representações de escola e de dinâmicas organizacionais presentes nas respostas dadas ao Índice?*

2.1.Procedimentos de recolha de dados

Em relação às técnicas de recolha e tratamento de dados, foram utilizadas a pesquisa arquivística, a observação, as notas de campo e o inquérito por entrevista. A decisão em utilizar estas técnicas correlaciona-se com as técnicas de recolha de dados recomendadas por Afonso (2005) que recomenda a utilização da “pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário” (p. 88) no âmbito da abordagem naturalista, que é desenvolvida no presente projeto de investigação. Neste relatório, utilizei as primeiras três técnicas de recolha de dados acima enunciados.

2.1.1. Pesquisa arquivística

O caminho metodológico realizado iniciou-se pela pesquisa arquivística que, segundo Afonso (2005) consiste na “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88). Nesta medida, o investigador não precisa de recolher a informação original, recorrendo a informação anteriormente organizada.

Os documentos podem ser de natureza oficial, pública ou privada. Os documentos oficiais encontram-se presentes nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente do MEC, contendo o registo das atividades quotidianas da administração educacional, tais como despachos, pareceres, relatórios, atas, etc. Incluem-se, igualmente, publicações oficiais do Estado, tais como relatórios do Conselho Nacional de Educação, assim como das escolas e centros de formação, tais

como projetos educativos e regulamentos internos. Este tipo de documentos inclui também os registos estatísticos recolhidos e organizados pelos diversos departamentos do Estado, tais como o Instituto Nacional de Estatística (INE), assim como os registos estatísticos recolhidos e organizados em cada escola ou centro de formação (idem).

Neste trabalho, recorri à mobilização da primeira tipologia de documentos de modo a poder proceder à caracterização do programa TEIP e, mais especificamente, ao seu terceiro ciclo.

2.1.2. Observação

Diversas observações serão realizadas a fim de reunir o máximo de informação acerca do funcionamento da EPIPSE. A observação é realizada por um ou mais observadores, cuja função não passa por formular juízos de valor ou hipóteses explicativas, mas sim interpretar de forma clara e objetiva a realidade dos dados observados. Como refere Estrela (1984) relativamente a esta metodologia: “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real” (p. 27).

Segundo o autor, uma correta prática de observação requer a formulação de objetivos gerais e específicos com vista à “delimitação do campo de observação” (o que se observa), à “definição de unidades de observação” (quem se observa) e ao “estabelecimento de sequências comportamentais” (reportório comportamental). Neste sentido, é vital que o observador assuma um papel imparcial, não devendo impor as suas opiniões, de maneira a não influenciar os sujeitos nem a ser influenciado.

Observação participante

Segundo o grau de participação do observador, a observação pode ser participante e não participante (Bogdan & Biklen, 1994). A observação participante é adequada quando os observadores pretendam compreender um conjunto de fenómenos apenas passíveis de serem observados a partir de dentro sendo, por isso, informação privilegiada. Os observadores participantes devem tentar interagir com os seus sujeitos “de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (p.68) de maneira a não condicionar ou influenciar o comportamento e dinâmicas dos sujeitos.

Nesta investigação, optei pela observação participante, uma vez que participei e interagi ativamente nas atividades quotidianas da EPIPSE. Neste caso, o investigador é o

próprio instrumento de observação onde encarna o papel de ator social que intervém ativamente na ação, ao mesmo tempo que recolhe dados aos quais um observador externo não teria acesso.

2.1.2.1. Notas de campo

As notas de campo são entendidas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994). Estas caracterizam-se por serem detalhadas, precisas e extensivas pelo que devem ser escritas após encontros casuais e formais, tendo em conta os seguintes passos: observar; deixar o local; logo que possível tirar notas em forma de tópicos; reconstruir a observação de forma cronológica; refletir e incluir os comentários do observador e ao longo do dia, ou dias, anotar o que se recordar.

As notas de campo foram, assim, o procedimento metodológico principal que utilizei na recolha de informação diversa acerca do que me foi dado observar, no âmbito do estágio na DGE. As notas de campo presentes neste relatório encontram-se nos diários de bordo de todos os dias de estágio na DGE (Anexo 4) e, ainda, em casos específicos, organizadas em função de situações pontuais tais como visitas a escolas (Anexos 9, 10, 11, 12 e 13).

2.1.2.2. Diários de Bordo

O diário de bordo é um instrumento utilizado pelo investigador para registar as notas que vai retirando ao longo das suas observações no campo. Para Bogdan e Biklen (1994) “a parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo de captar é “uma fatia da vida” (p. 152). Com efeito, através dos diários de bordo é possível não só recolher informações como também atribuir-lhes um cariz de imutabilidade que só um registo escrito garante, acautelando informações que podem ser facilmente esquecidas ou confundidas. Trata-se, por isso, de uma fonte de dados extremamente rica, capaz de suportar a análise do objeto de estudo.

Ao longo do meu estágio na EPIPSE, tive a oportunidade de realizar diários de bordo (Anexo 4), relativos a todos os dias passados no estágio. Nestes, encontram-se as minhas perceções acerca dos mais diversos temas relacionados com o dia-a-dia do meu trabalho na EPIPSE, assim como dos atores com quem convivi mais diretamente, pelo

que constituem uma das fontes de informação mais ricas que suportam o meu projeto de investigação e atribuem validade a muitas das minhas considerações.

2.1.3. Inquérito por entrevista

A realização do inquérito por entrevista é uma das técnicas de recolha de dados que se usa com mais frequência na investigação naturalista. A par da observação e das notas de campo, a entrevista é crucial para o desenvolvimento desta investigação, sendo uma técnica utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam aspetos do seu mundo.

2.1.3.1. Entrevista semiestruturada

As entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação. Estas podem ser definidas como: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas, “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (Afonso, 2005, p. 97). Neste caso, a entrevista que se considerou, desde o início, como mais pertinente foi a semiestruturada, uma vez que o objetivo subjacente à entrevista com o Gestor P. é o de estabelecer uma “interação verbal entre entrevistador e entrevistado” (p. 98) à volta de temas que assentam em conteúdos mais específicos e definidos *a priori*.

A entrevista semiestruturada pressupõe geralmente um guião, entendido como um “instrumento de gestão da entrevista” (p. 99) que deve ser construído com base nas questões de pesquisa e nos eixos de análise do projeto de investigação. A estrutura comum deste guião tem uma “estrutura matricial” (idem), organizada em torno de objetivos, questões e outros tópicos onde, a cada novo objetivo, correspondem uma mais ou mais questões, assentes em tópicos a abordagem. Estes tópicos são utilizados na gestão do discurso do entrevistado no decorrer da entrevista, permitindo ao entrevistador orientar a “interação verbal” (p. 98) estabelecida entre este e o entrevistado.

2.2. Procedimentos de análise de dados: a análise de conteúdo e a análise SWOT

Para a análise dos dados obtidos, foram adotadas a técnica de análise de conteúdo e a análise SWOT. A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que tem vindo a ganhar legitimidade ao longo dos anos, conquistando destaque entre os métodos qualitativos. Trata-se de uma técnica refinada que exige muita dedicação, paciência e tempo do investigador que precisará de recorrer à sua própria intuição, imaginação e

criatividade para desenvolver tarefas complexas, tais como a criação das categorias de análise (Freitas et al., 1997 in Mozzato & Grzybovski 2011, p. 733).

Enquanto técnica de análise de dados que encerra no seu cerne uma metodologia de natureza interpretativa, a análise de conteúdo contém procedimentos peculiares que envolvem a preparação e análise dos dados. Tal como Chizzotti (2006, in Mozzato & Grzybovski, 2011) afirma, a escolha do procedimento mais adequado depende do material que será analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (idem).

Bardin (2006, in Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 734) refere que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, onde a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência essa que recorre ao uso de indicadores. Estas técnicas de análise de comunicações têm como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos, descortinando o conteúdo manifesto ou latente (idem).

Para Bardin (1994, p. 95) são três os “pólos cronológicos” da análise de conteúdo: a *pré-análise*; a *exploração do material*; e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*.

A *pré-análise* consiste na fase onde o material a ser analisado é organizado de forma a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se de um momento de perceções onde o investigador operacionaliza sistematiza as suas ideias iniciais com vista a conduzi-las a um plano de análise (idem). A organização e o trabalho de operacionalização da *pré-análise* são realizados por via de quatro etapas: a *leitura flutuante*, a *escolha dos documentos* a serem submetidos a análise; a *formulação das hipóteses e dos objetivos* e, a *elaboração dos indicadores*. A sucessão destes três fatores não é obrigatoriamente cronológica embora haja uma estreita ligação entre estes.

Na *leitura flutuante*, ocorre o primeiro contato com os documentos a analisar. É um momento em que se promove o conhecimento do texto, onde o investigador se deixa “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1994, p. 96) que vão orientar e modelar a sua investigação. Enquadrando esta etapa no desenvolvimento do meu projeto de investigação, a *leitura flutuante* ocorreu quando analisei documentos acerca dos planos

de melhoria das escolas TEIP, entre os quais o Índice, disponibilizado pela EIPSE para o preenchimento das escolas TEIP. O conteúdo destes documentos permitiu-me desenvolver uma compreensão abrangente acerca do que é esperado da administração central educativa, em relação às escolas TEIP, permitindo-me criar impressões e definir orientações de análise. Há medida em que a leitura se vai tornando mais precisa, em função da criação de hipóteses, teorias e aplicação de técnicas, o investigador, apropriando-se progressivamente da orientação e organização do texto, passa para a *escolha dos documentos*. Neste momento, é realizada a demarcação do que será analisado (idem).

Uma vez que o tema do meu projeto de investigação se centra nas representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos professores das escolas TEIP, defini o Índice como o principal universo a analisar no âmbito da minha investigação. A escolha dos documentos a analisar só se deu *a posteriori*, após a definição do objetivo da minha investigação.

Demarcado o universo de análise que diz respeito ao “género de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise” (idem), impõe-se a *formulação das hipóteses e dos objetivos* onde são criadas as afirmações provisórias que o investigador se propõe verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. A formulação de hipóteses consiste numa “suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (p. 98). Quanto à formulação dos objetivos, estes consistem nas finalidades que instrumentalizam a investigação.

No caso do meu projeto de investigação, não foram formuladas hipóteses, uma vez que não existia uma afirmação a que eu me tenha proposto responder, recorrendo aos procedimentos de análise e, tal como afirma Bardin (1994), é possível desenvolver a análise de conteúdo sem ideias pré-concebidas relacionadas com suposições acerca de determinado tema. No entanto, sempre existiu um objetivo explícito (o mapeamento e divulgação dessas representações no meu projeto de investigação) e um objetivo implícito (a análise da forma como as representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos professores das escolas TEIP modelam o seu desempenho organizacional).

A *referenciação dos índices e elaboração de indicadores* é realizada a partir da determinação dos índices presentes no texto dos documentos selecionados e dasua organização sistemática em indicadores. Para Bardin (1994), este momento caracteriza-se

pela identificação e organização de índices que podem ser menções explícitas de um tema numa mensagem (p. 100) sendo que a frequência com que determinado tema aparece pode determinar, em termos quantitativos, a sua importância para a investigação em curso. Através da análise SWOT, verifiquei a presença, no texto, de índices que fui agrupando em indicadores específicos de cada tema.

A preparação do material deve ser realizada antes da análise propriamente dita e é aconselhável que sejam realizadas tarefas de preparação formal ou edição dos textos (idem). Para o meu projeto de investigação utilizei filtros, no documento Excel que contém a análise SWOT das escolas TEIP (Anexo 5), de modo a organizar todos os índices pertencentes ao mesmo indicador.

A exploração do material é entendida como a aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa da pré-análise. Deste modo, face aos índices e indicadores criados, é feita a exploração e organização do material através da definição de categorias, unidades de registo e unidades de contexto. As categorias são sistemas de codificação dependentes das unidades de registo, entendidas como o “segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p. 104) e das unidades de contexto, entendidas como unidades de compreensão para a codificação da unidade de registo, correspondendo por isso ao segmento do conteúdo que facilita a compreensão do significado exato da unidade de registo (idem).

O tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, de forma a torná-los válidos, através da adoção de operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial). A partir destas operações, podem ser criados “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos” (p. 101) que condensam as informações obtidas através da análise. Trata-se do momento da análise de conteúdo onde culmina todo o trabalho realizado pelo investigador, que faz uso da sua intuição e análise reflexiva para trabalhar os dados obtidos. Nesta fase da análise de conteúdo, foram realizados gráficos, de maneira a apresentar os resultados obtidos e facilitar a interpretação dos dados.

ANÁLISE SWOT

A análise SWOT é entendida como uma ferramenta integrante das metodologias de planeamento estratégico organizacional. Os fundamentos desta técnica remontam aos anos 50. Esta ferramenta incide na análise e integração das atividades da organização em quatro polos que assentam nas quatro siglas do acrónimo SWOT: “S para Strengths, W for Weaknesses, O para Opportunities e T para Threats” (António, 2006, p. 61).

Olsen (2007) identifica a análise SWOT como um instrumento de diagnóstico com vista a avaliar os pontos fortes e fracos (dimensão interna) e as oportunidades e ameaças (dimensão externa) considerados estrategicamente importantes para uma organização e que exercem uma influência determinante no seu desenvolvimento. Azevedo (2011, p. 38) refere a utilidade da matriz SWOT para as escolas, referindo que a estratégia definida “deverá valorizar os pontos fortes, aproveitando as oportunidades existentes na envolvente externa e evitando as ameaças sobretudo se elas incidirem sobre os pontos fracos da escola.”

A análise interna e a externa devem partir de um diagnóstico que assenta numa visão estratégica da organização. No âmbito da primeira, devem ser identificados os pontos fortes e fracos da organização relativamente à identidade e cultura, caracterização do meio, recursos humanos, materiais e financeiros, funcionamento global da escola, sucesso educativo dos alunos e abandono escolar. Quanto à análise externa, é importante obter informação acerca das necessidades empresariais do contexto em que a escola se insere, da rede de parcerias, oferta formativa disponibilizada pelo meio, caracterização das famílias e imagem da escola.

Quadro 1. A análise SWOT

A análise SWOT é entendida como “um elemento do planeamento estratégico”³ (Olsen, 2007, p. 9), capaz de facultar informações vitais para a melhoria do funcionamento das organizações. Dado assentar num processo de reflexão, que permite facilitar a deteção de situações críticas e a procura de soluções assim como identificar as características que compõem o seu funcionamento, determinei que a análise das análises SWOT de todas as escolas TEIP solicitadas no ponto 11 do Índice, era suscetível de fornecer as informações necessárias para o desenvolvimento deste projeto. Esta tarefa de meta-análise foi-me dada pelo Gestor P. no meu primeiro dia de estágio, num ficheiro Excel que reúne um total de cerca de 3 911 unidades de contexto.

3. O Índice

Todas as escolas têm que preencher um Índice, disponibilizado pela EPIPSE, onde são solicitadas respostas associadas ao funcionamento da escola e aproveitamento dos

³Olsen (2007) define o planeamento estratégico como uma ferramenta intemporal dirigida intencionalmente para o crescimento da organização, que é em si mesma, um processo que inspira a mudança e que ajuda os membros de uma organização a tomar decisões no dia-a-dia. Para a autora, um bom plano estratégico deve refletir sobre os valores da organização; inspirar a mudança e a revisão dos produtos e mercados-alvo, definir claramente os critérios necessários para atingir o sucesso e contribuir para a tomada de decisões diárias (p. 9).

alunos. A par com uma secção onde cada escola deve atualizar os seus dados, este documento/ instrumento é composto por doze tópicos:

ÍNDICE (ESTRUTURA)
1 – Insucesso, abandono e absentismo;
2.1 – Avaliação Interna em Língua Portuguesa e Matemática;
2.2 – Avaliação Interna: Número de alunos que obtiveram classificação positiva em todas as disciplinas/ áreas disciplinares;
3 – Avaliação externa (apenas são considerados os valores correspondentes à 1.ª fase);
3.1 – Exames nacionais do 4.º ano;
3.2 – Exames nacionais do 6.º ano;
3.3 – Exames nacionais do 9.º ano;
3.4 – Exames nacionais do 12.º ano.
4 – Indisciplina;
5 – Plano de Melhoria para o ano letivo 2013/14 ⁴ ;
5.1 – Grau de concretização das Metas Gerais contratualizadas para o ano letivo 2013/14;
5.2 – Ações/Balanço;
6 – Grau de satisfação com o acompanhamento prestado pela DGE e pelo Perito Externo;
7 – Ponto de situação relativamente ao trabalho em rede;
8 – Identificação e caracterização das ações de capacitação realizadas em 2013/14;
9 – Quem deu contributos para a elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP?
10 – Com que atores, estruturas, órgãos e/ou entidades houve reflexão sobre os resultados do projeto educativo TEIP?
11 – Análise SWOT sobre a implementação do projeto educativo TEIP;
12 – Comentários.

Quadro 2. Estrutura do Índice

Como se pode verificar, o Índice contempla dimensões internas e externas sobre as quais as escolas TEIP se devem pronunciar, com vista a prestar determinadas informações. Os critérios que sustentaram a formulação deste IRBC, entendido como um dispositivo técnico de regulação institucional, por parte da DGE, para as escolas aderentes ao programa TEIP, assentam em representações da DGE acerca da qualidade das aprendizagens e funcionamento das escolas aderentes. Trata-se, assim, de um instrumento criado com a finalidade de modelar a forma de pensar dos atores aos quais se destina, induzindo a formas de atuação específicas e à conseqüente valorização de determinadas áreas em detrimento de outras.

Paralelamente às representações da DGE, as respostas a este Índice traduzem igualmente representações das escolas, ou melhor, dos atores envolvidos no preenchimento do Índice, relativamente ao funcionamento e melhoria⁵ das escolas TEIP.

⁴Em 2015, o Plano Anual de Melhoria passou a ser Plurianual acomodando uma visão trianual do Plano, diretamente associada ao PE do AE ou escola TEIP não agrupada. O primeiro Plano Plurianual de Melhoria incluirá os anos 2014 a 2017;

⁵Bolívar (2003) entende que o conceito de melhoria “*não é um acontecimento pontual mas um longo caminho a percorrer em que o atuar deve preceder o planificar; os pontos de vista devem surgir das próprias atividades, em vez de as subordinar a grandes conceções prévias*” (p. 49). Para este autor, os

Estas representações encontram-se presentes no ponto 11 do presente Índice e distribuem-se pelos quatro polos da análise SWOT.

4. Análise dos resultados

Nesta secção, apresento o desenvolvimento do meu projeto de investigação a par com os resultados alcançados.

O primeiro eixo de análise relaciona-se com os objetivos e os participantes, na construção do Índice do Relatório TEIP 2013/2014, ao nível da administração central (EPIPSE), assim como, com o modo como os objetivos determinados regulam as ações dos atores das escolas TEIP. O segundo eixo apresenta um mapeamento dos atores das escolas TEIP, que participam na elaboração das respostas a este IRBC. O terceiro eixo apresenta um mapeamento do perfil do Perito Externo. Por fim, o último eixo centra-se nas representações de escola e dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP, nomeadamente em categorias-chave que se traduzem numa visão específica acerca do funcionamento das escolas TEIP.

4.1. Objetivos e participantes na construção do Índice

Um instrumento que regula à distância

Os autores do Índice foram os elementos da EPIPSE, em resposta a uma solicitação superior, sendo considerado pelo Gestor P. “uma fonte importantíssima de informação” (Anexo 2, Entr. P., p. 16). Mediante esse pedido à EPIPSE, de se criar um Índice para o Relatório TEIP, solicitado anualmente às escolas, a equipa elaborou-o em função dos objetivos solicitados, refletindo sobre os critérios de organização e conteúdo do mesmo e sujeitou-o a aprovação superior.

A criação do Índice obedeceu a uma estratégia da DGE que, por não dispor de recursos humanos suficientes que pudessem interagir regularmente com as escolas TEIP (137 AE/E), criaram este instrumento de modo a poder recolher as informações que são atualmente solicitadas (Anexo 2, Entr. P., p. 6). O Índice tem vindo a ser reformulado ao longo dos anos (idem, p. 19), de acordo com necessidades e objetivos específicos, apesar de se procurar manter “uma matriz o mais estável possível” (p. 22) para que as escolas:

fatores de melhoria apenas emergem quando não estão sujeitos ao controlo e estrita regulação, quando pretendem dar resposta a problemas identificados nas escolas e são articuladas estratégias “top-down” e “bottom-up” que respeitem tanto o local como a liderança política sem que uma anule a outra, mantendo-se um equilíbrio instável entre a política educativa e o nível local (Bolívar, 2012).

“não estejam de ano para ano a ter que mudar a sua forma de mobilização de informação **para responder às necessidades do sistema**” (idem)

Segundo o Gestor P., os objetivos do Índice têm uma lógica de planeamento estratégico, relacionada com o objetivo do relatório TEIP e com o tipo de informações que a DGE considerou prioritárias. Como o próprio afirma: “Não faço o Índice primeiro e depois respondo a isto, tem de ser ao contrário. **Para que é que eu quero o relatório? Foi por aqui que se teve que começar.**” (p. 19)

A informação solicitada, pelo Índice, às escolas, diz respeito a informações a que a EPIPSE não tem acesso ou que não consegue obter em tempo útil. Verifica-se uma vontade, por parte do Gestor P., em que se criem, futuramente, mecanismos que permitam o acesso a essas informações sem que a EPIPSE as tenha que solicitar: “a partir do momento em que nós possamos ter capacidade para aceder a informação por outras vias, deixamos de pedir.” (idem)

Segundo o Gestor P., este instrumento consiste num mecanismo com os seguintes objetivos: **prestar contas à tutela, induzir práticas, diferenciar escolas, ser útil para as escolas e potenciar a melhoria de práticas e resultados.**

Relativamente à *prestação de contas*, o Índice visa dar resposta a um objetivo específico:

“dar resposta a uma prerrogativa que está na lei em que os TEIP têm que, semestralmente, apresentar um relatório de avaliação à Direção-Geral de Educação fazendo o ponto de situação sobre o desenvolvimento dos seus planos de melhoria” (p. 16)

Assim, o Índice é criado para prestar informações específicas que a EPIPSE considera relevantes, de maneira a perceber o funcionamento de cada escola TEIP, realizando “um filme de cada escola” (idem) de maneira a perceber de que modo cada escola desenvolve os seus planos de ação e de melhoria. Trata-se, assim, de verificar não apenas os resultados atingidos pelas escolas, mas também os processos por que passaram para atingir esses resultados: “tomar pulso do ponto de vista dos processos, prestação de contas mais do ponto de vista dos processos” (p. 19)

De uma forma indireta, a EPIPSE pretende também verificar o que é que as escolas fazem com o financiamento que recebem, no âmbito do Programa TEIP, para a formação ao *staff* da escola, quais as áreas que privilegiam e em que medida estas estão

concordantes com as áreas ou problemáticas principais com que as escolas se deparam, assim como que uso dão dessa formação.

Relativamente à *indução de práticas*, pretende-se que o Índice induza a melhorias, em aspetos que a DGE/EPIPSE considera relevantes, sendo que o próprio tipo de questões que são colocadas, visa induzir a práticas por parte das escolas. Tal como o Gestor P. afirma: “uma coisa é aquilo que as escolas deviam fazer e outra coisa é aquilo que seria útil que fizessem.” (p. 17)

Existem áreas que são privilegiadas no Índice, tais como as práticas de monitorização e avaliação. Procura-se induzir as escolas a organizarem-se de modo a prestarem informações e, implicitamente, darem mais importância a determinados domínios em detrimento de outros. Nesta medida, a EPIPSE faculta às escolas TEIP “**sugestões de indicadores por via do relatório**” (idem) tendo em vista levar as escolas à implementação sistematizada de práticas de recolha das informações solicitadas.

Quanto à *diferenciação de escolas*, a EPIPSE pretende que a recolha de dados das escolas, solicitados no Índice, possa **induzir as escolas a processos de reflexão e melhoria**, existindo *a posteriori* uma diferenciação entre as escolas que recolhem os dados especificamente para o relatório e as escolas que recolhem os dados para a melhoria das suas práticas e resultados. Tal como o Gestor P. afirma:

“há aqui uma diferença que é entre aquelas que recolhem os dados porque têm que fazer o relatório e aquelas que recolhem os dados porque são úteis para elas refletirem sobre as suas práticas, sobre os resultados alcançados e o que é que ainda têm que fazer” (idem)

Quando refere a utilidade *do Índice para as escolas* e possa *potenciar a melhoria de práticas e resultados*, o Gestor P. fala na intenção, subjacente à conceção do instrumento, de, mediante as informações solicitadas, o instrumento ser útil para as escolas e constitua uma alavanca para a reflexão e melhoria de práticas e resultados.

4.2. Mapeamento dos atores que participam na elaboração das respostas ao Índice

Para caracterizar os atores que se envolvem na resposta ao Índice, procedi a uma análise de conteúdo que me permitisse apreender a totalidade dos participantes. Assim, comecei por realizar a *preparação do material* (Bardin, 1994 p. 100) onde seleccionei os pontos passíveis de me fornecer as informações necessárias (pontos 9 e 10 do Índice) e dispu-los em folhas de cálculo separadas, num ficheiro Excel (Anexo 7). Mediante a

multiplicidade de atores apresentados pelas escolas TEIP, optei por utilizar filtros no próprio documento onde se encontravam os participantes nas respostas ao Índice, de maneira a organizar a informação presente. Após este procedimento de filtragem, passei à *exploração do material*, tendo construído categorias referentes aos atores organizacionais explicitados nas respostas e organizei as unidades de contexto em função destes, atribuindo um número a cada ator organizacional, de maneira a realizar, posteriormente, a contagem de todos os atores envolvidos na elaboração das respostas ao Índice. A seguir, procedi ao *tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação*, onde adotei operações estatísticas simples (percentagens), espelhados em gráficos que condensam as informações obtidas através do tratamento de dados.

Segundo a análise do ponto 9 do Índice (*Quem deu contributos para a elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP?*) e do ponto 10 (*Com que atores, estruturas, órgãos e/ou entidades houve reflexão sobre os resultados do projeto educativo TEIP?*), os participantes na resposta ao Índice são os seguintes:

Uma reflexão apoiada na participação de uma rede variada de atores

Quem deu contributos para a elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP? (Ponto 9)

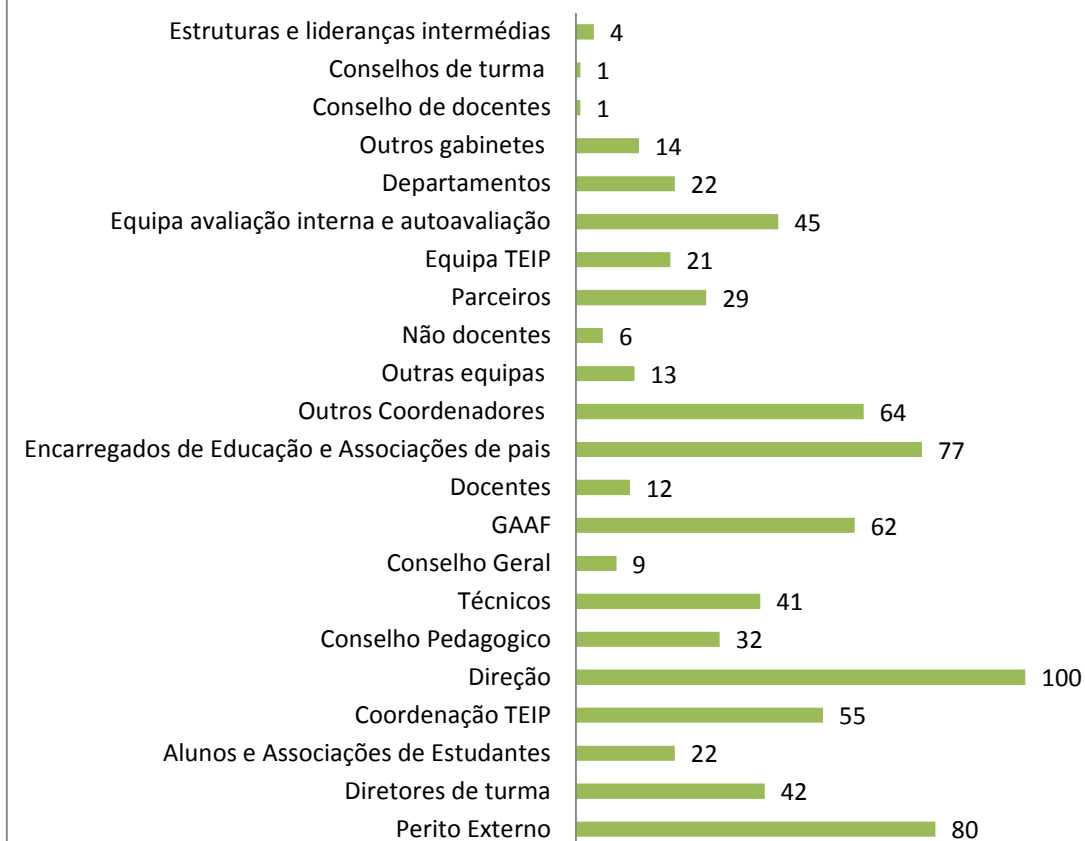


Gráfico 1. Análise do ponto 9 do Índice

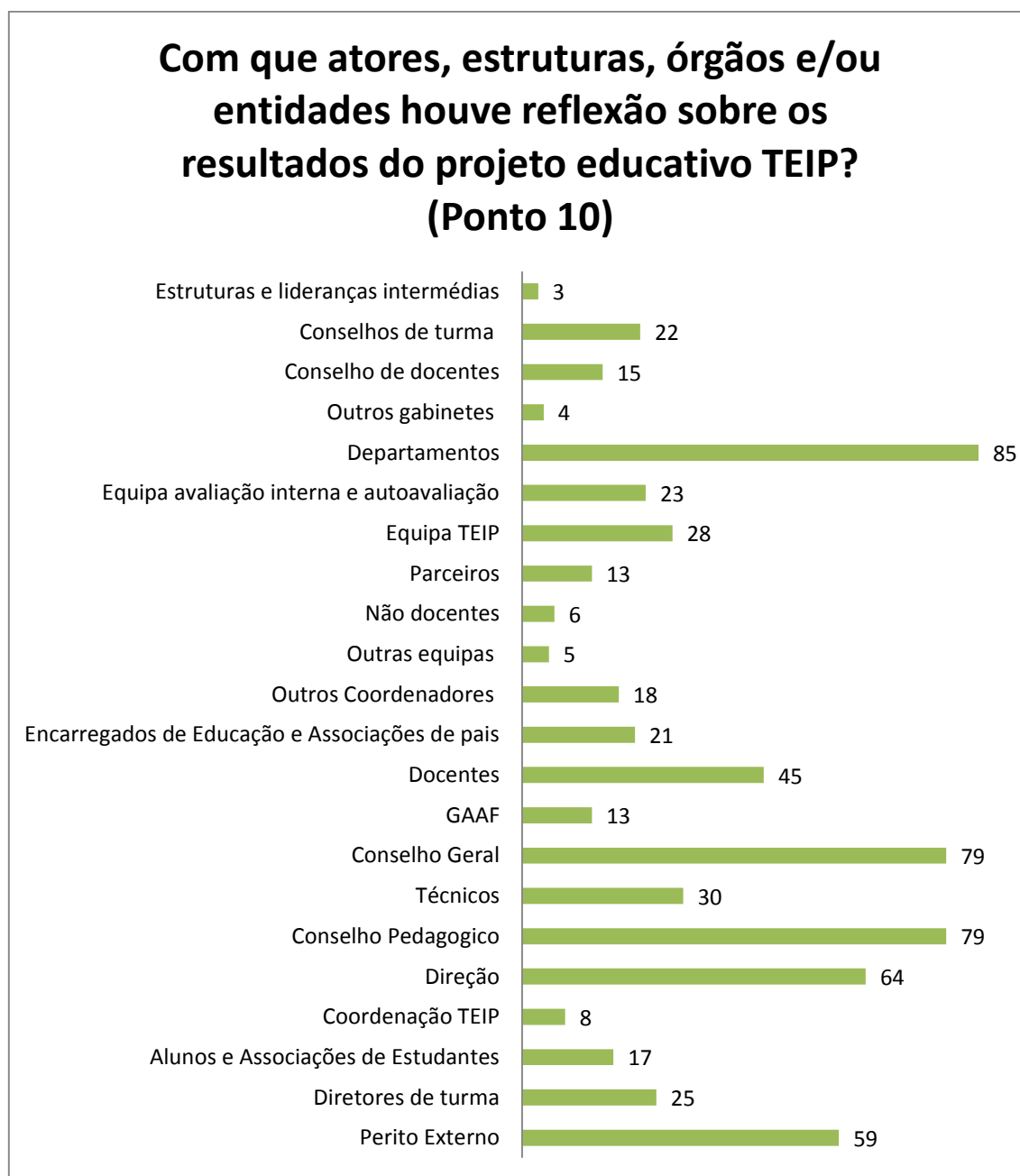


Gráfico 2. Análise do ponto 10 do Índice

Verifica-se uma ampla rede de participantes no relatório TEIP de cada escola, oriundos das mais diversas estruturas das organizações escolares, não obstante a existência de uma considerável supremacia das Direções das escolas, dos Peritos Externos e do Conselho Pedagógico (mencionados 164, 139 e 111 vezes respetivamente).

4.3. Mapeamento do perito externo

Nesta secção, procuro traçar um perfil do perito externo, assente na análise das respostas a pontos específicos do Índice (pontos 6, 7, 9 e 10) presentes na Lista dos Peritos

Externos de 2014_15. Organizei as respostas dos atores das escolas TEIP aos quatro pontos acima enunciados, em folhas de cálculo separadas num documento Excel (Anexo 7). Para a análise e explicitação dos dados presentes nestes quatro pontos do Índice, voltei a realizar a técnica de análise de conteúdo sendo que à semelhança do que foi realizado no eixo de análise anterior, na *exploração do material* (Bardin, 1994, p. 104), criei categorias e organizei as respetivas unidades de contexto. Uma vez realizada a contagem das unidades de contexto pertencentes a cada categoria, desenvolvi no *tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação* (p. 101), operações estatísticas simples (percentagens), explícitas em gráficos que reúnem as informações obtidas mediante o tratamento de dados realizado (Gráficos 3, 4, 5, 6, 7, e 8).

4.3.1 Perceções sobre o trabalho do Perito Externo

Reconhecimento da importância do Perito Externo

Os gráficos anteriormente apresentados (Gráficos 1 e 2) mostram-nos que os Peritos Externos são dos atores mais mencionados quanto à participação na elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação (Ponto 9) e na reflexão sobre os resultados (Ponto 10). As perceções do trabalho desenvolvido pelos peritos é também passível de ser analisado a partir dos pontos 6 (Grau de satisfação com o acompanhamento prestado pela DGE e pelo Perito Externo) e 7 (Ponto de situação relativamente ao trabalho em rede) do Índice. As perceções das escolas TEIP relativamente ao trabalho deste profissional são as que se apresentam nos Gráficos 3 e 4.

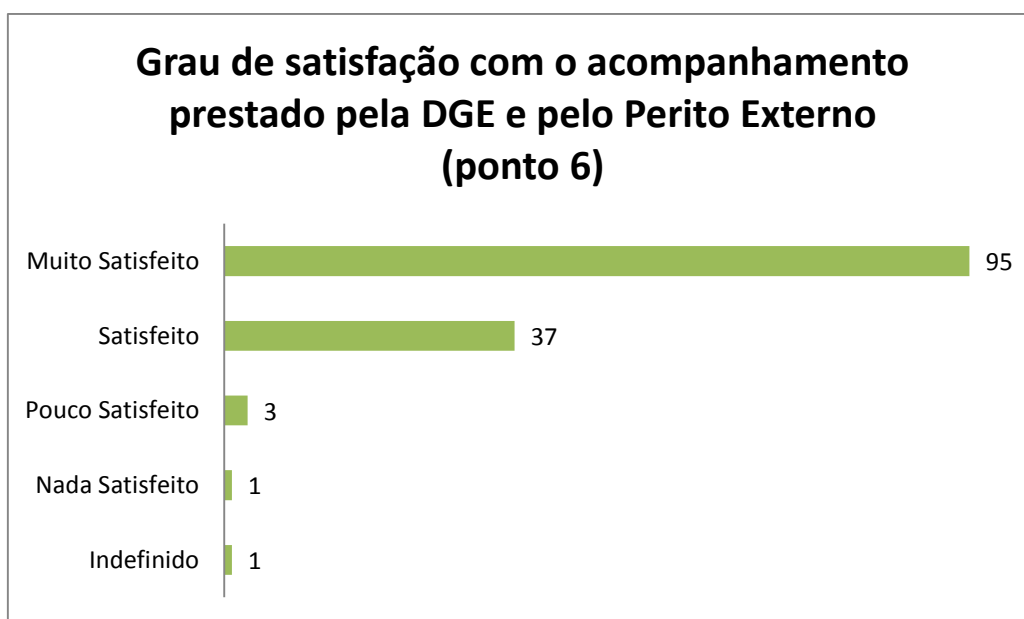


Gráfico 3. Análise do ponto 6 do Índice

A análise das respostas ao ponto 6 do Índice demonstra que a maioria dos atores das escolas TEIP que responderam ao Índice está muito satisfeita com o trabalho de acompanhamento realizado pela DGE e pelo Perito Externo.

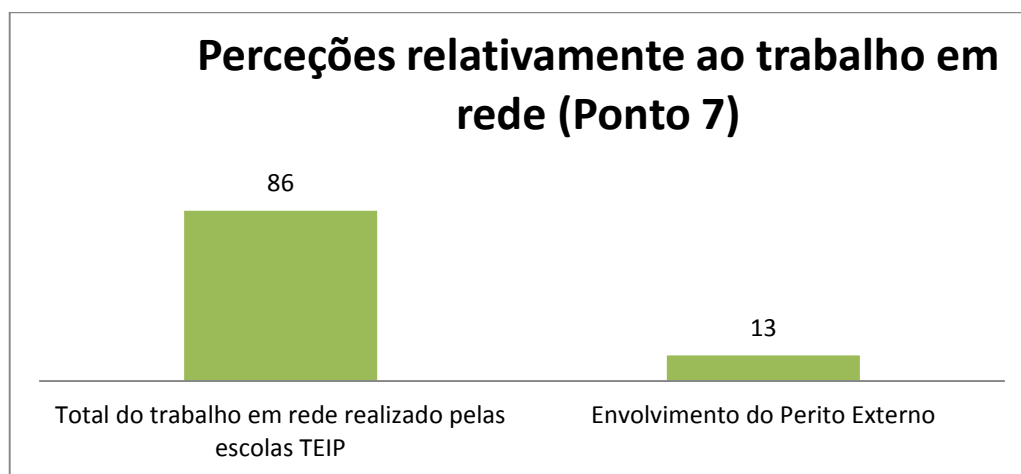


Gráfico 4. Análise do ponto 7 do Índice

Apesar de haver um grau de satisfação evidente com o trabalho do perito e de este estar muito envolvido nas tarefas de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP assim como nos resultados do PE TEIP (pontos 9 e 10 do Índice), verifica-se que a sua participação no trabalho em rede das escolas TEIP foi poucas vezes mencionada, constatando-se que o próprio trabalho em rede das escolas TEIP é, ainda, moderado (86 em 137 AE/E TEIP).

4.3.2 Perfil do Perito Externo

Docentes do ensino superior e universitários da área da Educação

Analisadas as perceções acerca do trabalho do perito externo, enveredei pela análise das suas características, com vista a procurar traçar um perfil deste profissional. Para tal, com base na Lista dos Peritos Externos de 2014 e 2015, criada pela EPIPSE, criei um documento onde reuni as informações que considerei pertinentes, do documento acima referido, com vista a criar o perfil do perito externo (Anexo 8). Deste modo, foram analisados os seguintes elementos, retirados do documento criado pela EPIPSE: formação académica, áreas de especialização, instituições a que pertencem e categoria profissional.

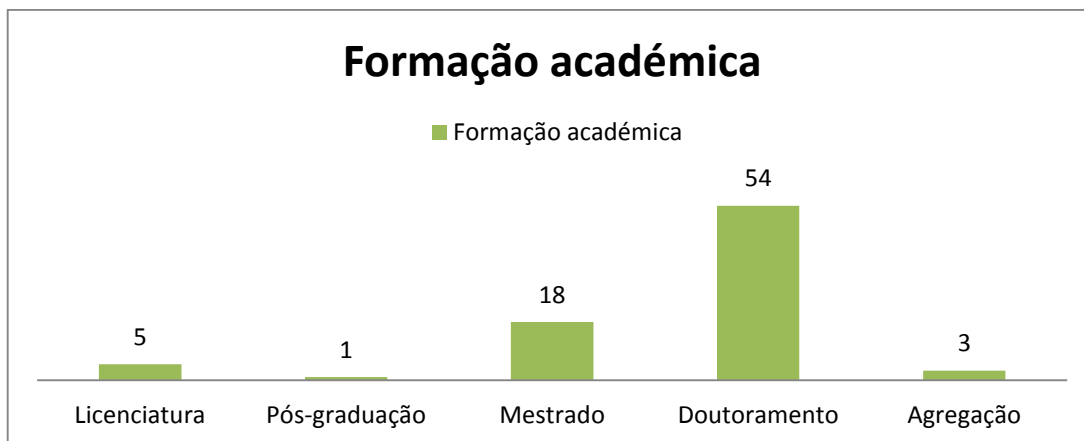


Gráfico 5. Formação académica do Perito Externo

Apesar de ser possível afirmar que existe uma diversidade de formação académica do Perito Externo, os dados apontam para o fato da maioria dos Peritos Externos deterem o grau académico de Doutores.

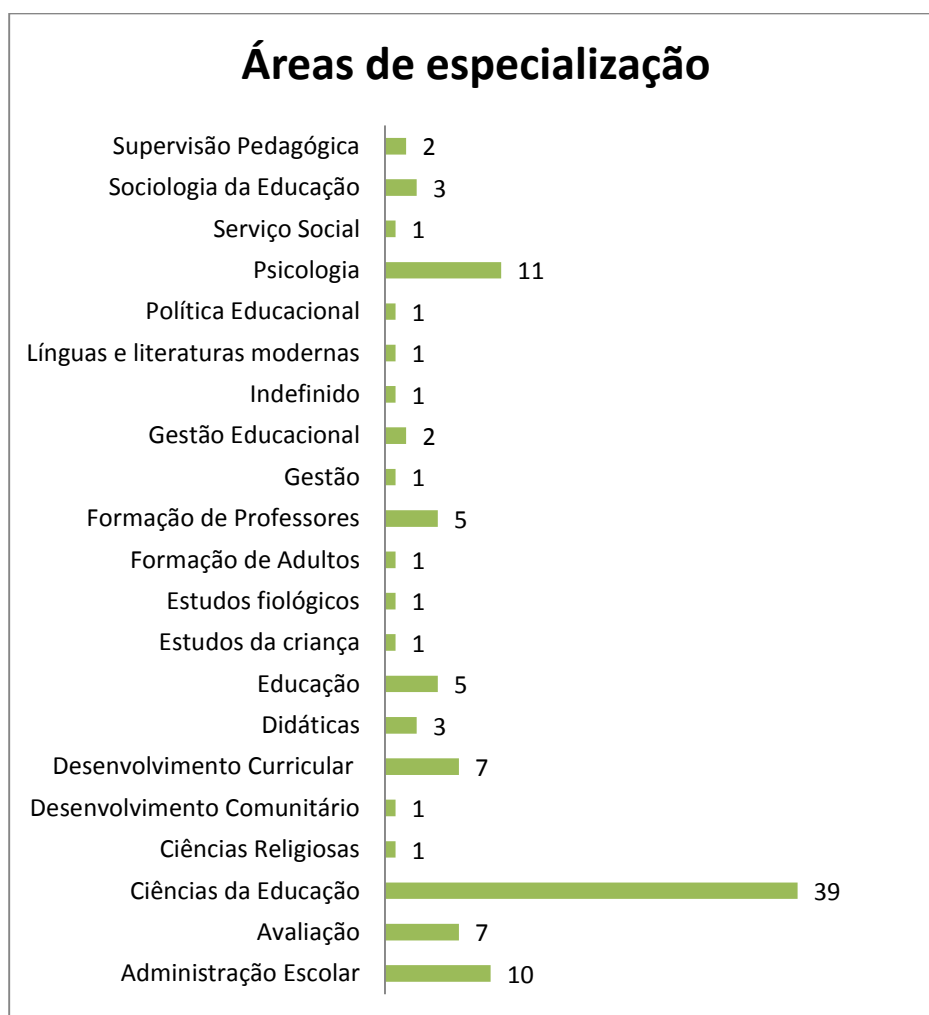


Gráfico 6. Áreas de especialização do Perito Externo

Relativamente às áreas de especialização do Perito Externo, verifica-se a supremacia da especialização no domínio das Ciências da Educação.

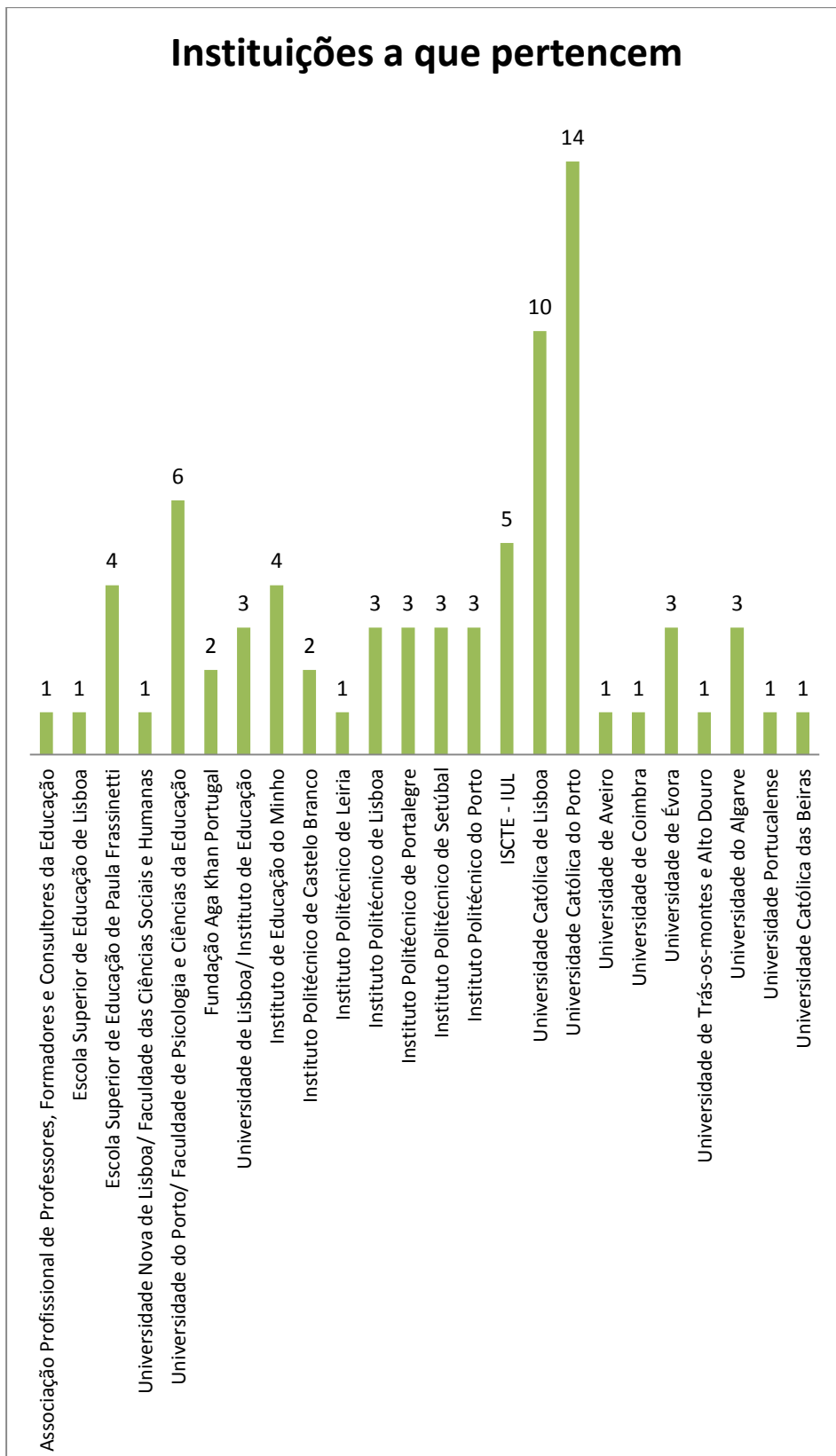


Gráfico 7. Instituições a que pertencem os Peritos Externos

De acordo com o Gráfico 7, verifica-se a supremacia da Universidade Católica, principalmente a do Porto, como instituição académica com mais Peritos Externos nas escolas TEIP.



Gráfico 8. Categoria profissional do Perito Externo

Relativamente à categoria profissional, segundo o gráfico 8, constata-se serem maioritariamente professores auxiliares.

4.4. Análise das representações de escola e dinâmicas organizacionais

Para a recolha das representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos professores das escolas TEIP, procedi à análise das respostas ao ponto 11 do Índice (*Análise SWOT sobre a implementação do projeto educativo TEIP*), presentes nos 137 relatórios anuais (ano letivo: 2013/2014), enviados pelas escolas TEIP. Estas respostas foram reunidas, pelo Gestor P., num documento Excel (Anexo 5) que me foi

disponibilizado e sobre o qual analisei as respostas dos atores das escolas TEIP ao ponto 11 do Índice.

A identificação das idiossincrasias presentes nas unidades de contexto pertencentes às categorias criadas, permitiu-me organizar a investigação em torno de temas que considero centrais para a investigação e que se encontram distribuídos pelos quatro polos da análise SWOT (Anexo 6).

4.4.1. Dimensão interna dos AE/E TEIP

As categorias são apresentadas por ordem decrescente de importância, ou seja, pelo número de unidades de contexto onde surgem.

Pontos fortes

- Comunicação e articulação organizacional (131 unidades de contexto)

Esta categoria faz emergir como ponto forte a primazia da comunicação e articulação pedagógica dentro da escola, entre professores, estruturas e equipas pedagógicas (93 unidades de contexto + 19 Comunicação e articulação entre estruturas e equipas da escola), envolvendo a biblioteca, o GAP, e também com a comunidade educativa (15 unidades de contexto). Com menos preponderância surgem a comunicação vertical, o trabalho em rede entre escolas e a comunicação com o perito externo.

- Avaliação e monitorização (106 unidades de contexto)

A esmagadora maioria dos AE/E atribui grande importância aos mecanismos de avaliação interna, bem como à monitorização e a autoavaliação (66 unidades de contexto em 113), seguindo-se o cumprimento de metas e taxas: taxa de abandono escolar, resultados positivos da avaliação externa, uniformização de critérios de avaliação (24 unidades de contexto).

- Exercício da liderança (52 unidades de contexto)

Os dados apontam para uma grande valorização do papel de liderança da Direção dos AE/E TEIP. A liderança é identificada, principalmente, com a Direção e a sua capacidade de promover o empenho, ouvir, envolver as lideranças intermédias e outros atores da comunidade educativa e promover o sentido de pertença ao AE

(30 unidades de contexto). Em segundo plano, como ponto forte, surgem as lideranças intermédias (16 unidades de contexto).

- Cultura e clima de escola (44 unidades de contexto)

A cultura e clima de escola são entendidos como um ponto forte por serem potenciadores das relações interpessoais e de empenho do pessoal docente e não docente, permitindo um melhor conhecimento da realidade dos alunos (14 unidades de contexto). Igualmente, é curiosa a antinomia que parece transparecer das análises SWOT dos AE/E TEIP, que vacilam entre valores aparentemente díspares (equidade- eficácia). Por um lado, valorizam a cultura de avaliação com vista à melhoria dos resultados académicos e de monitorização desses resultados (6 unidades de contexto); por outro lado, são escolas que apresentam cultura de inclusão e aceitação da diferença (7 unidades de contexto) e de fomentação de uma consciência ecológica, social e ética (3 unidades de contexto) como ponto forte.

- Criação e mobilização de documentos estruturantes (34 unidades de contexto)

O trabalho desenvolvido nas escolas TEIP assenta num conjunto diversificado de documentos que sustentam, ideológica e pedagogicamente, o trabalho que aí se faz, ao mesmo tempo que coordenam o trabalho dos seus atores. São nomeados o Plano Anual de Atividades (8 unidades de contexto), o Projeto Educativo (6 unidades de contexto) e o Plano de Melhoria (6 unidades de contexto); os planos de turma (2 unidades de contexto), sendo também referidos os Planos de ação, Plano de promoção da disciplina e o plano de formação dos docentes.

- Cultura de reflexão (23 unidades de contexto)

A instrumentalização da reflexão para a melhoria do sucesso educativo e resultados escolares juntamente com a reconfiguração de práticas e estratégias são valorizados. As escolas TEIP parecem estar a mobilizar a reflexão para o planeamento estratégico da sua organização, através da criação e operacionalização dos seus mecanismos de análise e desenvolvimento de estratégias. A reflexão decorrente dos encontros específicos de reflexão também é aludida bem como a mobilização da reflexão no acompanhamento individualizado de cada aluno.

Pontos fracos

- Comunicação e articulação organizacional pouco adequada/fortalecida (164 unidades de contexto)

Vêm-na maioritariamente como um ponto fraco, nomeadamente no que diz respeito a uma fraca articulação pedagógica (81 unidades de contexto) e fraca comunicação interna, horizontal - entre departamentos (49 unidades de contexto) e vertical (14 unidades de contexto). Também assinalados são a incompatibilidade de horários para a articulação e reflexão, a fraca comunicação e divulgação externa e o pouco trabalho em rede.

- Procedimentos de avaliação e monitorização recentes, insuficientes, divergentes ou inadequados (79 unidades de contexto)

Uma grande parte dos AE/E TEIP considera como ponto fraco a insuficiência de mecanismos de avaliação interna (48 unidades de contexto em 79), revelam preocupação com a discrepância entre a avaliação interna e externa (11 unidades de contexto) e a dificuldade em uniformizar e implementar mecanismos de monitorização e avaliação (9 unidades de contexto, vermelho escuro).

- Fraca cultura de reflexão (15 unidades de contexto)

O maior problema diz respeito às dificuldades em encontrar momentos de reflexão comuns e aos constrangimentos ao nível da determinação de prioridades para os processos reflexivos (10 unidades de contexto). Por fim, temos a dificuldade na recolha e tratamento de evidências que auxiliem a reflexão do processo educativo.

- Lideranças pouco consistentes (12 unidades de contexto)

Os AE/E TEIP consideram como ponto fraco o papel pouco ativo das lideranças intermédias (5 unidades de contexto). Também é mencionada a fraca organização do funcionamento dos tempos letivos; resistência, por parte do corpo docente ao papel das lideranças intermédias, assim como a falta de créditos horários para o exercício destas.

- Cultura e clima de escola pouco adequada ou pouco cimentada (6 unidades de contexto)

Esta categoria apresenta um grande equilíbrio na distribuição das representações dos atores, no terreno, salientando-se os problemas relacionados com constrangimentos situados ao nível da colocação de professores (apropriação por parte dos professores novos de uma cultura de escola já instituída e a alteração ‘forçada’ da cultura organizacional provocada pelo movimento "em massa" de docentes entre as escolas) e da formação de novos AE com culturas de escolas diferenciadas. Salienta-se, ainda, os baixos níveis de tolerância face à diferença, o clima de agitação, cultura colaborativa pouco consistente.

4.4.2. Dimensão externa dos AE/E TEIP

As categorias são apresentadas por ordem decrescente de importância, ou seja, pelo número de unidades de contextos onde surgem.

Oportunidades

- Trabalho em rede (32 unidades de contexto)

Com mais unidades de contexto (mais de metade) encontramos a possibilidade de reflexão e partilha de boas práticas que advém do trabalho em rede entre escolas (17 unidades de contexto). De seguida, é tida como oportunidade para os AE/E a comunicação e articulação com outras escolas (13 unidades de contexto) seguindo-se duas escolas que mencionam a existência de AE/E que trabalham em micro rede.

- Papel e contributo do Perito Externo (25 unidades de contexto)

Havendo AE/E que não especificam as razões pelas quais o perito externo é entendido como uma oportunidade para as escolas TEIP (12 unidades de contexto), encontramos a alusão ao trabalho de acompanhamento (10 unidades de contexto), à consciencialização dos problemas e soluções (2 unidades de contexto), a proximidade do perito (2 unidades de contexto), a sua avaliação, o seu olhar crítico e externo. Por fim, a ajuda que o perito dá ao nível da implementação e desenvolvimento do PE TEIP é também outra representação que se encontra presente nesta categoria.

- Procedimentos de avaliação: autoavaliação e avaliação externa (6 unidades de contexto)

Com mais de metade das unidades de contexto (5 unidades) encontramos o impacto da autoavaliação, nomeadamente na monitorização de processos e

resultados e na consolidação de uma cultura de planificação, execução, monitorização e reformulação. Apenas uma unidade de contexto alude à avaliação externa.

- Criação e mobilização de documentos estruturantes (6 unidades de contexto)

A maior oportunidade surge em torno daquele que é considerado o documento mais importante e tem a ver com a criação, reflexão e revisão do Plano Anual de Melhoria. Segue-se a criação do plano de formação para o AE, de acordo com as suas necessidades; a revisão periódica da missão, visão e valores da escola; e o plano anual de atividades.

Ameaças

A categoria - Características das famílias/ Encarregados de educação dos alunos (174 unidades de contexto) - reúne as ameaças apontadas pelos AE/E. Com mais unidades de contexto surge o fraco apoio e participação das famílias/ encarregados de educação relativamente ao percurso escolar dos seus educandos (47 unidades de contexto), seguindo-se os problemas sociais, económicos e culturais das famílias (36 unidades de contexto). Segue-se o baixo nível de escolaridade, as baixas expectativas face à escola, o desemprego ou empregos precários, a emigração, as estruturas familiares desestruturadas, as fracas competências parentais; elevadas dificuldades financeiras; iliteracia; famílias monoparentais; a necessidade de apoio sistemático; ambiente e comportamentos familiares desajustados; o difícil acesso a tecnologias; a dificuldade de acessibilidade à escola; e a pouca exigência face aos deveres escolares dos educandos.

5. As representações de escola e dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP

Mediante a explicitação, depuração e pesquisa das idiossincrasias presentes na análise das categorias acima destacadas, é possível verificar que os professores das escolas TEIP partilham um conjunto de opiniões e de crenças sobre a escola que nos permitem descrevê-las como representações. Como referi atrás, o meu entendimento das representações sociais como conhecimento socialmente produzido parece evidenciar-se numa linguagem comum que encontramos da parte dos atores das escolas TEIP, e que se concentra em redor de um conjunto específico de categorias. Saliento o carácter regulatório do Índice, que orienta os atores para determinados aspetos, temáticas e resultados que levam os atores a pensar de determinado modo, posicionando-se em relação a

determinados temas, contemplados no Índice, que os leva a desenvolver representações específicas acerca do funcionamento das escolas.

Enquanto IRBC, o Índice exerce, de facto, um controlo sobre os atores a quem se destina, ao mesmo tempo que produz um determinado conhecimento que é partilhado e que circula entre todos possibilitando uma uniformização da linguagem. Além disso, o índice não é neutro, adota valores específicos ao valorizar determinadas dimensões da escola e do sistema educativo. As representações presentes no instrumento, entendidas como “matrizes cognitivas e normativas” (Costa & Afonso, 2009, p. 139), englobam um conjunto específico e diferenciador de modos de encarar o funcionamento das escolas TEIP pelo que os regula à distância, mediante uma lógica de regulação em vez de regulamentação.

Traduz, assim, um modo de regulação institucional, *soft* (não surge sob a forma de prescrição, mas de guião orientador das respostas da escola) levando a que nas escolas TEIP se pense de determinado modo. No entanto, também verificámos, pelas respostas das escolas, que esta influência cognitiva é passível de modos de apropriação contextualizados diferenciados, enunciadores de uma regulação autónoma, situacional – a nível local – que se traduz em lógicas de aceitação, rejeição, adaptação etc. Deste modo, valorizamos os dados que emergem da análise das SWOT realizadas pelos atores das escolas TEIP e que assentam em quatro principais dimensões: a avaliação e a monitorização, a cultura de reflexão, o exercício da liderança e a comunicação e articulação organizacional.

5.1. Avaliação e monitorização

Uma representação que parece resultar, em parte, do papel regulatório do Índice (os pontos 1, 2 e 3 do Índice dizem respeito a processos de avaliação interna e externa) por via da ação da EPIPSE, relaciona-se com a avaliação e a monitorização. Tal como o Gestor P. afirma: “sem uma boa política de monitorização e de avaliação, é difícil melhorar” (Anexo 2, Entr. P., p. 23) dado um sistema de recolha de informação, realizado através da monitorização e avaliação, permitir “alimentar aquela reflexão continuada sobre aquilo que se está a fazer, sobre aquilo que se está a alcançar” (ibidem).

A importância desta representação é evidente no número de unidades de contexto presentes na análise da SWOT das escolas TEIP, sendo possível verificar que este tema é maioritariamente considerado como um ponto forte (Gráfico 9).

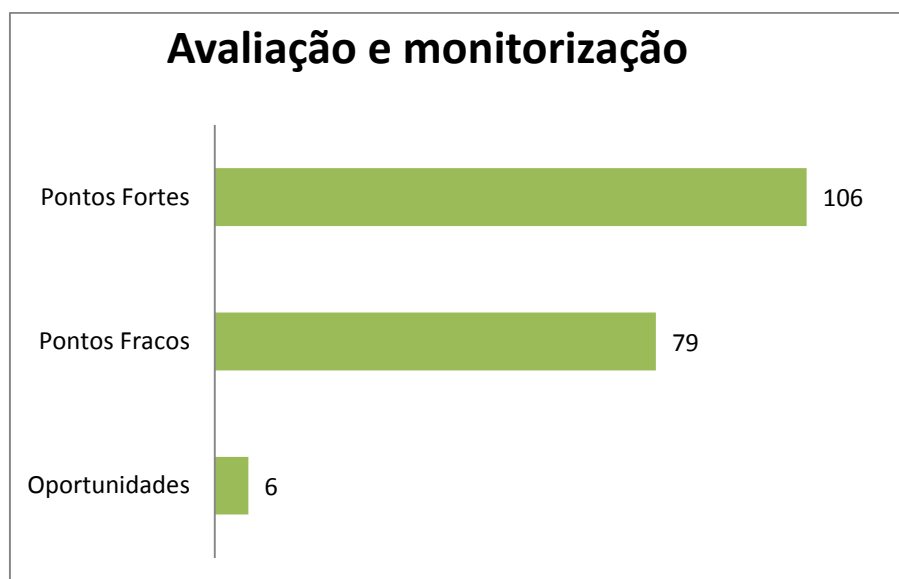


Gráfico 9. Análise da categoria “Avaliação e monitorização”

A desconstrução desta categoria criada nos pontos fortes, fracos e oportunidades, aponta para uma grande valorização da avaliação interna, o que pode estar relacionado com a perceção de que a avaliação interna consiste num processo através do qual a escola olha para si mesma e encontra os aspetos que precisam de ser alterados ou mantidos para que a concretização das metas pré-determinadas pela própria escola, sejam alcançadas (Candeias, 2007, p. 101).

Uma vez que a maioria dos atores das escolas TEIP considera a avaliação interna um ponto forte, os dados apontam para o facto das escolas, apesar de se organizarem em função de modelos de avaliação externos, são capazes de reconstruí-los em função do seu PE, avaliá-lo e efetuar mudanças em função dos processos e resultados conseguidos. Nesta medida, a avaliação interna permite um “processo autêntico que espelha a identidade da escola” (idem).

Outra constatação, decorrente da análise desta categoria, relaciona-se com a aparente contradição das respostas à análise SWOT que vacilam entre o paradigma da eficácia e avaliação (respeitante à importância de uma cultura de avaliação com vista à melhoria dos resultados académicos e da monitorização desses resultados) e o da equidade e inclusão (respeitante à importância de uma cultura de inclusão e aceitação da diferença, de fomentação de uma consciência ecológica, social e ética). Tal indicia que, apesar do Programa TEIP nortear-se por uma ação compensatória da desigualdade social, através da criação de meios e infraestruturas disponibilizados às escolas TEIP (Moreira,

et al., 2011, p. 15), estas escolas, apesar de representarem contextos de inclusão e multiculturalismo, representam igualmente territórios que estão sujeitos a lógicas específicas de regulação pós-burocrática, de mercado, que privilegiam os resultados e as *performances*.

5.2. Cultura de reflexão

A valorização da reflexão para a melhoria do sucesso educativo e dos resultados escolares é uma representação também ela enraizada nas escolas TEIP que se evidencia sob a designação de “cultura de reflexão”.



Gráfico 10. Análise da categoria “Cultura de reflexão”

De facto, as escolas revelam a adoção de uma linguagem comum no que respeita a associar os processos reflexivos ao planeamento estratégico dos AE/E, assim como à criação e operacionalização de mecanismos de análise e desenvolvimento de estratégias. É manifesta a valorização das escolas relativamente ao planeamento estratégico, no sentido dado por Olsen (2007, p. 12), enquanto processo que inspira a mudança e ajuda os atores organizacionais a tomarem decisões no seu dia-a-dia. Este ganha forma através da definição de uma estratégia que diz respeito a uma escolha clara e consciente da direção da organização relativamente ao que está a acontecer com o seu ambiente organizacional. A definição da estratégia prende-se, intrinsecamente, com a criação e operacionalização de mecanismos de análise e desenvolvimento de estratégias das quais se destacam, por exemplo, a criação e operacionalização do PE enquanto etapa da planificação estratégica (Barroso, 1992, p. 29) das escolas.

5.3. Exercício da liderança

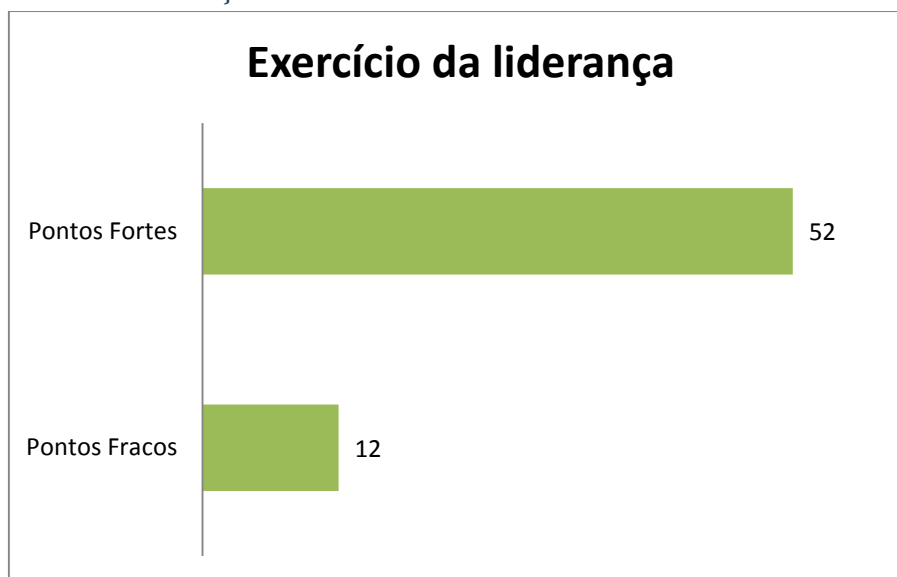


Gráfico 11. Análise da categoria “Exercício da liderança”

De acordo com a análise do gráfico 12, é possível verificar que maioritariamente os atores das escolas TEIP consideram esta categoria um ponto forte, explicitando a existência de uma representação altamente favorável ao papel das direções e da sua liderança, mas mais cautelosa em relação ao papel das lideranças intermédias.

A valorização do papel da liderança das direções, no funcionamento das escolas TEIP, decorre do preconizado no Decreto-lei 75/2008 que põe termo à gestão colegial e “introduz o órgão unipessoal de diretor” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 2), entendido como “responsável pela administração e gestão da escola” (ibidem). Este normativo põe em destaque o papel do Diretor na gestão e funcionamento das escolas, entendendo-o como “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Artigo 18.º). Com efeito, a importância do papel do Diretor está também patente nas suas competências, das quais se destacam o seu papel representativo da escola assim como o papel hierárquico que detém em relação ao pessoal ou não docente (Artigo 20.º). Trata-se de atribuir a cada escola:

“um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Barroso & Carvalho, 2009, p. 3)

Com efeito, os atores das escolas TEIP assumem veementemente a importância do papel das direções e da sua liderança no funcionamento das escolas. No entanto, o

papel das lideranças intermédias é consideravelmente menos valorizado o que pode indiciar uma fraca cultura de participação entre os diferentes atores das escolas TEIP.

5.4. Comunicação e articulação organizacional

Uma representação que também parece forte prende-se com a comunicação e articulação organizacional. Esta categoria é considerada maioritariamente um ponto fraco sendo que a sua desconstrução expõe a primazia da articulação pedagógica entre professores, estruturas e equipas pedagógicas, entendida como ponto maioritariamente fraco.



Gráfico 12. Análise da categoria “Comunicação e articulação organizacional”

Barroso (1995, p. 6) alerta para a importância de uma cultura de participação na escola através da adoção de formas de gestão participativa, entendida como “um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (p. 7). No caso das escolas, os professores constituem uma força de trabalho altamente especializada e qualificada (p. 9) pelo que o autor defende o trabalho em equipa como uma das estruturas base da gestão participativa que, por sua vez, permite a criação de:

“percepções partilhadas; propósitos comuns; acordo sobre os procedimentos a adoptar; compromisso; cooperação; e aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta” (Bell, 1992, In Barroso, 1995)

O facto dos atores das escolas TEIP assumirem como principal ponto fraco a articulação pedagógica entre professores, estruturas e equipas pedagógicas relança a importância de criar diferentes tipos, níveis e campos de participação dos atores nas

escolas no sentido de promover o poder de tomar decisões. Para tal, é necessária a “ativação de zonas de negociação” (Barroso, 1995, p. 18) entre diferentes atores e estruturas hierárquicas existentes com vista a permitir a formalização de “processos de negociação explícita” (idem) entre pessoas com interesses diferentes.

Considerações finais do projeto de investigação

Atendendo à minha pergunta de partida “*Quais as representações de escola e de dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP?*”, percorri um longo percurso de investigação que me conduziu a um conjunto de resultados que irei de seguida sistematizar, de acordo com os objetivos a que me propus neste estudo.

Primeiro eixo de análise: a intencionalidade do Índice

Começando pela busca da compreensão da forma como o Índice é elaborado pela DGE assim como quais as suas intenções, o objetivo deste eixo prendia-se com a identificação das representações subjacentes a este instrumento, que assentam, inevitavelmente, numa visão específica do funcionamento das escolas TEIP.

O Índice é elaborado pelos elementos da EIPSE com base num conjunto de diretrizes emanadas pelas estruturas hierárquicas superiores da DGE. Trata-se de um IRBC devido ao modo como regula implícita e explicitamente o modo como os atores das escolas TEIP interagem com o meio, levando-os, intencionalmente, a agir de determinada forma. Nesta medida, é considerado uma fonte de informação vital para a obtenção de determinadas informações, assentes em objetivos específicos, determinados pela EIPSE. Tem uma intencionalidade estratégica na medida em que foi criado com vista à obtenção de informações, das escolas TEIP à EIPSE, que não são atualmente passíveis de obter em tempo útil devido ao facto da tutela não dispor de recursos humanos suficientes para a recolha das informações necessárias.

Este instrumento tem vindo a ser reformulado ao longo dos anos mas intenta manter-se o mais estável possível de maneira a que as escolas “não estejam de ano para ano a ter que mudar a sua forma de mobilização de informação para responder às necessidades do sistema” (Anexo 2, Entr. P., p. 22). Contém uma lógica de planeamento estratégico na medida em que foi construído em comunhão com os objetivos e intencionalidade do relatório TEIP.

As informações solicitadas neste instrumento assentam em objetivos específicos que, segundo o Gestor P., distribuem-se pelos seguintes polos: prestação de contas à tutela; indução de práticas; diferenciação de escolas; utilidade para as escolas e potenciamento da melhoria de práticas e resultados.

Relativamente ao primeiro objetivo, é pretendido que este instrumento apresente o funcionamento das escolas TEIP de maneira a que seja possível perceber o modo como cada escola desenvolve os seus planos de ação e de melhoria, verificando o modo como foram obtidos os resultados e quais os processos que lhes estão subjacentes.

Quanto ao segundo objetivo, pretende-se que este instrumento induza à melhoria dos aspetos considerados relevantes pela EPIPSE pelo que o próprio tipo de questões tem a intencionalidade de levar as escolas a adotarem determinadas práticas.

O terceiro objetivo relaciona-se com a indução de processos de reflexão e melhoria continuados assentes numa recolha de dados sistémica que contribua para a melhoria das práticas e resultados das escolas TEIP. A partir deste exercício, ocorre uma diferenciação entre as escolas que efetuam a recolha de dados para responder ao relatório e as escolas que efetuam a recolha de dados para a melhoria das suas práticas, independentemente do relatório.

O quarto objetivo refere-se à utilidade do Índice e à sua capacidade de potenciar a melhoria de práticas e resultados. Com efeito, este instrumento e as informações que contém, induzem à adoção de uma postura mais reflexiva por parte dos atores das escolas TEIP face ao funcionamento das escolas assim como à procura das alterações necessárias para a melhoria dos processos desenvolvidos e resultados obtidos.

Segundo eixo de análise: os participantes na elaboração das respostas do Índice

No segundo eixo de análise, foi realizado um mapeamento dos atores que participaram na elaboração da resposta ao Índice. Através da análise do ponto 9 (*Quem deu contributos para a elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP?*) e do ponto 10 (*Com que atores, estruturas, órgãos e/ou entidades houve reflexão sobre os resultados do projeto educativo TEIP?*) do Índice, é possível afirmar que, apesar de existir uma vasta rede de participantes oriundos das mais diversas estruturas das organizações escolares, as Direções das escolas, os Peritos Externos e o

Conselho Pedagógico são os atores mais frequentemente mencionados como participantes na elaboração das respostas do Índice.

Terceiro eixo de análise: a figura do Perito Externo

O mapeamento da figura do Perito Externo realizou-se através da análise dos pontos 6 (*Grau de satisfação com o acompanhamento prestado pela DGE e pelo Perito Externo*), 7 (*Ponto de situação relativamente ao trabalho em rede*), 9 (*Quem deu contributos para a elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação no âmbito do TEIP?*) e 10 (*Com que atores, estruturas, órgãos e/ou entidades houve reflexão sobre os resultados do projeto educativo TEIP?*) do Índice.

A análise dos pontos enunciados demonstra que a maioria dos atores das escolas TEIP está muito satisfeita com o trabalho de acompanhamento realizado pela DGE e pelo Perito Externo e que este está envolvido no trabalho em rede das escolas TEIP apesar dos dados apontarem para o facto de este envolvimento ainda ser moderado (pontos 6 e 7 do Índice). São dos atores mais mencionados no que respeita à participação na elaboração dos relatórios de monitorização e avaliação assim como na reflexão dos resultados alcançados o que denota a sua posição de destaque no funcionamento das escolas TEIP (pontos 9 e 10 do Índice).

Mediante a análise da informação patente nos eixos 6, 7, 8 e 9 do Índice, desenhei um perfil do perfil do perito externo que assentou nas seguintes categorias: formação académica, áreas de especialização, instituições a que pertencem e categoria profissional. Através da análise dos pontos enunciados, é possível afirmar que os Peritos Externos possuem, maioritariamente, o grau académico de Doutores com especialização em Ciências da Educação, através da Universidade Católica, especialmente a do Porto. Quanto à categoria profissional, estes são maioritariamente Professores Auxiliares.

Quarto eixo de análise: As representações de escola e dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP

No quarto eixo de análise foi realizado, a partir da análise do ponto 11 do Índice (*Análise SWOT sobre a implementação do projeto educativo TEIP*), uma recolha das representações de escola e dinâmicas organizacionais dos atores das escolas TEIP. O impacto do Índice no funcionamento das escolas TEIP está presente no modo como orienta os atores a quem se destina para a produção de um conhecimento distinto que os

regula ao mesmo tempo que induz ao desenvolvimento de representações específicas acerca do funcionamento das escolas TEIP. Este controlo exercido gera uma uniformização da linguagem que se concentra em torno de um conjunto de temas.

A partir da criação de categorias e análise das respetivas unidades de contexto, repartidas pela dimensão interna e externa da análise SWOT, constata-se que os atores das escolas TEIP atribuem especial importância às seguintes dimensões: a avaliação e monitorização; a cultura de reflexão, o exercício da liderança e a comunicação e articulação organizacional.

Quanto à *Avaliação e monitorização*, verifica-se que esta categoria é considerada, maioritariamente, um ponto forte (106 para 79 e 6 unidades de contexto para os pontos fracos e oportunidades, respetivamente). Uma análise mais profunda demonstra que a avaliação interna desempenha um papel de destaque para os atores das escolas TEIP comparativamente com a avaliação externa o que pode indiciar uma mudança de paradigma na qual a escola atribui relevo à criação de mecanismos de análise e reflexão do seu funcionamento. Verifica-se também que o Índice atribui destaque a este tema uma vez que os pontos 1, 2 e 3 deste instrumento relacionam-se com processos de avaliação interna e externa, induzindo os atores das escolas TEIP a atribuírem também importância à avaliação e monitorização.

Quanto à *Cultura de reflexão*, verifica-se que esta categoria é considerada, maioritariamente, um ponto forte (23 para 15 unidades de contexto). Verifica-se que os atores das escolas TEIP atribuem importância à criação e operacionalização de mecanismos de análise e desenvolvimento de estratégias. Destaca-se o relevo que é dado ao planeamento estratégico, nomeadamente na forma como alvitra a mudança e defende a criação de estratégias de planificação do futuro organizacional das escolas.

A categoria *Exercício da liderança* é maioritariamente considerada um ponto forte (52 para 12 unidades de contexto). Verifica-se uma grande valorização do papel das lideranças das direções e menos relevo ao das lideranças intermédias, o que demonstra que os atores das escolas TEIP atribuem mais importância ao papel das lideranças de topo no funcionamento das escolas que ao papel de outros atores organizacionais. A fraca valorização do papel das lideranças intermédias pode indiciar a existência de uma fraca cultura de participação entre os diferentes atores das escolas TEIP.

A categoria *Comunicação e articulação organizacional* é considerada um ponto maioritariamente fraco (164 para 131 unidades de contexto) e expõe a importância que os atores das escolas TEIP atribuem à fraca articulação pedagógica entre professores, estruturas e equipas pedagógicas o que já se encontrava implícito na fraca importância dada ao papel das lideranças intermédias na análise da categoria *Exercício da liderança*.

Na minha perspetiva, este projeto de investigação contribuiu para que eu desenvolvesse um conhecimento mais aprofundado acerca do Programa TEIP bem como das representações influenciam os modos de pensar e atuar dos atores nos mais diversos contextos. A importância do Índice sedia-se no modo como regula os atores a quem se destina, levando a produzir um conhecimento específico, ao mesmo tempo que contém, implícitas, representações que a EPIPSE nutre acerca do modo de funcionamento das escolas TEIP. Esta rede intrincada de significados, partilhada pelos atores da EPIPSE e pelos atores das escolas TEIP, onde coabitam modos de regulação institucional e de regulação autónoma, demonstra a complexidade do funcionamento da administração educacional assim como os processos de ajustamento mútuo (Mintzberg, 1999) decorrentes da adaptação dos atores às circunstâncias e processos nos quais estão envolvidos.

III – Atividades realizadas no estágio

1. Mapeamento das atividades realizadas no estágio

Uns dos fatores que me permitiu aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento e cultura da EPIPSE, foram as atividades que realizei ao longo do estágio curricular, que teve a duração de 8 meses, distribuído por 15 horas semanais (15/9/2014 – 28/5/2015).

Durante o período de estágio, tive a oportunidade de desempenhar diversas atividades, em interação direta e constante com os elementos da EPIPSE, que me integraram e envolveram em todas as atividades desenvolvidas, dando-me o privilégio de aprender e desenvolver inúmeras competências. De modo a melhor explicitar as atividades, organizei-as em função da sua tipologia e da sua frequência em dias, em cada mês de estágio. Recorro, ao longo desta apresentação, às minhas notas de campo (NC) incluídas nos diários de bordo (DB), que no decorrer do estágio, fui construindo, fruto das diferentes observações realizadas.

1.1. setembro

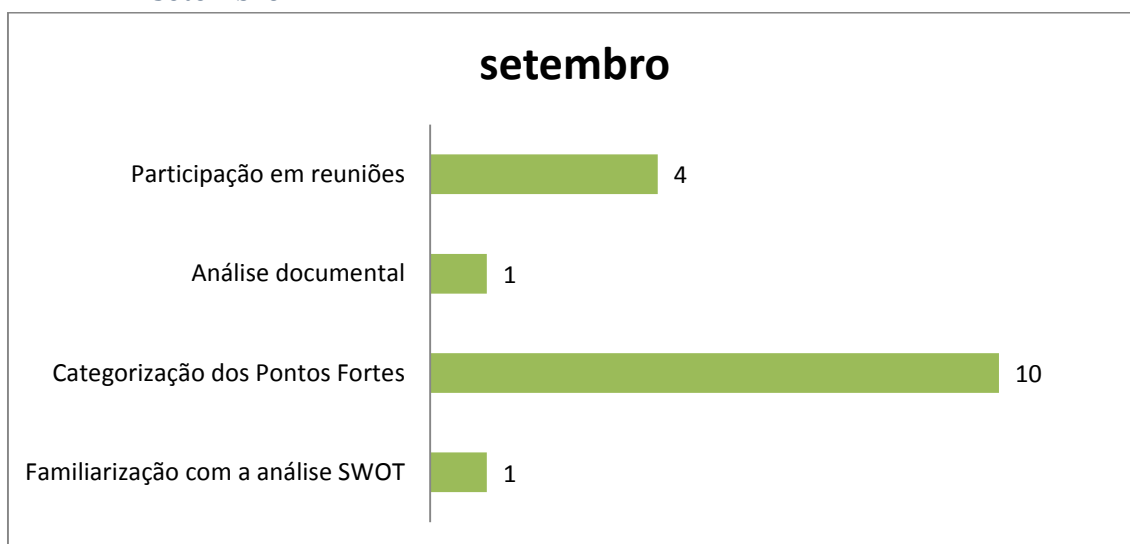


Gráfico 13. Atividades realizadas em setembro

O mês de setembro foi um mês de adaptação à cultura e práticas da EPIPSE. Neste primeiro mês de estágio, passei por um rápido processo de aculturação dos procedimentos com que a EPIPSE lida no seu dia-a-dia, familiarizando-me com os processos da equipa.

O Gestor P. recebeu-me no primeiro dia de estágio, apresentou-me à equipa e mostrou-me o local onde eu iria ficar (DB 15/09). Fui, desde o primeiro dia, inteirada do trabalho que iria desenvolver no estágio: a análise SWOT dos 137 AE/ETEIP pelo que o Gestor P. ensinou-me imediatamente uma metodologia para criar categorias através da pesquisa e filtragem de unidades de registo, tais como liderança ou avaliação, no

documento com a análise SWOT. Uma vez identificadas as unidades de contexto referentes a determinado tema, pesquisado através de uma ou mais unidades de registo, criei categorias às quais atribui sempre um número por forma a realizar posteriormente a contagem de cada categoria. O Gestor P. também me ensinou vários atalhos no Excel que me permitiram desenvolver competências ao nível deste programa.

Para a análise da SWOT, comecei por ler várias unidades de contexto de maneira a familiarizar-me com a linguagem adotada pelas escolas. Verifiquei que existe uma grande diversidade de temas e subtemas que tornam a análise das unidades de contexto extremamente complexa, repleta de representações explícitas e implícitas dos atores que responderam a este ponto do Índice (Ponto 11).

Durante a análise dos pontos fortes, o Gestor P. pediu-me que analisasse os Relatórios TEIP 2009/2010 e 2010/2011 (DB 22/09) de maneira a estudar a forma como a análise SWOT foi realizada. Solicitou-me também que analisasse três Planos de Melhoria (idem) de maneira a apropriar-me da forma como as escolas respondem ao que lhes é solicitado, pela EPIPSE. A análise dos relatórios e dos Planos de Melhoria teve uma forte dimensão formativa para mim, pois permitiu-me conhecer a forma como estes instrumentos são elaborados pela administração central e respondidos pelas escolas TEIP.

A minha participação nas reuniões da EPIPSE permitiram-me adquirir um conhecimento mais abrangente das dinâmicas da equipa assim como das valências do seu trabalho, dando-me acesso a uma aprendizagem *in loco* sobre medidas e ações que a equipa realiza, podendo participar do processo de decisão.

Apesar do meu horário de estágio começar às 9h30 e terminar às 13h, verifiquei rapidamente que ocorrem muitas reuniões de tarde e que a observação destas seria benéfica para a minha aprendizagem. Neste sentido, decidi que “seria vantajoso para a minha aprendizagem, ficar no estágio o máximo de tempo possível” (idem) mesmo que tal implicasse ficar até depois do horário estabelecido para o meu estágio.

Verifiquei, durante este mês, que “o fluxo de trabalho [da EPIPSE] é bastante variado” (DB 18/09) sendo que esta lida com “imensas atividades cuja consecução depende algumas vezes de “confirmação superior” (idem). Pude também observar que:

“o Programa TEIP corresponde apenas a uma parte das funções a que esta equipa multidisciplinar se dedica, trabalhando em várias atividades ao mesmo tempo, numa lógica de comunicação constante entre os elementos da equipa.” (idem)

1.2. outubro

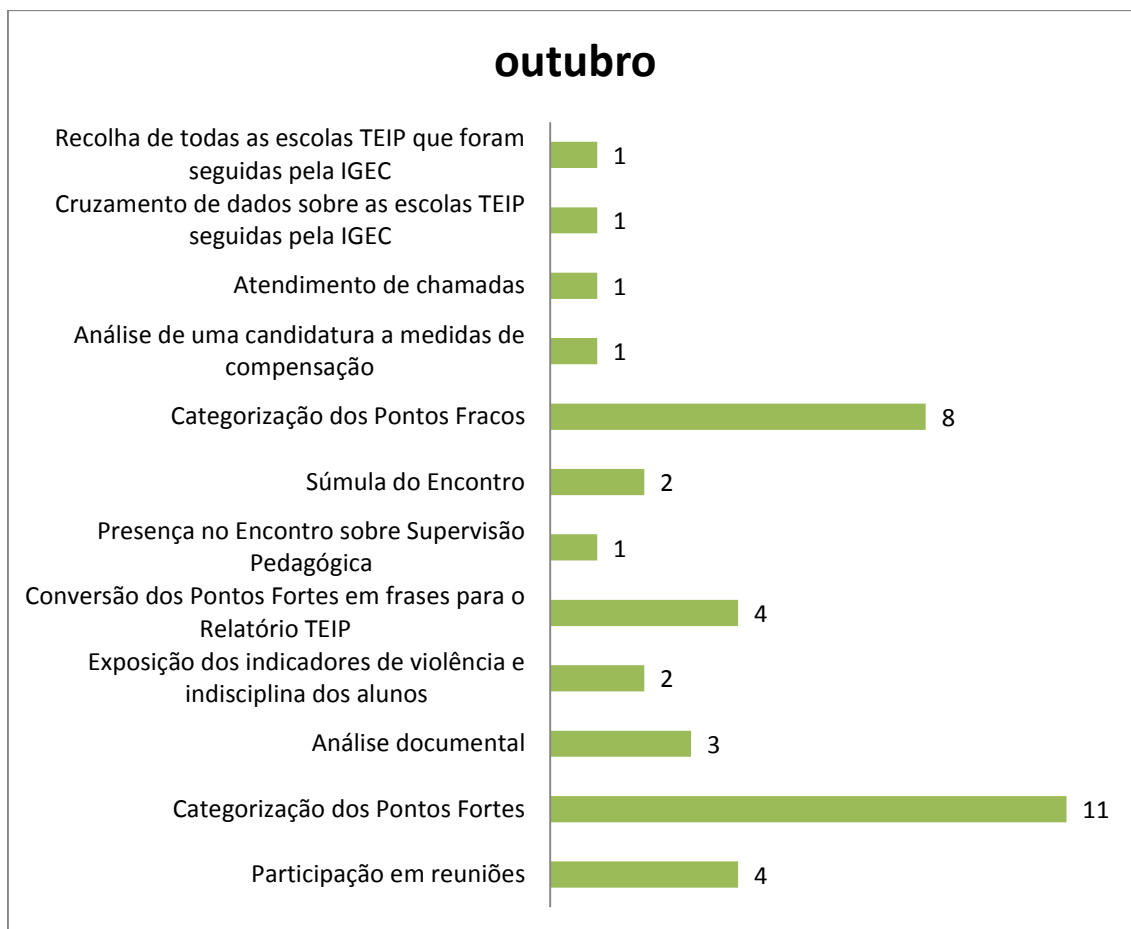


Gráfico 14. Atividades realizadas em outubro

O mês de outubro iniciou-se com reuniões acerca de questões bastante importantes tais como a passagem do Plano de Melhoria para três anos. Continuei a minha análise dos pontos fortes e, uma vez terminada a sua categorização, iniciei a conversão das categorias em frases que integrarão o Relatório TEIP. Para isso, procedi ao agrupamento de categorias que pertencem ao mesmo tema e criei frases que englobam as categorias selecionadas. Foi um longo processo de definição e redefinição de categorias, com a consequente organização das unidades de contexto, que me levou a desenvolver as minhas capacidades de organização e sistematização de dados, ao mesmo tempo que aprofundei o meu conhecimento na técnica de análise de conteúdo.

Verifiquei, imensas vezes, a influência, no trabalho desenvolvido, dos conhecimentos que desenvolvi na Licenciatura em Ciências da Educação e no Mestrado em

Administração Educacional, quer através da forma como fui criando categorias, assim como na forma como as organizava e convertia em frases para integrarem o Relatório TEIP. Por exemplo, a criação da categoria “Criação e mobilização dos documentos estruturantes”, nos pontos fortes, atende a uma representação minha, enquanto aluna de Ciências da Educação, acerca do papel de documentos que as escolas desenvolvem e que contribuem para o planeamento estratégico e conseqüente melhoria das escolas. Constatei também que os temas abordados pela equipa são-me bastante próximos, tais como o papel das lideranças intermédias e de topo, a importância da autoavaliação, entre outros. Percecionei, inúmeras vezes, uma sensação de *continuum* entre o que aprendi na formação académica e o que tenho aprendido e/ou aprofundado no estágio na EPIPSE.

Analisei alguns documentos tais como o documento que a F realizou para o Gestor P. apresentar na Conferência do Prado, textos acerca de indicadores de violência e indisciplina dos alunos que, posteriormente, condensei num documento que enviei ao Gestor P. e a análise, com a ajuda da L, de uma candidatura a medidas de compensação, enviada por uma escola TEIP.

Destaco, neste mês, a possibilidade que tive de ir observar, com a EPIPSE, o Encontro sobre Supervisão Pedagógica que ocorreu numa escola TEIP (Anexo 9) e que me permitiu aprofundar conhecimentos acerca do tema. Pude também sistematizar o conhecimento adquirido através da elaboração da súmula deste encontro (solicitada pelo Gestor P.). Destaco, também, o cruzamento de dados que realizei com vista a identificar as escolas “que não atingiram os objetivos no ano passado (2012/2013) e as escolas que foram acompanhadas pela IGEC” (DB 30/10). Posteriormente, foi-me solicitado que “anotasse todas as escolas que foram acompanhadas pela IGEC, inclusivamente as que atingiram ou superaram os objetivos” (*idem*).

Comparativamente ao mês anterior, verifica-se uma complexificação das tarefas solicitadas pelo Gestor P., o que denota a confiança que este teve relativamente ao meu trabalho.

1.3. novembro

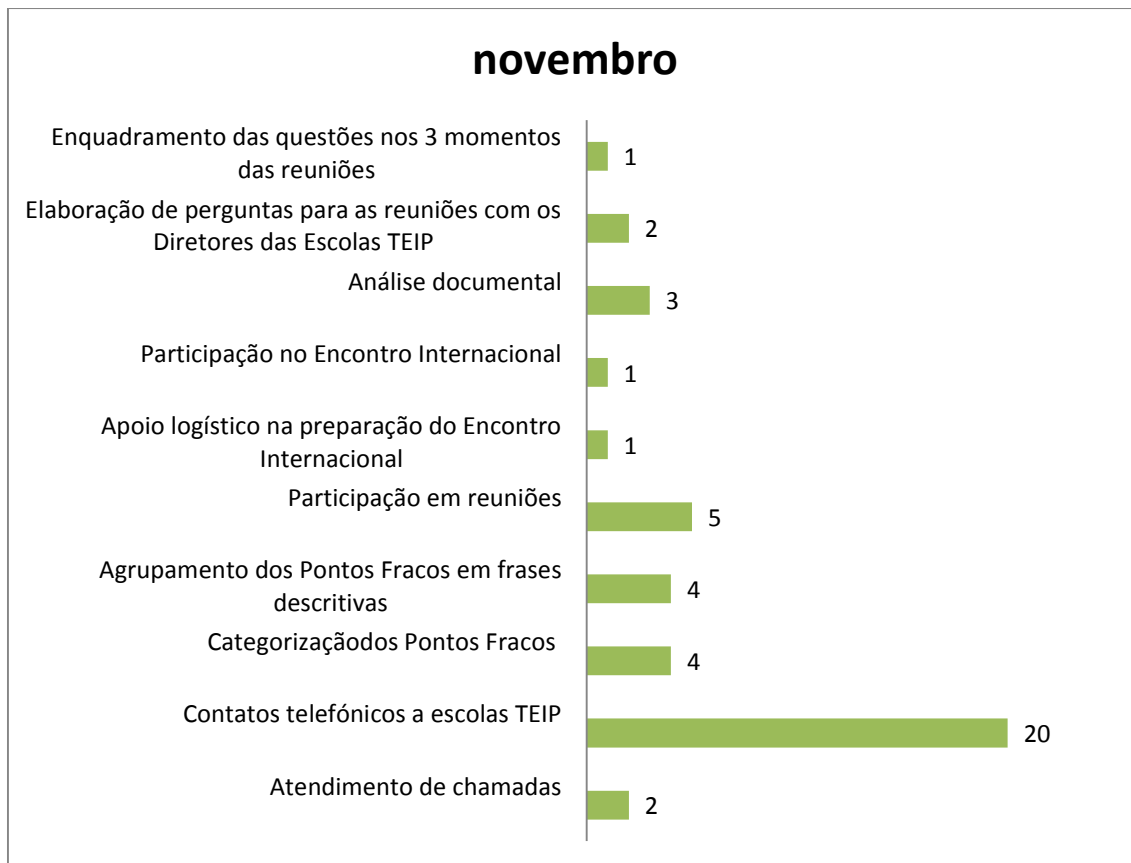


Gráfico 15. Atividades realizadas em novembro

Este mês iniciou-se com o atendimento de uma chamada por parte de uma escola TEIP numa altura que todos os elementos da EPIPSE se encontravam ao telefone (DB 4/11). A minha prestação ao telefone foi bastante elogiada pela equipa que, rapidamente, me incumbiu que realizar contatos telefónicos no âmbito dos *workshops* (4 ao todo) a ocorrerem no Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices Workshop*.

Este Encontro teve como objetivo estimular a discussão e reflexão acerca das possibilidades que as escolas têm de promover práticas colaborativas com a finalidade de assegurar o sucesso educativo e escolar a todos os alunos. O evento ocorreu em Lisboa, entre os dias 11 e 14 de novembro, e foi dirigido a todos os elementos do grupo de trabalho *Schools Policy* da Comissão Europeia. Este grupo é constituído por representantes dos estados-membros e de países parceiros com o objetivo identificar práticas bem-sucedidas no combate à saída precoce dos percursos de educação e formação.

O objetivo dos contatos telefônicos, no âmbito do Encontro, consistia em ligar aos Diretores que se inscreveram nos *workshops* mas que não especificaram em qual. À medida que fui obtendo respostas, via telefone, inseria as informações num documento Excel, criado para o efeito, e que enviei ao Gestor P.

Neste mês, mantem-se a meta-análise da SWOT, especificamente nos pontos fracos, e dá-se o início da sua conversão em frases para integrarem o Relatório TEIP.

A observação de reuniões permitiu-me estar constantemente atualizada acerca dos assuntos desenvolvidos pela EPIPSE. Pela primeira vez, tive a oportunidade de observar reuniões da EPIPSE com a presença do Subdiretor da DGE, neste caso acerca da organização do Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices Workshop* (DB 7/11).

Dei apoio logístico, no âmbito do Encontro Internacional *School Governance and Collaborative Practices Workshop* através das seguintes tarefas: realização de contatos telefônicos aos participantes nos *workshops*; inserção das apresentações dos *workshops* em *pens* para serem entregues aos investigadores participantes assim como a impressão e recorte das *passwords* para aceder ao *wireless* da escola onde os *workshops* se desenvolveram. No próprio dia da apresentação dos *workshops* (13 de Novembro), tive a oportunidade de desenvolver outras tarefas, tais como, a distribuição dos *posters* dos 4 Workshops a desenvolver-se nesse dia; a alteração da disposição das mesas de salas de aula para formatos diferentes (formato U); a verificação da presença das apresentações PowerPoint nos computadores das salas onde iam decorrer os *workshops*; a disposição de *flipsharts* e canetas para responder às perguntas criadas para cada *workshop*; a escrita das perguntas, em folhas de cartolina e a afixação destas nas salas que não dispunham de *flipsharts*; a distribuição de auriculares e respetivo sistema de tradução aos participantes que o solicitavam; a verificação de presenças e solicitação de assinaturas por parte de cada participante; a verificação da entrega dos auriculares e sistemas de tradução por parte dos participantes no final de cada apresentação e seu conseqüente armazenamento nas caixas respetivas; a distribuição de canetas nas malas a entregar a todos os participantes e o encaminhamento de participantes aos *workshops* a que pretendiam assistir (Anexo 10).

A organização do Encontro foi um momento de grande articulação entre todos os elementos da EPIPSE, com vista a prestar todo o apoio necessário para o normal decorrer

dos *workshops*. A presença no Encontro, apesar de ter ocorrido num dia em que eu tinha prevista a minha folga semanal, permitiu-me conhecer e conviver com os investigadores presentes, assim como vários elementos da DGE.

Após o Encontro, o Gestor P. solicitou-me a elaboração de perguntas a serem apresentadas nas reuniões com os Diretores das escolas TEIP (DB 24/11). Estas perguntas relacionaram-se com assuntos a que a equipa deu ênfase, relativamente ao funcionamento das escolas TEIP, nomeadamente, a avaliação organizativa da escola, a articulação, a colaboração, o trabalho em sala de aula e o insucesso. (idem)

Para a realização desta tarefa, o Gestor P. enviou-me um conjunto de textos (em português e em inglês) de inúmeros autores para que eu retirasse informações úteis e se envolvesse nas perguntas. O estabelecimento de *timings*, por parte do Gestor P., mantém-se uma constante:

“O Gestor P. não só estabelece prazos e prioridades para a sua equipa como também para si mesmo, como se pode verificar no limite de dias a que se impôs cumprir, para a conclusão do Plano Plurianual.” (DB 20/11)

Apesar de ter recebido um *feedback* bastante positivo, este documento foi continuamente reformulado, uma vez que o Gestor P. enviou-me, mais que uma vez, textos para analisar e incluir nas perguntas, envolvendo apresentações suas no âmbito de conferências em que estive presente (DB 26/11). Posteriormente, enquadrei as perguntas realizadas nos 3 momentos previstos para o desenvolvimento da reunião, determinados pela EPIPSE (DB 27/11).

1.4. dezembro

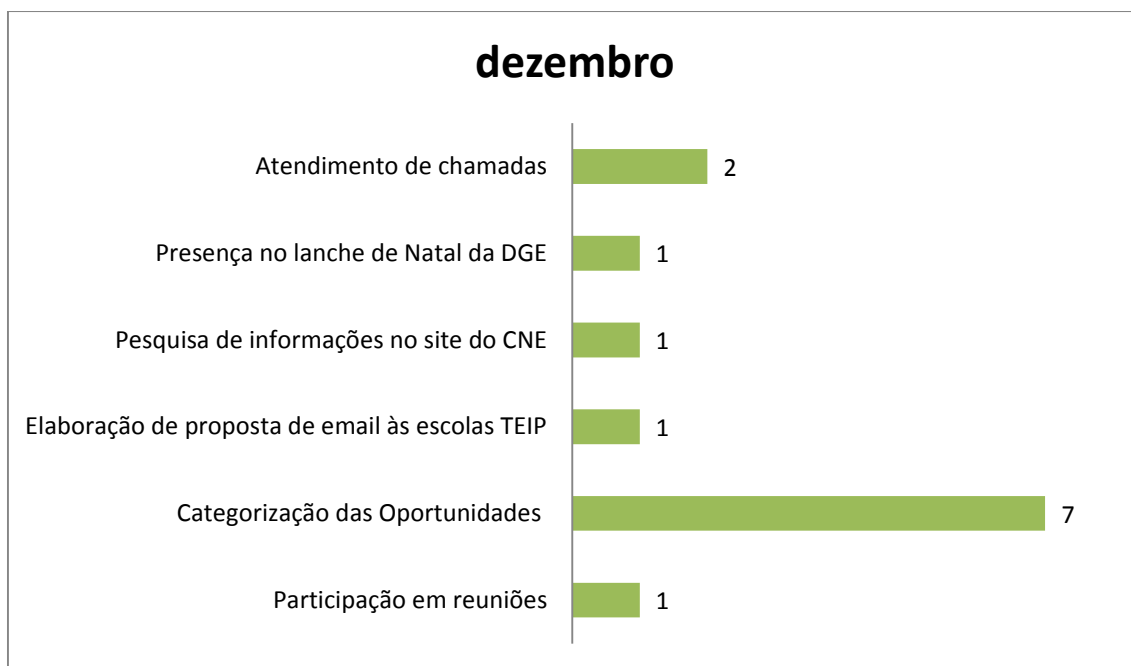


Gráfico 16. Atividades realizadas em dezembro

O mês de dezembro foi um mês “curto”, uma vez que tive férias curriculares de duas semanas. Iniciou-se com a minha participação numa reunião da EPIPSE, com o Subdiretor da DGE, acerca do Plano Plurianual de Melhoria (PPM) e da sua passagem a Plano de Melhoria Plurianual (PMP). Foi uma reunião bastante elucidativa em que tive a oportunidade de observar o vasto conhecimento de dois peritos (Gestor P. e Subdiretor da DGE) no domínio e gestão de medidas e conteúdos afetos às competências da EPIPSE.

Relativamente à análise SWOT, iniciei o processo de categorização das Oportunidades. No âmbito de um convite da NUCLIO (Núcleo Interativo de Astronomia) para a participação das escolas TEIP em três projetos, o Gestor P. solicitou-me a redação de um *email* para enviar às escolas com o objetivo de divulgar a informação enviada pela NUCLIO. Esta proposta de *email* foi aceite e enviada para todas as escolas (DB 9/12).

A propósito do Seminário *Investigação em Educação e os Resultados do PISA*, realizado no dia 5 de Dezembro pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), o Gestor P. entregou-me uma pasta com algumas informações sobre o Seminário e pediu-me que procurasse as apresentações expostas neste evento (oito apresentações ao todo). Como habitualmente, o Gestor P. transmitiu-me a urgência da consecução desta tarefa pelo que comecei imediatamente a pesquisar informações sobre este Seminário (DB 11/12). Não tendo encontrado as apresentações, pedi autorização ao Gestor P. para ligar ao CNE para

solicitar o seu envio. Este autorizou-me e, após alguns telefonemas, tive a oportunidade de falar com o Secretário do CNE que me informou que não tinha as apresentações em sua posse e que a pessoa encarregue de as reunir e divulgar estava de férias. Perguntei se havia alguma previsão para a disponibilização das apresentações do Seminário no sítio oficial do CNE ao que este me respondeu que talvez no final da semana (DB 15/12). Destaco este acontecimento, uma vez que o meu estágio na EPIPSE e as tarefas que me são solicitadas permitem-me a comunicação, mesmo que indireta, com entidades pertencentes a organizações muito diversas ligadas à educação.

Tive a oportunidade de participar no lanche de Natal da DGE, onde pude conviver com vários elementos, não só da EPIPSE, como de outros departamentos da DGE. Neste mês, manteve-se o atendimento de chamadas que, a par com a análise SWOT e a participação em reuniões, foram as tarefas que mais frequentemente executei no estágio.

1.5. janeiro

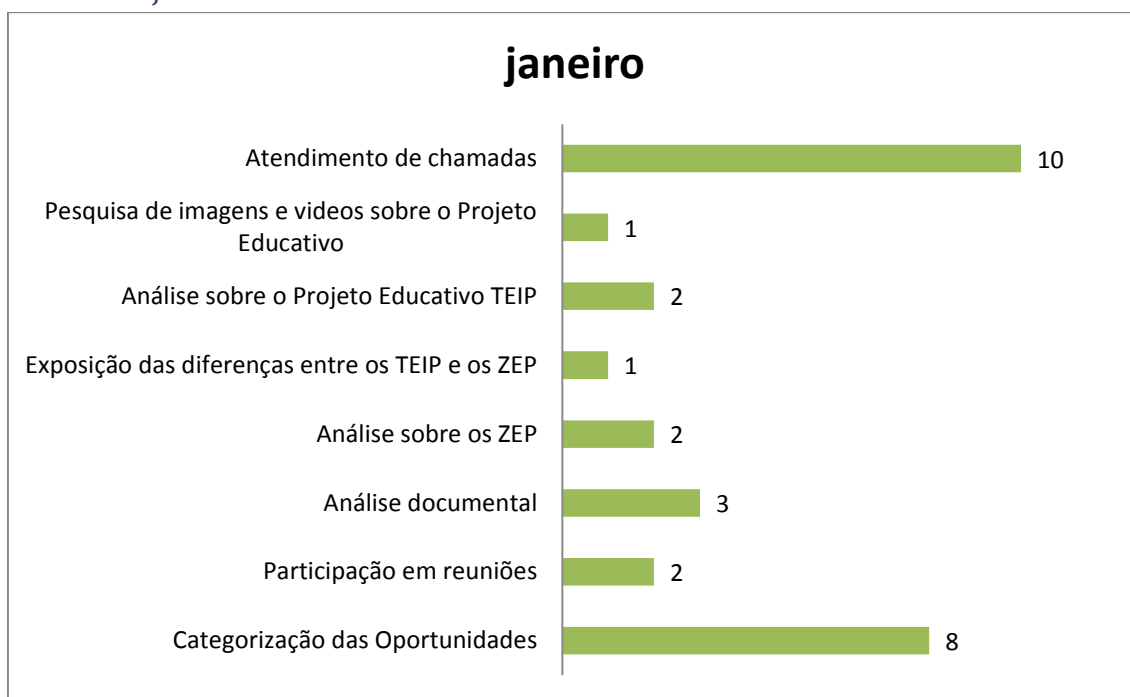


Gráfico 17. Atividades realizadas em janeiro

Em janeiro continuei a categorização das Oportunidades (análise SWOT) e voltei a ter a oportunidade de participar (observar) reuniões da EPIPSE que me continuaram a permitir momentos altamente formativos.

O Gestor P. solicitou-me a elaboração de um documento acerca das ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) tendo como principal referência os TEIP (DB 7/01). Pediu-me

que incidisse especificamente nos programas, ações e estratégias específicas para envolver os pais e encarregados de educação na vida escolar. Este documento tem a finalidade de servir como meio de informação para o Gestor P. acerca das medidas existentes em França, antes da sua ida a Lyon para uma Conferência sobre o *Early School Leaving* (ESL). Após a conclusão do documento, o Gestor P. perguntou-me quais eram, para mim, as principais diferenças entre os TEIP e as ZEP (DB 9/01) pelo que respondi e recebi um *feedback* bastante positivo.

Também me foi solicitado, neste mês, a elaboração de um documento acerca do PE (DB 21/01), que serviu de base para a apresentação do Gestor P. no 1.º Seminário TEIP Douro que ocorreu no dia 27 de Janeiro num AE TEIP.

A determinação estrita de prazos, sempre presente em todas as atividades que me têm sido solicitadas no estágio, é um mecanismo de gestão e de controlo que permite ao Gestor P. receber as tarefas que solicita, a tempo de as rever e solicitar alterações adicionais. Como habitualmente, o Gestor P. indicou-me alguns autores para mobilizar no documento que ia realizar. Posteriormente, solicitou-me que pesquisasse imagens e vídeos representativos do PE, Planeamento Estratégico e trabalho em equipa. Reuni as imagens e os vídeos que considerei mais adequados e enviei-lhe por *email*. Uma vez que a maioria da equipa tem estado em reuniões com as escolas TEIP, atendi muitas chamadas e anotei os recados para cada um dos elementos da EPIPSE.

1.6. fevereiro

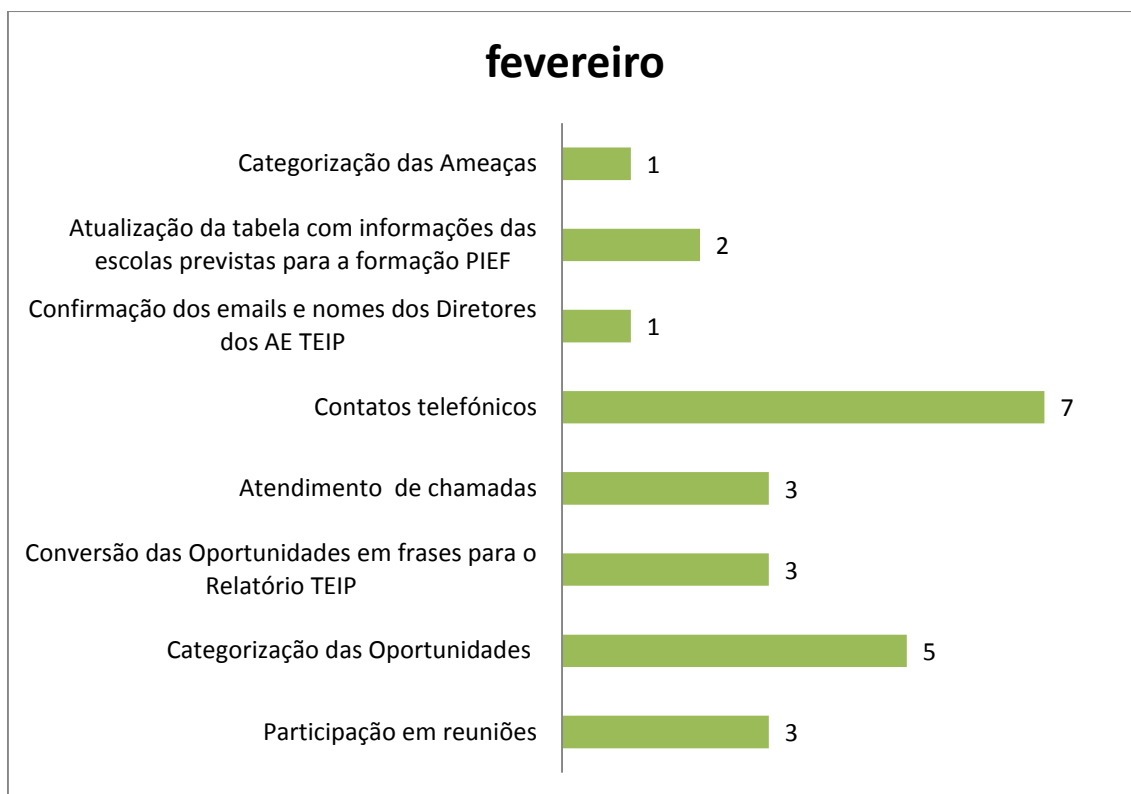


Gráfico 18. Atividades realizadas em fevereiro

Este mês iniciou-se com a participação numa reunião com a EPIPSE acerca do ponto de situação das reuniões de acompanhamento de dia 30 de Janeiro (DB 2/02). Foi um momento em que pude observar as representações dos elementos da equipa face às escolas com que se reuniram. Destaco a reunião em que participei no dia 10, sobre a experiência do Gestor P., na Conferência sobre o *Early School Leaving* (ESL) e o envolvimento parental em França (Lyon). Nesta reunião, estavam presentes vários elementos da DGE (DB 10/02). Foi um momento extremamente formativo para mim, dando-me a oportunidade de conhecer as metodologias empregues em França no que respeita ao envolvimento dos pais e famílias alargadas e evitar o ESL.

A análise SWOT continuou a avançar, sempre que possível, e consegui terminar a categorização das Oportunidades, assim como a sua conversão em frases para o relatório TEIP. Iniciei também a categorização das Ameaças.

Neste mês, a L pediu-me ajuda na atualização das tabelas com os contactos das escolas com turmas PIEF. Nesta medida, realizei contatos telefónicos a escolas e confirmei endereços de *email* e nomes dos Diretores das escolas com turmas PIEF. Estas atividades foram realizadas no âmbito da preparação de formações, desenhadas pela EPIPSE, que

foram dadas a professores e Técnicos de Intervenção Local (TIL) com vista à sua capacitação para gerirem turmas PIEF (DB 19/02).

1.7. março

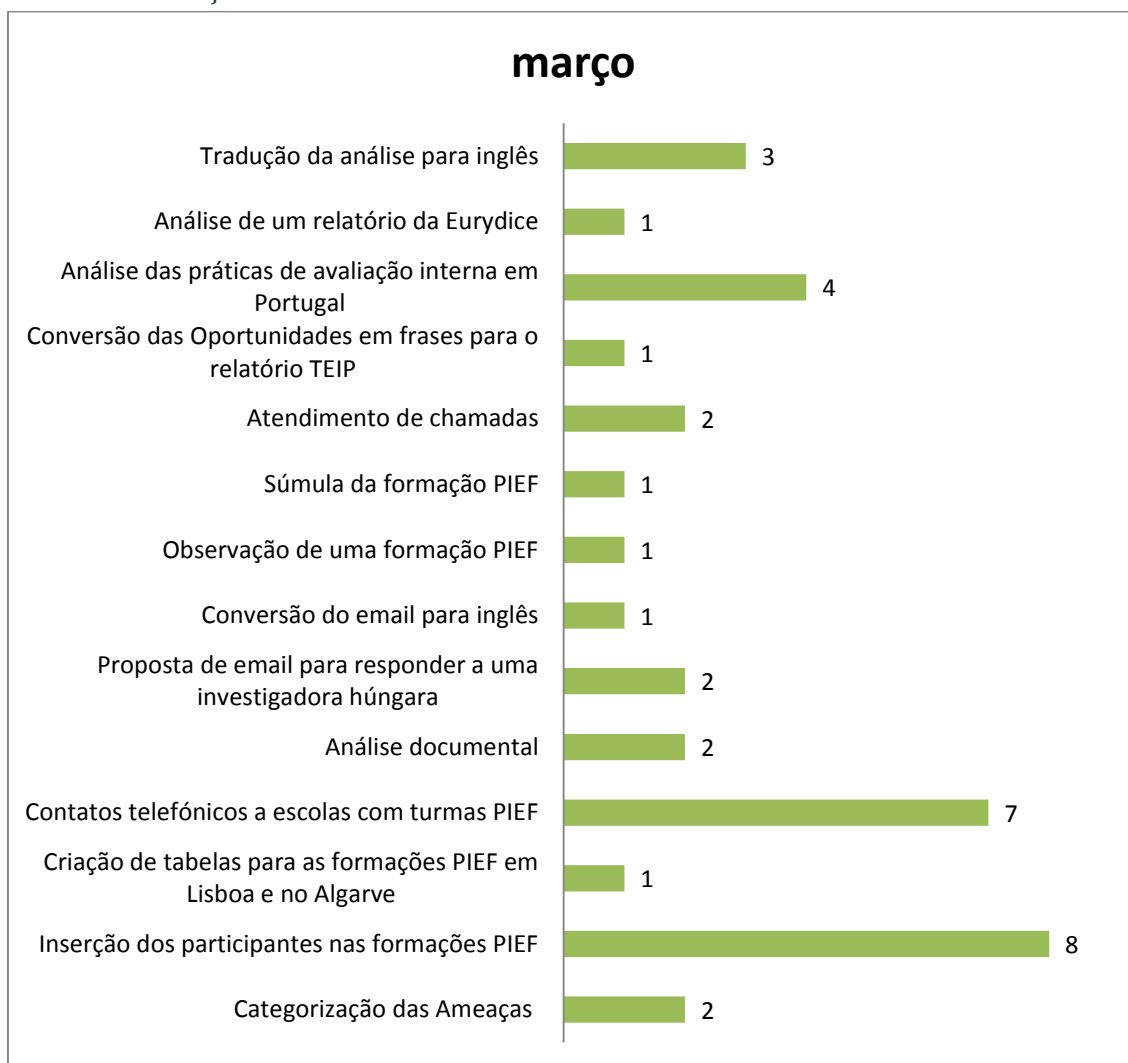


Gráfico 19. Atividades realizadas em março

Em março, continuei a categorização das Ameaças e passei para a sua conversão em frases para o Relatório. Comecei a inserir os participantes nas formações PIEF nas regiões do Centro, Lisboa e Algarve. A inserção dos participantes foi feita através de um ficheiro Excel onde inseri os nomes e *emails* dos Diretores, professores PIEF e TIL. No âmbito da inserção destes contatos, realizei contatos telefónicos a algumas escolas com turmas PIEF de modo a informar a existência de vagas para mais participantes nas formações.

O Gestor P. solicitou-me a redação de um *email* como resposta a uma investigadora húngara relativamente aos 9 anos de formação básica em Portugal (DB 9/03). Para a redação do *email*, tive de realizar alguma análise documental de modo a aferir qual a

razão por detrás dos 9 anos de formação básica. O Gestor P., ao ler a minha proposta de *email*, solicitou-me, algumas vezes a adição de mais informações, denotando o seu conhecimento de perito relativamente a esta temática. Este exercício permitiu-me desenvolver conhecimentos acerca do funcionamento do sistema educativo português, ao mesmo tempo que me permitiu aperfeiçoar as minhas competências ao nível do domínio do inglês visto que, primeiramente, redigi a resposta em português mas, posteriormente, realizei a sua tradução para inglês pois foi neste idioma que a EPIPSE recebeu o *email* da investigadora.

Tive o privilégio de observar uma formação PIEF realizada na DGE que me permitiu conhecer Diretores, professores e TIL (Técnicos de Intervenção Local) nas escolas TEIP ao mesmo tempo que eu própria recebi formação. Foi gratificante presenciar uma formação que eu e a L organizámos e verificar a sua implementação no terreno. O Gestor P. solicitou-me que participasse nesta reunião, como representante da EPIPSE e que avaliasse a formadora. Esta formação ocorreu entre as 09h30 às 17h30 com um intervalo para hora de almoço entre as 13h às 14h (Anexo 11). Posteriormente, foi-me solicitado elaborar uma súmula sobre a formação que observei.

O Gestor P. solicitou-me a análise das práticas de avaliação interna em Portugal para este utilizar numa Conferência, promovida pela Comissão Europeia, no âmbito do *workinggroupSchoolsPolicy* pertencente a *ofocusworkshopSchoolsPolicy* em que estive presente, na Irlanda, entre os dias 24 e 27 de Março. Pediu-me especificamente que organizasse o texto em pontos claros e objetivos, e não em texto corrido, de modo a ser mais fácil ler e reter as informações mais importantes (DB 17/03). Transmitiu-me, como de costume, a urgência na elaboração do documento.

Um dos textos que utilizei para a criação do documento que o Gestor P. me solicitou sobre práticas de avaliação interna foi um relatório da Eurydice -*Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*- que o Gestor P. me emprestou. O Gestor P. solicitou-me também a tradução deste documento de inglês para português, o qual foi enviado, via *email*, para vários elementos da DGE.

No âmbito do documento sobre práticas de avaliação interna e face à urgência do Gestor P., combinámos que eu estagiaria na 5.ª feira, dia 20 de Março, apesar de este ser o meu dia de folga semanal e beneficiaria do meu dia de folga semanal, na Terça-feira seguinte, dia 24 de Março. Este foi um longo documento que visava responder a um guião

com perguntas específicas, emitido pela Comissão Europeia, acerca da organização da avaliação interna, o que me obrigou a realizar uma vasta pesquisa, o que permitiu desenvolver os meus conhecimentos acerca desta temática. Este documento foi traduzido para inglês, o que foi outro grande desafio devido à dimensão do documento (6 páginas) mas que me possibilitou, uma vez mais, aperfeiçoar o meu domínio da escrita da língua inglesa.

1.8. abril

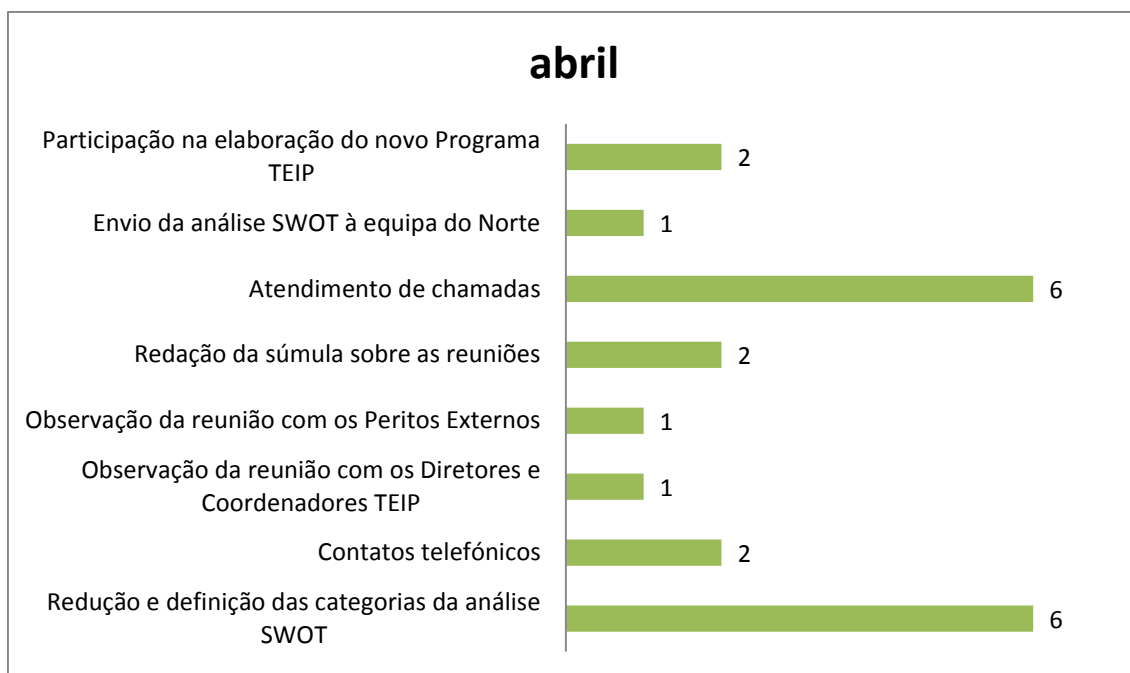


Gráfico 20. Atividades realizadas em abril

Em abril, fiz uma longa e intensiva revisão da categorização que realizei na análise SWOT. Foi um exercício que adveio de uma recomendação do Gestor P. após ter visto a minha análise da SWOT e não ter concordado com a criação de algumas categorias (DB 26/03). A revisão da análise SWOT foi feita unicamente por mim. A falta de *feedback* contribuiu para a demora na sua conclusão.

Realizei dois contatos telefónicos a escolas, a propósito reuniões com Diretores e os Coordenadores TEIP, e atendi várias chamadas ao longo do mês. Observei duas reuniões na DGE: uma com os Diretores e Coordenadores TEIP e outra com os Peritos Externos. O Gestor P. pediu-me que tomasse o máximo de notas possível de maneira a realizar as súmulas das reuniões que observei (DB 7/04).

Uma vez terminado o processo de análise da SWOT, informei o Gestor P. que necessitava do *feedback* de um dos elementos da EIPSE de modo a saber se a minha

interpretação estava mais próxima da EPIPSE, antes de a enviar ao Gestor P. Face a isto, o Gestor P. ajustou-se e disse-me que enviasse a análise à equipa do Norte para que esta me desse a sua opinião (DB 13/04). A equipa do Norte felicitou-me pela análise da SWOT e não enviou quaisquer sugestões, o que me deixou bastante satisfeita apesar de não me ter dado quaisquer sugestões para a melhoria da análise (DB 16/04). O Gestor P. voltou a solicitar à equipa a revisão da minha análise mas pediu-lhes especificamente o envio de sugestões.

Pude observar duas reuniões ocorridas na DGE: uma com os Diretores e Coordenadores TEIP e outra com os Peritos Externos (Anexos 13 e 14). Estas duas reuniões foram bastante interessantes, nomeadamente a reunião com os Peritos Externos em que cada Perito apresentou um balanço das escolas que segue, o que me proporcionou um conhecimento mais aprofundado acerca de cada escola especificamente. O Gestor P. solicitou-me a realização das sùmulas destas duas reuniões.

A EPIPSE tem vindo a desenvolver um novo Programa TEIP pelo que participei na reflexão e organização dos temas mais importantes para a equipa.

1.9. maio

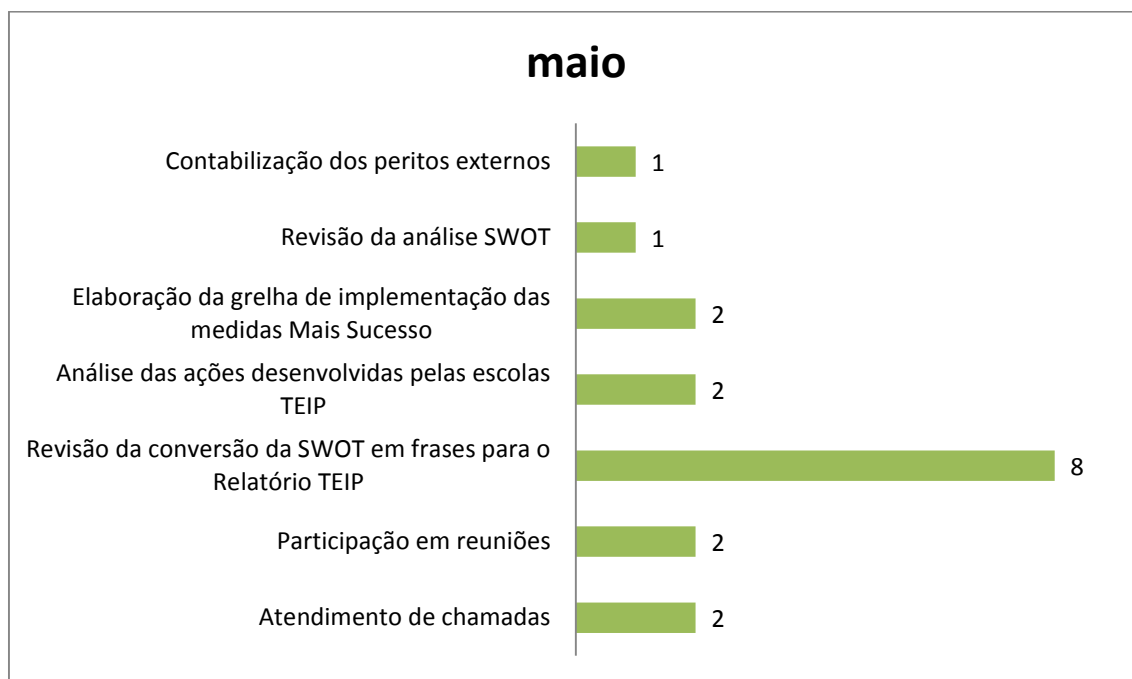


Gráfico 21. Atividades realizadas em maio

Em maio, à semelhança dos meses anteriores, participei em reuniões da EPIPSE, facto que se repetiu ao longo do estágio e que me possibilitou uma enorme aprendizagem acerca dos processos e tarefas da equipa, das sua dinâmicas e especificidades. O facto de eu estagiar a meio tempo faz com que tenham ocorrido inúmeras situações com que não lidei, das quais nem tinha muitas vezes conhecimento a não ser nas reuniões com a equipa, o que me permitiu manter-me sempre atualizada. Também à semelhança dos meses anteriores, atendi algumas chamadas telefónicas.

O Gestor P. solicitou-me a revisão das frases que desenvolvi a partir do agrupamento das categorias da análise SWOT. Fiquei melindrada com a funcionalidade desta tarefa visto que rever as frases antes de receber a revisão do meu trabalho, por parte da equipa do Norte, não me pareceu uma estratégia eficaz. No entanto, realizei-a, mesmo que sem ter obtido qualquer *feedback*.

Este foi um mês marcado por um constrangimento de tempo relativamente à receção de *feedback* e que pôs em causa a conclusão da minha análise. Refiro-me à falta de *feedback*, relativamente a esta tarefa, dado tanto o Gestor P. como os restantes elementos da EPIPSE, por terem inúmeras tarefas em mãos, raramente me prestaram apoio. Tal tornou-se problemático visto que o Gestor P. me solicitou, variadas vezes, alterações sem as ter visto posteriormente:

“A falta de tempo agudiza-se cada vez mais pelo que relembrei ao Gestor P. que o meu estágio termina no final do mês e a falta de *feedback* pode por em causa a conclusão da análise SWOT” (DB 4/05)

Uma vez que a EPIPSE tem recebido, ao longo deste mês, os PPM das escolas TEIP, o N ficou com a tarefa de realizar uma análise de conteúdo das ações desenvolvidas pelas escolas. Para esta análise, a EPIPSE desenvolveu um guião com inúmeras categorias em que, à semelhança da metodologia que utilizei na análise da SWOT, o N atribui um número diferente e cada categoria. Mediante o seu pedido para ajudá-lo, realizei com ele a análise de algumas ações.

No âmbito das medidas do ‘Programa Mais Sucesso’, ajudei a equipa na conceção da grelha de análise das medidas desenvolvidas pelas escolas e ajudei a C na contabilização dos peritos externos.

2. Reflexão sobre as atividades realizadas: perspectiva global

Ao longo de oito meses de estágio, tive o absoluto privilégio de fazer parte da EPIPSE e desenvolver os meus conhecimentos, dia após dia, graças às diversas tarefas que me foram solicitadas assim como à participação em reuniões e eventos da DGE/ EPIPSE.

A EPIPSE mantém um ritmo de trabalho rápido e constante, centrado na gestão do Programa TEIP, do PMSE, do PIEF e do POPH pelo que, apesar de grande parte do meu trabalho ser ter centrado no Programa TEIP, pude também realizar tarefas no âmbito do PIEF e nas metodologias Fénix (PMSE). Foi um estágio riquíssimo em aprendizagens e frutífero em relacionamentos, que me valorizou enquanto profissional e pessoa.

Apesar de todas as tarefas realizadas terem contribuído para a qualidade do meu percurso de estágio na EPIPSE, destaco algumas, em particular, que não só representaram o cerne do meu trabalho, como também os momentos com maior dimensão formativa em que tive a oportunidade de participar, sendo estas: a análise da SWOT realizada pelas escolas TEIP; a participação em reuniões e a organização das formações PIEF.

Relativamente à análise da SWOT, esta foi uma das duas tarefas perenes que realizei no estágio (a par com a minha participação em reuniões da EPIPSE). Esta tarefa passou por 3 fases distintas de desenvolvimento: organização da análise; redefinição de categorias e reorganização de unidades de contexto e revisão final.

Na *organização da análise*, comecei por me familiarizar com o documento cedido pelo Gestor P. no meu primeiro dia de estágio (DB 15/09) onde se encontrava a análise SWOT dos professores das escolas TEIP. Senti a necessidade de explorar o documento de maneira a familiarizar-me com o discurso usado pelos atores das escolas TEIP e descobri que a análise deste instrumento seria muito complexa devido à multiplicidade de temas e conteúdos, manifestos e latentes, presentes no instrumento. Nesta sequência, recorri a alguma análise documental, através da leitura de Relatórios TEIP, com vista a perceber de que forma a análise SWOT destas escolas havia sido apresentada nos anos anteriores. Percebi rapidamente que teria de recorrer a um grande processo de sistematização de informação, de modo a agrupar as categorias criadas para a organização da informação presente na análise que fiz da SWOT das escolas TEIP, em frases para o Relatório TEIP.

Nesta fase, o Gestor P. ensinou-me técnicas de organização da informação que passaram pela realização de filtros, com base em “unidades de registo” (Bardin, 1994), organização das “unidades de contexto” (idem) e sua respetiva codificação numérica. Foi um longo processo de criação e redefinição constante de categorias e respetivas unidades de contexto, que acompanhou a minha compreensão do documento, assim como a minha evolução no domínio da técnica de análise de conteúdo. Terminada a categorização de cada um dos quatro polos da análise SWOT, procedi ao agrupamento das categorias em frases para integrarem o Relatório TEIP.

Finda esta fase, em abril, enviei a meta-análise das SWOT ao Gestor P.. Este solicitou-me a eliminação e alteração de várias categorias o que me obrigou a uma extensa reorganização da análise que já tinha realizado.

Inicia-se a fase de *redefinição de categorias e reorganização de unidades de contexto* em que desencadeei um novo processo de organização da informação, através de um processo de eliminação e reagrupamento das categorias criadas nos quatro polos da análise SWOT das escolas TEIP.

No início de maio, dei início à *revisão final* da análise da SWOT. Quando terminei a revisão e informei o Gestor P. que precisava de *feedback* de algum elemento da EPIPSE com vista a saber se concordavam com a análise que realizei, o Gestor P. solicitou-me que a enviasse à equipa do Norte. Uma vez que a equipa demorou mais de três semanas a dar-me o *feedback* e face ao pouco tempo de estágio que me restava, o Gestor P. solicitou-me a revisão do agrupamento das categorias em frases para o Relatório TEIP que eu já tinha realizado. Apesar de todas as fases desta tarefa terem sido marcadas pela falta de *feedback*, foi nesta fase que senti mais intensamente esses constrangimentos, visto que terminei o estágio sem a revisão do polo referente às Ameaças, por parte da equipa do Norte.

A minha observação das reuniões da EPIPSE foi, sem dúvida, dos momentos com maior dimensão formativa no estágio. A minha presença e participação nas reuniões da EPIPSE indicia a minha total integração na equipa e demonstra que pude fazer parte de vários processos de decisão que me permitiram desenvolver conhecimentos acerca das temáticas com que a EPIPSE lida habitualmente. Graças às reuniões em que estive presente, ao longo do estágio, pude conhecer e relacionar-me com elementos das

lideranças de topo da DGE, ao mesmo tempo que observei os seus conhecimentos especializados em áreas de conhecimento que eu pouco dominava.

Todas as reuniões, sem exceção, me proporcionaram a aquisição de conhecimentos que eu não obteria de outra forma. Por todos estes momentos de formação, estou muito grata. Destaco duas reuniões que observei: a reunião da EPIPSE com os Diretores e Coordenadores TEIP (Anexo 12) e a reunião da EPIPSE com os peritos externos (Anexo 13) onde pude observar *in loco*, as relações estabelecidas entre os vários intervenientes, assim como as perceções do impacto do Programa TEIP no funcionamento das escolas TEIP, através da ótica dos Diretores, Coordenadores e Peritos Externos presentes na reunião.

Quanto à organização das formações PIEF, eu e a L desenvolvemos toda a organização de turmas para as formações que ocorreram nas regiões do Centro, Lisboa e Algarve. Contactámos escolas, inserimos as informações dos participantes nas formações e tratámos das listas de presenças e de contatos dos participantes.

Esta foi uma tarefa que me permitiu aprender como se organiza uma formação, do ponto de vista logístico, o que culminou com a observação, enquanto elemento da EPIPSE, a uma das formações, de modo a poder avaliá-la no final (Anexo 11).

Em suma, tanto as tarefas que destaquei neste capítulo como todas as outras, tornaram-me mais consciente da complexidade do funcionamento da administração central educativa, dos constrangimentos (como a falta de tempo, por exemplo), da importância dos fluxos de informação e da importância de equipas como a EPIPSE para o funcionamento do sistema educativo.

Aprendi e melhorei diversos aspetos referentes ao trabalho de equipa, tais como o cumprimento de *timings*, a gestão da pressão e do *stress* daí resultante e a capacidade de *multitasking*. Aperfeiçoei, também, competências de comunicação direta (contactos telefónicos) e indireta (*emails*), assim como, de partilha e assunção de responsabilidades. Descobri a importância que assume, neste contexto, o *feedback* na orientação e motivação do grupo.

Todos estes conhecimentos são-me completamente vitais, uma vez que me capacitaram para a gestão de um conjunto variado de situações com que me possa vir a deparar futuramente, ao mesmo tempo que me induziram a ser mais exigente comigo

mesma, com o meu trabalho, mantendo continuamente uma postura crítica com vista à melhoria. Esta procura constante pelo aperfeiçoamento levou-me a realizar pesquisas diversas com vista a colmatar lacunas de informação e alargar competências. Não podia estar mais agradecida à EPIPSE pelo percurso que me proporcionaram ao longo dos oito meses de estágio.

Considerações finais do relatório de estágio

O percurso que trilhei desde o início até ao término deste relatório de estágio permitiu-me gerar um conjunto de considerações que reúnem as principais conclusões que obtive através do desenvolvimento do relatório de estágio. Chega assim, o momento de apresentar as minhas reflexões acerca das expetativas prévias ao início do estágio, os meus objetivos pessoais e os meus objetivos profissionais, no âmbito do estágio que desenvolvi na EPIPSE.

Ao nível das expetativas prévias ao início do estágio, baseei-me nas sete características-chave da cultura organizacional de Robbins (1999 in Ribeiro, 2006) e que espelham as representações que eu nutria acerca do funcionamento de uma organização da administração central educativa, como é o caso da DGE. Estas podem ser sistematizadas da seguinte forma:

Expetativas	Confirmadas	Não confirmadas
Orientação para os resultados	X	
Orientação para as equipas enquanto um todo	X	
Orientação para as pessoas		X
Estabilidade	X	

Quadro 3. Confronto das expetativas iniciais com a realidade observada no estágio

Quanto à *orientação para os resultados*, confirmei que a EPIPSE trabalha para a obtenção de resultados, sediados em objetivos pré-determinados aos quais canalizados os esforços para os cumprir. No meu entender, sendo a EPIPSE uma equipa multidisciplinar da DGE, era previsível que existisse uma forte orientação da equipa para a obtenção de resultados mas descobri que, face a essa orientação, a EPIPSE lida frequentemente com

a pressão (a nível interno e externo) para atingir os objetivos impostos, levando-a a desenvolver estratégias que visem a consecução dos objetivos e resultados.

Tinha dúvidas se a EPIPSE se orientaria mais para as pessoas ou para a equipa. Com efeito, tal como eu suspeitava, apesar de ter observado momentos em que a equipa apresentava indícios de possuir uma cultura organizacional *orientada para as pessoas*, observei maioritariamente situações que denotaram uma *orientação para a equipa*. Verifiquei que a cultura da EPIPSE leva a que os seus elementos se organizem para cumprir determinados objetivos e resultados, restando pouco espaço para se aferir o impacto que as medidas tomadas têm sobre os elementos da equipa.

Quanto à *estabilidade*, confirmei que a EPIPSE trabalha com vista a manter um nível de constância, nomeadamente, do seu nível de trabalho e eficácia. Neste sentido, as minhas observações denotaram, tal como eu antevia, que a EPIPSE escolhe a manutenção do *status quo* em vez do crescimento.

Relativamente aos meus objetivos pessoais, considero que atingi a maioria dos meus objetivos pessoais, explícitos no seguinte quadro:

Objetivos pessoais	Não alcançado	Parcialmente alcançado	Totalmente alcançado
Interagir e participar nas tarefas desenvolvidas pela EPIPSE			X
Conhecer os objetivos e competências da EPIPSE			X
Conhecer a cultura organizacional da EPIPSE			X
Realizar um projeto de investigação sobre as representações dos atores das escolas TEIP			X
Aplicar os conhecimentos que adquiri durante a Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação			X

Quadro 4. Nível de alcance dos objetivos pessoais

Todos os objetivos apresentados encontram-se espelhados ao longo do relatório e expõem o grande envolvimento que tive no dia-a-dia da EPIPSE que, por me ter permitido *interagir e participar nas tarefas desenvolvidas*, levou-me a desenvolver uma grande compreensão dos seus *objetivos e competências* assim como da sua *cultura organizacional*.

A oportunidade de *realizar um projeto de investigação sobre as representações dos atores das escolas TEIP* permitiu-me adquirir e aprofundar conhecimentos em torno do impacto das representações que os sujeitos desenvolvem acerca das mais diversas temáticas e o modo como estas influenciam os seus pensamentos e ações. Através do desenvolvimento deste projeto de investigação, tive a oportunidade de aplicar *conhecimentos que adquiri durante a Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação*, nomeadamente em unidades curriculares de Administração, Educação Intercultural, Formação de Professores, entre outras.

Quanto aos objetivos de estágio, faço uma análise positiva em relação ao nível de alcance dos mesmos, apresentados no seguinte quadro:

Objetivos de estágio	Não alcançado	Parcialmente alcançado	Totalmente alcançado
Adquirir conhecimentos acerca do modo como o Índice foi elaborado e quais foram os atores envolvidos			X
Adquirir conhecimentos acerca do papel do Perito Externo			X
Desenvolver conhecimentos de análise da SWOT		X	
Adquirir competências de análise das representações dos atores das escolas TEIP			X
Adquirir conhecimentos acerca da legislação do Programa TEIP			X
Desenvolver conhecimentos de organização e gestão de formações		X	
Desenvolver capacidades de comunicação com os atores das escolas TEIP			X

Quadro 5. Nível de alcance dos objetivos de estágio

Tanto o objetivo *Adquirir conhecimentos acerca do modo como o Índice foi elaborado e quais foram os atores envolvidos* como o objetivo *Adquirir conhecimentos acerca do papel do Perito Externo* foram obtidos através de processos de análise de

instrumentos tais como a entrevista ao Gestor P. e as respostas ao Índice elaborado pela EPIPSE. Considero que estes dois objetivos foram totalmente alcançados, permitindo-me obter as informações que necessitava para responder a estes dois eixos de análise do relatório.

O objetivo *Desenvolver conhecimentos de análise da SWOT* foi parcialmente alcançado uma vez que, apesar de ter terminado esta tarefa antes do final do estágio, a dimensão das ameaças da análise SWOT dos atores das escolas TEIP, não foi revista pela EPIPSE. Esta situação impediu-me de trocar impressões com a equipa relativamente ao trabalho que realizei e obter as eventuais sugestões de melhoria que foram sempre benéficas para a minha aprendizagem.

Considero que o objetivo *Adquirir competências de análise das representações dos atores das escolas TEIP* foi totalmente alcançado uma vez que, através da análise das categorias criadas para a análise da SWOT dos atores das escolas TEIP organização das respetivas unidades de contexto, pude identificar as representações dos atores das escolas TEIP e refletir acerca destas.

O objetivo *Adquirir conhecimentos acerca da legislação do Programa TEIP* foi o mais simples de alcançar uma vez que já conhecia previamente a legislação, à exceção das alterações ocorridas este ano no âmbito do Programa. Graças à licenciatura e mestrado em Ciências da Educação, pude familiarizar-me com as especificidades da legislação antes de iniciar o estágio na EPIPSE. Destaco particularmente o trabalho relacionado com o desenvolvimento do Anteprojeto, no âmbito da cadeira de Metodologias de Investigação II do primeiro ano do mestrado, que contribuiu para a minha familiarização com o Programa TEIP e com o tema deste relatório.

O objetivo *Desenvolver conhecimentos de organização e gestão de formações* foi parcialmente alcançado uma vez que, para dominar a capacidade de organização e gestão de formações, seria necessário que tivesse realizado mais vezes tarefas relacionadas com esta temática. Por fim, o objetivo *Desenvolver capacidades de comunicação com os atores das escolas TEIP* foi também totalmente alcançado uma vez que graças à minha integração à EPIPSE e ao trabalho desenvolvido por esta equipa multidisciplinar, pude comunicar frequentemente com diversos atores das escolas TEIP através de reuniões, telefonemas e respostas a *emails*. Estas atividades capacitaram-me com estratégias de comunicação que me serão extremamente úteis no futuro.

Este estágio contribuiu, sem dúvida, para a minha capacitação enquanto profissional de Ciências da Educação, dando-me ferramentas que me fizeram evoluir profissionalmente. A nível pessoal, levo comigo recordações de uma equipa que me incluiu na maioria das suas atividades, permitindo-me aprender diariamente acerca do complexo universo das escolas TEIP.

Bibliografia

- Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, (23), 41-52
- Afonso, N. (2004). A globalização, o Estado e a Escola pública. *Revista Administração Educacional*, (4), 32-42
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED
- António, N. (2006). *Estratégia organizacional - Do posicionamento ao movimento*. Lisboa: Edições Sílabo
- Azevedo, R. (Coord.) (2011). *Projetos Educativos: elaboração, monitorização e avaliação- guião de apoio*. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário, R. (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa, Educa, pp 17-55
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em abril 5, 2015, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26, (92), 725-751
- Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In Sallán, J. (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red AGE, 126-137. Acedido em abril 16, 2015, em <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/redage2009.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto; Porto Editora
- Bilhim, J. (2013). Papel dos gestores na mudança cultural da administração central do Estado: o caso da meritocracia. *Passagens. Revista Internacional de História e Cultura Jurídica*, 5, (2), 205-227
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Coleção: Em Foco, Edições ASA
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe

- Canário, R. (2009). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*, 22 (1), 47-78. Perspectiva, Florianópolis
- Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do Projecto – um estudo sobre a Inteligência da Escola*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal
- Costa, E. & Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o Caso do Programme For International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30, (109), 1037-1055. Campinas
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In *Atas do XVII Congresso da ADMEE: A Avaliação de competências: reconhecimento e validação de aprendizagens aprendidas pela experiência*. Lisboa, 18-20 nov. 2014, (437-448)
- Donnelly, J., Gibson, J. & Ivancevich, J. (2000). *Administração: Princípios de Gestão Empresarial*. 10.^a Edição, McGraw-Hill
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores* (26-56). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Figueiredo, C. (2014). *Ser amigo(a) crítico de um agrupamento de escolas?! O que é, como é?* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, Avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal
- Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In Sarmento, M.J. (org.), *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 257-284
- Laino, A. & Rodriguez, M. (2004). *O diagnóstico da cultura organizacional através do modelo dos valores contrastantes: um estudo de caso*. XI SIMPEP- Barú, Brasil
- Leite, C. (2000). A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/ desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Actas do 5.º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 95-100. Edições Colibri
- Silva, R. (2000). Estrutura e Dinâmica das Organizações (Escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-10. Acedido em maio 1, 2015 em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1024Lima.PDF>.
- MacBeath, J., Meureti, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. (2005). *A história de Serena. Viajando por uma escola melhor*. Edições Asa
- Maury, C. (2007). Social representations: a toolbox. KNOW&POL. Acedido em maio 23, 2015 em: <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.11.maury.pdf>

- Mintzberg, H. (1984). *Le Manager au quotidien* (103-111). Paris: Les Editions d'Organisation
- Mintzberg, H. (1999). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, (37), 7-32. Porto Alegre
- Moreira, A., Oliveira A., Cruz, F., Naves, I., Quaresma, M, Silva, S. & Carvalho, P. (2011). *Educação, Territórios e (Des)igualdades*. II Encontro de Sociologia da Educação; Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (4), 731-747
- Ribeiro, O. (2006). Cultura organizacional. *Revista Educação*, (32), 169-184. Instituto Politécnico de Viseu
- Rolo, C. (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? Atlas V Encontro do CIED – Escola e Comunidade. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Olsen, E. (2007). *Strategic planning for dummies*. Hoboken, NJ: Wiley

Sítios consultados

Direção-Geral de Educação In: <http://www.dge.mec.pt/>, acedido entre setembro de 2014 a maio de 2015

Legislação

- Despacho normativo n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de primeira geração
- Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Objetivos, missões e atribuições do MEC e serviços centrais da administração direta do Estado
- Portaria n.º 258/2012 de 17 de fevereiro. Estrutura nuclear da Direção-Geral da Educação
- Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração
- Despacho Normativo n.º 13608/2012 de 19 de outubro. Retificação da Portaria n.º 258/2012

Despacho n.º 11423/2014 de 11 de setembro. Redefinição das equipas multidisciplinares da Direção-Geral da Educação juntamente com as especificidades de cada uma

Outros documentos

Documentos internos da Direção-Geral de Educação

Anexos