

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A Acção do Director no Fortalecimento das Relações  
Escola/Comunidade num contexto TEIP**

**Sandra Mónica Alves Bergano**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada pela

Profª. Doutora Benedita Portugal e Melo

2020

## Índice

Índice de Gráficos.....	I
Índice de Esquemas.....	I
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Agradecimentos .....	V
Introdução.....	1
1.Evolução das Políticas Educativas em Portugal: da regulação burocrático-profissional à regulação pós-burocrática.....	3
1.1. Da regulação burocrático-profissional à regulação pós-burocrática .....	3
1.2.Da emergência do local e do conceito “escola-comunidade” aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária .....	10
1.3. Breve enquadramento dos TEIP no âmbito das políticas de territorialização educativa nacionais e supranacionais.....	17
1.3.1.A relação escola comunidade nos Programas de Intervenção Prioritários Ingleses e Franceses .....	21
1.4.Autonomia Curricular e o cargo de Director .....	23
1.4.1. Director: líder ou gestor? .....	25
2. – Metodologia .....	31
2.1. Tipo de Estudo.....	31
2.2. Técnicas de recolha e de análise dos resultados .....	32
3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	37
3.1 – Caracterização sócio-demográfica do Agrupamento de Escolas X.....	37
3.2. Apresentação do sujeito de investigação: dados sociodemográficos e percurso académico e profissional do Director.....	39
3.3 Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo	41
3.4. Estratégias do Agrupamento para a promoção da relação escola-comunidade .....	46

3.5. Um dia de observação do trabalho da Directora: contributos para a caracterização do seu quotidiano.....	53
3.5.1 – Locais em que a acção decorreu .....	54
3.5.2. Intervenientes nas acções .....	55
3.5.3 Tempo dedicado às tarefas por categoria .....	56
4 - Conclusões .....	64
Legislação.....	71
Anexos.....	73
Anexo I. Consentimento informado .....	74
Anexo II: Dimensões, Objectivos Específicos e Questões do Guião da Entrevista .....	75
Anexo III – Transcrição Integral da Entrevista .....	84
Anexo IV –Observação de um dia de trabalho _ 06 de Março 2020.....	125
Anexo V - Análise de Conteúdo - Unidades de Contexto.....	139
Anexo V – Análise de Conteúdo – Indicadores/Sub/categoria .....	152
Anexo VI – Projeto Educativo 2016-2020 .....	159

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos por nível/ano de escolaridade .....	38
Gráfico 2 - Locais onde decorreu a acção .....	54
Gráfico 3 - Intervenientes nas acções.....	55
Gráfico 4 - Intervenção na acção agentes internos versus externos .....	56
<i>Gráfico 5 - Tempo (em minutos) dedicado às tarefas desempenhadas pela directora no dia de trabalho observado, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barroso e Sjorslev, 1991).....</i>	<i>56</i>
<i>Gráfico 6–Percentagem de tempo gasto nas diferentes tarefas desempenhadas pela directora no dia de trabalho observado .....</i>	<i>57</i>
Gráfico 7 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes às Relações com o Exterior .....	58
Gráfico 8 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes às Relações Internas ..	59
Gráfico 9 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes à Administração e Financiamento .....	59
Gráfico 10 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias de natureza Pedagógica e Educativo .....	61
Gráfico 11 - Percentagem do tempo gasto por sub-categorias .....	61
Gráfico 12–Tempo gasto pela directora no dia de trabalho observado, em minutos, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barrère, 2005) .....	62
<i>Gráfico 13– Percentagem de tempo gasto pela directora no dia de trabalho observado, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barrère, 2005) .....</i>	<i>62</i>

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

<i>Esquema 1 - Número médio de alunos por docente por ciclo de escolaridade .....</i>	<i>39</i>
Esquema 2 - Sub-categorias das actividades desempenhadas .....	58

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e Sub-categorias da análise de conteúdo .....	36
Tabela 2- Número Total de alunos - Fonte PE .....	38
Tabela 3 - Número total docentes/ nível ensino - Fonte PE .....	39

## SIGLAS E ABREVIATURAS

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EPA – Educational Priority Areas

EAZ – Educational Action Zones

ZEP - Zones d'Éducation Prioritaire

EB1/JI – Escola Básica 1º Ciclo / Jardim de Infância

PCA – Percorso Curricular Alternativo

UAM – Unidade de Alunos com Multideficiência

IGE – Inspeção Geral de Educação

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CERCI – Cooperativa para A Educação Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

EE – Encarregados de Educação

## RESUMO

O presente trabalho pretende contribuir para a reflexão científica já existente sobre o trabalho exercido por uma directora escolar relativamente à dinamização de estratégias que visam a promoção das relações escola/comunidade.

A partir da análise das políticas públicas centradas na territorialização da educação pretendeu-se perceber como é que a directora de um Agrupamento de escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) operacionalizou o princípio da abertura da escola à comunidade e potencializou a constituição de parcerias educativas no exercício da sua actividade.

Através da realização de um estudo de caso que envolveu a análise documental, a observação, uma entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo, registámos as acções que marcam o quotidiano deste director e analisamos as suas percepções sobre o exercício da sua actividade profissional e a promoção da escola-comunidade.

Concluímos que a Directora realiza várias actividades que promovem o envolvimento dos professores, das famílias e de vários parceiros sociais na vida da escola. Recorrendo aos recursos que a comunidade lhe proporciona, tem conseguido melhorar o sucesso educativo dos estudantes e uma relação positiva destes com a escola. As interacções estabelecidas com os diferentes intervenientes fá-los sentirem-se integrados numa comunidade educativa.

Palavras-Chave: escola/comunidade; política públicas de educação; TEIP

## **ABSTRACT**

The present work intends to contribute to the scientific reflection that already exists about the work performed by a school/community relations.

With the analysis of public policies centred on the territorialisation of education, it was intended to understand how the director of a TEIP (Educational Territory of Priority Intervention) School operationalized the axiom of opening the school to the community and enhanced the formation of educational partnerships in the exercise of her activity.

By conducting a case study that involved documentary analysis, observation, a semi-structured interview and content analysis, we recorded the actions that mark this director's daily life and analysed her perceptions about the exercise of her professional activity and the promotion of the school-community.

We conclude that the Director carries out several activities that promote the involvement of teachers, families, and various social partners in the life of the school. Using the resources that the community provides, she has managed to improve the educational success of students and their positive relationship with the school. The interactions established with the different actors make them feel integrated into an educational community.

Key words: school / community; public education policies; TEIP

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi o produto de uma longa, e nem sempre fácil caminhada. Mas é a partir das dificuldades que as conquistas têm um significado, não maior, mas pelo menos diferente!

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Benedita Portugal e Melo, pela sua total disponibilidade, reforço positivo, incentivo e acima de tudo, paciência, bem como pelo seu acompanhamento técnico, sem o qual não teria sido possível concretizar este trabalho;

A todos os Professores do Mestrado, pela partilha, conhecimento, possibilidade de discussão e de estimularem o meu interesse e entusiasmo pelo aprofundar do conhecimento;

À Directora do Agrupamento que, de uma forma muito especial, partilhou a sua vivência como líder mostrando as dificuldades e sucessos com um espírito de partilha e cooperação;

Expresso os meus sinceros agradecimentos.

## **A Acção do Director no Fortalecimento das Relações Escola/Comunidade num contexto TEIP**

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho realizou-se no âmbito do mestrado em Educação, área de especialização em Administração Educacional e teve como objectivo compreender como é que um director de um Agrupamento de Escola TEIP operacionaliza o princípio da abertura da escola à comunidade e potencializa a constituição de parcerias educativas no exercício da sua actividade.

O estudo centrou-se na análise das percepções de uma directora de um Agrupamento de Escolas TEIP sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo e organizou-se em função dos seguintes eixos de análise: quais foram as acções desenvolvidas para se criarem as dinâmicas necessárias ao envolvimento da comunidade? De que forma se promoveram essas dinâmicas?

Para atingir os objectivos previamente definidos, começámos por, no primeiro capítulo, efectuar uma breve abordagem à “Evolução das Políticas Educativas em Portugal: da regulação burocrático-profissional à regulação pós-burocrática” com o objectivo de equacionar as políticas educativas de promoção do sucesso escolar desenvolvidas no nosso País nas últimas décadas. No âmbito das questões subjacentes à territorialização da educação, reflectimos depois sobre o surgimento e evolução dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 1996 até à actualidade. Uma vez que a política TEIP se inspirou em políticas similares desenvolvidas em Inglaterra e França realizámos uma análise comparativa do Programa anglo-saxónico, francês e português, para salientar as principais semelhanças e divergências nos seus princípios de regulação, realçando a importância atribuída à relação com a comunidade nestes três modelos de políticas de intervenção prioritária.

Dado que os princípios de territorialização da acção educativa estão associados à emergência dos processos de autonomia das escolas, centrámos também a nossa atenção no quadro regulador do modelo de gestão e autonomia dos estabelecimentos de ensino implementado no final dos anos 80 do século XX. A sua redefinição no novo paradigma das reformas de gestão pública adoptado nos países da OCDE, cuja tónica incide na qualidade, eficiência e eficácia dos serviços públicos, foi ainda equacionada.

Uma vez que o objecto do nosso estudo se centra na figura do Director, procedemos, por fim, à análise do papel do director, procurando compreender em que medida a figura do Director é importante nos processos de gestão descentralizada e flexibilização da gestão, na produção de melhores resultados escolares e na promoção das relações entre a organização educativa e a comunidade.

No capítulo dois descrevemos o processo de metodologia adoptado para alcançarmos os objectivos a que nos propusemos, aí explicando por que desenvolvemos uma pesquisa próxima de um estudo de caso, e que motivos sustentaram a escolha da pesquisa documental, da observação directa e da realização de uma entrevista semi-estruturada seguida da sua análise de conteúdo.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos; começando por caracterizar o contexto em que o sujeito do estudo exerce as suas funções. Seguidamente, apresentamos brevemente o percurso académico-profissional da directora entrevistada, para depois nos concentrarmos na análise das suas percepções sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo e as estratégias que desenvolveu para promover a relação da escola com a comunidade. Este capítulo encerra com a análise da observação de um dia de trabalho da directora que integrou o nosso estudo de caso.

Finalmente, no capítulo quatro, respeitante às conclusões, procedeu-se à síntese dos principais resultados apurados e salientam-se as questões mais relevantes suscitadas por esta pesquisa.

## **1. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: DA REGULAÇÃO BUROCRÁTICO-PROFISSIONAL À REGULAÇÃO PÓS-BUROCRÁTICA**

### **1.1. Da regulação burocrático-profissional à regulação pós-burocrática**

Se nos reportarmos ao final da II Grande Guerra Mundial, percebemos que é a partir desta época que poderemos falar do início da massificação dos sistemas escolares europeus. O contexto que marcou os chamados “trinta anos gloriosos” – grande desenvolvimento económico, “baby-boom”, crescimento urbano e crescentes exigências de uma sociedade industrial em expansão; que apostava na qualificação da mão-de-obra – assim o possibilitou, ajudando a fomentar o ideal de construção de uma “escola para todos” e de garantia da igualdade de oportunidades (Delcourt, 1984, p:43).

Foi neste contexto que a intervenção dos governos europeus dos países mais desenvolvidos constituiu um garante na condução das políticas públicas, procurando regular e estabelecer equilíbrios num compromisso, como lhe chama Boaventura Sousa Santos, entre o Estado, o capital e o trabalho (Santos, 1987, p. 14). O Estado passou a investir os “recursos financeiros que lhe advinham da tributação do capital privado e dos rendimentos salariais, em capital social” (Santos, 1987, p. 14), assegurando, com essas verbas, aos trabalhadores, garantias face à eventual perda ou instabilidade do emprego, garantindo-lhes serviços de saúde, de educação e de segurança social. Com a gestão do equilíbrio e investimento nas áreas sociais, muitos Estados europeus assumiram o estatuto de Estado-providência, numa acção de moderadores e de reguladores, quer da vida económica, quer da vida social, cuja complexidade crescente era propensa ao aumento da divisão social do trabalho e dos processos de urbanização e industrialização.

A par do que se verificou pela Europa, também em Portugal se caminhava, ainda que bem mais lentamente, no desenvolvimento de políticas sociais, nomeadamente no que à educação dizia respeito.

Como Candeias (2009, p. 206) salienta, referindo Guillén, Álvarez e Adão e Silva, o Estado-Providência, em Portugal, passa por “uma fase de expansão nos anos setenta” do século XX, à qual se segue a “conceção do sistema na fase de consolidação da democracia, seguida, nos primeiros anos de adesão à União Europeia, de uma fase de crescimento sem diferenciação que procura corrigir a feição corporativista do Estado-Providência português”.

Candeias refere que esta característica corporativa, verificada na década de setenta do século XX, anterior ao 25 de abril, suportava as bases do Estado-Providência

considerado o atributo principal dos Estados-providência, mas que se tinha em linha de conta a “desmercadorização do trabalho, variável conforme a riqueza do país, e a manutenção da estratificação social no contexto de um universalismo alargado financiado por impostos e cotizações sociais” (Candeias, 2009, p. 201). De acordo com o autor esta situação passava-se sobretudo nos países do sul da Europa que estavam sob a influência católica enfatizadora do papel regulador da família tradicional, através da proteção ao emprego. Para Candeias, Portugal promoveu uma forma de “organização do Estado e da sociedade” (Candeias, 2009, p. 202) que permitiu uma “cobertura educativa e de segurança social tendencialmente gratuita e praticamente universal”.

De facto, no nosso País, o sistema educativo público foi criado pela ação do Estado, o qual se caracterizava por se basear num modo de regulação burocrático-profissional, muito centralizado (pela Tutela), e que tinha como objectivo garantir o ensino universal e homogéneo, no qual as organizações educativas tinham pouca ou nenhuma autonomia, para alterarem o que era decretado e era criteriosamente controlado. O Estado Educador, enquanto entidade, era subentendido, pela sua ação, como uma autoridade que orientava e coordenava o funcionamento do sistema de ensino e assegurava os seus resultados.

A característica centralizadora do sistema escolar português decorre do modelo adotado na restante administração pública, na linha da tradição francesa no século XIX, cujas aparentes vantagens seriam as de garantir a unidade da acção e a coordenação da actividade administrativa, afastando a tomada de decisão do nível local. O Estado conseguiria uniformizar a acção e assumir uma postura imparcial, do acesso à escola, no que à educação diz respeito. Facto de existir um tipo de regulação burocrática, extensível a todo o país, leva Barroso a falar da existência de uma regulação nacional, onde o Estado exerce “a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2006, p. 50).

O modelo de regulação das políticas educativas, dominante na Europa até ao início da década de 80 do século XX – modelo burocrático-profissional – combinava, por um lado, a administração burocrática, que se organizava em torno do “interesse público” e, por outro, o profissionalismo, que se organizava em torno do “bem público”. Entende-se, deste modo, que a regulação do modelo burocrático-profissional seria baseada nas regras burocráticas padronizadas e no poder que os docentes teriam no seu contexto de trabalho (Maroy, 2009), ou seja, na “aliança entre o Estado (Estado-educador) e os professores,

combinando uma regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso a), 2005, p. 737).

Como afirma Barroso (2005 b), p. 74), até finais do século passado, também em Portugal o modo de regulação das políticas educativas era baseado nas dinâmicas geradas entre distintas tendências estatizacionais (Estado) e profissionais (Professores), excluindo a promoção com a relação comunitária.

Da interacção das dinâmicas entre Estado/Professores surgiram tensões acentuadas entre a “racionalização administrativa” e a “racionalidade pedagógica” e com a contínua conflitualidade, através de sucessivas reformas do sistema educativo, surge uma “política de compromisso” na própria gestão escolar, que assentou num interface entre a zona de acção emanada pelo estado (através de regulamentos e normativos) e a zona de preponderância dos professores (influenciada pelos diversos sindicatos e associações de professores). Com base nesta aliança estabelecida reforçaram-se as características de uma escola de regulação burocrático-profissional.

Todavia, este modo de regulação excluía ou reduzia a participação dos pais, alunos e restante comunidade, embora se possa afirmar que em Portugal a “influência dos pais na educação escolar dos filhos foi sempre reduzida” (Barroso, 2005 b), p.75).

Por outro lado, as estruturas estatais burocráticas e centralizadoras revelaram ser pouco ineficazes e bastante dispendiosas. O declínio do Estado providência, a emergência de políticas neoliberais e a própria globalização, possibilitaram o aparecimento de novas formas de regulação, associadas à redefinição do papel do Estado bem como à sua mobilização na gestão e produção de funções concertadas com os diversos atores nas áreas da economia e da sociedade.

Em prol de uma suposta modernização, desburocratização e combate às ineficiências do Estado, no quadro do “*newpublic management*”, passaram a advogar-se novas políticas de governabilidade. Estas, baseando-se no gerencialismo empresarial, pressupunham que as organizações públicas definissem a sua missão estratégica e os seus objectivos, sendo que a conquista desses objectivos passariam a ser avaliadas através da utilização de indicadores de desempenho” (Afonso, 2004, p.37).

O Estado procurou, então, implementar práticas e estruturas existentes no sector privado, uma vez que as mesmas aparentavam ser mais flexíveis, mais eficazes e com maior capacidade de se adaptar às mudanças.

A divulgação, a nível transnacional, de um conjunto de conceitos como “descentralização”, “contratualização”, “responsabilização”, “managerialismo”,

“profissionalização”, “accountability”, constituem indicadores claros das mudanças a que nos temos vindo a referir nas políticas educativas (Van Zanten, 2004). Novos conceitos, como por exemplo, o conceito de *governance*<sup>1</sup>, passam a estar associados ao surgimento de novos instrumentos de ação pública.

À medida que o Estado deixa de assumir a sua função tradicional na regulação das políticas educativas, o papel da produção de ideologias educativas vai sendo progressivamente assumido a uma escala superior, fixando-se em organizações transnacionais e supranacionais. A centralidade que organizações como a OCDE, a UNESCO, a União Europeia, o Banco Mundial passaram a deter, remeteu o Estado Educador e os respetivos governos para uma posição nova e complexa, quer por razões de adesão política, de subordinação económica ou de legitimação institucional. Estados e governos democráticos integraram-se em dinâmicas transnacionais e supranacionais que os compeliram, por vezes através de tratados e convénios, à adopção de medidas de política educacional (Lima, 2011).

As agendas educativas definidas pelas instâncias supranacionais passaram a influenciar, a justificar e a delimitar os quadros normativos das políticas educativas de vários países (Antunes, 2007, p. 425-468), na qual sobressaem os “imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à educação pelos arranjos e processos económicos, políticos e culturais globais em construção” que, no contexto europeu, passam pela designada “agenda globalmente estruturada” que é exposta sob a forma de uma matriz política oriunda da União Europeia. A jurisdição a instâncias nacionais e supranacionais de coordenação dos novos direitos de regulação pela avaliação de resultados, numa lógica competitiva, representa um dos mais significativos elementos da reestruturação do papel do Estado na educação (crise do “Estado-educador”), contribuindo para a emergência de um “Estado-avaliador”, ou supervisor, também designado “Estado gerencial” (Lima, 2011).

Poder-se-á então afirmar, em traços gerais, que as alterações nas políticas educativas decorridas a partir dos anos 80 do século XX convergiram para modelos de regulação designados por modelos pós-burocráticos. Os modos de regulação pós-burocrático têm subjacente um modo diferente de administração que é caracterizado pela inclusão de

---

<sup>1</sup>A alteração do papel do Estado, a intervenção de outros atores, a adoção de novas técnicas e instrumentos de trabalho que implicam um ajustamento necessário que conduz a um contexto de pluralidade, no qual foi adotado o termo *governance* para expressar o “processo de coordenação de atores, de grupos sociais e de instituições, com vista a alcançar objectivos agora definidos e discutidos coletivamente” (Le Galés. 1999).

estruturas de incentivos, no provimento dos serviços públicos através da promoção de uma maior competição, contratação externa e do paradigma dos quase-mercados, em nome do direito de escolha por parte dos consumidores” (Lima, 2007, p. 158).

Estes modelos foram definidos por Maroy, como modelos teóricos e normativos que serviam de referências cognitivas e normativas, sendo simultaneamente instrumentos para interpretar a situação real e guias de acção (Maroy, 2009, p. 76). Tratam-se de modelos que se organizaram através de referenciais de regulação do “Estado avaliador” e de “quase-mercado” (Maroy, 2011)<sup>2</sup>.

A questão é que estes novos modelos de regulação deixaram de ser sustentados pela “legitimidade da razão, da racionalidade em valor ou lei” (características do modelo burocrático), para passarem a incidir “na valorização dos resultados, nos quais a busca de eficácia é privilegiada em relação ao respeito da regra de direito” e, embora a racionalidade seja valorizada, ela é “cada vez mais reduzida a uma racionalidade instrumental” (Maroy, 2011, p. 33). De acordo com Carvalho, os novos modos de regulação:

“traduzem-se na intensificação dos processos de multirregulação e na complexificação das suas modalidades de execução: observa-se o aumento da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional e a fragmentação da regulação local (Barroso, 2006); percebe-se a coexistência a nível nacional de modos de regulação distintos – burocrático, profissional, pós-burocrática e neo-burocrática -, em combinações que resultam do cruzamento de dinâmicas de transnacionalização e de dinâmicas ditadas pelas especificidades históricas e pela trajetória das políticas de educação em cada contexto nacional”(Carvalho L. M., 2015, p. 324).

Foi, pois, neste contexto que se começou a incentivar a participação de um maior número de atores nas políticas públicas, mediante políticas de territorialização, para que o próprio Estado se constituísse como um mero parceiro.

---

<sup>2</sup>No primeiro caso – modelo quase-mercado – o Estado permanece como figura ativa, uma vez que, define os objectivos do sistema educativo e o conteúdo do currículo de ensino, além de delegar nos estabelecimentos a autonomia para possam seleccionar os meios que considerem adequados para atingir esses objectivos. Este sistema é sustentado pela escolha da escola pelas famílias/estudantes – o financiamento das escolas é realizado em função dessa escolha. Neste modelo de governação, a administração central, através de uma agência especializada, fornece informação às famílias/estudantes sobre as performances, a eficácia e a eficiência dos estabelecimentos. Esta estratégia provoca uma enorme pressão sobre os estabelecimentos de ensino (Maroy, 2011). No caso Estado avaliador, pressupõe-se que os objectivos e os programas sejam definidos a nível central, mas permite-se que os estabelecimentos tenham autonomia quer de gestão pedagógica, quer financeira. Considera-se, no entanto, que a autonomia é contratualizada, através da negociação, entre Estado e os estabelecimentos, dos objectivos a atingir através de um contrato (Maroy, 2011).

Com a entrada na era da modernização, a escola passa a ser vista como um local de inovação e mobilização. É neste contexto que “a relação escola comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas” (Alves & Varela 2012, p. 36).

O Estado vê, então,

“ser-lhe disputada a primazia através do envolvimento de outros atores sociais, quer sejam as chamadas “forças de mercado” (empresários e corporações), quer sejam grupos de interesses específicos (de origem social, cultural, económica, religiosa, etc), quer sejam os pais dos alunos (e os próprios alunos) enquanto cidadãos ou consumidores, individualmente considerados, ou agrupados em associações.” (Barroso, 2005 b, p. 63).

À decadência do regime burocrático-profissional – devido a fatores externos de natureza económica e política, mas também internos (como a perda de confiança na sua neutralidade, imagem de ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade), seguiram-se políticas de reestruturação do serviço público que visavam agora o desenvolvimento de processos de descentralização (Barroso, 2013, p. 16).

De facto, a lógica de gestão organizativa das escolas suportada pela emergência do local como *locus* de coordenação das políticas sociais e educativas foi legitimada pelo fracasso das inovações baseadas em grandes reformas educativas implementadas pela administração da educação numa perspetiva “top down”. Este fracasso deu lugar às políticas “bottomup”, uma vez que os defensores da reestruturação e da autonomia acreditavam que a melhoria resultaria de um efetivo processo de descentralização que conferiria maior poder e competências às instituições escolares e aos professores (Morgado, 2000, p.85-86).

O ideal da descentralização foi, portanto, preconizado com os objectivos de: a) aproximar o local de decisão do local de aplicação; b) ter em conta as especificidades locais; c) promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; d) reduzir a burocracia estatal; e) libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica (Barroso, 2013).

O modelo descentralizado da administração pública privilegiou, assim, a aproximação dos serviços públicos à população e a desburocratização, no qual foi incluída a escola. A concepção de comunidade escolarizada em causa já não era restrita e fechada em si mesmo, como era típico de um sistema centralizado, mas passou a incluir os

membros e clientes imediatos (alunos e pais) da escola (comunidade profissional servida e comunidade local) (Formosinho, 1989, p. 56-57).

Não obstante, o facto da descentralização se ter apresentado como um propósito nos discursos políticos, a questão é que este processo foi sendo comprometido pela preocupação excessiva com a eficácia e eficiência das abordagens gerencialistas das organizações, em detrimento de uma política promotora da autonomia das organizações educativas e de novas formas de construção social coerentes com uma lógica de emancipação, com vista à criação de uma cidadania organizacional (Estevão, 1999, p.147).

Ainda assim, foi na sequência do espírito da descentralização que surgiram, em Portugal, na década de 90 do século XX, políticas de territorialização no domínio da educação. A nova organização do sistema educativo (o qual se pretende que seja mais descentralizador, democrático e com o objectivo da melhoria de resultados) vem dar então maior ênfase aos conceitos de autonomia e abertura à comunidade (Alves&Varela 2012, p. 40).

O apelo que se passou a fazer “à participação dos actores sociais na regulação das políticas”, implicava que a sua intervenção se concretizasse através de diversos modos que “legitimam a intervenção de outros” (Carvalho, 2015, p. 325). Pelo menos em termos retóricos, de uma regulação centralizada foi-se passando para uma regulação partilhada, marcada por vários níveis de acção com correlações distintas entre o vasto número de actores intervenientes no processo, muitas vezes com interesses antagónicos (Fontoura, 2008, p.8).

De acordo com Dale, são de destacar três intervenientes fundamentais nas interacções geradas e nas conexões dos processos de regulação: a) o Estado – assume o papel principal através dos sistemas públicos de ensino; b) as Escolas – que são assumidas como contextos organizativos, com actores heterogéneos que concretizam o trabalho educativo; c) as Famílias – actores coletivos e heterogéneos que realizam processos de cariz social, nomeadamente a relação com a escola (Dale, 1989).

Com a intervenção mais ativa e participada da comunidade, a ingerência do Estado passa a assumir um estatuto diferente na orientação das políticas públicas. Deixa de existir um controlo burocrático (regulação burocrática) das práticas tradicionais para passar a definir-se uma postura mais maleável na definição dos processos e mais rigorosa na avaliação, quer da eficiência, quer na eficácia dos resultados (regulação pós-burocrática).

Esta alteração dos novos modos de regulação do poder político poderá ser entendida como uma resposta que emerge de acordos de carácter neoliberais e neoconservadores, com o objectivo de pôr cobro ao controlo, por parte do Estado, e dar a possibilidade, no caso do sistema educativo, de a comunidade ser parte integrante do processo e assumir uma posição mais participativa (Zanten, 2004). Pais, inspetores, directores, professores e representantes da comunidade local e educativa, a par dos media, ocupam agora, pelo menos a nível retórico, um lugar determinante nos processos educativos<sup>3</sup>.

## 1.2. Da emergência do local e do conceito “escola-comunidade” aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O contexto anteriormente descrito possibilitou, já o salientámos, à reorientação das questões inerentes à escola enfatizando o “local” como promotor, não só do desenvolvimento económico e social, mas também como um potencial interveniente na procura de soluções e da resolução de problemas dentro da escola (os quais eram excessivamente complexos, no seu modo de resolução, para que a escola de forma isolada os conseguisse resolver).

A territorialização tem, assim, as seguintes finalidades: a) contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações; b) conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias); c) fazer com que, na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação; d) passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais) (Barroso, 2005 c, p. 140-141).

---

<sup>3</sup> Em certos países, verificou-se inclusivamente uma tentativa de aliança entre Estado e pais de modo a promover-se uma regulação pelo mercado; na qual era permitido aos pais que pudessem escolher as escolas (participação na oferta educativa) e que participassem na própria gestão, (pretendia-se que fosse notório o aumento dos seus direitos no controlo e processos de decisão sobre o serviço prestado pela escola). Segundo Barroso (2005, p. 76) esta era uma aliança que “privilegiava claramente as famílias da classe média”, uma vez que são detentores de informação que lhes permite serem interventivos mais na qualidade de consumidores (exigem mais qualidade), não lhes conferindo, no entanto, a possibilidade de serem interventivos no processo e dinâmicas escolares.

Como se afirma no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 3º alínea, pretende-se, em suma:

“1) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (decreto-lei n.º 46/86, de 14 de dezembro)”

Com este Decreto faz-se a primeira aproximação à integração das famílias (actores externos ao sistema educativo) como actores activos no processo participativo na definição das políticas educativas.

As expressões “abertura à comunidade” e “escola em parceria” revelam bem a preocupação de se encarar a escola como um sistema em articulação com o território envolvente e o reconhecimento de que os problemas das escolas não podem ser tratados isoladamente de outros problemas internos e/ou externos ao sistema educativo.

De acordo com a Lei n.º 30 /2002, integram a comunidade educativa:

“os alunos, os pais, os encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências.” (cfr.art.4.º, n.º3 da Lei n.º 30 /2002, de 20 de dezembro).

Segundo Alves&Varela, “a abertura ao meio ou à comunidade marca o primeiro período da relação escola-comunidade, constituindo um esforço de aproximação entre a cultura escolar e as culturas dos alunos e suas famílias sem, contudo, alterar a forma de a escola se organizar e funcionar”. Já a expressão “escola em parceria” traduz uma mudança de paradigma relativamente à expressão “abertura à comunidade”, revelando uma passagem da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos para uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais” (Alves&Varela, 2012, p.37).

O conceito de “escola-comunidade” foi encarando novos desafios à medida que foram surgindo relações mais estreitas, não só com os pais e encarregados de educação, mas também outros actores presentes no meio envolvente sejam eles, autarquias, empresas, associações e organizações, instituições culturais, bem como outras escolas, da área envolvente (no caso de escolas não agrupadas).

Pretendia-se, assim, um maior grau de responsabilização e de participação local, promovendo novas formas de regulação social, uma vez que esta relação não deveria ter um carácter unilateral, já que a escola não se deve confinar ao benefício destas relações devendo também constituir-se como um recurso e mais-valia para toda a comunidade envolvente.

Esta relação corresponde a uma valorização do local e do comunitário, que através de configurações sociais de interação e de transformação do mundo contrapõem-se à globalização e descontextualização do mundo contemporâneo (Sarmiento&Ferreira, 1999). Tendo a necessidade de encontrar estratégias que lhe permitam resolver os desafios com que é confrontada na era da globalização, a escola deve voltar-se para uma acção colectiva que envolva os parceiros sociais. O objectivo é o de que a escola consiga munir-se de alternativas que envolvam os diferentes parceiros, constituindo com eles uma comunidade de modo a ultrapassar os problemas socioeducativos atuais.

A comunidade educativa não se limita aos elementos internos da organização, passando a incluir “os clientes imediatos (professores e alunos) e mediatos (comunidade profissional e comunidade local)” (Formosinho, 1999, p.32). De acordo com Formosinho (1999), a escola é um serviço local do Estado com uma fronteira física e legal, enquanto a escola/comunidade tem uma fronteira social, “mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados na educação escolar” (Formosinho, 1999 p.35).

De acordo com a Lei n.º 30 /2002, artigo 4º integram a comunidade educativa:

“os alunos, os pais, os encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências.”.

A concepção do Projecto Educativo deverá materializar os interesses de toda a comunidade educativa e validar a acção colectiva.

É possível uma escola ser entendida como comunidade concentrando-se apenas na concretização e operacionalização do seu projeto educativo, sem “permitir” abertura ao meio envolvente. Contudo, num contexto democrático, o sentido da relação escola/comunidade, compromete a interação com o meio envolvente, interação essa que transforma a escola num elemento polarizador da própria comunidade.

Neste âmbito, poderemos estar perante uma nova forma de regulação, a regulação sócio-comunitária, cuja decisão permite “um reforço da dimensão cívica e comunitária

da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um “bem comum local” que é a educação” (Barroso&Viseu, 2003, p. 917).

O facto de se transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais não equivale a uma diminuição do poder de intervenção do Estado (Afonso, 2001), apenas significa que a sua função foi alterada (Dyer&Rose, 2005, p.109). Com efeito, como sistematiza Barroso, a territorialização das políticas educativas previa uma alteração das relações e papéis do Estado visto que a devolução de competências às comunidades locais e à escola “não põe em causa o papel do Estado, mas transforma-o” (Barroso, 1997, p. 38). O papel do Estado passa a ser essencialmente o de avaliador, regulador das escolas e dos professores: flexível na definição de processos, por um lado, mas mais rigoroso na avaliação e controlo da eficiência e eficácia dos resultados, por outro (Barroso, 2005c).

A regulação sócio-comunitária poderá, no entanto, ser geradora de conflitos entre os diversos actores, quer nas suas novas funções bem como na modificação das representações sociais que têm uns dos outros. Casos haverá em que as acções de cada tipo de actores (Estado, professores e cidadãos) possam ser mais difíceis de desempenhar, desde logo porque não existe uma cultura de participação o que dificulta o princípio de abertura à comunidade (Dyer&Rose, 2005).

Ainda assim, como afirma Branco, (2007), é a junção sistémica entre a escola e o meio que lhe permite expandir-se, sob pena de se tornar numa comunidade incompleta e imperfeita.

A necessidade de promover a relação Escola-Família-Comunidade, com vista a facilitar a “progressiva articulação da acção da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (cf. Despacho Normativo n.º 20/12) é justamente um dos requisitos do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde o seu início (TEIP1, Despacho 147- B/ME/96) e (Despacho Normativo n.º 55/2008, TEIP2).

Para tal é fundamental que a escola e os seus agentes (docentes, alunos e pessoal não docente) procurem estabelecer relações orientadas estrategicamente com as entidades locais, procurando não só a inserir a escola na comunidade envolvente, mas permitir também que a comunidade possa usufruir dos recursos da própria organização escolar.

É isto, aliás, que está previsto no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008:

“É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar

não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”.

O processo de envolvimento dos atores externos à comunidade educativa passa por incluí-los nos órgãos de decisão estratégica da escola (ao terem assento no órgão de direção estratégica da escola (conselho geral) e em outras estruturas intermédias, tais como: a) conselhos de turma, b) comissões e grupos de trabalho; c) associações de pais.

O repto proposto às escolas de se construírem com e na própria comunidade, isto é de se abrirem ao exterior, integrando as comunidades locais, tem por objectivo responsabilizar, não só a escola, mas também a comunidade pelos assuntos escolares, uma vez que actualmente têm assento nos órgãos de decisão estratégica. Deste modo, todos os intervenientes (comunidade escolar e local) podem ser considerados parceiros em igualdade, podendo ser legitimamente chamados a participar no processo de tomada de decisões (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Conhecedores de que a relação de parceria não poderá ter um sentido unívoco, ou seja, que a escola não se deve limitar a beneficiar da relação que poderá vir a usufruir com o meio envolvente, entende-se que esta se deve também predispor, enquanto recurso, a ser uma mais-valia para toda a comunidade envolvente.

Neste sentido, vale a pena salientar a definição que Sergiovanni atribui ao conceito de comunidade: “coleções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Esta ligação é suficientemente forte para transformar uma coleção de eus num nós coletivo” (Sergiovanni 2004, p. 36).

Se associarmos a definição do conceito de comunidade educativa, a uma perspectiva de agregação de pessoas que comungam de objectivos conducentes a um dado propósito que participam de modo activo exercendo os seus direitos/deveres, verificamos que as acções daí decorrentes corroboram a ideia subjacente ao conjunto de valores inalienáveis tais como a igualdade, equidade e exercício de uma cidadania participativa, em oposição ou acomodação de uma cidadania por delegação, fundamentada na autonomia, descentralização, democracia participativa e cooperativismo (Correia & Cosme, 2011).

O conceito de escola comunidade educativa poderá, assim, suportar-se na visão apresentada por Sousa Santos (2009, p.127) de comunidade “assente na ideia da horizontalidade” das relações políticas entre indivíduos ou grupos sociais, bem como das

formas de solidariedade daí decorrentes, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada”.

Como já antes o afirmámos, Barroso denomina esta nova forma de regulação como “sócio-comunitária”, a qual evidencia a “revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada da intervenção social” (Barroso, 2005, p. 82).

Paralelamente à tendência de participação da comunidade educativa nas escolas, foram geradas estratégias pós-burocráticas que visam conceder maiores níveis de autonomia às organizações educativas, no que se refere à tomada de decisões e desenvolvimento de processos e que, em contrapartida, implicam uma regulação pela prestação de contas através dos resultados obtidos.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – contexto em que a acção do director estudada por esta pesquisa decorre – constituem um bom exemplo disto mesmo.

Com efeito, poderemos afirmar que a regulação do programa TEIP ocorre em diferentes níveis de ação pública (nacional, intermédia e local) e é caracterizada por regras e procedimentos sustentados pela regulação pós-burocrática e por instrumentos de avaliação, prestação de contas, que permitem direccionar, coordenar e avaliar o programa. Numa primeira fase, através da análise de dados obtidos, através de plataformas ligadas ao Ministério da Educação e numa fase posterior através da análise dos resultados obtidos, (procedimentos característicos dos novos modos de regulação, inerentes à prestação de contas).

Pertencem aos órgãos de regulação nacional: a) DGIDC e a Equipa de Coordenação TEIP, (domínio da acção administrativo – central); b) intermédia: “Amigo Crítico” e Instituição, (domínio da ação técnico-científico; e Direção Regional de Educação, (domínio da ação administrativo-central; c) local: Direção do Agrupamento de Escolas; Equipa TEIP, Outros docentes e técnicos; outros órgãos estruturais (Conselho Pedagógico, Conselho Geral), (domínio de ação profissional).

Relativamente aos modos de regulação pós-burocrático e prestação de contas esta é efetivada através de a) relatórios de avaliação, b) estudos de avaliação externa do programa; c) metas; d) partilha de práticas (reuniões, seminários, formação contínua, disciplinas na plataforma moodle); d) contratos (Projeto educativo TEIP, Plano de melhoria); e) acções de formação contínua; f) “amigo crítico”.

Já os mecanismos de regulação pós-burocrática são baseados na: a) legislação; b) documentos orientadores (para a elaboração de um sistema de monitorização, avaliação do projeto educativo e autoavaliação), (Afonso & Costa, 2012).

Ora, de acordo com o estudo realizado por Arroiteia, Pardal, Costa, Martins e Neto Mendes (1997), no qual se procurou conhecer as diversas interações escola/comunidade tendo em conta a identificação, as características sociais do território envolvente bem como a adequação dos interesses socio-económicos da comunidade local, assim como um outro estudo levado a cabo por Varela e Alves (2012), parece ser nos TEIP que estão reunidas as melhores condições para se proceder à ligação da escola à comunidade.

Como Varela e Alves (2012) afirmam,

“é nos A/ANA inseridos no programa dos TEIP, localizados em meios socio-económicos desfavorecidos, que se verifica de um modo mais intenso (...) o estabelecimento mais ativo de dinâmicas com a comunidade e respetivas instituições” (Varela et al, 2012, p.54).

De acordo com os resultados da sua pesquisa, estas autoras consideram que o

“estabelecimento de interações com a comunidade educativa, para além de se relacionar com uma cultura de escola centrada no cumprimento dos objectivos e na realização de tarefas, parece ser fortemente influenciado, nuns casos, pela inclusão das escolas em medidas políticas específicas (TEIP) que permitem usufruir de recursos adequados à potencialização daquelas” (Varela et al 20112 p. 55).

Da mesma opinião será Teixeira (2012), ao afirmar que o programa TEIP é potenciador do reforço da relação escola-comunidade, na medida em que promove a abertura da escola ao meio socio-económico envolvente, permitindo “garantir aos estabelecimentos de ensino o reforço do seu papel enquanto elemento central da vida comunitária” (Teixeira, A, 2012, p. 3).

Para se compreender melhor a relevância da relação escola-comunidade na operacionalização do Programa TEIP, passaremos a contextualizar mais desenvolvidamente a emergência deste Programa político no âmbito das políticas de territorialização educativa e a influência que este sofreu das políticas de intervenção prioritária adoptadas em Inglaterra e França.

Como demonstraremos, a ideia de se fortalecer a relação da escola com a comunidade para colectivamente serem encontradas as soluções mais adequadas a cada população, longe de constituir uma singularidade portuguesa, marcou decisivamente o modo de

regulação das *Educational Priority Areas* (EPA) e das *Educational Action Zones* (EAZ). Por conseguinte, os próximos pontos deste capítulo serão dedicados a estas questões.

### 1.3. Breve enquadramento dos TEIP no âmbito das políticas de territorialização educativa nacionais e supranacionais

Os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) criaram-se, em Portugal, através do Despacho 147-B/ME/96. Este Programa inspirou-se nas experiências de educação compensatória desenvolvidas nos Estados Unidos da América e em vários países ocidentais, entre os quais a Inglaterra e França. Em Inglaterra, na sequência das recomendações de Plowden, surgiram, em 1968, as *Educational Priority Areas* (EPA), e, quase trinta anos mais tarde, Tony Blair propõe a constituição das *Educational Action Zones* (EAZ) (Melo, 2016, p.71).

Tal como as EPA e as EAZ, os TEIP “visam adotar medidas de apoio às populações mais carenciadas inseridas em territórios social e economicamente degradados partindo de dois princípios: a discriminação positiva e a territorialização das políticas educativas” (Teixeira, 2002, p. 5). Segundo Justino & Batista (2013)

“A ideia de uma identidade territorial, social e culturalmente diferenciada, especialmente as representações dos chamados *territórios de exclusão social*, esteve na origem da elaboração de orientações específicas visando o combate ao abandono e insucesso escolares e que se traduziu em delegar na escola e nas autoridades locais uma maior responsabilidade e liberdade de adoção dos instrumentos de resposta a esses problemas” (Justino & Batista, 2013, p. 47).

O Programa TEIP encontra-se agora na quarta geração (Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro) e deve materializar-se na apresentação e desenvolvimento de Planos de Melhoria, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos mesmos objectivos gerais anteriormente preconizados: a) A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; c) A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa; d) A progressiva articulação da acção da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Interrompido em 1998, o Programa foi retomado em 2008, tendo sido dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de

Ana Benavente (2001, p. 113) resumiu, aliás, desta forma, os objectivos iniciais dos TEIP:

“Os objectivos dos «territórios» foram e são os seguintes: melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos de escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação, criar condições para ligar a escola à vida ativa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequa-las à comunidade”.

De acordo com Helena Barbieri (2003, p.43) os TEIP

“constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades.”

Um dos objectivos subjacentes a esta medida seria, portanto, a promoção de dinâmicas educativas que tivessem em conta o contexto social no qual as escolas estivessem inseridas. O programa foi apresentado como resposta da Tutela às necessidades de intervenção em localidades cujas características incidam na exclusão social, económica e escolar (determinada por indicadores de resultados do sistema educativo e sociais), com o intuito de facultar às populações afetadas as ferramentas necessárias para a construção do próprio sucesso social, acesso e inserção no mundo do trabalho.

Esta medida política permitia ainda “a adopção de um novo modelo de gestão que proporcionava maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo” (Ferreira & Teixeira, 2010, p.331). Fundamentando-se em medidas de discriminação positiva, com a concentração de meios em escolas de níveis e ciclos diferentes, agrupados territorialmente em rede, os

---

alunos em risco de exclusão social e escolar. Regulamentado pelo Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro (TEIP2), já então o Programa visava a apropriação, por parte das comunidades educativas, “(...) de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos. (...). De acordo com esta regulamentação, a escola teria uma dupla função: por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social; por outro lado, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Despacho Normativo 55/2008).

TEIP pareciam materializar o novo apelo, emergente no discurso político supranacional e nacional, à intervenção de diferentes parceiros da comunidade local.

Como Soares afirma, o programa TEIP visava a construção de projectos com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo, que deveria favorecer uma dinâmica integrada da intervenção, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas que integravam o Programa, substituindo a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação na sua concretização (Soares, 2010).

Para além disso, este Programa assumia como lógica de actuação o trabalho colaborativo, na medida em que advoga que todos os actores educativos deveriam trabalhar em conjunto na resolução de problemas da comunidade onde se insere a escola TEIP. O programa TEIP pode, assim, ser visto como actuante em três níveis distintos:

“ao nível macro quando tenta superar a “exclusão social no mundo do trabalho no âmbito de decisão políticas e de administração; ao nível meso quando tenta mudar as medidas educativas que visam a passagem de território local a território escolar através de instituições educativas locais e ao nível micro quando fomenta o trabalho pedagógico diferenciado na sala de aula, da responsabilidade dos educadores/professores.” (Canário 1992).

Este programa surgiu numa conjuntura política que enaltecia a autonomia e a diferenciação das escolas, mas a questão é que em 1996, com a criação do Programa TEIP, a autonomia das escolas estava ainda longe de ser concretizada. De acordo com Canário et al (2001), no processo de constituição dos TEIP procuraram-se tomar medidas descentralizadoras e favorecedoras da autonomia a partir de metodologias que são, em si, extremamente centralizadoras” (Canário et al, 2001, p. 153). Deste modo, Canário et al (2001) salientam como a delimitação dos territórios de intervenção foi, desde logo, condicionada pelos critérios da administração educativa; pelos directores (através da sua cultura de escola) e pela pouca articulação do programa TEIP com as políticas de gestão.

Ainda assim, relativamente às restantes escolas do sistema educativo nacional, os territórios pertencentes ao TEIP 2 sobressaíram no reforço da autonomia que lhe foi concedida quer a nível do recrutamento e selecção de docentes – muito embora esta prerrogativa já não exista actualmente, quer no modo como incitavam ao envolvimento

dos diversos actores das comunidades, os quais deveriam colaborar, de modo participado, na concretização de um *Plano de Melhoria*<sup>5</sup>.

De acordo com o Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro, estes agrupamentos deveriam fazer constar nos Projectos educativos e de autonomia de escola um *Plano de Melhoria*<sup>6</sup>, no qual constassem discriminadamente as medidas e acções a implementar nas organizações educativas, bem como na comunidade, que fossem promotoras: a) da qualidade e dos resultados escolares; b) da redução do abandono escolar, absentismo e indisciplina; c) da efectividade da transição da escola para a vida ativa; d) da intervenção da organização escolar como agente educativo e cultural, na comunidade.

Na terceira geração do Programa TEIP, o número de escolas abrangido por esta medida alargou-se substancialmente<sup>7</sup>(137 Agrupamentos de Escolas em 2016) tendo este crescimento coincidido temporalmente com a preparação de novas medidas políticas relativas à autonomia e gestão das escolas, que passaram a prever os «agrupamentos» de escolas da educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico e a criação de órgãos de participação social na vida educativa.

Mas a articulação escola – comunidade permaneceu como um dos princípios fundamentais de acção para a concepção e concretização dos *Planos de Melhoria*, conforme o Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro, Artigo 6.º d): Áreas de acção prioritárias:

“Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS”.

Ora, os objectivos de se fortalecer a relação da escola com a comunidade para colectivamente serem encontradas as soluções mais adequadas a cada população, encontravam-se também patentes nas políticas de intervenção prioritária adoptadas em Inglaterra e França, que, como já anteriormente afirmámos, influenciaram o Programa

---

<sup>5</sup> Este Plano de Melhoria contém metas a que as escolas TEIP se devem propor atingir e que estão incluídas no contrato que assinam com as Direcções Regionais de Educação (Brites et al, 2011, p.37).

<sup>6</sup> Diário da República, 2.ª série - nº 192, de 3 de outubro de 2012, Despacho normativo 20/2012, artigo 3º

<sup>7</sup> A partir de 2009/2010, o programa foi alargado às outras regiões do Continente, tendo o seu número aumentado particularmente na zona Norte do País no programa TEIP 3.

TEIP. Referimo-nos às *Educational Priority Areas* (EPA) e às *Educational Action Zones* (EAZ).

1.3.1.A relação escola comunidade nos Programas de Intervenção Prioritários Ingleses e Franceses

Segundo Ivan Reid & Kavin Brain (2003), na lógica de acção das EPA, em Inglaterra, estavam em causa os seguintes princípios: a) incentivar e promover acções colaborativas entre diversos grupos de escolas, com o objectivo de promover o desenvolvimento e divulgação de melhores práticas educativas, incentivando a partilha de recursos e desenvolver soluções comuns a problemas relacionados com a educação; b) fomentar as parcerias entre escolas e comunidade interessada, do sector privado, público ou mesmo voluntário, que fossem criadas redes estruturais de apoio aos alunos desfavorecidos, bem como às suas famílias; c) explicitar que a escola deve ser vista como um recurso da comunidade que retribui os investimentos feitos, através da formação de capital social e humano.

As EPA eram governadas por um órgão de governo corporativo, designado por “Fórum de Acção”, cujo controlo era assegurado pelos parceiros (director, lideranças intermédias, representantes do governo, directores de agências não governamentais, e em menor número, os pais e o representante do poder local). À semelhança do que sucede em Portugal, esse órgão era o responsável pela elaboração e implementação de um *Plano orientador de acção* (com revisão anual, obrigatória) que deveria promover o desenvolvimento de padrões educacionais no qual estariam definidas as *metas* que as organizações educativas deveriam atingir, tais como: a) melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem, b) articular com organizações exteriores à escola; c) melhorar o funcionamento dos serviços educativos visando a exclusão social e d) o apoio aos alunos e às famílias.

Tal como o processo de constituição dos TEIP foi alvo de críticas, também às EPA são atribuídas enormes tensões e contradições. Segundo Reid & Brain (2003), se, por um lado, se pretendia sustentar a possibilidade de abertura à construção de redes, ao envolvimento do sector privado, potenciar a inovação, capacitar as comunidades, adoptar políticas educativas mais inclusivas e combater a exclusão social, por outro lado, foi potenciada a existência da filosofia de prestação de contas, de resultados inerentes ao desenvolvimento dos processos de governança e o fim das políticas de educação

controladas democraticamente, dando início ao processo de privatização da educação (Ivan Reid&KavinBrain, 2003, p. 202).

Não surpreende assim que Canário (2004, p. 55) afirme que os princípios de regulação ingleses das EPA revelam uma aposta na educação entendida de uma forma instrumental e totalmente subordinada a critérios mercantis, pois a aproximação à comunidade era realizada da forma que fosse mais vantajosa em termos financeiros para os intervenientes: a escola propagandeava o compromisso de melhorar o capital humano, porém, e em contrapartida, a comunidade envolvente teria de contribuir com investimento financeiro, numa lógica próxima da gestão privada.

Mais próximas da filosofia educativa que regulava os TEIP pareciam estar as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) criadas em França, em 1981. Tal como acontece com os TEIP, as ZEP tinham a obrigação de estabelecer parcerias com as comunidades locais, devendo envolvê-las nas estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar.

Como referem Bénabou, Kramarz&Prost (2004), as ZEP permitiam a possibilidade de estabelecer um programa de ensino específico para o seu público-alvo, no qual o nível local é considerado a unidade para analisar as dificuldades sociais e escolares e elaborar projetos educativos adaptados a essas dificuldades (Bénabou, Kramarz&Prost, 2004).

A essência da política ZEP consistia em fazer com que cada zona educativa definisse e apresentasse um projecto educativo próprio, assim como parcerias locais, o que habilitaria a: a) candidatar-se a meios suplementares; b) redução do tamanho das turmas; c) possibilidade de adoptar uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar; d) possibilidade de contratar mais docentes; e) aumentar o número de horas de ensino.

Também em Portugal se seguiram medidas idênticas para as escolas TEIP. Para além do princípio da integração da comunidade na elaboração do projecto educativo ou planos de melhoria, conforme consta dos Despachos normativos que foram regulando o TEIP 1, TEIP 2 e TEIP3, foram previstos programas e horários ajustados a determinadas actividades e redução do número de alunos por turma. Favoreceram-se práticas que revelavam uma maior cooperação entre docentes, principalmente nas áreas do português e matemática (Brites et al, 2011, p.24-29). A partir do projeto educativo operacionalizaram-se medidas específicas como o reforço orçamental e o crédito horário suplementar. Com a finalidade de reduzir a indisciplina, as escolas TEIP puderam ainda passar a contratar vários “especialistas do social” (Melo, 2010) como assistentes sociais, psicólogos ou animadores sociais.

Mas, ao contrário de França, em que foi prevista a “decisão negociada entre a vontade administrativa e os parceiros/actores locais, sob pena dos actores locais desenvolverem um fenómeno de rejeição e de estigma social” (Chambon e Proux, 1988), para a definição das Zonas de Intervenção Prioritária, em Portugal, a participação de outros parceiros foi “remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar. Aqui radicam as principais dificuldades na construção de parcerias educativas a nível local” (Canário, 2004, p.58).

Mais de 20 anos depois da implementação do Programa TEIP em Portugal, manter-se-ão os mesmos obstáculos nas dinâmicas que visam articular a escola com a comunidade?

Como é actualmente equacionada esta questão pelos directores de escolas TEIP?

Como vários estudos têm revelado, para se potenciar a cultura da participação da comunidade educativa na escola, não basta salvaguardar a participação formal dos vários elementos da comunidade educativa prevendo o seu assento nos órgãos de gestão das escolas e a sua participação na elaboração do projeto educativo. É também necessária “alguma liderança na implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes” (Varela, 2012, p. 34).

#### 1.4. Autonomia Curricular e o cargo de Director

A actividade dos directores de escola exerce-se actualmente num contexto de promoção “de um exercício efetivo de autonomia curricular”, dado que foi recentemente implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário<sup>8</sup> - ano escolar de 2017/18 – e homologado o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória<sup>9</sup>.

Numa lógica de se dar cumprimento a normativos de políticas Europeias, com recurso a informações emanadas da OCDE em 2017, estas deliberações reassumiram, em termos retóricos, a centralidade do “local” e das escolas, dos seus alunos e professores, defendendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido

---

<sup>8</sup> Diário da República, 2.ª série - n.º 128, de 5 de julho de 2017, Despacho n.º 5908/2017

<sup>9</sup> Diário da República, 2.ª série - n.º 143, de 26 de julho de 2017, Despacho n.º 6478/2017

se o objeto dessa autonomia for o currículo. Os seus princípios orientadores assim o especificam:

#### Artigo 3º

##### Princípios orientadores

“b) à concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes e em consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica ou, no caso das escolas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, do plano plurianual de melhoria (despacho nº. 5908/2017);

“r) ao envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola” (despacho nº. 5908/2017).

#### Artigo 6.º

##### Autonomia curricular

“2) tendo em conta o contexto de cada escola, podem ser criados domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas, não prejudicando a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares base” (despacho nº. 5908/2017).

Importará, por isso, saber de que modo é que os Directores das escolas TEIP conciliam as directrizes do contrato TEIP e do contrato de autonomia curricular dos Agrupamento que dirigem. O facto de estarem regulados por vários contratos agiliza ou dificulta a sua acção? Em que medida consideram que estes contratos lhe permitem agir para solucionar as carências mais prementes da comunidade, quer a nível dos alunos, docentes, pessoal não docentes, encarregados de educação e comunidade envolvente?

#### 1.4.1. Director: líder ou gestor?

O Director é uma figura relativamente recente no quadro normativo actualmente em vigor. A figura do director executivo, órgão de gestão unipessoal (e do Conselho de Escola, no qual estão representados os vários actores provenientes das mais variadas vertentes da comunidade) surgiu a primeira vez aquando da publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. No entanto, só em 2008 foi promulgado o actual regime de autonomia e administração escolar, através do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, o qual incentiva o fortalecimento da participação das famílias e da comunidade na direcção estratégica de uma escola e reforça a liderança e autonomia escolar. Estes objectivos são abrangidos através de três alterações: a) a participação formal da comunidade educativa no conselho geral; b) a gestão unipessoal no cargo de director e c) o acréscimo de competências do director dentro da própria organização escolar (Afonso, 2008).

Neste novo enquadramento, o director é o único responsável pela política interna das escolas, (em detrimento da anterior colegialidade), faceta essa que acentua a importância das suas funções, uma vez que a sua acção se torna o foco principal de todas as atenções, quer junto da comunidade educativa, quer perante a Tutela.

Não deixa de ser, no entanto, um enorme desafio assumir os diversos papéis que lhe são imputados em prol do desenvolvimento sustentado da educação e das respectivas alterações que lhe estão inerentes. Talvez por isso, durante uma parte do século XX, a investigação incidiu na procura da definição e características de um bom director e na identificação das competências necessárias para o desempenho do cargo (Barroso, 2005).

Citando um estudo levado a cabo por Katz, em 1974, Barroso (2006) identificou as três categorias de tarefas que seriam desempenhadas pelos chefes executivos: a) técnicas, b) de concepção, c) de relações humanas. Em 1983, Morgan, Hall e Mackay (1983), adicionaram uma quarta categoria de tarefas, a relacionada com d) a gestão externa (Barroso, 2006).

No entanto, em 1991, num estudo realizado sobre as estruturas da administração das escolas da Comunidade Europeia, Barroso e Sjørslev(1991) concluíram que as funções inerentes ao cargo de director de escola se poderiam agrupar da seguinte forma: a) funções de natureza administrativa e financeira; b) funções de natureza pedagógica e educativa; c) funções dedicadas às relações internas e d) funções voltadas para as relações externas.

Dos quatro domínios em torno dos quais perspectivaram o trabalho do director, estes autores salientaram:

➤ Administrativo e financeiro (gestão operacional): que se relaciona com o funcionamento diário da escola, ou seja, definir metas e objectivos, planear, organizar, controlar, decidir, liderar o pessoal bem como a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;

➤ Pedagógico e educativo: prevê a intervenção na organização e gestão do currículo, emanar directrizes sobre as actividades de ensino-aprendizagem, no processo de avaliação dos alunos, na preparação e realização de medidas educativas específicas, tais como: experiências pedagógicas, inovação no processo ensino-aprendizagem, actividades extra-curriculares, assim como garantir a ordem a nível disciplinar e o acompanhamento escolar de todos os alunos;

➤ Relações humanas internas, que visam a liderança e gestão de pessoal: motivação e entusiasmadas equipas de trabalho, liderança institucional, gestão de conflitos, desenvolvimento do pessoal docente e não-docente, condução de reuniões, disseminação da informação;

➤ Relações externas: representação oficial da escola e relações com os pais, com a administração, com as outras escolas, com a autarquia, com outros serviços comunitários, com as empresas e associações culturais (Barroso e Sjørslev, 1991, p. 100-101).

É no âmbito das funções voltadas para as relações externas que o director poderá alicerçar a sua rede de relações com a comunidade de forma estratégica, mobilizando os recursos e capitalizando as informações que sejam mais benéficas para a organização educativa.

No âmbito da sua função informacional, o director adquire a postura de observador activo que reúne as informações necessárias ao desempenho das suas funções, divulga informações externas no interior da organização e constitui-se como se fosse o porta-voz da sua organização.

No momento em que exerce a função de carácter decisional, o gestor tem a iniciativa e preconiza mudanças na organização, gere conflitos, recursos humanos e materiais e assume o poder negocial que se impõe ao cargo que exerce.

O director “eficiente”, para Mintzberg (1973), deverá ter uma visão global do trabalho a desempenhar, bem como das pressões e problemas que, eventualmente, poderá

enfrentará e é desse entendimento que irá depender a opção dos papéis que assumirá nas mais diferentes situações.

Também A. Barrère (2005, p.41-42) analisou as características do trabalho dos directores escolares. De acordo com a sua perspectiva, as tarefas do director podem organizar-se em três categorias: a) administrativa, b) relacional e c) decisional.

A primeira categoria está relacionada com o trabalho burocrático/administrativo a ser efetivado pelo director, e é caracterizado pela diversidade e abundância, podendo ocupar cerca de um terço do seu tempo.

A segunda categoria está interligada às interações formais ou informais que surgem inerentes ao desempenho do cargo e que poderão ser constituídas por: a) reuniões internas e externas, b) encontros informais, c) comparência nas instalações e d) gestão de conflitos.

A terceira categoria, respeitante às tomadas de decisão sobre as linhas orientadoras da escola depende unicamente da perceção que o próprio gestor tem do agrupamento. A definição das linhas orientadoras que pretende definir, é atribuída como uma tarefa de segundo plano, em detrimento das duas primeiras, ou então é assumida com carácter disperso e fragmentado relativamente a decisões rotineiras próprias do quotidiano de uma escola (Barrère, 2005).

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Barrère, os próprios directores revelam dificuldades em delinear um padrão de actividade tendo como ponto de partida um dia de trabalho, pois entendem que todos os seus dias são diferentes e com muitos imprevistos. O trabalho administrativo é o que menos apreciam e consideram menos útil. Na sua opinião, as actividades de carácter relacional, que implicam a realização de diversas reuniões, nem sempre se revelam proficientes. Já as interações informais são globalmente as mais úteis, uma vez que possibilitam que o director mostre a sua presença no terreno e seja um potencializador na gestão de conflitos.

Cantonnar (2006, p. 186-208), após a revisão de vários estudos realizados no Canadá e na Europa, refere que as transformações do sistema educacional, conjugadas com as recentes redefinições normativas inerentes à nova concepção do actual modelo de escola, visto como escola comunitária, não só deve levar ao reforçadas relações com a comunidade educativa, mas acima de tudo promover o trabalho em equipa entre os diversos atores envolvidos neste novo conceito de estabelecimento escolar.

É neste contexto que Cantonnar refere a abordagem do papel a desempenhar pelos directores, sob o ponto de vista de outros autores (Bergeron, Massé, Rathé, 2005). Assim, os directores são desafiados a tornarem-se “líderes pedagógicos”, com responsabilidade

pela coordenação das actividades letivas e pela redefinição das reformas escolares, mobilizando as equipas que coordenam, de modo a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e a incentivar momentos de reflexão partilhada, pelos vários professores, promovendo deste modo o trabalho em equipa.

Com base em vários estudos, Cantonnar concluiu que os directores escolares deixam de ser apenas administradores e gestores, mas que têm que assumir o papel de “animadores pedagógicos” e promotores da mudança dentro dos estabelecimentos de ensino com o objectivo de se chegar a um modelo de “estabelecimento mobilizado”. Por outras palavras, este autor sugere que o director deve conseguir implicar todos os intervenientes no processo de ensino e na construção dos projetos educativos. Deste modo, espera-se do director que este seja um actor dinâmico, capaz de mobilizar os vários intervenientes, na procura incessante da eficiência, inovação pedagógica e compromisso com os resultados escolares.

Na sequência das transformações do modo de regulação do próprio sistema educativo, assim como na redefinição normativa do papel do director, Cantonnar encetou um estudo, no qual analisou as percepções dos directores face ao papel actual que têm de desempenhar. Da análise dos dados obtidos, este autor conclui que os directores apreciam os desafios impostos pela mudança, apesar da exigência e complexidade da função que exercem (Cantonnar, 2006, pag.193).

De acordo com este estudo, Cantonnar verifica também que os directores dão mais relevo ao papel de gestores e administradores e só seguidamente evocam com positividade a acção que têm na administração pedagógica, nomeadamente no que diz à função conotada como agente da mudança das políticas e práticas pedagógicas (Cantonnar, 2006, pag.195).

Barrère, por sua vez, refere que os directores são designados de “promotores de iniciativa e de dinamismo” pedagógico, encarando essa faceta de um modo mais pessoal do que algo institucional (Barrère, 2006, p.159), o que parece estar em concordância com a percepção de Cantonnar.

Mintzberg (1973) procurou circunscrever em que é que consiste de facto o trabalho do director e concluiu que sendo uma figura extremamente versátil é capaz de desempenhar vários papéis diferentes que se encaixam em diversas funções.

Mintzberg afirma que os diversos papéis do director, na qualidade de gestor, não são dissociáveis, e que de acordo com o âmbito da entidade a que preside, o gestor

seleccionará mais papéis de influência interpessoal, informacional ou decisional sem, contudo, poder abdicar dos restantes.

Ao desempenhar funções de carácter interpessoal, o gestor assume o papel do representante da organização, no cumprimento das obrigações intrínsecas ao cargo, sendo visto como elo de ligação no estabelecimento das relações entre os elementos externos à escola. É neste contexto que transmite a imagem de líder devido à responsabilidade que tem para com a sua equipa e é um agente de contacto ou ligação nas relações com elementos externos à escola.

Quando é assumida a função informacional, o gestor materializa a acção de monitorização da organização da informação interna/externa, que considera ser a mais pertinente, tanto para o seu cargo, bem como para a sua equipa. De acordo com Mintzberg, essa informação habilita-o a tomar decisões e a delinear estratégias específicas para o contexto em que está inserido.

Realçando as investigações de João Barroso, no que diz respeito ao trabalho e do perfil do Director de escola, podemos evidenciar quatro concepções diferentes do gestor: a) concepção burocrática, estatal e administrativa, na qual o director é reconhecido, como o representante do Estado na escola, com a incumbência de promover e controlar o cumprimento dos normativos; b) concepção corporativa, profissional e pedagógica, na qual é visto como o intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do Ministério, garantindo os interesses pedagógicos e profissionais dos docentes, quando confrontados com pressões burocráticas e financeiras impostas pela administração; c) concepção gerencialista, na qual é comparado comum gestor de uma empresa, porque tem a responsabilidade de gerir recursos, fomentar e assegurar a formação a nível de competências técnicas específicas, como garante da eficiência e eficácia dos resultados que pretende conseguir; d) concepção político-social, na qual é visto como o mediador, entre lógicas e interesses de grupos diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, comunidade, poder local.), tendo em vista a consecução de acordos e/ou compromisso relativos à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir, sobretudo aos seus alunos. De acordo com Barroso, estas concepções estão intrinsecamente interligadas na prática profissional dos responsáveis da escola.

O Director enquanto gestor tem a tarefa de promover um bom clima de escola, de modo participativo e democrático, promovendo a participação de todos os intervenientes da comunidade escolar, sempre com a finalidade de não descurar a principal função da

escola que é uma função de carácter social e pedagógico, além de assumir funções a nível dos processos organizacionais.

A escola tem uma importante função social à medida que funciona como aparelho ideológico e necessita de atender aos requisitos do local em que está inserida; deste modo o gestor escolar tem como desafio preconizar a integração entre a escola, alunos e professores.

Esta tarefa é de suma importância para o gestor escolar, pois este tem que assumir um compromisso de carácter ético, motivador, afectivo, inovador e sobretudo crítico. Para tal deverá apresentar uma proposta de gestão administrativa e pedagógica que permita trabalhar com a realidade do meio envolvente, pais, alunos, professores e escola.

Na actual conjuntura política e administrativa, as funções do gestor ultrapassam a tomada de decisões, tendo que consubstanciar as diversas posições de todos os membros envolvidos de modo a que se sintam incentivados e colaboradores activos nos processos de aperfeiçoamento profissional e procurando que as mudanças que habitualmente ocorrem em processos democráticos sejam planificadas e ocorram no melhor ambiente possível.

Tendo por base as perspectivas dos autores referidos, iremos observar o dia de trabalho de um director de Agrupamento TEIP, procurando identificar a natureza das tarefas que o ocupam e das funções que desempenha, de forma a compreender qual a concepção de gestor que adopta no desempenho das suas funções, concretamente no que respeita ao fortalecimento da relação da escola com a comunidade.

## 2. – METODOLOGIA

### 2.1. Tipo de Estudo

Este trabalho de investigação, próximo de um estudo de caso, está inscrito no paradigma qualitativo/ interpretativo, também designado por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) como construtivista. Com efeito, nele encontram-se as principais características da investigação qualitativa, a saber: a) a origem dos dados fundamenta-se no ambiente natural, formando o investigador o instrumento principal; b) os dados são recolhidos de forma descritiva; c) será atribuída uma maior relevância aos processos em detrimento dos resultados/ produtos; d) a análise dos dados ocorrerá de forma indutiva; e) a importância mais relevante será dada ao significado/ apreensão de sentidos. (Godinho 2002, p.16).

De acordo com Coutinho (2011), o estudo de caso “é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam a um cientista social” (p.293); “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”. Está subjacente a esta metodologia que a mesma “consiste na observação detalhada de um determinado contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, Cit .por Bogdan&Biklen,1994, p.89).

Nas recentes investigações, o estudo de caso é a abordagem escolhida em relação à investigação histórica, apesar de, no entanto se verificar que o estudo de caso beneficia das técnicas decorrentes da investigação histórica. A escolha desta metodologia em detrimento da investigação histórica consiste na possibilidade de se “acrescentar” a presença física do observador, a observação direta e a entrevista semi-estruturada, o que viabiliza considerar uma grande variedade de evidências, tais como os documentos, artefactos, entrevistas e observações (Merriam, 1988, p. 4).

A escolha do caso ou casos depende, essencialmente, de dois critérios: a) estudo inerente à curiosidade de aprender sobre um acontecimento em particular; b) estudo instrumental se houver interesse da sua compreensão global (Amado, 2014, p.126).

Os estudos de caso podem assumir um carácter de caso único ou de casos múltiplos e cada um deles poderá ser ramificado (de acordo com a tipologia da pesquisa) ou holístico. Amado (2004, p.126) salienta alguns critérios inerentes à escolha de um estudo de caso: a) quando se realiza um estudo instrumental, o primeiro critério deverá incidir e potenciar

o que podemos aprender; b) de acordo com a complexidade, deve ser possível estudar o “caso” no tempo previamente estipulado para o efeito.

De acordo com o seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige “trabalho de campo”, ou seja, uma convivência prolongada entre o investigador e os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar. O investigador tem à sua disposição um vasto e diversificado conjunto de técnicas de recolha de dados (Amado, 2014).

Stake (2007) ressalva que o estudo de caso impossibilita as generalizações científicas sendo seguido por Amado & Freire, para quem “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização”. De acordo com Amado, com o estudo de caso “o objectivo do pesquisador é ampliar e generalizar teorias (generalização analítica) e não apenas enumerar frequências estatísticas” (Amado, 2014, p.39). Foi justamente este o objectivo que norteou a nossa escolha pelo estudo de caso.

## 2.2. Técnicas de recolha e de análise dos resultados

No que respeita às técnicas de recolha e análise de dados que seleccionámos, estas incidiram na pesquisa documental, na realização de uma entrevista semi-directiva e na observação.

Seguindo os preceitos de Yin (2003, p.112), que considera que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” começámos por analisar o conjunto de normativos legais sobre o regime de administração e gestão, o reordenamento da rede escolar e competências da direcção e de avaliação, para depois analisarmos os seguintes documentos produzidos no agrupamento: a) Projeto Educativo 2017-2020, b) Carta de Missão; c) Projeto de Intervenção da Directora para a escola sede, d) Páginas web do Agrupamento e) Plano de melhoria f) Plano Anual de Actividades.

No caso da entrevista, esta poderá permitir recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Coutinho, 2011, p.299) sendo possível criar “intuitivamente uma ideia sobre a modo como os sujeitos percebem o mundo” (Bogdan&Biklen, 1994, p.134). Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista é adequada à análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações (...), as leituras que fazem das próprias experiências” (p. 193).

As normas de comunicação intrínsecas às características da entrevista permitem ao investigador adquirir preciosos conhecimentos e considerações, uma vez é pautada pelo contacto directo com os interlocutores.

Existem vários tipos de entrevistas. Afonso (2005, p. 98-99) distingue três tipos: a) estruturadas; tal como o próprio nome indica, é uma tipologia de entrevista previamente preparada, normalmente existe um guião que permite ao entrevistador orientar-se, expondo “um esquema de codificação previamente estabelecido”. O guião da entrevista é cumprido por completo “de forma padronizada e sem desvios” e o entrevistador segue “regras muito estritas da sua aplicação”; b) não estruturadas; nesta tipologia poderá existir ou não um guião próprio de questões ou em casos mais particulares poderá não estar, ainda, formada uma ideia sobre o interlocutor. Este modelo de entrevista conduz-se “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem serem previamente estabelecidas perguntas específicas e respostas codificadas”. A estratégia de orientação desta tipologia de entrevista baseia-se na prática recorrente de perguntas abertas, tornando-se impreterível gerar e manter “uma relação estreita e de confiança, empatia e segurança” com o entrevistado; c) semi-estruturadas; A entrevista que realizámos na pesquisa empírica foi a entrevista semi-estruturada, na medida em que as suas características podem ser assim enunciadas: “os temas tendem a ser mais específicos”, e são organizados a partir de “questões, itens ou tópicos”. É um modelo agregador dos modelos anteriormente descritos. O entrevistador utiliza o guião “como um instrumento de gestão” e não como um “guião artificial” como acontece nas entrevistas estruturadas.

Nas entrevistas estruturadas o entrevistador permite ao entrevistado o tempo necessário para que se sinta à vontade e fale abertamente, com os argumentos que pretender e pela organização que lhe mais convier. O investigador assume a função de orientar e conduzir a entrevista para alcançar os objectivos previamente definidos, sempre que o entrevistado se afaste dos mesmos (Quivy&Campenhoudt, 1998, p.93).

A entrevista que efectuámos complementa a observação que realizámos, pois com ela conseguimos obter informações que não foram possíveis obter através da observação. O principal objectivo da nossa entrevista foi o de explorar o ponto de vista da directora, isto é, apreender “como pensa, interpreta ou explica o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p.291).

A entrevista foi registada em áudio após termos obtido autorização do sujeito do estudo para esse efeito e posteriormente transcrita para depois ser sujeita à análise de

conteúdo. Antes de procedermos à análise de conteúdo enviámos a transcrição à directora para que esta a validasse primeiro.

A entrevista foi realizada no dia 28 de fevereiro pelas 09.30horas, no gabinete do Director, localizado na sede de Agrupamento de Escolas X. A transcrição integral da entrevista encontra-se no anexo III.

O guião da entrevista semi-estruturada encontra-se no anexo II.

A observação, de um dia de trabalho da directora, possibilitou-nos uma observação directa dos comportamentos das pessoas, sem, no entanto, termos de recorrer às descrições que as mesmas fazem sobre esses comportamentos. Para além disso, permite-nos compreender a importância de factores contextuais, facultando-nos perceber algum realismo de determinadas ocorrências e possibilita a recolha de dados descritivos de uma realidade (Quivy&Campenhoudt, 1998, pp. 197-199), isto se se tratar de uma observação em meio natural.

Existem observações participantes e não participantes. No caso de se optar por uma observação participante, o observador inclui-se nas actividades dos sujeitos que observa, imiscuindo-se no campo observado. Na observação não-participante, a que corresponde à observação que efectuámos, o investigador não interage de modo algum com o objeto em estudo enquanto realiza a observação. (Coutinho, 2011, p.291).

A nossa observação teve como propósito de acompanhar algumas horas laborais da directora tendo como base a informação recolhida na análise documental e na entrevista semi-estruturada. Uma vez que recorreremos à “utilização de grelhas previamente elaboradas tendo em conta os objectivos da pesquisa”, podemos classificar a observação que realizámos como tendo sido uma “observação estruturada” (Afonso, 2005, p. 92).

Assim, ao longo do dia, registámos as situações e/ou acontecimentos com a respectiva hora, duração, local, conteúdo da tarefa, interlocutores e observações, de modo a recolher, com a maior fiabilidade possível, os dados de forma organizada, sobre todas as actividades realizadas pela directora observada, bem como todos os interlocutores envolvidos. A observação decorreu em diversos locais: entrada do agrupamento, sala de professoras, gabinete da directora e gabinete da direcção.

Os dados obtidos através da grelha de observação – ver anexo IV – foram tratados através da análise de conteúdo e da análise estatística descritiva de modo a permitir o sumário quantificado dos resultados obtidos. As actividades desenvolvidas pela directora foram caracterizadas quanto aos interlocutores, aos tempos e aos assuntos tratados. As tarefas foram reunidas por categorias, construídas e estruturadas a partir da leitura de

outros estudos relacionados com o director e que referem a observação como método. Os estudos de Barroso, (2005) e Bogdan&Biklen, (1994) auxiliaram-nos a circunscrever as unidades de registo.

A observação do dia de trabalho da Directora realizou-se no dia 06 de março, entre as 07.00 horas e 17.05 horas, na sede de Agrupamento de Escolas X.

Esta observação foi precedida de um curto contacto formal, no sentido de se agendar a data em que esta poderia ocorrer. Foi-lhe também disponibilizada a grelha de observação para que este pudesse conhecê-la previamente.

Também os dados recolhidos na entrevista foram depois sujeitos à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que possibilita realizar deduções válidas: “Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de nos permitir, além de uma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção”(Amado, 2014, p.309).

O objectivo primordial da análise de conteúdo consiste na “manipulação das mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46). Deste modo, permite retirar deduções, com base numa lógica explicitada, acerca das mensagens, cujas características foram previamente catalogadas e sistematizadas.

Para efectuarmos a análise de conteúdo da entrevista usámos um processo de categorização misto, ou seja, as categorias foram delimitadas com base nas questões de investigação e guião da entrevista, tendo sido transformadas, inseridas ou suprimidas em função da análise da própria entrevista.

Na **tabela 1** apresentamos as categorias e subcategorias que foram analisadas na entrevista.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS			
Perfil da Directora, percurso académico e profissional	Caracterizar a Directora em termos sócio-demográficos	Conhecer o seu percurso académico e profissional	Conhecer as razões que a levaram a concorrer ao cargo de Directora do Agrupamento	Conhecer o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como Directora Escolar
Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo	Percepção da Directora sobre as alterações políticas inerentes às funções da Directora/Gestora Escolar	Percepções da Directora sobre o modo como tem exercido as suas funções	Percepções da directora sobre a natureza do trabalho do director	Percepção da Directora sobre as políticas públicas de educação, nomeadamente as políticas TEIP
Estratégias do Agrupamento para a promoção da relação escola-comunidade	Estratégias de promoção da relação escola-família	Parcerias estabelecidas com a comunidade	Dinâmicas de relação da família com a escola	
Mobilização da comunidade educativa no Projeto Educativo e Plano de Melhoria	Estratégias de incentivo à participação dos actores educativos nos documentos estratégicos da escola			

Tabela 1 - Categorias e Sub-categorias da análise de conteúdo

### 3.1 – Caracterização sócio-demográfica do Agrupamento de Escolas X

Uma das freguesias a que o Agrupamento de escolas X pertence foi, durante várias décadas, um polo de desenvolvimento de actividades manufatureiras, tendo-se ali instalado várias unidades fabris, aproveitando a proximidade de Lisboa, a navegabilidade do Tejo e a instalação do caminho-de-ferro. Começam a surgir, em 1938, por iniciativa dos industriais de então, bairros de renda económica para albergar uma nova classe em ascensão – o operariado. As primeiras décadas do século XX são marcadas definitivamente pela actividade industrial, mas pouco a pouco, foi-se constatando um avanço evidente da função residencial e uma desclassificação da vocação industrial. O operariado deu lugar a uma população com funções cada vez mais terciárias ligadas ao comércio e serviços. No início dos anos 60, com base num projeto urbanístico com uma concepção muito própria e idealista, o bairro foi reconstruído, com uma finalidade social. Os novos residentes eram, na sua maioria, de estratos sociais baixos. Em pleno século XX esta área foi alvo da implementação de uma diversidade de vias de comunicação, de locais de comércio e de espaços culturais e de convívio (Projeto Educativo Agrupamento X).

O Agrupamento constituiu-se, de início, no ano letivo de 2003/2004 e é composto pela escola sede, EB 2/3, e três escolas EB1/JI. Este Agrupamento tem a particularidade de uma das escolas EB1/JI (c) pertencer a uma Junta de Freguesia diferente da que as outras três pertencem. Essa EB1/JI está localizada no centro de um bairro social que, geograficamente, se insere numa das zonas nobres do distrito e nenhum Agrupamento envolvente se quis agrupar à referida escola. Foi devido às condições socioeconómicas em que a mesma está inserida, que se conseguiu obter o estatuto de Agrupamento TEIP<sup>10</sup>.

A oferta educativa serve uma população escolar de aproximadamente 1400 alunos, desde a educação pré-escolar, passando pelo 1.º ciclo, 2.º ciclo até ao 3.º ciclo (com turmas regulares e de percurso curricular alternativo (PCA)). Frequentam o ensino artístico especializado, Curso Básico de Música, em regime articulado com a Academia de Amadores de Música, cerca de 60 alunos do 5.º ao 9.º anos.

---

<sup>10</sup>Devido às características sócio-económicas em que se inseria uma das escolas EB1JI, levou a que o Agrupamento se candidatasse à integração do Projecto TEIP 3, com o objectivos de aumentar, os recursos educativos, para ajudar a colmatar as dificuldades que sentiam, não só a nível de dificuldades cognitivas de alguns alunos, bem como na intervenção com as famílias, que em grande maioria são famílias destruturadas, monoparentais e com uma grande percentagem de alunos institucionalizados.

Encontram-se a funcionar no Agrupamento duas unidades de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência (UAM): uma na escola sede e outra numa das escolas EB1/JI que apoiam crianças e jovens do 1.º ao 3.º ciclos.

O Agrupamento tem um total de 1384 alunos distribuídos pelos diversos níveis de anos de ensino conforme se apresentam dos dados na tabela 2.

Número de alunos										
	1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo			
Jl	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
201	91	106	116	130	159	167	146	133	135	1384

Tabela 2- Número Total de alunos - Fonte PE



Gráfico 1 - Alunos por nível/ano de escolaridade

A maior percentagem de alunos está no jardim de Infância (14%), no primeiro ano do primeiro ciclo regista-se o menor número de alunos (7%) a frequentar um ano de ensino, o valor vai aumentando progressivamente até ao sexto ano de escolaridade, e depois há uma ligeira descida do número de alunos na transição do sexto para o sétimo ano de escolaridade. Destaca-se que nas mudanças de ciclo verifica-se sempre uma descida do número de alunos sendo, no entanto, a mais acentuada do Jardim de Infância para o primeiro ciclo.

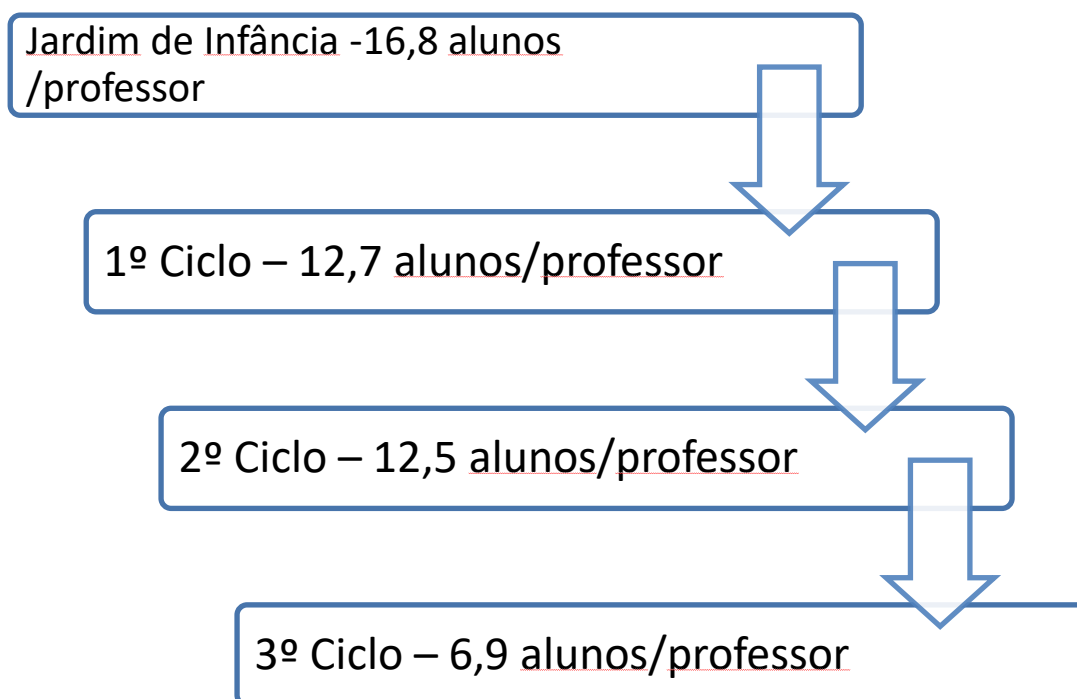
Para além da população docente e não docente, prestam serviço no Agrupamento uma Psicóloga Escolar (Serviço de Psicologia e Orientação), uma Educadora Social, uma

Técnica de Serviço Social e uma Mediadora (contratadas ao abrigo do contrato-programa TEIP3), (Projecto Educativo, 2016-2020).

Número de docentes				
Jl	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
12	35	26	60	133

Tabela 3 - Número total docentes/ nível ensino - Fonte PE

Podemos verificar que o número de alunos por ciclo de escolaridade por professor é em média



Esquema 1 - Número médio de alunos por docente por ciclo de escolaridade

### 3.2. Apresentação do sujeito de investigação: dados sócio-demográficos e percurso académico e profissional da Directora

A Directora é professora do Quadro de Agrupamento, e o motivo que a levou a concorrer para esta escola foi o facto de esta se situar na sua área de residência.

Aos 47 anos, apresenta um currículo muito diversificado e uma formação académica de excelência: começou por se licenciar em Ensino da matemática, realizou o Mestrado em Educação, na área de especialização da Didáctica da Matemática, com uma dissertação sobre a Avaliação das aprendizagens. Posteriormente, realizou o

Doutoramento em Educação, na área de especialização da Didáctica da Matemática, com uma Tese na área da Gestão curricular no contexto de um grupo de Matemática. Tem, ainda, uma Pós-graduação em administração escolar. Brevemente irá iniciar o pós-doutoramento.

Em termos profissionais é docente há vinte e um anos, sendo que no actual Agrupamento é docente desde 2009. Foi professora cooperante das disciplinas de IPP III e IPP IV do Mestrado em ensino da matemática, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

De 2009 a 2011 não exerceu funções lectivas uma vez que em função da realização do Doutoramento esteve equiparada a bolseira. Regressou à escola no ano lectivo 2011/12.

É directora do Agrupamento desde 6 de julho de 2016. As razões que a levaram a concorrer ao cargo foram meramente casuais: não havia nenhum candidato e no último dia de candidatura decidiu concorrer, munida com o espírito e convicção que a missão que iria abraçar seria em prol da comunidade educativa e uma oportunidade de promover a mudança de práticas pedagógicas.

Assumi o cargo sem nenhuma experiência deste tipo, uma vez que nunca tinha exercido qualquer cargo dentro de uma direcção; naquele Agrupamento o único cargo que tinha assumido até então foi como elemento da equipa de auto-avaliação; nas outras Escolas pelas quais passou, os únicos cargos que teve foram como representante da disciplina de matemática e directora de turma.

Do seu percurso profissional, destaca a integração em vários Projectos Nacionais: Mais Sucesso Escolar – tipologia híbrida; Equipa de trabalho da última legislação sobre certificação de manuais escolares; Equipa da Revista Educação e Matemática, da Associação de Professores; Coordenadora do Grupo de Trabalho de Investigação da Associação de Professores de Matemática; Formadora do centro de formação da Associação de professores de Matemática, centro de formação de Loures e de Tondela; e Internacionais PDTR – Professional development of teachers researcher; LPS – Learning from the perspective of the students (coordenado pelo Professor David Clarke-austrália entre outros); Docente convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no mestrado em Ensino da Matemática e do Mestrado em Educação na Didáctica da Matemática; Professora responsável pelo curso de Educação Básica na Escola Superior Marie Ulrich; Membro da Assembleia da Universidade de Lisboa; Autora e co-autora de

vários artigos nacionais e internacionais sobre educação e Matemática; Editora e co-autora de livros publicados sobre a investigação em Educação Matemática.

Atualmente, está envolvida num Projecto de Erasmus+ que envolve o seu Agrupamento, a IGE (inspeção geral de educação), o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, a Universidade de Sofia na Bulgária, a Universidade de Dublin, a Universidade de Amsterdão, a Inspeção Turca e uma Escola Básica de Ordu, na Turquia.

### 3.3 Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo

A Directora que entrevistámos tem a clara percepção das exigências a que hoje em dia as escolas estão sujeitas, revelando ser sensível às actuais lógicas dominantes da “responsabilização”, “managerialismo”, “profissionalização” e “accountability” (Van Zanten, 2004). Assim, assume no Projecto Educativo que a sua principal missão é a de “prestar um serviço público de educação e formação de qualidade, em sinergia com a comunidade, visando a formação integral de cidadãos preparados para aprendizagens ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável”, e a de “promover o sucesso educativo no Agrupamento, alicerçado na qualidade, no rigor e na disciplina do ensino aí prestado”(Projecto Educativo 2016-2020).

Para isso, desenvolveu estratégias claras para tornar a sua escola mais competitiva no mercado escolar, o que parece indiciar que poderá ser adepta de um paradigma de gestão escolar próxima da lógica dos quase-mercados (Lima, 2007, p.1589).

“...os dias do Agrupamento Aberto, para os pais, avós, quem quiser, poder vir. É uma forma também de os pais que querem pôr os filhos cá, no quinto ano, virem conhecer as escolas, a nossa escola. É uma estratégia também importante”

Não sendo indiferente à “avaliação” a que as escolas estão sujeitas, não só do ponto de vista da qualidade, mas na permanente análise dos seus resultados (Charlot, 2007), nem ignorando importância a que essa avaliação tem na progressão dos docentes, uma vez que as quotas para o acesso de alguns escalões estão indexadas à avaliação externa, revela que a sua ambição é atingir a classificação de Muito Bom na próxima avaliação externa:

“eu impus a este Agrupamento, a meta, na avaliação externa, termos Muito Bom” (...) “as quotas que existem para a avaliação, não dependem da pessoa,

da pessoa que é o Director, dependem da comunidade inteira e a comunidade inteira, ou trabalha convergente para um objectivo” (...) “eu não escondo que a minha ambição, em termos de avaliação externa, é ter Muito Bom”. Não escondo. Excelente não temos, porque nós não temos resultados escolares que permita nós termos o Excelente, mas não escondo que a minha ambição é levar este Agrupamento a uma avaliação externa de Muito Bom, que é merecida”

Como salientámos no capítulo da revisão da literatura, nos últimos anos, o Estado procurou aumentar os níveis de autonomia no que se refere à tomada de decisões e desenvolvimento dos processos educativos, o que implicou uma maior regulação na prestação de contas. Isso foi particularmente visível com a criação dos Territórios de Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no qual se insere o Agrupamento que visitámos.

No âmbito da nossa entrevista, procurámos perceber de que modo é que são percebidas as medidas previstas ao abrigo dos TEIP, uma vez que os TEIP têm um papel potenciador do reforço da relação escola-comunidade, na medida em que promovem a abertura da escola ao meio socio-económico envolvente, permitindo “garantir aos estabelecimentos de ensino o reforço do seu papel enquanto elemento central da vida comunitária” (Teixeira, A, 2012, p. 3). A Directora subscreve justamente esta visão, quando afirma:” papel chave nos TEIP, é agregar aquilo que são as valências da comunidade”.

A literatura refere que para a definição das Zonas de Intervenção Prioritária, em Portugal, a participação de outros parceiros foi “remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar. Eram aqui, aliás, que radicavam as principais dificuldades na construção de parcerias educativas a nível local” (Canário, 2004, p.58).

No entanto, de acordo com a opinião da directora entrevistada, os entraves ao estabelecimento de parcerias surgiram dentro da própria organização escolar:

“temos aqui “dinossauros”; e durante muito tempo, foram barreiras ao TEIP, porque achavam que isto não era uma escola de coitadinhos e, portanto, que isto só denegria a imagem da escola”

Para a Directora, o facto de o Agrupamento ser TEIP foi importante para se resolverem alguns problemas que estão inerentes ao tipo de contexto socio-económico a que alguns dos alunos pertencem, a saber:

“(…), com a pluralidade sócio-económica, os défices sociais, mais cognitivos, mas também de pouca valorização da escola. Se nós não tivermos uma forma alternativa de chegar a estes alunos e continuarmos a trabalhar mais do mesmo e igual para todos, estes alunos continuarão a ser uma franja excluída da sociedade”

Para além disso, a Directora considera que é uma mais valia existirem reuniões com outras escolas TEIP:

“nós encontrarmos com outras escolas TEIP, partilharmos essas experiências e perceber o que é que os outros estão a fazer dá-nos também uma visão "será que isto se adequa ou não ao nosso contexto", "como é que nós podemos otimizar isto" e, portanto, eu acho que o TEIP nesse aspecto é uma mais valia”

O facto de poder ter acesso a recursos humanos adicionais no âmbito do Programa TEIP, é ainda uma outra vantagem que enaltece, pois isso permitiu-lhe contratar técnicos (os “especialistas do social” (Melo, 2010)), isto é, uma técnica social e uma educadora social, com quem a direcção procura encontrar soluções para os problemas de natureza social com que a escola se depara regularmente:

“[com] a técnica social e com a educadora social resolvemos também muitos problemas e prevenimos muitas situações”.

Outra das preocupações desta directora, prende-se com a promoção de estratégias que visam dotar os alunos de autonomia, mas, simultaneamente, respeitem os ritmos de aprendizagem de cada um, de modo a que todos tenham sucesso escolar. Neste sentido, a Directora valorizou algumas iniciativas adoptadas pela escola que têm atingido resultados positivos: a) abriu o Agrupamento aos estagiários de psicologia de modo a poderem auxiliar a psicóloga da escola; b) com os terapeutas que dispõe através do CRI, procurou capacitar os professores para que estes pudessem intervir junto de casos menos problemáticos e assim abranger mais alunos necessitados.

Já antes da saída do Dec. Lei 54/2018, tinha implementado o projeto CRIARTE, de modo a promover a inclusão de todos os alunos com o apoio das técnicas especializadas (técnica social e educadora social), que desenvolvem programas de promoção de competências pessoais e sociais, iniciados logo no pré-escolar e prestado grande apoio

social às famílias, com o objectivo de resolver e prevenir situações que coloquem em risco os alunos.

Estes recursos adicionais permitem, segundo a Directora afirma:

“criar dinâmicas de escola, que vão ao encontro daquilo que é o nosso projeto educativo, que é uma escola inclusiva e uma escola feliz”

As diversas estratégias mencionadas têm contribuído para a melhoria dos resultados a nível do desempenho escolar dos alunos e criar uma imagem de marca da escola que leva a directora a reconhecer, com orgulho:

“Nós somos referência para a UNICEF, recebemos imensas delegações internacionais da UNICEF que vêm ver como é o nosso processo de inclusão, quais são as nossas práticas”.

A preocupação com as metas relativas ao sucesso educativo dos alunos aparece evidenciada no Projecto Educativo deste Agrupamento: “cremos que este projeto poderá ser uma ferramenta de trabalho de extrema importância para incentivar o sentido de pertença e o envolvimento de todos na promoção de uma melhor escola: onde todos experienciem sucesso, se sintam felizes e valorizados. A melhoria sustentada da escola permite-lhe cumprir o seu principal papel - promover a educação inclusiva e o sucesso escolar de todos os alunos” (Projecto Educativo 2016-2020).

O actual enquadramento que regula o cargo de Director prevê o acréscimo de competências para o exercício deste cargo (Afonso, 2008), mas acentua o papel da gestão que passou a ser de carácter unipessoal. Será, porventura, por isso, que a Directora a certa altura denuncia, com algum desalento: “a fragilidade desta função: é a pessoa está completamente sozinha, porque a Tutela não dá apoio nenhum”.

Na altura em que assumiu o cargo de directora a maior dificuldade que sentiu foi:

“(…) muito exigente para mim foi a capacidade de, num curto espaço de tempo (…) montar o ano lectivo, (…) agarrando aquilo que eram os resultados da auto-avaliação e pôr em prática o plano de melhoria (…) desencadeando logo mudanças estratégicas”

Como Directora, tem tido anos muito desafiantes e exigentes, mas salienta a importância da sua capacidade de aprendizagem rápida e de adaptação constante a novas situações:

“(…) sou hiper-activa e quero muito ser feliz. Vou à procura dessa felicidade...vou à procura de cada vez mais... quando sinto que não aprendo

nada com o que tenho, arregaço as mangas e vou à luta. Sou uma pessoa muito realizada, feliz, mas também cansada...”.

Considera muito gratificante ter tido a oportunidade de gerir pessoas e reflete que encarou o cargo como um grande desafio e como uma missão:

“grande desafio, e eu não tinha experiência nenhuma de gestão de escola” (...) “assumi como uma missão” (...) “procura de aprender e, portanto, foi o que me motivou” (...) “começámos a pôr estratégias diferentes” (...) “é preciso criar esta lógica de raciocínio dentro da comunidade educativa que é a escola”.

A principal mudança que considera ter alcançado foi o de ter a possibilidade de contribuir para uma mudança da filosofia de um Agrupamento, “agregando os vários actores educativos”

“o maior sucesso alcançado eu acho que foi pôr uma comunidade cristalizada, (eu agitei as águas). (...) “a mudança [não é vista pela Directora] como um elemento negativo, traz desafios e fragiliza alguns polos; mas dá outras oportunidades, e vejo sempre que, numa queda, o levantar, o erguer, é uma oportunidade de fazer melhor”.

Como aspectos menos positivos realçou sobretudo dois, por razões diferentes, mas com os quais tem que lidar com bastante regularidade:

“o mais difícil nesta função é gerir os recursos humanos” (...) “Outro grande desafio é: nós temos vários alunos que estão institucionalizados, retirados à família, e acho que é um defeito, as autoridades usarem a escola como o momento em que eles são retirados à família. Por um lado, eu percebo, porque é uma questão de os proteger: eles estão na escola”.

De acordo com as conclusões levadas a cabo por Barroso e Sjorslev(1991) num estudo que elaboraram sobre as estruturas da administração das escolas da Comunidade Europeia, as funções inerentes ao cargo de director de escola poderiam ser agrupadas da seguinte forma: a) funções de natureza administrativa e financeira; b) funções de natureza pedagógica e educativa; c) funções dedicadas às relações internas e d) funções voltadas para as relações externas.

A directora reconheceu esta diversidade de funções que tem de desempenhar, mas salientou que a maior parte do tempo que despense é na parte burocrática e administrativa, embora considere que a primazia do seu cargo deveria estar essencialmente voltada para a parte pedagógica e para a motivação que gostava de incutir nos professores através de processos de mudança.

“a menos relevante, de facto, e que é um trabalho de sapa, (...) são as plataformas”(…) “o tempo que passo a preencher plataformas, poderia estar a ser canalizado para a gestão de recursos e optimização, análise resultados, monitorização, motivar as equipas para continuar a trabalhar, para se envolverem em novos desafios” (...) “há falta de tempo para cuidar das pessoas e que eu acho que é um elemento fundamental para ter as pessoas a sorrir e ter uma escola feliz” (...) “neste momento, trabalhamos com 15 plataformas digitais, passamos o ano lectivo num serviço administrativo e como são da total responsabilidade do Director”

Apesar de considerar que há ainda um longo percurso a percorrer no Agrupamento, decidiu que não irá continuar por mais nenhum mandato, uma vez que considera que o sacrifício pessoal e familiar tem sido demasiado grande.

#### 3.4. Estratégias do Agrupamento para a promoção da relação escola-comunidade

Ciente de que “a relação escola comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas” (Alves & Varela 2012, p. 36) e favorável à ideia de que a escola deve ser um local de inovação e mobilização, esta directora tem promovido a abertura da escola ao meio e desenvolvido estratégias que visam a integração da comunidade no quotidiano da escola:

“a estratégia foi abrir a escola à comunidade, é que estes recursos foram recursos fundamentais para que a escola se projetasse para o exterior e, portanto, essa é a grande mais valia que eu vejo no meu papel nesta dinâmica”.

A relação escola-famílias-comunidade e o estabelecimento de parcerias locais, constitui, aliás, uma das prioridades da sua acção, plasmada claramente no Projecto Educativo. Neste domínio dá relevo à articulação no Agrupamento como eixo organizacional, à qualidade do serviço prestado, à comunicação interna e externa, à imagem do Agrupamento, ao impacto na comunidade, à avaliação interna, como forma

de promover a qualidade do sucesso escolar e à inclusão e sucesso educativo” (Projeto Educativo 2016-2020).

Uma das estratégias que implementou com a finalidade de aumentar o grau de participação das famílias na escola intitula-se: “Projeto Pessoa Voluntário”, e tem como objectivo promover “o desenvolvimento de valores de cidadania participada e o sentido de missão” (Projecto Educativo 2016-2020).

Com a intervenção mais ativa e participada da comunidade, o Estado passou a assumir um estatuto diferente na orientação das políticas públicas; deixou de existir um controlo burocrático (regulação burocrática) das práticas tradicionais para passar a definir-se uma postura mais maleável na definição dos processos e mais rigorosa na avaliação, quer da eficiência, quer na eficácia dos resultados (regulação pós-burocrática). Esta alteração aos modos de regulação do poder político veio dar à comunidade a possibilidade de ser parte integrante do processo e assumir uma posição mais participativa no sistema educativo. Este facto permitiu a reorientação da própria escola, que passou a enfatizar o “local” como promotor, não só do desenvolvimento económico e social, mas também como um potencial interveniente na procura de soluções e da resolução de problemas dentro da escola.

A Directora em causa parece ter aproveitado bem as oportunidades de estabelecer parcerias frutuosas com diferentes instituições, em várias vertentes, tendo consciência que o trabalho isolado lhe traria muitas dificuldades para atingir os objectivos a que se propôs:

“Como temos três unidades de multi-deficiência no Agrupamento, temos também uma grande preocupação das parcerias (...) as actividades económicas aqui à nossa volta, para os nossos alunos fazerem actividades sócio-ocupacionais (...), projetar um pouco aquilo que será a via profissionalizante” (...) “preocupa-nos muito esta articulação com aquilo que depois serão os centros ocupacionais, os centros de profissionalização” (...) “mantemos muitos contactos com a Laboro, com a Quinta Pedagógica, com o CRI, é a CERCI de Lisboa. (...) nosso parceiro e trabalha connosco de forma muito, muito, muito delineada (...) fazemos várias reuniões de monitorização e planificação, reformulação”.

Com estas estratégias, a Directora parece ter conseguido compatibilizar os interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e os interesses privados

(para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias) (Barroso, 2005, p. 140-141).

Mas, para além disso, procurou promover também a interação dos alunos com a comunidade, não só numa vertente cívica e de cidadania, mas destacando o próprio trabalho que é realizado na escola:

“Os miúdos saem muito para a comunidade, no sentido de ir a Centro de Dia, visitar os velhotes, fazer actividades com eles” (...) os mais velhinhos vão aos jardins de infância privados, por exemplo, IPSS, e, por exemplo, no dia da poesia vão declamar poemas, mesmo para bebés e os pais estão a chegar. Fizemos uma actividade em que eles estão no corredor e à medida que os pais vão passando, vão dizendo uma frase. (...) é uma forma também de nós nos ligarmos e interagirmos com a comunidade”.

Este tipo de actividade parece ilustrar como esta directora se procura distanciar da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos e promover uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais” (Alves & Varela, 2012, p.37).

Tal pôde ser também notado no dia em que observámos o seu trabalho.

Nesse dia, foi realizado um simulacro de sismo seguido de incêndio (originário na cozinha) o qual foi delineado, concebido e acompanhado, quer pela direcção do Agrupamento X, bem como pela PSP, Bombeiros Sapadores, Protecção Civil, elementos das duas juntas de freguesia, da Câmara Municipal, não esquecendo o pessoal docente, os técnicos administrativos, os assistentes operacionais e os alunos, com conhecimento da Associação de Pais e do comércio local envolvente às quatro escolas que constituem o Agrupamento” (Directora do Agrupamento X).

Esta actividade expressa bem a ideia de que a escola/comunidade tem uma fronteira social, “mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados na educação escolar”, (Formosinho, 1999 p.35), uma vez que houve a preocupação dos vários intervenientes e actores da comunidade se envolverem para alertar, sensibilizar e preparem regras de actuação para uma possibilidade que poderá ocorrer num curto/médio prazo.

Para além disso, os actores externos (Encarregados de Educação, representantes da Junta de Freguesia, representantes do Núcleo de Intervenção e Participação Comunitária do Departamento de Ação Social da Câmara Municipal, representante da Equipa de Acção Social Local da Santa Casa da Misericórdia, representante da CERCÍ e um representante do Rotary Club Y), (Projecto Educativo, 2016-2020), passaram a ser incluídos nos órgãos de decisão estratégica da escola ao terem assento no órgão de direcção

estratégica da escola (Conselho Geral) e em outras estruturas intermédias, tais como: a) conselhos de turma, b) comissões e grupos de trabalho; c) associações de pais.

De acordo com a Directora, a cooperação entre a escola e as entidades, como a Junta de Freguesia ou a Associação de Pais, é total:

“nós apoiamos muito a Junta de Freguesia, a Junta de Freguesia apoia-nos bastante, articulam connosco muitas iniciativas” (...) “há uma boa relação com os pais” (...) com “a Associação de Pais reúne com eles todos os meses, na primeira quarta-feira de cada mês, logo de manhã, reunimos, fazemos o ponto de situação, quando há situações, reunimos muito mais vezes”. E eu acho que ganham uma visão, como eu esclareço, eu jogo muito, o meu jogo é claro: as cartas estão em cima da mesa e eu digo quais são as dificuldades, o que é que se passou”.

A Directora enalteceu, ainda, a excelente relação que existe entre os diversos intervenientes, e a postura construtiva que mantêm face a todos os assuntos que são debatidos e/ou explanados, tanto no Conselho Geral, Conselhos de Turma, ou outros grupos de trabalho a que são chamados a intervir:

“O nosso Conselho Geral é um Conselho Geral muito afável e muito pró-ativo, pró-escola. E acredita no trabalho e nas propostas que nós lhes apresentamos. E, portanto, qualquer coisa que eu traga a Conselho Geral, é aprovada. Mas sem problema!”

Para além da implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes, a Directora aposta também no envolvimento de todos os professores na vida da escola. Assim, como salientou na entrevista, uma das suas principais preocupações é dar a oportunidade a todos os professores de fazerem parte da equipa da direcção, de forma rotativa. O intuito é levá-los a perceber o trabalho e o envolvimento que o cargo requer e a dificuldade subjacente à tomada de determinadas decisões:

“outra estratégia, foi pôr pessoas a perceber o que é que é o trabalho de uma direcção. E, portanto, eu chamo pessoas para estarem a trabalhar connosco, vou chamando pessoas rotativamente, em algumas fases a fazer o mesmo trabalho que nós estamos a fazer”.

Outro aspecto que considera agregador e potenciador da mobilização de todos os recursos da escola é o facto de procurar incluir os docentes em diferentes projetos:

“projectos também são oportunidades” (...) “uma estratégia de pôr esta gente toda a arejar as ideias, e ver outras realidades”

Tem também investido em acções que visam a integração dos docentes e do pessoal não docente na organização escolar, através da realização de Jornadas onde todos participam:

“neste momento fazemos jornadas em que envolve professores; (...) temos outras que envolve professores e assistentes operacionais” (...) “é um pouco a preocupação de manter este elo (...) como família” (...) “temos estratégias de agregar, nós fazemos almoços, nós fazemos jornadas em que as jornadas também têm sempre uma actividade lúdica”.

Já no que se refere à mobilização dos elementos do Conselho Pedagógico, a Directora reconhece que esta não é uma tarefa fácil, uma vez que estes se mantêm naquele cargo há muito tempo e não são apologistas de mudanças. Sabendo disso, a directora procurou estrategicamente co-responsabilizá-los pelas decisões tomadas e comprometê-los com as posições que tomavam:

“quando são assuntos quentes, de difícil decisão, estrategicamente, eu levo o plano A e o plano B e ponho, coloco totalmente a responsabilidade de decisão nos conselheiros” (...) “cada um pronuncia-se. O facto de cada um se ter vinculado a uma ideia, fez com que, quando vai para o departamento, vai com esse vínculo. Ao vincular-se, vai trabalhar com os colegas no sentido de perceberem quais são os pró e os contras”

Ainda assim, admite que tem tido situações delicadas, tanto com o pessoal não docente, bem como com o docente:

“Eu estou a cumprir aquilo que é a legislação” (...) “temos maus profissionais, eu não escondo isso e eu não tenho problema nenhum em dizê-lo e digo aos próprios e digo: em que é que queres que eu te ajude”.

Numa primeira abordagem, oferece ajuda e solicita apoio aos Coordenadores de Departamento ou das chefias:

“É doloroso, mas estrategicamente, também ponho os outros a apoiar. Não é olhar de forma diferente. É: Senhor Coordenador de Departamento, tem este caso; este caso é para ser tratado, é para ser tratado, mas apoiando, não é espetando, cravando o prego.”

Numa fase posterior, assume uma postura mais assertiva:

“ou vamos entrar numa lógica de procedimento disciplinar atrás de procedimento disciplinar, e a porta da rua será a serventia da vossa casa, ou então, vamos... as senhoras vão-se acalmar e vão aprender a respeitar. E a respeitar não só quem manda as tropas, neste caso, até sou eu, e a respeitar a vossa encarregada operacional e a respeitar os vossos colegas.” (...) “vínculo pela responsabilidade de fazer parte e das pessoas se sentirem comprometidas”

Relativamente aos alunos e encarregados de educação, assume o mesmo princípio, que passa pelo seu acolhimento presencial na escola e pela valorização da sua presença:

“Faço portão para acolher. Eu digo "bom dia" aos alunos” (...) “Dá para perceber miúdos que nós vamos aqui monitorizando e acompanhando socialmente, pelas expressões dos olhares deles à entrada” (...) “é a forma de eu ver se eles vêm acompanhados, um pai que eu preciso de falar é chamado, dúvidas que os pais às vezes têm, ali abordam”. (...) “os pais são peças fundamentais”.

Esta directora considera que os alunos são os actores mais importantes na organização escolar e procura tratá-los da forma mais individualizada possível. Conhecendo o nome de todos, faz questão de os tratar pelo nome próprio, de forma a dar-lhes prova da sua confiança neles e evidenciar a importância que cada um assume na escola:

“estamos a fazer com que os miúdos se sintam bem na escola, logo, reduz o abandono. Se os miúdos se sentem acolhidos, sentem que, efectivamente, nós acreditamos neles, e, portanto, esforçam-se” [a direcção procura] “dar ferramentas [aos alunos] para maior autonomia e para estar dentro da sala de aula a perceber aquilo que lá se está a trabalhar e interessado em fazer. E, portanto, é um trabalho quase individualizado”

Também com os pais procura manter uma atitude de confiança e colaborativa que se traduz, por sua vez, numa relação positiva da parte deles para com a escola

“(...) acabam por respeitar aquilo que são as opções da escola, e, colocar na escola, de facto, a importância de (...), de serem as pessoas competentes e que sabem que isto que estão a fazer é bom para o meu filho”. (...) [os pais] “vocês estão a perceber situações nos nossos filhos que nós nem queremos acreditar que existem, e, portanto, sentiram que a escola aqui é um elemento fundamental.”

Por isso, promove os “Dias do Agrupamento”, abrindo as portas da escola a toda a comunidade para dar a conhecer o trabalho que aí é realizado.

A relevância atribuída ao envolvimento dos actores educativos na vida da escola ficou também clara no modo como promoveu a participação da comunidade educativa na elaboração Projecto de Melhoria TEIP:

“O novo Projecto de Melhoria TEIP foi todo elaborado com os actores todos. Isto decorreu durante o ano lectivo 18/19 e tivemos a colaboração das peritas externas, também, os parceiros da comunidade, tudo, aí sim”.

Além do Projecto Educativo, Projeto TEIP, Projecto de Melhoria, os directores das escolas TEIP têm, actualmente, que contemplar a sua actividade num contexto de promoção “de um exercício efectivo de autonomia curricular”, dado que foi recentemente implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário – ano escolar de 2017/18, homologado o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, bem como os Decretos-lei 54 e 55 de Julho de 2019.

Estas deliberações vieram reassumir, em termos retóricos, a centralidade do “local” e das escolas, dos seus alunos e professores e defender que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objecto dessa autonomia for o currículo. A Directora entrevistada, subscreve totalmente estes princípios, afirmando:

“subscrevo totalmente, porque acho que é a lógica da globalização, é a lógica de um país modernizado, um país que respeita todos na sua diferença.”

Em síntese, a directora põe em prática algumas estratégias que têm como objectivo fomentar e fortalecer as relações escola/comunidade, tendo obtido resultados positivos, embora reconheça que é mais fácil suscitar o envolvimento das famílias com educandos nas escolas EB1/JI do que nos níveis de ensino mais avançados.

Justamente por isso, reúne mensalmente com a Associação de Pais para definir e articular estratégias que contem com a sua colaboração e envolve os representantes de pais na discussão e resolução dos problemas de indisciplina.

Relativamente aos outros intervenientes da comunidade, em particular os órgãos de gestão autárquica (pelo facto do pessoal não docente ter passado a ser funcionário da Câmara e as escolas EB1/JI terem sido incluídas na gestão da Junta de Freguesia) também com eles reúne com regularidade para articular e definir iniciativas a desenvolver na e com a escola.

A lista dos parceiros do Agrupamento é bastante numerosa pois inclui parcerias efectuadas ao abrigo dos TEIP, outras no âmbito da autonomia e municipalização do ensino e um outro grupo associado a projectos nacionais e internacionais ligados à educação. Assim, algumas destas parcerias estão mais orientadas para os alunos abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 enquanto outras estão mais vocacionadas para as actividades científicas, actividades ligadas ao Desporto ou à saúde.

Na lista destes parceiros encontram-se as Juntas de Freguesia, a Câmara Municipal; a Protecção Civil; a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco; a Sta. Casa da Misericórdia e o Hospital Dona Estefânia. O facto de ter Unidades de Multideficiência justificou ainda a realização de protocolos com a CERCI, o que lhe permite assegurar estágios laborais aos estudantes e acompanhar a sua passagem da escola para o mundo do trabalho.

Nem sempre tem sido fácil constituir estas parcerias, mas como a Directora nos disse: *“Eu sou uma mulher muito persistente. Sou muito chata”*. Assim, apesar das dificuldades com que se tem deparado, reconhece que conseguiu rodear-se de uma rede de apoio muito consistente.

Para esta directora, todas as estratégias que promovem a relação da escola com a comunidade são fundamentais para aumentar e fortalecer a qualidade do sucesso escolar e a inclusão de todos os estudantes. A boa relação que o Agrupamento mantém com os parceiros proporciona que haja inter-ajuda e que todos os intervenientes estejam sempre disponíveis para colaborar/participar em todas as iniciativas propostas por qualquer das partes, facto de que muito se orgulha.

### 3.5. Um dia de observação do trabalho da Directora: contributos para a caracterização do seu quotidiano

A observação do dia de trabalho da Directora Escolar começou às 07h00min da manhã e terminou cerca das 17h04min. Durante esse dia, foram registados os tempos de cada actividade, os locais, os intervenientes, a descrição das actividades, bem como o domínio e sub-domínio em que se integram as actividades desenvolvidas.

Como o tema central do nosso trabalho é a relação da escola com a comunidade, o dia escolhido para realizarmos a observação foi um dia em que estava prevista uma actividade que implicava a intervenção de alguns elementos da comunidade.

Escolheu-se o dia do simulacro, o qual era apenas do conhecimento dos membros da direcção e das entidades envolvidas na sua preparação.

Em anexo apresenta-se a descrição pormenorizada de todas as actividades que foram desenvolvidas.

### 3.5.1 – Locais em que a acção decorreu

No dia de observação identificámos os seguintes locais onde as diferentes acções ocorreram: gabinete da direcção, corredor da escola sede, comércio local, secretaria, portaria, rua (quando houve necessidade de haver deslocamento entre as diferentes escolas do agrupamento), EB1JI (A), EB1JI (B), EB1JI (C), secretaria, refeitório e comércio local.

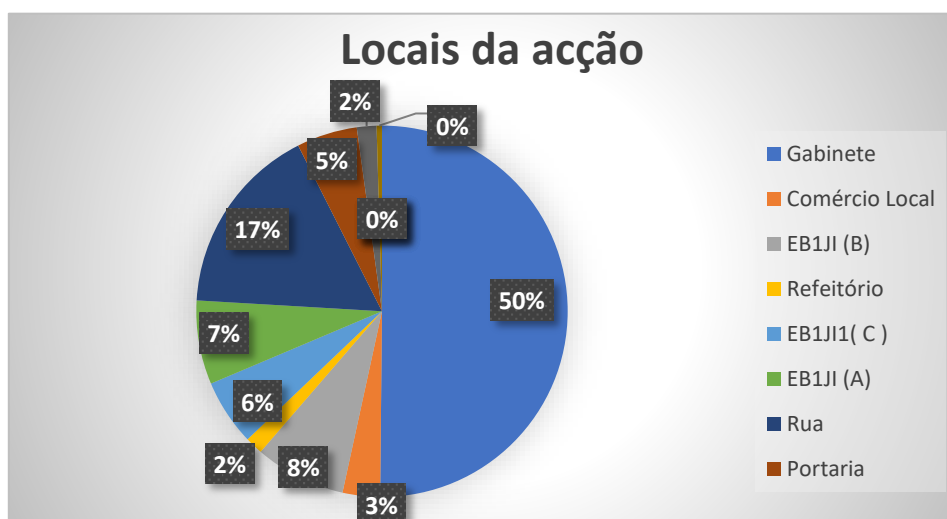


Gráfico 2 - Locais onde decorreu a acção

Ainda assim, como podemos observar a partir do gráfico, verificamos que 50% do tempo foi passado dentro do gabinete. O dia foi pautado pela diversidade e dispersão de actividades.

### 3.5.2. Intervenientes nas acções

Durante o dia a directora interagiu com um leque variado de interlocutores, nomeadamente, outros membros da direcção, assistentes operacionais; assistentes administrativos, docentes, alunos, agentes da escola segura, encarregados de educação, bombeiros sapadores, membros da protecção civil, representantes da câmara municipal, agentes da PSP, agentes da escola segura, presidente da associação de pais e presidente do conselho geral. Ao tempo passado com os outros docentes 18%, seguiu-se o que despendeu com os outros membros da direcção (13%). (Gráfico 12).

A dispersão dos dados comprova a variabilidade dos assuntos abordados ao longo do dia e a diversidade de intervenientes com quem a directora interagiu.

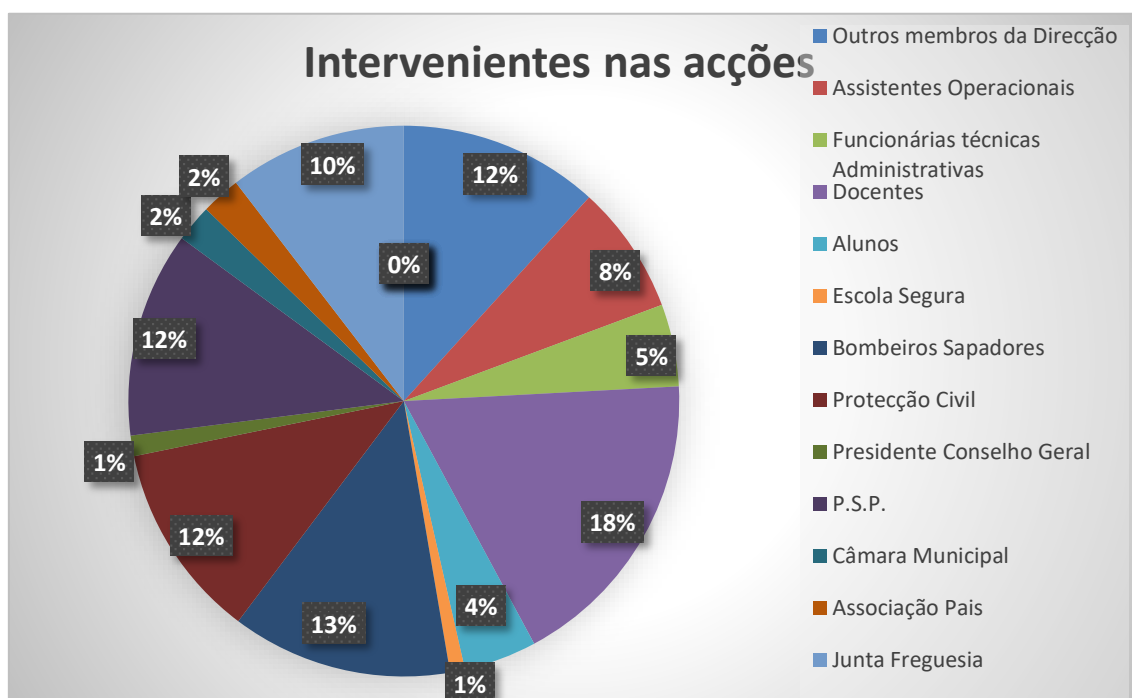


Gráfico 3 - Intervenientes nas acções

No entanto, se observarmos o gráfico 3, podemos observar que a maior parte do tempo foi despendido com o contacto com os intervenientes externos (comunidade local) 54%, o que se justifica pelo facto do dia observado ter sido justamente dedicado à interação com a comunidade.

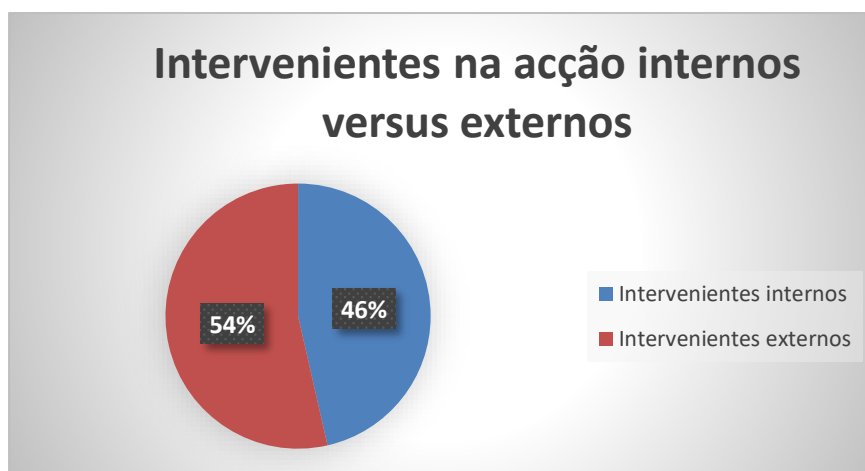


Gráfico 4 - Intervenção na acção agentes internos versus externos

### 3.5.3 Tempo dedicado às tarefas por categoria

Na sua globalidade, foram registadas 113 actividades num total de 604 minutos, dos quais se excluíram 5 minutos referentes ao período de almoço que ocorreu no refeitório do Agrupamento e 12 minutos (6 minutos foram gastos a retirar os documentos que tinha levado para casa para trabalhar quando chegou à escola; outros 6 minutos a e no final do dia, arrumar a documentação que levou para casa para trabalhar no fim de semana, a arrumar a secretária e a desligar o computador).

A duração das actividades variou entre 1 e 25 minutos.

Analisaremos o tempo gasto com as tarefas desempenhadas pela Directora, a categorização proposta por Barroso e Sjorslev (1991):

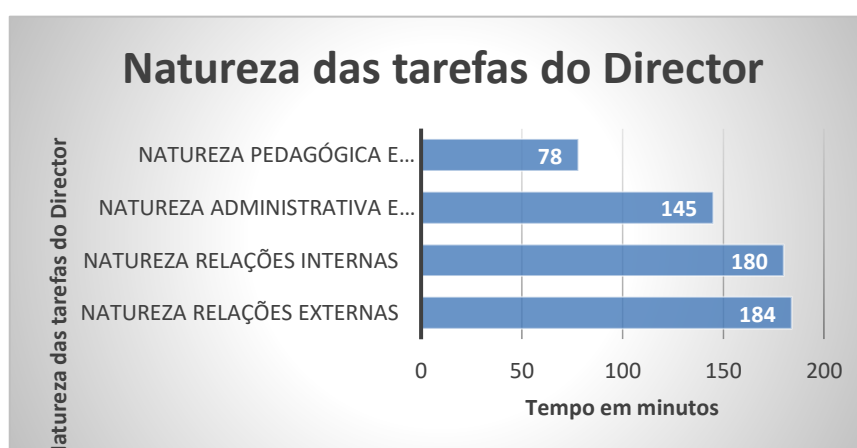


Gráfico 5 - Tempo (em minutos) dedicado às tarefas desempenhadas pela directora no dia de trabalho observado, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barroso e Sjorslev, 1991)

A observação deste gráfico permite-nos verificar o tempo, em minutos, despendido pela directora nas tarefas que desenvolveu.

Do total do tempo do dia de trabalho, 184 minutos foram dedicados às “relações externas” (RE), o que corresponde a 31% do dia de trabalho (gráfico 3). A segunda tarefa a que dedicou mais tempo disse respeito às “relações internas” (RI), na qual despendeu 180 minutos, ou seja 31%. Por sua vez, à categoria “administrativa e financeira” (AF) foram dedicados 145 minutos (25%), tendo sido gastos 13% do tempo com as questões “pedagógicas e educativas” (PE) (78 minutos).

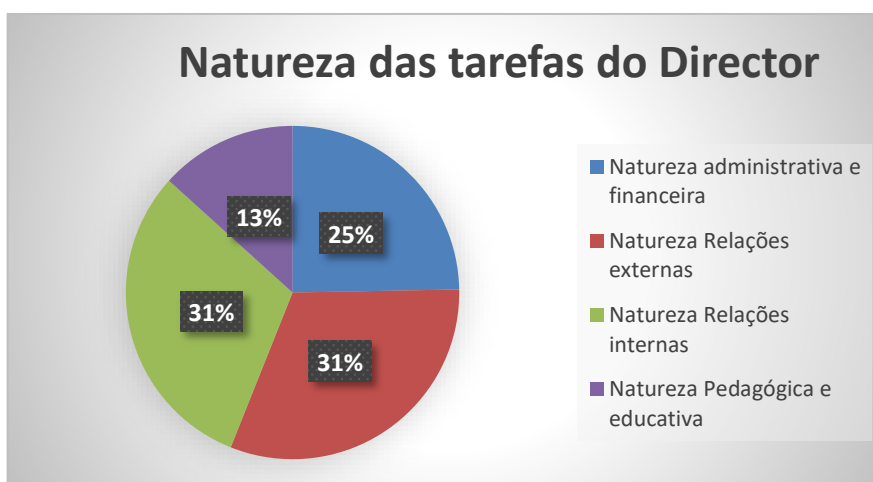
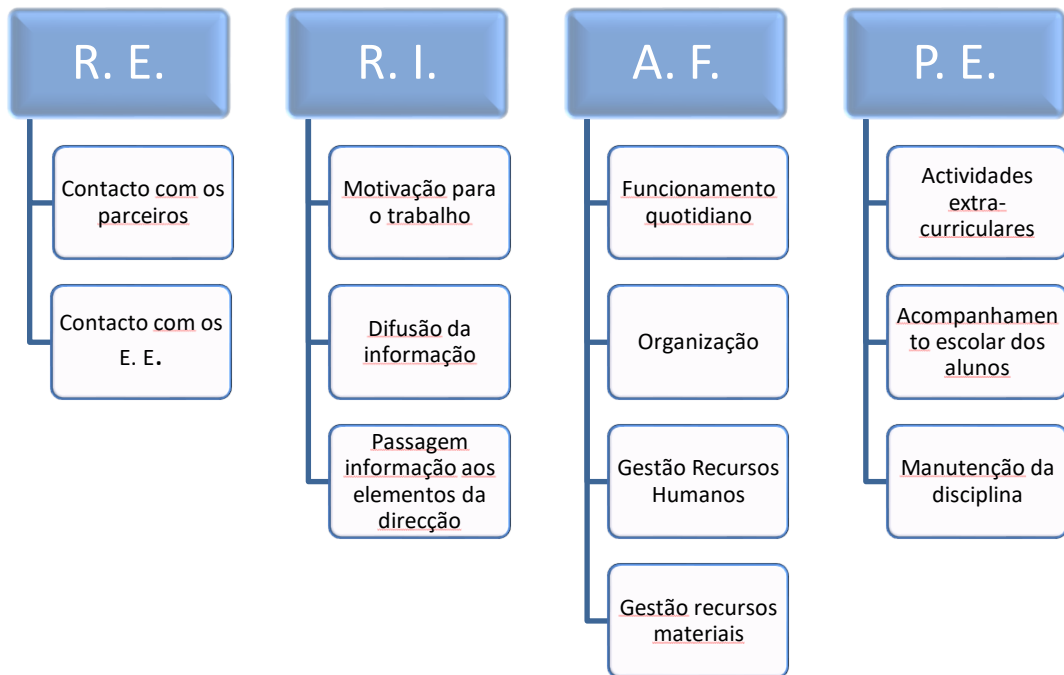


Gráfico 6 – Percentagem de tempo gasto nas diferentes tarefas desempenhadas pela directora no dia de trabalho observado

O gráfico 3 demonstra como o tempo despendido com as relações internas e externas é equitativo sendo superior ao tempo despendido com as funções de natureza administrativa e financeira e com as de natureza pedagógica.

Consideramos que este facto se deve ao dia em causa ter tido a particularidade de ter sido dedicado às interações promovidas com a comunidade local e educativa. Para efectuarmos uma leitura mais pormenorizada das tarefas desempenhadas pela Directora sub-dividimos as categorias do seguinte modo:

## Subcategorias consideradas na observação do dia da directora



Esquema 2 - Sub-categorias das actividades desempenhadas

Em cada categoria analisámos, percentualmente, o tempo despendido nas subcategorias.

A categoria em que foi despendido maior parte do tempo (84%) respeitou ao “contacto com os parceiros”, enquanto que apenas 16% do tempo foi destinado ao contacto com os “encarregados de educação”, conforme os dados do gráfico 4.



Gráfico 7 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes às Relações com o Exterior

A percentagem do tempo despendido na categoria Relações Internas foi sub-dividida, tendo sido 42% do tempo dedicado à “difusão da informação”, 35% à “motivação profissional” e 23% à “passagem da informação aos restantes membros da direcção”.

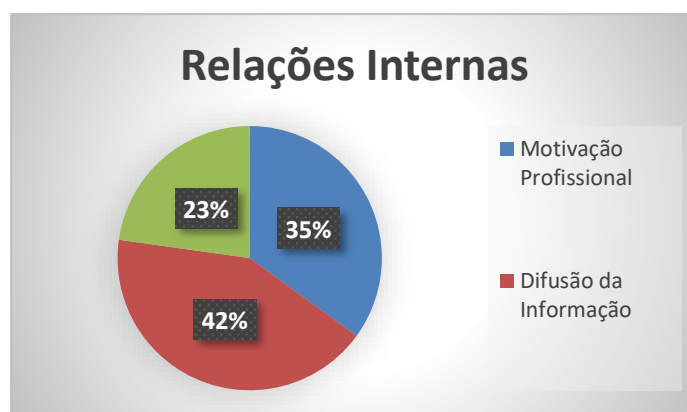


Gráfico 8 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes às Relações Internas

Nas tarefas que se enquadram na categoria Administração e Financiamento (A.F), 54% do tempo foi despendido no “funcionamento do quotidiano”, seguindo-se a gestão de recursos humanos com 26%. Já nas sub-categorias “organização” e “gestão dos recursos dos recursos materiais” foi gasto 10% do tempo do dia de trabalho.

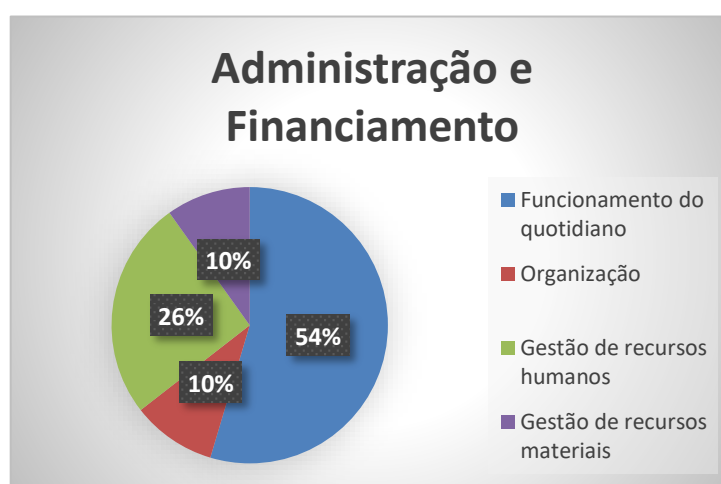


Gráfico 9 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias referentes à Administração e Financiamento

A categoria em que foi dedicado menos tempo de trabalho – a pedagógica-educativa – foi subdividida nas diferentes actividades que ocuparam as seguintes percentagens de tempo: actividades extra-curriculares (78%)”, o acompanhamento escolar dos alunos (19%) e manutenção da disciplina” (3%).



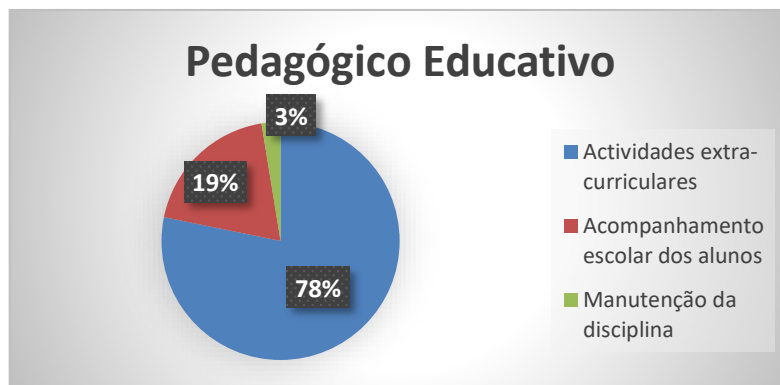


Gráfico 10 - Percentagem de tempo gasto nas sub-categorias de natureza Pedagógica e Educativo

O gráfico que a seguir se apresenta permite-nos visualizar a totalidade do tempo gasto nas diversas subcategorias, proporcionando uma visão de conjunto, sendo de destacar que foi no “contacto com parceiros” que a directora mais despendeu tempo no dia observado (26%).

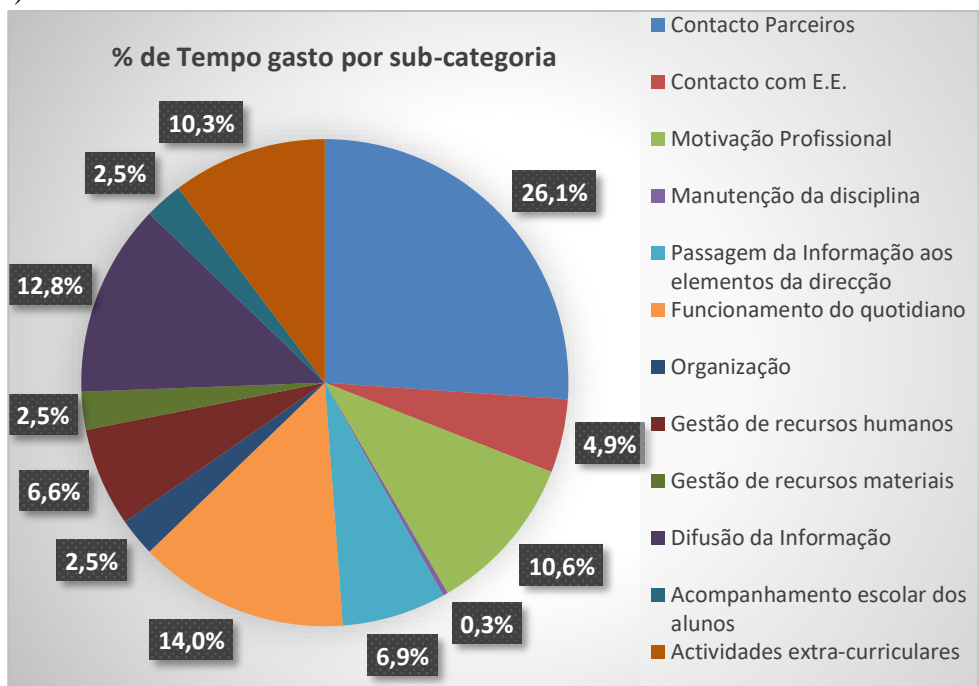


Gráfico 11 - Percentagem do tempo gasto por sub-categorias

A segunda sub-categoria em que foi despendido mais tempo foi o “funcionamento do quotidiano” que passam pela organização, controlo, tomada de decisões e chefia.

Ao analisarmos os mesmos dados relativos à observação do dia de trabalho da Directora a partir da proposta de Barrère (2005, p.41-42), tendo em conta as características do trabalho dos directores escolares, obtivemos os resultados que se apresentam nos dois gráficos seguintes:

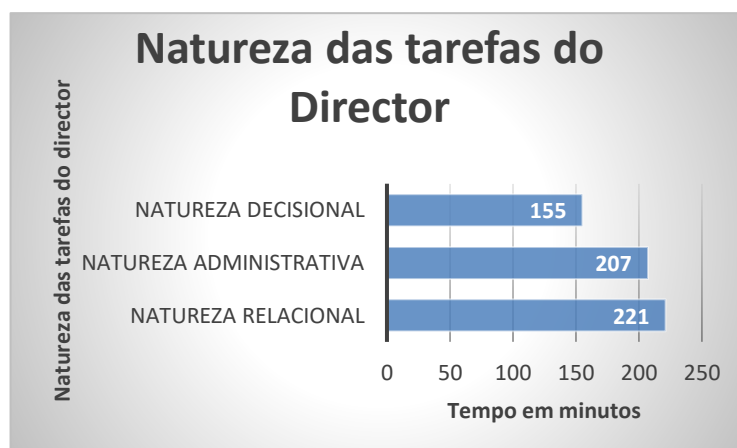


Gráfico 12–Tempo gasto pela directora no dia de trabalho observado, em minutos, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barrère, 2005)

É possível concluir que o tempo despendido entre as tarefas de natureza relacional e administrativa é muito semelhante, 38% e 35% respetivamente, sendo que as tarefas de natureza decisional representam 27% do tempo gasto num dia de trabalho.

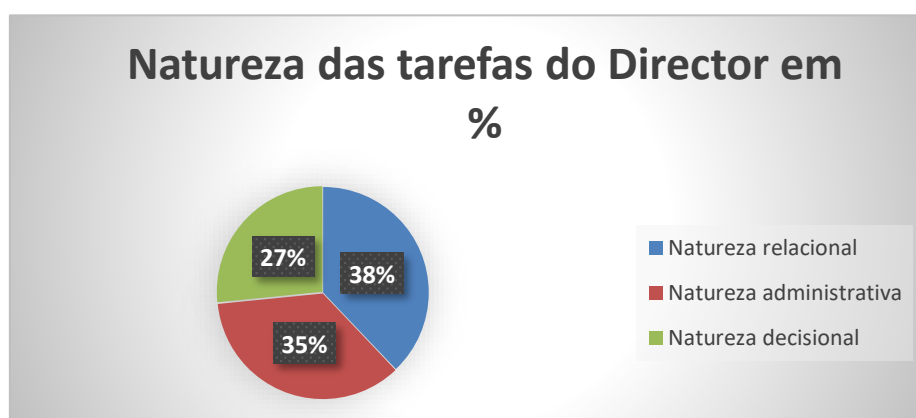


Gráfico 13– Percentagem de tempo gasto pela directora no dia de trabalho observado, segundo a classificação das tarefas executadas por um director (Barrère, 2005)

Os dados observados revelam como a actividade da directora se desdobra em tarefas de natureza distinta, dedicando grande parte do seu tempo às de natureza relacional.

De acordo com Barrère (2005), as interações de natureza decisional são, na sua globalidade, as mais úteis, uma vez que mostram a presença do Director no terreno, sendo que este também é visto como um mediador na gestão de conflitos. Ao compararmos os valores obtidos pela categorização feita por Barroso e Sjørslev (1991) com a de Barrère (2005), concluímos que as tarefas de carácter relacional se evidenciam nas duas classificações.

No entanto, esta sobressai com um maior destaque quando a classificação é feita de acordo com Barroso e Sjørslev (1991), uma vez que há uma categoria a mais e as diferentes acções estão mais “distribuídas”.

Podemos, assim, concluir que as acções a desempenhar por um director se destacam pela sua variedade e complexidade.

A análise da entrevista leva-nos a considerar que a Directora poderá enquadrar-se na concepção político-social” (Barroso, 2005), uma vez parece assumir predominantemente o papel de mediadora das lógicas e interesses de grupos diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, comunidade, poder local), tendo em vista a consecução de acordos e/ou compromisso relativos à natureza e organização do “bem comum” educativo.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar as várias concepções estão intrinsecamente interligadas na prática profissional dos responsáveis da escola, como Barroso (2005) afirmou, sendo clara a existência de uma preocupação por parte da Directora em interligá-las na sua intervenção quotidiana.

O carácter disperso das tarefas que o ocupam o dia-a-dia de um director – sejam estas de tipo burocrático ou relacional, envolvam a resolução de conflitos ou apenas a troca de informações com múltiplos intervenientes –, aliado à “temporalidade da urgência do quotidiano” (Bàrrere, 2005), permitiu-nos observar, por fim, que o dia de trabalho de um Director é fragmentado por pequenas e rápidas decisões quotidianas e que o seu cargo tem uma natureza multifacetada.

#### 4 – CONCLUSÕES

Com este trabalho procurámos compreender como é que uma directora de um Agrupamento de escolas TEIP operacionaliza o princípio da abertura da escola à comunidade e potencializa a constituição de parcerias educativas no exercício da sua actividade.

Confrontada com novos modos de regulação, no âmbito da territorialização da educação, a escola pública tem sido impulsionada a relacionar-se com a comunidade, para com ela encontrar as soluções mais adequadas aos problemas de cada população.

Na pesquisa que realizámos, foi possível concluir que a Directora do Agrupamento de Escolas X, tem a clara percepção das exigências inerentes ao cargo que desempenha, bem como do novo paradigma que regula as políticas públicas de educação.

O facto do Agrupamento de Escolas X estar integrado no programa TEIP, constitui uma mais valia para a Directora, pois permitiu-lhe recrutar recursos humanos adicionais – técnicos sociais - que com ela colaboram em iniciativas que visam promover a abertura da escola à comunidade. Entre estas iniciativas destacam-se duas: a capacitação dos docentes em várias valências e o desenvolvimento de programas de promoção de competências sociais e pessoais destinados aos alunos e às suas famílias.

Por outro lado, através das parcerias constituídas com instituições de solidariedade social, consegue assegurar estágios laborais aos estudantes (principalmente os provenientes das unidades de multideficiência), onde estes trabalham diversas competências, conforme definido no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Para tornar a sua escola mais atractiva no mercado escolar, passou a marcar presença todos os dias de manhã, no portão da escola, para receber pessoalmente os alunos e falar com os seus familiares, organizando ainda anualmente os Dias do Agrupamento Aberto. Nestes Dias, a interacção dos alunos com a comunidade é desenvolvida numa vertente cívica e de cidadania, mas simultaneamente dando a conhecer à comunidade o próprio trabalho que é realizado na escola. Procurou aumentar o grau de participação das famílias no processo de escolarização dos filhos através da implementação do “Projecto Pessoa Voluntária”.

Estas iniciativas poderão indiciar que a directora põe em prática um tipo de gestão escolar próxima da lógica dos quase-mercados.

Para levar a cabo a sua missão, a Directora procura co-responsabilizar a comunidade na procura de soluções para os problemas diagnosticados. Assim, procura que as

lideranças intermédias se comprometam previamente com determinadas decisões e posteriormente as defendam em reuniões de departamento e/ou grupo disciplinar, de forma a evitar que a resistência de alguns docentes bloqueie iniciativas inovadoras. Para além disso, convida rotativamente os professores a integrarem a direcção e promove Jornadas de reflexão nas quais participam o pessoal docente e não docente.

Procura ainda que os docentes da sua escola participem em variados projetos – numa perspectiva de inovação, partilha de saberes e promoção do espírito de equipa – o que constitui uma outra estratégia mobilizadora dos recursos humanos da escola.

Por fim, aproveitando a presença dos representantes da Associação de Pais, da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal em órgãos de decisão estratégica, auscultá-los regularmente antes de tomar de decisões e envolve-os na procura colectiva de soluções.

Uma vez que parece desempenhar essencialmente o papel de mediadora das lógicas e interesses de grupos diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, comunidade, poder local), com o objectivo de constituir acordos e/ou compromisso relativos à natureza e organização do “bem comum” educativo, consideramos que desempenha as suas funções de gestora a partir de uma “concepção político-social” (Barroso, 2005).

Tal como no caso de muitos outros directores, o quotidiano da directora do Agrupamento de Escolas X é marcado pela realização de tarefas de natureza muito diversificada. Mas esta directora apresenta algumas características que merecem ser salientadas – capacidade de agregar e implicar todos os intervenientes no processo de construção dos projectos educativos – o que nos permite classificá-la, de acordo com Cantonnar, como uma gestora dinâmica, que procura incessantemente a eficiência, inovação pedagógica e compromisso.

O trabalho colaborativo que promove, o conhecimento individualizado dos diversos actores educativos e o enfoque que dá à construção de bases sólidas nas parcerias que promove entre escola/comunidade, permitem-nos concluir salientando a relevância das funções que desempenha no domínio relacional (Mintzberg, 1986), apesar de serem as tarefas de natureza administrativa e decisional (Barrère,2005) as que mais a ocupam no desempenho quotidiano do cargo.

## Bibliografia

- Afonso, N., (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. Revista do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa (p. 33-42)
- Afonso, A., J., (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, n. 1, (p. 22-26).
- Afonso, N., (2005). Investigação naturalista em Educação – um guia prático e crítico. Edições Asa. Porto
- Afonso, N., (2008), Revisão do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Afonso, N., Costa, E. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Les cas Du Portugal. Sociologiques et Anthropologiques, (p. 53-75). Recuperado em: <http://journals.openedition.org/rsa/789#tocfrom1n1>.
- Álvares, M. (Coord.), Calado, A., Estevão, P., Merlini, S., Nalha, F. Relatório Final do Projeto "Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas". CIES-UL.
- (Alves, M, Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, (p. 31-61).
- Amado, J., (2014), Manual de Avaliação qualitativa em Educação (Org.), Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português Perspectiva, Florianópolis, vol. 25, n. 2, (p. 425-468)
- Arroteia, J. C., Pardal, L. A., Costa, J. A., Martins, A. M., & Neto Mendes, A. (1997). *Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 20, (p.43-75). Porto.
- Barrère, A. (2005). Tâches et temporalités. In A. Barrère, (2005) Sociologie des Chefs d'Établissement (pp.41-69). Paris: PUF.

- Barrère, A., (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J., & SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação
- Barroso, J., Viseu, S. (2003). A Emergência de um Mercado Educativo no Planeamento da Rede Escolar: de uma Regulação pela Oferta a uma Regulação pela Procura. *Educação Sociedade, Campinas*, vol.24, n 84, (p 897-921).
- Barroso, João (2004), A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), (p.49-83).
- Barroso, J. (2005 a). O Estado, a Educação e a Regulação das políticas Públicas, *Educação Sociedade, Campinas*, vol.26, n 92, (p 725-751).
- Barroso, J. (2005 b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. (p. 46-75).
- Barroso, J. (2005 c). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations. In Yves Dutercq, (Dir.), *Les Régulations des politiques d'éducation* (p.140-171). Universitaires de Rennes.
- Barroso, J. (2006). Introdução. A investigação sobre a regulação das Políticas Públicas de Educação em Portugal. In João Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*, (p. 11-39). Lisboa
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.), *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (p. 41-70). Lisboa.
- Barroso, J. (2013). A Emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação. Temas e Problemas. Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora*, n. 12 e 13, (p 13-26).
- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2004), “Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992”. *Économie et Statistique*, Paris, 380, (p.3-34).
- Benavente, A. (2001). *Revista Ibero Americana de Educación*, Nº 27, (p. 99-123)

- Bogdan, C.; Biklen, K (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora,
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brites, R., Calado, A., Estêvão, P., Carvalho, J., Conceição, H. (2011). *Estudo de avaliação e acompanhamento dos ensinos básico e secundário – Relatório Final*. ISCTE-IUL.
- Canário, R. (1992). *Estabelecimento De Ensino: A Inovação E A Gestão De Recursos Educativos*. In Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Canário, R; Alves, N.; Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Educa
- Canário, R. (2004). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. *Perspetiva*, Florianópolis, vol. 22, n.1, (p. 47-78).
- Candeias, A. (2009, *Educação, Estado e Mercado no século XX Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*, (p. 200-206)
- Cattonar, B. (2006). *Evolução do modo de regulação Escolar e reestruturação da função de Director de Escola*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, N 44, (p. 185-208).
- Carvalho, L. M. (2015). *As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventários de estudos*. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (2), 314-333. Recuperado em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/carvalho.htm>.
- Charlot, B. (2007). *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. *Sísifo*. *Revista de Ciências de Educação*, vol. 4, (p. 129-136)
- Chambon, A., Proux, M.(1988). *Zones D'Education Prioritaires. Unchangement social enéducation? Reyuefranaise de pédagogie*, N 83, (p. 31-38)
- Correia, F. & Cosme, A. (2011) *Contributos para a compreensão do conceito de comunidade educativa*. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, (p. 434 a 438).
- Coutinho., Clara. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*. N 20. Coimbra

- CRSE, (1988). Proposta Global da Reforma. Lisboa, M.E.
- Dale, R. (1989). The State and Education Policy. Milton Keynes. The Open University Press.
- Delcourt, X. (1984) La culture contre la democrate? L'audiovisual à l'heure trabnationale, Paris: La découverte, p:43
- DGIDC (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.
- Dyer, C., Rose, P. (2005), Decentralisation for educational development? An editorial introduction. A Journal of Comparative and international Education, Volume 35.
- Estêvão, C. (1999). Escola, justiça e autonomia. Inovação, vol.12, n.3, (p.139-155).
- Ferreira, I., Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol. 20, (p.331-350).
- Ferreira, I., Teixeira, A. (2012). Educação Compensatória - da origem aos nossos dias: discussão concetual. In Lopes, J. T. (coord.) Escolas Singulares. Estudos locais comparativos. Porto: Edições Afrontamento, nº 29, (p.13-27).
- Fontoura, M. (2008). Política e ação pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. Revista Portuguesa de Educação, 21(2), (p.5-31)
- Formosinho, J. (1989). De serviço local do estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2(1), (p.53-86).
- Formosinho, J. (1999). Do serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. Comunidades educativas: novos desafios à educação básica. Braga: Livraria Minho.
- Godinho, M.; Barreiros, J.; Melo, F.; Mendes, R. (2002). Teorias clássicas da Aprendizagem. In M. Godinho (Ed.), Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações. (71-80). FMH: Lisboa
- Justino, D., Batista, S., (2003), Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. Educação – Temas e Problemas, N 12 e 13, (p.41-60).
- Justino, David e Susana Batista (2013), Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo, Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, 6 (12-13), (p. 41-60).

- Leite, C. (2000), A flexibilidade curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, (p. 20-26).
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), (p.151-181).
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 21, nº.38.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around “post-bureaucratic” models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol.39, nº.1, (p.71-84).
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In D. A. Oliveira & A. Duarte (orgs.). *P. P. e educação: Regulação e conhecimento* (p. 19-46). Belo Horizonte.
- Melo, B. (2010). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In Lopes, J. T. (coord.) *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, nº 29, (p.71-82).
- Melo, B. (2016). Transformações Internacionais e Orientações recentes das Políticas de Educação Compensatória de que Falamos quando Falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? *Espaço&Geografia*, vol. 10, nº. 1, (p. 69:103).
- Merriam, B. (1988) *Qualitative research and case study applications in education*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass,
- Mintzberg, H., (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper&Row.
- Morgado, J. C. (2000). *A (Des)construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA, Porto.)
- Reid, I., Brain, K. (2003). Education Action Zones: mission impossible? *International Studies in Sociology of Education*, vol. 13, nº. 2, (p. 195:214).
- Santos, B., (1987). O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº. 27, (p. 13-74).
- Santos, B. (2007). Processos de globalização in: Santos, B. (org) *A Sociedade portuguesa perante os desafios da globalização, modernização económica, social e cultural*. Porto
- Santos, B. (2009). *Epistemologias do Sul*, Edições Almedina, Coimbra

- Sarmiento, M., & Ferreira, I. (1999a). A construção social das comunidades educativas. Comunidades educativas: novos desafios à educação básica. Braga: Livraria
- Sergiovanni, T., (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Porto
- Soares, D., (2010). Cultura organizacional e estratégia empresarial: conflito ou alinhamento? Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Mestrado em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano.
- Stake, R. (2007). E. Theartof case study research. Thousand Oaks: Sage Publications,
- Teixeira, A. (2012). Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do programa TEIP2. VII Congresso Português de Sociologia. Porto.
- Yin, K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Zanten, A. (2004). Les politiques d'éducation. Paris.
- Varela, M. (2012), "Escola (con)vida": Um estudo sobre a construção da comunidade educativa. Lisboa

#### **LEGISLAÇÃO**

- Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art. 3º alínea I
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio
- Despacho Normativo 147- B/ME/96, 1 de Agosto
- Decreto Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio
- Decreto Lei n.º 30 /2002, de 20 de Dezembro, art4º, nº3
- Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de Abril
- Despacho Normativo n.º 55/2008, 23 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho
- Despacho Normativo n.º 20/2012, 3 de Outubro
- Despacho Normativo n.º 5908/2017, de 5 de Julho
- Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de Julho



## ANEXOS

## **ANEXO I. CONSENTIMENTO INFORMADO**

O meu nome é Sandra Bergano, sou mestranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Maria Benedita Portugal e Melo, estou a realizar um trabalho de investigação sobre A Ação do Director no Fortalecimento das Relações Escola/Comunidade num contexto TEIP.

A sua colaboração consistirá numa entrevista individual sobre o seu percurso académico e profissional e sobre as ações que dinamiza, enquanto directora, na gestão e articulação da comunidade educativa com a comunidade local. Os dados recolhidos serão analisados e publicados em actividades de natureza académica.

Com o intuito de facilitar o registo dos dados da entrevista gostaria de obter uma autorização para gravar, em áudio, a entrevista.

Tem o direito de parar a entrevista a qualquer momento e de não responder a questões que não queira. Não existem respostas corretas ou incorretas, apenas as suas opiniões e relatos sobre a sua experiência de vida/profissional.

---

Aceito participar na investigação, fazendo a entrevista e autorizo a gravação áudio da mesma.

Y, 28 de fevereiro de 2020

---

(Assinatura da entrevistada)

---

(Assinatura da entrevistadora)

**ANEXO II: DIMENSÕES, OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DO GUIÃO DA ENTREVISTA**

<b>Dimensões da Entrevista</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>Questões do Guião da Entrevista</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Informar acerca da finalidade da investigação;</li> <li>➤ Motivar o entrevistado a participar realçando a importância da sua colaboração;</li> <li>➤</li> </ul>	<p>Idade;</p> <p>Situação profissional;</p> <p>Formação académica</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Caracterizar a Directora em termos sócio-demográficos;</li> </ul>	<p>Anos de serviço como docente;</p> <p>Anos de serviço como directora;</p> <p>Anos de serviço naquele Agrupamento;</p> <p>Motivos para concorrer para aquele Agrupamento.</p>
Perfil da Directora, percurso académico e profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer o seu percurso académico e profissional;</li> <li>➤ Conhecer as razões que a levaram a concorrer ao cargo de Directora do Agrupamento;</li> <li>➤ Conhecer o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como Directora Escolar</li> </ul>	<p>Razões para concorrer ao cargo de Directora;</p> <p>Experiência profissional no cargo;</p> <p>Cargos desempenhados em outras Escolas;</p> <p>Cargos desempenhados naquela Escola;</p> <p>Balanço do seu percurso profissional.</p>

	<p>➤ Percepção da Directora sobre as alterações políticas inerentes às funções da Directora/Gestora Escolar</p> <p>➤</p>	<p>Nos últimos anos, as políticas educativas vieram alterar as funções do director. Qual é a sua opinião sobre essas alterações políticas e as novas atribuições do director?</p>
<p>Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo</p>	<p>Percepções da Directora sobre o modo como tem exercido as suas funções</p>	<p>Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado desde que exerce o cargo?</p> <p>E as principais dificuldades com que se tem deparado?</p> <p>Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento?</p>
	<p>Percepções da directora sobre a natureza do trabalho do director</p>	<p>Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um director de uma escola?</p> <p>Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê?</p>
		<p>Quais as funções a que dá mais primazia: às que assume enquanto gestora/ administradora, ou às que</p>

implicam a mudança das  
políticas e práticas  
pedagógicas? Porquê?

O seu Agrupamento está  
inserido no Programa TEIP.  
Qual é a sua opinião sobre o  
Programa TEIP?

➤ Percepção da Directora sobre  
as políticas públicas de  
educação, nomeadamente as  
políticas TEIP

Quando é que o seu  
Agrupamento foi incluído neste  
Programa? Como se realizou o  
processo de integração?  
Que razões estiveram  
subjacentes a essa integração?

Considera que o Agrupamento  
tem tido vantagens por ser  
TEIP? Se sim, quais? Se não,  
por que razão?

O que seria substancialmente  
diferente se o Agrupamento não  
integrasse este Programa?

A legislação prevê que os  
Agrupamentos TEIP  
desenvolvam a sua acção em  
torno de 4 grandes objectivos:  
a) A melhoria da qualidade da  
aprendizagem traduzida no  
sucesso educativo dos alunos;  
b) O combate ao abandono  
escolar e às saídas precoces do  
sistema educativo; c) A criação  
de condições que favoreçam a  
orientação educativa e a  
transição qualificada da escola

para a vida ativa; d) A  
progressiva articulação da ação  
da escola com a dos parceiros

Que medidas têm sido  
promovidas pela Directora para  
que estes objectivos sejam  
atingidos?

Quais os principais resultados  
atingidos?

Entre estes 4 objectivos, há  
algum que considere  
prioritário? Se sim, qual e por  
que razão? Se não, porquê?

➤ Estratégias de promoção da  
relação escola-família

Em termos sócio-económicos,  
como caracterizar os públicos  
estudantis do seu  
Agrupamento?

Estratégias do  
Agrupamento  
para a promoção  
da relação escola-  
comunidade

Em muitas escolas, o contacto  
com os pais é apenas realizado  
em situações formais - reuniões  
de pais - e as informações  
transmitidas circunscrevem-se  
às notas, faltas e  
comportamento.

Como tem sido a relação deste  
Agrupamento com as famílias?

Que acções e dinâmicas têm  
sido desenvolvidas pela  
Directora para promover o  
fortalecimento da relação da  
escola com as famílias?

E por parte dos professores?  
Têm actuado nesse sentido? Se  
sim, de que modo? Se não por  
que razão?

Que resultados têm obtido?

A escola costuma organizar  
eventos que envolvam a  
participação da comunidade  
educativa?

Se sim, Quais?

Com que objectivos?

Que actores da comunidade  
educativa costumam participar  
nesse eventos?

Qual o tipo e grau de  
participação da comunidade  
nesses eventos?

Parcerias estabelecidas com a  
comunidade

Têm sido construídas parcerias  
com a comunidade envolvente?

Se sim, quais e com que  
objectivos?

São promovidas acções que  
diligenciem a articulação dos  
saberes dos intervenientes da  
comunidade com as

necessidades específicas da  
escola?

Se sim, quais?

Quais as principais  
Dificuldades/ obstáculos com  
que se tem confrontado para  
promover essas parcerias?  
Que resultados têm sido obtidos  
a este nível?  
Quem são os principais  
parceiros da escola,  
actualmente?

➤ Dinâmicas de relação da  
família com a escola

Do lado das famílias, como  
caracteriza a relação que a  
maioria das famílias tem com a  
escola?

Quais são as situações que  
justificam, habitualmente, a  
vinda das famílias à escola?

Considera que este tipo de  
relação deve continuar a existir  
ou deveria ser alterado?

Por que razão?

Mobilização da  
comunidade  
educativa no

Antes de tomar determinadas  
decisões costuma auscultar a  
opinião dos diferentes actores  
da comunidade educativa?

Projeto Educativo  
e Plano de  
Melhoria

➤ Estratégias de incentivo à  
participação dos actores  
educativos nos documentos  
estratégicos da escola

Se sim, quem costuma  
auscultar e de que modo o faz?

Se não porquê?

No que respeita concretamente  
ao Projecto Educativo da  
escola, este contou com a  
participação da comunidade  
educativa para a sua  
elaboração?

Se sim, como foi esse processo  
(quem participou e como?)

Se não, por que razão?

E no que respeita ao Projecto  
de Melhoria? Sucedeu o  
mesmo?

Se sim, como foi esse processo  
(quem participou e como?)

Se não, por que razão?

Estão previstas acções no Plano  
de Melhoria com vista à  
promoção da relação  
escola/comunidade? Se sim,  
quais?

Como vão ser/têm sido  
operacionalizadas?

Percepções da  
Directora sobre a  
relação existente

Atitudes dos professores  
relativamente à participação de  
diferentes actores comunidade

Como é que os professores têm  
reagido à integração de outros  
actores da comunidade local

entre os actores  
envolvidos nos  
órgãos de decisão  
estratégia

local nos órgãos de decisão  
estratégica

nos órgãos de decisão  
estratégica?

Os professores conferem aos  
parceiros locais com assento  
nos órgãos de decisão a mesma  
legitimidade e igualdade na  
tomada/participação de  
decisões do que a si próprios?  
Razões da resposta e Exemplos

Atitudes dos actores educativos  
exteriores à escola no processo  
de tomada de decisão

Pelo lado dos actores  
educativos exteriores à escola,  
qual tem sido a sua atitude  
quando participam nas tomadas  
de decisão?

Diria que predomina uma  
atitude colaborativa, defensiva  
ou neutra?

Estratégias da directora para  
lidar com as eventuais tensões  
existentes entre os diferentes  
actores que participam nos  
órgãos de decisão estratégica

A diversidade de intervenientes  
envolvidos nos processos de  
tomada de decisão leva a  
pensar que podem existir  
interesses e opiniões bastante  
distintas entre eles.  
Caso assim seja, como tem  
gerido essa diversidade?

Caso existam constrangimentos  
ou resistências a esta  
participação da comunidade  
local, como tem a directora  
gerido essas tensões?

Que estratégias tem promovido  
para minimizá-las ou mesmo  
superá-los?

Na sua opinião, a dinamização  
da relação com a comunidade  
poderá fortalecer ou minimizar  
a autonomia da escola?

### **ANEXO III – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA**

**Investigador- Qual é a sua idade?**

**Directora** – 47 anos

**Investigador- Qual é a sua situação profissional?**

**Directora** – Sou professora do quadro de nomeação definitiva.

**Investigador- Que formação académica possui?**

**Directora** – Formação de base: Licenciatura em matemática via ensino e Doutoramento em educação, especialidade de didática da matemática.

**Investigador- Há quantos anos é professora?**

**Directora** – Bem...15 anos, mais 8 como investigadora e 2 como bolsista...

**Investigador- Quantos anos de serviço tem como directora?**

**Directora** – Este é o meu primeiro mandato e estou no quarto ano.

**Investigador- Há quanto tempo é professora neste agrupamento?**

**Directora** – Neste é.... nove, não sete anos.

**Investigador- Há algum motivo, em especial para ter concorrido para este agrupamento?**

**Directora** – Não, num dos concursos escolhi as escolas que ficavam mais perto de casa e foi assim.

**Investigador- Quais foram as razões que a levaram a concorrer a este cargo?**

**Directora** – Em primeiro lugar, porque não havia ninguém ...o que me desafiou a vir para este cargo, foi sentir que a pessoa que estava, a [Directora anterior], sempre foi uma pessoa muito administrativa” e tinha a ambição, sim tinha a ambição...propus-me a um desafio pedagógico, nunca administrativo, nunca. Sabe sou hiper-activa! (riso)

**Investigador- Nas outras escolas em que lecionou que cargos é que teve?**

**Directora** – Nada de especial, fui directora de turma e coordenadora de grupo, que na altura se chamava delegada de grupo e fiz parte do projeto "Mais Sucesso Escolar", e ter acompanhado muitas escolas a nível nacional.

**Investigador- E aqui na escola, que cargos desempenhou?**

**Directora** – Directora de turma, coordenadora de departamento e pertenci à equipa de auto-avaliação.

**Investigador- Qual é o balanço do seu percurso profissional?**

**Directora** – Como já lhe disse sou hiper-activa e quero muito ser feliz. Vou à procura dessa felicidade...vou à procura de cada vez mais... quando sinto que não aprendo nada com o que tenho arregaço as mangas e vou à luta. Sou uma pessoa muito realizada, feliz,

mas também cansada (riso)

**Investigador- Ora bem, nos últimos anos as Políticas Educativas vieram alterar as funções do Director. Qual é a sua opinião sobre as alterações das políticas e as novas atribuições do Director?**

**Directora** - Pronto, ... de facto, o Director hoje tem muito mais..., muito mais responsabilidades, no campo administrativo e também pedagógico, nomeadamente com a própria legislação mais recente, do 54 e 55, que obriga a uma grande revolução e mudança de paradigma educacional e que faz com que o Director tenha aqui um papel determinante na implementação ou digamos, na mudança deste paradigma dentro de uma comunidade educativa, no nosso caso, com quatro escolas, não é? Uma escola com 2º e 3º ciclo e 3 com jardim de infância e pré-escolar, num total de 1400 alunos... e 60 turmas.

Portanto, é desafiante, não é? Isto requer uma estratégia muito bem definida, muito bem pensada, que passa primeiro, por um plano estratégico definido pelo Director e depois passar esta missão ao Conselho Pedagógico e com o apoio do Conselho Geral... e acima de tudo, papel chave nos TEIP, é agregar aquilo que são as valências da comunidade.

Aquilo que as mais-valias que a comunidade nos dá, do ponto de vista administrativo, esta mudança..., a exigência da prestação de contas, que deixou de ser tão feita por, presencialmente, com a inspecção, de uma forma mais sistemática nas escolas, essa mesma regulação do processo e monitorização, é feita através de plataformas digitais. E nós, neste momento, trabalhamos com 15 plataformas digitais, passamos o ano lectivo num serviço administrativo e como são da total responsabilidade do Director e, com uma password do Director, é assim: eu sei que há escolas em que o Director delega, entrega a password e são os serviços administrativos que o fazem e assume a responsabilidade desse facto. Aqui, nós temos um handicap muito grande em termos de secretaria, (*pausa*) portanto e de facto é um trabalho muito exigente para o Director, que retira, claramente, muitas horas àquilo que poderia ser a mais-valia pedagógica da disponibilidade do Director para poder desencadear os processos de mudança, porque não é só mudar, a mudança é um processo lento, não é? E durante o processo é preciso repensar, avaliar, repensar, reformular e tudo isto requer tempo. E, de facto, aquilo que eu sinto, e estou neste cargo vai agora fazer 4 anos, é que entre o primeiro dia e o actual, há uma grande

mudança de paradigma em termos da minha função. E eu sinto-me mais uma administrativa do que propriamente uma gestora pedagógica, neste momento. E, portanto, a dificuldade tem a ver também com aquilo que está a ser exigido a um Director, e que não tem só a ver com a política, digamos, o decreto-lei que regulamenta as funções do Director, tem a ver com aquilo que têm sido as exigências que a própria Tutela nos tem imposto. Basicamente, é isso, não é?

**Investigador- E quais foram os principais desafios e estímulos que enfrentaste ao exercer este cargo?**

**Directora** - É assim, o grande desafio, e eu não tinha experiência nenhuma de gestão de escola. Nem sequer tinha feito parte de um Conselho Executivo e, portanto, quando, (*pausa*), assumi agarrar esta missão, porque o assumi como uma missão, porque não havia ninguém e, de algum modo, acreditando que o know-how que já tinha, em termos de ter feito um doutoramento em educação e, portanto, e já ter feito parte do projeto "Mais Sucesso Escolar", e ter acompanhado muitas escolas a nível nacional, permitiu dar-me alguma segurança para assumir este cargo do ponto de vista pedagógico. Claro que, do ponto de vista administrativo, isto é um mundo, não é? E aquilo que foi muito exigente para mim foi a capacidade de, num curto espaço de tempo, portanto, eu assumi, tomei posse a 6 de Julho, montar um ano lectivo inteiro neste curto espaço de tempo.

Portanto, e que requereu uma aprendizagem à velocidade da luz, mas pronto, com muita alegria! Sou mulher de desafios, também, portanto, quando a coisa começa a ficar muito repetitiva também já não é desafiante para mim e acho que há sempre, em qualquer coisa que faço na vida, vou sempre à procura de aprender e portanto foi o que me motivou e é onde vou buscar o ânimo para continuar, nesta (*pausa*)

**Investigador- E a dificuldade que considera que houve, foi precisamente nessa reestruturação em tão pouco tempo?**

**Directora** - Sim, completamente. Montar o ano lectivo, já com, agarrando aquilo que eram os resultados da auto-avaliação e pôr em prática o plano de melhoria, não é? (*pausa*) E desencadeando logo mudanças estratégicas nesse ano lectivo, não deixar perder essa oportunidade, foi, pronto foi (*pausa*) foi um trabalho de 23 horas por dia. Portanto, eu dormi pouco, mas, com uma equipa de direcção também que ajudou. Embora todas nós vínhamos da sala de aula e a única que não tirou férias nesse ano fui eu, e, portanto, aprender a mexer num programa de horários, aprender como é que se requisita

necessidades temporárias, (*pausa*) tudo isso foi assim um grande desafio. Mas, com alguma tranquilidade, sempre confiando que também à minha volta, há pessoas com alguma experiência e foi isso que eu também me socorri.

Portanto, o Director, apesar de ser, para o bem e para o mal, é um cargo individual e responde individualmente, criminalmente e civicamente. Quer dizer, a escola tem uma identidade que não (*pausa*), que não muda de um dia para o outro e tem referências, não é? E, portanto, eu suporrei-me naquilo que era a experiência dos vários elementos da escola.

**Investigador- A partir daí sentiu mais alguma dificuldade assim grande ou essa foi a principal?**

**Directora** - É assim: do ponto de vista do trabalho do Director, este ano foi particularmente difícil. No início do ano lectivo, por falta de assistentes operacionais e por, (*pausa*), ou seja, o papel do Director passa muito por agregar os vários atores educativos. E quando eu falo "actores educativos", menciono os pais, os alunos, os professores, os assistentes operacionais, os assistentes técnicos e os assistentes administrativos. E eu vejo muito a escola com uma família. Uma família muito grande, não é? E (*pausa*) e a minha preocupação é sempre, e no TEIP em particular, dar a cara. E então, dar a cara por uma situação que não dependia de mim, (*pausa*), e dar a cara por uma situação que, efectivamente, nos criou aqui muitos constrangimentos, tivemos que chegar a fechar as escolas rotativamente e em turnos de manhã e tarde e por aí fora, foi um primeiro período de (*pausa*), muito, muito, difícil.

Nós só conseguimos de facto de (*pausa*), a partir de janeiro é que conseguimos ter ar para respirar. O resto foi sempre com uma grande preocupação. Eu acho que os pais reagiram acolhendo a direcção, porque também perceberam. Eu todos os dias fiz portão, todos os dias estava à porta da escola, a entrar, a receber alunos, a receber pais. E, portanto, as pessoas perceberam que, efectivamente, não era por falta de esforço para que a escola abrisse. Mas nós estivemos a funcionar com um funcionário por pavilhão e dias tivemos nos mínimos, numa escola que tem 7 hectares e tivemos 7 assistentes operacionais. E tivemos que fechar zonas, a biblioteca só abriu agora em Janeiro. Fechámos o buffet, fechámos um pavilhão que tem uma sala de aulas. Quer dizer, tivemos que, estrategicamente, criar menos espaços necessários de limpeza e de vigilância para tentar aqui sobreviver. E isto foi um mal que foi transversal às 4 escolas, não é? Pronto (*pausa*) e, portanto, não foi nada fácil, vivenciar isto.

Houve perdas, perdas de coisas que já se tinham construído. Porquê? Porque o TEIP, (pausa) os recursos, para serem postos em prática (pausa) e nós usamos muito a biblioteca. Aliás, pode ver, estão aqui alunos que estão a fazer um trabalho mais individualizado e que veem para a biblioteca; têm um plano próprio e são acompanhados por docentes para fazer esse plano próprio. Portanto, isto não foi possível, nós não tivemos biblioteca no primeiro período, por exemplo, não é? E quem diz isto, diz outros aspectos que percebemos que não era fácil de (pausa) não foi fácil de gerir. Até porque, depois de uma pessoa ver durante 3 anos o investimento em qualidade, em abertura da escola à comunidade.

Portanto, nós ainda não tínhamos feito, nós começámos com os dias do Agrupamento logo no primeiro ano do meu mandato. E abrir a escola à comunidade é dar-mos a conhecer o trabalho que aqui é feito. E ver, de repente, que esse trabalho é posto em causa, por, pronto, porque a Tutela, de facto, não se portou bem e tardiamente abriu os concursos, não é? E, portanto, os concursos têm prazos legais e não os pude ultrapassar. E, portanto, foi difícil, foi difícil gerir. Mas (pausa) mas, lá está, também estrategicamente, tivemos os pais do nosso lado. Os pais também se movimentaram junto do Ministério e, portanto, foi importante. E é um bocadinho este o meu papel é perceber que ...

### **Investigador- outras dificuldades?**

**Directora** - Outras dificuldades, é assim: o dia-a-dia, é uma aventura aqui, não é? Portanto, em quatro escolas é difícil haver um dia em que não haja uma novidade, não é? E, portanto, o mais difícil nesta função é gerir os recursos humanos. Gerir no sentido de, não é tanto de agregar, porque nós aqui temos estratégias, temos estratégias de agregar, nós fazemos almoços, nós fazemos jornadas em que as jornadas também têm sempre uma actividade lúdica, de um jogo de grupo. E que faz com que as pessoas se sintam bem e brinquem e dancem, e, portanto ...

### **Investigador- Essas jornadas envolvem os pais, os alunos, ou só os professores?**

**Directora** - É assim, nós neste momento fazemos jornadas em que envolve professores. Temos outras que envolve professores e assistentes operacionais. E temos, no arranque do ano lectivo e no dia do Agrupamento, as actividades que envolvem a comunidade mais alargada. Porque é que nós ainda não fizemos jornadas com pais e alunos? Porque nós temos um volume de trabalho administrativo, novamente (pausa) no final do ano lectivo que seria a altura ideal para o fazer; com provas de finais de ciclo e

que temos tido sempre várias. Para além da matemática e português, há vários alunos a fazer provas de equivalência à frequência e, portanto, que ocupa e obriga a que haja um silêncio mais alargado. Onde é mais fácil e tem sido muito conseguido, é no primeiro ciclo, porque no dia em que os filhos fazem anos, os pais veem almoçar à escola. Há actividades em que os pais são muito chamados, os avós. Os miúdos saem muito para a comunidade, no sentido de ir a Centro de Dia, visitar os velhotes, fazer actividades com eles.

Aqui, os mais velhinhos vão aos jardins de infância privados, por exemplo, IPSS, e, por exemplo, no dia da poesia vão declamar poemas, mesmo para bebés e os pais estão a chegar. Fizemos uma actividade em que eles estão no corredor e à medida que os pais vão passando, vão dizendo uma frase.

É acolher a comunidade. Muitos deles são nossos alunos depois, a nível do primeiro ano. E, portanto, é uma forma também de nós nos ligarmos e interagirmos com a comunidade. Como temos três unidades de multi-deficiência no Agrupamento, temos também uma grande preocupação das parcerias com os nossos.

As actividades económicas aqui à nossa volta, para os nossos alunos fazerem actividades sócio-ocupacionais (*pausa*) e para, também, projetar um pouco aquilo que será a via profissionalizante deles, não é? Portanto, são miúdos, alguns deles, nem passará por aí. Infelizmente, vamos perdendo pelo caminho porque são miúdos com graves problemas de saúde e esses estão sediados na Infante D. Henrique e é uma unidade muito pesada. Normalmente, por ano, nós perdemos dois a três alunos. É muito difícil, é um algo que eu não nunca tinha apercebido que faz parte da função também do Director: estar presente nestes momentos, em que os elementos da comunidade perdem alguém querido. E, portanto, também faço muito, e faço questão de estar presente e dar um abraço, e manifestar a minha disponibilidade para o apoio. Porque de facto também sou assim, não é? É uma maneira de ser. E (*pausa*), mas estes alunos, preocupa-nos muito esta articulação com aquilo que depois serão os centros ocupacionais, os centros de profissionalização. E, portanto, mantemos muitos contactos com a Laboro, com a Quinta Pedagógica, com o CRI, é a CERCI de Lisboa. Portanto, também é nosso parceiro e trabalha connosco de forma muito, muito, muito delineada. E fazemos várias reuniões de monitorização e planificação, reformulação. É pá, e aqui os pais são peças fundamentais. Portanto, fazemos picnics com os pais, em que os pais é que organizam e nós vamos para o Vale do Silêncio e vai tudo para o Vale do Silêncio. Portanto, é um pouco a preocupação de manter este elo de (*pausa*), como família.

**Investigador- Mas isso é mais, também aqui na 2 / 3, ou ...?**

**Directora** - Na 2 / 3. Sim, também fazemos aqui na 2 / 3.

**Investigador- Pensei que era só na ...**

**Directora** - Não, não, também fazemos com a 2 / 3.

E é muito interessante perceber que os pais fazem um grande esforço para estar presentes, não é? E, até porque, pronto, os filhos quando, eles não estão, os filhos também se ressentem da ausência dos pais, não é? E nós também sentimos isso, que muitos deles infelizmente os pais não podem, até por questões profissionais. Outros por questões, até sociais, pronto (*pausa*) sociais do ponto de vista de estarem ausentes, uns porque estão presos, outros porque estão não sei quê (*pausa*). Essa pluralidade do TEIP também é uma situação que nos é desafiante, não é?

Outro grande desafio é: nós temos vários alunos que estão institucionalizados, retirados à família, e acho que é um defeito, (*pausa*), as autoridades usarem a escola como o momento em que eles são retirados à família. Por um lado, eu percebo, porque é uma questão de os proteger: eles estão na escola, e, portanto (*pausa*). Mas, ao mesmo tempo, dá a imagem, a estes alunos, que a escola deixa de ser um sítio seguro. Porquê? Porque, a qualquer momento, alguém me vem buscar e me leva para longe dos meus pais e, portanto, a escola fica como um (*pausa*), na vida, quer a gente queira quer não, estas crianças que um dia serão pais. E eu acho que há aqui (*pausa*), deixa marcas emocionais muito fortes. E, portanto, a referência deles em relação à escola, quer a gente queira, quer não, será sempre uma referência negativa. E, portanto, são coisas que eu não fazia a mais pequena ideia quando assumi pegar nesta missão, mas que aprendi. E o que faz com que também, quando há situações de indisciplina, quando há situações de alunos que começam a correr o risco de serem retirados à família, a nossa abordagem seja uma abordagem diferente. Uma abordagem muito realista: dizer-lhes, mostrar-lhes, que não é brincadeira quando nós dizemos que eles estão mesmo em risco. Portanto, são crianças que já verbalizam "pois, eu posso ser institucionalizado".

Eles sabem, porque eles são acompanhados por outras entidades. A Santa Casa da Misericórdia, que é nossa parceira, pela Segurança Social, o Centro de Saúde (*pausa*). Tudo isto faz parte deste elo, desta grande rede de parceiros. E, eles têm visitas domiciliárias, que não é da escola, mas são destas instituições que eu mencionei. E, portanto, eles sabem, são avisados que, de facto, estão em risco de serem

institucionalizados e isto também cria miúdos revoltados, miúdos desinteressados pela escola. E, portanto, a nossa abordagem, e aí os recursos TEIP também serem elementos fundamentais, nós temos uma técnica social, temos uma educadora social, temos uma mediadora de conflitos, que vêm dos recursos adicionais que temos. E que são peças fundamentais nesta ligação escola / família e entidades e que nós preservamos muito, alargando também este conhecimento.

Fazemos muito o esforço de ter também estágios de psicologia aqui, porque nos dá mais um recurso, quer a gente queira, quer não, é mais um recurso que apoia a nossa psicóloga. Normalmente, esses estagiários estão envolvidos nos múltiplos projetos que nós temos, e faz com que haja aqui um leque maior de abrangência e de resposta às nossas necessidades.

Nós, neste momento, temos 143 alunos sinalizados com seletivas e universais. É uma percentagem muito grande. E por isso é um trabalho que requer uma grande e forte articulação entre todos estes atores educativos, não é? E muitas vezes o lado mais frágil é a família. E que está fragilizada em questões emocionais. E porque não assume, aceita a situação dos filhos. E tudo isto tem que ser trabalhado. Mas é bonito ver que é um trabalho que vai dando frutos (*pausa*), pequenos passos e ver famílias, também, que se sentem reconfortadas. Vêm na escola um ponto de segurança.

Depois há aqueles que chegam ao extremo de serem institucionalizados, e aí a rotura é total, não é?

**Investigar- Pois ...ia perguntar o que considerou, assim, o maior sucesso alcançado, mas acho que já disse todos, não é?**

**Directora** - Não, o maior sucesso alcançado eu acho que foi pôr uma comunidade cristalizada, que era o que nós tínhamos aqui. Como eu costumo dizer, temos aqui muitos dinossauros, ainda, e ainda os temos (*pausa*). Com o meu primeiro ano de mandato, eu tenho a plena noção que, eu agitei as águas. Portanto, fiz sair das zonas de conforto e quem não se identificou, saiu, é verdade; porque houve concurso nacional e, portanto, as pessoas saíram.

Mas, ao mesmo tempo, eu (*pausa*) eu não vejo a mudança como um elemento negativo. A mudança traz desafios e fragiliza alguns polos; mas dá outras oportunidades, e, portanto, eu, como sou uma mulher muito positiva, e vejo sempre que, numa queda, o levantar, o erguer, é uma oportunidade de fazer melhor (*pausa*). Tenho pena de algumas pessoas terem saído; algumas saíram por questões familiares, e que eu respeito, então, estão a 200,

300, 400 quilómetros da família é algo que, emocionalmente, até eu, quando faço horários, eu tenho o cuidado de libertar, ou segunda de manhã ou sexta-feira à tarde, para que estas pessoas possam estar mais tempo com a família. E, portanto, é uma engenharia de horários que eu passo horas (*pausa*) depois do programa fazer sair a versão, eu passo horas a mexer peças de puzzle para aquilo. Que eu acredito que outros não o farão, não é? Eu sei que há Directores que nem sequer vêm os horários. Há uma equipa que faz, a equipa faz e é responsabilidade da equipa, mais nada, pronto, é assim.

**Investigador –Ia agora perguntar-lhe, algumas questões que eu acho que já respondeu ..., na sua diversidade de funções, desempenha no cargo, as que considera mais relevantes ou as menos relevantes?**

**Directora** - Sim, é assim: a menos relevante, de facto, e que é um trabalho de sapa, é (*pausa*) são as plataformas. Pois, e eu acho que é uma (*pausa*) até porque, infelizmente, da Tutela, as várias plataformas não, não estão hiperligadas. Ou seja, não passam informação de uma para a outra. Eu, sobre professores, eu introduzo dados, várias vezes a mesma coisa: é na progressão, é o recenseamento. Eu estou sempre inserir: a formação inicial, o dia em que a pessoa obteve a licenciatura, ou mestrado, ou não sei quê, a graduação que teve. Isto é um dado que, a partir do momento em que está inserido, pelo amor de Deus, deveria estar, não é? Mas não, eu tenho que estar sempre, sempre (*pausa*) quer dizer, eu agora, como a plataforma tem o histórico, eu já nem peço os processos: eu vou ao histórico e valido, não é? Pronto, mas, efetivamente, acho que é ridículo, é uma perda de tempo, é um custo para o país que retira horas, muitas horas.

Eu acho que um quarto do meu tempo passo a preencher plataformas, o que é muito. Poderia estar a ser canalizado para a gestão de recursos e optimização, análise resultados, monitorização, motivar as equipas para continuar a trabalhar, para se envolverem em novos desafios.

Quer dizer, eu sinto muitas vezes que há esta falta de tempo para cuidar das pessoas e que eu acho que é um elemento fundamental para ter as pessoas a sorrir e ter uma escola feliz. E o outro grande desafio, é que eu sou uma mulher de projectos.

E, portanto, acho que os projectos também são oportunidades, e um dos grandes objectivos meus, quando concorri, era abrir a escola à comunidade. E levar a escola para fora, porque a escola estava muito fechada em si. Lá está, cristalizada!

E uma das coisas muito interessante que este processo todo da progressão, que tem montes de defeitos, mas há um aspecto positivo: os vários professores que estão a fazer

avaliação externa neste momento. Que eu pu-los como avaliadores externo, e, portanto, eles estão a sair das escolas;da escola para ir visitar, observar outras aulas. É muito interessante conversar com estas pessoas, porque elas veem com um feedback, de "eh pá, há situações muito piores do que a minha". E "olha, vi naquela sala de aula, olha, coisas interessantes que eu já estou a aplicar na minha sala de aula". Apesar do processo ser todo um processo com imensos defeitos, o facto das pessoas serem obrigadas a sair, ir observar outras aulas, outras realidades e verem que, afinal, os problemas que têm na sua sala de aula são iguais. Ou os outros ainda estão piores do que nós, faz com que as pessoas também tenham outra perspectiva, de encarar o seu dia-a-dia.

E, portanto, até nisto, foi uma oportunidade. Eu vejo isto como uma oportunidade, não é? As pessoas perceberem que estão a ver (*pausa*) até elementos do Conselho Pedagógico, que já imenso tempo que não, acho que nunca teriam sido avaliadores externos, apesar de terem competência para isso. Eu este ano fiz conta que (*pausa*) e disse: ai, não, não, isto a plataforma, nós tivemos de preencher na plataforma quem é que teria habilitações para ser avaliador externo e o Centro de Formação vai lá buscá-los. É uma mentira, eu sei! Eu assumo que é uma mentira, porque eu dou o aval em relação à ida da pessoa. Mas também é uma realidade e foi uma estratégia;uma estratégia de pôr esta gente toda a arejar as ideias, e ver outras realidades e sair daqui,porque, caso contrário, as pessoas são muito reticentes em sair, (*pausa*) muito reticentes a sair e a prova disso é quando eu me meti num Erasmus; pus a escola num Erasmus, também vai achar que sou louca; um dos nossos parceiros é a Inspeção.

Ou seja, é um "Policentricstudy". E o que é que isto quer dizer?É qual é o papel dos vários parceiros e actores educativos no processo de melhoria da escola, envolvidos não só no processo de autoavaliação, mas também como actores externos, de que modo é que eles podem ser elementos construtivos da melhoria do agrupamento. E, portanto, é um estudo em que a nossa escola, é (*pausa*) é..., faz parte desse estudo piloto e há outra escola na Turquia. E o resto é tudo universidades. E, portanto, quando eu disse, não, "nós temos um projeto Erasmus com a inspeção", fica tudo a olhar para mim como quem diz "enlouqueceste de vez!!!". "Portanto, se já não eras boa e agora pões a inspeção como nosso parceiro ...". E eu disse, "mas eu sempre ouvi a expressão quando não os podes vencer, junta-te a eles". E, portanto, é uma oportunidade, eu vejo isso, novamente, como oportunidade.

A escola ainda não teve avaliação externa., mas eu vejo isto como alguém que vem ver o que é que nós já fazemos, dá a sua perspectiva, do seu olhar construtivo;é uma

oportunidade de termos (*pausa*), o Instituto da Educação a trabalhar connosco. E, portanto, também, já tínhamos as peritas externas que são do Instituto da Educação, mas ainda alargámos mais o número de actores envolvidos do Instituto de Educação. E temos uma grande responsabilidade, que é: eu pus a Associação de Pais como elemento fundamental neste (*pausa*) neste projeto. Outros parceiros nossos que temos: o CRI e por aí fora, estão também a Junta de Freguesia, estão connosco. E, portanto, temos aqui um projeto que envolve, lá está, foi uma forma de envolver todos os actores educativos do TEIP, olhando para aquilo que fazemos e como é que nós podemos ainda ser melhores no trabalho que já desenvolvemos no dia-a-dia, pronto!

**Investigador- Isto é uma escola de comunidade, então?**

**Directora** - É uma escola de comunidade, sem dúvida, sim!

**Investigador- Eu já sei que está muito agarrada à parte administrativa, mas o que é que lhe dava, assim mesmo muito gozo: era a...**

**Directora** - A parte pedagógica, sem dúvida!

**Investigadora- Aparte pedagógica e estratégias?**

**Directora** - Sim. Aliás, o que me desafiou vir para este cargo, foi sentir que a pessoa que estava, a Lurdes, sempre foi uma pessoa muito administrativa. Muito pelo tudo muito certinho, tudo muito organizadinho, papéis, papéis, papéis, papéis... E sempre lhe faltou, apesar de ela trabalhar connosco, eu estava já na equipa de autoavaliação e, portanto, ela era um elemento que eu dizia, Lurdes, precisamos de conversar contigo. E ela disponibilizava-se e sentava-se e... e, nós dávamos-lhe o olhar como equipa da autoavaliação, de aspectos que seriam importantes de estratégia, para, do ponto de vista pedagógico, para alcançarmos melhores resultados escolares, para alcançarmos dizíamos-lhe: olha nós estamos, olha, desafiamos, temos esta ideia para este projeto, temos esta ideia para fazer isto assim no âmbito da matemática, porque eu, como professora de matemática, que é sempre uma disciplina frágil, podemos fazer isto assim e ela ia dizendo que sim, mas o Director é quem tem a mão, o poder de poder alocar recursos a determinadas situações. E, portanto, ela sempre foi muito limitativa nesse aspecto. E muito mais preocupada com substituições, com aulas de substituição e isto aquilo e aquele outro. E eu quando... eu de facto, pensei, "não, nós temos que fazer mudança, a mudança passa por deixar cair aspectos, se calhar, como: não ter os meninos cá fora no intervalo,

porque não tem professora. Pá, paciência, também faz parte". Nós tínhamos os nossos furos e éramos crianças felizes. E portanto, arrisquei, acabei com as substituições e acabei com os apoios. Porque os apoios, a taxa de sucesso, ou a taxa de causa-efeito, em termos da produtividade era nula, praticamente, era zero vírgula zero, zero, zero, não sei quantos. E, portanto... e começámos a pôr estratégias diferentes: de fazer muita co-adjuvação em sala de aula, fazer projetos de retirar alunos da sala e fazer os seus planos individuais de recuperação em ligação com a sala. Porque lá está, isto, quer a gente queira, quer não, o 55, veio validar esta possibilidade de nós fazermos isto. Não é que a gente não fizesse antes, muitas das coisas que o 54 e o 55 nos vieram legalmente permitir, nós já fazíamos antes. Até porque, nós já tínhamos um projeto CRIARTE com a DGE, que antecedeu a publicação do 54, e que tinha a ver com processos de inclusão, ou seja, derrubava reinos para a aprendizagem. E esta inclusão, não ser uma inclusão apenas dos alunos já ao abrigo do 3/2008, mas qualquer aluno que não obtivesse sucesso. E como TEIP, nós já estávamos a fazer isso, e, portanto, eu acho que aqui, o grande desafio foi pedagógico, nunca administrativo, nunca.

Aliás, eu até posso dizer que, ainda hoje o Conselho Administrativo, para mim (*pausa*), vamos lá descobrir o que é que isto é; o papel da direita tem de bater com o papel da esquerda. Se formos presas, vamos com convicção porque, à partida, as contas deveriam estar bem, mas a gente assina e, portanto, nem me preocupo muito em perceber qual é o... a 123, qual é a fonte de financiamento 111, quero lá bem saber, não me interessa. Para isso, tenho a contabilidade: Dona Cecília, dinheiro, há? Em que área? Podemos tirar daqui, podemos tirar dali? Pronto!

Não tanto com a parte, de facto, um cêntimo aqui, o não sei quantos ali, não quero saber. Não quero saber, porque, ainda que, embora tenha a responsabilidade, se faltar dinheiro, sou eu que vou ter de pôr do meu bolso, e respondo criminalmente perante um erro administrativo, e isso para mim, é aquilo que me inquieta mais na função do Director. Eu sei que a pessoa tem uma responsabilidade muito grande e não pode enlouquecidamente fazer o que lhe apetece e ficar impune. Mas, ao mesmo tempo, há uma grande fragilidade desta função: é a pessoa está completamente sozinha, porque a Tutela não dá apoio nenhum. Nós temos, existe um gabinete jurídico, que nós mandamos para lá, eles mandam-nos artigos para nós lermos, da legislação.

E, quando há uma situação, que nós já tivemos aqui, criminal, de uma avó de um aluno que nós protegemos dele se auto-mutilar, porque ele estava junto ao vidro e estava aos muros ao vidro e nós agarrámos. Ela, no dia a seguir, aparece-nos aqui com a polícia, a

dizer que nós tínhamos maltratado o neto. Porque o neto estava cheio de nódoas negras. E nem tinha sido eu, tinha sido a sub-directoraé que tinha estado com ele, tinha acalmado o miúdo. Chamou a avó, a avó veio. Quer dizer, fez aqui um papel de acolhimento. E a avó, no dia a seguir, aparece-nos com 2 polícias e quem os recebeu fui eu. E depois, mais tarde, meteu mesmo um processo em tribunal. E eu, quando fui chamada para prestar declarações sobre ..., e porque é que era eu: porque eu sou a Directora, e foi uma das adjuntas porque, no procedimento disciplinar que o miúdo teve, porque ele no mesmo dia..., aquilo tudo advém dele ter pegado fogo a um caixote do lixo. E, no procedimento disciplinar que ele teve sobre isso, veio assinado por aquela adjunta. Então, os elementos da direcção que não participaram na alegada situação do aluno, foram as duas que foram a tribunal responder pela situação. E eu liguei para o gabinete jurídico: não, não, isso é uma situação individual, tem que constituir advogado, se entender, e pagaras custas do seu dinheiro. E eu, a partir desse dia percebi. Ok, está bem. Ah é? Então, a partir de agora, e foi uma estratégia..., eu agora, qualquer situação, disparo, que é uma coisa que irrita a DGEST, irrita a DGEST. Porque eu não mando um mail para eles, eu mando um email com conhecimento à inspecção, mando com conhecimento à..., se envolve situações de primeiro ciclo, Juntas de Freguesia, Câmara Municipal, é logo tudo. Associação de Pais, Presidente do Conselho Geral, aquilo é logo, vum! Eles ficam..., o Sr, delegado logo a seguir..., aliás, eu ligo-lhe ele não me atende. Eu, a seguir, eu mando-lhe um mail, com conhecimento às outras entidades. E eu só digo: "meninas, vou enviar, esperem só 2 segundos". Passado um bocadinho, o meu telefone está a tocar: "Sra. Directora, então, mas que mail, com conhecimento a toda a gente ...". "Oh Sr. Doutor, então já lhe liguei 3 vezes hoje, ainda não me atendeu, tenho aqui uma situação urgente, como é?". Percebe: lidar com a Tutela, quando a própria Tutela não te dá resposta ... para mim, é das coisas mais ... é uma hipocrisia enorme e que faz com que de facto, a pessoa pondere muito sobre manter-se neste cargo ou não. Se vale a pena. Porque tu, entretanto, tens a família toda, que é prejudicada ... Eu, nestes 4 anos não tirei férias. Portanto, tiro 4 dias por ano, imagine, e toda a gente me responde: "é porque queres". É verdade! E não é por falta de organização. É por uma questão de responsabilidade, a minha maneira de ser. Abarco muitas responsabilidades, ou seja, não quero deixar fugir e portanto, sacrifico a família e a minha vida pessoal, é verdade. E portanto, e depois tu pensas: por 750 euros por mês? Não compensa!

**Investigador - Já me disse que o 54 e o 55 vieram veicular o que já tinhas**

**feito;faziaaabrigo do TEIP. Continua a considerar que o facto de ser TEIP é uma mais valia?**

**Directora** - É! O 54 e o 55, para mim, são dois diplomas muito bem pensados, que sustentam também o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Que é um documento muito mal conhecido pelos professores, apesar de nós aqui já termos feito várias sessões, em que discutimos o perfil e por aí fora. E fazemos jornadas em que se questiona, em que pomos as pessoas a pensar, esta dinâmica, este projecto, que áreas, que competências do perfil é que podemos desenvolver com elas. E obrigar as pessoas a afunilar, porque a pessoa diz "ah, podemos abranger todas". Sim, mas quais são aquelas que são as principais, aquilo que queremos alcançar, e este trabalho, aliás, eu partilhei isso com a DGE há bem pouco tempo. Nós já temos 2 anos de 54 e 55, e eu sinto que ele não está com vida nas escolas. Ou seja, do ponto de vista da estratégia do Director e das estruturas intermédias, ele está presente. Aliás, isso foi um trabalho que eu fiz no pedagógico: as pessoas foram obrigadas, nós lemos os artigos todos dos dois diplomas. As pessoas bufavam "ah, mas nós sabemos ler". "Eu sei que sabem ler, mas nós não estamos a ler, estamos a mastigá-lo". E... e depois em departamento, foi dado ordem que se fizesse exactamente a mesma coisa, porque havia quem quisesse fazer um resumo da lei. Não, não, a lei é para ser lida, na íntegra. Lida e compreendida, e, portanto, vamos trabalhar estes aspectos, perceber esta linguagem, criar uma linguagem comum. E perceber daqui, deste cardápio de oportunidades, o que é que nós já fazemos e o que é que nós ainda podemos ir mais além, pronto. E por isso, são 2 diplomas que eu acho que, se forem postos em prática, é uma oportunidade para dar resposta a todos os alunos.

Porque nós temos no TEIP, com a pluralidade sócio-económica, os défices sociais, mais cognitivos, mas também de pouca valorização da escola. Se nós não tivermos uma forma alternativa de chegar a estes alunos e continuarmos a trabalhar mais do mesmo e igual para todos, estes alunos continuarão a ser uma franja excluída da sociedade, não é? E info-excluídos, porque nunca serão cidadãos, capazes de ter uma postura cívica e activa na sociedade. Portanto, isto tem custos.

Agora, nem toda a gente pensa assim, não é? Pronto. E isto é preciso criar esta lógica de raciocínio dentro da comunidade educativa que é a escola.

**Investigador** - Mas repare, o 54 e o 55 não se vieram sobrepor as práticas do TEIP. A Sra. Directora continua a ter mais valias como TEIP. Como é que vê, (já me disse que considera que os decretos, os normativos que complementavam o TEIP). E que

### **mais valia é que vê aqui, ainda, ser uma escola TEIP?**

**Directora** - Olhe, a mais valia, para além dos recursos adicionais que são determinantes, para nós, são determinantes, nomeadamente as técnicas especializadas, porque nós temos programas de promoção de competências pessoais e sociais, portanto, desde o pré-escolar, temos um grande apoio social às famílias.

Com a técnica social e com a educadora social resolvemos também muitos problemas e prevenimos muitas situações e depois temos os outros recursos que nós optámos por ser professores, que estrategicamente alocamos à matemática e ao português, mas também a uma área que nós criámos que é a assembleia de turma. A assembleia de turma complementa a cidadania e desenvolvimento, e é um espaço, uma oferta complementar que nós temos que permite discutir temas, não só da turma, mas temas que nos interessa que a escola trabalhe. E, portanto, nós, neste momento, temos os eco-zeleiros, os que tratam do lixo da escola. E, portanto, nós temos turmas a limpar a escola em termos de recolha de lixo de forma autónoma, temos miúdos a apresentar propostas na assembleia de escola vindas da assembleia de turma, e, portanto, a criar dinâmicas de cidadania e de pessoas ativas na sociedade, porque as inativas ou as não pensantes já temos muitas, não é? Portanto, nós temos aqui é de criar dinâmicas de ter tecido crítico, não é? E ativo na sociedade e isso, o TEIP, com estes recursos adicionais, que nós gerimos os recursos que nos são dados no crédito horário, mas que permite criar dinâmicas de escola, que vão ao encontro daquilo que é o nosso projeto educativo, que é uma escola inclusiva e uma escola feliz. Outro projecto que nós temos também com a DGE, portanto, tivemos o da inclusão, que mantemos, as dinâmicas que tínhamos, que é o CRI não vem fazer terapias, nós como TEIP, decidimos que o CRI vem capacitar professores e portanto, ao capacitar o professor está a capacitar uma turma inteira, porque nós fizemos aqui um estudo com 3 turmas de diferentes ciclos e percebemos que problemas de linguagem, não só tem a criança que tem uma dislexia ou até mesmo que precisa de um terapeuta da fala, mas têm os outros que, por exemplo, os casos específicos de leitura, também têm essa e, portanto, o terapeuta, em vez de vir trabalhar com 1 ou 2 alunos, trabalhou com a turma a fonética do "lhe" do "che" e isto foi uma forma de otimizar um recurso que é escasso, mas capacitando para.

Capacitando o professor, porque lhe deu estratégias de trabalho fonético, mas ao mesmo tempo, criando também, dentro da turma, aqueles que não têm dificuldades ficam capacitados de uma forma, uma ferramenta, para poder para apoiar os que têm a dificuldade. E esta estratégia faz com que os recursos não se multiplicam, mas otimizam-

se, pronto. E o TEIP, nesse aspecto, de facto (pausa), temos também os amigos críticos, alguém que vem de fora e vem trabalhar connosco, não é só olhar, trabalha connosco e ajuda-nos a reflectir e a delinear formas de monitorização e olhar para esses resultados e como é que nós agora podemos agregar a comunidade e dar a volta não ? e ir mais além e, por isso, estão presentes nas nossas jornadas. O facto de nos encontrarmos com outras escolas TEIP, partilharmos essas experiências e perceber o que é que os outros estão a fazer dá-nos também uma visão "será que isto se adequa ou não ao nosso contexto", "como é que nós podemos otimizar isto" e portanto eu acho que o TEIP nesse aspecto é uma mais valia.

**Investigador - E quando assumiu o cargo, a escola já era TEIP?**

**Directora** - Desde 2010

**Investigador - Desde 2010, e sabe quais foram as razões subjacentes?**

**Directora** - Uma das escolas nossas do primeiro ciclo, quando foi criado o Agrupamento, uma das escolas está inserida num bairro social bastante complicado, que já não é a mesma coisa e, portanto, a escola, o Agrupamento, conseguiu com o projeto TEIP, já alocar estes recursos que, inicialmente, estavam muito para aquela escola. Ao longo dos anos, nós fomos sentindo que, de facto, a escola foi-se capacitando, quando eu digo a escola, os professores, os assistentes operacionais e as famílias foram sendo trabalhadas de modo a que nos permitisse que estes recursos pudessem abranger as 4 escolas do agrupamento e neste momento, os recursos abrangem as 4 escolas do agrupamento.

**Investigador - Tenho uma pergunta que, se calhar não faz muito sentido nesta altura, que é o que é que seria diferente se o agrupamento não fosse TEIP?**

**Directora** - Ah, ui, o que seria diferente é que estaríamos aqui, só em número de pessoas são 6, a tempo inteiro, 6 pessoas. É uma diferença brutal em qualquer peça do puzzle. Portanto, seria um buraco; um buraco e estaríamos sozinhos, sem recursos especializados, a tratar dos mesmos problemas, os problemas existiriam na mesma. E, portanto, tenderiam a agravar-se, porque não haveria um trabalho tão directo com as famílias e, portanto, que nós, apesar dos programas de competências estarem no pré-escolar, o pré-escolar, normalmente, são famílias numerosas e, portanto, têm filhos em vários níveis. Quando se pega no pai daquela criança para se trabalhar aquelas

competências coma criança. Está-se a pegar numa família inteira que está dentro do agrupamento e, portanto, é importante, isso perdia-se, não é?

**Investigador - A legislação que prevê o TEIP desenvolve a acção em torno de 4 grandes objectivos: a melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo; combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola; e a progressiva articulação da acção da escola com outros parceiros. Que medidas têm sido promovidas por si para que estes objectivos sejam atingidos?**

**Directora -** É assim, eu não tive que fazer grande coisa nessa área, porque o TEIP, o nosso TEIP, tem muita maturidade, ou seja, neste momento, tem 10 anos de existência. A coordenadora TEIP sempre foi a mesma pessoa. Portanto, embora tenha havido aqui (*pausa*) e as nossas técnicas, nós temos aqui uma técnica que já está aqui há 12 anos. No TEIP, parecendo que não..., e temos a psicóloga, que já era nossa, portanto, não é um recurso TEIP, mas que está aqui à mais de 20 ano e, portanto, essa continuidade de alguns dos elementos tem permitido que haja um fio condutor. Por isso é que eu digo que não tive de fazer muita coisa. A estratégia tem passado muito por estes recursos serem recursos abertos à comunidade. Quando eu digo que a estratégia foi abrir a escola à comunidade, é que estes recursos foram recursos fundamentais para que a escola se projetasse para o exterior e, portanto, essa é a grande mais valia que eu vejo no meu papel nesta dinâmica. Em termos do abandono escolar, a estratégia foi, nós acabámos com os PIEF`s, foi uma coisa que eu acabei no dia em que tomei posse e, portanto, já não houve mais PIEF`s. Porquê, porque o PIEF estava a ser uma resposta de alunos vindos de fora e não para alunos internos. E, portanto, nós estávamos a acolher aqui criminosos, claramente, enviados pelo (*pausa*), já julgados e passavam as noites em centros de acolhimento prisional e não era uma resposta interna. E, portanto, aquilo que eu fiz foi acabar com o TEIP, desculpa, com o PIEF, e abrir os PCA`s. Sendo os PCA`s, os PCA`s tipo CEF, mas sem ser CEF e isto fez..., foi determinante para reduzir o insucesso ao final de ciclo da escolaridade do nono ano. Porquê, porque estes alunos são canalizados para este caminho alternativo antes de chegar ao nono ano. Normalmente, a gente faz isto no oitavo, para que ... são alunos que ficam isentos de fazer as provas finais de ciclo, portanto, se quiserem, podem-nas fazer e nós temos um programa próprio para os formar, mas caso contrário, eles seguem o seu caminho alternativo. E faz com que ... neste momento, temos um multi-nível PCA, ou seja, com sétimo, oitavo e nono, em que no sétimo ano está uma

aluna que está quase a fazer 18 anos,e, portanto, não fazia sentido esta miúda continuar inserida numa turma do sétimo ano, e portanto fizemos um programa de inovação, no sentido de criar condições para que a turma fosse multi-nível e se pudesse fazer o trabalho desta forma.

**Investigador - Então, destes objectivos do TEIP, que pressupõe o TEIP, o resultado atingido a que dá mais primazia é...**

**Directora** - Os resultados, claro!Melhorou bastante, claro! Porque lá está, as redes com a comunidade já existiam, não é? Portanto, o que fizemos foi abrir as portas para o exterior, e recebemos aqui muita gente.

Nós somos referência para a UNICEF, recebemos imensas delegações internacionais da UNICEF que veem ver como é o nosso processo de inclusão, quais são as nossas práticas. E é engraçado, porque as pessoas dizem "nós não conseguimos perceber, na visita que fizemos hoje, o total do trabalho que vocês desenvolvem, mas o que é certo é que ele está a resultar, porque nós vemos crianças felizes, vemos miúdos a sorrir". E, portanto, é sinal de que se sentem bem e, temos miúdos afáveis, que nos vêm dar um abraço, que nos vêm ...

E isto tudo é um factor que também nos dá algum alento que estamos no bom caminho, estamos a fazer com que os miúdos se sintam bem na escola, logo, reduz o abandono. Se os miúdos se sentem acolhidos, sentem que, efectivamente, nós acreditamos neles, e, portanto, esforçam-se. Aqueles alunos que viu ali na biblioteca a fazer trabalho individual. Um deles, quando eu chamei a mãe, no final do primeiro período e disse: "olhe, nós achamos que era importante o Bruno fazer este programa, nós já experimentámos isto em anos anteriores, correu bem, eles ganham auto-estima". E depois, eu virei-me para o Bruno: "Bruno, tu queres? Vais ter este professor, aquele, aquele, neste programa, a apoiar-te". E ele ficou: "mas tanta gente a apoiar-me? Sou assim tão importante que estão a alocar estes recursos todos a mim?". Sim, nós queremos que tu aprendas a andar de bicicleta e depois, a partir daí, caminhaes sozinho. E, portanto, nós, de facto, vamos-te dar ferramentas para tu ganhares maior autonomia e poderes estar dentro da sala de aula a perceber aquilo que lá se está a trabalhar e interessado em fazer. E, portanto, é um trabalho quase individualizado, não é? E que lá está, obriga à gestão de recursos, não é?

**Investigador - E em termos socioeconómicos, como é que é o público, aqui, estudiantil?**

**Directora** - É assim, nós ... é muito heterogéneo. Nós temos miúdos de classe média-alta, misturados com miúdos que vivem do rendimento de inserção, não é? Mas esta diversidade também faz com que os que têm posses comecem a olhar para os outros, não como uns coitadinhos, mas como uma oportunidade, que têm que ser ajudados e serem iguais, não é? E aos outros, perceber, que embora ... está bem, aquele tem coisas que eu gostava de ter, mas eu... a escola é a resposta para eu mudar este padrão em que eu já estou mergulhado pela minha família. E, portanto, trabalhamos muito estes aspectos e que faz com que a escola tenha algum equilíbrio, não seja uma escola de coitadinhos, desgraçadinhos sociais, mas que haja uma mistura, o que faz com que, também, quando nós fazemos as campanhas de recolha de roupa, de alimentos, e isto tudo, aqueles que têm mais posses, dão. Pronto, e é isto que se espera também de uma sociedade, não é? É quem têm mais possa partilhar com aqueles que têm menos.

**Investigador - Considera que a relação com as famílias é boa?**

**Directora** – Sim!

**Investigador - E é fácil?**

**Directora** - É. Quer dizer, eu tenho aqui pais que, às vezes, entram aqui ao portão capazes de me matar. Não vou dizer que não temos esses casos, temos, então, e... e..., mas continuo a dizer "prefiro os do bairro, com a mão na anca, do que os pais com uma alta formação e que depois, falta-lhes a parte dos valores". Ou seja, nós lidamos aqui com meninos de nariz empinado, porque os pais têm nariz empinado; há uma medida correctiva e os pais recusam que o filho realize aquela medida correctiva. E as nossas medidas correctivas, são medidas potencialmente construtivas, de reflexão e de contributo para a comunidade, e os pais são os primeiros a dizer "não, não, o meu filho não vai fazer isso". Ah, com certeza! Então assine, escreva que não vai fazer, amigos na mesma. Entretanto, recebem uma carta, em casa, a dizer que foi comunicada à CPCJ, que os pais, ao abrigo do decreto-Lei 51, não colaboraram com a escola. Aí, vêm "hi, recebi a carta, esta carta, não sei quê...". Então, nós, tal como o Sr. tem o direito de não querer fazer, a escola tem a obrigação, como diz na Lei, veja o artigo que aí está citado, de comunicar às entidades competentes, que de facto não houve colaboração dos encarregados de educação. Isto, neste momento, é arquivado, como é óbvio. Mas numa situação futura, em que haja algo muito mais grave, ou o reiterar do comportamento por parte do seu educando, vai levar a que o caso na CPCJ ganhe outras dimensões.

Enquanto o da mão da anca diz tudo o que tem para dizer e pronto, já acabou. Olhe, nós dizemos: "então é assim, o que temos para si é isto, isto e isto...", e acabam por respeitar aquilo que são as opções da escola, e... e, colocar na escola, de facto, a importância de colocar, de serem as pessoas competentes e que sabem que isto que estão a fazer é bom para o meu filho. E isto faz com que para nós, seja preferível os que veem do bairro. Apesar de, para mim, ser muito difícil ouvir metade dos palavrões que eles dizem, mas pronto, faz parte...

### **Investigador - E os professores, como é que reagem com estas dinâmicas todas com comunidade?**

**Directora** - É assim, nós, como eu digo, temos aqui dinossauros, e dinossauros, durante muito tempo, foram barreiras ao TEIP, porque achavam que isto não era uma escola de coitadinhos e, portanto, que isto só denegria a imagem da escola, sendo uma escola TEIP. Quando nós temos pais: "são TEIP", o que é isso? Nem se apercebem qual é o impacto de ser TEIP, porque isso está tão diluído. Isto não é uma etiqueta, isto para nós é uma forma de nós..., de facto, termos recursos adicionais, e trabalharmos de uma forma como trabalhamos e darmos resposta a todos. Mas temos aqui pessoas que durante muito tempo, viam isso como um factor de vergonha, pertencer a um agrupamento TEIP, é muito mau.

E, portanto, foi uma das coisas que eu tive de fazer também, quando entrei, porque o Conselho Pedagógico não mudou em termos de constituição com ... sempre que há eleição de um novo Director, cai o pedagógico e há novas eleições de departamento e fica ... o pedagógico; manteve-se praticamente as mesmas pessoas. E eu confesso que tive de dar um murro na mesa no pedagógico, porque nós delineamos um projecto educativo em conjunto, nós fizemos tudo e depois, a certa altura, as pessoas estavam a ser a antítese daquilo que tinham participado, e eu a certa altura dei um murro na mesa e disse: "estimados conselheiros, ou estamos todos no mesmo barco e vestimos todos a mesma camisola e fomos o motor desta comunidade toda que abarcamos, ou então, se vocês acham que o projeto educativo que vocês validaram, que vocês construíram e aprovaram, não é o vosso projeto, então, caia o conselho pedagógico e façamos um novo trabalho.

Agora, eu não posso conceber como Directora, que o que eu tenho aqui não sejam as pessoas que vestiram a mesma camisola do projecto que elaboraram, e, portanto, eu, neste momento, exijo que cada um, individualmente, se pronuncie qual é a sua posição relativamente ao trabalho que estamos a desenvolver". Fui clara!

Eu acho que nunca ninguém tinha passado por uma situação destas, nem eu. E arrisquei. Devo dizer que foi um pedagógico difícil. Mas também disse "ou é tudo ou é nada", porque de facto, eu não ia passar quatro anos a puxar a carroça para a frente e ter dez pessoas a puxar a carroça para trás. Porquê? Porque eles são peças fundamentais no resto do motor todo que é uma escola, e, portanto, foi aquilo que eu lhes disse: "desculpem, isto é assim, já nem é uma questão de boicote. É assim: ou de facto vocês assumem a responsabilidade que assumiram quando, ao elaborarem o projeto e ao aprová-lo, assumiram a responsabilidade, assumiram que eram parte deste projeto. Ou então, se estiveram a brincar ao pedagógico e ao projeto educativo, digam-no e nós fazemos cair isto neste preciso momento e eu comunico ao conselho geral e resolve-se a situação". Ah, não, mas não é bem assim. Não? Não, isto é tão claro como a água e não há discussão sobre a matéria. Cada um vai-se pronunciar e vai ficar registado em acta. Bem, devo-lhe dizer que não foi fácil... não foi fácil. Mas as pessoas perceberam que, a partir dali, não tinham outra hipótese. Porque, isto veio de uma reunião de departamento, em que o próprio coordenador de departamento transmite aos colegas algo que não foi decidido em pedagógico e instruí os colegas contra uma decisão do pedagógico. E isso fez com que os outros conselheiros achavam muita piada aquele elemento do conselho pedagógico, e, portanto, eu tive de dar um murro na mesa e perceber com que linhas é que me cozia. E... e, hoje, o conselho pedagógico é um órgão, ao contrário de anos anteriores, aliás, a Lurdes, quando eu assumi, disse "tu tem cuidado, porque o conselho pedagógico vai-te fazer a vida negra". E de facto, quando eles foram eleitos, eu pensei, pronto, lá vou eu ter de lutar contra a vida negra. Mas eu acho que teve a ver com a forma como eu geri, continuo a gerir os pedagógicos. Eu levo as coisas organizadas, o pedagógico tem 90 minutos, não passa dos 90 minutos, e, portanto, meus senhores, o tempo está a acabar, como é que é? Porque senão, reunimos amanhã, à mesma hora cá estamos todos. E claro, aí, boquinha calada e, quando são assuntos quentes, de difícil decisão, estrategicamente, eu levo o plano A e o plano B e ponho... coloco totalmente a responsabilidade de decisão nos conselheiros, totalmente. O que faz com que eles pensem muito bem que caminho é que querem. Portanto, eu quando digo "olhem, a situação é..., temos isto, nestas circunstâncias". Aliás, aconteceu há pouquíssimo tempo, com a história de passarmos para os 50 minutos e os 45. Estávamos nos 45 minutos e passámos para os 50. Eu disse "50 minutos tem esta situação, vão ter que dividir, vão ter que fazer, acontecer, mas, tem a mais valia de se poder fazer isto, isto e isto...". Mantemos os 45 minutos, continuamos a trabalhar no ram, ram, estamos na mesma situação, não saímos disto. E temos estudos

nossos, internos... os miúdos não aguentam 90 minutos de aula seguidos, que é; as aulas não rendem, por aí fora. E, portanto, srs. Conselheiros, cada um pronuncie-se. "Ah, não, mas nós temos que ouvir os departamentos". Sim, não vamos tomar uma decisão, mas neste momento, gostava de cada um se pronunciasse sobre. E cada um pronunciou-se, e depois levaram. Mas lá está, o facto de cada um se ter vinculado a uma ideia, fez com que, quando vai para o departamento, vai com esse vínculo. Ao vincular-se, vai trabalhar com os colegas no sentido de perceberem quais são os pró e os contras, não é? Foi o que eu lhes disse: "há vantagens e desvantagens em qualquer uma das matrizes. Todas elas têm defeitos, mas também todas elas têm potencialidades". Agora, temos é de perceber que, de facto, mudar para os 50 minutos, a nível do Director, vai ser fantástico para fazer contas a nível de distribuição de serviço, porque nós, com os 45 minutos, temos sempre ali minutos sobrantes que é sempre de cortar à faca. Portanto... por outro lado, nós não podemos continuar a ver a escola como, ou os horários, como uma coisa boa para os professores, mas como uma coisa boa e potenciadora de aprendizagens e foi, pronto. É um bocadinho de estratégia, de pulso. Eu acho que isso é uma das, digamos, capacidades fundamentais de um Director.

**Investigador - Tem de se vestir a camisola, não só os conselheiros, como a escola?**

**Directora - Sim**

**Investigador - Com esta estratégia?**

**Directora -** Sim, só para ver, nós o ano passado não conseguimos fazer almoço de natal, porque tínhamos a escola em obras para remoção de fibro-cimento. E este ano fizemos, e só faltaram 3 pessoas e por motivos de saúde. Professores e assistentes operacionais, veio tudo ao almoço de Natal e eu, por outro lado, acho que isso foi a validação que as pessoas perceberam que tinha sido um primeiro período muito difícil para mim, e mesmo o presidente do Conselho Geral... eu chamei-o muitas vezes e dei um murro na mesa e disse-lhe, "eh pá, isto não são condições de trabalho. Eu estou aqui, vou dar a cara até ao fim, mas isto não, nós não podemos continuar nesta situação". Eu acho que foi um sinal de que as pessoas continuam a acreditar e querem que eu fique. Mas... e que, de algum modo, e fizemos uma homenagem a uma colega que entretanto se tinha reformado, à D. Cecília que é a chefe da secretaria e que já meteu os papéis para a reforma, entretanto, há-de vir a reforma dela e, no meio disto tudo, ser um processo ... quer dizer, percebeu-se que houve calor. Eu depois também tinha uma surpresa, ofereci

uma rosa a cada pessoa, e passo sempre um filme com fotografias de momentos de escola em que as pessoas nem se aperceberam que foram fotografadas, desde sala de aulas, a conversas, a dançarem e é giro porque as pessoas sentem-se como família, não é? É aquele momento em que tu partilhas a intimidade da família, pronto.

**Investigador - Muito bem! Os actores da comunidade educativa participam nos eventos que promove, também?**

**Directora** – Sim.

**Investigador - Não são só os da comunidade exterior?**

**Directora** - Não, não, estão sempre presentes. Aliás a Associação de Pais também, o Presidente e, quando não podem, pedem a outros elementos da Associação de Pais para estar presentes, portanto, temos uma boa relação. Eu reúno com eles todos os meses, primeira quarta-feira de cada mês, logo de manhã, reunimos, fazemos o ponto de situação, quando há situações, reunimos muito mais vezes.

No primeiro período, reunimos muito mais vezes, como pode imaginar, porque eram situações muito delicadas, mas, estão presentes e estão sempre disponíveis para "o que é que precisa?", "em que é que nós podemos ajudar?" e, portanto, são de facto parceiros de escola.

**Investigador - E as relações que tem construído com a comunidade envolvente, tem conseguido agregar cada vez mais e envolver?**

**Directora** - Em 4 anos, sim, sim! É engraçado, por exemplo, nós agora estamos a fazer exercícios, vamos ter um simulacro e estamos a preparar as turmas, porque sentimos, até mesmo o pequeno exercício do tipo "a terra treme", que miúdos do quinto ano desataram a chorar e, portanto, estamos a fazer isto de modo a que, até porque temos muitas crianças autistas e por aí fora, estamos a trabalhar também a questão emocional, porque no próprio dia do simulacro, com o aparato de polícias, bombeiros, protecção civil e não sei quê, seja minimizado o impacto, não é? E é engraçado ver que, a própria comunidade que já sabe, nós informámos que vamos ter um simulacro, não dissemos o dia, vai observando, vai trabalhando também isto. Portanto, é interessante perceber que há articulação, sim.

**Investigador - Presumo que sejam promovidas acções que tragam os pais à escola. Eu quando pensei nesta questão, estava a pensar mais direccionada ao primeiro**

**ciclo,jardim de infância... Mas por exemplo, aqui na 2/3, também consegue trazer pais à escola para mostrarem as vivências deles?**

**Directora** - Sim, a estratégia foi, desde o início, ter os dias do Agrupamento. Na abertura do ano lectivo, faço reuniões com os pais de todos os anos, todos os anos. E vou, quando há reuniões de directores de turma com os pais, vou à sala, dar-lhes as boas vindas e mostra-lhes disponibilidade. Embora digo-lhes logo "não me peçam muitas reuniões, porque eu não tenho muito tempo", uma disponibilidade através do director de turma e... e, sempre disponível para ajudar a resolver, encontrar soluções, não é? Isso é a primeira estratégia. Depois, os dias do Agrupamento Aberto, para os pais, avós, quem quiser, poder vir. É uma forma também de os pais que querem pôr os filhos cá, no quinto ano, virem conhecer as escolas, a nossa escola. É uma estratégia também importante. E depois, a outra situação é, nós, através do TEIP, tínhamos acções de tertúlias de pais, mas sentíamos sempre que era um investimento muito grande para o número de pessoas que vinham. Sempre uns dez, doze pessoas no máximo, a virem.

Numa comunidade tão grande, dói um bocadinho preparar tanta coisa e só ter dez pessoas. Até que, o ano passado, surgiu uma oportunidade, fruto de vários problemas que já tinham existido aqui por causa dos telemóveis. Nós sentimos um grande crescimento de problemas de indisciplina devido às redes sociais e fotografias e não sei quê... e então, e eu vou explicar no meio disto tudo... houve um dia que falei com a psicóloga e disse "eh pá, nós temos que pôr um ponto final nisto". E ela disse "pois, mas como? A gente pode chamar os pais, mas já sabes que não veem sempre". Olha, vamos usar uma estratégia: convocatória, vamos convocar os representantes de turma. Nós temos dois por cada turma, para uma reunião de segundo ciclo, outra para reunião de terceiro ciclo. Uma num dia, outra no outro. E, no mesmo dia, entregam-se as avaliações. Estrategicamente, vamos ter esta reunião às 4 da tarde; o tema, é um ponto único: Segurança. E a seguir, são estes representantes de pais, nas reuniões de direcção de turma, a transmitirem o que é que foi trabalhado na reunião anterior. "Ah, parece-me uma boa ideia, mas olha, não sei se vais conseguir que venham os pais". Pela primeira vez, nós tivemos 100% de presença; nenhum faltou. O que não podia vir, delegou noutro para vir, tiveram presentes. E então, vinham a achar que iam encontrar uma sala em modelo autocarro, que iam ouvir o que é que se passa com a segurança, portanto, segurança, realmente, é um tema quente. Não há ninguém que fique indiferente ao tema da segurança.

E então, o que nós tínhamos eram grupos de trabalho como nós fazemos nas jornadas. Portanto, tínhamos uma toalha de restaurante, caneta, e tínhamos, em cima de cada mesa,

tínhamos um caso real, que já tinha ocorrido na escola. E, antes disso, antes de virarem a folha, quero só dizer que vão ter 15 minutos para trabalhar, a seguir, um porta voz vai transmitir o que é que o grupo definiu. Vão escrevendo nas folhas, porque as folhas são um elemento importante para nós, para fazermos a síntese e vocês poderem levar. mas não nos vão dizer ...

Não, não, nós não estamos aqui para falar, nós já pensámos e temos as nossas estratégias. Agora queremos ouvir que solução é que vocês têm para cada um desses problemas que têm em cima da mesa. E depois eu disse: "e, antes de virarem as folhas, nós temos o INEM em alerta, para o caso de alguém ter aqui um biribaque" com o que vai ler aí, pronto.

Porque tínhamos situações de nudes, tínhamos situações de auto-mutilação, situações de bulling através das redes sociais, e depois os roubos e por aí fora. Bem, muito interessante. Eu e a psicóloga foi quem dinamizámos isto, as expressões dos pais, ao lerem cada um dos casos... bem, estavam indignadíssimos, indignadíssimos, é normal, mas eu agora quero soluções. Portanto, o nosso objectivosão propostas de soluções por parte dos pais. Muito interessante, a seguir, discutir entre eles, não sei quê. Então vá, grupo 1: apresenta o caso e propostas de soluções. Os outros todos a ouvir, bem, foi muito interessante, também para perceber a reacção dos pais, de choque. Ou seja, que as pessoas estão completamente desligadas daquilo que se está a passar com os filhos do ponto de vista, ou seja, deram telemóveis aos filhos e, depois, estão completamente longe daquilo que se está a passar. E então, eu dividi o quadro: famílias/escola. Quais eram as soluções apresentadas pelos pais que deveria ser da responsabilidade da escola, outras, das famílias. E então, a tabela, a escola deve retirar os telemóveis, a escola deve isto, a escola deve aquilo, bem aquilo encheu o quadro logo: A escola.

### **Investigador - Mas isso, por parte dos pais?**

**Directora** - Os pais achavam que a escola deveria fazer isto, aquilo e aquele outro e tatã, tatã, tatã.

E depois, alguém diz: "pois, mas os pais também devem conversar com os filhos e alertá-los para estas situações, e verificarem o telemóvel". E eu – “Muito bem”, íamos olhando uma para a outra, íamos sorrindo e tal... e eu ia escrevendo no quadro e aquilo terminou, e eu, pronto. Então pais, eu tenho uma pergunta simples para vos fazer. Quem é que deu os telemóveis aos nossos alunos? E eles todos: os pais. Então, são vocês que podem resolver o problema. Porque uma das propostas era nós recolhermos os telemóveis à

entrada do portão, coisas deste género. Não, não, a lei é clara: a escola não tem autoridade para subtrair bens de terceiros. Diz a lei, e, portanto, a responsabilidade, é do encarregado de educação. Se o encarregado de educação, a partir do momento em que dá este brinquedo que eles usam para tudo, menos para falar convosco. Vocês quando lhes telefonam, eles nem vos atendem o telefone. É não, é? A mim, também me acontece: sou mãe de 3 e a mim também me acontece. Efectivamente, têm de estar conscientes que é uma máquina demasiado poderosa, para o bem e para o mal, pode ser bem utilizada, mas também pode ser muito mal utilizada e é o que nós temos aqui. E, portanto, a responsabilidade é vossa. E é responsabilidade criminal também. Por isso, a solução do problema está do vosso lado e não do lado da escola. A escola, claro que sim, pode fazer acções de sensibilização, como já fazemos, chamar a escola segura, ter acções de sensibilização, chamar especialistas A, B e C, conversar sobre isto, fazer programas, ver mediação de conflitos, muita coisa, mas a responsabilidade é vossa. E isto caiu, chocou muito a comunidade educativa. Em termos dos pais e depois viu-se os alunos: "então professora". Ah e depois aquilo que eu lhes disse foi, já estou mesmo a ver. – “Vai tudo para casa, metem os vossos filhos na banheira e vão inspecioná-los da ponta dos cabelos à sola dos pés para ver o quem é que tem cortes”, porque expliquei-lhes: não, eles fazem isso com afixas. Eles nem precisam de um x-acto. Bem, os pais estavam horrorizados, mas nós temos isto. E então eu disse-lhes: vocês vão inspeccionar os vossos filhos de alto a baixo, estou mesmo a imaginar a situação. Ah, professora, porque está a dizer ... Não, até porque a questão dos nus e de filmes de actos sexuais filmados, não está só no 3º ciclo. Nós temos miúdos do 1º ciclo a fazê-lo. Portanto, a responsabilidade é das famílias estarem a fazê-lo. Bem, os pais saíram daqui doentes, é verdade. Mas também, tinha de ser: eu acho que há certos temas que a gente não pode ir com paninhos quentes, tem que os confrontar, pô-los em confronto. E levaram depois para a reunião, para os outros pais. Os outros pais também queriam, também gostávamos de ter participado. Mas lá está, foi uma estratégia e é isto que temos estado a fazer, ou seja, estrategicamente chamamos os pais e tentar chegar ao todo.

**Investigador - E tem tido alguma dificuldade ou obstáculo em estabelecer contactos com as parceiras exteriores?**

**Directora** - Não, eu sou uma mulher muito persistente. Sou muito chata. E até mesmo o primeiro não, mas pode haver outra oportunidade. Ah sim, sim, volte a ligar. Passado algum tempo eu ligo outra vez. E, portanto, também há parcerias que a gente depois

percebe que não são nenhuma mais valia, que deixamos cair, não é? Mas vejo sempre uma forma de ir à procura e podemos, em termos de recursos financeiros, em que a pessoa vem e voluntariamente trabalha aqui. É uma coisa que nós procuramos muito, são essas parcerias e alargarmos a nossa rede de parceiros.

**Investigador - Ia perguntar pela rede de parceiros, mas já percebi que são muitos...**

**Directora** -Sim, nós temos a EPIS, que trabalha connosco, nós temos um aluno que ganhou um prémio; é um aluno autista, que está agora no 9º ano. Estamos a fazer agora a transição dele para a António Arroio, ele vai continuar em artes, que é um miúdo que tem um humor particular e transporta-o para a banda desenhada. E pronto, temos a UNICEF, temos vários parceiros, de facto, empresas que trabalham também aqui connosco.

**Investigador – Em que situações são chamados os pais à escola, não é só para “dar na cabeça”, pois não?**

**Directora** -Não, não senhor. Nós também fazemos uns momentos no final do ano em que valorizamos muitos os alunos que, no final do ano, têm bons resultados. Publicitamos muito os prémios UE os alunos ganham, a vários níveis. O Instituto Superior Técnico, normalmente, dá-nos quatro bolsas para os alunos fazerem uma escola de verão. Nós premiamos esses alunos e chamamos os pais e damos, e chamamos os pais ... mesmo estes alunos que passam por momentos difíceis no seu percurso escolar, fazem este trabalho individual, nos depois damos muito feedback da evolução, não é? Portanto, isto é uma coisa que eu continuo a dizer, quando eu menos mereço, é quando eu mais preciso que me amem, não é? Portanto, é um bocado como nós fazemos aos nossos filhos, nós damos na cabeça, mas a seguir, temos de ir dar o reforço para eles se erguerem e continuarem, não é?

**Investigador - Então considera que é importante continuar a investir muito na relação com os pais?**

**Directora** -Sempre, sempre. É fundamental. Aliás, os pais, só o facto de eu fazer o portão. Que é uma coisa que deixa qualquer outro director e colega doente. Eu tenho aqui colegas que dizem: "não, não, isso não é o papel do Director". Sim, sim, mas eu não faço portão por uma questão de funcionalismo. Faço portão para acolher. Eu digo "bom dia" aos alunos. Estes alunos não diziam bom dia. Ouviu o aluno que entrou na biblioteca e disse bom dia. Que eu até comentei: já diz "bom dia", não é? Eu faço questão. Até a forma

como eles veem às vezes, veem uhhhãã, assim a dormir, e eu "então, hoje, a almofada fugiu-lhe debaixo da cabeça? E eu vou brincando com eles. Hoje... hoje, era mesmo endredon, não é? É mesmo o que apetece. E quando eles chegam atrasados e aí eu chego e "então, boa tarde!". Boa tarde, não, é bom dia. Não, não, o Sr, chegou atrasado, é tarde. Sou muito brincalhona na abordagem aos miúdos. Dá para perceber miúdos que nós vamos aqui monitorizando e acompanhando socialmente, pelas expressões dos olhares deles à entrada. Portanto, é um trabalho que não tem nada a ver com funcionalidade de garantir uma entrada ordeira, ou ma saída ordeira, mas não, é a forma de eu ver se eles veem acompanhados, um pai que eu preciso de falar é chamado, dúvidas que os pais às vezes têm, ali abordam, "oh professora desculpe estar-lhe a perguntar isto ao portão, mas pode-me responder ...". Portanto, acaba por ser uma forma fácil de comunicação e de ligação. Portanto, objectivo de fazer portão é acolher.

**Investigador - É a tal proximidade da escola, não é?**

**Directora** - Sim, sim.

**Investigador - Então, as decisões que toma aqui, no envolvimento com a comunidade, ausculta os professores e os pais?**

**Directora** - Sim, sim. Embora, muitas vezes, dada a celeridade de algumas repostas que têm de ser dadas, fazemos num âmbito mais restrito, nomeadamente, o conselho pedagógico ou até mesmo o conselho geral, ou o conselho de pais. Não conseguimos alargar a toda a comunidade educativa, mas damos depois oportunidade nas jornadas, nos momentos de auto-avaliação, de recolha de questionários, por aí a fora. E as pessoas sabem que podem e devem fazer propostas e, portanto, a nossa porta está sempre aberta. Às vezes, só digo assim: "pelo amor de Deus", chego a ter vinte pessoas dentro do gabinete e nós..., é um espaço que não é propriamente grande, não é? É assim, mas alguém pôs uma etiqueta aí fora a dizer que estamos a dar dinheiro? Porque ninguém me larga o osso daqui? Pronto, e outra estratégia, foi pôr pessoas a perceber o que é que é o trabalho de uma direcção. E, portanto, eu chamo pessoas para estarem a trabalhar connosco, vou chamando pessoas rotativamente, em algumas fases a fazer o mesmo trabalho que nós estamos a fazer, e as pessoas ficam loucas, ahhhh, isto, ei, meu Deus, isto é um mundo, isto é a loucura, isto é não sei qu!!!!. Portanto, só o facto das pessoas perceberem o que é que é um dia de um Director, ou de uma direcção em peso, em que se tem delineado um conjunto de coisas e, normalmente, só fazes um terço, e o resto, vai

ficar feito ao final do dia, mas só pós laboral. Eu estou cá desde as 7 da manhã de hoje. Está a ver, pronto... Para poder fazer face às várias coisas, porque também temos o simulacro e eu faço questão que todas as turmas treinem a ida, que é para não se matarem à saída, não é? E, portanto, lá está, também passa um bocado por uma teimosia minha, uma forma de estar na vida, não é? E que, às vezes, na direcção a colega...*(pausa)*, entra a D. Cecília e às vezes, ai, pelo amor de Deus leve-me a professora Cláudia daqui, que ela hoje está impossível, está louca, enlouquecida. É só projecto, é isto para a frente, isto para trás, ninguém a aguenta, pronto. Mas temos esta relação e temos os fins de tarde à sexta-feria, a rir à gargalhada com os nossos tesourinhos, porque, oh pá, temos aqui cada episódio.

### **Investigador - Imagino...**

**Directora** – E, portanto, às vezes, veem da secretaria, e depois há este à vontade, as pessoas veem todas espreitar, então mas que galhofa é esta hoje? Há esta ... e depois há a particularidade de ter uma senhora da secretaria que gosta muito de chocolate e então, hoje vou comprá-la: tome lá um bombonzinho, pronto, é uma forma de ...

### **Investigador - E no projeto educativo, a comunidade participou, ou foi só elaborado no conselho pedagógico, com os membros da comunidade escolar?**

**Directora** - É assim: a estratégia foi não mudar muito, porque tínhamos um projeto TEIP em andamento, e, portanto, a única coisa que nós mantivemos e que estava a correr bem. Portanto, a estratégia aqui foi alargar, é um projeto de inclusão. Ainda não tínhamos o 54, isto foi em 2016, não? Mas sendo uma escola inclusiva...*(pausa)* O resto, as dinâmicas, as metas, são as nossas metas TEIP e, portanto, elas estavam já definidas, não havia, não fazia sentido alterarmos alguma coisa. Não mudámos o projeto educativo, mas mexemos agora, porque tivemos de delinear um novo projecto TEIP, não é? E, o projeto educativo deixo para a próxima legislatura, porque a minha termina em Julho. E, portanto, no sentido de se movimentar essa ...

### **Investigador - E incluir mais a comunidade nessa elaboração?**

**Directora** - Sim, abrir ... embora a comunidade participou na primeira e os pais também participaram nesta. Lá está, não foi alargado à comunidade toda, não foi à assembleia de pais, não foi uma coisa destas. Mas chamei os parceiros para se trabalhar o projecto.

**Investigador - E no projeto de melhoria, também auscultou parceiros?**

**Directora** - Neste novo, sim. O novo foi todo elaborado com os atores todos. Isto decorreu durante o ano lectivo 18/19 e tivemos a colaboração das peritas externas, também, os parceiros da comunidade, tudo, aí sim.

**Investigador - E no plano de melhoria, está prevista alguma promoção que vise mais a escola / comunidade. Eu acho que isto se calhar nem sequer faz sentido, porque já ...**

**Directora** - É assim, a comunidade está envolvida, não é? E o nosso grande foco é continuar estas dinâmicas de tertúlias com os pais, mas se calhar, mais focadas em temas; temas de interesse dos próprios pais, porque os pais manifestaram com esta experiência, que, de facto, sentiam que precisavam de mais ajuda da escola. Ou seja, como quem diz, calma, mas vocês estão a perceber situações nos nossos filhos que nós nem queremos acreditar que existem, e, portanto, sentiram que a escola aqui é um elemento fundamental.

E eu acho que a estratégia tem passado sempre por isso, é a valorizar aquilo que é feito aqui dentro e os profissionais que aqui temos. Temos excelentes profissionais, temos maus profissionais, eu não escondo isso e eu não tenho problemas nenhuns em dizê-lo e digo aos próprios e digo em que é que queres que eu te ajude. Tu precisas de ajuda, em que é que queres que eu te ajude, porque tem de ser a pessoa a querer, não é? E confronto as pessoas dizendo; "não é um que vai estragar o trabalho dos outros". Eu, pessoalmente, enquanto pessoa, enquanto professora, não posso permitir que um professor deite por terra a imagem de um professor. Porque eu sou directora, mas antes de mais, sou professora,e, portanto, trabalho um bocado assim. É doloroso, mas estrategicamente, também ponho os outros a apoiar. Não é olhar de forma diferente. É: Senhor coordenador de departamento, tem este caso; este caso é para ser tratado, é para ser tratado, mas apoiando, não é espetando, cravando o prego.

Outra coisa que aqui eu faço muito é: eu vou às aulas. Eu dou aulas, durante o ano, que é uma coisa que toda a gente acha que eu sou enlouquecida, mas eu se vejo uma turma que está sem professor de matemática, eu, que sou de matemática, não consigo deixar uma turma descalça. E, portanto, agarro a turma. E lá está, o trabalho faz-se depois, mas aquele, tem de ser na hora.

**Investigadora - Com esta nova legislação, que não é nova; com os normativos em que implicam Conselho Geral e que os pais estão presentes e tomam algumas**

### **decisões importantes, vê por parte dos professores algum constrangimento?**

**Directora** - Não. O nosso Conselho Geral é um Conselho Geral muito afável e muito pró-ativo pró-escola. E acredita no trabalho e nas propostas que nós lhes apresentamos. E, portanto, qualquer coisa que eu traga a Conselho Geral, é aprovada. Mas sem problema, até porque eu tenho uma postura que é: eu explico as opções, explico as dificuldades, ponho hipótese A, hipótese B, embora, estrategicamente, considere que aquela estratégia, aquele caminho vai ser... Mas estou aberta a sugestões. E normalmente, as pessoas acolhem isso como muito positivo e, portanto, não, isso está bem pensado, isso foi articulado, isso foi visto por A,B, C, D. Às vezes podem fazer uma proposta, mas não é uma coisa que mude a estrutura daquilo que vai a Conselho Geral e, portanto, e, tenho tido da parte do Conselho Geral, de facto, um (*pausa*). e eles veem um investimento individual também na escola, não é? E pronto, eu devo dizer-lhe que eu própria pus à frente a progressão dos colegas e, portanto, passei cá o mês de Agosto a fazer a progressão dos colegas e não fiz uma coisa que devia ter feito; que era o meu relatório, porque eu deveria ter sido avaliada. E, portanto, eu vou perder 6 meses de tempo, porque só fui avaliada em Janeiro. Porque, entretanto, com o primeiro período que tive, também não entreguei o relatório. Também aí, já não havia diferença... já não havia diferença e, portanto, o conselho geral avaliou-me ainda em dezembro, já não sei... não, ainda em Dezembro e eu apresentei um relatório, um relatório com exactamente isto que lhe estou a dizer, as dificuldades.

Porque, nós temos uma carta de compromisso e com base na carta de compromisso, temos de fazer o nosso relatório. E é isso que serve de base à avaliação do Director e 60% da nota é com base na avaliação do Conselho Geral e 40% com base na avaliação externa. Uma vez que não houve avaliação externa durante o período de avaliação do Director, a nota do conselho geral passa a 100%, pronto.

Eu só serei avaliada numa reunião que vai haver em Julho, ou Agosto e depois vou competir com as quotas nacionais de directores. Eu estou no quarto escalão e, portanto, será determinante. O conselho geral avaliou-me com 10, mas eu sei que a nível nacional, haverá outros directores com avaliação 10.

Portanto, depois haverá alguns parâmetros de desempate. Não sei se conseguirei ter Muito Bom, portanto, eu preciso no mínimo, Muito Bom para não ficar presa no quarto escalão. Mas eu já me auto-prejudiquei em detrimento dos outros, não é? É assim...

**Investigador** - E nestes órgãos de gestão estratégica, em que entram os parceiros,

**acha que a comunidade educativa cá dentro lhes confere a mesma igualdade na tomada de decisões e na legitimação das pronúncias deles?**

**Directora** - Olhe Sandra, é tão pacífico, que isso nunca se colocou. Esse medo da presença das autarquias, da autarquia, essa, nem vai, nem aparecem. O elemento designado pela autarquia nunca veio aos Conselhos Gerais. No início, o que estava, vinha e até era um elemento positivo e construtivo nas sugestões e por aí fora. As Juntas de Freguesia são nossas parceiras. Nós apoiamos muito a Junta de Freguesia, a Junta de Freguesia apoia-nos bastante, articula connosco muitas iniciativas que quer; nós temos duas Juntas de Freguesia com quem trabalhamos. Portanto, há uma boa relação, portanto, os pais, são pais que são designados pelo... pela Assembleia de Pais. E eu acho que ganham uma visão, como eu esclareço, eu jogo muito, o meu jogo é claro: as cartas estão em cima da mesa e eu digo quais são as dificuldades, o que é que se passou, A,B, C, D. E, portanto, os pais, os novos, houve agora eleições para o Conselho Geral. Os pais ficam... (pausa), isto é um mundo. Como é que a gente pode exigir à Sra. Directora e à escola mais, quando isto é um mundo onde não há organização nenhuma que tenha de lidar com dinheiros, que tenha de fazer contratação pública, fazer não sei quê, não sei que mais, com uma dimensão como esta? E com um número de funcionários que nós temos. Por isso é que eu lhe digo: do ponto de vista administrativo, o peso, neste momento, é brutal e completamente desequilibrado em relação àquilo que deveria ser a primazia deste trabalho, que é a gestão, mas pedagógica.

**Investigador - Então, a atitude é colaborativa, certo?**

**Directora** - Certo! Sempre! Nunca boicotaram nada, até pelo contrário: não só aprovam, como dão sugestões sempre construtivas.

**Investigador - Apesar da diversidade dos intervenientes?**

**Directora** - Sim, sim, dos assistentes operacionais, pais, parceiros, Santa Casa da Misericórdia, ..., não temos nenhum aluno, embora no próximo conselho geral a nossa Presidente da Assembleia de Escola vai ao Conselho Geral.

**Investigador - Ia-lhe perguntar quais eram as tensões que tinha que gerir, mas ... ?**

**Directora** - São as relações entre os assistentes operacionais, não é? É de bradar aos céus. É uma tensão. E aqui alguns professores, eu já tive aqui uma fase má. No ano das

greves às avaliações, foi muito tenso, até porque nós tínhamos aqui um grupo de professores contratados, que fez aqui, ... manipulou claramente, e daí se vê a fragilidade crítica das pessoas que já estão à demasiados anos na mesma escola, manipulou muito do nosso corpo docente. E uma dessas contratadas, houve um dia que chegou ao pé de mim e me disse "tu, como Directora, tens que mostrar aos professores de que lado é que tu estás". E eu olhei assim para ela, porque ela estava ... eu olhei assim para ela ... Eu? Maria João, eu sou professora. Eu sei perfeitamente de que lado é que eu estou. Eu não tenho que partilhar isso com a comunidade educativa, porque as pessoas têm liberdade de escolha de sentir o que é que querem fazer. Se querem fazer greve, fazem greve. Eu não estou cá para chatear ninguém.

Querem fazer, oh amigos! Eu nem vou ter férias mesmo, portanto, se querem cá passar o Agosto, o Setembro, cá estaremos todos juntos. Vão atrapalhar é o meu trabalho, porque tenho mais coisas que fazer do que andar a marcar reuniões e tenho o trabalho todo parado, é verdade, está a recair sobre mim, é verdade. Mas oh meus amigos, façam o que vocês quiserem, pronto. E toda a classe foi fazendo greve.

Até que houve um dia que houve uma reunião que foi feita num vão de escada, claramente. Ou seja, as pessoas não se sentaram para definir que não faziam greve e andaram a fazer recolha de assinaturas à hora da reunião. Não estavam pessoas e já havia a negociação, então hoje, quem é que faz greve? Pronto, ou, a esta reunião, quem é que faz greve. E, no meio daquilo tudo, quando me chega a situação, havia condições para fazer a reunião, porque a única pessoa que ficou por assinar estava de atestado médico. E, portanto, eu disse: "não, não, a reunião vai-se realizar". E então, ah, tu não podes fazer isso, tu não nos podes obrigar. Não, desculpa, eu não obrigo ninguém. Eu estou a cumprir aquilo que é a legislação. Vocês estão a brincar às greves. Porque a forma como fizeram isto de andar a recolher assinaturas no corredor fez com que efectivamente isto acontecesse. E vai fazer com que eu agora, no início de cada reunião, tenha que estar presente. Infelizmente, é o ponto a que chegamos. Vocês é que me puseram neste papel. Agora, infelizmente, tenho de o cumprir. Porque eu, no mínimo, tenho a minha cabeça no cepo, se não faço cumprir a lei. Portanto, eu estou entre a tutela e vocês. Eu sou professora, mas acima de tudo, respeito a liberdade. A liberdade das pessoas que querem fazer e a liberdade das pessoas que não querem fazer greve. Tenho a minha concepção sobre isto. E tenho... sei perfeitamente onde é que isto vai dar, que era em nada. Mas, no entanto, respeito a decisão de cada um. E com isto, foi uma gestão muito difícil, porque houve muitas tensões aqui dentro e, quando isto, a partir do momento em que se fez a primeira

reunião, as outras desencadearam-se, fizeram-se, e no fim, mesmo em Conselho Pedagógico, houve pessoas que eu achava que nunca iriam meter-se a fazer greve, fizeram greves. Eu só esclareci, já as greves tinham terminado, eu clarifiquei a situação. Olhem, eu respeito as decisões de cada um, mas lembro que as únicas pessoas prejudicadas no meio disto tudo, ou que, em vez de ganhar, perderam, são todos aqueles que no próximo mês, virem descontados os dias de greve no seu ordenado, porque isto não tem impacto nenhum do ponto de vista político, não tem. Não tem porquê, porque não tem impacto nas famílias. As famílias, assim como assim, as notas, saem, se saírem mais tarde, saem, não tem impacto. Só para aqueles, nós ainda para mais, temos escola até ao 9º ano. Os exames estavam realizados, estas reuniões até tinham sido feitas, portanto o processo estava fechado. Os outros, oh amigo, escolaridade obrigatória, a legislação até diz que a retenção é a título excepcional, portanto, vai tudo para os anos seguintes, é que nem há sequer discussão sobre isto. Portanto, no limite, os únicos prejudicados foi cada um que fez greve. E mais, agora, quando foi a história da progressão, e quando a colega se aposentou, percebeu que lhe foram descontados os dias que ela fez greve. Porque a greve desconta para a aposentação. E então veio de lá assim um bocadinho verde e disse, pois, olhe, eu por acaso também não sabia. Só soube quando estive a fazer o seu processo de aposentação. Confesso que também não é uma coisa com que lide muito, e quando eu transmiti, olhem, eu não sei se sabem, mas os dias de greve ... Isto só está a ter um impacto na posição das pessoas relativamente à greve. Porque eu disse: há muita forma de fazer greve. E não é, vocês não estão a fazer greve contra mim ou contra a escola. Vocês estão, o nosso esforço, tem de ser vencer a questão que está lá fora da política. É inacreditável, como é que se deixaram manipular por meia dúzia de gatos pingados, que nem bons profissionais eram, que é um facto, eh pá, e fizeram estragos, foram-se embora, porque ainda por cima não estavam cá, e quem é que foi o prejudicado no meio disto tudo? Financeiramente, quem fez greve e, quando se aposentarem, hão-de andar a chorar as migalhas daqueles dias.

#### **Investigador - E as tensões com o ....**

**Directora** - Eh pá, o pessoal docente e não docente, é uma coisa inacreditável, eu tenho aí, 3 ou 4 que dão cabo do ambiente, porque são intriguistas, não querem trabalhar, e, portanto, estão sempre a mandar bocas, estão sempre a arranjar confusão. E, quando essas pessoas não estão, que já aconteceu, uma porque pediu uma licença sem vencimento, que eu assinei logo, vá..., e a outra porque esteve de atestado, o ambiente aqui era fantástico.

E, portanto, eu já as chamei e disse assim: “É assim, minhas senhoras, nós vivemos muito bem sem vocês, muito bem”. E eu sou muito honesta a dizer isto às pessoas. As pessoas ficam um bocado verdes, porque não estão à espera. E, portanto, temos aqui 2 opções: ou vamos entrar numa lógica de procedimento disciplinar através de procedimento disciplinar, e a porta da rua será a serventia da vossa casa, ou então, vamos.... as senhoras vão-se acalmar e vão aprender a respeitar. E a respeitar não só quem manda as tropas, neste caso, até sou eu, e a respeitar a vossa encarregada operacional e a respeitar os vossos colegas. E isto tem sido assim; duas delas estão com procedimentos disciplinares em cima. Isso não tem a mais pequena dúvida. Aliás, isso foi uma das coisas que eu acho que há muitos anos que não se fazia nesta casa; eram procedimentos disciplinares. E eu tenho procedimentos disciplinares abertos às assistentes operacionais e alguns, tive que abrir a professores, porque os professores meteram-se em alhadas e puseram-se a jeito. E que por mim, eu não os punha, mas eu não tenho outra hipótese, porque é... (pausa), ou são eles, ou sou eu, porque criminalmente, quem responde, sou eu.

Meus amigos, siga! Tenho, eh pá..., foi das coisas que eu descobri, enquanto Directora, não é, que, efectivamente, a primeira vez que tive de meter um procedimento disciplinar, o inspector me disse : "o procedimento disciplinar não está para incriminar ninguém, serve exactamente para perceber se existe matéria ou se não existe matéria". E os senhores directores têm de perceber que isto não é o copo; estão sempre a ver o copo meio cheio e não meio vazio, que é: não são vocês que têm de decidir. Vocês têm é que abrir o procedimento e deixar a coisa correr. E pronto, olhe, aprendi tão bem que aquilo é só, plataforma, tum, tum abre-se, siga!

### **Investigador - E há conflitos entre os pais e os professores que tenha que tomar aí alguma posição?**

**Directora:** Eu vou-lhe dizer: eu já tive que chamar três professores e dizer-lhes: “colega, oh colega, vá-se tratar e resolva a sua vida, ou então, infelizmente, eu não tenho alternativa e, aparece uma queixa, e eu tenho de lhe abrir um procedimento disciplinar e o colega estraga a sua vida, porque tem matéria, tem matéria...”. É que são pessoas que efectivamente, já cultivaram várias situações que (pausa), eh pá, numa situação de queixa, e que aconteceu a uma delas. As pessoas acharam que não, que eu é que..., eu não estou doente, é porque, pronto. Com certeza, quem sou eu! Eu não sou médica. Eu não faço diagnósticos, mas aconselho. E tive muito recentemente um docente, que é pá, eu tenho ali matéria, eu vou ter de lhe abrir um procedimento disciplinar. E ele ontem, no entanto,

apresentou-se ao serviço. Ontem não, na quarta-feira. “Ah, hoje é o meu dia de liberdade”. Quando ele me disse isso, eu percebi logo: estás tão bem, estás mesmo bom para vir dar aulas, não é? É pá, ainda por cima é um caso que, inclusive, é de assédio, está a perceber? Eu disse: pronto, ok, muito bem, apresentaste-te. Apresentaste-te e eu só tenho é que comunicar para que tu tenhas um procedimento disciplinar”. Pois, ele ficou assim, então!?!?! É que eu tenho ali matéria, eu ainda não o abri, porque ainda não tive tempo para me dedicar àquele assunto. Tenho as plataformas a chover-me em cima. Mas efetivamente, a matéria que está ali, é matéria para procedimento disciplinar e a partir daí, façam o que entenderem. Que é grave. é. E, se efetivamente, há uma queixa no Ministério Público, quem vai ter de responder, sou eu. E eu disse-lhe mesmo: “entre tu e mim, quem é que achas que eu vou escolher? Não tenho dúvidas”. O primeiro, custou-me, andei doente durante vários dias. É pá, a partir daí, a partir do momento em que eu percebi, quando tive de ir a tribunal por causa de uma situação completamente estúpida e que o Ministério da Educação, o apoio que deu foi zero. Eu, a partir daí, percebi, ai, amiga, tu cai em ti e percebe em que terrenos é que tu te moves. É pá, e a partir daí ... E por isso é que eu lhe digo: não há (*pausa*) não é pelo dinheiro que estou aqui, só se fosse louca, não é? Porque não há 750 euros que pague o que eu ... a mim, não é o trabalho que me assusta: é o peso da responsabilidade e o facto de tu não teres ninguém da tutela, porque é ninguém! Eu disse isto, já disse isto ao ... ao ministro, não, por acaso já estive com ele, uma vez e foi porque nós fomos com o nosso grupo de progressão ao parque da Bela Vista num campeonato europeu de corta-mato e ele estava lá e eu fiz questão de o chamar para ele vir cumprimentar os alunos. Porque senão.... ele nunca esteve numa reunião onde eu estivesse até hoje. Mas disse mesmo ao João Costa, secretário de estado e disse mesmo: “é pá, como é que é possível”? E eu tenho, digo mesmo, o problema do Ministério da Educação não está, nem no seu secretário de estado e no trabalho que está a desenvolver, porque, de facto..., eu continuo a dizer: os diplomas que foram construídos, foi ele que, o perfil do aluno, o 54 e o 55, eu, é pá, subscrevo totalmente, porque acho que é a lógica da globalização, é a lógica de um país modernizado, um país que respeita todos na sua diferença. Agora, o resto, a DGE, sim senhora, temos imensos projectos, são pessoas que estão sempre presentes, sempre a catalisar e a apoiar, para que a gente se desenvolva.

Mas o resto, administrativos ... quando uma pessoa tem uma fuga de água, primeiro que se resolva uma fuga de água, não há papel higiénico nas escolas, que é isto!? Há coisas que a certa altura eu digo, mas isto é educação em Portugal? Pelo amor de Deus. E, portanto, digo-lhes mesmo: Directores motivados, têm que ter apoio e sentir que estão

a ser apoiados. Eu sinto isso por parte da Direcção Geral da Educação; aliás, o José Pedroso veio aqui e disse: "isto, a Senhora Directora ... eu nunca vi nada assim!". Pois, eu sou hiper-activa, também lhe expliquei logo, eu sou hiper-activa e disléxica, portanto, eu consigo ter as etiquetas todas que o Sr, quiser e também tenho uma quota parte de loucura associada. Mas isto é uma escola, pronto, viu os miúdos autónomos, felizes, tudo em movimento, tudo a acontecer, as pessoas?

“Eu acho inacreditável como é que sabe o nome dos alunos”. Eu, olhe, se calhar, é por ser de matemática, eu decorei, não lhe consigo explicar, agora, a relação de proximidade, requer eu saber o nome da pessoa. E os próprios alunos dizem assim: mas como é que a professora sabe o meu nome? Olha, porque abri o dicionário hoje e achei que tinhas cara de ... e eles até se riem na abordagem, está a perceber? E sabem perfeitamente, respeitam, veem, eu almoço com eles no refeitório. Portanto, eu conheço os miúdos, porque come a sopa, porque não come, eles já sabem, eu entro no refeitório, aqueles que não tiraram a sopa, vai tudo imediatamente buscar a sopa, nem vale a pena discutir, não é? É pá, portanto, há um código de valores e de referência que foi criado e isto faz com que de facto a dinâmica da escola funcione, pronto, naturalmente ... eu também sou muito brincalhona, não sou de levar as coisas muito ... da hierarquia, a professora está aqui, quer dizer. Houve um dia, que um professor chegou aqui, estava eu de esfregona na mão a limpar o chão e ele ficou assim a olhar para mim, um professor que já tem 63 anos e que já passou por muitos anos de escola e Director: "eu não acredito no que eu estou a ver", E eu, olhei para trás, como quem diz, deixei alguma coisa por limpar, e ele "tu estás de esfregona na mão?". E eu "sim, qual é o problema? Não é? Qual é o problema?". Oh mulher, pronto, realmente ainda não te tinha visto a limpar ... Ah, isso é porque não vens aqui no verão. Isto aqui no verão uuhhh, ela acarta ... Pá, porque eu cheguei aqui, isto era um estagnar, está a perceber? Eu tinha assistentes operacionais, sentadinhas, a fazer acontecer. É pá, tudo cheio de lixo, tudo cheio de não sei quê. Ah, minha senhora, bora lá. E vesti a camisola e andei com eles a acartar lixo, limpámos o arquivo que tinha lixo até dizer chega, está a perceber? Mas fui para lá, estava lá com eles a rasgar, tá-tá-tá, a brincar, conversar, isto, aquilo, separando o lixo, fazendo não sei quê, pronto, as pessoas percebem que eu estou presente. E, portanto, a partir daí, se ela veste a camisola, se ela está aqui, como e que nós não podemos ajudar, estás a perceber? E, portanto, vínculo pela responsabilidade de fazer parte e das pessoas se sentirem comprometidas, está a perceber? Pronto, e, portanto, sei lá, acho que tem dado frutos, sai é do pêlo, sai do pêlo, pronto. É uma escola, mesmo os pais vêm aqui quando eu digo: "preciso de ajuda para limpar a

escola, o jardim, cortar erva, não sei quê". Aparecem 20, 30 pais. Bora lá! A seguir, fazemos um picnic ali fora, porque o espaço, eu já lhe vou mostrar o espaço; é um espaço amplo, com um ecossistema fantástico, fica tudo assim a olhar para mim, porque me vêm tunga, tunga, a cortar e tal, não sei que mais. isto é a directora ... não é?

Só para ver, no ano em que estavam a fazer aqui as obras, eu tinha conseguido, (isto não pode dizer), enganar o Sr. Delegado Regional e consegui uma verba de 11 mil euros que ele nem percebeu que aprovou, para substituir os lampadários do ginásio, que estavam todos a cair, por LED. E então, aquele dinheiro tinha que ser gasto até ao final de Dezembro. E eu consegui que a empresa, que já nos tinha vindo aqui, em situações graves, de curto-circuito e não sei o quê, resolver o problema, que eles me fizessem aquilo nos 2 últimos dias do ano. Ora, eu devia estar de férias, pois claro, tinha a família toda em casa, a escola estava fechada e, portanto, não havia necessidade nenhuma de eu aqui estar, eu podia ter tirado realmente, 15 dias de férias, e..., mas vim abrir a escola para os senhores poderem fazer aquele trabalho. E aquilo estava a terminar, nós tínhamos aulas logo na segunda-feira a seguir. E eles, com o lixo, aquilo tinha caído pós, tinha caído lixo, cortes de cabos, mais não sei o quê. E pronto, segunda-feira tens isto com aulas, bora lá, com o "franjinhas", a passar pelo ginásio todo, que é pequenino e tal e não sei quê. Entretanto, chega o dono da empresa. Veio, muito bom dia e tal, ah, e eu tinha o casaco da escola vestido, os polares, nós temos os polares. E ele, então, - "olhe, não está cá ninguém da direcção?". - Está! - "ah e então onde é que eu posso encontrar? Lá em cima no pavilhão". - "Não, não, olhe, é aqui mesmo no ginásio". - "Ah, ela está aqui no ginásio?". - "Sim, sim, sou eu". O homem continuava a olhar para mim: - "então, mas está de esfregona na mão e de "franjinhas" e não sei o quê ...". - "Então, e? Há aulas segunda-feira, e, portanto, as funcionárias vão entrar às sete e meia da manhã e em meia hora não conseguem limpar isto tudo como deve ser. Eu estou a apanhar a maior, porque elas com o aspirador, aspiram isto rapidamente". E foi o que aconteceu. Eu disse-lhes: - "D. Dina, não faz mais nada, pega no seu pelotão e o ginásio em meia hora tem de estar limpo. Porque eu só tirei a maior, pronto". E o homem ficou a olhar para mim - "ai, eu nunca vi uma coisa assim". E eu disse-lhe: - "olhe, não é o primeiro que me diz isso, sabe?". - "E pronto, eu até lhe vou oferecer uma garrafinha de vinho", - "olhe, sabe bem".

Pois, é pá, olhe, é uma forma de estar, é óbvio que isto não dura sempre, e não estou a pensar continuar.

**Investigador - Não está?**

**Directora** - Não, ainda não comuniquei, mas não estou a pensar continuar, não. Não, porque eu vou-lhe dizer: é assim, é muito simples. Eu passando o quarto escalão para o quinto, se conseguir passar, eu não estarei nem um ano no quinto escalão. E como não estou nem sequer um ano no quinto escalão, subo ao sexto; no sexto, tenho outra vez barreira. É pá, eu não vou cravar a minha vida profissional, porque eu até lhe vou dizer: eu impus a este Agrupamento, a meta, na avaliação externa, termos Muito Bom. E disse isto aos colegas, porque os colegas queixavam-se, - "ah e não sei quê, agora tenho Bom e não sei quê". Meus caros, as quotas que existem para a avaliação, não dependem da pessoa, ... da pessoa que é o Director, dependem da comunidade inteira e a comunidade inteira, ou trabalha convergente para um objectivo, oh meus amigos, não é o Director que vai fazer isto, nem é o culpado de as coisas acontecerem. Portanto, nós temos Bom, estamos a trabalhar que nos esfolamos, passar a Muito Bom, vai depender de todos nós aqui dentro. E, portanto, ou querem, ou não querem...,ou querem, ou não querem. E, portanto, as pessoas estão a vestir a camisola à conta disso, acredita? Porque eu digo isso mesmo no Conselho Pedagógico, eu disse a primeira vez: - "eu não escondo que a minha ambição, em termos de avaliação externa, é ter Muito Bom". Não escondo. Excelente, não temos porque nós não temos resultados escolares que permita nós termos o Excelente, mas não escondo que a minha ambição é levar este agrupamento a uma avaliação externa de Muito Bom, que é merecida. Agora, eu considero que é merecida, mas a avaliação externa poderá não considerar. E, portanto, é aquilo que nós tivermos capacidade de mostrar que sabemos fazer. Portanto, meus amigos, ou vai ou não vai. E os professores estão-se a mobilizar para isso, não é? Mesmo umas que sabem que vai haver painéis por causa das aulas, das práticas e não sei quê, anda tudo, a fazer aulas no exterior, e eu graças a Deus, se eu soubesse, já tinha dito isto mais cedo. Por isso, olhe, é assim,vai-se subtilmente tocando, muito da observação das pessoas. Depois, tocar um bocado, perceber que as pessoas estão fragilizadas em alguma situação e chegar a elas e dizer - "olha, em que é que podemos ajudar? É pá, estás a passar por um momento difícil, vai ..." nós este ano, já perdemos aqui várias pessoas com vários familiares que partiram; a Encarregada Operacional tinha a mãe no Alentejo e a mãe estava muito mal e nós estávamos sem funcionários. E, portanto, ela estava aqui a aguentar, para não faltar e houve um dia que lhe disse: - "D. Dina, eu obrigo-a a ir ver a sua mãe,porque ela um dia parte e eu não vou ficar com a consciência de ter sido eu, ou a senhora achar que eu não a autorizava a ir. A senhora vai e vai mesmo, eu não a quero cá, proíbo-a de entrar o portão. E, portanto, se a senhora não for, já é uma opção sua". E ela foi e a mãe morreu

no dia a seguir. Já ela tinha voltado do Alentejo, e recebeu a chamada, portanto, ela foi uma quinta, sexta, sábado e domingo, veio, vinha assim bastante abatida e disse mesmo..., e recebeu a chamada ao pé de mim. Ela abraçou-se a mim e só dizia - "obrigado por me ter deixado ir ver a minha mãe".

Oh Sandra, eu não fiz nada, quer dizer, não podia ter feito outra coisa, quer dizer, não me passaria pela cabeça fazer outra coisa. Eu tenho uma assistente operacional que perdeu o marido; o marido estava a morrer com cancro. Pá, na última semana de aulas disse-lhe, - "D. Paula, vai-se embora". Porque ela, todos os dias, com o marido a sofrer em casa, ela vinha-me trabalhar todos os dias, não falhou, porque sabia que estávamos abaixo dos limites, no limiar da sobrevivência, sempre todos os dias, porque eu só abria o portão quando tinha o rácio, os pais todos ali fora à espera, portanto, ali, a olhar para mim, a saber se era naquele dia ou não. Ela chegava, eu abria o portão. É pá, e a certa altura, eu disse, não D. Paula, vai-se embora, porque, entretanto, tínhamos conseguido já colocar 2 pessoas, a senhora vai-se embora, vai ter com o seu ... O marido morreu a 29 de Dezembro. - "vá saborear o seu marido. A senhora tem de ter consciência que isto não vai durar, ele está mal e, portanto, vá saborear, porque depois, não o tem, não tem e. portanto..., vá, vá-se embora".

É pá, e isto é muito importante, está a perceber? E faz com que as pessoas também percebam que se um dia precisarem, têm uma porta aberta, está a ver? Ainda ontem a colega, é pá, - a minha irmã vai ter bebé amanhã, achas que eu posso? É pá, era hora de articulação, e eu, na direcção, é pá, eu não posso abrir esse precedente, depois, fiz-lhe assim um sinal, como quem diz, - vai, mas não digas a ninguém, estás a perceber"? É pá, porque há certas coisas que é óbvio, porque depois há aqueles que se aproveitam, não é? E, de algum modo, se abrires um precedente, é pá, é que depois, não há volta a dar. Como Director, nesse aspecto, tenho de ser muito firme, por muito que me doa. E, portanto, olha, mas, vai-se fazendo, mas não é tarefa fácil. Já me tirou muitas noitinhas de sono.

**Investigador - Imagino, imagino. - Só tenho a agradecer.**

**Directora** - Nada Sandra, olhe, vais ter muitas horas para ...

Investigador - Foi fantástico! Estava aqui a pensar como é que eu vou trabalhar esta riqueza desta informação.

**Directora** - Pois, pois, não é fácil. Mas também, é como eu lhe digo: acho que os estudos de caso são muitos importantes, mas não sei até que ponto isto é replicável,

porque 90% disto não tem a ver com a função, tem a ver com a pessoa, está a perceber? E por isso é que eu te digo: ser Director é fácil. É pá, eu vejo Directores com uma vidinha santa, em escolas difíceis, mas com uma vidinha santa.

**Investigador - Pois, também já vi.**

**Directora** - Portanto, eu, eu, nas reuniões de Directores, estamos no centro de formação, pareço enlouquecida, porque chego sempre pronto uuhhh, ok, aqui estou eu, um bocado como no mestrado, pronto, ok, uuff, vamos lá, aulinha, não é? Mas isto tem a ver com a maneira de ser. Olhe que nós tivemos aqui uma educadora que, no ano passado, veio fazer uma substituição e depois eu consegui que ela ficasse até ao fim. E ela trabalhou ali muito connosco na direcção. E ela só dizia, olha para mim, e só dizia: - "Meu Deus, como é que tu aguentas" e ela, é Portuguesa, mas esteve muitos anos no Brasil, - "eu estou apaixonada por ti", como é que é possível, tu consegues isto, aquilo, aquele outro. É pá, isto não é ser ... o segredo está em "eu quero ter um dia feliz". E, portanto, se eu quero ter um dia feliz, tudo à minha volta tem de estar feliz. Pronto, e, mas isto sempre foi o meu espírito de vida. E o meu espírito de vida é mesmo, o meu ideal pessoal é servir. É pá, é servir. Portanto, eu estou aqui em missão. Eu assumi mesmo que isto era uma missão. E que esperava era conseguir ter capacidade de aprendizagem suficiente para poder levar esta missão a bom porto. Pronto, é, pá. E muita coisa aqui, que já aconteceu e que a pessoa fica pensa 2 vezes, é pá, bolas, mas vale a pena? É pá, é verdade. Mas bater a porta também é fácil. Pois, é pá, bater a porta é fácil. Tal e qual como eu concorri, também podia dizer: "olhe, o meu cargo está à disposição", é verdade! Bolas, e depois onde é que está a alegria de vermos os pequenos frutos daquilo que já se fez? É pá, isso também dá ânimo, não é? Pronto, e olha, deixa ver.

**Investigador - Na sua opinião, a dinamização da relação com a comunidade poderá fortalecer ou minimizar a autonomia da escola?**

**Directora** – Sem dúvida (pausa)...esta dinamização permite dar relevo à articulação do Agrupamento como eixo organizacional o que contribui para aumentar...fortalecer, não só a qualidade do serviço prestado, mas também, a diversidade que se reflete, ora bem, (pausa) promover na qualidade do sucesso escolar e à inclusão e sucesso educativo. A comunicação interna e externa ajuda a destacar a imagem do Agrupamento, é como se fosse...fosse uma acção de marketing que tem impacto na comunidade.

Anexo IV – Observação de um dia de trabalho \_ 06 de Março 2020

<b>OBSERVAÇÃO DE UM DIA DE TRABALHO 06 DE MARÇO DE 2020</b>			
<b>Horário</b>	<b>Observação</b>	<b>Barroso e Siorsley</b>	<b>Barrère</b>
07.00h - 07.05h	- Chegada à sede do Agrupamento, desarma o alarme, abre as portas da secretaria		
07.05h - 07.06h	- Veste o polar da escola		
07.06h -07.17h	- Vê o e-mail	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
07.17h - 07.22h	- Inicia um trabalho, no computador, que tinha previamente solicitado à secretaria; - Comunica às colegas da direção que no dia anterior esteve com um grupo da Câmara para serem operacionalizadas as condições necessárias para se proceder às consultas de Medicina no Trabalho (enquanto continua a trabalhar no computador)	Funções de natureza administrativa e financeira  Funções dedicadas às relações internas	Administrativa  Relacional
07.22h - 07.25h	- Responde a uma assistente operacional que a questionou sobre algumas dúvidas que tinha acerca de procedimentos específicos a ter no dia em que ocorrer o simulacro	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
07.25h - 07.32h	- Fala com a assistente operacional sobre questões logísticas: é necessário fazer cópias de chaves; mudar de lugar a máquina de vendeing do café, proceder à marcação para o arranjo de uma máquina da cozinha que está avariada.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa

07.32h – 07.38h	- Retoma a tarefa que estava a realizar no computador, apercebendo-se que a documentação que tinha solicitado à secretaria estava incorreta; corrige, imprime e retifica os documentos	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
07.38h – 07.40h	- Chama um professor ao gabinete e pede-lhe que leve a documentação que elaborou para um dos pavilhões da escola.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Decisional
07.40h – 07.50h	- Retoma ao computador, a tarefa que estava a realizar e tira várias cópias que as ordena e agrafa. - Enquanto realiza esta tarefa fala com a assistente operacional sobre assuntos familiares da mesma, dando-lhe alguma tranquilidade e transmitindo-lhe a sua solidariedade.	Funções de natureza administrativa e financeira Funções dedicadas às relações internas	Administrativa Relacional
07.50h – 07.52h	- Verifica a lista de tarefas que terá que desempenhar no simulacro. - Enquanto procede a esta tarefa solicita à secretaria o registo biográfico de uma docente que reclamou no recenseamento	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
07.53h – 07.54h	- Sai do gabinete para informar a assistente operacional, que está na recepção da escola que irá sair para ir às escolas do 1º ciclo e que não estranhe a sua ausência.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
07.54h – 08.04h	- Volta ao computador para ler as diretrizes que recebeu sobre o plano de contingência, o qual prevê começar a elaborar durante a tarde. - Enquanto realiza esta função, telefona a uma assistente operacional para se dirigir ao portão e quando entrar um determinado aluno do 9º ano que o encaminhe ao seu gabinete.	Funções de natureza administrativa e financeira Funções dedicadas às relações internas	Administrativa Decisional

08.04h – 08.10h	<p>- Uma docente pede para entrar com uma colega estagiária, para comunicarem à Directora que no percurso do autocarro em que utilizam, bem como outros alunos da escola, há um indivíduo que assedia a professora estagiária e as alunas da escola e que desce na mesma paragem (em frente à escola) e continua exibindo-se para as mesmas. Relataram que a situação ocorre diariamente e que tem sempre as mesmas rotinas. Relatam, ainda que pode estar relacionado com casos de pedofilia.</p> <p>- Após ouvir a descrição da situação liga de imediato para a escola segura, mas não atendem a chamada.</p>	<p>Funções dedicadas às relações internas</p> <p>Funções dedicadas às relações externas</p>	<p>Relacional</p> <p>Decisinal</p>
08.10h – 08.11h	<p>- O aluno, que pediu para ser encaminhado ao seu gabinete, chega. Trocam os números de telemóvel, porque este será o aluno que se irá “perder” durante o simulacro</p>	<p>Funções dedicadas às relações internas</p>	<p>Relacional</p>
08.11h – 08.13h	<p>- Retomam a chamada da Escola Segura; a directora relata a situação e combinam estratégias para identificar a pessoa em causa.</p>	<p>Funções dedicadas às relações externas</p>	<p>Relacional</p>
8.13h	<p>- Telefona para a sala de professores e pede que a professora- estagiária de música se dirija ao seu gabinete.</p>	<p>Funções dedicadas às relações internas</p>	<p>Decisinal</p>
08.13h – 08.14h	<p>- Sai do gabinete e volta a entrar, porque recebe nova chamada da escola segura.</p>	<p>Funções dedicadas às relações externas</p>	<p>Decisinal</p>
08.14h – 08.15h	<p>- Informa todas as assessoras da direcção da situação que se está a passar com o suposto pedófilo.</p>	<p>Funções dedicadas às relações internas</p>	<p>Decisinal</p>

08.15h – 08.16h	- A docente estagiária chega e combinam ir ao café, onde o sujeito se dirige depois dela e das alunas entrarem na escola, para ver se ele lá está para chamar a escola segura que está nas redondezas.	Funções dedicadas às relações internas	Decisinal
08.16h – 08.25h	- Dirige-se ao café.  - É abordada por uma EE que fala brevemente sobre o seu educando.  - Chega ao café e verifica-se que o sujeito já não se encontra lá.  - Fala com uma das funcionárias do café que sabe de quem se trata, pela descrição que é feita pela professora-estagiária, a qual confirma as rotinas.	Funções dedicadas às relações externas  Funções de natureza pedagógica e educativa  Funções dedicadas às relações externas	Decisinal  Relacional  Relacional
08.25h – 08.26h	- No regresso à escola telefona de novo para a Escola Segura a informar que a empregada do café sabe de quem se trata.	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
08.26h – 08.27h	- Vai à secretaria solicitar que seja feito o levantamento do número de alunos por turma do 5º ano ao 9º ano.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
08.27h –	- Vai à direcção buscar um papel	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
08.27h – 08.29	- Vai falar com a assistente operacional e pede-lhe que no dia do simulacro coloque um papel no quadro elétrico para informar que o mesmo terá sido desligado.	Funções dedicadas às relações internas	Relacional

08.29h – 08.32h	- Quando regressa à direcção informa as colegas que o “pedófilo” está identificado pela Sra. do café, bem como pela Escola Segura.  - Entra uma assistente operacional a dizer que, também, sabe de quem se trata.	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
08.32h- 08.36h	- Uma das assessoras questiona a Directora se as listas de verificação dos alunos estão prontas, e verificam-nas rapidamente.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
08.36h- 08.43h	- A Directora verifica, mais uma vez, todos os passos a serem seguidos no simulacro e confere as acções com as colegas da direcção  [ <i>a restante comunidade escolar não sabe que o mesmo se realizar nesse dia</i> ]	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
08.43h - 08.55h	- Sai para tomar café com o marido e aproveita a oportunidade para deixar o número de telefone da Escola Segura, para telefonarem quando o indivíduo lá aparecer.	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
08.55h – 08.58h	- Quando regressa à direcção é abordada por uma docente que está a substituir um colega, que lhe diz não ter recebido instruções para o dia do simulacro.	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
08.58 – 09.03h	- Enquanto falava com a colega chega outra docente que se dirige a uma das assessoras, a qual informa a Directora que a colega quer desistir das aulas observadas.  - A Directora conversa com ela no sentido de a encorajar e incentivar a não desistir, e aconselha a adiar a observação de aulas.	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
09.00h – 09.07h	- A directora é informada, pela sub-directora, que a caldeira já está arranjada. Ao que dá indicação que se pode informar os clubes que utilizam as instalações da escola para treinos, quais os custos imputados aos banhos.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa

09.07h – 09.09h	- Vai à casa de banho		
09.09h – 09.10h	- Recebe um telefonema da secretaria para saber se pode assinar uma ordem de pagamento	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
09.10h- 09.11h	- Assina o referido pagamento	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
09.11h	- Recebe um telefonema da portaria		
09.11h – 09.26h	- Dirige-se à portaria e estão à sua espera o comandante dos Bombeiros Sapadores de Lisboa, a Proteção Civil, um elemento da Junta de Freguesia e a PSP – cumprimenta os presentes. São ultimados e aferidos os últimos detalhes. “Despede-se” dos presentes	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
09.26h – 09.29h	- Regressa à direcção e são revistas as posições que cada uma irá ocupar.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
09.30h – 09.33h	- Toca a campainha como sinal de emergência. - Todos se colocam debaixo de uma mesa e contam até 120	Funções de natureza administrativa e financeira	Decisional
09.32h – 09.36h	- Dirige-se para o portão de evacuação, Coordena a saída de alunos e professores para a saída, dá instruções para que não parem e sigam sempre o chefe de fila	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
09.36h – 09.46h	- Dirige-se ao portão para permitir o acesso aos bombeiros	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
09.46h – 9.50h	- Informa os bombeiros que há um aluno “desaparecido”	Funções dedicadas às	Decisional

		relações externas	
09.50h – 09.55h	- Dirige-se para a Praceta para onde toda a comunidade se dirigiu e pergunta a cada uma das assessoras se estão todos os alunos presentes de acordo com a listas de verificação.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
09.55h	- É dada a indicação os professores deslocarem-se às suas salas com os respectivos alunos.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
09.55h - 10.05h	- A Directora fala com todos os intervenientes externos, para se aferir o que correu bem e menos bem, aspetos a melhorar e o que deve ser mais treinado.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.06h -10.11h	- Dirige-se no carro da Protecção Civil a uma das escolas EB1/JI do Agrupamento, na qual também será feito o simulacro nesse dia.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.11h – 10.15h	- Enquanto se espera, à porta da escola, pela chegada de todos os intervenientes conversa com o representante da Junta de Freguesia de alguns materiais que seriam fundamentais em situação de risco.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.15h – 10.17h	- Toca à campainha e pede para informar a Coordenadora de Estabelecimento da chegada do staff.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.17h – 10.29h	- As entidades envolvidas passam vistoria ao edifício, que é recente, mas que tem muitos pontos críticos e perigosos dada a faixa etária dos alunos que a frequentam. A Directora chama a atenção para todos os locais que não são funcionais e/ou perigosos.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.30h – 11.35h	- Inicia-se o simulacro, que envolve 250 alunos do pré-escolar ao 4º ano, a directora está no ponto de encontro definido para o efeito.	Funções dedicadas às	Decisional

		relações internas	
10.35h – 11.38h	- Após todos os alunos estarem no local indicado a directora faz a observação que nenhuma das portas das salas de aulas foram abertas no momento do toque de emergência.	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
10.38h – 10.57h	- É feito o balanço do simulacro com os intervenientes externos, com a coordenadora de escola e com a directora.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
10.57h – 11.05h	- Desloca-se para outra EB1/JI para aí ser feito o simulacro.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
11.05h – 11.11h	- A directora chega à EB1/JI e reúne com um dos representantes da Junta de Freguesia	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
11.11h – 11.23h	- Encontra-se com a coordenadora de estabelecimento e faz questão de ir a todas as salas do JI cumprimentar os alunos e as educadoras	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
11.23h – 11.27h	- Vai à sala de professores e conversa informalmente com todos os docentes, que estão em período de pausa lectiva, e toma um café com eles	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
11.27h- 11-28h	- Ligam-lhe de novo da Escola Segura sobre a situação que alertou de manhã.	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
11.28h	- Telefona para a escola sede para saber se a colega-estagiária ainda lá estava.	Funções dedicadas às relações internas	decisional

11.28h - 11.40h	- Faz o reconhecimento do percurso do simulacro com a Protecção Civil.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
11.40 - 11.44h	- Afere com os Bombeiros qual é o melhor local para uma eventual situação de evacuação, uma vez que a escola tem várias saídas com bons acessos.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
11.45h - 11.56h	- Toque de evacuação; a Directora dirige-se para o ponto de encontro	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
11.56h - 12.05h	- É feito o balanço do simulacro e a Directora adverte que naquela escola não há bocas de incêndio e que as que existem no exterior se localizam a uma distância considerável.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
12.05h - 12.07h	- Recebe nova chamada da Escola Segura	Funções dedicadas às relações externas	Decisional
12.07h- 12.11h	- Desloca-se para a escola sede, o funcionário da junta de Freguesia acompanha-a no percurso, e trocam opiniões sobre a falta de meios e a importância de existirem simulacros a este nível.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
12.12h - 12.43h	- Já no gabinete da Direcção a Directora faz um balanço do processo ocorrido nas três escolas. - Apresenta as lacunas que detectou e sugere que deverá ser feito um trabalho mais profícuo nesta área em formação Cívica e nas Assembleias de Turma. - Refere, ainda, que os adultos foram os que mais falhas cometeram e que há que ser realizado, também, um trabalho com docentes e pessoal não docente. - Em relação às mangueras de incêndios existentes dentro da escola estão fora do prazo e são de	Funções dedicadas às relações externas Funções de natureza administrativa e financeira	Relacional Administrativa

	materiais já não permitidos, acerca deste caso anotou na agenda que na próxima segunda-feira terá que tomar medidas para que tudo seja substituído.		
12.43h	- Volta a ver e-mail	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
12.44h – 12.52h	- Pede a uma funcionária da secretaria que lhe leve um processo individual de uma docente. - Fala com a funcionária administrativa sobre a turma em que deverão integrar um aluno, a pedido da Degest. - Entretanto apercebe-se que as coordenadoras de DT's levaram um documento que estava na sua secretária sem que tenha dado o aval. Saiu do gabinete e foi buscar os documentos que, entretanto, tinham sido afixados.	Funções de natureza administrativa e financeira Funções de natureza pedagógica e educativa	Administrativa Relacional
12.52h – 13.13h	- Verificou o registo biográfico da docente e verifica com ajuda da sub-directora e da funcionária administrativa que está tudo correto. Nessa sequência telefona à colega para esclarecerem a situação.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
13.14h – 13.15h	- Dirigiu-se à assistente operacional que está na receção da escola e pediu-lhe que colocasse um doseador com desinfetante à porta da escola.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
13.15h – 13.18h	- Fala com uma das colegas que levou os documentos sem a sua autorização e explica que se não lhe deu cópia do documento é porque ainda não estava concluído.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Relacional
13.18h – 18.25h	- Esclarece com uma das assessoras em que situação se encontra o aluno que a Degest pede a sua integração e pede que se fale com a docente da educação especial.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Relacional

13.25h – 13.32h	- Levanta questões acerca do Plano de contingência: deverão, ou não, haver Conselhos de turma? Que tem que se informar os pais que as reuniões de EE só poderão ser agendadas após novas instruções da DGS.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
13.32h- 13.40h	- Fala com a docente da educação especial e conclui-se que o aluno deverá ser integrado na unidade, que deverá ser feita uma avaliação e que no próximo ano lectivo se precederá à integração do aluno de acordo com o que for mais adequado à sua situação. Pede para ser agendada uma reunião com a mãe na próxima semana.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Relacional
13.40- 13.42h	- Pede à coordenadora das assistentes operacionais que comunique com uma colega e que se dirijam à direcção porque quer reunir com ambas e com a sub-directora. - Comenta com a equipa da direcção que do Dia do Agrupamento não deverão ocorrer devido às regulamentações emanadas para o plano de contingência. Tem que se planear e repensar numa nova data.	Funções de natureza internas  Funções de natureza administrativa e financeira	Decisional  Administrativa
13.42h – 14.00h	- Reúne com as duas assistentes operacionais e com a sub-directora no âmbito da gestão de conflitos, porque uma das assistentes operacionais se recusa a fazer qualquer trabalho que lhe é solicitado	Funções dedicadas às relações internas	Relacional
14.00h - 14.10h	- Almoça no refeitório da escola		
14.15h – 15.18h	- Sai para outra escola do Agrupamento	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
14.18h – 14.20h	- Entra na escola e dirige-se para a unidade de multideficiência  [ <i>simulacro prestes a começar e na unidade há vários alunos sem mobilidade</i> ]	Funções dedicadas às relações internas	Relacional

14.20h – 14.30h	- Inicia-se o simulacro e realiza as instruções possíveis dadas as características dos alunos da unidade.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
14.30h - 14.55h	- Com os actores externos e com a coordenadora de estabelecimento faz-se o balanço.	Funções dedicadas às relações externas	Relacional
14.55h – 15.00h	- Regressa à sede de Agrupamento		
15.00h – 15.05h	- É informada que uma assistente operacional irá faltar, comunica como será gerida a logística da abertura e fecho da biblioteca.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
15.05h – 15.07h	- Inteira-se de uma medida disciplinar sancionatória aplicada a um aluno. Comunica ao EE por escrito, através da caderneta do aluno, e mais informa que a mesma será também enviada por carta registada.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Relacional
15.07h – 15.08h	- Lê e assina a convocatória das reuniões de avaliação, elaborada pelas coordenadoras dos directores de turma.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Decisional
15.08h	- Entrega a convocatória para ser afixada.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Decisional
15.08h – 15.13h	- Dá início à delineação do Plano de Contingência com a sub-directora	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
15.13h – 15.18h	- Consulta site da DGEST para ver o que está previsto, para as áreas de isolamento e verifica que não há especificações definidas	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa

15.18h- 15.26h	- Telefona à Camara Municipal de Lisboa a suspender as actividades, proposta por esta entidade, a realizar no Oceanário, com base no despacho 2836ª, nº4 alínea B, de dia 2/3/2020	Funções de natureza pedagógica	Decisional
15.26h – 15.27h	- Consulta a portaria do Ministério da Saúde para se informar o que deve conter a sala de prevenção.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
15.27h - 15.47h	- O representante da associação de Pais telefona para saber como correu o simulacro (que soube pelo seu educando que havia sido realizado de manhã). A Directora questionou-o sobre a viagem de finalistas, uma vez que segundo o plano de contingência prevê o cancelamento de todas as visitas de estudo. Para analisarem a viabilidade da viagem se realizar ou não marcaram uma reunião para dia 08/03/2020 às 8h da manhã.	Funções de natureza relações externas	Relacional
15.47h – 15.58h	- Telefona para o Presidente do Conselho Geral, de modo a inteirar-se qual é a sua opinião sobre o Plano de Contingência; se concorda com o cancelamento de todas as actividades a realizar fora da escola, como visitas de estudo, participação em eventos promovidos pelo desporto escolar, actividades das escolas EB1/JI tais como natação...  O presidente do Conselho Geral considera que se há uma directiva superior, que se faça cumprir.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
15.50 – 16.02h h	- Perguntou a uma colega de EF, que estava naquele momento na direção, se tinha conhecimento de alguma actividade agendada no âmbito do desporto escolar.	Funções de natureza pedagógica e educativa	Relacional
16.02h – 16.04h	- Telefona para a secretaria a dar indicação para se desmarcar tudo o que esteja relacionado com visitas de estudo.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
16.04h- 16.11h	- Telefona para o pavilhão desportivo da escola para falar com o coordenador do desporto escolar e disse-	Funções de natureza	Decisional

	lhe que deviam ser suspensas todas as actividades nesse âmbito. Pediu ao colega que telefonasse para a DGEST para saber qual era a posição que tomaram sobre o assunto,	pedagógica e educativa	
16.11h – 16.19h	- Pede o processo de um professor porque julga que não fez o seu recenseamento; mas depois de consultar a plataforma percebe que o docente pertence a dois grupos de recrutamento e que estava recenseado no grupo que tinha sido colocado na escola. Estava tudo bem.	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
16.19h – 16.33h	- Envia um e-mail para a Coordenadora Geral do Desporto Geral a pedir esclarecimentos: qual o motivo da DGE não ter cancelado as actividades, uma vez que é esse organismo que tutela a actividade.  - Enquanto envia o e-mail telefona ao coordenador do desporto escolar a informar que cancele todas as actividades.	Funções de natureza relações externas  Funções de natureza pedagógica	Decisional
16.33h – 16.50h	- Continua a delinear o plano de contingência	Funções de natureza administrativa e financeira	Administrativa
16.50h – 16.52h	- Dirige-se à secretaria para dizer às funcionárias administrativas que vão todas de fim de semana.	Funções dedicadas às relações internas	Decisional
16.52h – 17.04h	- Regressa à direcção, arruma a secretária, desliga o computador e arruma o plano de contingência e todos os documentos inerentes, para levar para casa para realizar durante o fim de semana.		
17.04h	- Despede-se das colegas e sai para o fim de semana.		

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADE DE CONTEXTO (TRANSCRIÇÕES)
1 – Informações gerais sobre a entrevistada	Perfil da Directora, percurso académico e profissional	➤ Caracterizar a Directora em termos sócio-demográficos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “46 anos”.</li> <li>➤ “Sou professora do quadro de nomeação definitiva”</li> <li>➤ “Formação de base: Licenciatura em matemática via ensino e Doutoramento em educação, especialidade de didática da matemática.”</li> <li>➤ “Bem...15 anos, mais 8 como investigadora e 2 como bolsista...”</li> </ul>
		➤ Conhecer o seu percurso académico e profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Este é o meu primeiro mandato e estou no quarto ano”</li> <li>➤ “Neste é.... nove, não sete anos”</li> </ul>
		➤ Conhecer as razões que a levaram a concorrer ao cargo de Directora do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Não, num dos concursos escolhi as escolas que ficavam mais perto de casa e foi assim”.</li> </ul>
		➤ Conhecer o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como Directora Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Em primeiro lugar, porque não havia ninguém ...o que me desafiou a vir para este cargo, foi sentir que a pessoa que estava, a [Directora anterior], sempre foi uma pessoa muito administrativa” e tinha a ambição, sim tinha a ambição...propus-me a um desafio pedagógico, nunca administrativo, nunca. Sabe sou hiper-activa! (riso)”</li> <li>➤ “Nada de especial, fui directora de turma e coordenadora de grupo, que na altura se chamava delegada de grupo e fiz parte do projeto "Mais Sucesso Escolar", e ter acompanhado muitas escolas a nível nacional”</li> <li>➤ “Directora de turma, coordenadora de departamento e pertenci à equipa de auto-avaliação”</li> <li>➤ “Como já lhe disse sou hiper-activa e quero muito ser feliz. Vou à procura dessa felicidade...vou à procura de cada vez mais... quando sinto que não aprendo nada com o que tenho arregaço as mangas e vou à luta. Sou uma pessoa muito realizada, feliz, mas também cansada (riso)”</li> </ul>

2 – Políticas educativas actualmente em vigor, nomeadamente os TEIP

Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo

➤ Percepção da Directora sobre as alterações políticas inerentes às funções da Directora/Gestora Escolar

➤ Percepções da Directora sobre o modo como tem exercido as suas funções

- “muito mais responsabilidades, no campo administrativo e também pedagógico”
- “obriga a uma grande revolução e mudança de paradigma educacional”
- “papel determinante na implementação ou digamos, na mudança deste paradigma dentro de uma comunidade educativa”
- “a exigência da prestação de contas”
- “Director, apesar de ser, para o bem e para o mal, é um cargo individual e responde individualmente, criminalmente e civicamente”
- “respondo criminalmente perante um erro administrativo, e isso para mim, é aquilo que me inquieta mais na função do Director”
- “está a ser exigido a um Director, e que não tem só a ver com a política, digamos, o decreto-lei que regulamenta as funções do Director, tem a ver com aquilo que têm sido as exigências que a própria Tutela nos tem imposto”
- “eu impus a este Agrupamento, a meta, na avaliação externa, termos Muito Bom”
- “as quotas que existem para a avaliação, não dependem da pessoa, ... da pessoa que é o Director, dependem da comunidade inteira e a comunidade inteira, ou trabalha convergente para um objectivo”
- “eu não escondo que a minha ambição, em termos de avaliação externa, é ter Muito Bom”. Não escondo. Excelente, não temos porque nós não temos resultados escolares que permita nós termos o Excelente, mas não escondo que a minha ambição é levar este agrupamento a uma avaliação externa de Muito Bom, que é merecida”
- “grande desafio, e eu não tinha experiência nenhuma de gestão de escola”
- “assumi como uma missão”
- “procura de aprender e, portanto, foi o que me motivou”
- “começámos a pôr estratégias diferentes”
- “é preciso criar esta lógica de raciocínio dentro da comunidade educativa que é a escola”
- “E aquilo que foi muito exigente para mim foi a capacidade de, num curto espaço de tempo (...) montar o ano lectivo, (...) agarrando aquilo que eram os resultados da auto-avaliação e pôr

➤ Percepções da directora sobre a natureza do trabalho do director

em prática o plano de melhoria (...)desencadeando logo mudanças estratégicas”

➤ “este ano foi particularmente difícil (...) falta de assistentes operacionais”

➤ “dar a cara por uma situação que, efectivamente, nos criou aqui muitos constrangimentos, tivemos que chegar a fechar as escolas rotativamente e em turnos de manhã e tarde e por aí fora, foi um primeiro período, muito, muito, difícil.”

➤ “o mais difícil nesta função é gerir os recursos humanos”

➤ “Outro grande desafio é: nós temos vários alunos que estão institucionalizados, retirados à família, e acho que é um defeito, (*pausa*), as autoridades usarem a escola como o momento em que eles são retirados à família. Por um lado, eu percebo, porque é uma questão de os proteger: eles estão na escola”

➤ “uma engenharia de horários que eu passo horas (*pausa*) depois do programa fazer sair a versão, eu passo horas a mexer peças de puzzle para aquilo”

➤ “lidar com a Tutela, quando a própria Tutela não te dá resposta (...)uma hipocrisia enorme”

➤ “o maior sucesso alcançado eu acho que foi pôr uma comunidade cristalizada, (...), eu agitei as águas. (...) fiz sair das (...) a mudança como um elemento negativo. (...) traz desafios e fragiliza alguns polos; mas dá outras oportunidades, e, (...) vejo sempre que, numa queda, o levantar, o erguer, é uma oportunidade de fazer melhor”

➤ “projectos também são oportunidades”

➤ “abrir a escola à comunidade. E levar a escola para fora, porque a escola estava muito fechada em si”

➤ “temos estratégias de agregar, nós fazemos almoços, nós fazemos jornadas em que as jornadas também têm sempre uma actividade lúdica”

➤ “papel do Director passa muito por agregar os vários atores educativos”

➤ “(...)estratégia (...); uma estratégia de pôr esta gente toda a arejar as ideias, e ver outras realidades”

➤ “dinheiro, há? Em que área? Podemos tirar daqui, podemos tirar dali?”

➤ “pessoa tem uma responsabilidade muito grande e não pode enlouquecidamente fazer o que lhe apetece e ficar impune”

- “fragilidade desta função: é a pessoa está completamente sozinha, porque a Tutela não dá apoio nenhum”
- “faz parte da função também do Director: estar presentenestes momentos, em que os elementos da comunidade perdem alguém querido
- “a menos relevante, de facto, e que é um trabalho de sapa, é (*pausa*) são as plataformas”
- “(...) tempo passo a preencher plataformas, (...). Poderia estar a ser canalizado para a gestão de recursos e optimização, análise resultados, monitorização, motivar as equipas para continuar a trabalhar, para se envolverem em novos desafios”
- “há (...) falta de tempo para cuidar das pessoas e que eu acho que é um elemento fundamental para ter as pessoas a sorrir e ter uma escola feliz”
- “neste momento, trabalhamos com 15 plataformas digitais, passamos o ano lectivo num serviço administrativo e como são da total responsabilidade do Director”
- “passamos o ano lectivo num serviço administrativo (...)que retira, claramente, muitas horas àquilo que poderia ser a mais-valia pedagógica da disponibilidade do Director para poder desencadear os processos de mudança”
- “sinto-me mais uma administrativa do que propriamente uma gestora pedagógica”
- “plano estratégico definido pelo Director e depois passar esta missão ao Conselho Pedagógico e com o apoio do Conselho Geral”
- “Faço portão para acolher. Eu digo "bom dia" aos alunos”
- Dá para perceber miúdos que nós vamos aqui monitorizando e acompanhando socialmente, pelas expressões dos olhares deles à entrada”
- “é a forma de eu ver se eles veem acompanhados, um pai que eu preciso de falar é chamado, dúvidas que os pais às vezes têm, ali abordam”
- “A parte pedagógica, sem dúvida”
- “estratégia, para, do ponto de vista pedagógico, para alcançarmos melhores resultados escolares”
- “processos de inclusão (...) não ser uma inclusão apenas dos alunos já ao abrigo do 3/2008, mas qualquer aluno que não obtivesse sucesso”

➤ Percepção da Directora sobre as políticas públicas de educação, nomeadamente as políticas TEIP

- “papel chave nos TEIP, é agregar aquilo que são as valências da comunidade”
- “(...) questões, até sociais, pronto (*pausa*) sociais do ponto de vista de estarem ausentes, uns porque estão presos, outros porque estão não sei quê. Essa pluralidade do TEIP também é uma situação que nos é desafiante”
- “os recursos TEIP também serem elementos fundamentais”
- “nós encontrarmos com outras escolas TEIP, partilharmos essas experiências e perceber o que é que os outros estão a fazer dá-nos também uma visão "será que isto se adequa ou não ao nosso contexto", "como é que nós podemos otimizar isto" e, portanto, eu acho que o TEIP nesse aspecto é uma mais valia”
- “temos aqui dinossauros, e (...) durante muito tempo, foram barreiras ao TEIP, porque achavam que isto não era uma escola de coitadinhos e, portanto, que isto só denegria a imagem da escola”
- “temos aqui pessoas que durante muito tempo, viam isso como um factor de vergonha, pertencer a um agrupamento TEIP, é muito mau”
- “Desde 2010”
- “uma das escolas está inserida num bairro social bastante complicado, que já não é a mesma coisa e, portanto, a escola, o Agrupamento, conseguiu com o projeto TEIP”
- “TEIP, com a pluralidade sócio-económica, os défices sociais, mais cognitivos, mas também de pouca valorização da escola. Se nós não tivermos uma forma alternativa de chegar a estes alunos e continuarmos a trabalhar mais do mesmo e igual para todos, estes alunos continuarão a ser uma franja excluída da sociedade”;
- “info-excluídos, porque nunca serão cidadãos, capazes de ter uma postura cívica e activa na sociedade”
- “mais valia, para além dos recursos adicionais que são determinantes, para nós, são determinantes, nomeadamente as técnicas especializadas, porque nós temos programas de promoção de competências pessoais e sociais, portanto, desde o pré-escolar, temos um grande apoio social às famílias (...)a técnica social e com a educadora social resolvemos também muitos problemas e prevenimos muitas situações”
- “termos recursos adicionais, e trabalharmos de uma forma como trabalhamos e darmos resposta a todos”

- “criámos (...) a assembleia de turma (...) complementa a cidadania e desenvolvimento (...)a criar dinâmicas de cidadania e de pessoas ativas na sociedade (...) criar dinâmicas de tecido crítico”
- “Outro projecto que nós temos também com a DGE, portanto, tivemos o da inclusão, que mantemos, as dinâmicas que tínhamos, que é o CRI não vem fazer terapias, nós como TEIP, decidimos que o CRI vem capacitar professores e, portanto, ao capacitar o professor está a capacitar uma turma inteira (...) esta estratégia faz com que os recursos não se multiplicam, mas optimizam-se”
- “já tínhamos um projeto CRIARTE com a DGE, que antecedeu a publicação do 54, e que tinha a ver com processos de inclusão, (...) derrubava reinos para a aprendizagem. E esta inclusão, não ser uma inclusão apenas dos alunos já ao abrigo do 3/2008, mas qualquer aluno que não obtivesse sucesso. E como TEIP, nós já estávamos a fazer isso”
- “com estes recursos adicionais, que nós gerimos os recursos que nos são dados no crédito horário, mas que permite criar dinâmicas de escola, que vão ao encontro daquilo que é o nosso projeto educativo, que é uma escola inclusiva e uma escola feliz”.
- “os amigos críticos, alguém que vem de fora e vem trabalhar connosco, não é só olhar, trabalha connosco e ajuda-nos a reflectir e a delinear formas de monitorização”
- “o que seria diferente é que estaríamos aqui, só em número de pessoas são 6, a tempo inteiro, 6 pessoas. É uma diferença brutal em qualquer peça do puzzle. Portanto, seria um buraco; um buraco e estaríamos sozinhos, sem recursos especializados, a tratar dos mesmos problemas, os problemas existiriam na mesma. E, portanto, tenderiam era a agravar-se, porque não haveria um trabalho tão directo com as famílias e, portanto, que nós, apesar dos programas de competências estarem no pré-escolar, o pré-escolar, normalmente, são famílias numerosas e, portanto, têm filhos em vários níveis. Quando se pega no pai daquela criança para se trabalhar aquelas competências com a criança. Está-se a pegar numa família inteira que está dentro do agrupamento e, portanto, é importante, isso perdia-se,”
- “Os resultados (...) melhorou bastante, claro”

3 – Escola e comunidade

Estratégias do Agrupamento para a promoção da relação escola-comunidade

➤ Estratégias de promoção da relação escola-família

- “Nós somos referência para a UNICEF, recebemos imensas delegações internacionais da UNICEF que veem ver como é o nosso processo de inclusão, quais são as nossas práticas”
- “(...) estão aqui alunos que estão a fazer um trabalho mais individualizado e que veem para a biblioteca; têm um plano próprio e são acompanhados por docentes para fazer esse plano próprio”
- “abandono escolar, a estratégia foi, nós acabámos com os PIEF`s, (...) porque o PIEF estava a ser uma resposta de alunos vindos de fora e não para alunos internos (...) abrir os PCA`s (...) foi determinante para reduzir o insucesso ao final de ciclo da escolaridade do nono ano”
- “dar ferramentas para (...) maior autonomia e (...) estar dentro da sala de aula a perceber aquilo que lá se está a trabalhar e interessado em fazer. E, portanto, é um trabalho quase individualizado”
- “estamos a fazer com que os miúdos se sintam bem na escola, logo, reduz o abandono. Se os miúdos se sentem acolhidos, sentem que, efectivamente, nós acreditamos neles, e, portanto, esforçam-se”
- “é muito heterogéneo (...)temos miúdos de classe média-alta, misturados com miúdos que vivem do rendimento de inserção”
- “trabalhamos muito estes aspectos e que faz com que a escola tenha algum equilíbrio (...)se espera também de uma sociedade (...)quem têm mais possa partilhar com aqueles que têm menos”
- “começámos com os dias do Agrupamento logo no primeiro ano do meu mandato (...) abrir a escola à comunidade é darmos a conhecer o trabalho que aqui é feito”
- “(...) os pais reagiram acolhendo a direcção”;
- “tivemos os pais do nosso lado”
- “(...) acabam por respeitar aquilo que são as opções da escola, e, colocar na escola, de facto, a importância de colocar, de serem as pessoas competentes e que sabem que isto que estão a fazer é bom para o meu filho”
- “Onde é mais fácil e tem sido muito conseguido, é no primeiro ciclo, porque no dia em que os filhos fazem anos, os pais veem almoçar à escola. Há actividades em que os pais são muito chamados, os avós, os miúdos saem muito para a comunidade, no sentido de ir a Centro de Dia, visitar os velhotes, fazer actividades com eles”

➤ Parcerias estabelecidas com a comunidade

- “outra estratégia, foi pôr pessoas a perceber o que é que é o trabalho de uma direcção. E, portanto, eu chamo pessoas para estarem a trabalhar connosco, vou chamando pessoas rotativamente, em algumas fases a fazer o mesmo trabalho que nós estamos a fazer”
- “o investimento em qualidade, em abertura da escola à comunidade”
- “é a valorizar aquilo que é feito aqui dentro e os profissionais que aqui temos”
- “neste momento fazemos jornadas em que envolve professores, (...)temos outras que envolve professores e assistentes operacionais”
- “(...) é um pouco a preocupação de manter este elo (...) como família”
- “os pais, os alunos, os professores, os assistentes operacionais, os assistentes técnicos e os assistentes administrativos”
- “fazemos picnics com os pais, em que os pais é que organizam e nós vamos para o Vale do Silêncio e vai tudo para o Vale do Silêncio.”
- “essa continuidade de alguns dos elementos[TEIP] tem permitido que haja um fio condutor (...) a estratégia tem passado muito por estes recursos serem recursos abertos à comunidade. (...) estratégia foi abrir a escola à comunidade, é que estes recursos foram recursos fundamentais para que a escola se projetasse para o exterior e, portanto, essa é a grande mais valia que eu vejo no meu papel nesta dinâmica”
- “a Associação de Pais também, o Presidente e, quando não podem, pedem a outros elementos da Associação de Pais para estar presentes”
- “Como temos três unidades de multi-deficiência no Agrupamento, temos também uma grande preocupação das parcerias (...) as actividades económicas aqui à nossa volta, para os nossos alunos fazerem actividades sócio-ocupacionais (...), projetar um pouco aquilo que será a via profissionalizante”
- “preocupa-nos muito esta articulação com aquilo que depois serão os centros ocupacionais, os centros de profissionalização”
- “mantemos muitos contactos com a Laboro, com a Quinta Pedagógica, com o CRI, é a CERCI de Lisboa. (...) nosso parceiro e trabalha connosco de forma muito, muito, muito

delineada(...) fazemos várias reuniões de monitorização e planificação, reformulação”

➤ “o esforço de ter também estágios de psicologia aqui, porque nos dá mais um recurso, quer a gente queira (...) e faz com que haja aqui um leque maior de abrangência e de resposta às nossas necessidades”

➤ “pus a escola num “Erasmus (...) “Policentricstudy”. (...) é o papel dos vários parceiros e actores educativos no processo de melhoria da escola,envolvidos não só no processo de autoavaliação, mas também como actores externos, de que modo é que eles podem ser elementos construtivos da melhoria do agrupamento (...) actoresenvolvidosInstituto de Educação (...) inspecção (...) peritas externas que são do Instituto da Educação (...) Associação de Pais (...) CRI (...)Junta de Freguesia”

➤

➤ “Os miúdos saem muito para a comunidade, no sentido de ir a Centro de Dia, visitar os velhotes, fazer actividades com eles”

➤ “(...) os mais velhinhos vão aos jardins de infância privados, por exemplo, IPSS, e, por exemplo, no dia da poesia vão declamar poemas, mesmo para bebés e os pais estão a chegar.Fizemos uma actividade em que eles estão no corredor e à medida que os pais vão passando, vão dizendo uma frase. (...) é uma forma também de nós nos ligarmos e interagirmos com a comunidade”

➤ “Não, eu sou uma mulher muito persistente. (...) Passado algum tempo eu ligo outra vez”

➤ “(...) há parcerias que a gente depois percebe que não são nenhuma mais valia”

➤ “Mas vejo sempre uma forma de ir à procura e podemos, em termos de recursos financeiros, em que a pessoa vem e voluntariamente trabalha aqui”

➤ “IPSS”

➤ “Laboro, (...) Quinta Pedagógica, com o CRI, é a CERCI de Lisboa”

➤ “A Santa Casa da Misericórdia, que é nossa parceira, pela Segurança Social, o Centro de Saúde”

➤ “Associação de Pais (...) temos uma boa relação”

➤ “(...)nós temos a EPIS”

➤ “temos a UNICEF, temos vários parceiros, de facto, empresas que trabalham também aqui connosco”

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Instituto Superior Técnico”</li> <li>➤ “As Juntas de Freguesia são nossas parceiras”</li> <li>➤ “os pais são peças fundamentais”</li> <li>➤ “a Associação de Pais (...) temos uma boa relação”</li> <li>➤ [os pais] “você estão a perceber situações nos nossos filhos que nós nem queremos acreditar que existem, e, portanto, sentiram que a escola aqui é um elemento fundamental.”</li> <li>➤ [os pais] “É uma escola, mesmo os pais vêm aqui quando eu digo: "preciso de ajuda para limpar a escola, o jardim, cortar erva, não sei quê". Aparecem 20, 30 pais.”</li> <li>➤ “estratégia foi, desde o início, ter os dias do Agrupamento”</li> <li>➤ “Na abertura do ano lectivo, faço reuniões com os pais de todos os anos, todos os anos. E vou, quando há reuniões de directores de turma com os pais, vou à sala, dar-lhes as boas vindas e mostra-lhes disponibilidade”</li> <li>➤ “os dias do Agrupamento Aberto, para os pais, avós, quem quiser, poder vir. É uma forma também de os pais que querem pôr os filhos cá, no quinto ano, virem conhecer as escolas, a nossa escola. É uma estratégia também importante”</li> <li>➤ “tínhamos acções de tertúlias de pais, mas sentíamos sempre que era um investimento muito grande para o número de pessoas que vinham”</li> <li>➤ “Estrategicamente, vamos ter esta reunião às 4 da tarde; o tema, é um ponto único: Segurança. (...)tínhamos eram grupos de trabalho como nós fazemos nas jornadas(...)queremos ouvir que solução é que vocês têm para cada um desses problemas que têm em cima da mesa”</li> <li>➤ “foi uma estratégia e é isto que temos estado a fazer, ou seja, estrategicamente chamamos os pais e tentar chegar ao todo”</li> <li>➤ “fazemos uns momentos no final do ano em que valorizamos muitos os alunos que, no final do ano, têm bons resultados”</li> <li>➤ “mesmo estes alunos que passam por momentos difíceis no seu percurso escolar, fazem este trabalho individual, nos depois damos muito feedback da evolução”</li> <li>➤ “Sempre, sempre. É fundamental”</li> <li>➤ “a Associação de Pais (...) Eu reúno com eles todos os meses, primeira quarta-feira de cada mês, logo de manhã, reunimos, fazemos o ponto de situação, quando há situações, reunimos muito mais vezes. No primeiro período, reunimos muito mais vezes, como pode imaginar, porque eram situações muito</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dinâmicas de relação da família com a escola</li> </ul>		
<p>Mobilização da comunidade educativa no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estratégias de incentivo à participação dos actores educativos nos documentos estratégicos da escola</li> </ul>	

delicadas, mas, estão presentes e estão sempre disponíveis para "o que é que precisa?", "em que é que nós podemos ajudar?" e, portanto, são de facto parceiros de escola”.

➤ “Sim, sim.Embora, muitas vezes, dada a celeridade de algumas repostas que têm de ser dadas, fazemos num âmbito mais restrito, nomeadamente, o conselho pedagógico ou até mesmo o conselho geral, ou o conselho de pais. Não conseguimos alargar a toda a comunidade educativa, mas damos depois oportunidade nas jornadas, nos momentos de auto-avaliação, de recolha de questionários, por aí a fora. E as pessoas sabem que podem e devem fazer propostas e, portanto, a nossa porta está sempre aberta”

➤ “no pedagógico [em relação ao projeto educativo] delineamos um projecto educativo em conjunto (...)e fomos o motor desta comunidade toda que abarcamos (...)o projeto educativo que vocês validaram, que vocês construíram e aprovaram”

➤ “quando são assuntos quentes, de difícil decisão, estrategicamente, eu levo o plano A e o plano B e ponho (...) coloco totalmente a responsabilidade de decisão nos conselheiros”

➤ “É assim: a estratégia foi não mudar muito, porque tínhamos um projeto TEIP em andamento, e, portanto, a única coisa que nós mantivemos e que estava a correr bem.”

➤ “Não mudámos o projeto educativo, mas mexemos agora, porque tivemos de delinear um novo projecto TEIP”

➤ “cada um pronunciou-se (...) o facto de cada um se ter vinculado a uma ideia, fez com que, quando vai para o departamento, vai com esse vínculo. Ao vincular-se, vai trabalhar com os colegas no sentido de perceberem quais são os pró e os contras”

➤ “Sim, abrir ... embora a comunidade participou na primeira e os pais também participaram nesta. Lá está, não foi alargado à comunidade toda, não foi à assembleia de pais, não foi uma coisa destas. Mas chamei os parceiros para se trabalhar o projecto”

➤ “Neste novo, sim. O novo foi todo elaborado com os atores todos. Isto decorreu durante o ano lectivo 18/19 e tivemos a colaboração das peritas externas, também, os parceiros da comunidade, tudo, aí sim”

	<p>➤ Atitudes dos professores relativamente à participação de diferentes actores comunidade local nos órgãos de decisão estratégica</p>	<p>➤ “É assim, a comunidade está envolvida, não é? E o nosso grande foco é continuar estas dinâmicas de tertúlias com os pais, mas se calhar, mais focadas em temas; temas de interesse dos próprios pais.”</p> <p>➤ “Nós apoiamos muito a Junta de Freguesia, a Junta de Freguesia apoia-nos bastante, articula connosco muitas iniciativas que quer; nós temos duas Juntas de Freguesia com quem trabalhamos”</p> <p>➤ “há uma boa relação, portanto, os pais, são pais que são designados pelo (...) pela Assembleia de Pais. E eu acho que ganham uma visão, como eu esclareço, eu jogo muito, o meu jogo é claro: as cartas estão em cima da mesa e eu digo quais são as dificuldades, o que é que se passou”</p> <p>➤ “O nosso Conselho Geral é um Conselho Geral muito afável e muito pró-ativo pró-escola. E acredita no trabalho e nas propostas que nós lhes apresentamos. E, portanto, qualquer coisa que eu traga a Conselho Geral, é aprovada. Mas sem problema”</p> <p>➤ “é tão pacífico, que isso nunca se colocou”</p>
<p>Percepções da Directora sobre a relação existente entre os actores envolvidos nos órgãos de decisão estratégica</p>	<p>➤ Atitudes dos actores educativos exteriores à escola no processo de tomada de decisão</p> <p>➤ Estratégias da directora para lidar com as eventuais tensões existentes entre os diferentes actores que participam nos órgãos de decisão estratégica</p>	<p>➤ “Sempre! Nunca boicotaram nada, até pelo contrário: não só aprovam, como dão sugestões sempre construtivas”</p> <p>➤ “São as relações entre os assistentes operacionais, não é? É de bradar aos céus. É uma tensão. E aqui alguns professores, eu já tive aqui uma fase má”</p> <p>➤ “Eu estou a cumprir aquilo que é a legislação”</p> <p>➤ “temos maus profissionais, eu não escondo isso e eu não tenho problemas nenhuns em dizê-lo e digo aos próprios e digo em que é que queres que eu te ajude”</p> <p>➤ “É doloroso, mas estrategicamente, também ponho os outros a apoiar. Não é olhar de forma diferente. É: Senhor coordenador de departamento, tem este caso; este caso é para ser tratado, é para ser tratado, mas apoiando, não é espetando, cravando o prego.”</p> <p>➤ [tensões] “o pessoal docente e não docente, é uma coisa inacreditável, eu tenho aí, 3 ou 4 que dão cabo do ambiente, porque são intriguistas, não querem trabalhar, e, portanto, estão sempre a mandar bocas, estão sempre a arranjar confusão”.</p>

- “ou vamos entrar numa lógica de procedimento disciplinar atrás de procedimento disciplinar, e a porta da rua será a serventia da vossa casa, ou então, vamos.... as senhoras vão-se acalmar e vão aprender a respeitar. E a respeitar não só quem manda as tropas, neste caso, até sou eu, e a respeitar a vossa encarregada operacional e a respeitar os vossos colegas.”
- “vínculo pela responsabilidade de fazer parte e das pessoas se sentirem comprometidas”
- Sem dúvida (pausa)...esta dinamização permite dar relevo à articulação do Agrupamento como eixo organizacional o que contribui para aumentar...fortalecer, não só a qualidade do serviço prestado, mas também, a diversidade que se reflete, ora bem, (pausa) promover na qualidade do sucesso escolar e à inclusão e sucesso educativo. A comunicação interna e externa ajuda a destacar a imagem do Agrupamento, é como se fosse...fosse uma acção de marketing que tem impacto na comunidade.

**ANEXO V – ANÁLISE DE CONTEÚDO – INDICADORES/SUB/CATEGORIA**

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES / UNIDADES DE REGISTO
1 – Informações gerais sobre a entrevistada	Perfil da Directora, percurso académico e profissional	➤ Caracterizar a Directora em termos sócio-demográficos;	Idade Situação profissional Formação académica
		➤ Conhecer o seu percurso académico e profissional	Anos de serviço como docente; Anos de serviço como directora; Anos de serviço naquele Agrupamento;
		➤ Conhecer as razões que a levaram a concorrer ao cargo de Directora do Agrupamento	Motivos para concorrer para aquele Agrupamento.  Razões para concorrer ao cargo de Directora
		➤ Conhecer o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como Directora Escolar	Experiência profissional no cargo Cargos desempenhados em outras Escolas; Cargos desempenhados naquela Escola; Balanço do seu percurso profissional.
2 – Políticas educativas actualmente em vigor, nomeadamente os TEIP	Percepções da Directora sobre o exercício das suas funções no actual contexto educativo	➤ Percepção da Directora sobre as alterações políticas inerentes às funções da Directora/Gestora Escolar  ➤ Percepções da Directora sobre o modo	Nos últimos anos, as políticas educativas vieram alterar as funções do director. Qual é a sua opinião sobre essas alterações políticas e as novas atribuições do director?  Quais são os principais desafios e estímulos que tem enfrentado desde que exerce o cargo?

como tem exercido as suas funções

E as principais dificuldades com que se tem deparado?

Quais os principais resultados que considera ter alcançado até ao momento?

Na sua opinião, quais são as principais características do trabalho de um director de uma escola?

➤ Percepções da directora sobre a natureza do trabalho do director

Entre a diversidade de funções que tem que desempenhar no exercício do cargo, quais são as que considera mais relevantes e menos relevantes? Porquê?

Quais as funções a que dá mais primazia: às que assume enquanto gestora/ administradora, ou às que implicam a mudança das políticas e práticas pedagógicas? Porquê?

O seu Agrupamento está inserido no Programa TEIP.

Qual é a sua opinião sobre o Programa TEIP?

➤ Percepção da Directora sobre as políticas públicas de educação, nomeadamente as políticas TEIP

Quando é que o seu Agrupamento foi incluído neste Programa? Como se realizou o processo de integração?

Que razões estiveram subjacentes a essa integração?

Considera que o Agrupamento tem tido vantagens por ser TEIP? Se sim, quais?

Se não, por que razão?

O que seria substancialmente diferente se o Agrupamento não integrasse este Programa?

A legislação prevê

3 – Escola e comunidade

Estratégias do Agrupamento para a promoção da relação escola-comunidade

➤ Estratégias de promoção da relação escola-família

que os Agrupamentos TEIP desenvolvam a sua acção em torno de 4 grandes objectivos: a) A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; c) A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) A progressiva articulação da acção da escola com a dos parceiros

Que medidas têm sido promovidas pela Directora para que estes objectivos sejam atingidos?

Quais os principais resultados atingidos?

Entre estes 4 objectivos, há algum que considere prioritário? Se sim, qual e por que razão? Se não, porquê?

Em termos sócio-económicos, como caracterizar os públicos estudantis do seu Agrupamento?

Em muitas escolas, o contacto com os pais é apenas realizado em situações formais - reuniões de pais - e as informações transmitidas circunscrevem-se às notas, faltas e comportamento.

Como tem sido a relação deste Agrupamento com as famílias? Que acções e dinâmicas têm sido desenvolvidas pela Directora para

	<p>promover o fortalecimento da relação da escola com as famílias?</p> <p>E por parte dos professores? Têm actuado nesse sentido? Se sim, de que modo? Se não por que razão?</p> <p>Que resultados têm obtido?</p> <p>A escola costuma organizar eventos que envolvam a participação da comunidade educativa?</p> <p>Se sim, Quais?</p> <p>Com que objectivos?</p> <p>Que actores da comunidade educativa costumam participar nesses eventos?</p> <p>Qual o tipo e grau de participação da comunidade nesses eventos?</p> <p>Têm sido construídas parcerias com a comunidade envolvente?</p> <p>Se sim, quais e com que objectivos?</p> <p>São promovidas acções que diligenciem a articulação dos saberes dos intervenientes da comunidade com as necessidades específicas da escola?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Quais as principais Dificuldades/obstáculos com que se tem confrontado para promover essas parcerias?</p> <p>Que resultados têm sido obtidos a este nível?</p> <p>Quem são os principais parceiros da escola, actualmente?</p>
<p>➤ Parcerias estabelecidas com a comunidade</p>	
<p>➤ Dinâmicas de relação da família com a escola</p>	<p>Do lado das famílias, como caracteriza a relação que a maioria das famílias tem com a escola?</p>

Mobilização  
da  
comunidade  
educativa no  
Projeto  
Educativo e  
Plano de  
Melhoria

➤ Estratégias de  
incentivo à  
participação dos  
actores educativos nos  
documentos  
estratégicos da escola

Quais são as situações que justificam,  
habitualmente, a vinda das famílias à  
escola?

Considera que este tipo de relação deve  
continuar a existir ou deveria ser  
alterado?

Por que razão?

Antes de tomar determinadas decisões  
costuma auscultar a opinião dos  
diferentes actores da comunidade  
educativa?

Se sim, quem costuma auscultar e de  
que modo o faz?

Se não porquê?

No que respeita concretamente ao  
Projecto Educativo da escola, este  
contou com a participação da  
comunidade educativa para a sua  
elaboração?

Se sim, como foi esse processo (quem  
participou e como?)

Se não, por que razão?

E no que respeita ao Projecto de  
Melhoria? Sucedeu o mesmo?

Se sim, como foi esse processo (quem  
participou e como?)

Se não, por que razão?

Estão previstas acções no Plano de  
Melhoria com vista à promoção da  
relação escola/comunidade? Se sim,  
quais?

Como vão ser/têm sido  
operacionalizadas?

<p>Percepções da Directora sobre a relação existente entre os actores envolvidos nos órgãos de decisão estratégia</p>	<p>➤ Atitudes dos professores relativamente à participação de diferentes actores comunidade local nos órgãos de decisão estratégica</p> <p>➤ Atitudes dos actores educativos exteriores à escola no processo de tomada de decisão</p> <p>➤ Estratégias da directora para lidar com as eventuais tensões existentes entre os diferentes actores que participam nos órgãos de decisão estratégica</p>	<p>Como é que os professores têm reagido à integração de outros actores da comunidade local nos órgãos de decisão estratégica?</p> <p>Os professores conferem aos parceiros locais com assento nos órgãos de decisão a mesma legitimidade e igualdade na tomada/participação de decisões do que a si próprios?</p> <p>Razões da resposta e Exemplos</p> <p>Pelo lado dos actores educativos exteriores à escola, qual tem sido a sua atitude quando participam nas tomadas de decisão?</p> <p>Diria que predomina uma atitude colaborativa, defensiva ou neutra?</p> <p>A diversidade de intervenientes envolvidos nos processos de tomada de decisão leva a pensar que podem existir interesses e opiniões bastante distintas entre eles.</p> <p>Caso assim seja, como tem gerido essa diversidade?</p> <p>Caso existam constrangimentos ou resistências a esta participação da comunidade local, como tem a directora gerido essas tensões?</p> <p>Que estratégias tem promovido para minimizá-las ou mesmo superá-las?</p> <p>Na sua opinião, a dinamização da relação com a comunidade poderá</p>
---	---	---

fortalecer ou minimizar a autonomia da  
escola?

## **ANEXO VI – PROJETO EDUCATIVO 2016-2020**

(Não incluímos o Projecto Educativo por motivos de confidencialidade e protecção de dados do Agrupamento X)