

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O Trabalho do Gestor Escolar e a Tomada de Decisão:
Percepções e estratégias de uma Directora de AE TEIP**

Débora Lia de Andrade Silva

Relatório de Estágio

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Administração Educacional

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O Trabalho do Gestor Escolar e a Tomada de Decisão:
Percepções e estratégias de uma Directora de AE TEIP**

Débora Lia de Andrade Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio orientado pelo
Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

Administração Educacional

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me apoiaram ao longo deste percurso académico nomeadamente:

À minha mãe, pela disponibilidade e partilha do seu conhecimento e experiência;

Ao Hugo e aos meus amigos, pela compreensão e encorajamento, nos momentos mais difíceis que este percurso compreende;

À Directora do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, pela experiência partilhada, pelo carinho e pela disponibilidade demonstrados desde sempre;

Ao Professor Luís Miguel Carvalho, por tudo o que aprendi, pela paciência e pelo cuidado manifestados durante este percurso académico;

A Ti, eterno companheiro, pela lealdade sincera e porque sei que vais olhar sempre por mim.

Nota: Por minha vontade expressa, o presente trabalho não segue o acordo ortográfico actual; as citações e a bibliografia do trabalho foram redigidas de acordo com a 6ª edição das normas APA.

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

RESUMO	VI
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO 1 – CONCEITOS	5
1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	5
1.1.1. <i>Estrutura</i>	8
1.1.2. <i>Cultura</i>	9
1.1.3. <i>Autonomia, regulação e micro-política escolar</i>	11
1.2. O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR.....	14
1.2.1. <i>O Conceito de gestão e os mitos que lhe estão associados</i>	14
1.2.2. <i>Papéis e funções do gestor escolar</i>	17
1.2.3. <i>Dilemas do gestor escolar</i>	19
1.2.4. <i>Liderança</i>	20
1.3. LÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO.....	21
1.4. PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO	23
2. CAPÍTULO 2 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTÁGIO	26
2.1. METODOLOGIA DO ESTUDO PARA A CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PINTOR ALMADA NEGREIROS E DO TRABALHO DA SUA DIRECTORA	27
2.2. ORIGEM E COMPOSIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PINTOR ALMADA NEGREIROS.....	29
2.3. OBJECTIVOS, PRINCÍPIOS E VALORES	30
2.4. POPULAÇÃO ESCOLAR.....	32
2.5. OFERTA EDUCATIVA E PROJECTOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	33
2.5.1. <i>Projectos da organização</i>	34
2.6. RECURSOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	36
2.7. PARCERIAS DA ORGANIZAÇÃO	37
2.8. ESTRUTURAS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO.....	38
2.9. O TRABALHO DA GESTORA	41
3. CAPÍTULO 3 – ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ORGANIZAÇÃO DE ACOLHIMENTO	43
3.1. SELECÇÃO DE CANDIDATOS ÀS VAGAS DE MEDIADOR ESCOLAR E PSICÓLOGO.....	43
3.2. ELABORAÇÃO DE DESPACHOS PARA PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES	44
3.3. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	45
3.4. RELAÇÕES COM ENTIDADES EXTERNAS - CML.....	46
3.4.1. <i>Controlo de Assiduidade de Agentes Educativos</i>	46
3.4.2. <i>Exposição de uma infestação</i>	47
3.5. VERIFICAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....	48
4. CAPÍTULO 4 – INVESTIGAÇÃO	50
4.1. TEMA DO ESTUDO E SUA JUSTIFICAÇÃO.....	51
4.2. PROPÓSITO E QUESTÕES DO ESTUDO	52
4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	53
4.3.1. <i>Um estudo naturalista e descritivo</i>	53
4.3.2. <i>Um estudo de caso</i>	54
4.3.3. <i>Técnicas e Instrumentos</i>	54
4.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
4.5. DISCUSSÃO E LINHAS CONCLUSIVAS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

BIBLIOGRAFIA	73
---------------------------	-----------

ANEXOS	77
---------------------	-----------

ANEXO I. PROJECTO CURRICULAR 2012/2015 AEPAN	
ANEXO II. PROJECTO EDUCATIVO 2012/2015 AEPAN.....	
ANEXO III. REGULAMENTO INTERNO 2014/2017 AEPAN	
ANEXO IV. PLANO DE MELHORIA 2013/2014 AEPAN	
ANEXO V. DESPACHO REGULAMENTAR N.º 13313/2013, DIÁRIO DA REPÚBLICA	
ANEXO VI. DESPACHO REGULAMENTAR DE CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PINTOR ALMADA NEGREIROS	
ANEXO VII. EXEMPLAR DE DESPACHO PARA PROCEDIMENTO DISCIPLINAR	
ANEXO VIII. EXEMPLARES DE FOLHAS DE ASSIDUIDADE DE AGENTES EDUCATIVOS E REGISTO DE CONTACTO COM AUTARQUIA ..	
ANEXO IX. EXEMPLAR DE RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....	
ANEXO X. CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES REGISTADAS SOBRE O TRABALHO DA DIRECTORA DO AEPAN	
ANEXO XI. NOTAS DE CAMPO	
ANEXO XII. GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DIRECTORA DO AEPAN	
ANEXO XIII. PROTOCOLO DA ENTREVISTA REALIZADA	
ANEXO XIV. GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA.....	

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - FACTORES EXPLICATIVOS DAS LÓGICAS DE ACÇÃO (BARROSO <i>ET AL.</i> , 2006, p. 184).....	22
FIGURA 2 - ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO PROJECTO EDUCATIVO DO AEPAN (AEPAN, 2012b, p. 2)	35
FIGURA 3 - ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO AEPAN	39

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS ORGANIZACIONAIS (CANO, 2008, pp. 5-19)	7
QUADRO 2 - FUNÇÕES E TAREFAS DO GESTOR ESCOLAR (JONES, 1988, SEGUNDO BARROSO, 2005, p. 149).....	18
QUADRO 3 - RECURSOS FÍSICOS DO AEPAN (AEPAN, 2014, pp. 33-31).....	37
QUADRO 4 - CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES À GESTORA ESCOLAR.....	55
QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - PROJECTOS DO AEPAN	35
-------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

AEPAN – Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros

APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do desenvolvimento e autismo de Lisboa

AR – Assembleia da República

ASE – Acção Social Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

CEF – Curso de Educação e Formação

CM – Conselho de Ministros

CML – Câmara Municipal de Lisboa

CP – Conselho Pedagógico

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

DGESTE – Direcção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DR – Diário da República

DRELVT – Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DT – Director de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregada de Educação.

ESE – Escola Superior de Educação

GAAC – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Comunidade

IEFP – Instituto de Emprego e Formação e Profissional

IGEC – Inspecção Geral da Educação e Ciência

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

SC – *School Cluster*

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UEEA – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

RESUMO

Este relatório de estágio documenta o estágio curricular desenvolvido no Agrupamento de Escolas (AE) Pintor Almada Negreiros, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional.

O relatório contém três grandes componentes de descrição e análise: a) caracterização da organização em que se desenvolveu o estágio e do trabalho do seu gestor; b) descrição e discussão das actividades desenvolvidas pela estagiária, à luz dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do seu percurso académico e dos referenciais da Administração Educacional; c) estudo de pequena escala sobre os processos de tomada de decisão e as estratégias aí adoptadas, pela Directora do AE.

A organização na qual se concretizou o estágio é caracterizada por uma comunidade educativa proveniente de meios socioeconomicamente desfavorecidos e com elevadas taxas de absentismo e abandono escolares. A população escolar do AE define-se como uma população com diferentes hábitos socioculturais, derivados da proveniência de diferentes nacionalidades, destacando-se a sua diversidade linguística, cultural e étnica.

As principais actividades descritas e analisadas neste relatório envolvem o desempenho de papéis variados por parte da estagiária na Direcção do AE, nomeadamente: selecção de candidatos às vagas de Mediador Escolar e de Psicólogo Escolar, elaboração de Despachos para procedimentos disciplinares, mediação de conflitos, relações com entidades externas e verificação dos relatórios de avaliação do desempenho docente.

A investigação aqui documentada pretende dar a conhecer a importância do trabalho do gestor de um AE situado num meio socioeconómico vulnerável, que se distingue pela urgência dos processos de tomada de decisão em prol do sucesso educativo da comunidade escolar e da sua integração na sociedade. Assim, o estudo aborda o trabalho do gestor escolar num território educativo de intervenção prioritária, nomeadamente a construção dos seus processos de tomada de decisão, tendo em conta a singularidade cultural da organização. Mais concretamente, o estudo apresenta as representações e estratégias de acção existentes nos processos decisoriais, como contributos para o funcionamento desejado da instituição escolar.

Palavras-chave: Agrupamento de Escolas, gestor escolar, processos decisoriais, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

ABSTRACT

This report reflects my training period in School Cluster “Pintor Almada Negreiros”, in the context of the Master in Education Sciences – Educational Administration specialization field.

The report contains three major descriptive and analytical components: a) organizational characterization of the school cluster and the work of its principal; b) description and discussion of the activities developed during the training, and reflection on these considering of knowledge and skills acquired throughout my previous academic experiences; c) small scale study on the decision-making processes and the strategies adopted by principal of the School Cluster.

The school cluster here described serves an educational community comprising socioeconomically disadvantaged students with high rates of absenteeism and early school leaving. The school population may be defined as a population with different socio-cultural habits, derived from the provenance of different nationalities, and with high linguistic, cultural and ethnic diversity.

The main activities I describe and analyze in this report involve the performance of varied managerial functions and at the Directorate of SC, including: selection of candidates for vacancies; preparation of dispatches to disciplinary procedures; conflict mediation; relationships with external entities; and verification of reports of teacher assessments.

The small-scale research shows the importance of the work of the School Cluster principal in such a vulnerable socio-economic environment. Her work is distinguished by the urgency of the decision-making processes in favor of the educational success and social integration of the school community. Thus, the study discusses the enactment of leadership and management roles in an educational priority area of intervention, particularly the construction of decision-making processes, taking into account the cultural uniqueness of the organization. More specifically, the study describes and analyses the representations and strategies that guide her action in decision-making processes in order to the betterment of school processes.

Keywords: School cluster, school leadership and management, decision-making processes, strategies, priority action zones.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O mesmo aborda actividades fundamentais que desenvolvi no âmbito do estágio que realizei no Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros – doravante denominado por AEPAN –, situado na freguesia de Santa Clara, no Concelho de Lisboa. O estágio decorreu no período entre 23 de Setembro de 2013 e 23 de Maio de 2014, com uma duração de 18 horas semanais.

A escolha da organização para a realização do estágio curricular foi uma escolha por conveniência, uma vez que tenho contacto próximo com alguns agentes educativos do Agrupamento de Escolas (AE) desde a minha infância e já realizei outros trabalhos académicos na organização. Não obstante, também me despertou especial interesse e constituiu factor de motivação o facto de a organização estar localizada num território geográfico com elevados índices de insucesso e absentismo escolares, factor que me desperta especial interesse. No que diz respeito ao acolhimento por parte da instituição escolar, fui bem acolhida e senti sempre uma enorme receptividade e compreensão pelas minhas necessidades e vontades expressas relativamente à realização do estágio curricular. Deste modo, o processo de integração na organização, e consequentemente na comunidade escolar, foi fácil e permitiu-me, por sua vez, amadurecer enquanto pessoa e interveniente na educação escolar.

O relatório integra informação relativa às principais actividades que ali desenvolvi ao longo destes oito meses: a caracterização organizacional do contexto da sua realização; as acções por mim desenvolvidas; e o estudo do trabalho da Directora, focando os processos de tomada de decisão da mesma.

Em relação à primeira apresento uma caracterização do AEPAN, nomeadamente a sua origem e composição, através da qual foco a história do AE, os seus objectivos e oferta educativos, a sua estrutura organizacional e a sua população escolar. De forma a fazer esta caracterização, recorri à pesquisa arquivística dos documentos oficiais do AEPAN, em particular o seu Projecto Curricular, o seu Projecto Educativo, o seu Projecto TEIP III, o seu Regulamento Interno e o Plano de Melhoria 2013/2014. Estes permitiram-me

caracterizar e construir uma interpretação sólida do funcionamento da organização e suas componentes históricas;

Em relação à segunda componente, descrevo as actividades que desenvolvi na organização e apresento, ainda, uma breve reflexão e análise da experiência adquirida. As actividades desenvolvidas foram as seguintes: Selecção de candidatos às vagas de Mediador Escolar e Psicólogo Escolar; Elaboração de Despachos para procedimentos disciplinares; Mediação de conflitos; Controlo de Assiduidade de Agentes Educativos; e Verificação dos Relatórios de Avaliação do desempenho docente.

No que diz respeito à terceira componente do relatório, dou conta de um estudo que conduzi sobre a questão dos processos de tomada de decisão, nos quais se envolve uma Directora de AE. Este envolvimento é estudado, tendo em conta quer os significados e importância que são atribuídos àqueles processos pela Directora, quer o grau e tipo de autonomia decretada ao AE.

Através deste estudo tentei compreender quais são as estratégias utilizadas nos processos de tomada de decisão, de forma a promover a melhoria da qualidade de ensino e do funcionamento de um AE. Neste exercício descritivo e analítico procurei ter em conta o papel da gestora escolar, os seus dilemas enquanto administradora e a racionalidade limitada que guia, necessariamente, a sua acção face à emergência dos processos de tomada de decisão.

Portanto, numa parte importante deste relatório, pretendo fazer uma análise aprofundada dos processos de tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, tendo por base as representações e estratégias adoptadas pela Directora do AEPAN. É minha expectativa que este relatório contribua para o forte desenvolvimento dos estudos sobre o trabalho dos gestores escolares em estabelecimentos de ensino inseridos em meios sociais de cariz desfavorecido e na promoção do sucesso educativo e da qualidade de ensino e aprendizagem.

De forma a compreender a construção dos processos de tomada de decisão do gestor escolar, recorri à utilização de diferentes técnicas de análise interpretativa e de recolha de dados, a saber: a entrevista, para compreender as representações da gestora escolar do AE em relação às estratégias utilizadas na construção dos próprios processos de tomada de decisão; a pesquisa documental, acerca dos referenciais teóricos que envolvem o papel do gestor escolar e o trabalho que o mesmo desenvolve na escola, enquanto organização; a

observação, para descrever momentos e acções presenciados, que me permitiram reflectir e solidificar a informação recolhida pelos restantes instrumentos de análise, de modo a atribuir respostas às questões centrais do estudo desenvolvido; e a análise qualitativa de informação (análise documental), que permite analisar a informação recolhida nos registos de diário de campo e do protocolo da entrevista.

Deste modo, a elaboração deste trabalho resulta dos seguintes objectivos:

- Caracterizar a organização de acolhimento, nomeadamente a origem, história e constituintes do funcionamento do AEPAN; Caracterizar a população escolar da organização; identificar as parcerias que desenvolvem actividades com a organização;
- Descrever as actividades desenvolvidas, como estagiária, na organização; Identificar as diversas tarefas de gestão inerentes ao trabalho da Directora da organização; Fomentar o desenvolvimento da minha experiência profissional, a partir dos conhecimentos e experiências que adquiri ao longo da minha formação académica e pessoal;
- Dar a conhecer o trabalho do gestor escolar e as estratégias desenvolvidas na construção dos processos de tomada de decisão, no âmbito de uma escola inserida num território com características e necessidades únicas.

O produto final, que aqui apresento, encontra-se estruturado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo apresento os referenciais teóricos utilizados na concepção das várias componentes do presente relatório e que suportaram a realização do estágio curricular. Inicialmente, o mesmo é constituído por um conjunto de conceitos que clarificam a Escola enquanto organização e cultura. Dando ênfase ao contexto escolar, a autonomia de escolas e gestão escolar são, também, clarificados. Igualmente são abordados o conceito de gestão escolar, discutidos os mitos e os papéis do trabalho do gestor, propostos e desenvolvidos por Mintzberg (1995), e a noção de processo de liderança. A última secção deste capítulo introduz a componente teórica dos processos de tomada de decisão do gestor escolar, a qual se prende com o foco principal de investigação do estágio curricular realizado.

O segundo capítulo diz respeito ao contexto organizacional do estágio. Neste capítulo procurei apresentar a metodologia do estudo para a caracterização do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, que me permitiu conhecer e

compreender a história e o funcionamento da organização. Apresento a origem e composição do AE, os seus objectivos, os seus princípios e os seus valores. De seguida, é analisada e caracterizada a população escolar, que ajuda a compreender as componentes da organização supra referidas, a oferta educativa e os projectos desenvolvidos, os quais são também apresentados. Finalmente são anunciados os recursos e as parcerias da organização, bem como as suas estruturas de Administração e de Gestão.

No terceiro capítulo apresento a análise e respectiva fundamentação das actividades desenvolvidas, no âmbito do estágio curricular realizado. As actividades são apresentadas por ordem cronológica de realização no estágio e de acordo com as tarefas que lhes são subjacentes, a sua fundamentação, o enquadramento com o conhecimento académico adquirido, esboçando, por fim, uma breve reflexão sobre as mesmas.

No quarto capítulo apresento o projecto de investigação que concretizei na organização de acolhimento, associado, como já referi, à problemática dos processos decisionais na gestão escolar. Este capítulo compreende as seguintes partes: Tema do estudo e sua Justificação, onde apresento a temática a abordar e a razão da sua escolha, associando a pertinência da realização do estudo à necessidade de conhecer o trabalho do gestor de uma escola TEIP e à particularidade da urgência dos seus processos de tomada de decisão; Propósito e Questões do Estudo, na qual clarifico a orientação e a focalização que dou a esta pesquisa sobre as representações, as percepções e as estratégias construídas sob os processos de tomada de decisão da Directora; Metodologia de Investigação, onde apresento a tipologia e a estratégia de investigação, as técnicas e os instrumentos de análise e recolha de dados, essenciais para a condução do estudo; Apresentação dos Resultados, onde descrevo os dados recolhidos; Discussão e Linhas conclusivas, onde apresento a discussão dos resultados recolhidos, tendo em conta as questões do estudo.

Por fim, apresento as conclusões do relatório, nas quais faço uma reflexão do estágio e dos resultados da investigação realizados, e apresento as sugestões que abrem horizontes para novos trabalhos de investigação e análise do trabalho do gestor escolar em “territórios de intervenção prioritária”. Neste ponto pretendo, essencialmente, reflectir sobre as questões que deram origem ao estudo e promover uma reflexão dos agentes educativos acerca da importância dos modos de gestão em meios socioeconómicos desfavorecidos.

1. CAPÍTULO 1 – CONCEITOS

O presente capítulo constitui-se pela conceptualização utilizada para a elaboração das várias secções deste relatório. Neste capítulo, clarifico os conceitos que mobilizei de modo a fundamentar a descrição e análise das actividades observadas e realizadas durante a realização do estágio curricular. Caracterizo, portanto, um conjunto de conceitos, através dos quais procurei compreender a realidade organizacional da instituição que me acolheu. Cultura organizacional, autonomia escolar e processos de tomada de decisão são algumas dessas matrizes que clarificam o trabalho desenvolvido na organização e que ajudam a compreender o projecto de investigação e as actividades desenvolvidos na organização.

1.1. A Escola como Organização

Numa acepção clássica, uma organização consiste num conjunto de pessoas que realizam determinadas acções, segundo orientações pré-determinadas, mediante estruturas e funções diferenciadas, coordenadas, com um propósito, em continuidade temporal (Pereira, 1999, pp. 85-86). Este conjunto de pessoas está diferenciado hierarquicamente sob uma estrutura organizacional, a qual define a especificidade das funções e tarefas de cada indivíduo e funciona segundo os sentidos material e orgânico de uma organização.

A escola é, ao longo deste relatório, entendida como uma organização da educação: “(...) uma unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55), construída pela sua comunidade escolar, dotada de autonomia. Trata-se de uma unidade social, constituída por grupos de pessoas que se coordenam em prol da construção de processos de ensino/aprendizagem, da formação e da educação de todos os seus actores educativos. Neste sentido, a escola traduz-se numa “(...) realidade socialmente construída, derivado da multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes” (Alves, 1992, p. 11)¹.

¹ Idealmente, a escola deveria ser uma comunidade de aprendizagem e de formação concebida pelo e para o aluno, promovendo a sua instrução e conseqüente desenvolvimento de capacidades e competências pessoais e sociais, através da aquisição de valores e conhecimentos e da partilha de experiências e de práticas socioculturais, no convívio com outros agentes (assistentes operacionais, professores, pais e alunos).

Sendo um dos principais objectos de estudo das Ciências da Educação, desde os anos oitenta do século passado, realizaram-se diversos trabalhos de investigação acerca da sua organização formal e informal e do seu funcionamento, “(...) fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio (...)” (Nóvoa, 1992, p. 25). Deste modo, cada escola possui determinadas características organizacionais que definem o seu funcionamento, tornando-as organizações únicas. O seu elemento chave é a massa humana, pelo que é através dela que são definidos os métodos e as estratégias de funcionamento, sob uma missão e objectivos comuns entre os agentes educativos. O funcionamento organizacional é, então, caracterizado de acordo com dois parâmetros: o sentido orgânico (formal) e o sentido material (informal)².

As organizações escolares têm-se constituído um objecto de estudo multidimensional, pelo que existem diferentes perspectivas teóricas organizacionais que permitem a compreensão e a análise sobre a sua natureza e funcionamento. Como sustenta Greenfield (1992), uma perspectiva teórica consiste num “conjunto de pressupostos e crenças que definem a natureza das organizações e que determinam a sua concepção, a sua compreensão e a sua descrição” (Greenfield, 1992, p. 516, citado por Cano, 2008, p. 2).

De acordo com Cano (2008), cada teoria organizacional compreende diferentes modelos que permitem uma representação explicativa de um fenómeno ou aspecto particular e “(...) definem algumas dimensões de um fenómeno [em particular], e as relações entre elas, a fim de orientar a pesquisa e fornecer conhecimentos para a teoria [construída]” (Cano, 2008, p. 4). Esta multiplicidade de constructos enquadra-se em três perspectivas organizacionais, as quais podem ser analisadas, de acordo com o Quadro 1 (na página seguinte).

No entanto, o estudo da categoria *Escola* pode revelar-se mais complexo, no que diz respeito à sua forma de organização, uma vez que a análise e caracterização da escola como organização difere enquanto unidade singular e/ou AE, não obstante a sua inscrição no quadro de uma macro-organização escolar. Com a criação do AE, emergiu uma nova

² O sentido orgânico consiste na caracterização formal de uma organização, que se traduz num conjunto de pessoas que se associam para realizar propósitos, mediante estruturas e funções diferenciadas, coordenadas e dirigidas, através de processos, no contexto humano, inter-organizacional e social, e em continuidade temporal. Por sua vez, o sentido material diz respeito à coordenação de actividades de um certo número de indivíduos, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade (Pereira, 1999; Schein, 1992).

forma organizacional dotada de uma centralidade na administração escolar, constituindo-se uma nova organização específica da educação escolar.

Como afirma Lima (2011), o AE consiste

“(...) [n]um campo inter-organizacional constituído por escolas e suas relações (...)” e, por sua vez, as escolas agrupadas, incluindo a sede de agrupamento “(...) são, simultaneamente, organizações escolares específicas e com identidade organizacional, e também subunidades, constituintes de uma organização mais vasta e complexa, de resto juridicamente objecto de definição e estruturação” (Lima, 2011, p. 160).

	Perspectiva técnica	Perspectiva cultural	Perspectiva política
Como é entendida a Organização?	Entidade física (estrutura), independente, externamente observável	Realidade culturalmente constituída e/ou construída	Realidade politicamente constituída e/ou construída
O que se estuda a partir desta perspectiva?	Estruturas, Funções, Condutas, Produtos	Significados, Crenças, Valores e Normas	Interesses, Poder, Ideologias, Conflitos
Qual é o interesse da ciência?	Instrumental	Iuminativo	Emancipador
O que pretende oferecer?	Controlo e Predição	Compreensão inter-subjectiva da vida organizacional	Libertação de visões distorcidas da realidade social
O que é que a preocupa?	Eficácia e Eficiência	Auto-conhecimento, Comunicação	Participação, Justiça, Equidade

Quadro 1 - Perspectivas teóricas organizacionais (Cano, 2008, pp. 5-19)

Por razões de economia da redacção deste relatório, mas sobretudo porque as actividades que desenvolvi se concretizaram no espaço da escola-sede, recorro à categoria *Organização* para caracterizar este estabelecimento escolar. Para tal, utilizarei as ferramentas teóricas abaixo descritas, não deixando de ter em conta a nova complexidade a que aludi.

1.1.1. Estrutura

A organização possui determinadas características específicas que a traduzem na divisão de tarefas, na perseguição de finalidades, no cumprimento de funções e na conquista de objectivos. Estes parâmetros remetem para a construção de uma estrutura organizacional, através da qual se pretende uma coordenação de tarefas entre os diferentes membros da organização. Neste sentido, a estrutura organizacional traduz-se na “(...) forma como as tarefas devem estar destinadas; especifica quem depende de quem; define mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões” (Bilhim, 1996, p. 22). Deste modo, falar de organização é considerar a coordenação do seu funcionamento, através da repartição das diferentes tarefas pelas suas unidades organizacionais e respectivos membros.

De acordo com Bilhim (1996), existem três características na estrutura organizacional que constituem a organização num sistema hierárquico, no qual se definem regras e procedimentos de modo a orientar as funções e tarefas de cada nível organizacional, influenciando, directa ou indirectamente, o alcance das metas e dos objectivos a que a organização se propõe. São elas:

Complexidade – “(...) inclui os múltiplos graus de especialização, a divisão de trabalho, os diversos níveis hierárquicos, as várias extensões da organização, as filiais que possa ter”;

Formalização – diz respeito às “(...) regras e os procedimentos que qualquer organização tem para orientar o comportamento dos seus membros. Representa o uso de normas escritas fundamentais de uma organização”;

Centralização – centra-se no poder da organização. “A centralização e a descentralização representam os dois extremos duma linha contínua. A localização da organização nessa linha é um factor importante que nos pode informar sobre o tipo de estrutura da organização” (Bilhim, 1996, p. 22).

No contexto do estudo que apresento no presente relatório de estágio – contexto escolar – existem dois tipos de estruturas organizacionais, a par das mencionadas anteriormente: Estruturas administrativas (que asseguram a locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros); Estruturas pedagógicas (que determinam a acção das estruturas administrativas, organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades) (Alves, 1992, p. 21).

1.1.2. Cultura

Falar de cultura organizacional implica falar de racionalidades que transportam valores, crenças e ideologias organizacionais. Racionalidades, estas, partilhadas pelos diferentes membros da organização e que determinam a identidade da mesma, fomentando a sua missão e influenciando o seu funcionamento. A cultura organizacional representa um conceito polissémico, pelo que não existe definição concreta. No entanto, de acordo com Schein (1985), considerando esta a definição mais abrangente, a cultura organizacional compreende

“(…) o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas” (Schein, 1985, citado por Bilhim, 1996, p. 186).

Sendo, também, a escola uma organização, com uma missão e objectivos organizacionais definidos, existe em si uma cultura que compreende um conjunto de crenças e valores inerentes a todos os ciclos de ensino e respectivos departamentos disciplinares, em prol do sucesso da comunidade escolar. De acordo com Barroso (2005), existem diferentes dimensões da cultura escolar, sendo possível identificar três tipos de abordagens:

Abordagem funcionalista – “a cultura escolar é a Cultura que é veiculada através da escola. (...) [Esta] é definida e produzida exteriormente e que traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina (...)”;

Abordagem estruturalista – a cultura escolar é uma “(...) cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas”;

Abordagem interaccionista – “a cultura escolar é a cultura organizacional da escola. (...) O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos actores organizacionais” (Barroso, 2005, p. 42).

A escola é, para além de transportadora de normas e princípios tutelados, reprodutora de uma cultura educativa – que se adquire no seu espaço – às novas gerações, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de saberes e condutas determinantes na integração social das crianças e jovens. Neste sentido, a cultura escolar é

o resultado de uma intensa interacção entre as normas e as estruturas da escola, os actores educativos e o seu meio externo, pelo que resulta, como descreve Barroso (2005, p. 56), “(...) do jogo dos actores na definição das suas estratégias e sistemas de acção concreta”.

No estudo que aqui apresento, analiso a cultura escolar do AEPAN segundo uma abordagem interaccionista, uma vez que a cultura organizacional do agrupamento é construída através da acção de todos os seus actores educativos. Deste ponto de vista, cada escola é uma realidade culturalmente construída. Quero com isto dizer que procurarei adiante caracterizar o AE com o objectivo de “(...) construir um conhecimento esclarecedor (...) que permita entender o significado [das acções na organização], ampliando a nossa compreensão da natureza e as qualidades de uma realidade organizacional particular (...)” (Cano, 2008, p. 11). Esta perspectiva permitir-me-á, adicionalmente, compreender os processos de tomada de decisão que são construídos pela Directora do Agrupamento.

A perspectiva cultural proposta por Cano (2008) sugere que o estudo da organização escolar como realidade cultural pode ser feito sob duas teorias distintas: teoria subjectiva e teoria institucional. Segundo a teoria subjectiva, a cultura organizacional é determinada pelas características dos actores (intra-subjectividade) e pela interacção e comunicação do grupo de actores (inter-subjectividade), pelo que se vai gerindo padrões ou formas de sentir, de pensar e de agir peculiares (Cano, 2008, p. 12). Não há nenhuma organização como algo genérico. As organizações são únicas em si, peculiares.

De acordo com Cano (2008),

“a ambiguidade e a incerteza, presente nos processos e acontecimentos mais significativos, retira processos racionais para análise, resolução de problemas e tomada de decisões, de modo que a frequência é difícil saber o que acontece, por que acontece e o que vai acontecer” (Cano, 2008, p. 12).

Por sua vez, a teoria institucional procura explicar os factos organizacionais através do seu contexto, uma vez que “(...) os centros educativos concebem-se em configurações normativas que estão determinadas pelo seu ambiente social e histórico” (Cano, 2008, p. 13). Esta teoria defende que uma instituição é considerada como um grupo de indivíduos que manifestam um conjunto de padrões de acção, de forma a responder a uma situação social particular.

Neste estudo seguirei mais de perto a primeira teoria. Assim, o AE (e as escolas que o compõem) caracteriza-se numa organização que desenvolve os seus padrões culturais em

relação com a cultura social em que está inserido. Esses modos culturais revelam-se em valores e normas de funcionamento, os quais se podem manifestar nos objectivos curriculares e sociais a que a organização se compromete a alcançar sob um projecto educativo.

1.1.3. Autonomia, regulação e micro-política escolar

Com a promulgação do Decreto-Lei 115-A/98, foi aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, identificando-se formas de regulação que acompanharam a transição das escolas para o regime de autonomia. O documento veio enfatizar a centralidade da escola nas políticas educativas, sob processos de regulação variados: “(...) tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (ME, Decreto-Lei, n.º 115-A/98, art.º 3.º, n.º 1). Desde então, foram publicados diferentes documentos legislativos acerca do instrumento de autonomia de escolas, colmatando com o Decreto-Lei 137/2012, de 2 de Julho, o qual promove que as escolas poderão contractualizar a sua oferta educativa com outras escolas ou outros organismos, reforçar a coerência do projecto educativo, adoptar uma cultura de avaliação interna, ao nível docente e na aprendizagem, entre outros pressupostos, delegando o controlo e poder destes mecanismos para as escolas. Esta modalidade de regulação implica que as escolas produzam alguns instrumentos de trabalho e de prestação de contas: projecto educativo, regulamento interno, plana anual e plurianual de actividades, orçamento anual, relatório anual de actividades, conta de gerência e relatório de auto-avaliação.

As instâncias normativas em que são decretadas e as regras a executar pelos actores incidem numa “(...) regulação institucional, normativa e de controlo que pode ser definida como o ‘conjunto de acções decididas e executadas por uma instância’ que permite a orientação da acção pedagógica de uma organização” (Barroso, 2006, p. 13). De acordo com Barroso (2005), a autonomia de escola pressupõe que “(...) os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (...), em determinados domínios

(...), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração” (Barroso, 2005, p. 108).

Após decretada, a autonomia de escolas é construída, de acordo com as suas especificidades locais e “(...) no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (Barroso, 2005, p. 109)³.

A autonomia de escolas está dependente de modelos organizacionais “decretados”, os quais são descritos segundo uma orientação oficial e juridicamente normativa (Lima, 2002, p. 45). Esses modelos são ‘interpretados’ pelos actores, que lhes atribuem um sentido, de acordo com os seus sistemas de interesses e valores sociais construídos na organização, dando lugar à criação de modelos de “interpretação”. Estes resultam de objecção, análise e interpretação e é-lhes atribuído um sentido tendo em conta a sua recontextualização organizacional, pese embora o cumprimento dos “limites hierarquicamente fixados pelos modelos decretados” (Lima, 2002, p. 47). Este processo desenvolve-se sob uma micro-política escolar, que se caracteriza por um processo de modelação pelos gestores escolares, mas também por todos os outros actores escolares, das normas decretadas pela administração central às escolas. Assim, os modelos “decretados” são aplicados de acordo com as características socioculturais, os valores e os interesses dos AE.

Dito de outro modo, as organizações educativas regem-se numa autonomia, “(...) através de uma produção de micro-políticas ou de políticas organizacionais e de lógicas de acção ou do ensaio em acções localizadas, através de processos de legalização *a posteriori* ou retrospectiva” (Ball, 1987, Bacharach & Mundell, 1993, citado por Lima, 2002, p. 34). Autonomia, esta, que se revela numa autonomia relativa, uma vez que a autonomia de escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada (Lima, 2002, p. 33). Não obstante, o funcionamento das escolas é directamente influenciado pelas características das suas comunidades escolares, pelo que “as abordagens micro-políticas são essenciais para a compreensão da administração e gestão educativa” das escolas (Glatter, 1982, p. 161, citado por Maroto, 1996, p. 211).

As abordagens micro-políticas em educação observam e analisam a acção política da/na organização que “[se] fund[e] nos constrangimentos, pressões, limitações e

³ Sobre este assunto, ver também: Sanches, M. F.; Solano, I. (2005). Construção de autonomia, regulação e controlo: A transição para o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. In J. Ponte (Ed.), *Itinerários 2005 – Investigar em Educação* (pp. 1623-1635). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

oportunidades, aí vividos e alimenta-se da variedade e divergência de interesses dos actores e grupos em presenças” (Mangham, 1979; Gronn, 1986; Ball, 1989a, 1989b, 1994, citados por Carvalho, 2002, p. 61). Neste sentido, a organização escolar constitui-se, também, numa arena política onde divergem interesses e ideologias políticas individuais, dividida por conflitos.

A actividade política nas organizações tem o seu foco na luta sobre e através de recursos e cognições, através da alocação e da distribuição de recursos, físicos e humanos, de modo a promover interesses próprios e a alcançar objectivos. Como sustenta Carvalho (2002),

“(…) não é a mudança de condições que gera a mudança organizacional; é a introdução de alterações nos recursos existentes, humanos e não humanos, que cria um conjunto de oportunidades ao envolvimento e ao desencadeamento da actividade política dos indivíduos, a qual se constitui como instrumento de mudança organizacional” (Carvalho, 2002, p. 63).

Neste ponto de vista, cada *área de negociação* é ocupada por uma esfera de influência⁴ onde se observa o controlo das escolhas que aí se tomam e que se constitui, por sua vez, condições de influência sobre o modo como são construídos os processos de tomada de decisão nas escolas.

A noção de micro-política existente nas organizações escolares permite-nos considerá-las como construções sociais e políticas, nas quais são discutidas questões de controlo, de democracia e de participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias individuais e colectivas, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e da mudança estruturada. Estas questões remetem-nos para uma análise de novos processos sociais que são construídos através das relações de controlo e de regulação, influentes no funcionamento e governação das escolas.

Existe, portanto, uma “regulação situacional activa e autónoma” que consiste num processo activo de produção de ‘novas regras de jogo’ que “compreende a definição de normas, regras e constrangimentos, que orientam o funcionamento do sistema, e o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores” (Barroso, 2006, p. 13). De qualquer modo, as organizações educativas também produzem

⁴ O modelo *esferas de influência* (Hanson, 1981) concretiza-se no contexto de múltiplos ‘domínios ou áreas decisoriais’, através de duas vertentes: a dos administradores e a dos professores. “Estas esferas encontram-se associadas aos diferentes actores educativos – assistentes operacionais, alunos, professores, gestores intermédios e pais – e cada um mantém graus relativos de poder, autonomia, arbítrio decisional, legitimidade, tarefas e objectivos” (Hanson, 1981, pp. 245-276, citado por Moura, 2009, p. 32).

‘regras de acção’ através de um processo activo que os seus actores adoptam para orientar a sua acção no funcionamento das organizações e dar continuidade ao seu propósito e objectivos determinados pela regulação nacional a que estão sujeitas. Trata-se, internamente, de um conjunto de três processos de regulação:

Regulação de controlo, exercida pelos órgãos de gestão da escola “(...) através da tradução e aplicação de regras exteriores definidas pelas autoridades que tutelam a escola, ou através da produção de regras próprias no âmbito das suas competências”;

Regulação autónoma, resultante da acção colectiva dos diferentes actores escolares, que produzem as próprias regras de acção pedagógica, “(...) em função de interesses e estratégias específicas”;

Regulação conjunta, que resulta da “(...) interacção dos dois tipos de regulação” supra referidos (Reynaud, 1997, citado por Barroso *et al.*, 2006, pp. 171-172).

Deste modo, são definidas estratégias para a aplicação de regras e leis, decretadas pela administração central, com as quais os actores adoptam processos de estruturação, de acordo com os diferentes contextos de acção. Esta pluralidade de produções de novas regras deve-se às lógicas e sentidos de acção, bastante influenciados pelos interesses, escolhas e motivações pessoais e locais dos interesses e da organização educativa.

1.2. O Trabalho do Gestor Escolar

Relativamente à análise do trabalho do gestor escolar, centrar-me-ei, de seguida, no esclarecimento dos seguintes assuntos: primeiro, o conceito de gestão nas ciências da administração e os mitos que estão associados ao trabalho do gestor; segundo, os papéis e funções desempenhados pelo gestor escolar no exercício da sua actividade profissional; terceiro, os dilemas que o gestor escolar enfrenta no seu dia-a-dia; e, por último, a capacidade de liderança e os seus diferentes estilos que o gestor exerce na sua organização.

O trabalho do gestor escolar é da competência do órgão máximo de uma organização escolar, pelo que o gestor possui a responsabilidade de todas as decisões e acções tomadas no interior da sua organização. Deste modo, neste ponto pretendo dar conta da análise do exercício da sua actividade profissional e das directrizes que lhe estão associadas.

1.2.1. O Conceito de gestão e os mitos que lhe estão associados

O conceito de gestão é um termo polissémico, pelo que não existe uma definição universalmente aceite. No campo da literatura da gestão, Donnelly *et al.* (2000) adiantam que se trata de um

“(...) processo, levado a cabo por um ou mais indivíduos, de coordenação das actividades de outras pessoas, com vista a alcançar resultados que não seriam possíveis pela acção isolada de uma pessoa”. De acordo com os autores, cabe à gestão a optimização do funcionamento das organizações, “(...) através da tomada de decisões que contribuam para a concretização das suas missões e objectivos, para a sua sobrevivência/desenvolvimento” (Donnelly *et al.*, 2000, p. 3).

As tarefas executadas no interior das organizações enquadram-se em três níveis de gestão que, de acordo com Teixeira (2005), compreendem uma divisão de trabalho e uma delegação de responsabilidades por parte dos seus gestores:

- Nível operacional (gestão de primeiro nível) – onde predomina a componente técnica (o centro da organização), traduzindo-se no conjunto de tarefas dos supervisores, chefes de serviço, entre outros, com vista à produção dos resultados desejados;
- Nível intermédio (gestão intermédia) – que se traduz na componente táctica da organização. Este nível caracteriza-se pela movimentação de recursos no curto prazo e na elaboração de planos e programas específicos por parte dos directores de departamento, directores de área, entre outros, servindo de ligação entre a produção de um produto e a sua utilização/aplicação;
- Nível institucional (gestão de topo) – que consiste no nível máximo de gestão da organização, caracterizando-se por uma componente estratégica, baseada na determinação de objectivos e na orientação do funcionamento da organização. Nesta componente, os membros do conselho de administração, gerência, direcção geral, entre outros, formulam as políticas gerais de funcionamento da organização (Teixeira, 2005, p. 6).

O gestor deve ter a capacidade para planear, organizar, dirigir e controlar, coordenando diferentes tarefas e indivíduos no sentido de interpretar objectivos e concretizá-los em acções para atingir os resultados desejados.

Transportando estas noções para o campo escolar, cabe ao director orientar os seus pares e controlar os recursos disponíveis, de modo a promover o sucesso educativo dos seus alunos. O planeamento consiste no processo de “determinar antecipadamente o que deve ser feito e como fazê-lo”, coordenando a acção e o tempo dos indivíduos para cada tarefa; a organização estabelece-se nas “relações formais entre as pessoas, e entre estas e os recursos, para atingir os objectivos propostos”, através do estímulo que se concretiza na direcção; esta, é entendida como o “processo de afectar, ou influenciar, o comportamento dos outros”, através da motivação, liderança e comunicação que o gestor desenvolve com os seus pares (Teixeira, 2005, p. 4). No entanto, persiste a dúvida: ‘o que faz realmente um gestor?’

Segundo Mintzberg (1986), a profissão de executivo é a mais vital na nossa sociedade, uma vez que é ele quem determina o funcionamento das organizações e o controlo dos seus recursos. Como tal, este autor sugere quatro mitos sobre a visão clássica do trabalho do gestor, e as suas realidades:

1.º Mito – “O executivo é um planeador sistemático e reflexivo”

Realidade: “(...) os executivos trabalham a um ritmo inexorável e as suas actividades caracterizam-se pela brevidade, variedade e descontinuidade e que eles estão firmemente orientados para a acção (...)” (Mintzberg, 1986, pp. 2-3);

2.º Mito – “O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina”

Realidade: “Além de se ocupar com excepções, o trabalho administrativo envolve uma série de deveres rotineiros, incluindo rituais e cerimónias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu meio ambiente” (Mintzberg, 1986, p. 4);

3.º Mito – “Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais”

Realidade: “Os executivos preferem a informação verbal, principalmente telefonemas e reuniões” (Mintzberg, 1986, pp. 5-6);

4.º Mito – “A administração é, ou pelo está transformando-se rapidamente, em ciência e profissão. Sob qualquer definição de ciência e profissão, tal informação é falsa”

Realidade: “Os programas do executivos – para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas – permanecem nas suas mentes” (Mintzberg, 1986, p. 7).

Deste modo, constata-se que o gestor desenvolve uma série de tarefas rotineiras e abrangentes que não lhe permite o planeamento das suas tarefas diárias. O seu trabalho é caracterizado pela brevidade, pela variedade e pela fragmentação das actividades que realiza, nomeadamente: “desenvolver relações com os seus pares, fazer negociações,

motivar os subordinados, solucionar conflitos, estabelecer redes de informações, difundir informações, tomar decisões diante de condições de extrema ambiguidade e alocar recursos” (Mintzberg, 1986, p. 18).

1.2.2. Papéis e funções do gestor escolar

Importa referir, desde já, que o trabalho do gestor tem características específicas, que advêm da especificidade da própria organização escolar. Uma vasta literatura na área da Administração Educacional tem procurado traçar essas características. As funções do gestor escolar são determinantes para o funcionamento das suas organizações, pelo que o seu exercício exige o desenvolvimento de competências específicas: capacidade para articular uma filosofia para a escola; capacidade para convencer os outros a trabalhar no sentido da sua visão; disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros, determinação em enfrentar problemas (tomada de decisões e actuação rápida na resolução de problemas); e capacidade e convicção, para gerir o ambiente externo da escola (Weindling, 1990, p. 191, citado por Barroso, 2005, p. 151).

O gestor escolar tem as principais missões de representar o Estado e dirigir a escola, através de uma prestação de contas frequente e sob uma autonomia relativa. De acordo com Barroso (2005), as funções do gestor escolar agrupam-se em quatro grandes domínios: liderança; organização; relações humanas e relações externas (Barroso, 2005, p. 149). No campo de cada domínio, o gestor escolar desempenha uma lista de dezasseis tarefas, como é possível observar no Quadro 2 (na página seguinte).

LIDERANÇA

Liderança – Exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola.

Filosofia – Desenvolver uma base filosófica para definição das políticas, das finalidades e dos objectivos.

Integração – Coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo.

Inovação – Possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efectiva.

ORGANIZAÇÃO

Organização – Organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de actividades curriculares e extracurriculares e para a administração.

Planificar – Prever, avaliar, planificar e decidir prioridades.

Avaliar – avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas.

Gerir recursos – Tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício.

RELAÇÕES HUMANAS

Gerir pessoal – Selecção, avaliação, supervisão, desenvolvimento.

Gerir alunos – Contactos, cuidados, disciplina, comunicação, ensino.

Gerir relações – Gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.

Gestão de si mesmo – “Stress, tempo, lazeres, relações pessoais, saúde.

RELAÇÕES EXTERNAS

Comunicações, relatórios para as *autoridades escolares*.

Comunicações e relações com os *pais e comunidade em geral*.

Comunicações e relações com o *meio local*: outros serviços e dependências, empresas.

Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, pensamento educativo.

Quadro 2 - Funções e tarefas do gestor escolar (Jones, 1988, segundo Barroso, 2005, p. 149)

No que diz respeito aos papéis do gestor escolar, estes provêm da sua autoridade formal e envolvem relacionamentos interpessoais, os quais descrevem aspectos informativos e definem o gestor como o responsável pelos processos de tomada de decisão construídos na escola.

Estudos de natureza histórica mostram ser possível identificar quatro papéis essenciais do gestor escolar no exercício da sua actividade profissional:

- Administrador-Delegado – pelo qual o gestor escolar serve de mediador entre a administração central e os restantes actores educativos do estabelecimento de ensino, garantindo a eficácia das políticas educativas a nível escolar;
- Gestor – papel que se constitui na responsabilidade pela “organização e divisão do trabalho, distribuição dos recursos, controlo dos resultados e direcção do pessoal”;
- Supervisor dos Professores – que diz respeito à coordenação do ensino e controlo nos professores quanto ao cumprimento dos objectivos,

nomeadamente, “conteúdos definidos nos programas, regulamentos e outras normas da administração central”;

- Educador dos Alunos – que identifica o gestor escolar como responsável máximo pelo estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, pela educação dos alunos, certificando-se de que “toda a organização funciona como um ‘ambiente moral’ e disciplinador dos alunos” (Barroso, 2005, p. 153)⁵.

Os papéis do gestor escolar são inseparáveis, uma vez que as suas decisões são tomadas a partir dos papéis que o gestor transpõe no exercício da sua actividade profissional.

Na realização do seu trabalho, o gestor escolar é confrontado, diariamente, com a sobreposição de problemas/assuntos de diversa ordem para resolver com as diversas rotinas burocráticas o constante trabalho de dimensão relacional. Em suma, dele se espera o desempenho de múltiplos papéis e o exercício de diversas funções. De facto, e de acordo com Barrère (2007), uma das características do trabalho do gestor escolar é a constante articulação, a sobreposição e, muitas vezes, as contradições entre as tarefas ou actividades que desenvolve e os ritmos de trabalho estruturalmente diferentes, envolvendo contrariedades próprias (Barrère, 2007, p. 59). Espera-se que a resolução destas múltiplas solicitações possa tomar contornos específicos e singulares no contexto do trabalho de um Director de AE, pois, como atrás referi, este não age apenas numa organização, mas num campo inter-organizacional (constituído por várias escolas e pelas suas relações).

1.2.3. Dilemas do gestor escolar

O gestor escolar depara-se, diariamente, com dilemas no que diz respeito ao seu modo de gestão e à sua interacção com os seus pares dentro da organização. De acordo com Dinis (2002), existem seis dilemas do gestor escolar:

- Administração vs. Ensino – o gestor escolar sente-se dividido entre o desempenho dos seus papéis enquanto professor e enquanto administrador,

⁵ Mintzberg (1986) propõe que os papéis do gestor escolar provêm directamente da sua autoridade formal e envolvem relacionamentos interpessoais, conteúdos informacionais e tomadas de decisão. Os papéis de relação dizem respeito ao papel de líder, de representante e de agente de ligação; os papéis de informação compreendem os papéis de piloto, de difusor e de porta-voz; e os papéis de decisão correspondem aos papéis de empreendedor, de gestor de crises, de gestor de recursos e de negociador (Mintzberg, 1986, pp. 9-15).

- sob uma partilha de valores, ideias e comportamentos a nível burocrático e administrativo, contrastando com outros de nível profissional e pedagógico;
- Domínio vs. Participação – o administrador controla as actividades desenvolvidas pelos seus pares na organização, pese embora deva, também, facilitar as vontades e sugestões dos mesmos, em prol da missão comum;
 - Interno vs. Externo – este dilema é considerado quando o gestor deve dar atenção tanto aos professores e à organização escolar como às relações externas que estabelece (Parcerias protocolares);
 - Familiaridade vs. Distanciamento – o gestor escolar deve ser capaz de alcançar um equilíbrio entre o distanciamento, poder hierárquico e uma postura de firmeza, e a proximidade e flexibilidade estabelecida com os restantes actores educativos;
 - Gabinete vs. Corredor – considerado um paradigma das organizações escolares, este dilema transparece-se nos papéis do gestor escolar mediante o contexto de trabalho com que se depara. O gestor deve ter a disponibilidade de atendimento a toda a hora, sob uma política de porta aberta, bem como deve conciliar o trabalho de gabinete, maioritariamente burocrático;
 - Reactividade vs. Proactividade – em que o gestor se sente pressionado no seu local de trabalho, o que dificulta a gestão do seu tempo quanto ao exercício de funções gestionárias (Dinis, 2002, pp. 125-130).

1.2.4. Liderança

O gestor de uma organização deve demonstrar liderança perante os seus pares, centrando-se na determinação das práticas que têm impacto no desenvolvimento e melhoria da sua organização. Para que as funções do gestor sejam exercidas com exactidão, torna-se necessário desempenhar um papel de liderança.

A liderança que se traduz na “capacidade de conseguir que os outros façam aquilo que o líder quer que façam” (Teixeira, 2005, p. 4), comporta o poder de autoridade e o poder de influência, que assentam num poder estrutural e num poder relacional, respectivamente.

Importa clarificar a existência de três estilos de liderança, comuns nas organizações:

- Liderança autocrática – consiste numa liderança centrada na autoridade do líder da organização, não havendo qualquer liberdade de decisão dos restantes actores. Existe um elevado nível de qualidade no trabalho e menor relação entre pares;
- Liderança democrática – em que existe uma elevada comunicação entre o líder e os seus pares, nomeadamente na tomada de decisões, em que são partilhadas ideias e existe o encorajamento de todos para participar na solução de problemas. Existe uma maior qualidade no trabalho em relação ao nível de liderança definindo anteriormente;
- Liderança liberal – em que o líder permite uma total liberdade na tomada de decisões individuais, participando apenas quando é solicitado. Existe um baixo rendimento de trabalho e pouco respeito pelo líder da organização.

No âmbito escolar, o estilo de liderança mais eficaz é o estilo democrático, através do qual o gestor promove outras lideranças individuais e entre grupos, coloca as lideranças em rede, estimulando a comunicação entre pares e entre níveis de gestão e provoca, efeitos significativos, indirectos, sobre a aprendizagem dos alunos. Liderar não tem o mesmo significado que gerir e, como tal, líderes são aqueles que motivam o desenvolvimento de interesses, valores e capacidades das pessoas de modo a expandirem-se pessoal e profissionalmente, clarificando ideias e aperfeiçoando modelos mentais partilhados, numa mesma organização.

1.3. Lógicas e estratégias de acção

O gestor escolar desenvolve lógicas e estratégias de acção de acordo com o sentido que atribui à regulação interna⁶ da sua escola, com o propósito de melhorar a acção colectiva da organização e a sua posição face ao sucesso educativo dos seus alunos.

De acordo com Barroso *et al.* (2006), o conceito de ‘lógica de acção’ remete-nos para a “(...) existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido

⁶ A regulação interna da escola traduz-se nos “(...) processos formais e informais que garantem a coordenação da acção colectiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento” (Barroso *et al.*, 2006, p. 171).

(subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva” (Barroso *et al.*, 2006, p. 179). Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico, que designa uma relação entre um contexto e uma acção, supondo uma racionalidade que dá conta da interpretação e sentido que cada actor atribui à sua acção.

É possível observar os factores explicativos das lógicas de acção na Figura 1:

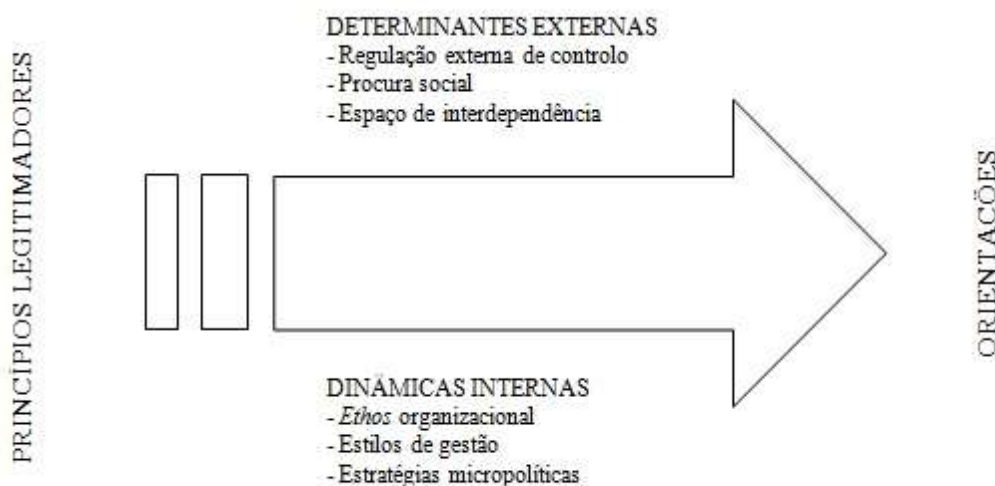


Figura 1 - Factores explicativos das lógicas de acção (Barroso *et al.*, 2006, p. 184)

No seu estudo, Barroso *et al.* (2006) dão conta da presença de duas lógicas de acção: “escola de elite”⁷ e ‘escola de integração’. No estudo que aqui apresento, vou centrar-me na lógica de acção que Barroso *et al.* (2006) denominam por uma ‘escola de integração’. Esta expressão incide sobre o sentido dominante na orientação que é dada ao processo de regulação interna: “a sensibilidade aos problemas sociais dos alunos, em particular dos oriundos dos bairros mais desfavorecidos; a disponibilidade para a promoção e apoio a iniciativas [de ensino e de formação] (...)” (Barroso *et al.*, 2006, p. 182).

⁷ De acordo com Barroso *et al.* a lógica de acção denominada por “escola de elite” “visa caracterizar o conjunto de práticas, acções e discursos detectados que vão no sentido da eficiência, do cumprimento dos normativos e regulamentos, da construção de uma boa imagem exterior, adequada aos valores e interesses dos grupos sociais dominantes e da preocupação com o rigor das aprendizagens e a qualidade dos resultados escolares” (Barroso *et al.*, 2006, p. 180).

1.4. Processos de tomada de decisão

Os processos de tomada de decisão constituem uma área privilegiada no domínio da gestão escolar. A tomada de decisão é entendida como um processo de produção de sentido, que se constrói num “(...) quadro de racionalidade limitada e num contexto de interacção social, onde o cultural se articula com o político, o histórico e o institucional” (Pina, 2001, p. 62).

De acordo com March (1999), sobre a temática da tomada de decisão existem quatro dimensões a partir das quais se estabelecem formas distintas de conceber o fenómeno e consequentemente de desenvolver teorias a esse respeito):

- As decisões baseiam-se em escolhas ou em regras; no primeiro, segue-se uma “(...) ‘lógica de consequência’, em que o actor escolhe uma alternativa entre outras (...)”, após avaliar as suas consequências; no segundo uma “(...) ‘lógica de apropriação’, através de identidades ou papéis (...)” que o actor realiza “(...) a partir do reconhecimento da situação e do seguimento de regras que fixam o comportamento apropriado para cada situação”;
- O processo de tomada de decisão caracteriza-se pela clareza e consistência, em que “(...) o actor encontra na decisão uma ocasião para reduzir os equívocos e dar consistência a uma situação (...)”, ou caracteriza-se pela ambiguidade e inconsistência, em que o actor vê na decisão um momento em que “(...) explora e espalha inconsistência e ambiguidade”;
- As decisões são consideradas actividades instrumentais, “(...) como meio de resolução de problemas (...)”, ou actividades interpretativas, “(...) como meio de construção de sentido, individual e social”;
- Destaca-se a autonomia da acção, “(...) considerando que é possível descrever as decisões como um resultado de intenções, identidades e interesses de actores independentes”, ou destaca-se o seu carácter ‘ecológico’, “(...) enfatiza[ndo] as interdependências e os processos interactivos de que as mesmas nascem” (March, 1999, citado por Pina, 2001, pp. 62-63).

Na literatura sobre as organizações e sobre as organizações educativas, têm tomado lugar diferentes modos de conceber e de analisar os processos de decisão. Para alguns

autores, os decisores encaram as suas acções e discursos sob uma conduta racional, considerando assim que:

“(…) a tomada de decisão é um processo racional em que os sujeitos procuram maximizar as possibilidades de conseguir os seus objectivos, tendo em conta todas as alternativas possíveis, explorando todas as consequências resultantes dessas alternativas e tomando, finalmente, uma decisão” (Lunenburg e Ornstein, 1991, p. 160, citado por Maroto, 1996, p. 207).

Este modelo assenta em três premissas essenciais:

“(…) na ideia de que um decisor qualquer dispõe de todas as informações de que precisa, e possui uma capacidade ilimitada para as tratar (...); [na premissa de que] esse mesmo decisor é suposto ter uma ideia clara das suas preferências, que são consideradas como dadas de uma vez por todas, estáveis, coerentes e hierarquizadas; [e em que] esse decisor é capaz de acionar um raciocínio sinóptico que lhe permite proceder a um exame comparativo ao mesmo tempo exaustivo e simultâneo de todas as soluções possíveis com as suas consequências prováveis, e assim otimizar as suas opções (...)” (Friedberg, 1993, pp. 44-45).

De acordo com Maroto (1996), este ‘modelo racional’ possibilita a divisão do processo de tomada de decisão em seis etapas distintas: identificação e definição do problema; produção de soluções alternativas; avaliação das mesmas; escolha das alternativas; tradução dessa escolha em acção; e avaliação dos resultados alcançados (Maroto, 1996, pp. 207-208).

No entanto, o surgimento de teorias situacionais e de contingência permitiu uma outra percepção da tomada de decisão, sugerindo que os actores relativizam a sua tomada de decisão tendo em conta outras variáveis, nomeadamente as estratégias adoptadas em situações distintas.

Este modo de pensar assenta em duas premissas fundamentais e críticas relativamente à visão anterior. A racionalidade deve-se a dois grandes constrangimentos irreduzíveis:

“a informação de um decisor é sempre incompleta, porque o conhecimento das consequências das diferentes possibilidades de acção e dos seus valores respectivos no futuro é sempre fragmentário” e “nenhum decisor é capaz de otimizar as suas soluções, dado a complexidade dos processos mentais implicados por toda a verdadeira optimização que ultrapassa as capacidades de tratamento das informações e de raciocínio do ser humano” (Simon, 1955, 1956; March e Simon, 1958, citados por Friedberg, 1993, p. 45).

Daqui se gerou um modelo de ‘racionalidade limitada’.

De acordo com Cohen, March e Olsen (1972), existe um modelo de abordagem ao processo de tomada de decisão denominado por “modelo de *garbage can*” (modelo de caixote do lixo), que define que as decisões construídas são, com frequência, o resultado do cruzamento entre os problemas, as soluções e as características dos participantes no processo, os quais actuam de modo variável e imprevisível (Cohen, March e Olsen, 1972, citados por Maroto, 1996, pp. 212-213).

Outra estruturação dos modelos de decisão é feita por Portier (1999), que categoriza as diferentes propostas de análise às tomadas de decisão segundo as abordagens psicológicas e as abordagens compósitas (Portier, 1999, p. 130, citado por Pina, 2001, p. 67). Nas abordagens psicológicas, o autor “(...) inclui todas as teorias que se interessam pelos processos mentais accionados numa decisão individual ou pela personalidades dos decisores”, pelo que as decisões são encaradas como um caso específico das estratégias de resolução de problemas e são exploradas “(...) as racionalidades subjectivas empregues pelos indivíduos na situação (...)”. Estas teorias repercutem os estudos produzidos sobre os ‘estilos de liderança’ e ‘perfis de liderança’; As abordagens compósitas, que influenciam a investigação desenvolvida neste relatório, “(...) incluem um conjunto de outras abordagens que em comum têm o facto de combinarem vários aspectos de outros modelos, ou seja, o olhar plural” (Pina, 2001, p. 67).

Neste relatório, seguirei a ideia segundo a qual os processos de tomada de decisão resultam, assim, de uma triangulação de interesses, oportunidades e características do meio organizacional. Os gestores constroem os processos de tomada de decisão sob uma racionalidade limitada, a partir de um “sistema debilmente articulado” em que “a falta de clareza nos fins, procedimentos e sistemas de avaliação, assim como o carácter imprevisível e fragmentado da gestão escolar, fazem com que a tomada de decisão nas organizações educativas não se adapte às premissas neorracionalistas” (Hoyle, 1986, citado por Maroto, 1996, p. 212).

2. CAPÍTULO 2 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTÁGIO

Neste capítulo procedo à caracterização da organização em que decorreu o estágio e do trabalho sua gestora.

Estruturei este capítulo nas seguintes secções (subcapítulos):

- Origem e composição do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, onde apresento a origem, a história e a composição do AE;
- Objectivos, Princípios e Valores – onde apresento o âmbito curricular da organização, os valores e os objectivos educativos determinados para a comunidade educativa;
- População escolar da organização – onde apresento a caracterização socioeconómica e cultural da comunidade escolar do AE;
- Oferta educativa e Projectos do Agrupamento de Escolas – no qual descrevo os ciclos de ensino e quantidade de turmas que a organização oferece à sua comunidade e os principais projectos desenvolvidos na mesma;
- Recursos do Agrupamento de Escolas – que consiste nos recursos físicos e humanos disponíveis para a acção educativa do AE;
- Parcerias – correspondente à identificação de outras organizações que colaboram com o AE na sua acção educativa e desenvolvem actividades para a consecução dos objectivos educativos, em âmbitos institucionais, socioculturais, da formação profissional, da saúde e do desporto;
- Estruturas de Administração e Gestão – mapa hierárquico dos recursos humanos da organização;
- O Trabalho da Gestora – na qual apresento o percurso profissional da Directora do AE e caracterizo o seu modo de gestão da organização.

Por sua vez, o trabalho da gestora escolar é caracterizado, como complemento à compreensão do contexto organizacional, uma vez que a organização se localiza num meio socioeconómico desfavorecido e está inserida no programa TEIP.

Antecedendo a apresentação destas secções, apresento – de imediato – uma breve elucidação dos procedimentos metodológicos que segui para a caracterização do contexto organizacional e do trabalho da Directora do AE.

2.1. Metodologia do estudo para a caracterização do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros e do trabalho da sua Directora

A caracterização do AEPAN foi possível através de duas componentes: (a) a descrição da organização nos seus elementos básicos, que caracterizam substancialmente, a estrutura formal do AE no actual ano lectivo; (b) a análise da organização a partir de um quadro teórico concreto, designadamente, o da cultura de escola (explicitado no capítulo anterior), focando os documentos que definem a orientação curricular e educativa do AEPAN. Apresento, seguidamente, esta orientação metodológica e os procedimentos que adoptei para a concretização do estudo.

Num primeiro momento o AE é descrito tendo em consideração alguns elementos fundamentais de natureza estrutural/formal, nomeadamente através do recurso aos documentos estruturantes da organização que vigoram no presente ano lectivo, e através de método de pesquisa arquivística, os quais abordo com maior especificidade adiante.

Numa segunda parte, o AEPAN é, por mim, analisado como sendo uma entidade com significados, crenças, normas e valores próprios – uma realidade culturalmente construída, como referi no capítulo 1 do presente relatório⁸.

Para a caracterização do AE recorri à pesquisa arquivística, que me permitiu a recolha de informação referente à origem e história da organização, dos seus objectivos, oferta educativa e parcerias, assim como dos seus projectos e da caracterização da população escolar que acolhe. Esta técnica consiste na “(...) utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados” (Afonso, 2005, p. 88), que permite o conhecimento e a compreensão da natureza do objecto de pesquisa. A natureza dos documentos consultados e analisados inclui-se na categoria da documentação oficial, uma vez que pertence ao arquivo da organização escolar ou educativa (Afonso, 2005, p. 89),

⁸ O estudo da organização sob uma abordagem cultural está referido no sub-capítulo 1.1.2. *Cultura*, do presente documento.

nomeadamente: o Projecto Curricular 2012-2015 (AEPAN, 2012a), que estabelece as estratégias de desenvolvimento do projecto educativo; o Projecto Educativo 2012-2015 (AEPAN, 2012b), que consagra a orientação educativa do AE; o Projecto TEIP III⁹ (AEPAN, 2012c), que define as orientações curriculares de acordo com as necessidades e os resultados escolares dos alunos; o Regulamento Interno 2014-2017 (AEPAN, 2014), que define o regime de funcionamento do AE e de cada um dos seus órgãos de administração e gestão; e o Plano de Melhoria 2013/2014 (AEPAN e IGEC, 2013), que resultou de um diagnóstico mais aprofundado realizado pela IGEC e que visa a melhoria das estratégias e das actividades a desenvolver pelo AE¹⁰. Importa, ainda, acrescentar a consulta do *site* institucional da organização.

De modo a construir uma interpretação sólida dos dados recolhidos através da pesquisa arquivística, fiz uma análise qualitativa de informação (análise documental), que consiste “(...) [n]uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre o contexto empírico particular e o olhar [do investigador]” (Afonso, 2005, p. 118).

Deste modo, a caracterização do AEPAN constituiu-se numa tarefa de importante valor, permitindo-me conhecer o contexto em que está inserida e desenvolver, posteriormente, com maior profundidade, o projecto de investigação sobre os processos de tomada de decisão construídos pela sua gestora. Tratou-se de uma caracterização das manifestações da cultura oficial da organização, que se traduz nos seus valores e princípios de funcionamento e que estão ‘depositadas’ nos principais documentos orientadores do AEPAN, designadamente, no Projecto Educativo (AEPAN, 2012b) e no Projecto TEIP III (AEPAN, 2012c).

Quanto à caracterização do trabalho da gestora recorri a notas de campo que registei ao longo da realização do estágio curricular. Nestes documentos é possível analisar alguns momentos particulares do trabalho da gestora e compreender o dia-a-dia da Directora, nomeadamente as actividades e decisões que compreendem a sua gestão organizacional.

⁹ O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária foi criado pelo Despacho Normativo, de 25 de Setembro de 2012, na sequência do Programa TEIP II, retomando o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 01 de Agosto.

¹⁰ É possível consultar os documentos aqui enunciados, nos anexos I, II, III e IV do presente trabalho, de acordo com a ordem apresentada, à excepção do Projecto TEIP III que não foi autorizada a divulgar.

2.2. Origem e composição do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros

O AEPAN situa-se em Lisboa, numa área socioeconómica desfavorecida, que “foi desde sempre muito problemática” (AEPAN e IGEC, 2013), com uma comunidade educativa bastante heterogénea culturalmente. Tem a sua origem na antiga Escola Preparatória Pintor Almada Negreiros, caracterizada, desde o ano de 1973, por uma comunidade educativa “(...) proveniente, na totalidade, de comunidades menos favorecidas, [d]os bairros degradados da Musgueira Norte e Sul, e de pequenos bairros [das freguesias] da Charneca do Lumiar e das Galinheiras” (AEPAN, 2012b, p. 9). Após a extinção das antigas instalações, em Agosto de 1998, pela Portaria n.º 549/98, foi criada a Escola EB 2,3 Pintor Almada Negreiros.

O AEPAN foi constituído no ano lectivo 2004/2005¹¹, por despacho da então Senhora Directora Regional de Educação, consequente do Despacho n.º 13313/2003, publicado em DR n.º 155, de 08 de Julho¹², e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio.

A criação do AE consistiu na integração da Escola EB1 77, do JI Musgueira Sul e da Escola EB1 Charneca e respectivo JI num mesmo edifício com óptimas condições e localização, dando resposta a um número significativo de alunos.

No ano lectivo 2008/2009, devido à sua extinção, foram, também, integrados a Escola Básica n.º 1 da Charneca e respectivo Jardim de Infância no edifício da escola-sede do agrupamento, EB Pintor Almada Negreiros. O AEPAN constituía-se, deste modo, numa

¹¹ A política dos AE foi prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), definindo a criação de “(...) ‘grupos de estabelecimentos’ com direcção única, assegurada por órgãos próprios” (AR, Lei, n.º 46/86, art.º 45.º), porém tratou-se de um processo moroso, uma vez que a sua concretização traduziu-se na criação de escolas básicas integradas (desde o Pré-Escolar ao 3.º ciclo do Ensino Básico).

A criação dos AE (Horizontais) foi, apenas, aprovada com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio, constituindo-se num novo modelo normativo de organização escolar, de modo a centralizar a operacionalização das diversas políticas públicas numa única escola do agrupamento – escola-sede. Esta intervenção tutelar permitiu, deste modo, redefinir os mecanismos de regulação sobre as escolas agrupadas e sobre o trabalho do Director de AE, e construir uma política de descentralização da administração pública em Portugal. De acordo com Afonso (2003), a formação dos AE procurou responder à necessidade de re-ordenar a administração escolar, fortemente marcada pelo número reduzido de matrículas nas escolas de Ensino Básico (Afonso, 2003, p. 9).

¹² O Despacho n.º 13313/2003, de 08 de Julho, aprovou a criação dos AE Verticais. É possível consultá-lo, bem como o Despacho que aprova a constituição do AEPAN, nos anexos V e VI, respectivamente, do presente trabalho.

unidade de organização entre a Escola Básica 2,3 Pintor Almada Negreiros, a Escola Básica do 1.º ciclo n.º 66 e Jardim-de-Infância da Charneca e Escola Básica do 1.º ciclo n.º 77 e Jardim-de-Infância da Musgueira Sul.

Após as implantações de novas instalações de dois estabelecimentos de ensino (escolas básicas do 1.º ciclo), foi requalificada a organização do agrupamento, passando este a ser integrado, apenas, por dois edifícios:

- Escola Básica Pintor Almada Negreiros, com as valências de Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico;
- Escola Básica 1 Alta de Lisboa, com as valências de Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, veio regulamentar o agrupamento de escolas de todos os níveis de ensino obrigatório, constituindo a Escola Secundária como escola-sede do AE. O AEPAN não teve qualquer alteração na sua estrutura, uma vez que o seu território educativo não contempla nenhuma Escola Secundária. No entanto, estão previstas obras de melhoria e de expansão no edifício da escola-sede para a integração do Ensino Secundário no AE.

No momento em que realizei o estudo, a organização acolhia alunos oriundos dos diferentes PALOP, de Países de Leste e de famílias itinerantes, pelo que o trabalho desenvolvido pela sua Direcção e a abertura da organização ao exterior é fundamental, nomeadamente no que diz respeito aos interesses, valores e necessidades da comunidade educativa. Deste modo, as preocupações actuais do AE estão centradas em três grandes áreas de intervenção prioritária: “Violência e Indisciplina, Qualidade Educativa e Relação com a Comunidade” (AEPAN, 2012c, p. 5).

2.3. Objectivos, Princípios e Valores

A escola, enquanto organização que estabelece o cumprimento dos princípios e objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo¹³, promove o equilíbrio entre o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, permitindo, assim, a formação social e pessoal e a equidade no acesso à educação de todos os portugueses. De acordo com os objectivos gerais do sistema educativo, nomeadamente da Educação pré-

¹³ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi promulgada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

escolar e do Ensino Básico, e tomando como referência as características do território educativo do AEPAN, os objectivos específicos deste são definidos a cada três anos lectivos, aquando da redefinição do Projecto Educativo e do Projecto TEIP da organização. Para além do cumprimento do currículo, os objectivos do AE traduzem-se em actividades extra-curriculares que promovem o seu sucesso educativo, pretendendo “(...) uma Escola humanizada e socializadora (...)”. Os objectivos gerais da organização são os seguintes:

- “Promover o exercício da cidadania;
- Elaborar e pôr em prática um Projecto Curricular de Agrupamento que inclua a adequação curricular, a diferenciação pedagógica, bem como uma lógica de avaliação formativa na definição de competências que conduza a um sucesso real dos alunos;
- Melhorar a organização e comunicação dentro do Agrupamento e entre o Agrupamento e a Comunidade” (AEPAN, 2012b, pp. 28-29).

Não obstante, consideram-se, também, os seguintes objectivos definidos pelo Programa TEIP III para a organização:

- “Melhorar a taxa de sucesso;
- Diminuir as taxas de absentismo e de indisciplina;
- Orientar os alunos para áreas de formação do seu interesse;
- Motivar a organização e gestão, nas lideranças intermédias;
- Coordenar e reorganizar os recursos em função dos dados obtidos de forma a colmatar situações emergentes” (AEPAN, 2012c, pp. 5-11; AEPAN e IGEC, 2013, p. 4).

Os valores do AEPAN são assumidos pelos valores orientadores do currículo escolar da organização. A Direcção do AE toma como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo

“(...) sustentando-se n[o seguinte] conjunto de valores:

- O sucesso escolar e a integração;
 - O trabalho em valores, por valores e para os valores;
 - A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
 - A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
 - O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
 - A valorização das diferentes formas do conhecimento, comunicação e expressão;
 - O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
 - A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros;
- Fomentar a educação para a cidadania;
 - Assegurar a igualdade de oportunidades a nível do acesso e informação a todos;

- Prevenir situações de abandono escolar” (AEPAN, 2012a, p. 9);

E no seguinte conjunto de princípios:

- “Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas vários níveis de educação e de ensino;
- Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
- Representatividade dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
- Responsabilização do estado, dos Encarregados de Educação e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- Transparência dos actos de administração e gestão” (AEPAN, 2014, pp. 2-3).

2.4. População escolar

Os meios sociais em que se inserem os Agrupamentos de Escolas influenciam directa e indirectamente o seu funcionamento e os projectos que dinamizam em prol das suas comunidades escolares. A população escolar do AEPAN constitui-se num factor importante para a construção dos seus projectos educativos. As necessidades, valores e interesses dos seus alunos reflectem-se nos processos de tomada de decisão e, por sua vez, nas metodologias de ensino/aprendizagem da organização, pelo que é importante apresentar neste trabalho a população escolar do AEPAN.

A comunidade educativa que rodeia o AEPAN caracteriza-se pela diversidade de culturas e nacionalidades que reúne. Como já referi anteriormente, apesar de a sua maioria ser de nacionalidade portuguesa, existem alguns estrangeiros e naturalizados oriundos dos PALOP, nomeadamente de Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde e, mais recentemente, dos países de Leste. Os baixos índices de instrução da população constituem-se numa forte característica da população escolar do AE, que se traduz no elevado número de indivíduos com falta de ocupação profissional, “(...) condicionando o seu acesso a empregos qualificados”. Não obstante, outras características limitam o acompanhamento das novas gerações em idade escolar, as quais “(...) potenciam o distanciamento e a desvalorização da educação escolar das crianças e dos jovens: a existência de muitas famílias monoparentais, de alguma forma desorganizadas, deixando ao encargo dos avós ou vizinhos a educação das crianças” (AEPAN, 2012a, p. 6).

Subsistida pelo Rendimento de Inserção Social (RIS), a população escolar do AEPAN apresenta baixos níveis sócio-económicos, definindo-se como uma população economicamente desfavorecida e discriminada perante a sociedade. A situação económica desta população escolar advém desde a inauguração da Escola Básica Pintor Almada Negreiros, associada a comunidades menos favorecidas, ligadas aos bairros degradados da Musgueira Norte e Sul, e a pequenos bairros das zonas da Charneca do Lumiar e Galinheiras”. Deste modo, os alunos que frequentam o AE provêm de bairros de realojamento, apresentando “características muito diferentes a nível da sua diversidade linguística, cultural e étnica, cuja escolaridade das suas famílias apresenta, na sua maioria, “formação desconhecida” ou “habilitação a nível do 1º ciclo de escolaridade” (IGEC, 2007, p. 3). Os hábitos socioculturais da população são variados devido à multiculturalidade. Apesar de se tratar de uma vasta área desenvolvida na Alta de Lisboa, com condições e infra-estruturas adequadas, o período de edificação prolonga-se até hoje, pelo que não existe, ainda, qualquer interacção social com crianças e jovens oriundos de outros meios ou classes sociais.

Num meio com estas características crescem, ainda, “os problemas de alcoolismo, toxicod dependência, gravidez precoce e comportamentos desviantes que apresentam necessariamente uma densidade elevada, com reflexos fortemente visíveis na escola, nomeadamente no que concerne ao elevado número de alunos que aparecem com Necessidades Educativas Especiais, distúrbios de comportamento/personalidade, problemas de indisciplina e de violência, com deficiente adaptação ao quotidiano escolar” (AEPAN, 2012b, p. 9).

2.5. Oferta Educativa e Projectos do Agrupamento de Escolas

O AEPAN é composto por dois estabelecimentos de ensino, como já foi referido anteriormente. A escola-sede – Escola Básica Pintor Almada Negreiros – oferece à sua comunidade educativa a Educação pré-escolar, composta por duas turmas, e o Ensino Básico, composto por cinco turmas de 1º ciclo, nove turmas de 2º e oito turmas de 3º ciclo. A escola possui, ainda, uma turma CEF complementar ao 9º ano de escolaridade (turma com currículo específico, denominada por Curso de Educação e Formação). Importa referir

que esta, última, destina-se a um grupo restrito de alunos, com a finalidade de “superar as dificuldades reveladas do decurso do processo ensino/aprendizagem, visando o sucesso escolar dos mesmos” (AEPAN, 2012a, p. 96). A Escola Básica do 1º ciclo com Jardim-de-Infância Alta de Lisboa distribui os seus alunos por sete turmas de 1º ciclo do Ensino Básico, com uma outra complementar para alunos com perturbação do Espectro do Autismo, designada por Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA) e por três turmas do pré-escolar.

A oferta educativa do AE é variada, pese embora ofereça, apenas, o Ensino Básico à sua comunidade educativa. Não obstante a organização curricular de ensino regular e especial, o AE oferece, à sua comunidade, Actividades de Enriquecimento Curricular para todos os ciclos de ensino. Estas, são desenvolvidas no âmbito do projecto TEIP e destinam-se a “proporcionar à comunidade escolar condições que complementam a sua formação, quer curricular quer extracurricular, (...) visando a promoção da qualidade escolar” (AEPAN, 2012a, p. 20). Desenvolve, ainda, a área curricular complementar de *Educação e Cidadania*, a qual constitui um “espaço de diálogo e de reflexão sobre as experiências e preocupações dos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (p. 98). O AE apresenta, ainda, um Plano Anual de Ocupação dos Tempos Escolares. Por fim, a escola dispõe de serviços de apoio educativo que visam contribuir o reforço das aprendizagens: Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Comunidade (GAAC).

2.5.1. Projectos da organização

De acordo com AEPAN (2012b, p. 17), os projectos actuais do AE estão identificados na Tabela 1 (na página seguinte).

De acordo com a Tabela 1, o projecto que mobiliza mais professores e alunos é o Plano Nacional de Leitura. Este projecto, sendo uma iniciativa da responsabilidade do Ministério da Educação, tem o objectivo central de elevar os níveis de literacia dos alunos, de modo a colocar os jovens portugueses e, por sua vez, o nosso país a par dos seus parceiros europeus. O Plano Nacional de Leitura está contemplado no Plano Anual de Actividades do AEPAN e é aplicado nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. De acordo com

a coordenadora do departamento de Línguas, todos os professores de Língua Portuguesa realizam sessões de leitura com os seus alunos no âmbito da actividade Biblioteca-turma, nas quais são desenvolvidas fichas de leitura e se ouve música clássica como estimulante à leitura.

N.º	Nome do Projecto	N.º de docentes envolvidos
1	Programa Nacional de Ensino do Português	9
2	Plano Nacional de Leitura	28
3	Plano Tecnológico da Educação	0
4	Programa do Desporto Escolar	4

Tabela 1 - Projectos do AEPAN

No entanto, é possível constatar que o projecto Plano Tecnológico da Educação não tem quaisquer docentes envolvidos. Tal facto deve-se à falta de atribuição de horas necessárias aos docentes da organização.

Os projectos acima referidos compreendem, também, o Projecto Educativo do AE, o qual apresento, seguidamente, de acordo com a sua estrutura organizativa (Figura 2).

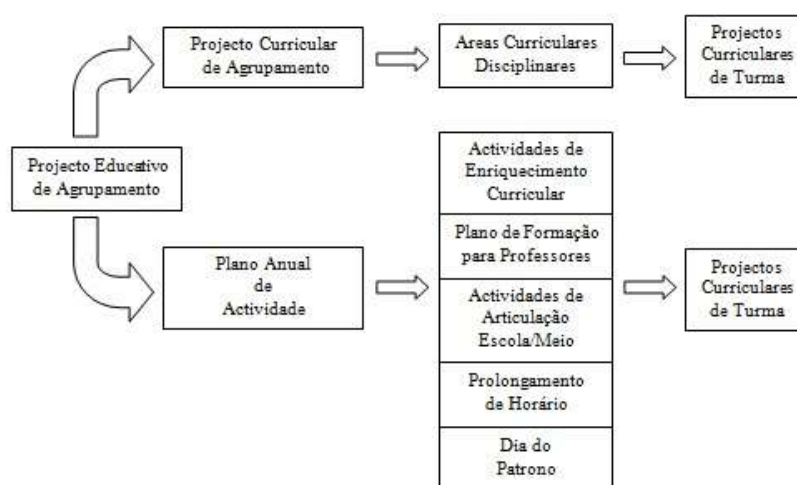


Figura 2 - Estrutura Organizativa do Projecto Educativo do AEPAN (AEPAN, 2012b, p. 2)

2.6. Recursos do Agrupamento de Escolas

O AE apresenta-se muito completo no que diz respeito aos recursos que dispõe nas suas instalações escolares, apesar de ser composto por três ciclos de ensino em apenas dois estabelecimentos de ensino. Seguidamente, apresento os recursos físicos (quadro 3, abaixo) e humanos do AE:

EB 2,3 Pintor Almada Negreiros	EB 1/JI Alta de Lisboa
1 Refeitório	1 Refeitório
1 Bufete	1 Centro de recursos/Biblioteca
1 Centro de recursos/Biblioteca	1 Gabinete de apoio administrativo e de gestão com reprografia
1 Sala de professores	1 Ginásio
2 Salas de convívio de alunos	1 Campo de jogos
1 Pavilhão multidesportivo com 2 ginásios	1 Posto médico
1 Campo de jogos	1 Sala de professores
2 Salas de educação visual, tecnológica e artística	1 Gabinete de funcionários
3 Laboratórios de ciências e de físico-química	1 Gabinete de apoio curricular
1 Papelaria	1 Gabinete de funcionários
1 Reprografia	1 Gabinete de apoio curricular
1 Posto médico	3 Salas de aula para o Jardim de Infância
1 Secretaria	9 Salas de aula para o 1.º ciclo do Ensino Básico
3 Gabinetes da Direção	1 Sala de aula UEEA (Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo)
1 Gabinete SPO (Serviço de Psicologia e Orientação)	Espaços de recreio
1 Gabinete de funcionários	
1 Gabinete GAAC (Gabinete de Apoio e	

Acompanhamento Curricular)	
10 Salas de aula para 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	
2 Salas de aula para o Jardim de Infância	
6 Salas de aula para o 1.º ciclo do Ensino Básico	
1 Sala polivalente	
1 Auditório	
Espaços de recreio	

Quadro 3 - Recursos físicos do AEPAN (AEPAN, 2014, pp. 33-31)

Quanto aos recursos humanos, actualmente, o AEPAN apresenta um corpo docente constituído por oitenta e seis professores e educadores, dos quais quarenta e seis pertencem ao Quadro da organização; o corpo não docente distribui-se pelos Serviços Administrativos, Serviços de Apoio à Acção Educativa e Serviços de Orientação, contando com um total de trinta funcionários (AEPAN, 2012b, p. 14).

2.7. Parcerias da organização

O AEPAN conta com um vasto conjunto de recursos externos, com os quais estabelece protocolos de cooperação e parceria, que lhe auxiliam no desenvolvimento de projectos e de actividades extra-curriculares, assim como na concretização dos objectivos educativos da organização, nomeadamente na área da saúde, do desporto e da cultura. As entidades com as quais a organização estabelece parceria são as seguintes (AEPAN, 2012b, p. 18):

- Parcerias de âmbito institucional (Ministério da Educação, Câmara Municipal de Lisboa, Junta de Freguesia de Santa Clara, Escola Segura)
- Parcerias de âmbito social (Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, *Raízes* - Associação de Apoio à Criança e ao Jovem)

- Parcerias de âmbito socioeducativo e para a saúde física e mental (Centro de Saúde do Lumiar, Associação “Educar a Sorrir”, CRIE - APPDA – “Associação Portuguesa para as Perturbações do desenvolvimento e autismo de Lisboa”)
- Parcerias de âmbito sociocultural (Irmãos do Bom Pastor)
- Parcerias no âmbito do desporto (Grupo Desportivo “O Tunelense”)
- Parcerias no âmbito dos cursos técnico-profissionais (Parcerias CEF)
- Outras parcerias (Equipamentos colectivos e outras instituições locais).

2.8. Estruturas de Administração e Gestão

A administração e gestão do AEPAN são asseguradas pelos seguintes órgãos, que se orientam segundo os princípios referidos nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (ver Figura 3, na página seguinte):

- Conselho Geral;
- Director;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

O *Conselho Geral* é o órgão de direcção estratégica, “(...) responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do agrupamento de escolas, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (...)” (AEPAN, 2014, p. 12).

Este órgão é constituído por diferentes elementos da comunidade educativa, que se reúnem ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, para discussão e avaliação do funcionamento do AEPAN. De entre os seus elementos, fazem parte: sete representantes do Pessoal Docente; dois representantes do Pessoal Não-docente; seis representantes de Pais/Encarregados de Educação; dois representantes do Município; quatro representantes da Comunidade local¹⁴;

¹⁴ A comunidade local assente no Conselho Geral é representada pelas instituições, organizações e actividades de carácter económico, cultural e científico, das imediações do agrupamento de escolas.

e o Director, que participa nas reuniões sem direito a voto. A duração do mandato dos membros é de quatro anos.

O *Director de escola* é o órgão de administração e gestão do AE, ou escola não agrupada, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O Director é eleito pelo Conselho Geral (ME, Decreto-Lei, n.º 75/2008, art.º 21.º, n.º 1). E o docente que ocupa este órgão deve concorrer sob procedimento concursal para Director de escola, devendo ser “(...) recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar” (ME, Decreto-Lei, n.º 75/2008).

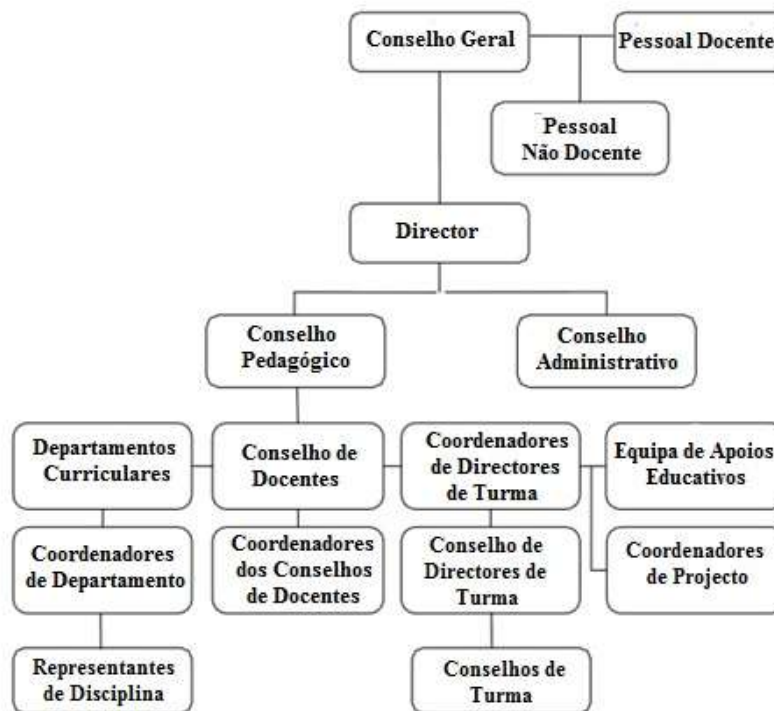


Figura 3 - Estrutura organizativa do AEPAN

A tutela define que se consideram qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar, os docentes que preencham uma das seguintes condições:

- “a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas *b)* e *c)* do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário;
- b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de Director ou Adjunto do Director, Presidente ou Vice-

presidente do Conselho Executivo; Director Executivo ou Adjunto do Director Executivo; ou membro do Conselho Directivo, nos termos dos regimes previstos respectivamente no presente Decreto-Lei ou no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (...);

c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como Director ou Director Pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo” (ME, Decreto-Lei, n.º 75/2008, art.º 21.º, n.º 4).

O procedimento concursal ao órgão de Director corresponde à entrega dos *curricula vitae* dos docentes candidatos e de um projecto de intervenção que visem implementar na escola e à realização de uma entrevista individual com os candidatos. Após a discussão e apreciação das audições dos candidatos pelo Conselho Geral do AE, ou da escola não agrupada, o resultado da eleição é homologado pelo Director Regional de Educação respectivo¹⁵.

O *Conselho Pedagógico* é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.

No caso do AE em análise, este órgão de gestão é composto por treze elementos assim distribuídos: Director; que preside o órgão; quatro Coordenadores de departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico; um Coordenador de departamento curricular do Jardim-de-Infância; um Coordenador de departamento curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico; representante da escola onde o Coordenador de departamento não está em efectividade de funções, docente representante dos cursos com vertente profissional ou percursos alternativos (caso não exista, dará lugar ao Coordenador de Projectos); um Coordenador do Centro de Recursos/Biblioteca; um representante dos serviços especializados e apoio educativo; um Coordenador dos Directores de Turma; e um representante do Pessoal Não-docente.

O Conselho Pedagógico reúne-se ordinariamente todas as primeiras Quartas-feiras de cada mês. Este órgão pode, ainda, reunir extraordinariamente, por iniciativa do seu presidente, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções, ou sempre que um pedido de parecer do órgão ou do Director o justifique.

¹⁵ O Decreto-Lei n.º 75/2008 aprova que “o resultado da eleição do director é homologado (...) nos 10 dias úteis posteriores à sua comunicação pelo presidente do Conselho Geral, considerando-se após esse prazo tacitamente homologado. A recusa de homologação apenas pode fundamentar-se na violação da Lei ou dos regulamentos, designadamente do procedimento eleitoral” (ME, Decreto-Lei, n.º 75/2008, art.º 24.º, n.º 4; n.º 5).

Por último, o *Conselho Administrativo* é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas, no termos da legislação em vigor.

Este órgão reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer um dos seus membros. É composto pelo Director, que o preside, pelo Sub-Director ou um dos adjuntos por este designado e pelo chefe de serviços administrativos ou quem o substitua.

2.9. O Trabalho da Gestora

A gestora do AEPAN é detentora do grau de bacharel em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, pela ESE João de Deus, tendo obtido, posteriormente, o curso equiparado à Licenciatura, através do curso de complemento de formação em Gestão e Administração Escolar. Apesar de exercer a carreira docente há mais de quinze anos, não tem um percurso profissional muito diversificado, pois a maioria dos seus anos de serviço foram concretizados no AEPAN e na antiga Escola Básica 1º Ciclo n.º 77, actual EB 1/JI Alta de Lisboa. Enquanto Directora escolar, a professora está, actualmente, no primeiro ano do seu segundo mandato no AEPAN, após vários anos a exercer funções como Vice-presidente do Agrupamento.

No que diz respeito ao exercício das suas tarefas, a gestora realiza as que lhe são devidas, como compete a um gestor escolar, mas adapta claramente a sua rotina e a sua postura de trabalho ao contexto social em que o agrupamento de escolas se encontra inserido.

Neste sentido, importa referir que uma tarefa bastante presente no seu trabalho é a gestão de conflitos. A gestora do AEPAN intervém nos processos de mediação escolar, como forma de apoio ao mediador escolar e de resolver com maior rapidez as situações de conflito através do impacto da sua imagem de Directora. A mediação de conflitos em contexto escolar consiste numa “(...) estratégia de intervenção com potencialidades ao nível da responsabilização individual e social, condições essenciais ao exercício da cidadania.” (Almeida, 2007, p. 68). Na verdade, o modo de gestão desta Directora apresenta uma grande vertente relacional, pelo que a gestora dá preferência à proximidade com os seus pares para tomar decisões, como vamos constatar seguidamente.

De facto, uma forte característica do trabalho da gestora do AEPAN é a sua constante interacção e proximidade com os seus pares. Neste sentido, a sua acção aproxima-se do retrato elaborado por Barrère (2007) a propósito de Directores escolares: “(...) é o trabalho relacional que inflama o gestor escolar, que lhe dá verdadeira satisfação. São as redes de relações pessoais que se estabelecem que facilitam o trabalho e oleiam as engrenagens da organização (...)” (Barrère, 2007, p. 41).

Existem várias posturas de gestão numa organização. Estas, enquadram-se com a necessidade de gerir e reunir os recursos internos do estabelecimento de ensino. No caso que estudo, trata-se de uma ‘regulação de proximidade’ que se assemelha à mediação (Boltanski et Chiapello, 1999, citado por Dutercq, 2002, p. 1). A Directora do AEPAN recebe os professores, os pais ou os alunos, escuta-os e aproveita as informações destas redes de comunicação, de modo a conduzir a sua acção na organização, isto é, “posiciona-se num ponto de passagem obrigatório” (Dutercq, 2002, p. 5).

A relação que estabelece com os restantes agentes educativo e as decisões que toma, expressa um modo de intervenção que a gestora escolar assume como “uma liderança directiva”, de definição clara de regras de acção a cumprir por todos os agentes educativos¹⁶. Uma vez que a comunidade educativa apresenta carências socioeconómicas, a Directora apresenta, ainda, uma postura reguladora de proximidade, de modo a mitigar ou a apagar o controlo de tipo hierárquico e como forma de aproximação à comunidade e incentivo à melhoria dos resultados escolares do agrupamento.

¹⁶ Quando questionada sobre o seu estilo de liderança, a Directora do AEPAN revelou que “se não houvesse determinados momentos o ‘ser directivo’, [o AE] virava uma anarquia e cada um fazia o que lhe apetecia. (...) tem de haver a regra” (anexo XIII, p. 10).

3. CAPÍTULO 3 – ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ORGANIZAÇÃO DE ACOLHIMENTO

No presente capítulo apresento a descrição e análise das actividades que desenvolvi durante o estágio na organização de acolhimento: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros. As actividades correspondem a tarefas de gestão da Direcção do AE, nomeadamente à delegação de responsabilidades e à colaboração com os diferentes elementos do órgão de gestão da organização. Aquando das actividades desenvolvidas durante o período em que realizei o meu estágio, constatei a necessidade de recorrer aos conhecimentos teóricos e analíticos que adquiri ao longo da minha formação académica. Conhecimentos, estes, que a Administração Educacional me proporcionou e sem os quais não poderia desempenhar as diversas tarefas de gestão que me foram delegadas. Na descrição das actividades desenvolvidas, optei por seguir a seguinte estrutura: (a) apresentação do objectivo da actividade; (b) descrição das diferentes fases de desenvolvimento de cada actividade; (c) breve reflexão e análise do trabalho desenvolvido, a partir dos conhecimentos e experiências que adquiri e desenvolvi ao longo da minha formação académica e pessoal.

Ao longo do período de estágio que realizei no AEPAN, desenvolvi o seguinte conjunto de actividades:

- Selecção de candidatos às vagas de Mediador Escolar e Psicólogo Escolar.
- Elaboração de Despachos para procedimentos disciplinares.
- Mediação de conflitos.
- Relações com entidades externas – CML:
 - o Controlo de Assiduidade de Agentes Educativos;
 - o Exposição de uma infestação.
- Verificação dos Relatórios de Avaliação do desempenho docente.

3.1. Selecção de candidatos às vagas de Mediador Escolar e Psicólogo

Esta tarefa foi a primeira que desempenhei no meu estágio. Foi-me pedido para seleccionar os candidatos às vagas de mediador escolar e psicólogo escolar, da plataforma

de candidatura aberta pelo AEPAN. Esta selecção consistia em avaliar os portefólios dos candidatos e triar os que correspondiam e melhor cumpriam aos critérios de candidatura exigidos pela organização para as vagas de mediador escolar e de psicólogo escolar, nomeadamente: experiência de dois anos em contexto escolar; experiência em escolas integradas no Programa TEIP, formação em mediação escolar/psicologia educacional; classificação académica. Como tal, consultei o portefólio de muitos candidatos, seleccionando os que cumpriam os critérios exigidos pela organização, destacando os que apresentavam maior experiência profissional em TEIP e maior classificação académica, de acordo com a vaga a que concorreram.

Considero que esta actividade compreende conhecimentos ao nível de recursos humanos. No entanto, tornou-se fácil a sua realização tendo em conta a bagagem académica que transporto e os critérios específicos que foram definidos para a sua realização.

A tarefa de selecção de candidatos às vagas de mediador escolar e de psicólogo escolar é frequente nos agrupamentos de escolas, sendo que os que se inserem no Programa TEIP possuem autonomia e responsabilidade para fazer a selecção e colocação dos candidatos nos seus estabelecimentos de ensino. Conhecendo as características do território em que se insere o AEPAN, é importante fazer uma boa selecção dos candidatos, em prol da comunidade educativa e do seu sucesso escolar.

3.2. Elaboração de Despachos para procedimentos disciplinares

Os Despachos para procedimentos disciplinares são os primeiros documentos elaborados quando são instaurados processos disciplinares aos alunos. Neste AE são instaurados, com alguma frequência, a alunos que infringem os deveres do aluno, o código de conduta e/ou regulamento interno do estabelecimento de ensino. Cada Direcção de agrupamento define os critérios para a nomeação dos instrutores dos procedimentos disciplinares.

A tarefa em questão foi desenvolvida em colaboração com a Directora do AE. Os Despachos para procedimentos disciplinares consistem na nomeação de professores para a

função de instrutores, os quais ficam encarregues pelo acompanhamento dos processos¹⁷. A Directora deste agrupamento aprovou que os instrutores nomeados devem leccionar no mesmo ciclo de ensino que o aluno frequenta, todavia não pode ser docente da sua turma e deve instruir, apenas, um processo de cada vez, de modo a ser imparcial e focado no acompanhamento e, conseqüente, resolução do mesmo.

A resolução desta tarefa exige conhecimento dos documentos internos de funcionamento do AE de modo a proceder à instauração do processo disciplinar. Não obstante, as competências que desenvolvi no meu percurso académico superior permitiram-me uma maior compreensão sobre a responsabilidade e a necessidade destes procedimentos para o correcto funcionamento da escola e sucesso educativo dos alunos, sempre que assim se justifique. Importa, ainda, clarificar que o contexto em que se desenvolveu esta tarefa permitiu-me compreender, com maior profundidade, de que forma a Directora do agrupamento constrói os processos de tomada de decisão acerca da indisciplina observada na comunidade escolar.

3.3. *Mediação de conflitos*

A gestão de conflitos é uma das tarefas desempenhadas pelo gestor escolar. No AEPAN, a Directora intervém quando as situações de conflito se prolongam para além da intervenção do Mediador Escolar¹⁸, nomeadamente no apoio aos conflitos ocorridos em contexto de sala de aula e em procedimentos disciplinares¹⁹.

A mediação de conflitos em contexto escolar abrange a resolução de conflitos entre alunos, entre alunos e docentes e entre docentes. Conflitos, estes, que ocorrem diariamente no contexto escolar e por divergências de valores e interesses dos diferentes indivíduos.

Desempenhei esta tarefa, em conjunto com o Mediador Escolar e a Directora do AE, nas relações aluno-aluno e professor-aluno. Este processo realizou-se através de reuniões

¹⁷ É possível consultar um exemplar de Despacho para procedimento disciplinar, no anexo VII do presente trabalho.

¹⁸ O Mediador Escolar é um indivíduo que, de forma neutra, “procura apoiar as partes na resolução de um problema, valorizando de forma positiva os conflitos. (...) O mediador posiciona-se como um catalisador e deve assegurar o cumprimento de alguns princípios essenciais: imparcialidade/neutralidade, confidencialidade e voluntariedade” (Almeida, 2007, pp. 67-68).

¹⁹ No contexto do trabalho que é feito no AEPAN, os agentes educativos entendem o conflito como uma divergência de interesses entre eles e/ou um desrespeito pelos deveres e normas assentes no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (por exemplo: desrespeito na relação professor-aluno).

com os sujeitos em conflito, com neutralidade, no sentido de transformar o conflito numa oportunidade de desenvolver novas práticas e competências, através de uma aproximação entre as partes e um consenso pacífico, de modo a favorecer os interesses de ambas as partes. Neste sentido, a mediação de conflitos tem por objectivo pôr termo ao conflito, através de uma intervenção positiva e da construção de uma solução satisfatória para os sujeitos envolvidos.

Considero que a mediação de conflitos é um processo cada vez mais frequente nos estabelecimentos de ensino, uma vez que promove a cultura de paz entre os actores educativos, assentando no respeito pela diferença e pela diversidade cultural e socioeconómica que se caracteriza na sociedade actual. Este processo facilita o cumprimento dos objectivos delineados para a Escola, nomeadamente a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua inserção na sociedade.

3.4. Relações com Entidades Externas - CML

3.4.1. Controlo de Assiduidade de Agentes Educativos

O controlo de assiduidade consiste numa tarefa de verificação dos registos de ponto de todos os agentes educativos do AE. Cabe ao gestor escolar, ou a outro agente educativo delegado, controlar o registo informático da entrada dos funcionários no agrupamento ou o registo manual (quando o agente não possui, ainda, o seu cartão de identificação).

No que diz respeito ao registo informático, o sistema informático procede à verificação automática da hora de entrada e de saída dos agentes educativos, pelo que quando o registo é feito fora do horário de trabalho é emitido um aviso, o qual deve ser justificado à Direcção do AE. Quanto ao registo manual, o controlo deve ser feito através da verificação do registo das horas e assinatura dos agentes educativos nas folhas mensais de assiduidade.

Em colaboração com a Directora do AEPAN, procedi ao controlo de assiduidade das assistentes operacionais do AE, através da verificação das suas folhas mensais de

assiduidade²⁰, e procedi ao envio destas à Presidente da Junta de Freguesia de Santa Clara²¹. De acordo com a Directora do AE, o envio das folhas mensais de assiduidade deve ser feito por *e-mail* e por fax, de modo a certificar-nos de que a informação é entregue.

Esta tarefa não exige competências profundas ao nível da gestão escolar, porém considero que é necessário ter responsabilidade e neutralidade na verificação das folhas mensais²².

3.4.2. Exposição de uma infestação

As intervenções a efectuar nas instalações do AE são da responsabilidade da Câmara Municipal. Neste sentido, quando há alguma reparação/alteração a fazer nos estabelecimentos de ensino, o gestor escolar deve contactar os serviços técnicos da autarquia, através de uma exposição por escrito da ocorrência.

No seguimento de uma infestação de aranhas que houve na EB1 Alta de Lisboa, a Directora do AE delegou-me a responsabilidade de fazer uma exposição sobre a situação e enviar à CML, em colaboração com a Coordenadora da escola em questão.

Esta actividade consistiu no preenchimento de um formulário no portal do cidadão *A minha rua*²³ que permite aos cidadãos, inclusive aos Directores de AE, reportar as mais variadas situações relativas a espaços públicos e o esclarecimento de dúvidas e exposição de ocorrências nos recintos escolares, cuja intervenção é da competência da administração local. Este serviço educativo local é bastante acudido pelo AEPAN, uma vez que ocorrem, com frequência, situações de danificação e desgaste dos recintos escolares, provocados, na

²⁰ É possível consultar dois exemplares de Folhas de Assiduidade de Assistentes Operacionais controladas, no anexo VIII do presente trabalho.

²¹ Nos termos da Lei n.º 56/2012, de 08 de Novembro, passou a ser competência própria das Juntas de Freguesia, a gestão, conservação e reparação de equipamentos sociais na área da freguesia, designadamente escolas e estabelecimentos de educação do 1.º ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar, Creches e Jardins-de-Infância. Esta alteração legislativa resultou que o pessoal não-docente (assistentes operacionais), cuja colocação e gestão era até agora da responsabilidade das Câmaras Municipais, passou a ser da responsabilidade das Juntas de Freguesia (AR, Lei, n.º 46/86, art.º 12.º, alínea j)).

²² No que diz respeito ao controlo de assiduidade dos alunos, esta tarefa é desempenhada pelos Directores de Turma. Neste domínio, o registo de entrada e saída é feito, apenas, com o cartão de identificação do aluno, no portão do estabelecimento de ensino que frequenta.

²³ O portal do cidadão *A minha rua* apresenta-se no seguinte link: <http://www.portaldocidadao.pt/PORTAL/aminharua/situationReport.aspx>.

sua maioria, pelo mau uso/cuidado dos alunos (por exemplo, desgaste dos parques infantis ou danificação das instalações sanitárias).

Considero que esta tarefa enriqueceu as minhas competências, no que diz respeito à aplicação dos conhecimentos académicos adquiridos sobre as relações externas dos AE com as autarquias e sua importância. Destaco duas áreas: o modo como se desenvolvem os contactos com as entidades locais; e as competências (legais) da autarquia no âmbito educativo que mais se destacaram ao longo do estágio curricular, nomeadamente: “a participação no planeamento e gestão dos equipamentos educativos”, a “gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do Ensino Básico” e a gestão do “pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico” (AR, Lei, n.º 159/99, art.º 19.º, n.ºs 1 e 3)²⁴.

É importante existir contacto permanente entre os estabelecimentos escolares e a administração local, de modo a promover o sucesso educativo dos alunos, no geral, e o seu bem-estar no acesso à educação, em particular.

3.5. Verificação dos Relatórios de Avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho do pessoal docente consiste num processo que, de acordo com a legislação que o regulamenta, “(...) visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (CM, Decreto Regulamentar, n.º 26/12, art.º 3.º, n.º 1). Trata-se de um processo de avaliação que incide sobre as seguintes dimensões do desempenho docente: Científica e pedagógica; Participação na escola e relação com a comunidade; e Formação contínua e desenvolvimento profissional. A avaliação é realizada de forma anual, para os docentes contratados, e de 2 em 2 anos, para os docentes efectivos nos estabelecimentos de ensino. O avaliador deve ser do mesmo grupo (ciclo de ensino) que o avaliado, sendo a responsabilidade, deste processo, o Director do AE²⁵.

²⁴ Este diploma foi revogado pelo (a) Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro, que estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, entre outras alterações normativas.

²⁵ São intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente: o Presidente do Conselho Geral; o Director; o Conselho Pedagógico; a secção de avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico; os avaliadores externos e internos; e os avaliados (CM, Decreto Regulamentar, n.º 26/12, art.º 8).

Esta tarefa foi realizada com a supervisão da Directora do AE e da coordenadora dos Directores de Turma, a quem o Conselho Pedagógico nomeou para a secção de avaliação do desempenho docente, a par de outros três membros. Uma vez concretizado este processo, a minha intervenção consistiu na leitura dos relatórios de avaliação dos docentes e na verificação do seu preenchimento pelos intervenientes directos (avaliador e avaliado)²⁶.

Considero que a resolução desta tarefa exige um conhecimento aprofundado da legislação que procede ao desenvolvimento dos princípios que presidem ao regime de avaliação do desempenho docente. Durante o meu percurso académico, nomeadamente durante a realização desta tarefa, desenvolvi competências, neste âmbito, que facilitaram a resolução da tarefa. Desenvolvi saberes sobre os critérios de avaliação docente e as classificações a atribuir de acordo com o desempenho de cada professor avaliado²⁷.

²⁶É possível consultar um exemplar de Relatório de Avaliação do desempenho docente, no anexo IX do presente trabalho.

²⁷ Quero, ainda, salientar que a legislação em vigor determina que os docentes progridem na sua carreira de acordo com a avaliação do seu desempenho. No entanto, derivado ao ‘congelamento’ da progressão da carreira docente, apenas progridem na carreira os docentes com uma classificação de excelência. Ora, esta classificação não pode ser atribuída a todos os professores do mesmo estabelecimento de ensino e no mesmo ano lectivo, por força do regime de quotas existente. Neste sentido, considero que a maioria das classificações do processo de avaliação docente no AEPAN não foram correctamente atribuídas, sendo a avaliação de uns docentes condicionada em prol da de outros.

4. CAPÍTULO 4 – INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento o estudo realizado, durante o estágio, no Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, situado no concelho de Lisboa. Um estudo que consiste num processo sistemático e intencionalmente orientado, no sentido de inovar ou aumentar o conhecimento num domínio, neste caso, no domínio da Educação e, especificamente, da Administração Educacional.

Nesta investigação o objectivo principal é descrever e analisar os processos de tomada de decisão da Directora do AEPAN, nomeadamente as percepções que tem sobre a sua acção e as estratégias que utiliza de modo a influenciar o funcionamento da organização.

Este estudo tem uma abordagem naturalista. A estratégia de investigação adoptada é o estudo de caso intrínseco, tratando-se de um estudo aprofundado de uma situação concreta, no sentido de documentar e dar a conhecer essa singularidade. Para tal, utilizei diferentes técnicas e instrumentos de análise e recolha de dados: a observação não estruturada, a qual fui registando ao longo do percurso de estágio, de modo a solidificar a análise do meu foco de estudo; a entrevista semi-estruturada à Directora do AEPAN, que me permitiu adquirir e conhecer com maior profundidade o seu trabalho; e a análise qualitativa de informação realizada através dos registos de diário de campo e do protocolo da entrevista.

Concretizo a apresentação da minha investigação, de acordo com a seguinte estrutura:

- Tema do Estudo, onde procedo à apresentação da temática e da ordem de factores que promoveram a razão da minha escolha;
- Propósito e Questões do Estudo, onde clarifico a orientação e a focalização que dou a esta pesquisa, nomeadamente as representações e as estratégias construídas sob os processos de tomada de decisão da Directora do AEPAN;
- Justificação do Estudo, que se compromete com a pertinência da realização do mesmo à necessidade do conhecimento do trabalho de gestor de uma escola TEIP;

- Metodologia de Investigação, onde apresento as técnicas de investigação a que recorri, o tipo de estudo e a estratégia de investigação em que me centrei para alcançar os meus objectivos e concretizar o meu estudo;
- Apresentação dos resultados, onde descrevo e analiso os resultados e onde traço algumas conclusões e algumas sugestões/questões de discussão pertinentes ao objecto de estudo.

4.1. Tema do Estudo e sua Justificação

Como referido anteriormente, a investigação versa o tema dos processos de tomada de decisão de uma Directora de AE. Concretamente, o estudo incide nas suas percepções sobre os mesmos e as estratégias que desenvolve.

A razão da minha escolha deriva da constatação, durante o meu percurso académico e a minha permanência no estágio curricular, de três ordens de factores relativos ao trabalho de um gestor escolar: a centralidade dos processos decisoriais; a subjectividade dos processos decisoriais; a racionalidade limitada dos actores em contextos organizacionais (e, conseqüentemente, a racionalidade limitada como característica dos processos decisoriais).

Os processos decisoriais possuem um lugar de destaque na gestão escolar, constituindo-se no foco da sua acção. A abordagem à tomada de decisão traduz-se num domínio rico de produção, uma vez que nos remete para uma área privilegiada: a produção de sentido por parte dos gestores escolares. Segundo Pina (2001), o essencial é “(...) os significados atribuídos *a posteriori* pelos actores (...), legitimando e/ou justificando as decisões tomadas (...)” (Pina, 2001, p. 62). A partir de diferentes alternativas e respectivas conseqüências, os gestores escolares constroem as suas decisões, não obstante os seus princípios, valores e interesses, que nos permitem compreender o modo como conduzem o funcionamento das suas organizações escolares.

É importante ter em conta, também, a importância da subjectividade dos processos decisoriais, a qual se desvela pela singularidade cultural das organizações, determinada pelos padrões e interesses manifestados pelos actores organizacionais. Esta forte característica revela-se na racionalidade dos decisores, que se manifesta pela forte

influência do contexto organizacional e que se traduz na gestão de padrões de interesses e necessidades;

Por fim, a racionalidade limitada dos actores em contextos organizacionais é evidenciada pela fragmentação do conhecimento das consequências das diferentes possibilidades de acção e pela complexidade dos seus processos mentais que impossibilitam a optimização das soluções desejadas.

No que diz respeito à contribuição do meu trabalho, quer para a área da Administração Educacional, quer para a reflexão dos actores locais sobre o seu contexto organizacional e suas práticas de gestão, apresento três razões adicionais que promoveram a escolha do tema do meu estudo.

Em primeiro lugar, espero que este estudo amplie o conhecimento sobre trabalho do gestor escolar no âmbito de uma escola inserida num território com características e necessidades únicas. Em segundo lugar, espero evidenciar e ajudar a compreender a urgência dos processos de tomada de decisão em escolas inseridas na 'política TEIP'. Por fim, espero que o estudo promova uma reflexão dos agentes educativos locais acerca da importância da adopção de modos gestão comprometidos com a promoção da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso dos alunos provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos.

4.2. Propósito e Questões do Estudo

Este estudo tem como propósito descrever e analisar as percepções e os significados que uma gestora de AE TEIP atribui aos processos decisoriais, bem como as estratégias que adopta. Para tal, desenvolvi uma pequena pesquisa, baseada em diferentes questões de investigação que se desdobram em dois eixos de análise:

- i. Representações e percepções da Directora do AE em relação aos processos de tomada de decisão.
 - *Que importância atribui aos processos de tomada de decisão? Quais os significados atribuídos aos processos de tomada de decisão? A partir destas questões pretendo compreender as representações da*

Directora sobre os processos de tomada de decisão de um gestor escolar e as respectivas consequências.

- *Como é construída a tomada de decisão da gestora escolar em função da autonomia decretada à escola?* Esta questão permite-me analisar e tratar as percepções da gestora quanto ao desenvolvimento dos seus processos decisoriais.

ii. Estratégias adoptadas para as tomadas de decisão da Directora do AE.

- *Quais as estratégias e meios utilizados pela gestora escolar nos processos de tomada de decisão no AE? Quais os actores educativos participantes activos nos processos de tomada de decisão?* Estas questões permitem conhecer as estratégias que a gestora constrói no seu campo decisional e o modo como actua perante o desenvolvimento da sua acção.

4.3. Metodologia de Investigação

4.3.1. Um estudo naturalista e descritivo

A investigação que me propus realizar consistiu num *estudo naturalista*, tendo em conta que se tratou da análise e caracterização do modo de gestão do AEPAN, nomeadamente, dos processos decisoriais da sua gestora. Esta tipologia de investigação envolve o estudo “(...) de situações concretas existentes e identificáveis (...) sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada [por parte do investigador]” (Afonso, 2005, p. 43) e na descrição de factos situações ou processos observados, numa situação particular organizacional.

A partir do meu propósito de estudo, construí uma investigação de natureza descritiva que se caracteriza por

“(...) uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos (...)”, podendo ser “(...) conceptualizada a partir de informação predominantemente qualitativa (estilo de liderança de um gestor escolar, perfil identitário dos directores)” (Afonso, 2005, p. 43).

4.3.2. Um estudo de caso

Tendo em conta que se trata uma situação particular de um modo de gestão organizacional, a estratégia de investigação a que recorri foi o *estudo de caso*. Esta estratégia traduz numa “(...) pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, isto é, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais” (Bassey, 1999, citado por Afonso, 2005, p. 70).

O estudo de caso que aqui apresento tem uma abordagem intrínseca, uma vez que, não obstante pretendendo estudar uma situação singular, em que todas as suas particularidades têm interesse em si, é possível o “conhecimento aprofundado da situação, (...) no sentido de documentar essa singularidade (Afonso, 2005, p. 71) e “alcançar algo mais do que a simples compreensão” do caso (Stake, 1995, p. 3).

Neste sentido, e porque se trata de estudar os processos decisoriais de uma gestora de uma escola TEIP, importa-me perceber a particularidade dos seus processos de tomada de decisão numa escola situada num território educativo com elevados níveis de insucesso e absentismo escolares.

4.3.3. Técnicas e Instrumentos

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados a que recorri, para a realização da investigação, foram a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada. No tratamento e análise de dados recorri a uma análise qualitativa de informação, através do recurso à ‘análise de conteúdo’.

A observação foi a técnica de recolha de dados mais utilizada ao longo da realização do estudo. Como refere Afonso (2005), esta técnica é “(...) particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91). Os observadores não interferem na recolha dos dados, pese embora possam condicionar o comportamento dos sujeitos observados pela sua presença.

Mais especificamente, recorri à *observação não-participante*, que possibilita ao investigador “(...) descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam” (Afonso, 2005, p. 92), neste caso o trabalho da gestora escolar. Neste sentido, esta técnica permitiu-me uma compreensão mais solidificada das estratégias adoptadas pela gestora escolar na construção dos seus processos de tomada de decisão.

Apresento, no quadro 4, um cronograma das observações realizadas:

Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Março		Abril	
Dias	Contexto	Dias	Contexto	Dias	Contexto	Dias	Contexto	Dias	Contexto	Dias	Contexto	Dias	Contexto
24 3ª F	A. D.	01 3ª F	R.	21 5ª F	A. D.	06 6ª F	A. D.	29 4ª F	R. C. P.	04 3ª F	A. D.	02 4ª F	R. C. P.
-	-	02 4ª F	R. C. P.	-	-	12 5ª F	A. D.	-	-	12 4ª F	R. C. P.	-	-

Legenda: A. D. – Acompanhamento Diário; R. – Reunião; R. C. P. – Reunião Conselho Pedagógico

Quadro 4 - Cronograma das Observações à Gestora Escolar

No quadro do trabalho de observação, recorri à elaboração de *notas de campo*. Notas, estas que “(...) consistem num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (Afonso, 2005, p. 93). Através deste registo, descrevi pormenorizadamente os momentos que considere importantes, em função das questões em estudo. Registei, ainda, os intervenientes das situações observadas, algumas expressões produzidas por estes e algumas notas/inferências sobre as suas intervenções²⁸.

A *entrevista* foi a técnica de recolha de dados mais importante para a realização do estudo, pela variedade de informações que consegui recolher com a sua aplicação. Recorri a uma entrevista semiestruturada que tem como finalidade a “(...) recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo (...)” (Estrela, 1994, p. 342).

Realizada com a Directora do AEPAN, a entrevista teve como finalidades desenvolver uma análise compreensiva acerca do seu trabalho de gestão na organização e de como a gestora concebe e intervém nos processos de tomada de decisão. Através de

²⁸ É possível consultar as notas de campo, no anexo XI, do presente relatório de estágio.

diferentes dimensões de análise, foi-me possível conhecer as estratégias que utiliza nos seus processos decisoriais e o sentido que atribui às suas acções.

A realização da entrevista semi-estruturada foi, obviamente, precedida pela construção de um guião, constituído por blocos temáticos (de acordo com a problemática do estudo), objectivos específicos, questões e observações. No que diz respeito à estrutura dos blocos temáticos, estes são apresentados de acordo com a seguinte estrutura:

- Legitimação da Entrevista, no qual informo acerca das finalidades e da confidencialidade da investigação e motivo a participação da entrevistada no estudo;
- Elementos culturais da Escola, onde pretendo conhecer as percepções da gestora sobre a cultura da organização e perceber se e como pensa a gestora influenciar a cultura organizacional²⁹;
- Trabalho do Director de Agrupamento, através do qual tento aceder às representações da entrevistada acerca da gestão escolar e conhecer a sua actividade de gestão e os desafios com que se depara;
- Finalização da Entrevista, onde procuro conhecer as expectativas da Directora acerca do futuro da sua organização³⁰.

Após a recolha de dados, procedi à *análise qualitativa de informação*, que consiste na análise da informação recolhida dos registos dos relatórios das observações e do protocolo da entrevista. Este processo traduz-se na “(...) construção de significado que em suma é a atribuição de sentidos novos aos fatos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global” (Afonso, 2005, pp. 115-116), ou seja, uma interpretação de todos os dados obtidos que permitem a sua análise consoante os objetivos e interesses do estudo.

A atribuição de significados aos dados recolhidos ao longo do estudo, permitiu-me proceder à *análise de conteúdo*, que resulta na organização dos dados através da codificação, da categorização e da inferência. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo representa um

“conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

²⁹ Esta matéria foi mobilizada para complementar a caracterização da organização.

³⁰ É possível consultar o guião e o protocolo da entrevista, nos anexos XII e XIII, respectivamente, do presente trabalho.

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2009, p. 42).

Para a análise da informação recolhida na entrevista, construí uma tabela de análise de conteúdo, a partir da qual apresento, seguidamente, as categorias e sub-categorias de análise definidas para análise da entrevista:

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores
Significados atribuídos aos processos de tomada de decisão	Trabalho conjunto	Auscultação e abertura
	Preocupações	Singularidades do clima e da escola
	Pressão na tomada de decisão	Reacção dos outros actores
		Autonomia limitada
		Imprevisibilidade
Estratégias de acção adoptadas	Constituição da Direcção	Representatividade de todos os ciclos de ensino
		Confiança e amizade
	Delegação de responsabilidades	Experiência
		Mediação de conflitos
	Modo de regulação	Regulação de proximidade
	Liderança	Democracia
	Estratégias de comunicação	Ameaça
		<i>Bluff</i>

Quadro 5 - Categorização de análise de conteúdo da entrevista

Esta categorização foi construída através de unidades de registo recolhidas da entrevista realizada, às quais atribuí indicadores que caracterizam, de forma simplificada, a análise feita à entrevista e, por sua vez, ao trabalho da Directora do AEPAN³¹.

³¹ É possível consultar a tabela de análise de conteúdo da entrevista, no anexo XIV do presente trabalho.

4.4. Apresentação dos Resultados

Nesta secção apresento os resultados da investigação realizada no meu estágio curricular, a partir dos eixos de análise criados e respectivas questões de investigação.

4.4.1. Importância e significado dos processos decisoriais

Na investigação que realizei, constatei que a Directora do AEPAN se concentra no cumprimento dos objectivos delineados no projecto educativo do agrupamento, e no que considera ser o respeito pelos interesses pessoais e colectivos dos alunos. Neste sentido, a gestora considera que é necessário ter bom senso na tomada de decisão, justificando que a escola funciona enquanto equipa e não apenas sob o olhar do gestor escolar, não obstante estar a lidar com pessoas com diferentes interesses e necessidades.

A minha análise das percepções e significados atribuídos pela gestora aos processos decisoriais possibilitou-me destacar três ideias chave – (a) decisão como trabalho conjunto; (b) as urgências das decisões centradas em problemas de disciplina; e (c) as múltiplas pressões e o princípio do ‘bom-senso’.

(a) Decisão como trabalho conjunto

Como a própria afirmou, e foi possível observar (anexos XI.I, XI.V e XI.VIII), no AE pode falar-se da existência de uma equipa de gestão, desde a Direcção do AE às lideranças intermédias. Caracterizando-se com uma forma de gerir e de estar *open mind*, a gestora atribui uma elevada importância aos processos de tomada de decisão, uma vez que consulta os seus pares directos para obter diferentes pontos de vista e opiniões sobre a tomada de decisão. A gestora do AEPAN defende que, apesar de a decisão final ser da sua responsabilidade, um Director não sabe tudo e tem de haver um trabalho em conjunto (anexo XIII, p. 6). A gestora constrói as suas decisões em conjunto com a sua equipa de Direcção e os elementos do CP. Todos estes actores das estruturas formais de gestão possibilitam-lhe diferentes formas de avaliação e de resolução das situações e o

planeamento de actividades, facilitando a gestão pedagógica da organização (anexos XI.III, XI.VII, XI.IX e XI.X).

Assumindo que a sua actividade profissional se centra num dia de cada vez, a gestora escolar afirmou que

"(...) a [sua] preocupação de hoje pode não ser a preocupação de amanhã", pelo que todos os dias apresentam-se novos problemas para resolver, novos desafios a ultrapassar". A mesma esclareceu que as suas tomadas de decisão resultam da recolha de diferentes opiniões e o Director de escola não age isoladamente, pois "(...) [n]uma Direcção fechada, a maior parte das coisas ficam lá fora e não se podem resolver e não podemos melhorar o que está mal" (anexo XIII, p. 6).

Deste modo, a Directora do AEPAN entende os processos de tomada de decisão como escolhas ponderadas que visam a satisfação de todos os intervenientes e permitem o funcionamento desejado da sua organização.

Uma das principais características com a qual um Director se identifica é com a capacidade de se considerar um líder, ou seja, possuir capacidade de liderar e gerir pessoas que trabalham em função de objectivos comuns. A gestora em análise, afirma que prefere ser líder do que chefe, pois não considera a ordem como um meio para o sucesso desejado. Considerando a sua liderança como uma liderança 'aberta', a gestora justificou que gere a escola com Democracia, aceitando e respeitando as opiniões de toda a comunidade educativa, mantendo-se, porém, com uma postura directiva, admitindo que exerce poder quando é necessário, para manter as regras de funcionamento do AE. Como afirmou, "se não houvesse em determinados momentos o 'ser directivo', [o AE] virava uma anarquia e cada um fazia o que lhe apetecia" (anexo XIII, p. 10).

De acordo com o conceito de liderança introduzido por Teixeira (2005), a gestora do AEPAN exerce, na sua organização, uma liderança democrática, uma vez que atribui muita importância à comunicação que estabelece com os seus pares, partilhando ideias e recolhendo diferentes opiniões, que lhe permitem uma maior confiança e certeza na tomada de decisão.

(b) A urgência das decisões centradas em problemas de disciplina

De acordo com a Directora do AEPAN, actualmente a Escola centra-se muito no aluno, justificando que este possui cada vez mais direitos e menos obrigações. De acordo com a Directora do AEPAN,

"(...) entrou-se na política do facilitismo em relação percurso escolar (...) tudo é permitido: o aluno falta ao respeito, o aluno não está bem na sala de aula, o aluno falta mas ainda se faz qualquer coisa para recuperá-lo" (anexo XIII, p. 1).

Quando confrontada com a característica cultural da escola que mais influencia o seu trabalho, a gestora afirmou que é a indisciplina, dadas as vezes em que o seu plano diário de trabalho é interrompido por outras ocorrências em que é necessária a sua intervenção. A gestora revelou que "(...) ainda há muito [a] dependência [do Director] (...)" (anexo XIII, p. 3). A mesma acrescentou, ainda, que "há situações que têm de ser tratadas na hora", tendo em conta as características da comunidade escolar. Porém, o facto de todas as decisões relevantes para o funcionamento da organização terem de passar por si, faz com que tenha de reduzir o tempo necessário de cada actividade desempenhada, de modo a atender a todas as intervenções e pressões a que o seu cargo de gestão está sujeito. Constatei, por exemplo, que a maior parte das suas reuniões têm, em média, a duração de três minutos (anexos XII.I a XII.X). Num meio sócio-economicamente desfavorecido como este, as tomadas de decisão são urgentes, uma vez que as necessidades dos alunos são muitas e, a sua maioria, incomuns às que constatamos nas escolas de ensino regular.

(c) As múltiplas pressões e o princípio do 'bom senso'

No que diz respeito às percepções que a Directora do AEPAN tem sobre o seu modo de gestão e das suas tomadas de decisão, a mesma afirmou que alguns professores que leccionam há mais anos no AE também se sentem contrariados com as suas tomadas de decisão:

"há sempre um 'se' e há sempre uma pessoa em contrário" (anexo XIII, p. 12). Porém, a gestora escolar considera que "(...) [não tomou] uma decisão assim totalmente impopular que ficasse toda a gente contra [si]" (anexo XIII, p. 21).

Neste domínio é importante discutir o conceito de organização, uma vez que se trata de uma associação de pessoas que, apesar de trabalharem por objectivos comuns, possuem diferentes valores, interesses e ambições pessoais para o seu futuro e o da organização.

Em 1996 regulamentaram-se, em Portugal a política educativa TEIP³², com o objectivo de combater o insucesso escolar e diminuir os níveis de abandono precoce de jovens em escolas localizadas em territórios caracterizados pela sua debilidade social, cultural, económica e familiar. Como afirma Barbieri (2003),

“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 actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições desiguais de oportunidades” (Barbieri, 2003, p. 43, citador por Ferreira e Teixeira, 2010, pp. 341-342).

Tendo em conta que o AEPAN está inserido na política educativa TEIP, dispõe de autonomia específica, que lhe confere o poder de contratação de escola como, alíás, a gestora do AE referiu na descrição das suas principais actividades (anexo XIII, p. 7). A par dos outros estabelecimentos de ensino, trata-se de uma autonomia limitada, uma vez que o AE não está isento da pressão da administração central para os resultados escolares desejados. Apesar disso, a gestora adequa os modelos normativos à cultura da sua organização, aproveitando as características da comunidade e gerindo os recursos disponíveis para satisfazer as suas necessidades e interesses.

A Directora do AEPAN assume que encara um dia de cada vez, justificando que desempenha melhor a sua actividade profissional. Quando confrontada quanto à sua influência na organização e às suas expectativas acerca do futuro da organização, a gestora defende que o futuro do agrupamento é imprevisível, dadas as mudanças constantes que acontecem no que planeia para o dia-a-dia do seu trabalho. Como a mesma afirmou, a título de exemplo,

“Segunda-feira, eu tinha o dia planeado e logo de manhã foi a Polícia, impressões digitais, seguro, empresa de segurança, problemas para aqui, ver

³² A política educativa TEIP foi decretada sob o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho, publicado no *Diário da República*, II Série, de 1 de Agosto.

vídeos de assalto (...) nós aqui temos de lidar, muitas vezes, com o imprevisto” (anexo XIII, p. 20).

A gestora acrescentou, ainda, ser necessário ter um perfil adequado para trabalhar num AE TEIP, pois há frequentemente ocorrências de conflitos com alunos, pais e professores, que torna o trabalho de gestão cansativo, preocupante e, como a gestora referiu, que “(...) tira noites de sono (...) [e] o próprio sistema de ensino não está para melhorias” (anexo XIII, pp. 20-21). Ainda assim, o seu modo de gestão centra-se, fundamentalmente, no princípio do bom senso, como a gestora fez questão de referir várias vezes ao longo do estudo realizado. As suas tomadas de decisão reflectem ponderação entre diferentes escolhas e consequências, “sempre com o intuito da defesa dos professores e do melhor para os alunos” (anexo XIII, p. 17).

4.4.2. Estratégias

A gestão de uma organização implica, certamente, a utilização de estratégias e meios para conseguir alcançar os objectivos desejados. Como tal, enquanto responsável por um AE, o gestor escolar utiliza estratégias para conceber os processos de tomada de decisão que lhe permitam desempenhar as funções decretadas pela administração central e satisfazer as necessidades do público-alvo da sua organização.

A gestora do AEPAN adopta diferentes estratégias de acordo com o contexto e os intervenientes da situação. A análise das suas estratégias permitiu-me definir algumas categorias de acções-chave que representam com maior clareza o modo a gestora escolar constrói os seus processos de tomada de decisão, nomeadamente: (a) o recrutamento da equipa de gestão; (b) delegação de responsabilidades; (c) regulação de proximidade; (d) liderança: entre o preconizado e o contingente; (e) estratégias de comunicação.

(a) O recrutamento da equipa de gestão

Uma forte estratégia utilizada nos processos de tomada de decisão de um gestor escolar consiste na constituição da sua equipa de Direcção. A Directora do AEPAN definiu para a constituição da sua equipa a representatividade dos diferentes ciclos de ensino e a

coordenação de conhecimentos em diferentes áreas de gestão. As necessidades de cada ciclo de ensino são diferentes, como tal a gestora afirmou que queria

“(…) pessoas capazes de gerir os conflitos e separar a amizade (…)” (anexo XIII, p. 14) e com quem partilha as mesmas ideias, de modo a “(…) fazer um projecto mais viável e muito mais verdadeiro” (anexo XIII, p. 14).

A gestora nomeou para Sub-Director um docente do 2.º ciclo do Ensino Básico, que já trabalhara na anterior Direcção e, como tal, detinha experiência na gestão do AE; para Adjuntas de Direcção nomeou duas docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que possuíam conhecimentos no domínio das contratações de escola e na concepção de horários; e o 1º ciclo do Ensino Básico e o Jardim-de-Infância são representados por si. É na Direcção de agrupamento que se discutem as diferentes alternativas para as ocorrências e é construída a tomada de decisão na organização, como tal deve consistir numa equipa de trabalho coesa, experiente e de confiança, permitindo ao gestor consultar diferentes opiniões e tomar as decisões adequadas a cada situação.

(b) Delegação de responsabilidades

Outra dimensão estratégica que importa analisar é a delegação de responsabilidades. A gestora do AEPAN delega, directamente, responsabilidades aos seus colegas de Direcção, considerando que existem outros elementos na gestão do AE que possuem uma melhor experiência para concretizar as tarefas que lhes são decretadas, nomeadamente: ao Sub-Director, que a substitui na sua ausência, além de toda a gestão da re-inserção social, constituição de turmas e sistemas informáticos; a uma das Adjuntas de Direcção que trata das contratações de escola e das entrevistas e à outra Adjunta que acompanha a área dos funcionários não-docentes.

Dada a imprevisibilidade observada no funcionamento do agrupamento e a sua rotina de trabalho, constata-se que o modo de gestão da Directora do AEPAN “confirma” os mitos do trabalho do executivo enunciados por Mintzberg (1986), tendo em conta as tarefas que desenvolve diariamente e a fragmentação das suas actividades justificadas, substancialmente, pelo meio em que o AE se insere. Por conseguinte, percebe-se a necessidade que a gestora tem em partilhar as suas responsabilidades de modo a garantir o

desejado funcionamento da organização e a resolução das suas tarefas, revelando a confiança e a responsabilidade sentidas no seu grupo de trabalho (anexo XIII, p. 15). Não obstante, o mediador escolar apresentou um papel importante nas tomadas de decisão da gestora escolar, dada a sua constante intervenção nos processos de acção disciplinar dos alunos que apresentavam comportamentos indesejados e que, por sua vez, eram reencaminhados para o GAAC para terem acompanhamento. Neste sentido, os actores educativos participantes activos nos processos de tomada de decisão da gestora são os seus colegas de Direcção e o mediador escolar.

(c) Regulação de proximidade

Como parte da gestão escolar, a Directora do AEPAN desempenha muitas funções a nível administrativo, através de inúmeras tarefas que realiza no seu gabinete. De acordo com o observado (anexos XI), pode dizer-se que a gestora gere a sua organização sob uma regulação de proximidade, uma vez que o seu modo de gestão assenta, em grande parte, na comunicação, o que lhe permite contribuir para um melhor ambiente de trabalho entre todos os agentes educativos e, por sua vez, contribuir para o funcionamento organizacional desejado. Neste sentido, a título de exemplo são de destacar as seguintes actividades observadas: conversas formais e informais, realização de reuniões, envio de *e-mails*, elaboração de ofícios, registo de notas, atendimento aos alunos, pais, professores e assistentes operacionais e planeamento de tarefas. Não obstante, a gestora visita todos os dias os diferentes serviços escolares do agrupamento e as turmas nas salas de aula, conversa com os alunos e com os assistentes operacionais pelos corredores e prova a comida do refeitório.

Deste modo, a Directora do AEPAN é uma gestora de corredor, uma vez que o seu modo de gestão é desempenhado sob uma política de ‘porta aberta’, procurando conciliar o trabalho de gabinete com o contacto directo e frequente com os alunos. Nesta dimensão, destacam-se as diversas conversas informais que a gestora tem com os alunos e outros docentes, seja para abordar assuntos relacionados com a escola ou assuntos familiares. No que diz respeito aos assuntos relacionados com a escola, constata-se que as actividades mais frequentes da gestora são a repreensão a alunos que caminham pelos corredores da

escola, exclusivos para professores e funcionários, a mediação de conflitos entre alunos e professores e danificação de materiais escolares, como janelas ou caixotes do lixo.

(d) Liderança: entre o preconizado e o contingente

Na análise dos processos de tomada de decisão de um gestor escolar é importante abordar o seu estilo de liderança. A gestora do AEPAN afirmou possuir uma postura de liderança ‘aberta’, traduzida por uma liderança em conjunto. A mesma adiantou que “(...) há sempre uma decisão final a ser tomada e há sempre um nome a dar no final, mas tem de haver um trabalho em conjunto” (anexo XIII, p. 6).

Através das observações realizadas, constatei que a gestora exerce, no AE, uma liderança democrática pela regulação de proximidade que mantém na organização. No entanto, a gestora revelou que a sua experiência tornou-a directiva, derivado ao meio em que se insere a organização, onde existem diferentes perspectivas educativas, pelo que é preciso manter uma postura de autoridade de modo a manter o funcionamento desejado da organização. Neste sentido, considero que diferentes opiniões contribuem, também, para a construção dos processos de tomada de decisão do gestor escolar, uma vez que permitem a perspectiva de diferentes alternativas à tomada de acção.

O estilo de liderança de um gestor também é passível de ser analisado pelas suas intervenções na organização, nomeadamente no que diz respeito à relação que mantém com os alunos e encarregados de educação. Foi possível observar, ao longo do desenvolvimento do estudo, que a sua intervenção nas ocorrências depende de caso para caso, nomeadamente consoante o contexto das situações e as características dos intervenientes.

(e) Estratégias de comunicação

Quando questionada sobre a forma como intervém na relação com os alunos, a gestora afirmou, mais uma vez, a necessidade de haver bom senso nas tomadas de decisão e “(...) usar todos os meios da escola para resolver a situação (...) (anexo XIII, p. 4).

Apesar do comportamento indesejado manifestado pelos alunos, a gestora intervém nas situações através do *bluff*. Como a mesma revela,

“Eu digo-lhes “eu já sei quem foi e preciso que me digam a verdade, porque se assim for, o castigo vai ser menor”. Se eles não disserem resolve-se o caso com a Polícia. Muitas vezes uso o *bluff* e uso a figura da Polícia, da Escola-Segura, para resolver o caso (Anexo XIII, p. 4).

O *bluff* é uma forte estratégia da gestora para as tomadas de decisão e, por sua vez, para a resolução dos casos.

Já que no que diz respeito à sua relação com os encarregados de educação, a gestora revelou que

“os pais, [no AEPAN], funcionam muito pela ameaça, para conseguirem aquilo que querem”, pelo que acrescenta que “(...) não podem sentir fragilidade do nosso lado” (anexo XIII, pp. 3-4). A gestora acredita que “(...) tem de se usar muito a diplomacia. Mas também há o outro lado de que quem manda sou eu e eu não admito isto. Eles precisam muito de sentir isto” (anexo XIII, p. 4).

Ao longo da realização do presente estudo, a gestora do AEPAN mostrou-se disponível para receber qualquer opinião e abordar as situações ocorridas no agrupamento, no entanto provou ser importante apresentar segurança e confiança nas decisões e não ceder perante situações gritantes.

Em síntese a Directora do AEPAN concilia diferentes estratégias que lhe permitem conduzir a organização sob uma postura democrática, de modo a concretizar os objectivos que delineou no seu projecto educativo e, acima de tudo, satisfazer as necessidades, os interesses e a integração na sociedade dos alunos, que se constituem no foco mais importante do funcionamento do AE.

As estratégias utilizadas nos processos de tomada de decisão, remetem-nos para a abordagem das lógicas de acção que a gestora atribui à regulação interna do agrupamento. De acordo com os objectivos do projecto TEIP, a gestora constrói os seus processos decisionais, atribuindo-lhes um sentido, manifestado numa racionalidade objectivada que determina a sua acção. Nesta investigação percebe-se a complexidade do cruzamento entre os processos de tomada de decisão e os constrangimentos que os mesmos promovem na acção dos actores. Se por um lado, estamos perante uma tentativa de acção com elevada racionalidade por parte da gestora, aquando da construção das suas decisões de acordo com

os interesses pessoais e colectivos dos actores e as diferentes alternativas possíveis para a resolução do problema, por outro, observamos a existência de uma racionalidade limitada, uma vez que as estratégias utilizadas resultam num processo fragmentário e nenhuma acção traduz-se na optimização das soluções para os problemas.

Num ambiente singular como o do AEPAN, este constrangimento nos processos de tomada de decisão é claramente manifestado, dada a complexidade de valores e interesses presentes em toda a comunidade, o que dificulta, ainda mais, o trabalho do gestor escolar.

4.5. *Discussão e linhas conclusivas*

Neste último ponto traço um conjunto de linhas conclusivas. Estas têm como referência a análise do funcionamento do AEPAN e do trabalho da sua gestora e a pesquisa que desenvolvi de modo a conhecer os seus processos de tomada de decisão, através das suas representações e das estratégias que utiliza.

Desenvolvi este estudo a partir de dois eixos de análise: ‘representações e percepções da Directora do AEPAN em relação aos processos de tomada de decisão’, no qual procurei compreender as representações da Directora sobre os processos de tomada de decisão de um gestor escolar e respectivas consequências e conhecer as suas percepções, de acordo com a autonomia que lhe é decretada; ‘estratégias adoptadas para as tomadas de decisão da Directora do AE’, no qual procurei conhecer as estratégias que a gestora constrói no seu campo decisional e o como actua perante o desenvolvimento da sua acção. Os eixos de análise foram concebidos a partir de questões de estudos que permitiram conduzir a investigação.

Retomo, agora, essas questões, de modo a elaborar uma discussão dos resultados obtidos e a ensaiar algumas linhas conclusivas. Relativamente à primeira questão de estudo – *Que importância atribui aos processos de tomada de decisão?* – a Directora do AEPAN dá grande importância à relação com a comunidade educativa, considerando ser importante conhecer as pessoas, falar com elas e saber ouvi-las. A gestora entende que os processos de tomada de decisão são processos fundamentais para a compreensão daquele com os quais interage, pelo que a sua atenção centra-se nas necessidades e interesses dos alunos, não obstante os objectivos a que se propõe.

Por outro lado, a gestora escolar admite que, apesar de delegar grande parte das suas responsabilidades aos seus pares directos, a decisão final das acções tomadas na organização é sua. A gestora interpreta os processos de tomada de decisão como processos de grande influencia no rumo da organização, e como tal, devem ser construídos de forma reflexiva e satisfatória a todos os agentes da organização. Desta forma, posso concluir que a Directora do AEPAN atribui uma elevada importância aos seus processos de tomada de decisão, uma vez que considera que o funcionamento da organização depende directamente da sua tomada de acção, quer estrutural quer organicamente.

Debruçando-me na segunda questão de estudo – *Quais os significados atribuídos aos processos de tomada de decisão?* – convém lembrar que o AEPAN possui uma comunidade educativa com características sociais muito vincadas e meio económico muito desfavorecido, sendo que o comportamento dos alunos, na escola, é obviamente afectado pela sua vivência diária. Neste sentido, a gestora escolar atribui significados diferentes aos processos de tomada de decisão, de acordo com os contextos em que ocorrem as situações, encarando-os como respostas aos dilemas com que o gestor escolar se depara no dia-a-dia respeitantes ao funcionamento da sua organização.

Quanto à terceira questão de estudo - *Como é construída a tomada de decisão da gestora escolar em função da autonomia decretada à escola?* – A Directora do AEPAN é pressionada a cumprir os objectivos da política TEIP, independentemente da cultura da sua organização, através de uma prestação de contas frequente associada à avaliação dos resultados pretendidos, pela tutela. Neste ponto concluo, novamente, a racionalidade limitada com que a gestora constrói os seus processos de tomada de decisão, tendo em conta os ‘dois lados da balança’ da sua acção: as características da comunidade escolar e os objectivos desejados pela política TEIP. Neste sentido, a tomada de decisão da gestora escolar é construída de modo a manter um equilíbrio entre o desejado pela tutela e pela comunidade escolar, através do ‘bom senso’, característica essencial que a gestora define nos seus processos de tomada de decisão.

Relativamente à quarta questão de estudo – *Quais as estratégias e meios utilizados pela gestora escolar nos processos de tomada de decisão no AE?* – e tendo em conta toda a panóplia de actividades e funções que a directora em estudo mostrou, as estratégias incidem na constituição da sua equipa de Direcção, na delegação de responsabilidades, na intervenção/comunicação e numa liderança democrática.

A Directora do AEPAN considera que uma equipa de Direcção escolar deve ter a representatividade dos diferentes ciclos de ensino, de modo a coordenar as diferentes necessidades dos alunos e a intervir na comunidade escolar com maior conhecimento e experiência. A gestora mostrou que a confiança e a amizade são factores imprescindíveis no núcleo de uma equipa de gestão. Igualmente pesa a capacidade das pessoas para gerir conflitos de forma neutra e de tomar decisões partilhadas, adequadas a cada contexto. Deste modo, a constituição de uma equipa de Direcção experiente nos diferentes ciclos de ensino e com laços de amizade entre os diferentes elementos é uma estratégia da gestora para a gestão da organização.

No que diz respeito à delegação de responsabilidades, a gestora escolar considera que um Director não sabe tudo e os seus pares possuem uma melhor experiência para a concretização de algumas tarefas da sua responsabilidade. Como tal, a gestora delega algumas das suas responsabilidades aos colegas de Direcção, confiando-lhes poder para a tomar decisões e gerir a organização na sua ausência. Dada a singularidade cultural do AEPAN e a frequente ocorrência de situações de conflito, a gestora delega, também, ao mediador escolar a responsabilidade de intervir nos processos de acção disciplinar e tomar as decisões que considerar desejadas ao correcto funcionamento da organização. Neste sentido, a delegação de responsabilidades a alguns pares consiste numa estratégia, da gestora escolar, para a tomada de decisão e respectiva condução do funcionamento da organização.

As estratégias de comunicação são, também, adoptadas pela gestora escolar nos seus processos de tomada de decisão, as quais se traduzem numa regulação de proximidade, através da comunicação face a face, de modo a promover uma maior proximidade entre a Direcção e a comunidade escolar. Para além das actividades formais que realiza, esta “gestora de corredor” participa nas situações informais para gerar um melhor ambiente entre todos os agentes educativos e tornar a escola num local agradável e desejado por toda a comunidade.

Nestas estratégias de comunicação, a Directora do AEPAN enfatiza a necessidade de que em todas as situações haja ‘bom-senso’, significando isso, para ela, intervir de acordo com as diferentes necessidades e valores dos actores envolvidos.

Apesar deste bom senso, que atende ao Outro, a Directora não deixa de utilizar estratégias ofensivas, como o *bluff*, utilizado para persuadir os alunos a revelar a realidade

das ocorrências, e a ameaça, utilizada com os encarregados de educação para lhes mostrar segurança e confiança nas suas decisões;

Por sua vez, e no seguimento das duas últimas estratégias discutidas, o estilo de liderança da gestora escolar compreende, também, uma estratégia que adopta para a construção dos seus processos de tomada de decisão. A gestora gere o AEPAN sob uma liderança democrática, de modo a corresponder aos objectivos educativos delineados, sem prejudicar as necessidades e os interesses da comunidade escolar. Apesar de apresentar uma postura directiva quando as situações assim exigem. O seu modo de gestão é concretizado, também, através da recolha dos interesses dos alunos e da análise de diferentes perspectivas educativas, que lhe permitem construir tomadas de decisão com maior segurança para o funcionamento da organização.

Relativamente à quinta e última questão – *Quais os actores educativos participantes activos nos processos de tomada de decisão?* – posso dizer que a gestora partilha as suas responsabilidades com os colegas da sua equipa de Direcção, no que diz respeito ao trabalho de gestão de natureza administrativa. Por sua vez, o trabalho de gestão de natureza pedagógica é realizado com recurso ao CP, órgão que coordena a supervisão pedagógica e a orientação educativa da organização, bem como ao mediador escolar, que intervém na maioria dos conflitos detectados com alunos e encarregados de educação do AEPAN. A gestora escolar considera que deve haver senso comum nas tomadas de decisão e, como tal, é importante ponderar diferentes alternativas de acção, que são possíveis através dos diferentes pontos de vista de outros actores educativos que apresentam maior incidência no contacto com a restante comunidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório teve como principal objectivo a descrição do trabalho que desenvolvi ao longo do meu estágio curricular num agrupamento de escolas TEIP, através de diferentes metodologias e de uma pesquisa que me permitiu conhecer e compreender o modo de gestão ali presente. Apresento, seguidamente, as considerações finais sobre todas as componentes abordadas neste relatório: as actividades desenvolvidas no âmbito do estágio curricular, o contexto organizacional do mesmo e o estudo desenvolvido.

O estágio desenvolvido caracterizou-se num processo de elevada importância, uma vez que me proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e o enriquecimento das competências pessoais e profissionais. A nível pessoal, o estágio curricular permitiu-me conhecer e compreender a singularidade cultural de uma comunidade educativa e um modo de gestão focado nos valores e necessidades colectivos. Igualmente me ajudou a amadurecer e a fortalecer a minha motivação sobre a integração dos indivíduos provenientes de meios menos favorecidos na nossa sociedade. Já a nível profissional, adquiri competências que apenas são possíveis através de intervenções em contexto: melhorei a minha postura e desempenho profissionais, na medida em que aprendi técnicas de actuação de gestão e estratégias de acção específicas a cada contexto, tendo em vista o sucesso educativo da comunidade escolar.

No que diz respeito às actividades desenvolvidas, importa acrescentar que a observação e a participação em algumas tarefas de gestão, me possibilitaram a oportunidade de interagir directamente com toda a comunidade escolar e compreender o funcionamento de um agrupamento de escolas com um currículo direccionado para as necessidades e os valores dos alunos. Neste sentido, as actividades possibilitaram-me a aplicação do conhecimento adquirido no âmbito da minha formação em Administração Educacional, tornando-se gratificantes e expressivas na experiência a reter do meu trabalho na organização.

Constatai que o trabalho desenvolvido no AEPAN é enriquecedor para os seus agentes educativos, que se focam nos interesses e na satisfação das necessidades dos seus alunos, apesar de os problemas disciplinares serem cada vez mais frequentes. A Administração central decreta uma autonomia específica a escolas inseridas no programa TEIP, porém a argem de liberdade ‘concedida’ é escassa no que diz respeito à contratação

de pessoal não docente, que impossibilita a criação de actividades e um melhor acompanhamento aos alunos inseridos nestes meios.

Finalmente, tenho a destacar algumas ideias captadas no trabalho desenvolvido na instituição, acerca do trabalho de gestão e relativas a duas tópicas: tomada de decisão; regulação de proximidade.

No entanto, tenho a destacar alguns pontos, captados do trabalho desenvolvidos na instituição:

Tomada de decisão: são quase inúmeros os problemas que aparecem num dia escolar e que a gestora tem de resolvê-los no imediato, tomando as decisões que considera serem importantes para que os conflitos, com alunos, encarregados de educação, docentes ou os demais funcionários da escola se resolvam e findam;

Regulação de proximidade: seja de forma pessoal, através de telefonemas e cartas ou *e-mails*, observa-se que a gestora em estudo, através das suas actividades, prefere o contacto pessoal com os diferentes intervenientes para a criação ou resolução de situações. Este modo de exercer a influência parece ser suficiente para que a Directora tenha sucesso, uma vez que todos os docentes, funcionários e alunos a respeitem, tendo sempre em consideração a sua opinião.

Pelo que experienciei, e também pelo que estudei, parece-me ser possível dizer que num agrupamento de escola, que possui uma cultura própria e objectivos educativos assentes na política educativa TEIP, a sua gestão é centrada no aluno, tendo em conta a melhoria do seu comportamento e dos seus resultados escolares. Como tal, os processos de tomada de decisão apresentam uma complexidade singular derivada dos diferentes interesses e valores dos intervenientes das acções, factores que se revelam determinantes para a lógica de acção da gestora escolar. Considero que a Directora do AEPAN procura, com sucesso, gerir o seu tempo, enquadrando-o na sua atarefada rotina diária. Esta rotina envolve um conjunto distinto de situações e relações, muitas vezes de conflito, que necessitam de uma tomada de decisão ponderada.

Concluo com uma nota pessoal, dizendo que os objectivos que delinee para este percurso foram cumpridos; e, que todo este processo foi enriquecedor e muito gratificante, pela aprendizagem, formação e experiência pessoal e profissional que desenvolvi.

BIBLIOGRAFIA

- AEPAN (2012a). *Projecto Curricular 'Inovar' 2012-2015*. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros.
- AEPAN (2012b). *Projecto Educativo 'Inovar' 2012-2015*. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros.
- AEPAN. (2012c). *Projecto TEIP III, de Setembro de 2012. Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros*. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros.
- AEPAN (2014). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros 2014-2017* [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros.
- AEPAN & IGEC (2013). *Plano de Melhoria para o ano lectivo de 2013/2014*. [Manuscrito]. Lisboa: Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Almeida, V. (2007). *O Mediador Sócio-cultural em Contexto Escolar*. Lisboa. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Formação de Adultos, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA (pp. 10-42).
- Assembleia da República (AR) (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro. *Diário da República – I Série*, n.º 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (AR) (1999). Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro. *Diário da República – I Série-A*, n.º 215. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

- Assembleia da República (AR) (2012). Lei n.º 56/2012, de 08 de Novembro. *Diário da República* – 1.ª Série, n.º 216. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o Projecto Educativo e a Emergência de 'Perfis de Território'*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrère, A. (2007). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas. In J. Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. et al. (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In J. Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 163-190). Lisboa: Educa.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Cano, N. (2008). Perspectivas teóricas de la organización escolar. In M. T. González (Ed.), *Organización y Gestión de Centros Escolares* (pp. 1-23). Madrid: Pearson Educación.
- Carvalho, L. M. (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: EDUCA.
- Conselho de Ministros (CM) (2012). Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. *Diário da República* – 1.ª Série, n.º 37. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIc.

Dinis, L. (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administração Escolar. *Administração educacional*, 2, 114-135.

Donnelly, J. *et al.* (2000). *Administração*. Lisboa: McGraw-Hill.

Dutercq, Y. (2002). Portrait des directeurs d'établissement scolaire en régulateurs de proximité (versão de trabalho). In GIRSEF, *Changements organisationnels et changements des professions: Les établissements scolaires en transformation*. Louvain: RAPPE, Université de Louvain-la-Neuve

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

IGEC (2007). Relatório de Avaliação Externa de Escolas 2007 - Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros. Órgão da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência.

Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In L. Machado & N. Ferreira (Eds.), *Políticas e Gestão da Educação* (pp. 33-53). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.

Maroto, J. L. (1996). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. In G. D. Fernández & J. M. López (Eds.), *Manual de instituciones educativas* (pp. 203-227). Madrid: Escuela Española, Editorial S.A.

Ministério da Educação (ME) (1998). Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio. *Diário da República – I Série-A*, n.º 102. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Ministério da Educação (ME) (2003). Despacho n.º 13313/2003, de 08 de Julho. *Diário da República – II Série*, n.º 155. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Ministério da Educação (ME) (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República – 1.ª série*, n.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Ministério da Educação (ME) (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho. *Diário da República – 1.ª série*, n.º 126. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

- Mintzberg, H. (1986). *Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato*. São Paulo: Nova Cultural.
- Mintzberg, H. (1995), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Moura, I. (2009). *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência*. Lisboa. [Trabalho de projecto de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Administração Educacional, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 15-43). Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Pereira, O. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pina, A. (2001). *Sentidos e modos de gestão: histórias do quotidiano escolar e processos de tomada de decisão*. Lisboa. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.