

UNIVERSIDADE ABERTA



A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NAS  
PRÁTICAS DE LIDERANÇA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS:  
UM ESTUDO DE CASO.

Ana Maria Fernandes Silva Tavares

Doutoramento em Educação na área de especialização de  
Liderança Educacional

2021







# UNIVERSIDADE ABERTA



A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NAS  
PRÁTICAS DE LIDERANÇA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS:  
UM ESTUDO DE CASO.

Ana Maria Fernandes Silva Tavares

Doutoramento em Educação na área de especialização de  
Liderança Educacional

Tese orientada por

Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

2021



+++A investigação realizada no âmbito desta Tese de Doutoramento está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.



---

<sup>1</sup> <https://lead.uab.pt>



## Resumo

A preocupação com a qualidade da organização escolar (e os seus fracos resultados) já vem de longa data. Esta preocupação levou à instituição da avaliação das escolas. No nosso país o processo, no seu formato presente, iniciou-se com a publicação da Lei nº31/2002, porém, só em 2006 foi implementado um projeto-piloto, desenvolvido por um Grupo de Trabalho. Em 2007, finalmente, começou o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas, orientado e executado pela IGE. O Decreto-Lei 75/2008, veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com este normativo pretendia-se tornar as escolas mais eficazes e eficientes. Segundo o legislador, a melhoria passaria, por reforçar as lideranças das escolas, sendo criado, assim, o cargo de diretor. As lideranças intermédias viram-se também valorizadas.

O 2.º ciclo avaliativo das escolas iniciou-se sem realizar-se a meta avaliação do 1.º processo avaliativo. Assim sendo, entendemos que seria pertinente investigar os impactos do 1.º ciclo avaliativo nas práticas de liderança de escolas /agrupamentos. Com este estudo, que se centrou num agrupamento de escolas de um concelho de Viseu, pretendeu-se compreender como se posicionaram os vários agentes da comunidade educativa, à data, sobre os impactos da avaliação externa das escolas (AEE) ao nível das lideranças. São objetivos do presente estudo:

1 - Compreender como se posicionaram os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE, após o primeiro ciclo avaliativo, no que toca:

a) à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas; b) à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas; c) ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escola; d) à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento; e) à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas;

2 - Compreender as circunstâncias/razões subjacentes ao posicionamento da comunidade educativa sobre o impacto do 1.º ciclo avaliativo nas lideranças do agrupamento.

Na investigação, de cariz qualitativa, realizou-se uma entrevista, a dezassete indivíduos da comunidade associados a papéis de liderança. Recorremos, posteriormente, à análise documental de atas do Conselho Pedagógico, bem como o projeto educativo do agrupamento e o relatório da AEE do 1º ciclo de avaliação. Os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação superficial do processo avaliativo, por parte dos docentes e não docentes da comunidade educativa. A maioria dos entrevistados reconheceram que a AEE (1ºciclo) causou impacto no que diz respeito a cinco das dezassete questões que lhes colocamos acerca de fatores que caracterizam o domínio Liderança. Para os fatores em que consideraram não ter havido impacto a AEE, dão como justificação a cultura da escola, a liderança do diretor e a maturidade e profissionalismo docente.

**Palavras-chave:** avaliação externa das escolas, liderança, lideranças intermédias

## **Abstract**

Concerns about the quality of school organization (and its poor results) have been a long time coming. These concerns have led to the inception of school evaluation. In Portugal, the process, in its current format, began with the publication of Law n°21/2002; however, it was only in 2006 that a pilot project was implemented, developed by a Work Group. The first cycle of external school evaluation started in 2007, guided and executed by IGE. Law-Decree 75/2008 would approve the framework for autonomy, administration, and management of public education establishments of pre-school, basic, and secondary levels. The objective of these norms was to make schools more efficient and effective. According to the legislator, improvements would be made through the reinforcement of school leadership, thus creating the position of school director. Intermediate leadership also found itself to be valued.

The second evaluation cycle for schools began without the performance of a meta-evaluation of the first evaluation process. Thus, it was deemed to be pertinent to research the impacts of the first evaluation cycle on leadership practices of schools and school groupings. The intention of this study, focused on a school grouping of a municipality in the Viseu district, was to understand how the various agents of the educational community positioned themselves on the subject of external school evaluation (AEE) at the leadership level. The goals of this study are:

- 1 – To understand how the various agents of the educational community positioned themselves on the impacts of AEE after the first evaluation cycle, regarding:
  - a) the strategic vision and enhancement of the sense of belonging and identification with the school grouping;
  - b) the valuing of intermediate leadership of school groupings;
  - c) the development of projects, partnerships, and innovative solutions with the school grouping;
  - d) the motivation and conflict resolution within the grouping;
  - e) the mobilization of resources of the educational community of the school grouping;
- 2 – To understand the underlying circumstances and reasons for the positioning of the community regarding the first evaluation cycle on the grouping leadership.

For the qualitative evaluation, seventeen interviews were conducted to members of the community with leadership roles. Afterwards, a document analysis was performed on minutes of the Pedagogical Council, as well as on the educational project of the school grouping and on AEE reports from the first evaluation cycle. The results found show a superficial appropriation of the evaluation process by the teaching and non-teaching members of the educational community. Most interviewees acknowledged that AEE (first cycle) had caused an impact upon factors that characterize the Leadership domain on five of the seventeen questions posed. On factors considered not to have been impacted by AEE, they justify it with school culture, the school director's leadership, and teachers' professionalism and maturity.

**Keywords:** school external evaluation, leadership, intermediate leadership

## **Dedicatória**

À memória da Sr.<sup>a</sup> Professora Doutora Lídia Grave-Resendes, mentora empenhada deste curso.

À memória da professora e amiga Maria Amélia Bernardo, que gostava de fazer aprender e não apenas de ensinar.

## **Agradecimentos**

As primeiras palavras de agradecimento vão para os participantes docentes e não docentes do agrupamento de escolas sobre o qual incidiu o nosso estudo. Obrigada pelo tempo que, gentilmente, disponibilizaram de forma a ser possível a recolha dados.

Ao Sr. Diretor do agrupamento pela abertura que mostrou à realização do nosso estudo sobre o agrupamento que liderava e lidera.

À Professora Doutora Susana Henriques e à Professora Doutora Filipa Seabra, que nunca desistiram de acreditar no meu trabalho e que tudo fizeram para eu o concluir.

Ao Conselho Científico da Universidade Aberta pela sua compreensão e apoio quanto à minha situação de falta de saúde e as consequências delas decorrentes.

Ao Doutor Paulo Nunes agradeço o tempo que generosamente dispensou, no esclarecimento das minhas dúvidas e questões, de natureza informática, e o incentivo sempre presente para que eu concluísse o estudo a que me propus.

Aos meus filhos e amigos que souberam aceitar e os bons e maus momentos até o estudo ficar concluído.

## **Índice**

Introdução .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
Capítulo I – A avaliação externa das escolas.....	17
Conceitos, contextos e preceitos da avaliação das escolas .....	19
1.1. Acerca de avaliação: alguns conceitos.....	19
1.2. A avaliação das escolas: contextos e pretextos .....	29
1.3. O modelo de avaliação das escolas implementado em Portugal: causas e efeitos 47	
Capítulo II - A liderança nas escolas .....	63
A liderança: sua natureza .....	65
2.1. Liderança e gestão: que relações? .....	68
2.2. Lideranças e líderes: características e perfis .....	70
2.3. Liderança e eficácia escolar .....	81
2.4. As lideranças nas escolas portuguesas .....	86
2.4.1. A liderança educacional em Portugal.....	86
2.4.2. A liderança educacional nacional: contributos da investigação.....	94
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO .....	101
Capítulo III - Enquadramento Metodológico.....	103
Fundamentos metodológicos .....	105
3.1. A natureza das abordagens metodológicas em investigação.....	105
3.2. As opções metodológicas e os instrumentos da pesquisa .....	111
3.3. Design metodológico .....	113
3.3.1. Técnicas de recolha de dados .....	113
3.3.2. Os instrumentos da recolha de dados selecionados.....	117
3.3.3. Perfil social e organizacional do agrupamento estudado .....	123
3.3.4. Caracterização pessoal e profissional dos elementos entrevistados da comunidade educativa.....	125
3.3.5. Procedimentos .....	126
3.3.6. Preocupações éticas.....	128
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	131
4. Apresentação e análise dos resultados .....	133
4.1 Das entrevistas .....	133

4.2	Das atas do Conselho Pedagógico.....	203
4.3	Dos Projetos Educativos .....	205
4.4	Do Relatório da IGE.....	207
4.5	Discussão dos resultados.....	209
	Capítulo V – Conclusões .....	219
	Bibliografia .....	231
	Anexos .....	241
	Anexo I – Guião da entrevista .....	243
	Anexo II – Categorização das entrevistas.....	247
	Anexo III – Sistematização das respostas dadas pelos entrevistados .....	251
	Anexo IV – Transcrição de excertos das atas de reuniões do Conselho Pedagógico ...	259
	Anexo V – Categorização e codificação da informação das atas do Conselho Pedagógico.....	271
	Anexo VI – Sistematização da informação das atas do Conselho Pedagógico .....	275
	Anexo VII – Sistematização da informação do Projeto Educativo 2008/2009 .....	283
	Anexo VIII – Sistematização da informação do PE 2010/2014 .....	291
	Anexo IX - Sistematização da informação do relatório da AEE – março de 2010 .....	301
	Anexo X - Pontuações médias no domínio capacidade de autorregulação e melhoria da escola e diferenças entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores.....	311

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Componentes de 14 fatores suscetíveis de reforçarem a eficácia.....	36
Tabela 2 - Comparação entre eficácia e melhoria.....	38
Tabela 3 - Quadro de referência do Programa de Avaliação Externas das Escolas .....	53
Tabela 4 - Áreas temáticas abordadas em estudos sobre AEE .....	56
Tabela 5 - Liderança versus gestão.....	68
Tabela 6 - Liderança versus gestão.....	69
Tabela 7 - Perfis de diretor em Portugal segundo Barroso (2005) .....	93
Tabela 8 - Árvore de categorias .....	96
Tabela 9 - Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa.....	108
Tabela 10 - Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa.....	108
Tabela 11 - Caracterização dos paradigmas quantitativo e qualitativo .....	110
Tabela 12 – Sistematização das categorias/subcategorias em cada ata. ....	204
Tabela 13 – Número de registos em atas, referente ao impacto da AEE no domínio “Liderança”.....	205

## Índice de quadros

Quadro 1 - Classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos do concelho de Viseu após o primeiro ciclo de avaliação externa .....	9
Quadro 2 - Fatores complementares para a eficácia e a melhoria .....	39
Quadro 3 - Distribuição dos estudos por categorias de resultados. ....	56
Quadro 4 - Estilos de liderança segundo Kurt Lewin .....	73
Quadro 5 - Estilos de liderança segundo Goleman, Boyatzis e Mckee .....	84
Quadro 6 - Modelos de gestão e liderança.....	95
Quadro 7 - Conteúdo da p.34 do QRAEA relativo ao Domínio 4 - Liderança .....	119
Quadro 8 - Caracterização pessoal e profissional dos elementos entrevistados .....	127
Quadro 9 - Distribuição das respostas às questões C2.1 a C2.4 .....	168
Quadro 10 - Distribuição das respostas dadas às questões D1.1 a D.4.....	182
Quadro 11 - Listagem de outros possíveis fatores responsáveis na ocorrência.....	198
Quadro 12 - Distribuição das respostas dadas pelos entrevistados quanto ao impacto da AEE, nas diferentes áreas do domínio Liderança, .....	199
Quadro 13 - Quantificação do tipo de respostas dadas pelos entrevistados quanto ao impacto da AEE, nas diferentes áreas do domínio Liderança. ....	200
Quadro 14 - Distribuição das respostas dos entrevistados quanto ao efeito da AEE ...	201
Quadro 15 - N.º de vezes em que os entrevistados responderam” Não sei ou não respondem” .....	202

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Relação entre os diferentes domínios da avaliação externa.....	4
Figura 2 - Modelo de base do funcionamento da escola inspirado na teoria dos sistemas .....	34
Figura 3 - Modelo global de um processo de melhoria escolar segundo o ISI.....	40
Figura 4 - Modelo Conceptual do Impacto da Avaliação Externa de Escolas .....	60
Figura 5 - Criação de valor e lideranças gerencial, visionária e estratégica. ....	76
Figura 6 - Órgãos de administração e gestão .....	89

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Distribuição dos seis modelos de gestão pelos documentos do corpus.....	97
Gráfico 2 - Distribuição de frequências pelas dimensões de cada modelo.....	97
Gráfico 3 - Distribuição do número de excertos (em frequência) por cada modelo.....	98
Gráfico 4 - Evolução das pontuações obtidas no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola e respetivos fatores.....	313

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AAE – Avaliação Externa das Escolas

GT – Grupo de Trabalho

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

QRAEA – Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos

CNE – Conselho Nacional de Educação

DESSI – Dissemination efforts supporting school improvement

ISIP – International School Improvement

MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCGT – Presidente do Conselho Geral Transitório



## Introdução

Durante a década de 60-70 ocorreu, no mundo ocidental, a maior mudança na escola da época contemporânea: a educação ser pensada na lógica económica e social do desenvolvimento do Estado. A organização escolar ao abrir-se a novos públicos democratizou-se, mas igualmente assistiu à sua massificação (Formosinho, 1992, pp. 24-48).

Este contexto trouxe problemas de natureza material e financeira, mas igualmente de natureza pedagógica. O fracasso escolar, a desigualdade social face à escola e dentro dela e a igualdade de oportunidades tornaram-se temas do debate político. No entanto, a emergência, durante os anos 80, de novas lógicas económicas centradas na qualidade, na eficácia e na diversificação assumidas pelas empresas, para dar resposta à concorrência nos mercados internos e internacionais, foram igualmente adotadas pelo Estado.

Assim, tem-se vindo a assistir à mudança, nos países da sociedade ocidental, da função do Estado: este, dum papel desenvolvimentista, passou a dedicar-se à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos. Esta mudança nas funções do Estado não pôde de deixar de incidir sobre a escola, passando a organização escolar a ser interpelada sobre a sua qualidade e a ser avaliada. O processo da avaliação externa<sup>2</sup> de que têm sido alvo as escolas públicas em Portugal insere-se neste movimento de mudança (Charlot, 2007).

Entre as várias finalidades atribuídas à avaliação, conta-se o contributo que esta pode dar para o aperfeiçoamento e progresso das instituições escolares (Clímaco, 2005), nomeadamente, no que diz respeito às práticas de liderança, tidas pela tutela como um fator relevante para o desenvolvimento e melhoria organizacional (Ministério da Educação, 2008b).

Com esta tese pretendeu-se saber e compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da avaliação externa das

---

<sup>2</sup> Iniciado em 2006 e cujo primeiro ciclo se concluiu em 2011.

escolas (AEE), ao nível das lideranças dum agrupamento de escolas de um concelho, do distrito de Viseu, após o primeiro ciclo avaliativo.

Com a informação obtida através da realização de entrevistas a diferentes agentes da comunidade educativa, bem como através de pesquisa documental, poder-se-á contribuir para os decisores educacionais sustentarem melhor as suas práticas e opções de trabalho.

Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e educação é uma preocupação das políticas educativas contemporâneas, nomeadamente em Portugal (Ministério da Educação, 2006, 2008a; Azevedo, 2007; Ministério das Finanças e da Administração Pública e da Educação, 2006).

Ainda que a qualidade da educação seja uma aspiração antiga (Clímaco, 2005), a preocupação em torno desta advém da constatação que as diferentes reformas implementadas nas estruturas e organização educativas portuguesas, para fazer frente aos problemas resultantes da democratização do ensino, não resolveram os problemas de base, nomeadamente, o insucesso e o abandono escolar (Góis & Gonçalves, 2005). Segundo Clímaco (2005) pese o investimento que se tem feito na educação no nosso país desde 1974, a escola não mudou de forma a dar resposta às mudanças da nossa sociedade. Para além do insucesso e do abandono escolares, enquanto problemas decorrentes deste desajuste, a autora aponta ainda a dificuldade de empregabilidade dos jovens, o desajuste da escola às necessidades da economia e mercado de trabalho, a fraca participação e poder de decisão das famílias no processo escolar dos seus filhos, as disparidades sociais em termos de capacitação para uma vida pessoal e social independente, a desigualdade de capacidade de crescimento educacional entre regiões.

No entanto, não é pacífico o que entender por qualidade das organizações escolares e dos sistemas educativos.

Tal decorre da relatividade do conceito, isto é, a qualidade depende dos grupos que a determinam, os quais têm interesses e expectativas diferentes (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008; Díaz, 2003). Diz Barroso (2007) que em educação, a definição do que é qualidade e quais as suas normas constitui sempre um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam à negociação e compromisso. Alerta Clímaco (2005) que

“as políticas de qualidade não são específicas da administração educativa, mas constituem uma tendência na reforma dos diferentes setores da administração pública e privada” (p.12) que foi crescendo durante o século XX nas sociedades ocidentais. Esta mesma autora refere que a “questão da qualidade em educação só nos finais dos anos 90 se tornou recorrente no discurso político ou em textos oficiais de educação em Portugal” (p.53), constatando-se a coexistência de diferentes<sup>3</sup> perceções do conceito de qualidade dos sistemas educativos por parte dos portugueses, dependendo estas das funções sociais daqueles.

Independentemente do conceito de qualidade de que se parta e reconhecendo esse contexto como plurifacetado e sempre problemático, é consensual que a avaliação tem que estar presente para se proceder à aferição da qualidade das organizações, sendo esta, assim, um processo necessário, nomeadamente, para “a auscultação e melhoria do sistema de ensino e educação” (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p. 58). Ainda que a prática de avaliação e prestação de contas em educação tenha longa tradição, foi a investigação sistemática sobre a eficácia e as estratégias de melhoria da escola, bem como o reconhecimento do efeito escola nas aprendizagens dos alunos que mais contribuiu para colocar a escola enquanto objeto de análise e avaliação (Clímaco, 2005). Assim, o aumento da pressão política e social para a responsabilização da escola pelos seus resultados potenciou a formalização da avaliação das escolas bem como a mesma se tornasse objeto de interesse público (Clímaco, 2005).

Enquanto juízo sistemático do valor ou mérito da escola, a avaliação tem como objetivos compreender as variáveis que possam explicar as regularidades e irregularidades nela observadas e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento e progresso da mesma através de mecanismos de informação retroativa e prospetiva. A estas finalidades, de carácter técnico, juntam-se a prestação de contas e o apoio à decisão de carácter político (Clímaco, 2005).

A partir de 2006 iniciou-se em Portugal um programa nacional de avaliação das escolas/agrupamentos (onde se compara a escola em avaliação com um referente), o qual visa enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema de educação e

---

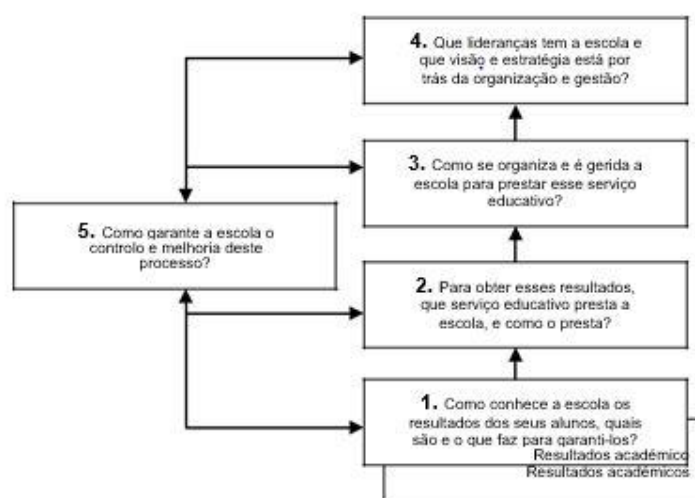
<sup>3</sup> Segundo um questionário internacional promovido pela OCDE em 1984 (Clímaco, 2005)

formação, na mira de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem (Ministério da Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006).

Por iniciativa do Ministério da Educação foi constituído um grupo de trabalho (GT) o qual procedeu ao estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa. A conceptualização e construção do instrumento a utilizar na avaliação externa teve em conta experiências nesta área, quer nacionais quer estrangeiras.

Assim, internamente, é de nomear o programa “Avaliação Integrada”, desenvolvida pela Inspeção Geral da Educação (IGE)<sup>4</sup>, entre 1999 a 2002, enquanto externamente foi tida em atenção a metodologia proposta pela *European Foundation for Quality Management* e a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção Escocesa *How Good Is Our School* (Ministério da Educação, 2009). Posteriormente o GT procedeu à execução e avaliação piloto de avaliação externa.

Figura 1 - Relação entre os diferentes domínios da avaliação externa



(Oliveira et. al., 2006, p.3)

Os termos de referência constituíram um Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos (QRAEA) o qual foi organizado em cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar,

<sup>4</sup> Com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a Inspeção Geral da Educação passou a ser designada por Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Os mesmos encontram-se relacionados segundo o diagrama retirado do Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, conforme se pode ver na figura 1 (Oliveira, et al., 2006, p. 3).

A análise do referido diagrama permite compreender, numa primeira abordagem, que o modelo de qualidade educativa que norteia o processo de avaliação das escolas no nosso país é um modelo centrado nos resultados académicos dos alunos<sup>5</sup>, de acordo com a classificação de Díaz (2003), sendo vários os indicadores de medida utilizados (Cabrito, 2009) ou fatores, que se entende contribuir para a qualidade (Díaz, 2003; Oliveira, et al., 2006). Na sequência do trabalho desenvolvido, a partir do ano escolar 2006 - 2007, a IGE deu continuidade ao processo de Avaliação Externa de Escolas (AEE), segundo este mesmo modelo.

A partir da página Web da IGE<sup>6</sup> é possível consultar os relatórios da avaliação das escolas/agrupamentos organizados seguindo a orientação do quadro de referência acima citado. Nos mesmos verifica-se a descrição dos pontos fortes e pontos fracos no perfil das instituições escolares, sendo apresentadas recomendações com vista a desencadear um processo de melhoria da qualidade das escolas.

Assim, é também preocupação neste modelo de avaliação identificar e intervir sobre os elementos internos da organização escolar que geram um mau funcionamento das mesmas ou que não contribuem para melhorar o seu desempenho. Deste modo, e de acordo ainda com Díaz (2003), o programa de avaliação implementado no nosso país é, igualmente, um modelo centrado na melhoria escolar.

Este quadro de referência, após o final do 1º ciclo de avaliação (2006-2011), foi reestruturado com vista a ser mais simples e mais exequível, evitando-se, assim, redundâncias que foram apontadas ao referente inicial. Assim, os objetivos da avaliação externa foram reescritos e o quadro de referência passou de cinco para três domínios: *Resultados*, *Prestação do serviço educativo* e *Liderança e gestão* (Almeida, et al., 2011).

Como podemos constatar, em qualquer um dos referenciais, a liderança constitui

---

<sup>5</sup> Segundo Díaz (2003), apesar da diversidade de investigações feitas sobre avaliação das instituições educativas, as mesmas podem ser agrupadas em três categorias: as que enfatizam os resultados, as privilegiam os processos e as que salientam os aspetos organizacionais.

<sup>6</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

um dos parâmetros considerados relevantes na caracterização do que a tutela entende ser escola de qualidade.

Esta ênfase, que também é patente em sistemas educativos de outros países (Ministério da Educação, 2008), encontra-se, igualmente plasmada no Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril (Ministério da Educação, 2008) o qual regulamentou até 22 de setembro de 2009 o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal<sup>7</sup>.

Tal situação decorre da crença que boas e eficazes lideranças são capazes de criar uma cultura organizacional forte, a qual é tida como uma força social relevante na melhoria dos resultados escolares.

A liderança, como um fator determinante para a mobilização de diferentes atores, é considerada, igualmente, fundamental no processo de descentralização que visa uma progressiva autonomia das organizações educativas no que diz respeito ao currículo, organização pedagógica e da gestão de recursos previstas no normativo acima referido. Deste modo, a avaliação externa das escolas e seu impacto nas lideranças escolares constitui uma temática cujo estudo se torna oportuno e relevante.

Segundo a IGE<sup>8</sup>, “a avaliação externa pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo”<sup>9</sup>. Porém, a efetivação destes processos depende muito da apropriação dos resultados dessa mesma avaliação e da capacidade de iniciativa por parte dos agentes da instituição avaliada para implementarem as dinâmicas necessárias à mudança (Almeida, et al., 2011).

---

<sup>7</sup> Na presente data o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o qual no seu preâmbulo não faz qualquer alusão à problemática da liderança nas organizações escolares.

<sup>8</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

<sup>9</sup> O texto que se encontra na página da IGEC não é mesmo que transcrevemos, mas as ideias chave são as mesmas:

A eles compete, segundo o quadro normativo vigente, a responsabilidade de desempenharem papéis que lhes foram atribuídos pela tutela, nomeadamente de liderança, os quais se revestem de grande importância na mobilização dos elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas (Fullan, 2003) O impacto da AEE, nomeadamente nas lideranças, é passível de ser detetado no discurso e na ação dos agentes da comunidade educativa, os quais são reveladores dessa mesma apropriação.

Face ao exposto, no que diz respeito à importância que é atribuída à problemática liderança, importa-nos conhecer o impacto da avaliação externa das escolas nas práticas de liderança que acontece nas mesmas, segundo a perceção daqueles que nelas interagem: alunos, professores, pais, funcionários e elementos externos à comunidade escolar. Tal interesse decorre do reconhecimento que a liderança escolar tem efeitos na aprendizagem, no desenvolvimento e sucesso académico, ainda que de forma predominantemente indireta (Quintas & Gonçalves, 2009).

Ainda que as questões de liderança possam ser analisadas segundo diferentes abordagens, conforme nos esclareceu a literatura sobre esta problemática por nós consultada, no presente estudo pretendemos conhecer o impacto do processo da AEE<sup>10</sup> a partir das perspetivas de diferentes agentes educativos, à luz dos indicadores escolhidos pela tutela para avaliar este domínio.

Constituíam fatores do domínio “Liderança” do QRAEA do primeiro ciclo avaliativo a “Visão e estratégia”, a “Motivação e empenho”, a “Abertura à inovação” e “Parcerias, protocolos e projetos”; com a reformulação desse mesmo referente esses fatores passaram a ter a seguinte redação: “Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola”, “Valorização das lideranças intermédias”, “Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras”, “Motivação das pessoas e gestão de conflitos” e “Mobilização dos recursos da comunidade educativa”.

---

<sup>10</sup> Na página da IGEC esclarece que “O programa Avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) surge como um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, e procura incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas” (IGEC, 2019).

A consulta do documento “Avaliação externa das escolas - Referentes e instrumentos de trabalho” (2009), da responsabilidade da IGE (IGEC) e que diz respeito ao primeiro ciclo avaliativo, permite-nos verificar que este segundo referencial contempla os mesmos itens do primeiro ciclo, tendo sido apenas reorganizados e explicitados de forma mais clara alguns deles. Assim, tendo como válida a assunção que as lideranças são determinantes na e para a qualidade da ação das organizações escolares, pretendemos com a presente investigação conhecer a(s) resposta(s) à seguinte questão:

Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE ao nível das lideranças de agrupamentos de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?

A resposta à presente questão reveste-se de relevada importância uma vez que a mesma permite-nos perceber qual o grau de consecução de alguns dos objetivos estabelecidos para o primeiro ciclo de avaliação, nomeadamente, “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas” e “Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia” (Ministério da Educação, 2008).

Dado o número elevado de escolas/agrupamentos que existem em Portugal torna-se inviável investigar todas as organizações – quer pelo facto deste estudo ser apenas realizado por uma só investigadora, quer pelo tempo disponível para a realização do mesmo, bem como os custos que implicaria – pelo que a investigação restringir-se-á a um concelho do distrito de Viseu.

Este concelho permite observar sistemas sociais organizados (escolas/agrupamentos), que já foram sujeitos ao processo de avaliação externa, cujas comunidades estão envolvidas em processos de liderança que marcam a dinâmica das instituições escolares.

No Quadro 1 são apresentados os resultados do primeiro ciclo de AEE do referido concelho, os quais à data, constituíam três unidades organizacionais educacionais e que passaremos a designar, respetivamente, por Organização Escolar A (OE-A), Organização Escolar B (OE-B) e Organização Escolar C (OE-C).

Porém, a OE-A e a OE-B foram alvo de um processo de agregação, constituindo um novo agrupamento que passamos a identificar como Organização Escolar D (OE-D).

Assim, a OE-C constitui a unidade organizacional e administrativa que apresenta o perfil que melhor poderá satisfazer os objetivos do estudo que pretendemos alcançar: a mesma apresenta uma identidade própria há muito mais tempo, providenciando, assim, aos agentes da comunidade educativa melhores condições para ajuizarem acerca do impacto do primeiro ciclo avaliativo nas lideranças da organização.

Por esta razão circunscrevemos a nossa investigação a esta unidade educativa (OE-C).

No Quadro 1 a classificação dos domínios nas diferentes organizações educativas encontra-se identificadas por siglas cujo significado passamos a explicitar: MB – Muito Bom; B – Bom; S – Suficiente.

Quadro 1 - Classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos do concelho de Viseu após o primeiro ciclo de avaliação externa

<b>Domínios da AEE (1ºc)</b> <b>Escola Agrupamento</b>	<b>Resultados</b>	<b>Serviço Educativo</b>	<b>Organização e gestão</b>	<b>Liderança</b>	<b>Capacidade de autorregulação e progresso da escola</b>
<b>Organização Escolar A</b>	S	B	B	B	S
<b>Organização Escolar B</b>	B	B	B	MB	S
<b>Organização Escolar C</b>	B	B	MB	B	S

(Página da IGE: <http://www.ige.min-edu.pt/>).

Assim, a fim de melhor compreender os efeitos do processo em causa sobre as práticas de liderança escolar, em termos das dimensões reflexão e ação, definimos as seguintes questões específicas, decorrentes da questão geral:

- Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?
- Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?
- Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?
- Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?
- Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?
- Que circunstâncias/razões se encontram subjacentes ao posicionamento da comunidade educativa sobre o impacto do primeiro ciclo avaliativo?

Face às questões definidas anteriormente, constituem objetivos do presente estudo:

- a) Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.
- b) Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.

- c) Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.
- d) Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.
- e) Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.
- f) Compreender as circunstâncias/razões subjacentes ao posicionamento da comunidade educativa sobre o impacto do primeiro ciclo avaliativo nas lideranças do agrupamento.

Tendo em atenção estes objetivos, delineou-se, inicialmente, um design de investigação de cariz misto, cruzando elementos de maior profundidade descritiva com elementos de uma caracterização mais abrangente, uma vez que era nossa opção, como técnicas de recolha de dados, a realização de entrevistas a líderes de topo e de liderança intermédia, seguidas de um questionário a aplicar a uma amostra representativa da comunidade educativa, e ainda proceder a análise documental; como técnicas de análise desses dados proceder-se-ia à análise de conteúdo e a análise estatística.

No entanto, constatamos, durante a realização das entrevistas, ser frequente os inquiridos confundirem informação do 2º ciclo de avaliação com o do 1º ciclo (que era o que estava em causa neste estudo). Por sua vez, dada a mobilidade dos professores e funcionários corria-se o risco de termos inquiridos a não responderem ao questionário porque à data do 1º ciclo da avaliação externa já não trabalhavam (ou ainda não trabalhavam) na OE-C (tal como se verificou durante as entrevistas). Tomou-se, desta forma, a decisão de não aplicar o questionário, restringindo-se a investigação a uma abordagem de natureza qualitativa.

Assim, foi desenhada, validada e aplicada uma entrevista, centrada nos fatores constituintes do domínio “Liderança” do QRAEE do primeiro ciclo avaliativo, destinada a indivíduos da comunidade educativa que desempenhassem papéis aos quais tinham associados a si práticas de liderança, sendo dezassete os respondentes. Recorremos, posteriormente, à análise documental de atas do Conselho Pedagógico, bem como ao projeto educativo do agrupamento e ao relatório da AEE do 1º ciclo de avaliação.

Os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação superficial do processo avaliativo, por parte dos docentes e não docentes da comunidade da OEC. A maioria dos participantes que entrevistamos reconheceram que a AEE (1º ciclo avaliativo) causou impacto no que diz respeito a cinco das dezassete questões que lhes colocamos acerca de fatores que caracterizam o domínio Liderança.

Para os restantes fatores, em que os inquiridos afirmaram não ter havido impacto da AEE, justificaram a situação com a existência de uma cultura da escola, uma vez que, segundo eles, a mesma já contemplava esses aspetos. Houve quem justificasse o não impacto com a liderança do diretor ou ainda com a maturidade e profissionalismo docente.

A nossa investigação encontra-se organizada em cinco capítulos distintos.

No capítulo I abordamos a problemática da avaliação externa das escolas, tendo o cuidado de esclarecer alguns conceitos ligados à ação avaliativa, explicitar que condições sociais justificam a sua necessidade e, finalmente, debruçamos o nosso olhar sobre o modelo de avaliação que se implementou no nosso país.

No capítulo II a Liderança, nomeadamente, a escolar, constitui o alvo da nossa atenção. Abordamos os significados que pode assumir o termo; analisamos a relação dual entre liderança/gestão. Posteriormente, apresentamos os tipos de liderança que podem assumir os líderes, que tem associado a si uma evolução político-social no tempo. No ponto seguinte analisamos a relação que existe entre liderança e eficácia escolar. Finalmente, fazemos uma pequena incursão no que tem sido a liderança educacional no nosso país até à atualidade, a qual decorreu do contributo da investigação que foi feita.

No capítulo III expomos os percursos metodológicos delineados. Nele apresentamos em que se fundamenta esses mesmos percursos. No design

metodológico explicitamos quais as técnicas de recolha de dados, quais os instrumentos de recolha de dados (entrevista e análise documental). Caracterizamos o perfil social e organizacional do agrupamento alvo do nosso estudo, bem como o perfil pessoal e profissional das pessoas que se dispuseram a ser entrevistadas, Neste capítulo descrevemos, ainda, os procedimentos seguidos e refletimos sobre as questões de ética que se levantam quando se procede a uma investigação.

No capítulo IV, tratámos da apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, com entrevistas realizadas, nas atas do conselho pedagógico, projeto (s) educativo(s) e o relatório da avaliação externa do agrupamento (1.º ciclo de avaliação). Procurámos desenvolver uma análise e síntese global com o suporte técnico da triangulação de dados, procurando confrontar informação proveniente das entrevistas com dados obtidos da análise documental de atas do CP, Projetos Educativos e RAEE.

O capítulo V corresponde à conclusão da nossa investigação onde apresentamos as conclusões a que chegámos, as limitações do estudo e propostas para possíveis investigações a fazer.

No que toca ao posicionamento dos entrevistados face à AEE, no domínio “Liderança” constatámos que as pessoas admitem que houve impacto essencialmente no que diz respeito à categoria A - “Impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo. Especialmente, no que diz respeito ao processo de definição de metas para o agrupamento e na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento.

A categoria D – “Impacto da AEE no que toca a motivação das pessoas e gestão de conflitos no agrupamento de escolas, após p 1.º ciclo avaliativo”, nomeadamente, no aspeto " a) Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos” também mereceu o reconhecimento de que houve impacto por parte dos entrevistados. O Quadro 13 ajuda a fazer essa leitura, tendo sido assinalados a cor diferente vários retângulos que expõem os itens preferencialmente escolhidos. Tal como já foi anteriormente referido, os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação superficial do processo avaliativo, por parte dos docentes e não docentes da comunidade da OE-C.

A dinâmica desta organização, exposta quer durante as entrevistas quer nas atas do CP, evidencia uma certa falta de comprometimento, para com o PE proposto pelo diretor, por parte do pessoal docente e não docente. Por esse motivo o diretor teve de recorrer a práticas de liderança menos democráticas e mais gerenciais e burocráticas.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I – A avaliação externa das escolas**



## **Conceitos, contextos e preceitos da avaliação das escolas**

No presente capítulo, numa primeira fase, refletir-se-á sobre o que entender por avaliação, com que finalidade(s) é implementada, qual a sua relação com padrões de referência e indicadores. Estes, que podem ser de diversa natureza, para permitirem um adequado processo avaliativo e para serem úteis devem ser cuidadosamente selecionados.

Veremos que o conceito habitualmente tem associado a si adjetivos que ajudam a reconhecer o intuito, ou objetivo(s), com que a avaliação é aplicada. Em contexto educativo, as modalidades do seu desenvolvimento, interna e externa, completam-se e potenciam o autoconhecimento das instituições escolares. Estas são alvo, ou não, de consequências desses mesmos processos.

Num segundo momento, refletir-se-á sobre o papel da investigação educacional e seu contributo para o conhecimento de fatores que condicionam o (in)sucesso da escola. A avaliação das organizações escolares tornou-se, assim um meio e, ao mesmo tempo, um instrumento de conhecimento, controle e regulação dessas organizações, tendo por base a procura da qualidade educacional.

Num terceiro momento situamos o processo AEE no que diz respeito à época da sua implementação, as causas que estão lhes estão subjacentes, bem como a influência de programas nacionais e estrangeiros no delinear do mesmo.

Terminamos refletindo sobre os efeitos da AEE nas organizações escolares.

### **1.1. Acerca de avaliação: alguns conceitos.**

Presente em todas as dimensões da atividade humana, formal ou informalmente, a avaliação tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se em distintas áreas.

Também no domínio da educação a avaliação tem abrangido objetos/situações distintos: alunos, professores, ensino, métodos e estratégias, meios e materiais, manuais escolares, ciclos de ensino, equipamentos e instalações escolares, estabelecimentos e instituições de ensino, projetos, programas, planos de estudos,

currículos, reformas educativas, políticas de educação, sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação (Rodrigues, 1999, p. 18).

Dada a importância que lhe é conferida torna-se pertinente questionar o que se entende por avaliação.

Citando Lesne (1984, p.132), Rodrigues (1999, p. 25) diz que

“avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.)”.

Continuando, o autor explica que avaliar é, então, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto por normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Lesne, 1984; Guba e Lincoln, 1984<sub>a</sub>). Diz então, Rodrigues (1999, p. 26), citando Lesne (1984, p.134), que o processo de avaliação inclui um conjunto de práticas para construção dum referente, bem como dum do referido, para além de confrontar-se o referente e o referido.

Pacheco (2001, p. 128), a propósito do termo “avaliação”, diz que o mesmo corresponde a uma variedade de significados, tal como mostra a pesquisa no dicionário: “determinar a valia ou valor de”, “apreciar o conhecimento de”, “reconhecer a força de”, “estimar”, “calcular”, “organizar”.

Assim, a avaliação é um termo complexo e suscetível de controvérsia, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnicas e sociopolíticas, uma vez que avaliar implica processos técnicos e prende-se com raízes políticas que a determinam (Pacheco, p. 128).

Enquanto questão política, a avaliação é uma atividade racional que se situa num campo político, em ordem de três considerações: a) as políticas e os programas tratados pela avaliação são provenientes das decisões políticas; b) a avaliação é realizada com a finalidade de sustentar a tomada de decisões; a avaliação tem um posicionamento político (Weiss, 1975, citado por Pacheco (2001, p. 128).

Em linguagem do cidadão comum, a avaliação é o processo de dar notas ou classificações integradas numa escala, equivalendo a medida, ou seja, é o “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução” (Tyler, 1949, citado por Pacheco (2001, p. 129).

Mas há outras formas de explicitar o que se entende por avaliação. Clímaco (2005, p. 103) refere que a definição de avaliação (enquanto conceito e prática), que preferencialmente se encontra em manuais que abordam esta temática, é a que o Joint Commenttee on Standard for Education Evaluation, nos Estados Unidos da América, adotou: “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto”. A autora explica que esta definição implica que a avaliação tem como finalidade determinar o valor através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva<sup>11</sup>, fiável<sup>12</sup> e válida<sup>13</sup>. Segundo Taba (1983), citada por Pacheco (2001, p. 129), a avaliação é um processo complexo que se inicia com a definição de objetivos, tomar decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos para finalizar com as decisões acerca das mudanças e melhorias que é preciso fazer.

Numa posição contrária tem-se a noção de avaliação enquanto juízo de valor, como uma estimativa global, uma determinação do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério, dos objetivos e situando-a na resposta a questões que contrastam em função dos interesses existentes e dos itens a avaliar e ainda como uma descrição, interpretação dos contextos e a sua valorização.

Estas diferentes perspetivas, antagónicas e excludentes, resultam dos quadros conceptuais que as sustentam, o quantitativo e o qualitativo (o primeiro caracteriza-se por objetividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo e estrito controlo das variáveis intervenientes; o segundo, por sua vez, é associado a conceitos como compreensão, intersubjetividade, valorização e ênfase no processo, nos resultados a longo prazo nas situações concretas e singulares). Assim, a avaliação é um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões, independentemente da orientação (quantitativa ou qualitativa) de que se parte.

De acordo com Afonso (2009, pp. 151-152) qualquer que seja a metodologia adotada, a avaliação passa sempre pela consideração de padrões de referência<sup>14</sup>. Estes são definidos a partir de uma seleção e hierarquização de valores relevantes, e consistem

---

<sup>11</sup> Não tem interferência do modo como o sujeito vê os objetos a avaliar, ou dos seus próprios valores.

<sup>12</sup> É independente do sujeito que a recolhe e dos contextos a que se refere.

<sup>13</sup> Socorre-se de instrumentos de recolha e medida de informação, que é a que se quer recolher e medir.

<sup>14</sup> Explícitos ou implícitos, formais ou informais, referenciáveis nos discursos dos avaliadores ou apenas nas suas práticas de avaliação.

na conceptualização de factos e situações virtuais<sup>15</sup>. A partir dos padrões de referência operacionalizam-se os indicadores<sup>16</sup> que são utilizados na análise da situação ou contexto que se pretende avaliar. Por isso, diz o autor, na sua essência, o processo avaliativo consiste num exercício de comparação entre duas situações: a situação real que é objeto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir dos padrões de referência. A comparação concretiza-se através da identificação de discrepâncias nas dimensões analíticas cobertas pelos indicadores selecionados.

No parágrafo anterior foi referido, o termo “indicador”. A fim de melhor compreender-se o processo avaliativo, torna-se oportuno explicitar os significados que podem ser atribuídos ao vocábulo.

Clímaco (2005, p. 94) a propósito do papel da informação na tomada de decisões, nomeadamente educacionais, diz:

“Para gerir o futuro em cada lugar, torna-se preciso dispor duma caracterização global do estado local da educação, suportada em indicadores, que, como o próprio conceito sugere, são ‘sinalizadores’ que fácil e rapidamente nos dão a ideia do progresso ou evolução que tem ocorrido em diversos campos da vida interna das escolas. (...) Pode dizer-se que os indicadores são medidas das regularidades dos sistemas (...)”.

A autora alerta para outro aspeto a ter em conta, isto é, um indicador ou um sistema de indicadores, para além da qualidade técnica e exequibilidade que têm que ter, precisa também de ser útil, uma vez que os mesmos são concebidos para ajudar na compreensão do funcionamento e eficácia dos sistemas e serem úteis em um contexto político. Outra advertência que Clímaco faz, relativamente aos indicadores, é que estes são limitados uma vez que são sempre simplificações redutoras da realidade complexa do objeto que é alvo da avaliação (pp. 122-123).

Uma outra abordagem do conceito é a que se apresenta a seguir. Segundo Jannuzzi (2009, p.15), citado por Werle, Koetz, & Martins, (2015, pp. 101-102),

“entende-se por indicador uma medida, em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa académica) ou programático (para a formulação de políticas).

É um recurso metodológico empiricamente referido, que informa algo sobre um aspeto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”.

Prosseguindo, as autoras descrevem o conceito, segundo Hadji (1994, p. 187), isto é,

---

<sup>15</sup> Por exemplo, o volume e a natureza dos recursos que devem ser disponibilizados, as características desejáveis da organização e dos processos de trabalho, a adequação dos produtos ou resultados obtidos em relação às finalidades pretendidas.

<sup>16</sup> Aborda-se o conceito mais à frente.

são “pistas” no sentido de “testemunho”, tendo em vista que um indicador remete a “característica particular que é um testemunho da existência de um fenómeno predeterminado. Signo em que se reconhece a presença de um efeito esperado”. Mais acrescentam dizendo que “o indicador pode atuar como informação privilegiada, quando ele próprio constitui a informação, como categoria representativa e de percepção da realidade, ou, como concretização de um critério, voltado mais a dimensões qualitativas” (Figari, 1996, p. 111-112).

Refere ainda este autor que falar de indicadores, portanto, não implica apenas localizar informações produzidas, pois,

“sem critérios, em relação a que adquiram uma significação, os índices são mudos (...) Os indicadores são utilizados para identificar e quantificar aspetos da realidade social. (...) Em educação, são utilizados, para informar acerca de alunos, seu aproveitamento, as escolas, sua dependência administrativa, distribuição regional, os professores e sua titulação, tempo de serviço e vínculo administrativo, condições de infraestrutura dos estabelecimentos, avaliando-se assim, a qualidade da educação ou como ferramenta de acompanhamento e de implantação de políticas públicas” (Figari, 1996, p. 111-112).

Os indicadores de qualidade que se usam para avaliar a escola podem dividir-se, segundo Bruggen (2001, p. 8), em três categorias: a) indicadores de investimento<sup>17</sup>, b) indicadores de desempenho dentro da realidade educativa<sup>18</sup>, c) indicadores para o sucesso escolar e realização escolar<sup>19</sup>. O autor chama a atenção para a necessidade de se escolher um bom conjunto de indicadores a usar nos processos avaliativos, apontando as razões para tal cuidado. Assim,

- 1) os indicadores devem refletir as complexidades da verdadeira qualidade de uma escola;
- 2) o conjunto de indicadores deve dar às inspeções gerais a possibilidade de avaliarem a qualidade das escolas individualmente bem como avaliar, também, a qualidade do sistema;
- 3) um conjunto de indicadores deve manter-se bastante constante ao longo do tempo a fim de possibilitar ver se houve melhoria ou não;
- 4) o conjunto de indicadores deve incentivar as escolas a centrarem o seu próprio desenvolvimento nesses indicadores;

---

<sup>17</sup> Referem-se a renumerações, ratios professor-aluno, custos por aluno, etc..

<sup>18</sup> Referem-se à atmosfera escolar, ao ensino, à cultura de sala de aula, à liderança, etc..

<sup>19</sup> Relacionam-se, por exemplo, com o sucesso escolar em matemática, ou com o gosto pela leitura, ou pela educação cívica, ou pelas competências de aprendizagem.

5) o conjunto de indicadores devem possibilitar uma comparação internacional da qualidade dos sistemas, não só em termos de output ou investimento, mas também em termos do desempenho educativo na realidade (Bruggen, 2001, pp. 8-9).

Os indicadores podem ser descritos num plano qualitativo <sup>20</sup> ou num plano quantitativo<sup>21</sup>. Quer os padrões de referência quer os indicadores são definidos a partir de situações diversas, como seja, por exemplo, os normativos legais e o desempenho anterior da organização. Os juízos de valor dependem, assim, dos padrões de referência adotados e dos indicadores que os operacionalizam.

Sendo a natureza da avaliação organizacional eminentemente política, diz Afonso (2009, pp. 152-153) que existe sempre um ponto de vista específico a partir do qual qualquer processo avaliativo é conduzido. Tal ponto de vista expressa os interesses e as estratégias de intervenção dos atores que promovem ou influenciam a avaliação.

No contexto organizacional, a avaliação é, portanto, uma demanda subjetiva. O autor alerta para o facto que dada

“a centralidade dos padrões de referência, e da sua irreduzível diversidade resultante da multiplicidade das agendas avaliativas, leva à produção de juízos diferenciados e mesmo contraditórios. Assim, com base em dados empíricos semelhantes é possível chegar a resultados totalmente divergentes, (...) Do ponto de vista positivista, a diversidade e a subjetividade são entendidas como uma arbitrariedade inconcebível. Na realidade, não há avaliação neutra e objetiva: tem sempre um cliente e uma agenda (Afonso, 2009, pp. 152-153).

Pacheco, (2010, p. 10) explica que, apesar da sua neutralidade e imparcialidade, o avaliador faz sempre a defesa de algo, de algum modelo, pelo que não pode deixar de partilhar aspetos delineados comuns do modelo que o tornam adequado, ético, exequível e rigoroso, no seguimento dos standards delineados pelo Joint Committee for Education.

Figari (2008, p. 58) diz-nos que a “avaliação é um olhar sobre o objeto”, pelo que o que se vê é diferente conforme o lugar de onde se olha e segundo o instrumento de visão que se utiliza, daí a importância da escolha do “ponto de vista”.

Pacheco (2001, p. 129), citando Tenbrink (1981), refere que a avaliação, quando concebida como um modelo trifásico, tem três componentes:

---

<sup>20</sup> Por exemplo, a relevância dos conteúdos curriculares, a adequação do equipamento e materiais pedagógicos, o alcance da visão estratégica dos dirigentes, a preparação científica e pedagógica dos professores, a consistência do enquadramento político da tutela, etc.

<sup>21</sup> Custo por aluno, número de alunos por professor, taxas de absentismo docente ou discente, de abandono escolar ou de insucesso, médias dos resultados escolares, etc.

- 1) preparação (disposição para avaliar);
- 2) recolha de dados (obtenção de informação);
- 3) avaliação (formulação de juízos e tomada de decisões).

Poder-se-á afirmar, então, que avaliar é a expressão de um juízo de valor que implica uma tomada de decisões, através de processos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato percetivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação (Pacheco, 2001, p. 129).

Diz Azevedo (2007, p. 43) que praticamente todos os processos de avaliação envolvem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. O autor afirma, ainda, que na “avaliação externa o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna, o acento é na mudança”.

Assim, a tendência geral é para uma avaliação interna centrada nas estratégias e os meios de melhoria da situação existente, enquanto na avaliação externa procura-se fazer o controlo da qualidade dos resultados e assegurar que as medidas de melhoria são postas em prática.

É vulgar em literatura que aborde a temática “avaliação” ver este termo associado a outros os quais a adjetivam, conforme o critério que lhe está subjacente.

Assim, Clímaco (2005, pp. 117-120) refere que a avaliação pode ser:

- Formativa ou avaliativa (explicita-se uma das suas funções; formativa significa um apoio a ser dado ao longo dum processo, enquanto sumativa a um balanço final);
- Formal ou informal (a primeira implica um processo mais complexo em que existem registos escritos do que ficou acordado, com um carácter público, de acordo com normas; a segunda não implica grande aparato de contratualização, podendo não existir documentos escritos);
- Sobre casos singulares ou casos exemplares (singular remete para uma avaliação em si mesma, como situação única; exemplares diz-nos que o que está a ser avaliado é exemplo de casos semelhantes);
- Sobre o produto ou processo (nesta situação é explicitado quem é o foco do processo avaliativo, se os resultados obtidos ou a qualidade dum processo que está decorrendo);
- Uma descrição ou juízo de valor (explicita-se a natureza da informação produzida, conforme se utiliza os critérios e normas de qualidade ou de valor onde não se utilizam normas pré-estabelecidas);

- Estruturada ou não estruturada (estruturado remete para uma organização prévia orientada para o que se quer saber, para a verificação de objetivos fixados; não estruturada significa que os objetivos são definidos por quem avalia um determinado programa/projeto, segundo o entendimento que se tem dos mesmos);
- Global ou focada (global remete para uma avaliação dum objeto como um todo, holístico enquanto focada significa que a avaliação incide sobre aspetos específicos duma situação)
- Interna ou externa (o primeiro vocábulo indica que o processo avaliativo é da responsabilidade da própria instituição que executa o programa/atividade; no segundo caso os responsáveis pela avaliação não têm qualquer envolvimento na execução do programa/atividade).

Para além das denominações que a avaliação pode assumir, como acima constatamos, coloca-se a questão: quais são os objetivos do processo avaliativo?

Clímaco (2005, p. 105) diz que a "avaliação tem como objetivo compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto em estudo, dentro de determinados parâmetros, de entre os quais o contexto não é de menor importância". Acrescenta a autora que da compreensão e explicação que decorre do primeiro objetivo define-se o segundo objetivo: contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projetos ou organizações.

A avaliação, enquanto modo de estabelecer mecanismos de informação retrativa e prospetiva, tem como finalidade aumentar o envolvimento e motivação dos atores através da informação que produz sobre processos e resultados (informação retroativa) podendo ser usada como estratégia de orientação da ação (informação prospetiva). Para além desta finalidade de carácter técnico, a avaliação pode ter uma finalidade política, nomeadamente, quando ajuda a prestar contas e contribuir para a tomada de decisões.

A avaliação em contexto educacional tem, segundo Figueiredo, Leite e Fernandes (2018, p. 9) duas funções: a) prestação de contas (*accountability*)<sup>22</sup> do trabalho

---

<sup>22</sup> Segundo as autoras a *accountability* é um processo através do qual as escolas se responsabilizam pelo trabalho desenvolvido e se comprometem na resolução dos problemas identificados ou na manutenção do bom nível atingido.

desenvolvido, da utilização dos recursos e do funcionamento das escolas; b) promover a melhoria das escolas e dos processos educativos.

Desta forma, a avaliação torna-se um meio de produção de conhecimento sobre o serviço educativo que permite identificar aspectos chave, tornando o processo avaliativo uma ferramenta para a melhoria e inovação. Por este motivo referem as autoras que a principal função da avaliação é a promoção da melhoria e da qualidade da escola.

Figueiredo, Leite e Fernandes (2018, pp. 12-13) explicam que podemos focar-nos na avaliação segundo as suas modalidades de desenvolvimento: a avaliação externa e a interna. Anteriormente já tínhamos explicitado o significado de ambos os termos.

Em relação à primeira modalidade alertamos para “os perigos do distanciamento dos avaliadores” os quais, pela falta de implicação e conhecimento contextualizado, podem sentir dificuldades na compreensão de situações específicas que caracterizam a escola alvo - por isso dizer-se que “não existem inspeções totalmente objetivas”.

Quanto à avaliação interna, a mesma põe ênfase nas escolas enquanto intuições independentes, autónomas, autossuficientes e capazes de se desenvolver, na medida que se devem tornar autorreguladas. Em algumas escolas, no entanto, as pessoas são resistentes à realização deste tipo de avaliação uma vez que na mesma a reflexão que se faz implica uma abertura ao outro, criando-se, assim, alguma vulnerabilidade.

No entanto, a avaliação interna, especialmente se for na modalidade “autoavaliação”<sup>23</sup>, permite que haja uma apropriação e identificação dos sujeitos com o processo avaliativo.

Assim, a avaliação interna é uma ferramenta de autorregulação e de autoconhecimento da escola.

A literatura sobre a temática da avaliação das escolas recomenda que a mesma envolva as duas modalidades, uma vez que uma completa a outra, permitindo um conhecimento mais profundo da organização e uma melhor tomada de decisões.

Que efeitos produz a ocorrência da avaliação? Figueiredo, Leite e Fernandes (2018, pp. 15-17) escortinam dois grandes grupos de efeitos: os positivos e os menos positivos.

---

<sup>23</sup> Avaliação feita exclusivamente por uma equipa de pessoas que apenas pertencem à escola/agrupamento.

No primeiro grupo estão incluídos: a promoção da melhoria das escolas e do seu desenvolvimento; possibilitar o autoconhecimento sobre a escola e sobre o trabalho desenvolvido; a avaliação para aprendizagem na medida em que esta possibilita ter dados que permitem ver o sistema escolar como um todo; conduz a uma reflexão, por parte das escolas, sobre a qualidade do trabalho que desenvolvem e maior tomada de consciência da realidade escolar; a pressão exercida por processos de *accountability* pode transformar-se positivamente em força motriz para as escolas avaliadas.

No que toca ao segundo grupo de efeitos pode verificar-se: aumento dos níveis de stress; uma certa representação ensaiada das escolas em que as instituições escolares e os seus membros preparam-se para o processo avaliativo apresentando uma realidade que não é de facto a sua, para corresponder ao que as entidades avaliadoras parecem pretender (fenómenos de “preparação de montra”); alteração emocional naqueles que são o seu alvo e nos professores em particular, o que pode culminar em desmotivação, em stress e em formas de agir desadequadas; insegurança e pressão que provoca nos professores para que desenvolvam certos procedimentos para os quais, muitas vezes, não possuem conhecimentos (exemplo: participar no processo da avaliação interna) (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, pp. 15-17).

No que diz respeito a consequências da avaliação externa Azevedo (2007, pp. 37-38) afirma que as mesmas são multidimensionais e variam muito de país para país.

Nos países em que a preocupação é sobretudo ou exclusivamente administrativa ou financeira, não há qualquer sequência ao processo de avaliação.

Quando a avaliação tem consequências uma das três situações pode ter lugar: a) ou dá origem a recomendações ou mesmo a instruções dos avaliadores ou das autoridades educativas, visando desencadear um processo de melhoria da qualidade (as escolas não são obrigadas a responder); b) ou a avaliação coloca as escolas na obrigação de produzirem um plano de melhoria que estruture e organize os objectivos a prosseguir; c) ou ainda, a avaliação conduz a sanções, directamente administradas pelos avaliadores ou emanadas das autoridades educativas.

Tais sanções podem afectar a escola ou os responsáveis, pela diminuição de recursos, pela retirada de certas prerrogativas, pela instauração de processos dirigidos contra determinadas pessoas ou ainda pela exoneração de funções de direcção ou de coordenação.

## **1.2. A avaliação das escolas: contextos e pretextos**

O desenvolvimento científico e tecnológico nos últimos anos quarenta anos tem sido intenso e desafiante. Durante este tempo tem tido lugar um debate crítico sobre a capacidade de resposta das políticas educativas aos desafios que essa realidade levanta. Esse mesmo desenvolvimento introduziu mudanças a vários níveis, nomeadamente, nas economias, na organização social e no estilo de vida das pessoas.

Mercado de trabalho, modalidades e condições de emprego, lazer (enquanto serviço e necessidade) e estrutura familiar, são contextos que testemunham as mudanças que foram tendo lugar. Igualmente, o desenvolvimento científico e tecnológico possibilitou o aparecimento de novas formas de comunicação e de acesso à informação, as quais têm vindo a provocar alterações importantes na forma de viver das sociedades em geral. (Clímaco, 2005).

Parece ser consensual a ideia que “A escola é responsável, por um lado, pela preparação dos seus alunos para uma vida ativa, e por outro, pela criação de condições para que os alunos adquiram e desenvolvam as competências e conhecimentos necessários à sua integração no mercado de trabalho” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, p. 6).

Porém, a Escola não tem conseguido dar resposta satisfatória às novas necessidades sociais. Daí o “apontar do dedo” às políticas educativas, e conseqüentemente, à Escola, uma vez que foi feito, por parte de diversos países, um grande investimento e um esforço na educação das novas gerações os quais não se traduziram num êxito generalizado (Clímaco, 2005).

Assim, refere Clímaco (2005, p. 22) que persiste a dificuldade em assegurar a empregabilidade de muitos jovens com diferentes níveis de formação; que há um desajuste da escola às necessidades da economia e do mercado de trabalho; que é significativo o abandono escolar; que há pessoas que, pese terem concluído a escolaridade, não revelam as competências básicas de oralidade, leitura, escrita, cálculo, bem como competências avançadas elementares (saber resumir, fazer inferências, saber procurar informação, etc.); que a escola tem sido um sistema fechado, o que não facilita a interação com as famílias, não permitindo às mesmas

constituírem-se em parceiros na educação escolar; que são mais evidentes as disparidades sociais no que diz respeito à capacitação básica para a vida pessoal e social; que a educação comparada revela que continua a haver disparidades (que se têm agravado) entre países e regiões, sendo a capacidade de crescimento educacional muito desigual, apesar dos investimentos feitos. Por isso “em todos os debates sobre educação, independentemente do contexto a que se refira, continua a sublinhar a necessidade dos sistemas educativo e social garantirem melhores aprendizagens e melhores resultados escolares” (Clímaco, 2005, p. 22).

Por isso

“é exigido das escolas que façam um esforço acrescido para acompanhar o desenvolvimento laboral, ao mesmo tempo em que se torna necessário assegurar que esse acompanhamento de facto ocorre. É por isso fundamental assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e a sua capacidade para corresponder aos objetivos e funções que o orientam. Essas circunstâncias justificam a criação de mecanismos que possam assegurar os aspetos referidos, tais como processos de avaliação de escolas” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, p. 7).

Mas existem outras razões, igualmente, apontadas por Figueiredo, Leite e Fernandes (2018, pp. 7-8) para a implementação da avaliação das escolas das quais destacamos:

- A ocorrência de mudanças nas políticas de governação das escolas, no final dos anos noventa, que conduziram à implementação de medidas de descentralização de poderes estatais para as entidades locais e para as escolas e, conseqüentemente, abrindo caminho para a autonomia conferida pelos governos centrais, levantando preocupações às escolas no que toca à qualidade do serviço educativo prestado, bem como o uso dos recursos existentes;
- A competitividade dos estados membros na procura de maior qualidade das escolas face ao estabelecimento de *standars* de qualidade e de objetivos comuns a alcançar pelos sistemas educativos;
- A investigação que tem sido feita aponta para que a avaliação constitui uma estratégia útil para a regulação e desenvolvimento das entidades, instituições e serviços.

Lembra Clímaco (2005, p. 23) que, apesar de tudo, o facto de os resultados escolares não serem os desejáveis, esta situação não foi impeditiva que nas últimas décadas se desenvolvessem projetos, nacionais e internacionais, com o objetivo de melhorar a educação, sendo os mesmos especialmente orientados para os alunos em risco e mais desfavorecidos.

Por outro lado, tiveram lugar, na última metade do séc. XX, várias reformas dos sistemas educativos, as quais se foram focando na conceção e desenvolvimento das didáticas, na formação inicial e contínua dos professores, na gestão e direção das escolas e nas ciências da educação.

No início do séc. XXI, internacionalmente, voltou-se a rever a formação dos professores como prioridade na política educativa, sendo valorizados os contextos de aprendizagem e o tipo de interações que se estabelecem no processo de aprender, os quais se consideram cruciais na qualidade da educação.

Explica Clímaco (2005, pp. 43-48) que, sobretudo nos países ocidentais, durante os anos setenta, decorreram mudanças importantes nas políticas educativas, as quais sofreram a influência de estudos científicos sobre avaliação de programas educativos e o nível de consecução dos seus objetivos, bem como um grande desenvolvimento da investigação educacional e estudos de educação comparada.

A autora aponta como fatores condicionantes dessas mudanças: a) a redução dos orçamentos da educação, b) as questões da qualidade do ensino e educação; c) o facto das sociedades democráticas modernas reclamarem para si uma participação mais efetiva na vida das comunidades; d) uma atenção cada vez maior que a comunidade educativa e científica foi prestando quanto ao modo como as escolas funcionavam e aos resultados dos alunos.

Segundo Lima (2008, p. 14)

“Foi, essencialmente, a preocupação com oferta de igualdade de oportunidades numa sociedade fortemente dividida por clivagens económicas e raciais que suscitou a realização e publicação dos primeiros grandes estudos sobre os efeitos da escolaridade nos anos 60 e 70 do século XX, nos Estados Unidos da América.

Com a promoção destas investigações, os decisores políticos tinham a esperança de reestruturar as escolas e, assim, conseguir uma maior igualdade na sociedade”.

Segundo este autor, ao nível do mundo anglo-saxónico, nomeadamente EUA e Reino Unido, o catalisador da investigação acerca das escolas eficazes foi a publicação dos trabalhos de Coleman *et.al.* (1966) e de Jencks *et. al.* (1972).

O estudo de Coleman tornou-se uma referência no que toca ao significado “igualdade de oportunidades” no campo educacional. Assim, o princípio de igualdade quanto ao acesso à educação por parte das crianças deveria ser considerado aquando o ingresso na escola, mas também no que diz respeito aos resultados dos alunos quando estes terminavam a sua escolaridade, isto é, os resultados académicos obtidos pelos alunos

no final da sua escolaridade deveriam ser semelhantes, independentemente da sua proveniência social.

Os trabalhos de Jencks vieram confirmar as conclusões a que chegou Coleman: a Escola não era determinante para o sucesso dos alunos. “Os resultados apurados nestes estudos colocaram em causa as convicções, até aí predominantes, de que a educação escolar era um poderoso factor de inversão das situações de profunda desigualdade que marcavam a sociedade da época” (Lima J. , 2008, p. 51).

Investigação educacional, posterior à publicação do relatório Coleman, veio revelar que, afinal, a Escola também conta e faz a diferença e, por isso, era nela que se encontrava a chave para a melhoria das aprendizagens, tendo sido apresentadas diversas estratégias de mudança institucional (Bolívar, 2012; Lima J. , 2008).

A instituição Escola e o seu funcionamento, passaram, deste modo, a estar no centro das atenções dos investigadores.

Os mesmos queriam perceber que características tinham algumas escolas que as tornavam mais eficazes do que as restantes.

A ideia de uniformidade escolar nos sistemas educativos passou a não fazer sentido uma vez que cada escola tinha as suas especificidades que condicionavam o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos.

Refere Lima (2008, p. 30) que a noção de eficácia em educação, tradicionalmente, equivale aos resultados académicos dos alunos no seu percurso escolar, sendo medida por poucos indicadores. Porém não há consenso acerca desse conceito porque o mesmo depende do referencial de que se parte.

No entanto, a noção de eficácia foi sofrendo uma evolução conceptual. Assim, por exemplo, entende Edmonds (1979), citado por Lima (2008, p. 31), que a escola eficaz é aquela instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. O que está em causa é a equidade na educação de crianças de minorias étnicas e famílias desfavorecidas: as mesmas têm o direito de atingirem os níveis mínimos de sucesso apresentados por crianças das classes médias.

Mais tarde, na definição de eficácia, o grupo alvo da mesma passou a ser “todos os alunos” e não apenas “os mais desfavorecidos”; quanto aos resultados educativos passaram a contemplar aspetos sociais, para além dos académicos; ainda, no que toca a resultados, alterou-se o foco em termos temporais, isto é, os resultados não eram

fruto de um momento mas resultavam de um processo que se estende ao longo do tempo.

Segundo Scheerens (2004, p. 15)

“a eficácia da escola corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas ‘equivalentes’, em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato”.

Uma outra conceção de escola eficaz é aquela em que diz que os alunos progredem mais do que seria esperado (Mortimore *et al.*, 1988) citado por Lima (2008) e Fialho e Verdasca (2012). Em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore, citado pelos mesmos autores, apresentam uma nova versão do conceito no qual se afirma que a escola eficaz é aquela que adiciona aos resultados dos alunos um valor extra ou valor acrescentado<sup>24</sup>, em comparação com escolas que servem populações semelhantes.

Lima (2008, p. 53), refere que atualmente a maioria dos investigadores consideram esta definição como a mais adequada para medir a eficácia das escolas.

Porém, o cálculo de valor acrescentado é uma tarefa complicada, morosa e dispendiosa e não isenta de dúvidas quanto à sua fiabilidade dada a elevada complexidade dos processos que têm lugar na organização educativa (Lima J. , 2008).

Quanto a este conceito o CNE (2009, p. 13) entendo-o como «os ganhos educativos» e defende que estes «ganhos» é que devem ser a prioridade da avaliação.

É reconhecida a dificuldade em calculá-lo, mas entende-se que é preciso iniciar o processo.

Afirmam Fialho e Verdasca (2012) que estes estudos não visavam propriamente avaliar o “efeito escola”, mas sim saber qual seria, no desempenho dos alunos, a parte que podia ser atribuída à instituição escolar e qual a que era efeito das condições socio familiares.

Esta seria uma forma de verificar se a escola anulava as desigualdades sociais, ou não. Os resultados de investigações posteriores às de Coleman, realizadas por outros cientistas, vieram reforçar as conclusões tiradas por este investigador: a escola não era capaz de compensar os problemas criados pela sociedade.

Porém, vários investigadores encontraram fragilidades metodológicas nos estudos feitos (escolha de variáveis que pouco revelavam sobre os aspetos da escola que

---

<sup>24</sup> Corresponde ao impulso que a escola dá ao sucesso dos alunos, para além do que já trazem em termos de sucesso anterior e outras características iniciais (Lima J. , 2008)

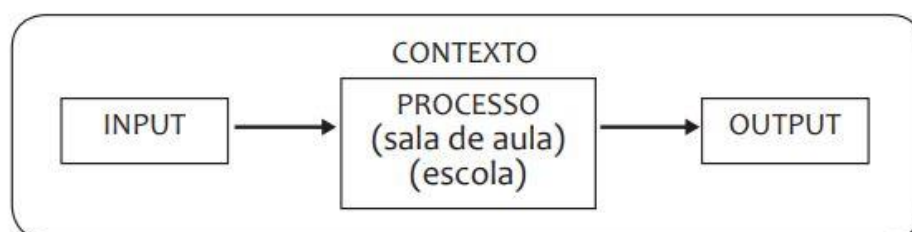
podiam ser influenciadores do sucesso dos discentes, desconhecimento das características dos alunos quando ingressavam na escola, constituem exemplos), pelo que puseram em questão a validade dos mesmos.

Apesar das críticas feitas a esses estudos, foram eles que despoletaram o chamado *movimento das escolas eficazes*. Era objetivo deste movimento identificar as características e modos de funcionamento destas instituições que as tornavam mais capazes de formar com mais sucesso os seus alunos.

Do debate surgiram novas ideias que levaram a novas abordagens metodológicas, nomeadamente, aos estudos de caso, onde os objetos alvo de estudo eram escolas consideradas eficazes ou não eficazes quanto ao rendimento dos alunos. Com os estudos, levados a cabo por diferentes investigadores, em diferentes momentos, verificou-se um consenso grande acerca das principais categorias de variáveis passíveis de reforçarem a eficácia das escolas. Com base nestes estudos, Scheerens<sup>25</sup> (2004, p. 39) identifica cinco fatores comuns às escolas eficazes:

- “Forte direção pedagógica ao nível da escola;
- Tónica colocada na aquisição das aprendizagens de base;
- Ambiente disciplinado e seguro;
- Alto nível de expectativas respeitantes aos resultados dos alunos;
- Avaliação frequente dos progressos realizados pelos alunos”.

Figura 2 - Modelo de base do funcionamento da escola inspirado na teoria dos sistemas



Scheerens (2004, p. 30)

Referem Fialho e Verdasca (2012, p. 23) que “A maioria dos estudos sobre eficácia recorre ao modelo input-process-output, retirado da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola”.

---

<sup>25</sup> Disponível em online em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122424\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122424_por)

Neste modelo, que se encontra esquematizado na figura 2, o input corresponde aos alunos, professores, currículo, programa, recursos; o output designa os resultados alcançados pelos alunos no final de determinados ciclos de escolaridade; o processo, por sua vez, traduz tudo o que acontece no seio da escola, tanto ao nível micro (sala de aula) como ao nível meso (organização e gestão da escola), a completar o modelo está uma dimensão ambiental ou contextual.

Segundo Scheerens (2004, p. 30) “neste modelo de base (...) a escola é comparada a urna caixa negra na qual se produzem processos, ou ‘tratamentos’, que visam operar esta transformação”. Uma dimensão ambiental ou contextual completa este modelo”, sendo “objetivo primeiro das pesquisas sobre a eficácia da escola (...) ‘quebrar’ a caixa negra para revelar os fatores de processo ou de transformação que são «operantes», assim como o impacto exercido pelas condições contextuais”. A partir de dez estudos empíricos sobre a eficácia da escola, Scheerens e Bosker (1997) analisaram os fatores considerados operantes no domínio escolar e sistematizaram-nos na tabela 1.

Fialho e Verdasca (2012) referem que na primeira metade dos anos oitenta a investigação começa a orientar o seu olhar para a identificação de dimensões que caracterizavam as escolas eficazes

“começando a enumerar-se traços e padrões de funcionamento escolar característicos destas escolas e a vincular-se o ambiente escolar e o ethos de cada estabelecimento de ensino ao rendimento dos alunos.

Ganham, assim, uma especial relevância os aspetos relacionados com o clima escolar, a direção e liderança das escolas, as normas e metas educativas, a estabilidade do corpo docente, as questões relacionadas com a ordem e a disciplina e o nível de expectativas em relação ao rendimento” (p.25).

Paralelamente à problemática das «escolas eficazes», nos últimos anos da década de sessenta, surgiu o chamado *movimento da melhoria da escola (School Improvement)*. Este movimento (teórico-prático) tinha como ideia chave que a Escola devia ser o centro da mudança, devendo esta ser da iniciativa da mesma e que era importante centrarem-se na cultura da instituição de ensino para conseguir mudar a educação (Hargreaves *et al.*, 1998, citado por Murillo (2003).

As pessoas envolvidas neste movimento não eram apenas investigadores, mas também professores e diretivos cujo propósito era saber como mudar a escola para ser de qualidade e, acima de tudo, transformar a escola melhorando-a.

Tabela 1 - Componentes de 14 fatores suscetíveis de reforçarem a eficácia.

<b>Fatores</b>	<b>Componentes</b>
Resultados, orientação, alto nível de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. prioridade expressamente dada ao domínio das disciplinas base</li> <li>. alto nível de expectativas (à escala da escola)</li> <li>. alto nível de expectativas (à escala dado professor)</li> </ul>
Direção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. qualidades gerais de dirigente</li> <li>. o diretor do estabelecimento serve de fonte de informação</li> <li>. tomada de decisão individual ou participada</li> <li>. o diretor do estabelecimento enquanto coordenador</li> <li>. controlo global dos processos intervenientes na turma</li> <li>. tempo consagrado ao papel educativo e administrativo</li> <li>. conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma</li> <li>. iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal</li> </ul>
Consenso e coesão no seio do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>. natureza e periodicidade das reuniões e consultas</li> <li>. domínios de comparação</li> <li>. satisfação face à colaboração</li> <li>. importância atribuída à cooperação</li> <li>. indicadores de uma cooperação conseguida</li> </ul>
Qualidade dos programas/possibilidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>. fixação das prioridades em matéria de programa</li> <li>. escolha dos métodos e dos manuais</li> <li>. aplicação dos métodos e dos manuais</li> <li>. possibilidades de aprendizagem</li> <li>. satisfação face ao programa</li> </ul>
Ambiente na escola	<p>a) ambiente disciplinado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. importância concedida à disciplina</li> <li>. regulamento escolar</li> <li>. punições e recompensas</li> <li>. absentismo e abandono</li> <li>. boa conduta e bom comportamento dos alunos</li> </ul>
Convivialidade	<p>b) ambiente gera em termos de eficácia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. prioridades fixadas num ambiente suscetível de reforço e de eficácia</li> <li>. perceções de condições suscetíveis de reforçar a eficácia</li> <li>. relações entre alunos</li> <li>. relações entre docentes e alunos</li> <li>. relações entre membros do pessoal</li> <li>. relações: o papel do diretor do estabelecimento</li> <li>. compromisso dos alunos</li> <li>. avaliação dos papeis e das tarefas</li> <li>. avaliação dos empregos em termos de infra- estrutura, de condições de trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global</li> <li>. instalações e edifício</li> </ul>
Potencial avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. importância dada à avaliação</li> <li>. acompanhamento da progressão dos alunos</li> <li>. utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos</li> <li>. avaliação dos processos escolares</li> <li>. utilização de resultados de avaliação</li> <li>. estatísticas relativas aos desempenhos escolares</li> <li>. satisfação face às atividades de avaliação</li> </ul>
Participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>. importância dada à participação dos pais na política da escola</li> <li>. contactos com os pais</li> <li>. satisfação face à participação dos pais</li> </ul>
Ambiente na turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>. relações na turma</li> <li>. ordem</li> <li>. atitude em relação ao trabalho</li> <li>. satisfação</li> </ul>
Tempo de aprendizagem efetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>. importância de uma aprendizagem efetiva</li> <li>. tempo</li> <li>. controlo do absentismo</li> <li>. tempo passado na escola</li> <li>. tempo passado na sala de aula</li> <li>. deveres de casa</li> </ul>

(Scheerens, 2004, pp. 44-45)

Quanto a este aspeto Fialho e Verdasca (2012) referem também que o objetivo principal deste movimento inspira-se

“na necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas a partir de opções que, ao apostarem essencialmente na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo, acabam por privilegiar e incidir muito mais na ação concreta do que propriamente na investigação” (p.33-34).

Dada esta orientação, este movimento tinha um carácter eminentemente prático.

Ainda segundo Murillo (2003, p. 3), este movimento nasceu como reação às reformas de carácter curricular e organizativo, impulsionadas e dirigidas do exterior para as escolas (que na verdade conduziram a mudanças pouco significativas, pese os recursos investidos e as inovações introduzidas), sendo esta situação comum em todo o mundo, na década de sessenta.

Tal como no movimento das escolas eficazes, o significado do conceito de melhoria escolar é diverso conforme a conceptualização dos investigadores. Murillo (2003, p. 2) enfatiza três definições das várias que foram sendo propostas por vários estudiosos:

- a) A definição tradicional, elaborada no “Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela”, em que se considera a melhoria escolar como

“un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Velzen et al., 1985, p. 48)”.

- b) A definição proposta por Stoll y Fink (1999) na qual consideram a melhoria escola como uma série de processos simultâneos e recorrentes nos quais uma escola, aumenta os resultados dos alunos; concentra a atenção na aprendizagem e no ensino; constrói sua capacidade de lidar com as mudanças; define sua própria direção; valoriza sua cultura e trabalha para desenvolver normas culturais positivas; possui estratégias para atingir seus objetivos; estimula condições internas que intensificam a mudança; mantém a força em períodos turbulentos; e supervisiona e avalia seu processo, progresso, conquista e desenvolvimento.
- c) A definição proposta pelo próprio Murillo em que entende que a melhoria da escola é a capacidade desta para aumentar, de forma simultânea, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da comunidade escolar. Esta

melhoria sustententa-se nos seguintes fundamentos: é um processo focado na escola; envolve todo o pessoal do centro; pretende construir uma comunidade de aprendizagem que inclua a comunidade escolar como um todo; é guiado pelas informações obtidas tanto dos dados do centro de ensino e seus alunos quanto da literatura de pesquisa; melhora o desenvolvimento contínuo de professores; constrói a capacidade dos alunos para aprender; concentra-se na análise do ensino e do currículo e no desenvolvimento de iniciativas para melhorá-lo.

Azevedo (2007, p. 70) em um estudo, solicitado pelo CNE<sup>26</sup>, define a melhoria da escola de acordo com Murillo (2003, p. 3).

Acrescenta que é preciso que a avaliação alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, por forma que contribua para uma nova cultura de escola.

No quadro 2 e na tabela 2 apresenta-se, respetivamente, de forma sucinta: a) as diferenças entre fatores das correntes “Escolas Eficazes” e da “Melhoria da Escola”, que se complementam; b) a diferença entre os conceitos eficácia e melhoria.

Tabela 2 - Comparação entre eficácia e melhoria

<b>Eficácia da escola</b>	<b>Melhoria da escola</b>
Programa para a investigação	Programa para a inovação
Sem limites de tempo	Necessária para a ação imediata
Focada na teoria e em explicações	Focada na mudança e na resolução de problemas; incide em objetivos e meios de mudança
Investigação para identificar causa e efeitos	Desenvolvimento em vez de avaliação
Investigação para produzir conhecimento objetivo	Expansão do universo de fatores e participantes
Rigor na metodologia e análise	Incidência em conhecimento subjetivo
Foco a aprendizagem dos alunos/nível sala de aula	Focos nos processos

Creemers e Reezigt (1997), citados por Góis e Gonçalves (2005, p. 25)

<sup>26</sup> Avaliação das Escolas: Fundamentalizar Modelos e Operacionalizar Processos

Quadro 2 - Fatores complementares para a eficácia e a melhoria

	<b>Eficácia</b> (0 retrato final)	<b>Melhoria</b> (as condições facilitadoras)
Liderança participada	. Firme e com propósito . Abordagem participativa . Direcção profissional	. Director como motivador e guia . Envolvimento dos professores em funções de liderança e na tomada de decisões . Professores como agentes de mudança
Visão e objectivos partilhados	. Unidade nas finalidades . Prática consistente	. Visão construída . Uso de processos de planeamento evolutivo . Trabalho para o bem da escola como um todo
Trabalho em equipa	. Colegialidade e colaboração	. Envolvimento e poder dos professores . Oportunidade para colaboração e colegialidade
Ambiente de aprendizagem	. Atmosfera ordenada . Ambiente de trabalho agradável	. Ambiente ordenado e seguro . <i>Ethos</i> positivo . Lugar onde a assunção de risco é encorajada
Ênfase no ensino e na aprendizagem	. Tempo máximo de aprendizagem . Ênfase nos assuntos académicos . Foco no rendimento . Organização eficiente . Clareza nas finalidades . Lições estruturadas . Práticas adaptadas	Foco central nas relações dos professores e alunos . Reportório variado e apropriado de estratégias . Professores aprendendo e utilizando novas estratégias
Expectativas elevadas	. Expectativas elevadas sobre todos	. Expectativas elevadas sobre adultos e alunos . Aspirações e critérios de sucesso partilhados
Reforço positivo	. Disciplina clara e razoável . Feedback	. Monitorização de política de comportamento existente . Celebração . Reconhecimento e apreciação dos professores Conquista do entusiasmo dos professores
Monitorização e pesquisa	. Monitorização do desempenho dos alunos . avaliação do desempenho da escola	. Fixação, monitorização e avaliação dos critérios de sucesso . Técnicas de pesquisa na sala de aulas usadas pelos professores . Análise contínua e adaptação corrente
Direitos e responsabilidade dos alunos	. Elevada auto-estima dos alunos . Posições de responsabilidade . Controlo do trabalho	. Envolvimento dos alunos na gestão da aprendizagem . Valorização dos pontos de vista dos alunos
Aprendizagem para todos	Desenvolvimento do pessoal baseado na escola	. Professores como aprendizes permanentes . Formação e aconselhamento Observação por pares e feedback . Amizade crítica
Parcerias e apoios	. O envolvimento dos pais	. Esquemas para envolver os pais e a comunidade . Apoio externo

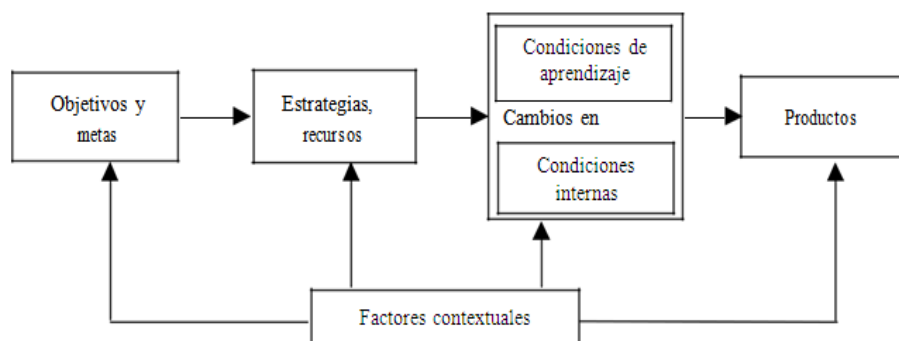
Stoll e Mortimor (1997) citados por Góis e Gonçalves (2005, pp. 27-28)

É possível distinguir no movimento da melhoria da escola três fases que deram origem a duas gerações de programas de melhoria das escolas.

Rand change agent study (Berman y McLaughlin, 1977), Dissemination efforts supporting school improvement (DESSI) (Crandall et al., 1982) e International School Improvement Project-ISIP constituem exemplos de projetos/estudos produzidos nos anos setenta que fazem parte da primeira geração de programas da melhoria das escolas. Para melhor compreensão do modelo adotado nesta primeira fase do movimento, apresenta-se abaixo o modelo global dum processo de melhoria da escola, segundo o projeto ISIP.

O modelo que se encontra exposto na fig. 3 tem por base o modelo apresentado na fig.2, o qual se fundamenta nas Teorias dos Sistemas, explicitando aquele um pouco mais de informação do modelo adotado no ISIP.

Figura 3 - Modelo global de um processo de melhoria escolar segundo o ISI



van Velzen et al. (1985: 259,) citados por Murillo (2003)

Salienta-se que uma das conclusões a que se chegou no primeiro estudo citado foi

“que es prácticamente imposible que las escuelas mejoren a base de golpe normativo: los políticos que intentan cambiar las escuelas sin tener en cuenta las dinámicas de cambio dentro de los centros y su contexto están haciendo perder el tiempo y la energía de mucha gente (McLaughlin, 1990) (Murillo, 2003, p. 5).

A propósito, Clímaco (2005, p. 24) afirma que a mudança fundamental da escola depende duma mudança de atitude face à questão da qualidade educativa em si mesma,

o que pode significar uma alteração na cultura de gestão das escolas e da forma estratégica e multifacetada com que procuram a qualidade.

Sobre a problemática da mudança Azevedo (2007, p. 70) afirma que uma das lições que se pode tirar da história das reformas curriculares é que as mudanças só acontecem de forma eficaz quando assumida pelos professores, individualmente, e pelas escolas, como “comunidade profissional”. Citando Elmore (2002), refere que mudar a estrutura não muda a prática, podendo ser visível e fácil mudar a prática, mas não muda o essencial – sabem-se como mudar, mas não como melhorar de forma sustentada e contínua.

Para Góis e Gonçalves (2005, pp. 18-19)

“a melhoria é um fenómeno contextualizado que, para ser bem-sucedido, tem de responder às aspirações dos diferentes atores educativos, tendo em conta os recursos e a cultura da escola, na qual pode estar o “segredo” do seu sucesso ou do seu fracasso, pois a cultura revela-se cada vez mais um fator determinante na melhoria da escola”.

Como exemplos, entre muitos, de programas de segunda geração citamos *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992), *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), *Improving the Quality of Education For All (IQEA)* (Ainscow, Southworth y West, 1994; Hopkins y West, 1994), *Schools Make a Difference* (Teddlie y Stringfield, 1993; Myers, 1996), *Success for All* (Slavin *et al.*, 1996). (Murillo, 2003, pp. 4-7).

Nos anos noventa começaram a surgir novas abordagens investigativas. Quanto à corrente “melhoria”, os investigadores passaram a dar particular atenção aos resultados dos alunos, enquanto no que toca aos estudos da “eficácia”, passou-se a recorrer à investigação qualitativa, ou seja, as limitações apontadas a cada um dos movimentos acabaram por contribuir para a aproximação dos investigadores dos dois movimentos. Seguiram-se investigações onde se procurou fazer uma articulação entre os dois enfoques (Góis & Gonçalves, 2005, pp. 25-26).

Segundo Stoll e Mortimer (1997, pp 18-19), citados por Góis e Gonçalves (2005, p. 26), os fatores de eficácia dão uma imagem sobre o que pode ser observado numa escola eficaz, não explicando, no entanto, como ela se tornou assim. Dizem esses autores que é aí que entra a melhoria porque é ela que mostra como é que os fatores de melhoria estão a ser implementados e como se inserem na estratégia geral de mudança da escola. A tabela 2, na página 36, sintetiza e sistematiza a articulação que se pode fazer das duas correntes.

Esta aproximação entre as duas correntes de investigação educacional é considerada por alguns autores como a terceira geração de projetos de melhoria escolar que é caracterizada por três aspetos: a) colaboração mais estreita com a investigação da Eficácia Escolar; b) prestar uma atenção muito especial à capacidade de aprender por parte da escola; c) os projetos da terceira geração exercem uma influência significativa na cultura da escola.

Este novo movimento é conhecido como *Melhoria da Eficácia Escolar*.

O mesmo pretende conhecer como pode uma escola concretizar processos de mudança satisfatórios que incrementem o desenvolvimento de todos os alunos mediante a otimização dos processos ensino e aprendizagem e as estruturas organizativas da escola, e aplicar esse conhecimento a uma melhoria real da escola (Murillo, 2003, p. 12).

Esta abordagem também é considerada inversa, isto é, ao estreitar-se a cooperação entre investigadores e práticos surgiram, assim, processos de inovação e processos de melhoria, os quais surgem da base para o topo do sistema educacional (Fialho & Verdasca, 2012, p. 34). Como mais exemplos do que se entender por melhoria eficaz, temos a definição de Hoeben (1998) citado por Góis e Gonçalves (2005, p. 29): é uma mudança planeada que valoriza quer os resultados dos alunos quer a capacidade da escola em gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados.

O movimento das Escolas Eficazes, segundo Lima (2008, p. 271), tem tido forte impacto nas práticas dos decisores políticos, dos responsáveis pelas escolas, dos professores e até de outros atores educativos. O mesmo se deve ao trabalho de sistematização de conhecimentos numa base de informação, por parte dos investigadores desta corrente, a qual está acessível aos profissionais de ensino e aos decisores políticos.

Creem os investigadores que os fatores identificados nos estudos feitos podem constituir um quadro de referência para os intervenientes do processo educativo que se preocupam como melhorar a qualidade da educação escolar. Essa influência tem vindo a ser sentida na planificação das políticas de intervenção educativa prioritária,

na avaliação externa das escolas e nas iniciativas de melhoria e auto-avaliação destas instituições<sup>28</sup>.

No que toca à primeira situação, um exemplo é o facto do movimento das escolas eficazes ter ajudado a preparar políticas de discriminação positiva para as escolas que tinham muitos alunos em situação de desvantagem social.

No que diz respeito à segunda situação, este tipo de investigação, por exemplo, tem ajudado a definir indicadores de desempenho que são aplicados na avaliação externa de forma a obter-se informação acerca dos estabelecimentos educativos. Quanto à última situação, a influência fez-se sentir, por exemplo, nas recomendações feitas dirigidas aos atores envolvidos na vida escolar e na elaboração de programas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento das escolas.

Tal como foi acima referido, foi preocupação dos investigadores da eficácia escolar disponibilizar informação que pudesse, (direta ou indiretamente) influenciar a prática dos professores e dos elementos responsáveis por financiamento ou da dos que fazem a coordenação do seu trabalho.

Porém, alertaram os investigadores que o conhecimento disponibilizado não deve ser visto como um receituário, mas sim como material de referência para ajudar à reflexão sobre o que fazer para melhorar a qualidade da educação escolar (Lima J. , 2008, pp. 298-299).

As questões da qualidade da educação escolar não podem ser consideradas uma inovação recente afirma Clímaco (2005, pp. 12-13) uma vez que a História da Educação revela como a atenção à qualidade das aprendizagens dos alunos, tem sido uma constante e como tem justificado as reformas da organização dos sistemas escolares e da distribuição dos recursos, dos currícula e da formação dos professores, dos sistemas de controlo e dos sistemas de supervisão.

Diz a autora que o que é novidade são os diferentes regimes de autonomia das escolas e a alteração do tipo de responsabilidade e de relação entre a administração e as escolas, entre as escolas e as comunidades locais decorrentes dos contextos de descentralização, resultantes de políticas da qualidade na administração pública.

---

<sup>28</sup> Esta influência é, igualmente, visível no nosso país a vários níveis. Um bom exemplo é o programa da AEE o qual foi beber em vários projetos, nomeadamente, o projeto da Inspeção Escocesa *How Good Is Our School*) e metodologias como as propostas pela European Foundation for Quality Management (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2009)

Mais acrescenta dizendo que em educação é longa a tradição de avaliação e de prestação de contas. Porém, conclui referindo que foi a investigação sistemática sobre a eficácia e sobre as estratégias da melhoria do desempenho das escolas e o reconhecimento da importância do “efeito escola” nos níveis de aprendizagens dos alunos que mais contribuiu para tornar a escola num novo objeto de análise e avaliação com todas as implicações políticas, sociais, científicas e técnicas daí decorrentes.

A escola é, assim, concebida como unidade central do sistema educativo, onde se processam todas as diferenças, sendo apontada como a unidade crítica na promoção da qualidade educacional.

O debate sobre a qualidade da administração pública (o qual inclui a educação e, conseqüentemente, a escola) e sobre os modelos desejáveis para aumentar a sua eficiência e eficácia, tem na sua origem o reconhecimento dos baixos níveis de eficiência da gestão do Estado e a insatisfação dos cidadãos com a qualidade dos serviços prestados.

Para esse debate também contribuiu um outro debate: o ideológico (entre modelos de gestão política e concepções de Estado<sup>29</sup> e entre culturas de administração) (Clímaco, 2005, pp. 28-29). Por isso as administrações públicas têm estado sob pressão para a qualidade, dando origem à introdução de mecanismos de controlo, que no seu conjunto tomam a designação de “sistema de regulação”.

Mas o que significa “regulação”? Nos dicionários, segundo Barroso (2005, pp. 64-65), regulação corresponde ao “modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzida sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Acrescenta o autor que “De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa)”.

Esta regulação pode assumir formas variadas: ações de coordenação, controlo, auditoria, acompanhamento, avaliação (segundo regras e normas que estabelecem o âmbito, as finalidades e as metodologias a ser utilizadas). O controlo da regulação pode ser exercido, igualmente, pela ação pessoal das chefias, por quem tem autoridade formal ou, ainda, por alguém com características de líder.

---

<sup>29</sup> Modelos de organização: Estado Administrador, Estado Avaliador e Estado Regulador

A regulação tem vários fins: assegurar mais qualidade nos serviços prestados e eficácia nos resultados; responsabilizar gestores e trabalhadores pela consecução dos objetivos a atingir; descentralizar para assegurar maior capacidade de resposta às necessidades locais; prestar contas pelo uso dos recursos; informar os cidadãos; permitir o exercício do direito de escolha (Clímaco, 2005, pp. 39-40).

É vulgar, ao utilizarmos o termo “regulação”, associar-lhe uma outra palavra que o vai adjetivar, sendo esse processo condicionado pelo quadro conceptual e ideológico que lhe é subjacente. Assim, poder-se-á falar em regulação conservadora versus transformadora<sup>30</sup>, regulação controlo versus autónoma, regulação estrutural versus ativa, regulação normativa versus sistémica. O termo “regulação” pode, ainda, ser denominado segundo a área geográfica de influência: regulação transnacional, nacional e local.

Tal como outros processos, o(s) processo(s) de regulação é(são) alvo de mudanças. Assim, estudos de educação comparada permitiram detetar tendências quanto à evolução de diferentes modos e níveis de regulação institucional das políticas e da ação públicas educacionais, a saber: a) constatação dum aumento da regulação transnacional; b) ocorrência de hibridismo na regulação nacional; c) ocorrência de fragmentação da micro-regulação local (Barroso, 2005, pp. 64-71).

Refere Barroso (2003, pp. 19-21) que

“a problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas legislativas, muito diversas, que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação”.

Decorrente desse debate, afirma o autor, criaram-se e aplicaram-se medidas políticas e administrativas que foram alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar ou substituir esses poderes públicos por entidades privadas. As justificações apresentadas para essas mesmas medidas são de ordem diversa: por questões mais técnicas (modernização, desburocratização, combate à ineficiência estatal) ou por imperativos políticos ou, ainda, por motivos de ordem filosófica e cultural e de natureza pedagógica.

---

<sup>30</sup> A conservadora tem por única finalidade assegurar a coerência e reprodução do sistema, enquanto a transformadora procura compreender como o sistema origina novas formas de organização; saber de que modo a regulação dá origem ao seu sucessor; saber que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação

Como exemplos que as medidas políticas podem assumir Barroso (2003, p. 20) refere a descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas. Acrescenta o autor que a análise de estudos comparados sobre a regulação do Estado, no campo da educação, permitiu constatar que existem aspetos comuns nas políticas aplicadas ao nível internacional.

Afirma ainda o autor que tal se deve aos efeitos de: a) *contaminação* (transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial); b) *hibridismo* (sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas); c) *mosaico* (construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares, resultando muitas vezes de medidas avulso para revogar, em partes, as normas em vigor visando situações, públicos ou clientes específicos (pp. 24-25).

Já tínhamos visto que a ação de avaliar, segundo Lesne (1984, p.132), citado por Rodrigues (1999, p. 25) consiste pôr em relação um referido com um referente, o qual desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser objetivo perseguido. Quando na comparação do referido com o referente se constata que existem discrepâncias, são desencadeados processos de controlo que visam diminuir as mesmas.

O sucesso desta regulação implica, necessariamente, que tenha lugar mudança(s) no sistema em causa, a vários níveis. O conceito de mudança, que aliás encontra-se subjacente à problemática da nossa pesquisa, é, assim, um conceito chave.

Em contexto educacional Bolívar (2012, pp. 20-21), tendo por base estudos sobre a implementação de reformas na década de setenta, alerta para a mudança educacional é mais um resultado de fatores locais, do que da operacionalização da política central. Afirma, ainda, o autor supracitado que os investigadores estão convencidos de que a melhoria não pode derivar primariamente da exigência externa, pelo que se torna necessário fomentar a capacidade interna das escolas para a mudança. Acrescenta que é o momento em que começa a adquirir força o conceito de “organizações que

aprendem”<sup>31</sup>, utilizando-as para transformar as instituições através de um processo de *autodesenvolvimento*” (Bolívar, 2012, p. 21).

O autor continua, referindo que na literatura organizacional-escolar, fala-se indiscriminadamente do desenvolvimento institucional, pessoal e organizacional, ou do desenvolvimento da escola.

O desenvolvimento da organização é considerado, particularmente, pelo movimento “melhoria da escola” como uma metacapacidade de resolver por si mesma os problemas organizacionais ou didáticos. Esta capacidade é conhecida como a *capacidade interna de mudança*.

Se uma escola não cultiva a capacidade interna de desenvolvimento (mesmo que tenha os devidos apoios externos), o trabalho inovador será um pouco marginalizado e insustentável no tempo (Bolívar, 2012, pp. 20-21). Assim, o autor defende que as mudanças devem começar no interior das organizações escolares coletivamente. Por isso, torna-se imprescindível que haja um liderança distribuída na organização educativa.

Segundo Clímaco (2005, pp. 169-170) são vários os fatores que facilitam a eficácia ou a qualidade das escolas. Decorrentes da conjuntura externa do mundo em que vivemos, a autora refere: a) o reconhecimento do novo conceito de capital humano; b) o conhecimento sobre processos de ensino e de aprendizagem resultante da investigação; c) a modificação da forma como nos relacionamos com o conhecimento e a informação por causa do uso das TIC. Acrescenta que há outros factores decisivos na consolidação da capacidade de mudança: d) a cultura de avaliação; e) o planeamento estratégico<sup>32</sup>; f) a natureza da liderança.

### **1.3. O modelo de avaliação das escolas implementado em Portugal: causas e efeitos**

O CNE na sua publicação “Pareceres e Recomendações”, de 2008, apresenta o parecer

---

<sup>31</sup> “Uma organização que aprende tem sido definida como aquela que aprende continuamente e é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Esta capacidade pressupõe saber criar, gerir e usar o conhecimento como o recurso mais valioso, saber desenvolver novas formas de trabalhar, e saber usar a informação no controlo do seu próprio desenvolvimento (Clímaco, 2005, p. 151)

<sup>32</sup> Entendido como como projeto federador de iniciativas que materializam uma visão comum do futuro da escola (Clímaco, 2005, p. 169)

2/2008 que se debruça sobre a “Avaliação Externa das Escolas”. Os conselheiros relatores<sup>33</sup> registaram que os vários pontos de enquadramento se apoiam na informação existente nos estudos *Avaliação das Escolas – Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*, encomendado pelo CNE (2005) e *L'évaluation des établissements obligatoire en Europe*, da Rede Europeia de Informação sobre a Educação – Eurydice (2004) (CNE, 2009).

O primeiro documento referido começa por apontar as razões ou causas que justificam a pertinência da realização do dito processo avaliativo no nosso país. Assim, “é hoje socialmente reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados, constituindo um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país” (Ministério da Educação, 2008, p. 3).

Uma vez que, tal como já foi referido anteriormente, a escola é tida como responsável pela preparação dos seus alunos para uma vida ativa, criando condições para que os mesmos adquiram e desenvolvam as competências e conhecimentos necessários à sua integração no mercado de trabalho, a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos da era democrática.

Porém, apesar do acesso ao ensino se ter massificado e democratizado, após o 25 de abril, certo é que continua a haver problemas, como seja o abandono escolar, o insucesso escolar e fracos resultados dos estudantes portugueses evidenciados pelos instrumentos internacionais de aferição. Há, portanto, que melhorar as competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses, situação essa que passa, necessariamente, pelo aumento da qualidade das escolas portuguesas.

Para alcançar esse objetivo torna-se, portanto, necessário desenvolver mecanismos de avaliação adequados aos estabelecimentos educativos<sup>34</sup> de forma, como refere Clímaco (2005), a compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto em estudo, bem como contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados.

São diversas as razões apontadas pelo CNE que justificam que a avaliação tenha ganho um lugar de destaque no debate e discurso político. Assim, indica:

---

<sup>33</sup> António Alves da Silva Marques, Jorge Miguel Luz Marques da Silva.

<sup>34</sup> . A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a Cooperação Europeia em matéria de Avaliação da Qualidade do Ensino Básico e Secundário revela que esta situação problemática não é apenas nacional, mas tem uma dimensão europeia.

- A descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares;
- A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação; a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema;
- As expectativas exageradas sobre a capacidade de resposta da escola às múltiplas necessidades e solicitações sociais não se vêm suficientemente respondidas;
- O reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de autoavaliação;
- A avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate;
- A imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam.

No entanto, como tínhamos já referido, segundo Clímaco (2005, pp. 12-13) as questões da qualidade da educação escolar não podem ser consideradas uma inovação recente, vez que a História da Educação revela como a atenção à qualidade das aprendizagens dos alunos, tem sido uma constante sendo as reformas da organização dos sistemas escolares um exemplo dessa mesma preocupação.

Mas no que toca às escolas em si mesmas, segundo Fialho (2009, p. 101)

“Em Portugal, não existe tradição<sup>35</sup> em avaliação de escolas; foi na década de 90, por influência de outros países, nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns

---

<sup>35</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A lei foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005, 2009 e 2015. No seu art.52.º explicita-se as primeiras orientações sobre a avaliação do sistema educativo. Nos pontos 1e 2, respetivamente, refere-se que “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” e “Esta avaliação incide, em especial, sobre o

programas e projetos tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares”

o que possibilita poder dizer-se que no nosso país passou a haver uma certa experiência em avaliação de escolas, quer em processos liderados pelo Ministério da Educação, quer em variados processos a que as escolas aderiram por sua iniciativa (CNE, 2009; Formosinho, Machado, Fernandes, & Ferreira, 2010).

Assim, foram sendo desenvolvidas práticas de avaliação externa que visavam, por um lado, a recolha de indicadores que permitissem um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, por outro, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

A primeira medida mais mediática foi a da realização de exames nacionais e, posteriormente, a da avaliação aferida com aplicação a todos os alunos em ano terminal de ciclo do ensino básico.

A segunda medida teve a ver com uma série de programas de avaliação que foram desenvolvidos nas escolas. Formosinho, Machado, Fernandes e Ferreira (2010, pp. 20-21), a título de exemplo, referem:

- a. “O Observatório da Qualidade da Escola, criado em 1992 no âmbito do PEPT - Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995);
- b. O Projecto-piloto sobre Avaliação na Educação Escolar, lançado no ano lectivo de 1997/1998, com o apoio e aprovação do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, cujos processos são simplificados pelo *Projecto Qualidade XXI*, de iniciativa do Instituto de Inovação Educacional no ano lectivo 2001/2002 (Palma, 1999);
- c. Programa de Avaliação Integrada das Escolas, de iniciativa da Inspeção-Geral de Educação com início em 1999/2000 e terminado em 2001/2002 (Clímaco, 2001);
- d. *Projecto "Melhorar a Qualidade"*, nascido da parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda, que adapta o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality

---

desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei”. Dezanove anos depois é publicada a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro a qual aprova o sistema de avaliação da educação e ensino não superior. No seu artº5 é definido as duas faces da dimensão organizacional da avaliação das escolas: a autoavaliação e a avaliação externa.

Management), também ele referencial da CAF (Common Assessment Framework), modelo de análise organizacional adaptado as organizações públicas;

- e. *Programa AVES - Avaliação das Escolas Secundárias* de iniciativa da Fundação Manuel Leão, a partir de 2000, utiliza um modelo desenvolvido pelo Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha (Azevedo, 2006);
- f. O *Programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas*, da responsabilidade da IGE, desde 2005, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que adapta os instrumentos do Projecto *Effective School Self-Evaluation* - ESSE, promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação SICr), entre 2001 e 2003, com apoio da Comissão Europeia (Ramos, 2007)”.

A esta lista podem adicionar-se mais alguns projetos associados à avaliação educacional no nosso país:

1. Sistema Estatístico da Educação – Indicadores Disponíveis (DAPP);
2. Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino Obrigatório na Europa (Eurydice);
3. Modelo de Avaliação das Escolas Profissionais (ANESPO); (e ainda os da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação ou outras instâncias do Ministério da Educação);
4. Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-1995); Auditoria Pedagógica (1997);
5. Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999);
6. Observatório da Qualidade da Escola (PEPT 2000, 1992-2000) (CNE, 2009, p. 5)

Formosinho, Machado, Fernandes, e Ferreira (2010, pp. 21-22), bem como Azevedo (2007, p. 66) dizem que, apesar dos esforços e investimentos feitos, verificou-se falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo e de condições que implicaram o refazer de novo.

Tal situação levou a que não se tratasse os dados recolhidos para, posteriormente, passar-se a informação aos interessados, de maneira a que eles pudessem passar à ação.

O resultado traduziu-se, então, na não consolidação do processo nem na sua internalização na nossa cultura educacional.

Em resposta à necessidade de superar o problema em questão, em dezembro de 2002, foi aprovado o sistema de avaliação das escolas portuguesas, tendo sido definidas orientações gerais para a auto avaliação e para a avaliação externa das escolas (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

A implementação deste programa visava (e visa) enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema de educação e formação, na mira de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem (Ministério da Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006).

Porém, só em 2006, é que foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para construir os referenciais de autoavaliação e avaliação externa e proceder à realização da fase piloto no ano letivo 2005-2006.

Para a conceptualização e construção do instrumento a utilizar na avaliação externa o GT teve em atenção estudos, quer nacionais quer estrangeiras, nesta área. Internamente, é de referir o programa “Avaliação Integrada”, desenvolvida pela Inspeção Geral da Educação (IGE), entre 1999 a 2002, enquanto externamente foi tida em atenção a metodologia proposta pela European Foundation for Quality Management e a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção Escocesa *How Good Is Our School* (Ministério da Educação, 2009).

A AEE, de acordo com Moreira e Rodrigues (2016, p. 84)

“constitui uma política de avaliação, que põe em prática um programa de ação complexo e multifacetado, e representa uma política educativa que (enquanto tal) se propõe para contribuir para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento do empreendimento educativo” Mais acrescentam os autores que este mesmo programa baseia-se em investigações diversas as quais têm como referência movimentos como o das “escolas eficazes” e o da “melhoria da escola”.

O GT posteriormente, procedeu à execução e avaliação piloto de avaliação externa, em 2005-2006.

Na página seguinte apresenta-se a tabela onde se explicita o “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos” elaborado pelo GT.

O modelo encontra-se organizado em cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto Regulação e Melhoria da Escola.

Tabela 3 - Quadro de referência do Programa de Avaliação Externas das Escolas

Domínios	Fatores
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sucesso académico</li> <li>. Participação e desenvolvimento cívico</li> <li>. Comportamento e disciplina</li> <li>. Valorização e impacto das aprendizagens</li> </ul>
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Articulação e sequencialidade</li> <li>. Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula</li> <li>. Diferenciação e apoio</li> <li>. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</li> </ul>
Organização e gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade</li> <li>. Gestão de recursos humanos</li> <li>. Gestão de recursos materiais e financeiros</li> <li>. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</li> <li>. Equidade e justiça</li> </ul>
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visão e estratégia</li> <li>. Motivação e empenho</li> <li>. Abertura à inovação</li> <li>. Parcerias, protocolos e projectos</li> </ul>
Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Auto-avaliação</li> <li>. Sustentabilidade do progresso</li> </ul>

(Fialho & Verdasca, 2012, p. 111)

Os mesmos relacionam-se segundo o diagrama que se apresenta na fig. 1, p. 4 (Oliveira, et al., 2006).

Numa primeira abordagem, a análise do referido diagrama permite perceber que o modelo de avaliação da qualidade educativa que foi escolhido para orientar o processo de avaliação das escolas no nosso país é um modelo centrado nos resultados académicos dos alunos<sup>36</sup> de acordo com a classificação de Díaz (2003), sendo vários os indicadores de medida utilizados (Cabrito, 2009), ou fatores, que se entende contribuir para a qualidade (Díaz, 2003; Oliveira, et al., 2006).

Na sequência do trabalho desenvolvido, a partir do ano escolar 2006 - 2007, a Inspeção Geral da Educação (IGE) deu continuidade ao processo de Avaliação Externa das Escolas, segundo este mesmo modelo, tendo sido avaliadas, entre 2006 e 2011, 1107<sup>38</sup> escolas/agrupamentos de escolas (sobre os quais foram elaborados relatórios organizados seguindo o quadro de referência acima citado).

<sup>36</sup> Segundo Díaz (2003), apesar da diversidade de investigações feitas sobre avaliação das instituições educativas, as mesmas podem ser agrupadas em três categorias: as que enfatizam os resultados, as privilegiam os processos e as que salientam os aspetos organizacionais.

<sup>38</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)

Na página Web da IGEC<sup>39</sup> é possível consultar os referidos documentos os quais explicitam as classificações atribuídas nos cinco domínios que estruturavam a avaliação externa.

Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis, previamente definida e divulgada (MB – Muito Bom; B – Bom; S – Suficiente; I – Insuficiente).

Nestes relatórios encontram-se identificados os pontos fortes e pontos fracos no perfil das escolas, sendo apresentadas recomendações com vista a desencadear um processo de melhoria da qualidade das instituições escolares.

Assim, é também preocupação neste modelo de avaliação identificar e intervir sobre os elementos internos da organização escolar que geram um mau funcionamento da mesma ou que não contribuem para melhorar o seu desempenho. Assim, o programa de avaliação implementado no nosso país, para além de ser um modelo centrado nos resultados é, igualmente, um modelo centrado na melhoria escolar (Díaz, 2003).

Como tínhamos visto anteriormente, segundo Clímaco (2005), a avaliação tem em vista dois objetivos:

- a) compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto em estudo;
- b) contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projetos ou organizações.

No que toca à avaliação das escolas, nomeadamente, a externa, o CNE (2010) explicita de maneira mais pormenorizada quais os objetivos que o processo avaliativo deverá atingir:

- a) interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos – ação de capacitação;
- b) fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema – ação de regulação;
- c) fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permita fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções – ação de participação.

---

<sup>39</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

Até ao momento falamos das razões para a implementação da AEE, bem como os objetivos que se pretende/preendeu atingir com o processo.

Coloca-se, agora, a questão de saber quais os efeitos do processo avaliativo, face ao tempo que já decorreu desde a sua implementação.

Existem fontes que são o resultado de trabalho realizado por parte de investigadores e estudiosos que se interessam por esta problemática.

Projetos como “Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas do ensino não superior” (AEEENS - projeto PTDC/CPE – CED/116674/2010, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia), documentos elaborados pelo CNE (relatórios e pareceres), documentos elaborados pela IGEC (relatórios individuais e globais), dissertações de mestrados, teses de doutoramento constituem exemplos, entre outros, de suportes de informação sobre os efeitos da AEE.

Assim, recorrendo a distintas metodologias, onde se destacam estudos de natureza documental, estudos por inquérito onde se recorreu a entrevistas e questionários feitos a vários atores de comunidades educativas localizadas em diferentes zonas do território nacional, tem-se criado conhecimento neste domínio, o que é relevante para melhorar a qualidade do serviço educativo.

São diversificados os problemas levantado pelos pesquisadores acerca da AEE e que estão na base de estudos desenvolvidos, nomeadamente, teses e dissertações. É possível agrupar essa diversidade segundo temáticas.

A este propósito Costa (2015, p. 17), com o intuito de conhecer os estudos empíricos já realizados no âmbito da avaliação externa de escolas, realizou uma análise documental a 26 estudos empíricos recolhidos dos repositórios de diversas instituições do ensino superior portuguesas.

Os estudos selecionados debruçam-se sobre quatro temáticas distintas tal como consta na tabela seguinte.

Tabela 4 - Áreas temáticas abordadas em estudos sobre AEE

TEMÁTICA	ESTUDOS
Modelos de AEE	Barros, 2006; Matos, 2010; Santos, 2010; Cardoso, 2011; Brigas, 2012; Rodrigues, 2013; Sousa, 2013
AEE e o seu impacto nas organizações e no desenvolvimento profissional	Faria, 2000; Silva, 2006; Duarte, 2009; Domingos, 2010; Lopes, 2010; Caldas, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Castro, 2012, Dourado, 2012, Freitas, 2012; Costa, 2013; Marques, 2013
AEE e a melhoria e avaliação interna	Fonseca, 2010; Dias, 2012; Soares, 2012; Silvestre, 2013
AEE e a qualidade	Gonçalves, 2009; Tavares, 2011

(Costa S. , 2015, pp. 17-18)

Posteriormente, os mesmos estudos foram sujeitos a uma outra análise. Com a mesma determinou-se quantos estudos abordavam uma determinada categoria nos resultados que apresentavam, tal como se encontra explicitado no quadro que se segue.

Quadro 3 - Distribuição dos estudos por categorias de resultados.

Categoria	Estudos	Nº de estudos
Melhoria	Melo, 2015; Costa, 2013; Silvestre, 2013; Brigas, 2012; Dias, 2012; Freitas, 2012; Caldas, 2011; Cardoso, 2011; Castro, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Lopes, 2010; Matos, 2010; Santos, 2010; Gonçalves, 2009;	15
Autoavaliação	Costa, 2013; Silvestre, 2013; Dias, 2012; Dourado, 2012; Soares, 2012; Caldas, 2011; Cardoso, 2011; Melo, 2011; Pinho, 2011; Silva, 2011; Matos, 2010; Santos, 2010; Barros, 2006;	13
Reflexão e aprendizagem	Marques, 2013; Sousa, 2013; Castro, 2012; Dias, 2012; Dourado, 2012; Freitas, 2012; Melo, 2011; Silva, 2011; Lopes, 2010; Matos, 2010;	10
Impacto	Sousa, 2013; Gonçalves, 2009; Domingos, 2010; Faria, 2010; Tavares, 2011	5
Irrelevância	Castro, 2012; Dourado, 2012; Duarte, 2009, Barros, 2006; Silva, 2006;	5
Accountability	Rodrigues, 2013; Melo, 2011; Domingos, 2010;	3
Mudança cosmética	Marques, 2013; Castro, 2012; Silva, 2011;	3
Burocracia	Castro, 2012; Silva, 2011; Fonseca, 2010;	3
Semelhança de modelos	Rodrigues, 2013; Sousa, 2013; Brigas, 2012;	3

Este mesmo quadro dá-nos já alguma informação acerca dos efeitos que a AEE causou nas organizações escolares, isto é, as expressões que constam da coluna “Categoria” dizem respeito a aspetos onde, de alguma forma, os autores dos estudos constataram alterações relacionadas com o processo avaliativo (Pacheco, 2015).

Importa aqui registar que o surgimento do projeto acima referido, AEENS, foi consequência da “sublinhada escassez de investigações e/ou resultados conclusivos sobre o impacto da avaliação externa das escolas” (Moreira & Rodrigues, 2016, p. 93). Este projeto “produziu conhecimento sistematizado sobre a AEE, mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos em escolas e comunidades de todas as regiões do país” (Silvestre, Saragoça, & Fialho, 2016, p. 14).

Os principais resultados apurados permitem a Silvestre, Saragoça e Fialho (2016, p. 14) afirmarem que o processo da AEE é válido, tendo o mesmo um efeito positivo para o desenvolvimento organizacional e sua sustentabilidade, nomeadamente, no que respeita à sua autoavaliação.

Antes de avançarmos na nossa exposição, há que refletir um pouco sobre os conceitos impacto e efeito (Pacheco, Seabra, & Morgado, 2015). A análise do impacto e dos efeitos de um processo de avaliação tem sempre como um referente um determinado modelo de avaliação.

Independentemente do modelo escolhido, o impacto da avaliação das escolas produz efeitos. Relatórios feitos sobre a avaliação das escolas dizem que AEE tem diferentes impactos nas escolas, havendo a evidência dada por diferentes países que a natureza do feedback do processo avaliativo tem uma influência importante sobre o impacto da melhoria da escola. Segundo Owen (2003), citado por Pacheco, Seabra e Morgado (2015, p. 7) a consulta de estudos empíricos mostra que a inovação está dependente duma pressão externa que motiva e sustenta esforços realizados pelas pessoas em contexto de ação.

No entanto, esses mesmos estudos mostram que a AEE tem mais efeitos em procedimentos formais do que em mudanças das práticas letivas em sala de aula. Qualquer das maneiras, entendem os autores que a avaliação do impacto e efeitos da AEE não é uma tarefa fácil por causa das diversas variáveis a ter em conta, pelos inúmeros critérios que podem ser usados para avaliar o impacto, entre outros fatores.

Nas conclusões do relatório da OCDE (2012), citadas por Pacheco, Seabra e Morgado (2015) é feita referências a vários aspetos do processo AEE do nosso país, a saber:

- Há uma aceitação geral do sistema de AEE;
- Foi aceite a liderança do processo AEE pela IGEC (sem contestação);
- O modelo da AEE apresenta um conjunto de boas práticas, mas é pouco focado no ensino e na aprendizagem;
- A autoavaliação precisa de ser reforçada, pois é pouco valorizada;
- Foram pouco considerados os relatórios finais da AEE, pois foram pouco lidos e analisados;
- Pais estão abertos à AEE, mas pouco crentes nos resultados;
- O trabalho das equipas de avaliação foi desvalorizado;
- Torna-se complicado fazer também a avaliação dos diretores porque receio de que isso pudesse interferir na progressão na carreira; por outro lado ainda não existe ainda um quadro standards para a liderança educacional, não havendo critérios uniformes de desempenho;
- Avaliar os diretores é uma tarefa complexa em termos de recursos humanos e de logística;
- Não há indicadores para a avaliação dos diretores que se relacionassem com a avaliação do domínio “Liderança e Gestão”, o que poder-se-ia tornar conflituoso.

Por tudo o que foi referenciado atrás torna-se, dizem, necessário reforçar a cultura de avaliação e melhoria.

No “Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) (Parecer n.º 3/2010 da responsabilidade do CNE) é referido que “O impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas”, (CNE, 2011, p. 50) durante a visita às escolas/agrupamentos.

É, ainda, considerado pelo CNE como relevante o desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas/agrupamentos os quais, em parte, decorreram da avaliação externa, sendo, por si só, considerado um progresso assinalável na mudança a implementar nas organizações escolares.

Ainda que o parecer do CNE valorize a influência da AEE sobre a autoavaliação, em algumas escolas/agrupamentos foi considerado que o impacto, ainda que positivo, foi apenas moderado (Sampaio, Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016; Moreira & Rodrigues, 2016).

Opinião semelhante é expressada por Pacheco (2015, p. 43): “O impacto e efeitos da avaliação externa são, de forma global, vistos como moderadamente positivos”. Acrescenta o autor que “O impacto e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos do processo de avaliação externa: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança” e “Em aspetos mais distais (resultados dos alunos, atuação de alunos e famílias), os impactos e efeitos são vistos como menores”.

Pacheco (2015, p. 43) refere, com base nos dados recolhidos em vários estudos, que a AEE entre 2006 e 2014 produziu melhorias, principalmente ao nível organizacional e curricular, na consolidação da autoavaliação institucional, no reforço da participação da comunidade, bem como na apropriação pela escola e comunidade dos referentes da AEE.

A AEE para além de ter tido alguns efeitos positivos, como o referido anteriormente, contribuiu para a uniformização de um processo avaliativo pelo facto de se aplicar o mesmo modelo de avaliação, independentemente do perfil da escola/agrupamento.

No entanto, Rodrigues e Moreira (2015, p. 66) sustentados em vários autores, lembram que, apesar deste homogenizar “os efeitos podem ser diferentes em diferentes contextos, quer de mostrar que podem ser eficazes com diferentes mecanismos e por diferentes vias”.

Na figura 4, que se segue, é apresentado o modelo conceptual que está subjacente ao impacto da AEE. Este mesmo modelo, no primeiro ciclo avaliativo (2006-2010), em termos de impacto, apenas exigiu às escolas/agrupamentos que tiveram classificações insuficiente/suficiente, a elaboração de um plano de melhoria que levasse a mudanças de natureza organizacionais<sup>40</sup>, de natureza curriculares<sup>41</sup> e, ainda, a mudanças pedagógicas<sup>42</sup>. As restantes organizações ficam fora dessa exigência (Pacheco, Seabra, & Morgado, 2015).

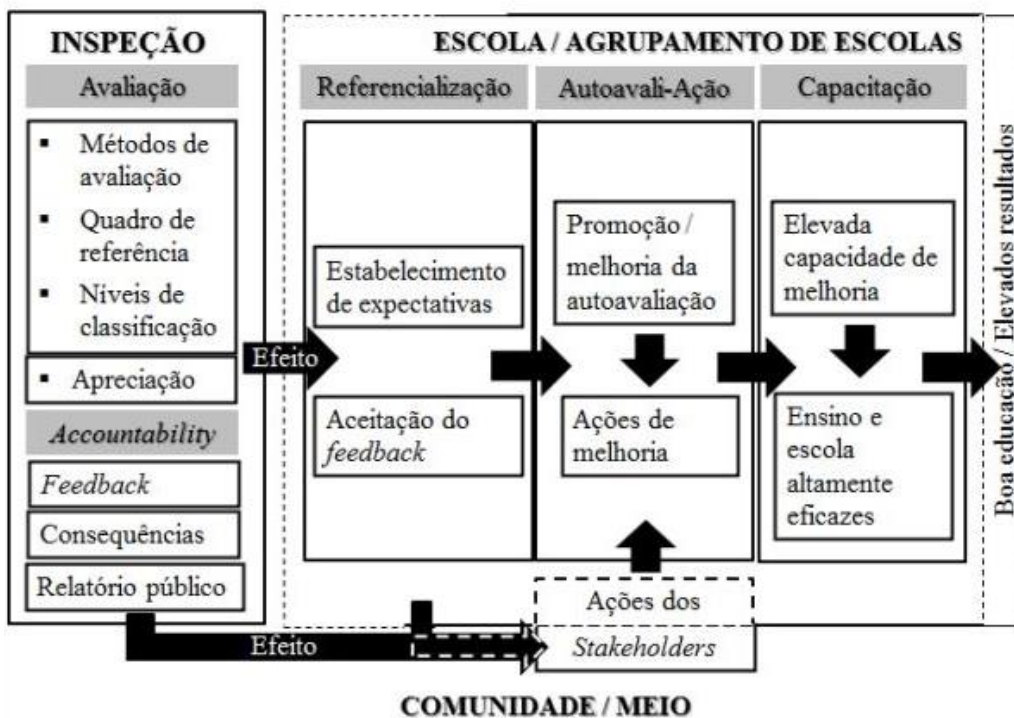
---

<sup>40</sup> As mudanças organizacionais estão relacionadas com liderança e gestão.

<sup>41</sup> Mudanças curriculares tem a ver com prestação do serviço educativo (decisões curriculares em contexto de gestão de escola e também em contexto de aula

<sup>42</sup> Os resultados académicos dos alunos, a partilha de práticas pedagógicas na escola e escola com a comunidade abarcam as mudanças de natureza pedagógica.

Figura 4 - Modelo Conceptual do Impacto da Avaliação Externa de Escolas



Rodrigues e Moreira, (2015, p. 69),( adaptado de Ehren et al., 2013, p. 14),

A propósito de mudança nas escolas registre-se que Pacheco, Seabra e Morgado (2015, pp. 24-25), citando Normand e Derouet (2011, p.6), referem que em diversos países os estabelecimentos escolares ainda não aproveitam as mais valias que traz a autonomia e que as mudanças nas práticas são lentas.

Por isso, defendem que os dispositivos de avaliação externa tenham de ser analisados, de forma crítica, como instrumentos de regulação que expressam políticas standardizadas, originando efeitos de mudanças ao nível dos discursos e procedimentos organizacionais, ou mesmo curriculares, mas não ao nível pedagógico da sala de aula, sendo necessário, como sugere Thélot (2006) repensar a avaliação externa (...).

A fig, 4 mostra que no modelo primeiro idealizaram-se os impactos e efeitos diretos e indiretos sobre a escola, fazendo-se posteriormente a verificação na mesma.

O impacto pode ocorrer de imediato, a curto prazo, bem como a médio e longo prazo, pelo que é necessário tempo e pessoas disponíveis (e condicionadas por fatores diversos) para a AEE dê o seu contributo para que escolas /agrupamentos se tornem mais eficazes (Rodrigues & Moreira, 2015, p. 69).

Os impactos podem ser adjetivados de várias maneiras: proativos (quando associados há adoção do referencial de avaliação); reativos (face aos resultados da avaliação); positivos e negativos (estes últimos não são pretendidos, são por isso prejudiciais, mesmo redutores como é o caso do empobrecimento curricular e algumas alterações nas práticas de avaliação e ensino que acontecem porque se entende é mais relevante preparar os alunos para a realização dos exames. São encontrados, em literatura específica, outros adjetivos associados ao conceito “efeito” a saber: efeito discursivo<sup>43</sup>, efeito procedimental<sup>44</sup>, efeito parcial<sup>45</sup>, efeito estrutural<sup>46</sup>, efeito exógeno<sup>47</sup>, efeito endógeno<sup>48</sup>, efeito pretendido<sup>49</sup>, efeito colateral<sup>50</sup>.

Igualmente, a situação de penalizar os professores na sua carreira em função dos resultados alcançados na AEE é considerado um impacto negativo, bem como o recurso a estratégias que possam elevar os resultados académicos dos alunos.

Citando Ehren e Visscher (2006), Pacheco, Seabra e Morgado (2015) referem, ainda, quatro reações que as escolas podem ter: visão em túnel (olhar centrado nos resultados académicos e o valor acrescentado), miopia (adoção de medidas de apenas para curto prazo), ossificação (mudança da escola de forma rígida e estrita) e fixação na medida (apenas preocupação com a medidas típicas do modelo adoptado e desvalorizando o processo de melhoria).

---

<sup>43</sup> Detetável no uso de palavras chave no discurso, indicando uma base de mudança.

<sup>44</sup> Observável pela adoção de modelos de boas práticas baseados numa racionalidade técnica.

<sup>45</sup> Detetável quando existe uma relação direta com um dado impacto que é mensurável.

<sup>46</sup> Apenas observável de modo indireto, estando obrigatoriamente a outros efeitos estruturais.

<sup>47</sup> Efeito decidido centralmente, numa lógica de mandato, podendo ter uma baixa, média ou alta intensidade.

<sup>48</sup> Observável na singularidade de um contexto e resultado de uma lógica de inovação.

<sup>49</sup> Depende dos conceitos que caracterizam o modelo adotado.

<sup>50</sup> Resulta da implementação de um determinado modelo e das respostas estrategicamente dadas.



## **Capítulo II - A liderança nas escolas**



No capítulo II começamos por refletir sobre o caráter polissêmico do termo liderança, termo esse que corresponde a um processo multidimensional de influência interpessoal.

Num segundo momento procuramos compreender que relações existem entre liderança e o processo de gestão comparando as características que ambos os processos evidenciam.

Posteriormente veremos como as lideranças e líderes resultam e refletem os contextos sociais de cada época, não constituindo, portanto, um campo neutro.

No campo educacional, tal como em outros, é suposto que a existência duma liderança tem a si associado eficácia da organização onde aquela é exercida. É num quarto momento que se refletirá sobre este aspeto.

Não há um estilo de liderança que garanta a eficácia, embora os líderes de sucesso partilham determinadas características. Mais recentemente a investigação aponta para que a tarefa principal da liderança é de natureza emocional.

## **A liderança: sua natureza**

O vocábulo “liderança”, que atualmente já faz parte do discurso diário dos cidadãos – basta ver as notícias que passam nos meios de comunicação social acerca da liderança dentro dos partidos políticos ou dos clubes futebolísticos - tem a sua origem no termo inglês *leader*. Apesar de existir há vários séculos o termo *leader*, o conceito *leadership* (liderança) só emergiu na primeira metade do séc. XIX.

Em português a expressão que o antecedeu foi “arte de comando”, onde o comando<sup>51</sup> tinha subjacente um conhecimento que enfatizava mais as qualidades de quem comandava do que o processo em si mesmo (Bento & Ribeiro, 2013, p. 11).

Muitos têm sido os estudos feitos, durante os séculos XX e XXI, sobre liderança (Fialho & Carapeta, 2016, p. 130) constituindo a mesma um objeto de estudo privilegiado dentro das ciências sociais, nomeadamente pela importância que assume nas questões de gestão das organizações (Costa, 2000; Unidade de Orientação e Integração, s. d.; Lourenço, 2000; Bento, 2008).

---

<sup>51</sup> Originalmente a liderança estava relacionada com a condução de exércitos (Silva J. , 2010, p. 53).

Contudo, foi apenas nestes últimos cinquenta anos que apareceram os primeiros trabalhos sobre liderança escolar, constituindo uma prioridade em programas de políticas educativas ao nível internacional.

O ato de organizar a ação nas organizações pressupõe trabalho conjunto que implica escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações e onde a comunicação é fundamental. Por isso, neste contexto, comunicar é agir e fazê-lo de forma eficaz implica ser capaz de conciliar diferentes interesses que possam estar em jogo. Ser capaz de o fazer é saber liderar.

Portanto, pode afirmar-se que a capacidade de liderar está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.).

Apesar de ser consensual a perceção daquela relação, os conceitos de líder e de liderança são polissémicos como atestam as múltiplas definições<sup>52</sup> que foram surgindo e que refletem ambiguidade conceptual.

Duma forma geral, a liderança pode ser vista como um processo multidimensional de influência interpessoal, que tem lugar nos grupos e através do qual os indivíduos que a exercem influenciam o grupo em determinada direção com vista à prossecução de determinados objetivos.

Deste modo, o líder é visto como aquele(a) que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas (liderados) executem essa decisão de forma voluntária (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.; Lourenço P. , 2000; Bento, 2008; Thurler, 2001; Castanheira & Costa, 2007).

Referem Bento e Ribeiro (2013, p. 13) que, naturalmente, o conceito de liderança sofreu uma evolução. Este, por muitos anos, foi considerado sinónimo de planeamento, organização, coordenação e controle, reflexo dos princípios de Taylor definidos em princípios do século XX.

---

<sup>52</sup> Algumas das definições possíveis de liderança: é o papel que se define pela frequência com que uma pessoa influencia ou dirige o comportamento de outros membros do grupo (McDavid e Herrera, s/d); é a capacidade para promover a ação coordenada, com vista ao alcance dos objetivos organizacionais (Gomes e colabs., 2000); é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos (Fachada, 1998); é um processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceites pelos membros dos grupos. Liderar é pilotar a equipa, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar (Parreira, 2000); é a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objetivos comuns (Unidade de Orientação e Integração - FEUP, s.d.)

É nos anos setenta que aparece a concepção de líder como sendo aquele que é capaz de influenciar os seus subordinados. No entanto, apesar da multiplicidade de definições de liderança que existem, a maior parte delas têm em comum três conceitos chave: influência, grupo e objetivos (Castanheira, Costa, & Soares, 2012, p. 165).

Silva (2010, p. 20), a este propósito, refere que “A liderança não depende de um ato de vontade, nem duma verificação mais ou menos técnica, mas do reconhecimento por terceiros. Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal”.

Segundo Rocha (2000), grande parte dos estudos acerca de liderança organizacional referem-se à liderança como algo que deve conduzir à máxima produtividade e rentabilidade das organizações, à consecução dos objetivos últimos das mesmas, ou seja, à sua máxima eficácia e eficiência, sendo considerada liderança eficaz aquela que efetive a consecução de metas ou objetivos previamente delimitados de forma a otimizar e a rentabilizar as mesmas.

Junto da comunidade científica é consensual a perspetiva de que o conceito de liderança, globalmente, é o resultado de dois tipos de liderança: a liderança estatutária, ou formal, e a liderança emergente, também designada de informal.

A liderança formal decorre duma posição na estrutura de poder formal e à qual correspondem comportamentos esperados dos indivíduos que ocupam um estatuto oficialmente reconhecido (Lourenço, 2000).

Como afirma Thurler (2001), os “quadros” são, no papel, potenciais líderes, uma vez que a autoridade formal é uma variante instituída de liderança. Nos modelos formais de liderança a definição dos objetivos da organização são definidos pelo indivíduo que ocupa o vértice da hierarquia, confundindo-se o seu papel com a do gestor.

Trata-se dum tipo de liderança feita de cima para baixo em que não se tem em conta a possibilidade da existência de líderes informais (Rocha, 2000).

Já a liderança informal corresponde àquela que é exercida independentemente da posição oficial que o indivíduo ocupe na organização. Ao expressar uma ideia, ao colocar uma questão pertinente ou ao propor um plano, o líder informal, embora sem ocupar um lugar de poder formal, pode exercer uma influência decisiva no grupo.

## 2.1. Liderança e gestão: que relações?

No domínio das Ciências Organizacionais os termos liderança, chefia, supervisão ou gestão<sup>53</sup> são, com frequência, utilizados indistintamente, não parecendo existir grande preocupação em distinguir tais conceitos (Lourenço P. , 2000; Bento, 2008) ainda que os mesmos não sejam equivalentes.

Como se pode constatar nas tabelas que se seguem (propostas por autores diferentes) são discriminadas características que permitem definir o perfil de um líder e de um gestor.

Na origem de tal ideia encontra-se a identificação restritiva da liderança com liderança formal na literatura que se ocupa do Comportamento Organizacional, a qual se centra quase exclusivamente sobre a liderança estatutária.

Tabela 5 - Liderança versus gestão

<b>Liderança</b>	<b>Gestão</b>
Visão	Implementação
Assuntos estratégicos	Assuntos operacionais
Transformação	Transacção
Fins	Meios
Pessoas	Sistemas
Fazer as coisas certas	Fazer as coisas bem

(Castanheira P. S., 2010, p. 60)

---

<sup>53</sup> Gestão é uma actividade racional através da qual são coordenados recursos materiais, humanos e financeiros com vista à prossecução de um conjunto de objectivos (Marques, Ferreira, & Marques, 2005 -2006). A gestão tradicionalmente está ligada ao planeamento, o qual com o tempo foi evoluindo, passando de uma visão inicial que a restringia às preocupações orçamentais, com motivações claras de controlo financeiro a curto prazo, para a acentuação de perspectivas mais sofisticadas que lhe ampliaram os horizontes e realçaram a capacidade de previsão contemplando também a integração da análise dos factores ambientais na definição da estratégia organizacional (Estevão, 1998) (<https://pt.slideshare.net/nfraga/gesto-estrategica-nas-escolas>)

Tabela 6 - Liderança versus gestão

<b>Liderança</b>	<b>Gestão</b>
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas
Confiança	Controlo
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam: o quê e porquê	Perguntam: como e quando
Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transacional

(Bento & Ribeiro, 2013, p. 20)

Tal enfoque não valoriza os processos informais que existem nos grupos e organizações, reduzindo, assim, o alcance do conceito de liderança.

Para clarificar os conceitos Bento e Ribeiro (2013, p. 20) explicam que a gestão é um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente enquanto que a liderança é um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho.

Assim, um gestor desenvolve planos estratégicos e operacionais que entende serem os mais eficazes para atingir os objetivos, implementando e coordenando a execução desses planos. Em relação ao líder cabe-lhe incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem os planos propostos ponde-os em prática para o melhor da organização.

Os autores referem também que uma só pessoa pode assumir as duas funções, porém nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores (p.23). A propósito desta questão Matos (2017, p. 22) diz

“Embora reconhecendo a possibilidade de separar conceitualmente os termos gestão e liderança, reconhecemos que na prática não é exequível fazer essa divisão. Nas atuais organizações escolares é indispensável que o líder lidere o que gere e saiba gerir o que tem de ser ele a liderar”.

Silva (2007, p. 7) apresenta a visão que tem Southworth (1998), sobre liderança e gestão. Este autor diz que a liderança distingue-se da gestão pois esta última, genericamente, refere-se ao assegurar a vivência diária de uma escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, isto é, “fazer com que a escola caminhe”, enquanto que a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe “para algum lado”, isto é, com um sentido e orientação.

Diz o autor que “Naturalmente que os dois conceitos se sobrepõem”, e recorrendo a Cuban (1988:123), clarifica as diferenças entre os dois.

Assim,

“por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos já definidos ou novos desafios...A liderança...envolve...muita subtiliza...energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança”.

E finaliza afirmando que ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento.

Refere ainda Silva (2007, p. 8) que se é necessária uma visão clara para estabelecer a direcção e natureza de um qualquer processo de mudança, é igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas com eficiência e que as rotinas de funcionamento de uma qualquer organização são asseguradas com proficiência. Assim, liderança e gestão/direcção são indispensáveis para o sucesso da escola.

## **2.2. Lideranças e líderes: características e perfis**

Face às características da sociedade atual Bento & Ribeiro (2013, p. 24), citando Fullan (2003) referem que os líderes devem ter cinco características: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, capacidade de relacionamento, criação e partilha de conhecimento e coerência.

Por sua vez, Silva (2010, pp. 65-66) fala-nos dos pilares da liderança: visão, missão e valores. Explica o autor que “se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade de perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe”. Esta qualidade é chamada de *visão*. Esta incorpora valores,

princípios e metas a atingir pela organização. No que diz respeito à *missão*, esta é um documento de intenções onde se define de forma breve e precisa o essencial da ação da organização (p.68). Tem um papel simbólico e unificador (p.69). Quer a visão quer a missão sustentam-se nos *valores*, sendo estes o tecido cultural de qualquer organização.

Entende Thurler (2001) que as noções de líder e de liderança se referem mais a uma influência real sobre o curso dos acontecimentos do que ao estatuto dos que a exercem, quer pontual ou regularmente.

Acrescenta a autora que a liderança como influência regular define o líder. Falar de liderança trata-se, assim, falar de poder.

Thurler (2001) aponta como fontes de poder o estatuto de autoridade, o estatuto eletivo, a habilidade profissional, o carisma pessoal, o sentido da organização e a posição no sistema social, sendo as duas primeiras exemplos de liderança formal.

A mesma autora acrescenta que estudos sobre organizações eficazes apontam para que a acumulação ou a coexistência destas fontes de liderança trazem vantagens.

Refere Costa (2000) que a liderança é um fenómeno complexo cuja explicação carece dum enfoque organizacional, pelo que não constitui um campo neutro e, por isso, deverá ser analisada à luz das várias teorias organizacionais que foram surgindo.

Pese ser possível localizar temporalmente o surgimento das diferentes conceções de liderança as mesmas não são estanques nem se excluem umas às outras. Segundo este autor os conceitos de liderança podem ser agrupados segundo três visões: a mecanicista, a cultural e a ambígua.

A visão mecanicista de liderança, cujo período de desenvolvimento se situa entre os anos 40-80, assenta nos conceitos “influência”, “grupo” e “objetivos”, constituindo uma visão unidirecional e sequencial da ação de liderar.

Segundo este enfoque a realidade social é fruto duma causalidade linear, sendo a liderança vista como uma ação lógica, mecânica e automática de alguém que possui determinadas características que são determinantes para levar os outros a atingirem determinados objetivos. Esta visão atravessa diversas teorias organizacionais, desde as teorias mais clássicas de Taylor e Fayol, passando pelas teorias das relações humanas e teorias comportamentais até aos enfoques sistémicos e de contingência.

Enquadra-se nesta visão a concepção do líder nato, a do líder treinado e do líder ajustável. Segundo o primeiro conceito, o líder é alguém que já nasceu com as características pessoais para a liderança (Costa, 2000).

A rutura com esta concepção de liderança deve-se a Kurt Lewin que, depois de várias experiências com grupos naturais, chegou à conclusão que o comportamento de liderança é função não só da personalidade do líder mas também da situação (Jorge & Silva, 2000).

Neste segundo enfoque a preocupação dominante é definir o estilo de comportamento do superior mais eficaz.

Esta abordagem assenta no princípio de os líderes eficazes apresentam determinados comportamentos tipo, estilos de liderança, os quais são passíveis de ser adotados pelos candidatos a líder.

Pela divulgação de que têm sido alvo no campo educacional, Costa (2000) salienta os estilos de liderança autocrática, democrática e liberal, propostas por Kurt Lewin e estudadas, em 1939, por White e Lippitt.

No quadro da página seguinte apresenta-se a descrição das principais características dos estilos acima referidos.

Os trabalhos levados a cabo por White e Lippitt mostraram que a qualidade e quantidade de trabalho produzido pelos grupos foram distintas, tal como se encontra registada no quadro 4 (Jorge & Silva, 2000). Refere Rocha (2000) que nos modelos de liderança democrática o estilo de liderança é fortemente influenciado pela natureza do processo de decisão, uma vez que o líder é aquele que cria condições para a emergência do consenso e que é sensível às necessidades dos outros.

Ainda dentro deste segundo enfoque é de referenciar um outro modelo de análise comportamental dos líderes, desenvolvido por Blake e Mouton, em 1964: a liderança centrada na tarefa ou centrada nas pessoas (Jorge & Silva, 2000). No primeiro caso o líder tem como preocupação o resultado dos esforços dos subordinados, isto é, os resultados da tarefa, enquanto na segunda situação a preocupação é com as pessoas, sejam subordinados, colegas ou chefes, havendo uma grande atenção com as mesmas, procurando-se atender às suas necessidades e às suas expectativas (Jorge & Silva, 2000). A partir duma grelha de dupla entrada, designada de grelha gerencial, é possível

descrever um “continuum” de estilo de liderança mais ou menos centrado nas pessoas e/ou tarefas.

Quadro 4 - Estilos de liderança segundo Kurt Lewin

Parâmetros	Estilo de liderança		
	Autocrático	Democrático	Liberal (laissez-faire)
Tomada de decisões	Apenas o líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com a participação mínima do líder.
Definição de tarefas e ações	O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
Distribuição de tarefas	O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Avaliação do trabalho desenvolvido	O líder é dominador e "pessoal" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito das tarefas. O líder é "objetivo" e limita-se aos "factos" nas suas críticas e elogios.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando questionado.
Características do trabalho produzido	Maior quantidade de trabalho produzido	Produção inferior à conseguida com a liderança autocrática, no entanto a qualidade do trabalho foi inegavelmente superior.	Resultados ficaram aquém do esperado quer em termos de quantidade, quer em termos de qualidade do trabalho

(Adaptado de Jorge e Silva, 2000, p.52)

Entre os anos 60 e 80 os vários estudos que se fizeram acerca da liderança centraram-se nos contextos em que mesma era exercida, uma vez que se verificou que determinado

estilo de liderança nem sempre surtia o efeito desejado, pelo que a liderança passou a ser estudada segundo um enfoque situacional (Costa, 2000; Jorge & Silva, 2000).

Tal perspectiva situa-se, em termos de análise organizacional, na teoria da contingência, segundo Costa (2000).

Deste modo, pode dizer-se que não existe o melhor meio para organizar nem para liderar, pelo que há que ajustar a organização e o seu líder, quer ao meio interno quer externo – daí a proposta deste autor do conceito de líder ajustável. Enquanto nas perspetivas anteriores se pôs a tónica, respetivamente, nas características do líder e nos comportamentos deste, nesta abordagem o que importa é cada contexto particular que o líder deverá ter sob controlo. Assim, cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferenciado pelo que nestas abordagens, o líder eficaz é o que tem a capacidade de se adaptar a grupos de pessoas com determinadas características sob condições extremamente variadas.

Constituem variáveis fundamentais a ser consideradas nas teorias contingenciais ou situacionais da liderança o líder, o grupo e a situação (Jorge & Silva, 2000).

São vários os modelos de liderança que enformam dum enfoque contingencial. Das várias teorias que têm esta perspetiva, Bento (2008) refere que a teoria da contingência da liderança de Fiedler é uma das mais aceites.

À luz deste modelo, a relação líder-liderado, a estrutura da tarefa e a posição de poder formal constituem fatores que determinam o grau de favorecimento/desfavorecimento da liderança.

Segundo os estudos efetuados por este autor, os líderes podem apresentar uma liderança mais orientada para as relações ou uma liderança mais voltada para as tarefas, sendo mais eficaz o líder voltado para as tarefas, quer em situação muito favorável ou muito desfavorável, enquanto em situações intermédias a liderança para as relações é aquela que leva a melhores resultados. Assim, cada estilo é mais eficaz em função do contexto.

Segundo Fiedler, os líderes sentem-se mais confortáveis no seu papel se forem coerentes com o estilo de liderança que os caracteriza em termos de personalidade.

A partir dos anos 80 emerge uma nova abordagem analítica da liderança a qual questiona o enfoque mecanicista, prescritivo e hierárquico da mesma, feito até à data. As constantes e rápidas mudanças que começaram a caracterizar a época criou a

necessidade de que os líderes organizacionais, mais do que gestores, fossem visionários e com maior orientação para longo prazo.

Esta abordagem, que foi designada por Bryman (1992) por Nova Liderança. Teve como ponto de partida trabalhos de análise organizacional que procuravam explicar o sucesso de algumas empresas orientais e ocidentais (Estevinha & Menoría, 2007).

A razão para o sucesso encontrado apontava para a existência de culturas organizacionais fortes nas quais os líderes constituíam figuras centrais no que diz respeito à criação e gestão dessa mesma cultura, sendo a mesma perspectivada como cultura integradora. Esta abordagem de liderança enquadra-se na perspectiva de análise organizacional das organizações enquanto cultura (Costa, 2000; Jorge & Silva, 2000; Estevinha & Menoría, 2007). Neste enfoque os líderes funcionam como modelos, direcionando o agir diário dos liderados em coerência com os seus valores e crenças. Como referem Castanheira e Costa (2007), o líder é visto como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para o cumprimento dos objetivos organizacionais.

Trata-se duma liderança subtil, simultaneamente formal e informal, sendo a sua função proceder à manutenção, criação ou desconstrução duma cultura (Thurler, 2001). Constituem, segundo Costa (2000), autores de referência desta visão de liderança cultural integradora Deal e Kennedy (1998), Peters e Waterman (1987) e Edgar Shein (1991).

Segundo este último autor a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura. É neste contexto que emergem as conceções de liderança visionária, liderança estratégica, liderança carismática e liderança transformacional (em oposição a uma liderança transaccional) (Costa, 2000; Estevinha & Menoría, 2007; Lourenço, 2000).

Refere Rowe (2002) que a maioria das empresas, bem como as instituições governamentais treinam os seus funcionários para um tipo de liderança que chama de gerencial, a qual inibe as lideranças visionária e estratégica.

Segundo o autor, os líderes gerenciais são conservadores, têm pensamento linear, envolvem-se em situações e contexto do dia-a-dia, adotam atitudes passivas em relação às metas, surgindo estas da necessidade e do passado e não dos desejos e do sonho.

Este tipo de liderança é semelhante com a liderança transaccional em alguns pontos.

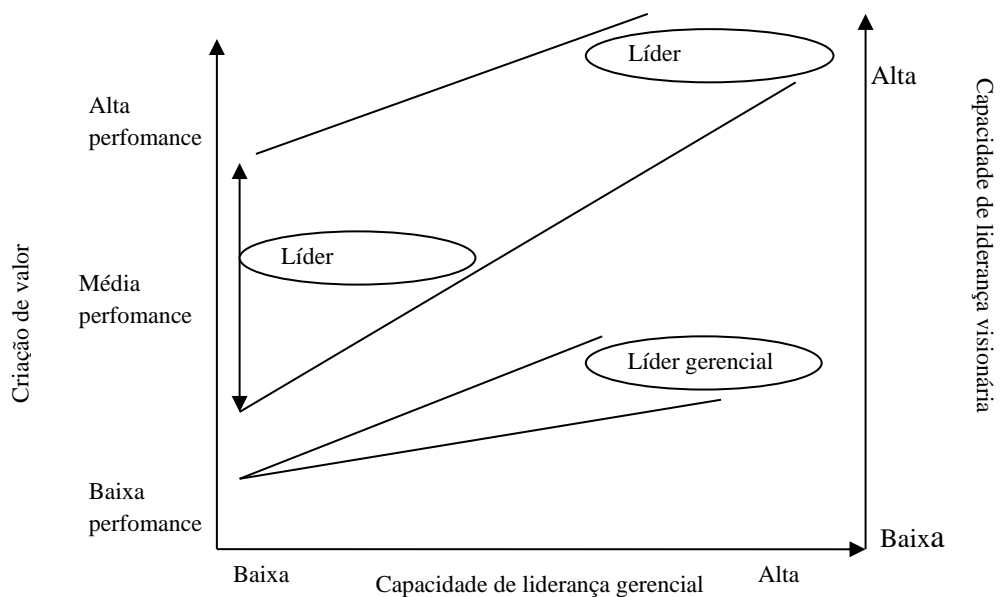
Esta modalidade de liderança é apresentada como o oposto do que se designa de liderança visionária. Esta caracteriza-se por os líderes serem proactivos, moldarem as ideias em vez de se oporem a elas, mudam o que as pessoas pensam ser desejável, possível e necessário. Preocupam-se com ideias, relacionam-se com as pessoas de forma intuitiva e compreensiva, são mais ligados à complexidade, à ambiguidade à sobrecarga de informação e valem-se do pensamento não linear.

Defende Rowe (2002) que a ocorrência da liderança estratégica pressupõe que liderança visionária e gerencial coexistam e estejam unidas na prática de liderança.

Assim, o líder estratégico enfatiza o comportamento ético e as decisões baseadas nos valores, supervisiona responsabilidades rotineiras e estratégicas de longo prazo, possuem altas expectativas de desempenho em relação aos seus superiores, pares e subordinados, usam o pensamento linear e não linear.

Refere Rowe (2002) que os líderes estratégicos sonham e tentam concretizar os seus sonhos. Estes orientam o processo de criação de conhecimento, incentivando a capacidade de conhecimentos tácitos e explícitos individuais, grupais e organizacionais para criar inovações organizacionais. Para isso são capazes de influenciar as outras pessoas a tomar, de forma voluntária e rotineira, decisões que aumentam a viabilidade da organização a longo prazo, sem a comprometer no presente.

Figura 5 - Criação de valor e lideranças gerencial, visionária e estratégica.



(Adaptado de Rowe, 2002, p.15)

Rowe (2002) alerta para o efeito de diferentes tipos de liderança no que chama criação de valor para a organização. O diagrama da fig.5 evidencia as relações que se podem estabelecer entre o uso de práticas de liderança gerencial e liderança visionária e o seu efeito na criação de valor.

A liderança carismática é um processo em que ocorre a atribuição de qualidades carismáticas a um líder, por parte dos seus seguidores, resultando das observações do comportamento do líder e dos resultados a ele associado (Lourenço, 2000).

House (1997) ao analisar o desempenho de líderes identificou três características que diferenciam os líderes que ele designou de carismáticos, dos líderes não carismáticos: elevada auto confiança, forte convicção nas suas crenças e necessidade de poder; estas características promovem a afeição, aceitação e obediência incondicional junto dos liderados (Jorge & Silva, 2000).

O carisma, que House definiu como a influência exercida ao nível das orientações normativas dos subordinados, do envolvimento emocional com o líder e do desempenho dos subordinados devidos ao verdadeiro comportamento do líder (Jorge & Silva, 2000), leva a que na liderança exercida os liderados não apenas respeitem o líder, mas igualmente, o tenham como alguém que é um herói ou uma figura espiritual. Os conceitos de liderança transformacional e transaccional encontram-se associados a trabalhos desenvolvidos inicialmente por Burns (1978) e, posteriormente, por Bass (1985).

Porém, enquanto para o primeiro autor as práticas de liderança transformacional e transaccional constituem os dois extremos dum “continuum “segundo uma lógica de liderança eficaz e não eficaz, para o segundo autor estas formas de liderança constroem-se uma na outra, sendo ambos os estilos eficazes em situações distintas, nomeadamente a transformacional em contextos de fundação e mudança organizacional e a transaccional em contextos de estabilidade (Castanheira e Costa, 2007; Bento, 2008).

Segundo Burns e Bass, a liderança transaccional envolve o compromisso “seguir as regras”: os seguidores recebem recompensas pelo desempenho enquanto os líderes beneficiam da realização das tarefas por eles efetuadas. Tal liderança adequa-se à manutenção da estabilidade do que está instituído.

Assim, o líder transacional apenas indica os comportamentos a adotar pelos liderados, bem como os objetivos a atingir, não influenciando aqueles para a prossecução das metas a atingir (Castanheira e Costa, 2007).

Segundo Lourenço (2000) este tipo de liderança tem influência ao nível da motivação dos liderados para atingirem os seus próprios objetivos, ou como diz Bento (2008), este tipo de liderança baseia-se no uso da motivação extrínseca.

Em contexto escolar, refere Thurler (2001), este tipo de liderança traduz-se em os diretores das escolas não interferirem demais nas práticas das aulas dos professores em troca de certa lealdade destes em relação às decisões tomadas.

No entanto, alerta a autora para o facto de que ainda que possa ser necessário o exercício deste tipo de liderança numa organização, o mesmo faz com que a energia investida apenas se centre nas tarefas administrativas, não sobrando, assim, espaço para considerar outros modos de fazer e pensar.

Em contrapartida, na liderança transformacional destaca-se a preocupação do líder com o grupo como um todo, motivando-o a prosseguir os objetivos da organização, transcendendo os objetivos individuais.

O foco desta liderança centra-se no desenvolvimento das pessoas, bem como na qualidade das aprendizagens, tanto de professores como alunos, sustentado no trabalho colaborativo (Fialho & Carapeta, 2016, p. 135).

Na escola este líder não assume protagonismo, escuta a opinião dos professores, promovendo a expressão de pontos de vista diferentes dos seus, arranja condições para encontrar soluções em que todos estejam envolvidos. Esta atitude de descentralização de poder está na base de uma liderança partilhada (Fialho & Carapeta, 2016, p. 135).

Esta forma de liderar é entendida como um processo que age ao nível da cultura existente no grupo ou organização e, por isso, tem efeitos na melhoria das competências individuais e coletivas.

O processo de influência produz mudanças nas atitudes e assunções dos membros da organização gerando comprometimento no que respeita a metas, objetivos e estratégias (Lourenço P. , 2000; Thurler, 2001; Castanheira & Costa, 2007).

A liderança transformacional induz nos liderados mudanças no sentido de estes passarem a perseguir os objetivos da organização, ficando os seus interesses para segundo plano (Bento, 2008). O líder transformacional tem uma prática onde é

evidente uma dimensão carismática (desenvolvimento duma visão, indução dum orgulho, respeito e confiança), uma dimensão inspiracional (motivação, estabelecimento de metas e objetivos elevados, modelagem de comportamentos), uma dimensão de respeito pelos liderados e uma dimensão de estimulação intelectual (superação de limites e resolução de problemas com criatividade) (Castanheira & Costa, 2007; Bento, 2008).

Segundo Thurler (2001), o líder transformacional, numa visão mais ambiciosa, leva os seus seguidores a apropriarem-se duma nova cultura que reorganiza as relações de poder tradicional instituídas, de forma a ter lugar o *empowerment*<sup>54</sup> e a aprendizagem destes.

Refere esta autora que um estudo feito com cerca de sessenta escolas americanas revela uma relação estreita entre o *empowerment* dos professores e o nível de competência alcançado pelos alunos.

Fullan (2003, p. 22), a propósito das lideranças, afirma que “Os bons líderes fomentam uma boa liderança a outros níveis. E a liderança a outros níveis acaba por produzir um fluxo regular e contínuo de futuros líderes que entram no sistema como um todo”. Bento (2008), igualmente, aponta a ideia de que a liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance.

Esclarece, no entanto, que esta liderança é condicionada pela cultura nacional e local, bem como pelas políticas educativas implementadas, o que por sua vez afeta os objetivos e a cultura escolar, os quais têm implicações diretas com o compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento.

Fullan (2003, p. 29) defende que se se quiser uma liderança eficaz ter-se-á que desenvolver estratégias de liderança que levem as pessoas a não ficarem apenas pelo compromisso externo, mas a chegar ao compromisso interno (isto é, compromisso ativado por realizações intrinsecamente compensadoras).

Uma vez que as escolas são alvo de um permanente escrutínio por parte da sociedade em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços prestados e à dos mesmos, dada essa exigência permanente, a gestão escolar não se pode resumir a um exercício rotineiro e burocrático para assegurar conformidades administrativas e pedagógicas (Silva J. , 2007, p. 8)

---

<sup>54</sup> Delegação de poder (Thurler, 2001)

Afirmam Costa e Castanheira (2015, p. 29) que “A liderança constitui-se como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal (ou dos líderes formais)”.

Há, assim, um grande desafio que torna ainda mais pertinente o exercício de uma liderança partilhada, que envolva todo o grupo num projeto ambicioso e de qualidade reconhecida.

Deste modo, tem sentido afirmar-se que será mais correto falar-se em liderança em vez de líder, dado que a liderança deve estar distribuída sendo que parte dessa liderança serve para criar e facilitar a liderança de outros.

Citando Gronn (2002, p. 423), Muijs e Harris (2003, p. 437) e Wood (2005, p. vi-vii), referem Costa e Castanheira (2015, pp. 29-30) que este conceito de liderança distribuída tem ganho proeminência nos últimos anos, em oposição ao domínio quase absoluto das teorias de liderança focadas num só líder, embora, de acordo com alguns autores existam diversas interpretações do conceito.

Estes autores apresentam a definição de liderança distribuída, elaborada por Harris (2004, p.14), como “uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria ao trabalhar em conjunto”.

Esta situação abre a possibilidade de todos os membros da organização poderem vir a ser líderes num contexto onde existe uma interdependência dos membros da organização para desempenhar as suas funções.

Neste tipo de liderança o gestor é apenas um membro da organização a quem foi atribuído o estatuto de líder (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, pp. 29-30).

Costa, Soares e Castanheira (2012, pp. 165-166) defendem que no “caso concreto da liderança escolar, esta pode ser perspectivada com um enfoque específico no âmbito das teorias organizacionais sobre liderança”.

Citando Greenfield Jr. (1995), os autores apontam três razões para esta especificidade:

- i) o facto de que a escola ter como principal objetivo a educação dos jovens, coloca um desafio ético especial uma vez que os líderes escolares, em última instância são responsáveis pelo desenvolvimento social, psicológico e físico dos seus alunos;

- ii) para além disso, os líderes escolares têm que lidar com professores altamente especializados e autónomos, os quais, não raras vezes, têm um grande controlo sobre o seu trabalho, normalmente não trabalham em coordenação com outros profissionais e não são frequentemente supervisionados de forma direta;
- iii) por fim, as escolas são, ainda, sujeitas a ameaças imprevisíveis à sua estabilidade organizacional devido ao facto de estarem abertas ao seu ambiente e a ele serem sensíveis.

Diz Matos (2017, p. 39), citando igualmente Greenfield Jr. (1995), que são estas três características que permitem distinguir o trabalho dos gestores escolares do dos outros administradores, isto é “o carácter moral das escolas; a existência de trabalhadores altamente especializados, educados, autónomos e permanentes; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizacional” (p.61).

Citando Costa (2000), Costa, Soares e Castanheira (2012, p. 30) indicam características que contribuem para que as organizações escolares e respetivas lideranças sejam diferentes. Referem também o facto de a liderança se encontrar distribuída nas escolas através das estruturas de coordenação intermédia e de o desenvolvimento dessas estruturas ser encorajado; são de opinião que o líder escolar deve respeitar as decisões dos outros líderes e, em alguns casos, ir mesmo contra as suas próprias ideias para colocar em prática o que os outros líderes decidiram.

Os autores acima citados explicam que a colegialidade – que implica a eliminação de hierarquias, promovendo a comunicação lateral e a noção que todos os professores devem fazer parte do processo de tomada de decisão – reflete o carácter democrático que a liderança escolar assume em determinadas culturas. Acrescentam ainda a ideia da natureza altamente especializada, autónoma e independente do trabalho que os profissionais da escola desenvolvem é uma marca distintiva e implica uma série de desafios para o trabalho do líder escolar (p. 166).

### **2.3. Liderança e eficácia escolar**

Literatura sobre liderança e eficácia das escolas revela que a eficácia pode estar associada a diferentes estilos de liderança; porém, segundo Sammons, Hillman e

Mortimor (1995), citados por Lima (2008), existem três características que sistematicamente se encontram nas lideranças de sucesso: propósitos firmes e determinação, decisões partilhadas e autoridade profissional no domínio dos processos de ensino e aprendizagem.

Estudos feitos demonstram que “mais do que qualquer pessoa, é o chefe quem cria as condições que determinam diretamente a capacidade das pessoas para trabalharem bem” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 38). Silva (2007, p. 8), citando Gago Rodríguez, (2004: 5), alerta para a opinião generalizada, sustentada pela literatura e pela investigação, que o diretor de um centro escolar está numa posição privilegiada para exercer uma determinada liderança e, caso o não faça, o seu centro, seguramente, ressentir-se-á.

No âmbito da investigação sobre liderança e eficácia Goleman, Boyatzis, & Mckee (2007, pp. 9-12) propõem-nos um novo conceito de liderança: a liderança primal.

Os autores acreditam que o papel fundamental dos líderes é potenciar sentimentos positivos nas pessoas lideradas. Quando tal acontece o líder cria *ressonância*, isto é, consegue aumentar a quantidade de sentimentos positivos ao seu redor. Quando assim é o líder faz com que as pessoas dêem o seu melhor. Defendem os autores que a tarefa principal da liderança é de natureza emocional.

Este enfoque tem uma base neurológica, resultado de investigação sobre o cérebro e seu funcionamento.

Dizem os autores que numa situação de crise as pessoas olham para o líder à procura de orientação emocional. “Dado que o modo como o líder vê as coisas tem um peso especial, os líderes gerem o significado que as coisas têm para o grupo, proporcionando uma maneira de interpretar ou de dar sentido à situação” (p. 12). Porém, quando os líderes encaminham as emoções numa direção negativa, gera-se uma situação de *dissonância* que altera as bases emocionais que levam as pessoas a brilhar.

Para que resulte de forma vantajosa para todos este tipo de liderança, torna-se necessário que haja inteligência emocional, isto é, que o líder gira adequadamente as suas emoções e relações com os outros (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, pp. 25-26).

Dentro deste tipo de liderança os autores distinguem seis estilos que se apresentam no Quadro 5. Nele se caracteriza como se gera a ressonância, qual o seu efeito no clima de trabalho, bem como para que situações melhor se ajustam.

Dizem-nos os autores que uma análise mais profunda dos dados obtidos na investigação permitiu perceber que:

- a) em igualdade de circunstâncias, quanto às restantes variáveis, os líderes que usam estilos de liderança com efeitos emocionais positivos obtém resultados claramente melhores que os outros líderes;
- b) os líderes com melhores resultados não recorriam apenas a um estilo de liderança;
- c) dentro das seis modalidades de liderança, há indícios que o estilo visionário é o mais eficaz (2007, pp. 76-80).

Os autores defendem a pertinência deste enfoque da liderança face ao presente bem como no futuro, uma vez que os líderes se confrontam com realidades em mutação, que são movidas por transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas.

Já foi referido, anteriormente, que a liderança influencia a cultura organizacional. Pese o seu carácter polissémico Costa (1996) refere que a cultura reporta-se às práticas e ações sociais que evidenciam um padrão determinado no espaço temporal.

Crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade, explicando e dando sentido ao mundo social, constituem manifestações da cultura de que falamos. Este enfoque na cultura é uma abordagem na ótica da integração.

Porém, a cultura organizacional pode ser analisada segundo outras perspetivas que não a da integração. Na verdade, a existência de conflitos, a falta de consensos numa organização, bem como a existência de ambiguidades são realidades que, igualmente, estão presentes na cultura das organizações (Costa J. , 2000).

Por isso Torres (2008), de acordo com as correntes mais críticas, refere que a partilha dos elementos culturais pelos diferentes atores de uma dada organização, só pode ser abordada numa perspetiva de grau de adesão que se expressa ao longo de um intermitente *continuum* revelador de distintos graus de coesão cultural entre os atores. Daí poder afirmar-se que no seio das organizações existem manifestações do que é designado de cultura diferenciadora e de cultura fragmentadora, sendo esta última entendida como aquela em que se constata o grau mínimo de partilha cultural.

Quadro 5 - Estilos de liderança segundo Goleman, Boyatzis e Mckee

<b>Estilos de liderança</b>	<b>Como gera a ressonância</b>	<b>Efeitos sobre o clima de trabalho</b>	<b>Situações apropriadas</b>
<b>Visionário</b>	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados	Muito fortemente positivo	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara
<b>Conselheiro</b>	Relaciona os desejos das pessoas com os objetivos da organização	Muito positivo	Ajudar um empregado a ser mais eficiente
<b>Relacional</b>	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Positivo	Resolver e sara conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas
<b>Democrático</b>	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação	Positivo	Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados
<b>Pressionador</b>	Atinge objetivos difíceis e estimulantes	Por vezes muito negativo porque é frequentemente mal executado	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade
<b>Dirigista</b>	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado	Em situações de crise; para ocasionar uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis

(Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 76)

Esta abordagem da cultura põe em causa as conceções das organizações como unidades homogêneas e estáveis, onde os processos organizacionais, nomeadamente, a liderança, acontecem de forma mecânica e previsível.

Como refere Costa (2000), os estudos de análise organizacional feitos nas duas últimas décadas revelam que as organizações são influenciadas pela turbulência externa a elas, que apresentam um certo nível de desarticulação e desordem e que os diferentes atores organizacionais têm papéis estratégicos na dinâmica das mesmas. Tal análise mostra

que as organizações são instáveis e que têm necessidade de redefinir frequentemente as suas estratégias.

Como tal, apontam Rocha (2000) e Costa (2000) que esta mudança de olhar sobre as organizações<sup>55</sup> obriga, necessariamente, a uma mudança no que toca à liderança.

É neste contexto que surge a noção de liderança dispersa. Deste tipo de liderança espera-se que: leve à auto liderança que promova a liderança participativa; promova o trabalho em equipa; contemple as lideranças intermédias na organização; que tenha em conta as lideranças informais; não seja confundida com a ação de gestão. Dizem, assim, os referidos autores que nesta prática de liderança há ambiguidade de poder (as decisões emergem dum processo complexo de interações) e de êxito (face à ambiguidade de poder e uma vez que há fluidez/flexibilidade no que toca a objetivos e estratégias, torna-se difícil avaliar os resultados alcançados pelos líderes).

Já anteriormente tínhamos observado que na maior parte dos estudos acerca de liderança organizacional espera-se que a liderança leve à máxima produtividade e rentabilidade das organizações e à consecução dos objetivos últimos das mesmas (Rocha, 2000).

A mesma situação se pode transpor para as organizações escolares. Por isso, uma das preocupações da liderança escolar tem a ver com a influência que esta pode exercer nos resultados escolares dos discentes (Matos, 2017). Azevedo (2015), citado por Matos (2017, p. 43), tendo por fundamento estudos de investigação, revela que estes indicam que a liderança educacional é um fator que condiciona a aprendizagem dos alunos e respetivos resultados, mas que tem menor relevância do que a ação docente. A este propósito, referem Costa e Castanheira (2015, p. 21), que “A importância que a liderança desempenha nos resultados escolares dos alunos tem sido objeto de um aceso debate, com as reformas educacionais contemporâneas a atribuírem um grande relevo à liderança e à gestão eficaz das escolas (DAY; SAMMONS, 2013)”.

Porém, alertam estes autores, com base em bibliografia referente a esta temática, que “existem divergências quanto ao tipo e qualidade da influência que a liderança poderá

---

<sup>55</sup> As organizações passam a ser analisadas segundo enfoques distintos que se afastam da visão determinista que conta com a previsibilidade e controlo. Anarquia organizada, contexto de ação micropolítica, sistema caótico (a mínima alteração nas condições iniciais pode induzir mudanças profundas nos sistemas organizacionais, que apresentam irregularidades e onde as relações causa-efeito são complexas e nem sempre demonstráveis (Wood, 1993; Wood, 2009) constituem exemplos dessas abordagens.

ter na qualidade das escolas”.

Esclarecem que “diversas metanálises de estudos sobre liderança educacional referem que o impacto da liderança na qualidade das escolas é indireto, enquanto outros estudos referem que a liderança tem impacto direto nos resultados dos alunos e outros, ainda, que a influência é recíproca” (p.33).

## **2.4. As lideranças nas escolas portuguesas**

### **2.4.1. A liderança educacional em Portugal**

Foi com o surgimento das Ciências Sociais, a partir do século XIX, que no nosso país, a expressão “arte de comando” foi substituída pelo termo *liderança* (Bento & Ribeiro, 2013, p. 12)

No âmbito educacional, os conceitos “líder” e “liderança” são de uso relativamente recente em Portugal. Inicialmente mais usados em contexto político e empresarial, foram entrando no léxico pedagógico discretamente.

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, é sobretudo marcada por conceitos mais formais e hierárquicos, reflexo do contexto político dominante à época, explica Silva (2007). Por outro lado, o autor também afirma que “Na administração das escolas portuguesas a liderança é uma prática envergonhada imersa num mar de igualitarismo” (p. 11).

E continua dizendo “que existem líderes e lideranças, mais personalizadas ou mais colectivas, mas raramente são assumidas como tal, e o discurso dominante é o da igualdade. Nem os líderes se assumem como líderes, nem os pares os reconhecem como tal”. Conclui afirmando que “A situação presente é o resultado do modelo de gestão vigente em Portugal nas últimas três décadas” (p.12).

Sabemos que as alterações/reformas que acontecem na escola decorrem de grandes mudanças políticas e sociais que vão tendo lugar ao longo do tempo.

Essas alterações têm subjacente a si a publicação de legislação normativa que explicita o pensamento do legislador e cria um quadro legal sobre determinada matéria (que necessariamente refletirá características do pensamento da época a que diz respeito).

Os processos de seleção e designação do “diretor da escola<sup>56</sup>” não fogem à regra. Diz Barroso (2002, pp. 91-93) que esse “Processo de selecção e designação do “director” da escola polariza perspectivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas vezes, em torno dele que se estrutura o debate sobre os princípios e as funções da gestão escolar e sua articulação com a organização pedagógica “.

O autor, tendo como referência o quadro legal sobre os processos de seleção e designação do “director de escola” no nosso país, identifica seis períodos distintos, desde 1894, que Santos (2012, p. 15) , de forma concisa apresenta:

- a) 1894-1910: o Chefe do liceu é externo à escola, nomeado pelo Governo e apoiado por um conselho escolar consultivo;
- b) 1910-1928: o reitor é um professor efectivo do liceu, eleito pelo conselho de escola, órgão que assume mais competências, tornando-se um órgão deliberativo;
- c) 1928-1974: o reitor é nomeado pelo governo, de entre os professores do ensino oficial; o conselho escolar torna-se novamente consultivo;
- d) 1974-1991: a escola é gerida por uma comissão directiva eleita, que integra professores, pessoal não docente e alunos. O Decreto-Lei nº 769-A/76 estabelece a gestão democrática das escolas em vigor até 1998. Pressupõe a existência do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e de um Conselho Consultivo.
- e) 1991-1998: funciona, em regime experimental em algumas escolas o Decreto-Lei nº 172/91, que retoma a figura do director de escola e a existência de um Conselho de Escola, órgão de direcção da escola.
- f) 1998- ...: a gestão da escola é assegurada por uma direcção executiva, sendo também apontados como órgãos de administração e gestão a assembleia de escola, o conselho pedagógico e o conselho administrativo”.

Santos (2012, p. 15) acrescenta a esta lista mais um período, a partir de 2008 até à atualidade. Diz a autora " retoma-se a figura do director de escola, órgão unipessoal, que preside a um conselho pedagógico e a um conselho administrativo; responde perante um conselho geral, responsável pela sua eleição”.

Silva (2010) sintetiza esta problemática afirmando que

“A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, é sobretudo marcada por conceitos mais formais e hierárquicos, como reitor ou director, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no pós Revolução dos Cravos (1974), por conselhos directivos/executivos, órgãos colegiais, emergentes de escolhas entre pares”.

Mais acrescenta o autor dizendo que

“Qualquer que seja o caso, público ou privado, o exercício da administração e gestão das escolas associa-se predominantemente ao conceito clássico de chefia, fundamento da hierarquia directiva ainda hoje mais corrente nas organizações públicas portuguesas e em boa parte das privadas (...)”.

No período que se seguiu imediatamente à revolução do 25 de abril de 1974 ocorreu uma série de mudanças bastante significativas no que diz respeito a esta problemática.

---

<sup>56</sup> Barroso (2002) utiliza a expressão “director” como designação abrangente para referir o principal responsável da gestão de topo de uma escola, tal como reitor, presidente do conselho executivo, diretor executivo.

A maioria dos reitores foi repudiada pelo pessoal docente e não-docente e pelos alunos. Entre 1974 e 1976 as escolas ficaram em autogestão, havendo um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação (Ventura, Castanheira, & Costa, 2006, p. 128).

Em 1976, o Ministério da Educação emitiu o Decreto-Lei n.º 769-A/76 que regulava em pormenor as atividades e funções da escola e estabelecia a “gestão democrática” ao definir as estruturas coletivas de decisão, eleitas pelos professores (Liderança participativa - Castanheira, 2010, pp. 60-70).

A Portaria n.º 677/77, emitida a 4 de novembro de 1977, veio de forma mais pormenorizada explicitar as funções do conselho diretivo, sendo referido de maneira clara a natureza colegial do mesmo.

As funções do presidente do conselho diretivo também estavam mais bem delineadas, embora ainda se focassem muito no carácter de representação da escola e na execução de tarefas administrativas.

Dez anos depois é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que defendia uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo, para além de proclamar a necessidade de um maior envolvimento da comunidade e a apoiar o mesmo modelo de gestão colegial.

Com a publicação, em 10 de maio, do Decreto-Lei n.º 172/91, foi definido o regime de direção, administração e gestão de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assim, as escolas passaram a ter os órgãos: a) Conselho de escola ou Conselho de área escolar; b) o Diretor executivo; c) o Conselho pedagógico; d) o Conselho administrativo; e) Coordenador de núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares).

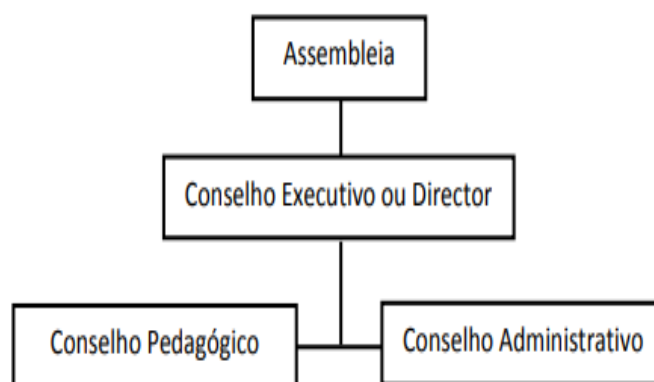
Este diploma veio alterar práticas instaladas nas escolas: o diretor executivo, órgão de gestão unipessoal, veio substituir o conselho executivo, órgão de gestão colegial, sendo a sua seleção por procedimento concursal, supervisionado pelo Conselho de Direção, em lugar do um método eleitoral por pares; o candidato a diretor tinha que ter tempo de serviço e formação específica; o candidato ao cargo, desde que cumprisse os requisitos nomeados anteriormente, podia candidatar-se a qualquer escola do nível em

que era docente, em lugar de poder ser apenas qualquer professor da escola (Matos, 2017, pp. 64-68).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99) veio “estabelecer o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, definindo a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estavam consignados” (Matos, 2017, p. 68).

As escolas públicas dispunham de quatro órgãos de administração e gestão: a Assembleia; o Conselho Executivo ou Director; o Conselho Pedagógico; e o Conselho Administrativo. As relações entre eles encontram-se explicitadas no diagrama da fig. 6. Em termos formais, o órgão de topo da estrutura organizacional da escola era a Assembleia, a qual era responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola, sendo constituída não só por elementos internos da escola, mas também por elementos externos, na perspetiva de participação sociocomunitária, como estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), tendo à sua responsabilidade a definição das políticas educativas internas da escola.

Figura 6 - Órgãos de administração e gestão



Ventura, Castanheira e Costa (2006, p. 130)

O Conselho Executivo ou Diretor era um órgão de cariz eminentemente gestor com competências propositivas (à Assembleia de escola) e pela direção da escola. Curiosamente verificou-se a manutenção política da colegialidade na gestão das escolas uma vez que, na prática, menos de um por cento das instituições escolares optaram por um diretor executivo.

Como tal, a esmagadora maioria das escolas públicas portuguesas foi gerida por um conselho executivo. Este desempenhava primordialmente funções de carácter administrativo e o estabelecimento de relações dentro da escola e entre a escola e a comunidade através de protocolos.

Outro órgão de gestão da escola previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98 era o Conselho Pedagógico. Este órgão, entre várias funções que lhe eram atribuídas, definia os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não-docente, culturais e de inovação pedagógica.

A composição do Conselho Pedagógico foi alterada passando a incluir elementos não docentes e os docentes passaram a ser organizados e representados por departamentos alterando-se o número dos seus elementos neste órgão.

No que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola era o Conselho Administrativo o órgão de gestão responsável pela tomada de decisões (Matos, 2017, p. 70).

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a agenda política foi em grande medida marcada pela questão do denominado reforço da autonomia das escolas. Supostamente, esse movimento de transferência de competências e de recursos colocou vários desafios que foram fruto, essencialmente, da reorganização da rede de escolas que passou pelo encerramento de alguns estabelecimentos de ensino e pelo agrupamento de muitos outros.

O Despacho n.º 13313/2003 veio impor o modelo vertical de agrupamento de escolas, passando a ser da responsabilidade da administração educativa a iniciação e o desenvolvimento dos processos de constituição dos agrupamentos (Ventura, Castanheira, & Costa, 2006, p. 133)

Diz Matos (2017, p. 71) que, globalmente, o regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, trouxe ruturas, mas também

algumas continuidades em relação aos modelos de gestão que estavam em vigor.

Assim, a

“participação comunitária, a territorialização das políticas educativas, o reforço da autonomia através da celebração de contratos entre a escola e a tutela, a aposta em novas unidades organizacionais de escolas com a constituição de agrupamentos de escolas, a alteração do figurino organizacional da escola, introduzindo um órgão de direção estratégica, são aspetos que distanciam este diploma do que estava em vigor na larga maioria das escolas”.

Porém, em termos de continuidade, diz a autora que é mantido o recurso ao método eleitoral para eleger os membros dos órgãos de topo e órgãos intermédios da escola, é mantido a possibilidade de a escola continuar com um órgão colegial para a gestão e administração da escola, bem como o corpo docente poder participar, se bem que não em situação de exclusividade, na eleição do órgão de gestão.

Segundo Silva (2007, p. 6), a autonomia, fundada na participação, exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança e, citando Barroso (1999:141) acrescenta que não pode haver autonomia sem liderança. Deste modo, a liderança exercida à época, na escola pública portuguesa, pode ser classificada de colegial, tendo o conselho executivo (CE) ou o diretor, funções de cariz eminentemente gestor com competências propositivas (à Assembleia de escola) e pela direção da escola.

Com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é revogado na íntegra o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio. O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. No preâmbulo deste diploma legal, encontram-se explicitados três grandes objetivos, em termos de política educativa:

- a) reforçar a participação das famílias e comunidades na direção das escolas, promovendo a sua abertura ao exterior e respetiva integração nas comunidades locais onde está inserida; é no Conselho Geral, que veio substituir a Assembleia de Escola, que se vai concretizar essa participação em que os representantes do pessoal docente e não docente não se fazem representar por maioria;
- b), o segundo objetivo traduziu-se na alteração da gestão das escolas, substituindo-se Conselho Executivo, (órgão colegial eleito pelo pessoal docente, pessoal não docente e pelos representantes dos encarregados de educação) por

um Diretor (órgão unipessoal), o qual é eleito por um método concursal, por maioria absoluta de votos do Conselho Geral. Este último órgão aprova, ainda, o Projeto Educativo e acompanha e avalia a sua execução, da responsabilidade do diretor; a este é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo igualmente a presidência do conselho pedagógico; ao diretor competia, também, nomear a maioria dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia (abolindo-se o processo democrático, eletivo, de escolha dos representantes dos docentes, introduzido em Portugal logo após a Revolução de 1974). Segundo o legislador as escolas tornar-se-iam mais eficazes por passarem a ter um diretor, que é tido pela tutela como um importante reforço à liderança das escolas;

c) no que ao terceiro objetivo diz respeito, é pretendido o reforço da autonomia das escolas, com vista à melhoria do serviço público de educação, promovendo um regime de prestação de contas e de avaliação através de um sistema de autoavaliação e avaliação externa.

Como sabemos, atualmente nas escolas / agrupamentos de escolas a direção dos mesmos está a cargo de diretores, órgão unipessoal. A propósito desta temática torna-se interessante refletir sobre a análise da evolução dos processos de seleção e designação do diretor da escola em Portugal, feita por Barroso (2002, p. 93). A mesma permitiu-lhe constatar a existência de duas perspetivas em confronto que se manifestaram em diferentes momentos à volta das seguintes questões:

- “- diretor da escola eleito pelos professores *versus* director da escola livremente nomeado pelo governo;
- diretor da escola obrigatoriamente um professor *versus* director da escola podendo não ser professor;
- diretor da escola professor da escola *versus* director da escola que não seja professor da escola;
- direção da escola confiada a um órgão colegial eleito maioritariamente por professores *versus* direcção da escola confiada a um órgão unipessoal;
- diretor da escola eleito só por professores *versus* director escolhido também por representantes dos pais e da comunidade em geral”.

Conclui o autor que este confronto de designação dos órgãos diretivos traduz uma constante tensão entre duas conceções acerca do papel e funções do diretor, isto é, em determinadas situações ele é visto, fundamentalmente, como o representante dos professores e um líder profissional, noutras situações, ele é visto como um delegado do governo e um diretor administrativo.

Tabela 7 - Perfis de diretor em Portugal segundo Barroso (2005)

Conceção	Caraterísticas
Político-social	Enfatiza o papel negociador de compromissos que o diretor deve executar.
Gerencialista	Centrada na administração de recursos com o objetivo de alcançar a eficácia e eficiência nos resultados da escola
Corporativa, profissional e pedagógica	O diretor é considerado um “primus inter pares”, um docente que serve de intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério
Burocrática, estatal e administrativa	O líder é visto, fundamentalmente, como um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlo

Matos (2017, p. 42)

Por outro lado, refere Matos (2017, p. 42), citando Barroso (2005, p.162) que é possível distinguir quatro conceções diferentes de diretores de escolas em função da sua interação com os demais atores. Na tabela 7 apresentam-se essas conceções, bem como aspetos que as caracterizam.

Antes da revolução de 1974, em Portugal, as escolas eram geridas por diretores e reitores, órgãos unipessoais, de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico. Os reitores/diretores eram figuras nomeadas pelo ministro da educação tendo por base critérios de confiança política.

Poder-se-á concluir que neste período, a liderança que se fazia sentir nas organizações educativas era de natureza formal ou estatutária, com uma vertente autocrática e gerencial, uma vez que os reitores/diretores eram colocados pelo poder central numa posição da estrutura de poder formal.

Como já referimos anteriormente “os “quadros” são, no papel, potenciais líderes”, no entanto, essa situação não é garantia duma boa liderança\uma vez que nem todos os reitores/diretores têm um perfil de líder e nem todos os líderes ocupam lugares de chefia.

#### **2.4.2. A liderança educacional nacional: contributos da investigação**

Devido ao reconhecimento de que a liderança educacional tem impacto sobre o desempenho dos professores e dos alunos, levou a que mesma fosse cada vez mais estudada, sendo testemunho disso a produção, cada vez mais vasta, de artigos de revistas, de publicação de comunicações, de dissertação de mestrados e de teses de doutoramento. Porém, contrariamente a outros países, em Portugal só a partir dos anos 90 é que começou-se a desenvolver cada vez mais estudos sobre esta temática, sendo mais significativos na última década (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013).

Com o objetivo de analisar a produção científica nacional subordinada à temática de liderança educacional, desenvolveu-se o projeto de investigação ELO (Educational Leadership Observatory) na Universidade de Aveiro, entre 2010 e 2013.

Um dos objetivos deste projeto foi conhecer e sistematizar o corpus científico, existente entre 2000 e 2010, que versasse sobre tipos, práticas e modos de gestão e liderança escolar em Portugal.

Os investigadores, igualmente se interessaram sobre o funcionamento de órgãos e desempenho de cargos de gestão de topo e intermédia. O quadro teórico-conceitual a que se recorreu foi o de Bush (2011) o qual apresenta uma tipologia de modelos de gestão e de liderança.

São seis as tipologias propostas incluindo cada um deles um ou mais modelos de liderança, tal como mostra o quadro 6. Para proceder-se à análise de conteúdo dos 175 documentos selecionados foi usada uma matriz que continha como categorias os modelos propostos por Brush (formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural).

Por sua vez, estabeleceu-se subcategorias de maneira a diferenciar os modelos e permitir, assim, uma análise mais pormenorizada e diversificada que permitisse traçar

um retrato dos modelos de liderança vigentes e predominantes na investigação desenvolvida em Portugal (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013)

Quadro 6 - Modelos de gestão e liderança

Elementos de gestão	Tipo de modelo					
	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
<i>Nível de determinação dos objetivos</i>	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
<i>Processo de determinação dos objetivos</i>	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
<i>Relação entre objetivos e decisões</i>	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
<i>Natureza do processo de tomada de decisão</i>	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores
<i>Natureza da estrutura</i>	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
<i>Relação com o contexto</i>	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
<i>Estilo de liderança</i>	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
<i>Modelo de liderança</i>	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

(Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 140, adaptado de Bush, 2011, 199)

Apresenta-se de seguida a árvore de categorias elaborada pelos autores.

Tabela 8 - Árvore de categorias

<b>Modelos de gestão /liderança</b>	<b>Dimensões</b>
Formal	Burocracia Centralidade do líder Estrutura Hierarquia Prestação de contas racionalidade
Colegial	Transformacial Participativa Distribuída
Político	Conflito Micropolíticas Sistemas de transação Subunidades
Subjetivo	Pós-moderna Emocional
Ambíguo	Articulação débil Ambiguidade Competências frágeis
Cultural	Identidade Manifestação simbólica

(Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 144)

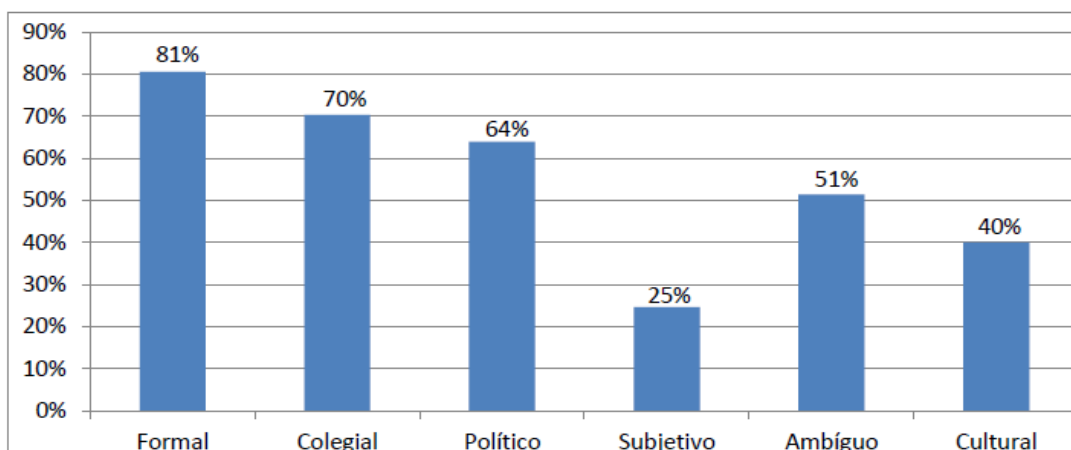
Os documentos analisados (*corpus documental*) em função da presença ou não de cada modelo de gestão/liderança, tendo em conta as dimensões de análise propostas, permitiu a elaboração dos gráficos das figuras que se encontram na página seguinte. Assumiu-se, também, que cada documento poderia empregar simultaneamente vários modelos.

Vimos que foi objetivo desta pesquisa traçar um retrato dos modelos de liderança vigentes e predominantes na investigação desenvolvida em Portugal (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013). Uma vez que essa investigação incidiu sobre a realidade educacional portuguesa, a mesma possibilita ter uma ideia acerca das tendências das práticas de liderança nas nossas escolas num espaço de dez anos.

Assim, podemos constatar (gráfico 1) que, ainda com percentagens diferentes, (coo)existem diferentes formas de estar no que toca às lideranças. Dos diferentes modelos predominam o formal (81%), o colegial (70%) e o político (64%).

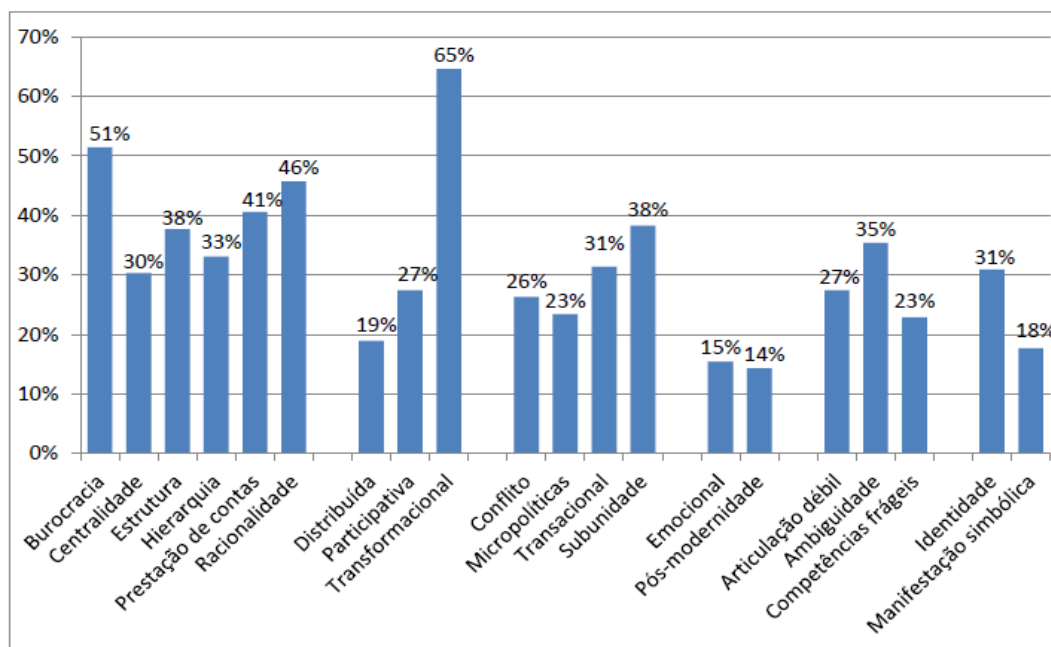
O modelo formal está associado à liderança formal burocrática, onde o diretor é o líder por nomeação ou seleção concursal. O diretor estabelece os objetivos e a política numa lógica gestonária e tem de prestar contas a elementos que lhe são superiores numa estrutura hierarquizada.

Gráfico 1 - Distribuição dos seis modelos de gestão pelos documentos do corpus



(Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 148)

Gráfico 2 - Distribuição de frequências pelas dimensões de cada modelo



(Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 140)

Quanto ao modelo colegial, o líder tem em atenção a opinião dos outros promovendo consensos, partilhando assim o poder. Existe nele uma preocupação com as

necessidades dos outros, para além de procurar novas iniciativas tornando-se um facilitador do processo participativo.

No modelo político o conflito está presente uma vez que na organização escolar criam-se grupos que não partilham os mesmos interesses, pelo que as decisões a tomar resultam de negociação, na qual o líder participa. Este tem que dar condições de viabilidade à organização e de desenvolver um contexto no qual as diferentes políticas possam ser testadas.

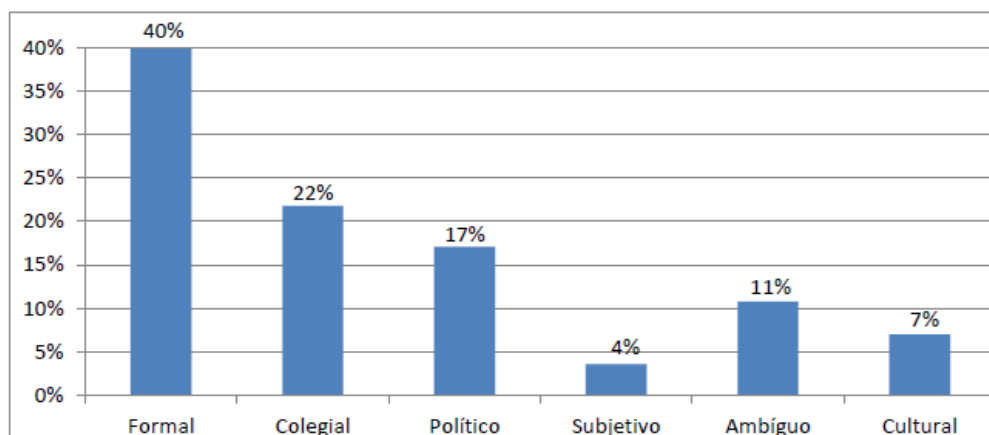
Os gráficos 1, 2 e 3 apresentam-nos a distribuição de frequências pelas dimensões de cada modelo. Destaca-se, no meio de todas as dimensões dos modelos, a liderança transformacional. Dizem os autores que esta

“reconhece-se na construção (e transformação) de uma cultura e visão escolares, na colaboração entre subunidades e na valorização do compromisso e capacidade pessoal de todos os membros organizacionais, assumindo-se que os líderes e os restantes elementos perfilham objetivos, valores e interesses comuns” (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 145).

O líder motivador, inspirador e mobilizador dos seguidores, incentiva ao desenvolvimento, à superação, à mestria, à criatividade e à inovação.

Os investigadores deste projeto procederam também a outra análise (relativa à presença *versus* ausência dos modelos) tendo por base o número de excertos codificados (2798), partindo da premissa que um maior número de excertos é tradutor de uma maior valorização dos modelos em questão (tendo em conta que cada documento pode representar mais do que um modelo. O gráfico que se apresenta abaixo mostra os resultados obtidos.

Gráfico 3 - Distribuição do número de excertos (em frequência) por cada modelo.



(Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013, p. 155)

A análise do gráfico 3, quando comparada com a do gráfico 1, revela uma discrepância no que diz respeito às percentagens entre a liderança formal e colegial. No gráfico 3 constata-se que o número de excertos codificados é bastante diferente para o modelo formal (que é bem superior) face aos contabilizados para o modelo colegial. É de registar que no que toca aos modelos subjetivo, ambíguo e cultural os valores são bastante baixos.

Os autores desta investigação terminam, concluindo que nas fontes estudadas foi dado mais destaque aos modelos formal e colegial, tendo a liderança transformacional (que integra o modelo colegial) se destacado. Alertam, no entanto, que a recorrente referência ao estilo de liderança situa-se mais ao nível do desejo do que da análise da efetiva realidade das organizações educativas portuguesas (Costa e Figueiredo, 2012, p.109) (Costa & Castanheira, 2015).

Em conclusão, em Portugal as práticas de liderança / gestão escolares caracterizam-se por uma multiplicidade de modelos que coexistem simultaneamente, podendo ocorrer essa situação na mesma pessoa. Dizem Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, p. 155) que “a pluralidade de formas de gestão dentro de um só sistema significa que a filiação a um único modelo não parece suficiente para a orientar e compreender as práticas” (Bush, 2011). Em detrimento, os gestores parecem alinhar por um certo “pluralismo concetual” (Bolman e Deal, 1984) no sentido de selecionar a melhor abordagem para endereçar os problemas específicos.



## **PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo III - Enquadramento Metodológico**



## Fundamentos metodológicos

Investigar é um processo através do qual, por tentativa sistemática, se procura atribuir resposta a problemas que se colocam (Tuckman, 1994, p. 5). Assim, poder-se-á dizer que o problema é a base do processo de pesquisa. O problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, exige uma resposta ou solução. O problema é um aspeto de um tema, (área ou assunto no qual se tenciona desenvolver o estudo) que se pretende ver esclarecido.

Deste modo, a definição do tema é o primeiro passo para a definição do problema (Oliveira & Ferreira, 2014; Pacheco, 2006)). A função do problema de pesquisa é orientar e direcionar as etapas seguintes do processo investigativo.

“O problema dá um sentido de propósito ao trabalho de pesquisa. O problema representa, por isso, o primeiro fio condutor, tão claro quanto possível, das preocupações do investigador face a um determinado tema ou assunto (...)” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 43).

No entanto, há que não esquecer que na formulação do problema deve-se ter em atenção os princípios da clareza, da pertinência e da exequibilidade (Oliveira & Ferreira, 2014; Pacheco, 2006, p. 14).

### 3.1.A natureza das abordagens metodológicas em investigação

Toda a investigação se baseia numa orientação teórica, sendo esta entendida como uma forma de compreender o mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar (Bogdan & Bikllen, 1994, p. 52). Essa orientação teórica guia o questionamento da realidade a estudar, como formular hipóteses, bem como procurar métodos adequados ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. A orientação teórica condiciona a abordagem que é feita ao problema e à realidade em estudo. Essa abordagem pode ser de natureza quantitativa, qualitativa ou mista.

O primeiro tipo, a abordagem quantitativa<sup>57</sup>, é caracterizada por estar associada a investigações que procuram factos e/ou causas dos fenómenos em estudo. É objetivo

---

<sup>57</sup> Também denominada de pesquisa de paradigma hipotético-dedutivo (Amado & Freire, 2017, p. 35)

central desta abordagem estabelecer e provar relações causais entre variáveis definidas, subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno, de forma a poderem ser quantificadas, direta ou indiretamente.

A mensuração, característica deste enfoque, faz-se dividindo a realidade em unidades passíveis de ser medidas e estudadas isoladamente. Acredita-se que a realidade social e humana é exterior à consciência do ser humano, que o comportamento deste (ações e decisões) é determinado por elementos e forças exteriores e anteriores à sua consciência, que impõem uma determinada resposta de forma mecânica e previsível. Assim, o conhecimento do mundo concebido desta forma passa por saber o que está por trás da sua constituição, como se divide e como funciona, recorrendo-se, para isso ao método experimental.

A abordagem quantitativa, de origem positivista<sup>58</sup>, sustenta-se na dedução, ou seja, parte de pressupostos gerais e aplica-os a uma realidade particular e concreta. (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 89; Amado & Freire, 2017, p. 36).

Em oposição, a abordagem qualitativa<sup>59</sup>, de origem construtivista,<sup>60</sup> defende que os fenómenos são compreendidos melhor quando enquadrados no contexto em que ocorrem. Em vez do desmembramento da realidade em variáveis manipuláveis laboratorialmente, na investigação qualitativa a realidade a investigar é vista numa forma holística, não a isolando do contexto natural histórico, socioeconómico e cultural (Amado & Freire, 2017, p. 43).

Deste modo, o foco desta abordagem incide na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

---

<sup>58</sup>Sistema filosófico estabelecido por Auguste Comte na França do século XIX e exposto em livros como o *Curso de Filosofia Positiva* ou o *Curso de política positiva*. Tem como ponto de base fundamental a ideia de que a filosofia deve ser concreta e não abstrata, quer dizer, deve tratar de factos. Retirado de: [https://www.infopedia.pt/\\$positivismo-\(filosofia\)](https://www.infopedia.pt/$positivismo-(filosofia))

<sup>59</sup> Também denominada de pesquisa fenomenológico-interpretativa (Amado & Freire, 2017, p. 42). A investigação qualitativa em educação é, também, frequentemente designada por naturalista, uma vez que o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado (...) (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 16-17).

<sup>60</sup> Adaptado de <https://www.infoescola.com/sociologia/positivismo/>. “No início do século XIX, a Europa vivia um momento de transição para a modernidade, tornando-se cada vez mais urbana e industrial. É nesse contexto que nasce a corrente filosófica do positivismo, formulada pelo francês Auguste Comte (...) Ainda que a ciência, a indústria e o capitalismo ganhassem cada vez mais espaço, seria equivocado pensar que as ligações com o antigo regime estavam completamente rompidas. Comte estava convencido de que (...) era necessária uma completa reforma intelectual dos homens, que fosse capaz de imputá-los uma nova forma de pensar condizente com o progresso científico. A essa nova forma de pensar, Comte deu o nome de positivismo.”

Como dizem Renda, Ribeiro e Baleiro (2017, p. 58) “Nas pesquisas qualitativas existe a consciência de que o conhecimento é construído a partir dos múltiplos significados”, isto é, “o investigador procura construir o significado de um dado fenómeno a partir da interpretação dos diferentes pontos de vista dos participantes/informantes” e/ou “pode realizar uma pesquisa qualitativa de textos e de outro tipo de documentos”. Explica Stake (2016, p. 24), citando Fred Ericson, que “a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação”. É assim, “uma abordagem interpretativa e subjetiva, que privilegia a indução, ou seja, é a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

O objeto da abordagem qualitativa situa-se no nível mais profundo da experiência, o dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida quotidiana. Assim, “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala” (Minayo & Sanches, 1993, p. 245) no dia a dia, nas mais diversas situações da vida.

Afirmam Minayo e Sanches (1993, p. 245) que as palavras “são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram formas” e (...) “são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais”.

Segundo este olhar entende-se que os fenómenos sociais são fruto de um complexo sistema de interações humanas e de interações com o mundo natural, sendo a realidade construída pela e na consciência dos indivíduos em interação. Deste modo, cada pessoa é o resultado da presença e ação dos outros seres humanos. Ainda, segundo este enfoque, os seres humanos são livres para escolher o seu destino, independentemente de condicionalismos exteriores, para além de serem criadores de significados que se integram na sua realidade sociocultural. (Amado & Freire, 2017, p. 43)

Mais do que generalizar, tal como acontece na abordagem quantitativa, a quem faz investigação qualitativa, interessa acima de tudo particularizar, sendo a representatividade das conclusões não estatística, mas social e teórica, sustentadas em critérios de compreensão e pertinência (Amado & Freire, 2017, p. 44). Ou como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 53) “Os investigadores fenomenologistas tentam

compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares”.

As abordagens quantitativa e qualitativa distinguem-se, assim, pelas concepções acerca da natureza da realidade (ontologia), da natureza humana (antropologia) e da natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia) (Amado & Freire, 2017, p. 32).

Qualquer que seja a abordagem seleccionada para encontrar a(s) resposta(s) ao problema em estudo, há sempre vantagens e desvantagem na escolha que se faça, tal como se explicita nas tabelas a seguir apresentadas

Tabela 9 - Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevada validade externa</li> <li>• Replicabilidade</li> <li>• Possibilidade de generalização</li> <li>• Recorre a procedimentos que facilita a sua aceitação pelos pares</li> <li>• Capaz de abranger maior números de casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa validade interna</li> <li>• Não atende à perspectiva do sujeito</li> <li>• Não tem em linha de conta a subjetividade do investigador</li> </ul>

(Seabra, 2010, p. 148)

Tabela 10 - Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevada validade interna</li> <li>• Acesso à complexidade</li> <li>• Contextualização</li> <li>• Riqueza de significados</li> <li>• Acesso ao mundo experiencial dos participantes</li> <li>• Descrição</li> <li>• Interpretação</li> <li>• Subjetividade – investigador como instrumentos de investigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprecisão dos dados</li> <li>• Difícil aceitação por alguns sectores da comunidade científica</li> <li>• Limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados</li> <li>• Lida com pequenas amostras</li> </ul>

(Seabra, 2010, p. 146)

Uma discussão foi-se desenvolvendo, desde a fundação das ciências sociais, entre as duas abordagens investigativas (Serapioni, 2000, p. 188).

Sobre esta questão Esteves (2006, p. 105) refere que o confronto entre “qualitativos” e “quantitativos” tem sido eivado de preconceitos de parte a parte e mais prejudicial do que benéfico para o desenvolvimento científico da Educação”.

Segundo Seabra (2010, p. 143) a subjetividade associada a estratégias interpretativas, não é exclusiva destas pois parece ser evidente que toda e qualquer investigação ao analisar os resultados pode introduzir alguma subjetividade, uma vez que estes refletem os quadros de referência de quem os produziu, quer se tratem de dados quantitativos ou qualitativos.

Assim, defende Lima (2006),

“Na base da recolha de informação permanece o primado epistemológico da *observação* metódica e sistemática, com as suas técnicas específicas (...) A interferência do investigador está, assim, presente em qualquer paradigma, sistema, estratégia, método e técnica de recolha de dados na medida em que não existe a investigação conceptual e metodologicamente neutra” (p.22).

Minayo e Sanches (1993, p. 244) consideram que não há razão para esse debate uma vez que “do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa” pois ambas “são de natureza diferente” e do “ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra”.

Acrescentam os autores que a primeira processa-se em níveis da realidade onde os sentidos detetam os dados, enquanto na segunda valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões constituem a matéria com que se trabalha.

Apresentamos na tabela seguinte uma lista das características dos dois tipos de abordagens investigativas.

Tabela 11 - Caracterização dos paradigmas quantitativo e qualitativo

<b>Paradigma quantitativo</b>	<b>Paradigma qualitativo</b>
1. Apoia-se na filosofia positivista, comportativista	1, Apoia-se na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica, interacionismo simbólico
2. Estabelece relações e explica as mudanças	2, Compreende fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes
3. Os métodos e os processos são específicos e predeterminados	3. Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
4. Apoia-se em desenhos correlacionados ou experimentais. De modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas	4. Admite a existência de subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados
5. O papel do investigador deve ser, tanto quanto o possível, o de afastamento	5. O investigador vive na imensidão, na situação e no fenómeno social, passado e futuro
6. AS investigações visam maioritariamente, permitir generalizações	6. As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextuais
7. Analisam-se os dados de forma dedutiva	7. Analisam-se os dados de forma indutiva
8. Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas	8. Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente
9. Ênfase nos resultados ou produtos da investigação	9. Ênfase maior do processo de investigação
10. As amostras são na maioria, amplas: estratificadas com grupo de controlo, selecção aleatória	10. As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas
11. Os métodos e as técnicas mais utilizados são o experimento, inquérito, entrevista estruturada	11. Os métodos mais utilizados são a observação participativa, análise documental e entrevista aberta (semiestruturada, conversa informal não estruturada)

Cardoso (2007, p. 142)

Renda, Ribeiro e Baleiro (2017, pp. 60-61) referem “que muitas vezes o tema e os objetivos do estudo exigem o recurso a pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa”. Quando assim é a pesquisa diz-se de natureza mista<sup>61</sup>. Neste caso a recolha de dados envolve quer informação numérica como informação visual, documental ou textual. Defendem Oliveira e Ferreira (2014, p. 93) que não há métodos melhores ou piores, mas antes métodos ajustados ou desajustados ao problema do estudo que se quer

<sup>61</sup> Refere Pacheco (2006, p. 19) que na investigação, de acordo com a sua natureza, é possível distinguir quatro tipos: a qualitativa, a quantitativa, a qualitativa-quantitativa e a quantitativa-qualitativa.

efetuar. Recomendam, pois, que os mesmos devem estar adaptados aos objetivos da investigação.

### **3.2. As opções metodológicas e os instrumentos da pesquisa**

Como referido anteriormente, a função do problema de pesquisa é orientar e direcionar as etapas seguintes do processo investigativo. Assim, face ao problema por nós colocado<sup>62</sup> e às questões específicas dele decorrentes, bem como aos objetivos definidos, a investigação que se pretendeu efetuar (em que as questões a pesquisar não foram formuladas mediante a operacionalização de variáveis), é de cariz qualitativo. Com a mesma procuramos compreender “o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53) com o intuito de investigar um evento na sua complexidade (neste caso, trata-se de investigar o impacto do primeiro ciclo da AEE nas lideranças de um agrupamento).

Oliveira e Ferreira (2014, p. 91) lembram que a “abordagem que se confere a uma pesquisa vai sobretudo determinar a forma como se irá olhar o fenómeno, e consequentemente, os dados que se irão recolher e as conclusões que se irão retirar”. Acrescentam, ainda, que qualquer abordagem tem potencialidades e limitações, podendo estas dar azo ao direcionamento da pesquisa para dados e conclusões diferentes. Por isso a implementação de um processo de triangulação<sup>63</sup> deve ser realizado a fim de se ultrapassar a situação e maximizar a validade do estudo.

Dadas as características da nossa investigação, em que a área de trabalho é limitada, sendo por isso restrita a área de análise dos dados, na mesma procede-se ao estudo de um caso (Bogdan & Biklan, 1994).

Como refere Afonso (2005), “trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (p.70). O nosso estudo de caso, segundo de Stake (2007), pode ser designado, igualmente, por estudo de caso instrumental uma vez que se acredita que o mesmo pode facilitar a compreensão de algo mais amplo, como é o caso das organizações

---

<sup>62</sup> “Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE ao nível das lideranças dos agrupamentos de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?”

<sup>63</sup> A triangulação é a combinação de várias fontes de dados e de métodos de análise (Fortin, 1999, p. 157).

escolares e das suas dinâmicas. Considera-se que o estudo de caso é a estratégia adequada uma vez que, segundo Yin (2001, p. 19), as questões em estudo dizem respeito ao *como* e ao *porque*, não há controlo nos acontecimentos, para além de tratar-se dum fenómeno contemporâneo em contexto natural cujas fronteiras não são claramente evidentes.

Citando Gall e colaboradores (2007:447), Amado e Freire (2017, p. 126) esclarecem que o que caracteriza o estudo de caso é ser um estudo em profundidade de fenómeno(s) em seu contexto natural que reflete a perspectiva de quem nele(s) participaram.

Mais acrescentam os autores que em investigação desta natureza a intenção do investigador vai para além do conhecimento do valor intrínseco do caso: visa conceptualizar, comparar, construir hipóteses, teorizar, sendo o ponto de partida de essas ações a compreensão das particularidades do(s) caso(s), não estando, assim, o mesmo interessado em fazer generalizações.

Por esse facto o conceito de amostra com carácter estatístico e probabilístico não faz sentido nesta abordagem metodológica de investigação. Daí Renda, Ribeiro e Baleiro (2017, p. 76) afirmarem que no “estudo de caso não se define amostra, pelo contrário, estuda-se todo o universo (de pequenas dimensões)”.

O estudo de caso pode, ainda, ser usado como etapa exploratória de fenómenos pouco investigados (Coutinho & Chaves, 2002), como é o caso da presente investigação.

O nosso estudo centra-se no paradigma de investigação interpretativo, uma vez que há uma preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva, assumindo a interpretação um papel fundamental nos processos que se utiliza para a construção do conhecimento (Afonso, 2005).

A especificidade das situações e das problemáticas envolvidas num caso, alerta Afonso (2005), implica uma perspectiva holística que não se cinge ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear.

Por outro lado, o autor igualmente adverte para a incontornável ambiguidade da comunicação decorrente da complexidade das situações estudadas e o pluralismo das abordagens feitas, ou ecletismo metodológico, (Amado & Freire, 2017, p. 127) onde a abordagem qualitativa e interpretativa é fulcral mas o contraste não se faz entre o qualitativo e quantitativo mas entre amostras e casos.

Afonso (2005), a fim de ultrapassar-se a situação, lembra a importância da

triangulação<sup>64</sup> para clarificar o significado da informação recolhida e identificar significados complementares ou alternativos que melhor ilustrem a complexidade dos contextos em estudo.

Afirma Stake (2016, p. 126) que “para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção, o investigador pode usar um dos diversos protocolos” identificados por Norman Denzin (1984) para fazer-se a triangulação. Assim, este procedimento poderá ser a triangulação a) das fontes dos dados<sup>65</sup>; b) do investigador<sup>66</sup>; c) da teoria<sup>67</sup>; e, finalmente, d) a metodológica<sup>68</sup>. Nesta investigação, optou-se pela “triangulação” metodológica, de dados e de fontes, com o intuito de analisar o problema de diferentes ângulos, ultrapassando assim o enviesamento que resulta frequentemente do método único.

### **3.3.Design metodológico**

Referimos no ponto anterior que o problema definido exige uma resposta ou solução. Com vista a obter resposta(s) válida(s) é necessário definir um plano lógico, ou seja, estabelecer o desenho da investigação.

Essa(s) resposta(s) ou informação é tida como válida quando nos dá uma imagem clara do objeto/fenómeno em estudo, permitindo, assim, tirar conclusões legítimas. Esse plano tem, também, por objetivo controlar prováveis fontes de enviesamento<sup>69</sup> que necessariamente influenciam os resultados (Fortin, 1999, p. 132).

#### **3.3.1. Técnicas de recolha de dados**

Refere Afonso (2005, p. 88), que no âmbito da investigação naturalística, as técnicas

---

<sup>64</sup> Na página anterior já se explicitou o significado do termo.

<sup>65</sup> Traduz-se em ver se o que está a ser observado e relatado transmite o mesmo significado quando descoberto em situações diferentes (Stake, 2016, p. 126).

<sup>66</sup> Trata-se de arranjar outros investigadores para observar o mesmo fenómeno (Stake, 2016, p. 126).

<sup>67</sup> A triangulação decorre do facto de dois investigadores não interpretarem as coisas da mesma maneira, pelo que quando comparam dados há triangulação da teoria (Stake, 2016, p. 127).

<sup>68</sup> Trata-se de recorrer a outras estratégias metodológicas para aumentar a confiança da interpretação feita (Stake, 2016, p. 127).

<sup>69</sup> “O enviesamento é condição ou conjunto de condições que constituem risco de falsear os resultados” (Fortin, 1999, p. 139).

de recolha de dados que merecem a preferência dos investigadores são a pesquisa arquivística<sup>70</sup>, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.

A primeira técnica, a pesquisa arquivística, procura a obtenção de dados relevantes para responder à(s) questão(ões) da investigação, a partir de informação contida em documentos anteriormente elaborados.

O autor aponta como vantagem do uso da mesma ser uma metodologia não interferente, isto é, apresenta-se como uma abordagem não reativa em que os dados, pelo facto de serem assim obtidos evita problemas de qualidade resultantes da presença do investigador – por exemplo, as pessoas sabendo que estão a ser estudadas durante uma pesquisa, podem mudar o seu comportamento, interferindo, assim nos resultados. Quanto à sua natureza, os documentos alvo de estudo podem ser oficiais, públicos e privados. Para além do material escrito, são incluídos também neste grupo objetos, produções artísticas e produções audiovisuais.

A segunda técnica, a observação, garante a obtenção de dados úteis e fidedignos uma vez que os mesmos não são condicionados pela opinião e pontos de vistas dos indivíduos alvo de estudo. A observação pode assumir uma forma não estruturada ou estruturada.

Nesta última situação o investigador utiliza fichas ou grelhas previamente elaboradas em função dos objetivos da investigação, servindo as mesmas para proceder-se ao registo do observado. O diário de campo, onde se registam notas, constitui o instrumento utilizado para o registo na observação não estruturada. O mesmo consiste numa descrição quotidiana da atividade do investigado, de cariz reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da pesquisa (Afonso, 2005, pp. 92-93). Se esta técnica de recolha de dados tem uma grande vantagem, também tem um senão, isto é, é-lhe apontada falta de rigor nos registos produzidos.

A entrevista, que consiste numa interação verbal entre o entrevistador e respondente (quer face a face, quer via telefone ou vídeo conferência), é frequentemente utilizada, enquanto técnica de recolha de dados, em investigações de natureza naturalista. A estrutura de uma entrevista pode variar em função do estudo que se pretende levar a cabo. A distinção entre elas depende da forma como o entrevistador apresenta e usa as

---

<sup>70</sup> Também designada de documental.

questões e o fim a que se destina a informação obtida. Assim, as entrevistas podem ser designadas por estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas<sup>71</sup>.

Na primeira tipologia o entrevistado responde a perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta de um questionário e o entrevistador controla o ritmo da entrevista, sendo as respostas registadas de acordo com um guião pré-definido. Este controlo permite fazerem-se comparações.

No segundo caso, entrevistador e entrevistado falam acerca de questões ou temas ou organizadores lançados pelo entrevistador, sem preocupação de colocar perguntas específicas e respostas codificadas. O entrevistado, por sua vez, tem liberdade para discorrer sobre o assunto. Este tipo de questionamento permite obter o maior número possível de informações de forma muito detalhada.

A terceira situação apresenta um formato intermédio, sendo o modelo global o da entrevista não estruturada, mas com temas mais específicos e orientada por um guião que medeia a interação entre entrevistador e entrevistado.

Aquele deve estar atento para orientar a discussão para o assunto que lhe interessa, obtendo-se deste modo, menos volume de informação, mas esta estará mais direcionada para o tema, de forma a que os objetivos sejam alcançados. O uso da entrevista é, segundo Quivy e Campenhoudt (1989, p. 193), especialmente adequado para analisar: a) os sentidos que os atores dão às suas práticas e as leituras que fazem das suas próprias experiências; b) um problema específico, como por exemplo, o funcionamento de uma organização; c) a reconstituição de processos/acometimentos do passado.

Independentemente da escolha feita, todos os tipos de entrevista tem vantagens e limitações (Afonso, 2005, pp. 98-99; Boni & Quaresma, 2005, pp. 73-76). Alerta Afonso (2005, p. 101) que “as dificuldades na gestão das entrevistas resultam do eventual enviesamento resultante do entrevistador (atitude, comportamento, etnia, sexo, posição social)”, assim como a possibilidade de algum dos entrevistados poder responder tendencialmente, num sentido positivo ou negativo, independentemente do conteúdo das questões colocadas.

---

<sup>71</sup> A entrevista não estruturada é também designada por aberta.

O questionário, tal como a entrevista, é uma forma de inquirição, mas em que não há interação verbal entre o inquirido e o investigador. As questões apresentam-se escritas e as respostas a dar são, igualmente, registadas por escrita.

A elaboração de um questionário deve ter em conta os seguintes itens: 1 – O que perguntar (remete para os objetivos da investigação); 2 – Como perguntar (refere-se à seleção do tipo de perguntas a formular); 3 – Quais as respostas (visa-se trabalhar as categorias de resposta dadas) (Afonso, 2005, pp. 101-102; Oliveira & Ferreira, 2014, pp. 112-114; Tuckman, 1994, pp. 307-350).

Tuckman (1994, p. 320) faz uma recomendação de natureza metodológica que se deve ter sempre presente quando se procede à elaboração de um plano, quer para entrevistas quer para questionários: as questões a colocar “devem refletir o objetivo que pretende verificar, ou seja, as hipóteses ou as questões de investigação”.

O uso deste tipo de ferramenta tem como objetivo converter a informação obtida em dados pré formatados, possibilitando, assim, o acesso a um elevado número de sujeitos e a contextos diferentes.

Os questionários são ferramentas indicadas para estudos extensivos onde se tenta ter uma grande abrangência sobre fenómenos, processos ou situações específicas. Porém, pode igualmente ser aplicado em estudo de caso quando o objetivo do investigador é aceder a um número elevado de indivíduos num contexto social específico, de que as organizações escolares são exemplo.

Como qualquer estratégia usada para obter-se dados/informação, os questionários têm algumas vantagens, mas igualmente limitações.

Assim, torna-se necessário que os inquiridos colaborem e que respondam com verdade acerca do que é questionado, sendo necessário também que saibam o que querem ou pensam para o poderem dizer.

Há um outro aspeto que vários autores lembram acerca da natureza dos dados recolhidos por questionários: a informação consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem pensar.

Por isso torna-se importante ter em atenção estratégias que permitam fazer uma triangulação.

Uma outra limitação decorre da maior ou menor dificuldade de os inquiridos em descodificar e entenderem o que está a ser questionado devido ao seu grau de escolaridade.

### **3.3.2. Os instrumentos da recolha de dados selecionados**

Dos quatro tipos de instrumentos de recolha de dados, brevemente apresentados, decidimos recorrer à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada na nossa investigação, dadas as características da mesma.

Numa primeira fase do procedimento processou-se a recolha de dados (primários) recorrendo ao instrumento inquérito por entrevista semiestruturada, a elementos da comunidade educativa do agrupamento em estudo (Org. C), nomeadamente, elementos que integravam o conselho pedagógico e o conselho geral.

Num segundo momento procedendo-se à análise documental, isto é, à análise de documentos oficiais do agrupamento de escolas passíveis de conter informação relativa ao impacto da AEE nas práticas de liderança no agrupamento: atas de reuniões do Conselho Pedagógico (entre 7 de janeiro de 2010 e 20 de julho de 2011)<sup>72</sup>, o projeto educativo do agrupamento (PEE) e o relatório da AEE referente ao primeiro ciclo de avaliação.

Segundo Van der Maren (1995), citado por Esteves (2006, p. 107), os dados recolhidos são denominados de forma diferente conforme a sua proveniência, isto é, podem ser a) *dados invocados* pelo investigador, isto é, já existiam independentemente da ação do investigador (dados de observação direta constantes num relatório ou protocolo, documentos de arquivo, livros, entre outros); ou então podem ser b) *dados suscitados* pelo investigador (guião de entrevista, respostas abertas em questionários, diários, etc.).

---

<sup>72</sup> Estava, igualmente, previsto recolher informação em atas de reuniões de departamentos, porém tal foi possível uma vez que os coordenadores, à data da conclusão das entrevistas, não chegaram a um consenso sobre facultar, ou não, a consulta dos referidos documentos.

### **3.3.2.1. A entrevista**

A recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada implica proceder à elaboração de um guião que irá orientar a interação entre o investigador e os inquiridos (agentes com funções de liderança na comunidade educativa do agrupamento). Uma vez que a nossa entrevista tem como objetivo analisar o impacto de um acontecimento sobre aqueles que nele participaram, a mesma pode ser designada por “entrevista centrada”, segundo Quivy e Campenhoudt (1989, p. 193).

O documento “Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho” editado pela IGE (IGEC) em setembro de 2009, constituiu um referencial para a construção do guião da nossa entrevista. A razão para esta escolha decorreu do facto de esse referencial ser o que a tutela entendeu corresponder ao modelo escola de qualidade (por isso esses mesmos domínios e fatores foram avaliados durante as visitas das equipas de avaliação). No referido documento é exposto o “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos” (QRAEA) (pp. 19-38) onde se apresentam os domínios alvo de avaliação e os fatores que os integram, bem como exemplos de perguntas ilustrativas do entendimento desses mesmos fatores.

Desses domínios despertou o nosso interesse aquele onde a liderança educacional constitui um dos conceitos chave.

Tal decorre da constatação que a mesma mereceu por parte do Ministério da Educação e do discurso político uma relevância com expressão, nomeadamente, como fator determinante para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela escola à sociedade. O quadro 7, de seguida apresentado, consta da página 34 do documento acima referido; o mesmo serve para melhor explicitar o referencial que orientou a construção do nosso guião da entrevista.

Este foi analisado pelas orientadoras da nossa investigação, tendo-se procedido a pequenos ajustes de estrutura e vocabulário.

Como refere Afonso (2005, p. 99) o guião foi “construído a partir das linhas de pesquisa e os eixos de análise da investigação”.

Procedeu-se à validação deste guião através de uma entrevista teste a um professor de outro agrupamento cujo perfil partilhava características com os elementos do agrupamento em estudo, nomeadamente, experiência de direção de

escola/agrupamento. A escolha deste professor com este perfil justifica-se com a tomada de decisão de a primeira entrevista a realizar-se ser ao diretor do agrupamento alvo do nosso estudo. Foi solicitado ao professor entrevistado que apontasse dificuldades sentidas ou sugestões para melhorar o guião em causa, ao que foi dito que nada havia a apontar pois eram claras as perguntas colocadas.

O guião por nós utilizado (anexo I), foi organizado em duas partes: o bloco O e os seis blocos com as questões que colocamos durante a entrevista. Destes seis, os cinco primeiros visam obter respostas que caracterizem o posicionamento dos entrevistados para cada um desses fatores contemplados no domínio liderança. O último bloco tem como objetivo conhecer e compreender as razões que estão subjacentes às mudanças introduzidas (ou não). O bloco O constituiu uma introdução e explicação de como irá decorrer o processo.

Quadro 7 - Conteúdo da p.34 do QRAEA relativo ao Domínio 4 - Liderança

		<b>Domínio 4 – Liderança</b> Que lideranças tem a escola/agrupamento, que visão e que estratégica estão subjacentes à sua organização e gestão?	
Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>4.1 Visão e estratégia</b>	A gestão hierarquiza e calendariza os seus objectivos, bem como a solução dos problemas da escola por forma a ter metas claras e avaliáveis?	Objectivos, metas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição, hierarquização e calendarização de objectivos;</li> <li>▪ Definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis;</li> <li>▪ Estabelecimento de prioridades e de planos de acção para a resolução dos problemas da escola.</li> </ul>
	Que critérios determinam a definição da oferta educativa? A escola tem uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida? Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente?	Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existência de critérios determinantes na definição da oferta educativa;</li> <li>▪ Diversificação e adequação da oferta educativa;</li> <li>▪ Desenvolvimento de actividades promotoras da qualificação de adultos;</li> <li>▪ Identificação de áreas de excelência reconhecidas interna e externamente.</li> </ul>
	A escola pretende ser conhecida e procurada por discentes, docentes e outros funcionários por ser uma referência pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo?	Capacidade de atracção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implementação de medidas intencionais para que a escola seja reconhecida e procurada pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo.</li> </ul>
	Os documentos orientadores expressam com clareza uma visão da escola? Face ao Projecto Educativo e ao trabalho em curso, como se concebe o desenvolvimento da escola nos próximos dez anos?	Visão estratégica e desenvolvimento futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação nos documentos orientadores de uma visão da escola;</li> <li>▪ Prospectiva do desenvolvimento da escola.</li> </ul>

(IGE, 2009)

A estrutura deste documento, posteriormente, orientou o processo de definição de categorias e de subcategorias de resposta a utilizar na análise de conteúdo<sup>73</sup> das entrevistas.

A análise de conteúdo, por vezes também designada por análise categorial, permite através da classificação e do recenseamento de itens de sentido, inferir conhecimentos de natureza psicológica, sociológica, históricos, entre outros, relativos à produção/receção das mensagens (Bardin, 1997).

### **3.3.2.2. A análise documental**

Era intenção nossa, nesta investigação, conhecer e compreender qual o impacto e efeitos da AEE nas lideranças num agrupamento de escolas. Ainda que as questões colocadas nas entrevistas realizadas fossem nesse sentido, o que é certo é que as respostas dadas apenas nos revelam aquilo que os indivíduos dizem fazer e não aquilo que fazem. Assim, torna-se necessário proceder à recolha de documentos diversos (*corpus documental*), que sejam adequados e pertinentes ao estudo a que nos propomos, a fim de neles procurar dados invocados.

Para se proceder à análise documental é necessário o recurso à análise de conteúdo.<sup>74</sup> O conceito “análise documental” ao longo do tempo sofreu uma evolução, passando de um sentido mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo, inferencial (Amado & Freire, 2017, p. 302). O que entender por análise documental? Segundo Bardin (1977, p. 45) trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado exterior, a sua consulta e referenciação”. E o que entender por análise de conteúdo? Segundo Berelson, citado por Bardin (1977, pp. 34-36), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que através de descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. A análise de conteúdo apresenta semelhanças de procedimento com a análise de documental, no entanto há diferenças, isto é, a análise documental:

---

<sup>73</sup> Mais à frente, quando abordarmos o item “análise documental”, aprofundar-se-á o conceito.

<sup>74</sup> Também designada de análise categorial (Bardin, 1977).

- a) trabalha com documentos, enquanto a análise de conteúdo com mensagens;
- b) faz-se principalmente por classificação - indexação, enquanto a análise de conteúdo é variável (exemplos – análise categorial; análise de avaliação, etc.);
- c) tem como objetivo representar de forma condensada informação para armazenamento e consulta, enquanto a análise de conteúdo visa manipular mensagens a fim de evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Por isso encontramos em bibliografia específica várias definições propostas por diferentes autores. No entanto, qualquer que ela seja, a análise de conteúdo lida “com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitia formar. Trata-se de (...) redução da informação, segundo determinadas regras (...)” (Esteves, 2006, p. 107).

Explicam Amado e Freire (2017, p. 313) que

“a análise de conteúdo tem dois grandes objetivos: a) organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias chaves veiculadas pela documentação em análise (...) através “ do espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses (se as houver)” (...). ; b) o segundo objetivo “é elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que a partir daí, avance na eventual teorização”.

Segundo Ferreira (2000) na análise de conteúdo é possível considerar-se três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (que envolve a inferência e a interpretação. A pré-análise é momento de organizar o material, de selecionar os documentos a serem analisados, definir hipóteses ou questões norteadoras, definir indicadores que fundamentem a interpretação final.

Ainda seguindo a autora acima citada, no caso de entrevistas, elas são transcritas e sujeitas a uma leitura flutuante que possibilita escolher-se índices que decorrem das questões norteadoras ou das hipóteses e proceder à sua organização em indicadores. Índices podem ser, por exemplo, temas que se repetem frequentemente, que são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo de dados. A fim de facilitar a exploração da informação obtida pelas entrevistas, na sua transcrição pode organizar-se esta em colunas, havendo, assim, espaços livres para registar as anotações que se entender pertinentes.

Na fase seguinte, exploração do material, faz-se a codificação em que se procede à escolha de unidades de registo (recorte), à seleção de regras de contagem (enumeração) e à escolha de categorias (classificação e agregação). Assim, os dados brutos são transformados de forma organizada e agregadas em unidades, as quais permitem que as características pertinentes do conteúdo sejam descritas.

A operação central da análise de conteúdo é a categorização, operação que consiste em

identificar os dados pertinentes, classificá-los e reduzi-los, reconfigurando-se o material, tendo em mente os objetivos da investigação. A criação das categorias pode ser feita de duas formas, isto é, por a) procedimento fechado (elaboração prévia duma lista de categorias adequadas ao objeto de estudo que é usada para classificar dados) ; b) procedimento aberto (ao material recolhido não é aplicada uma lista de categorias previamente definidas, mas estas surgem da leitura do próprio material, sendo passível a categorização sofrer alterações decorrentes do aprofundar por consideração a novos dados” (Esteves, 2006, pp. 109 - 110).

A categorização passa pela execução de dois processos. Primeiro tem de se fazer o recorte e diferenciação vertical, documento a documento, ou seja, na análise categorial toma-se em consideração a totalidade de um texto onde o investigador delimita as unidades de codificação ou unidades de registo. Estas podem ser desde uma simples palavra, uma frase, o acontecimento, etc. Quando surge ambiguidade no sentido dos elementos codificados torna-se necessário delimitar unidades de contexto superiores às de codificação a fim de se entender o significado do item, reponde-o no seu contexto (Bardin, 1977). Depois proceder ao “reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior” (Amado & Freire, 2017, p. 321).

Existem várias tipologias de categorização propostas por diferentes autores, porém vamos utilizar a proposta por Bardin (1977). A definição das categorias, segundo o autor, deve ter em atenção regras para que seja válida a análise a fazer. Assim, as categorias devem ser homogéneas<sup>75</sup>, exaustivas<sup>76</sup>, exclusivas<sup>77</sup>, objetivas<sup>78</sup> e adequadas ou pertinentes<sup>79</sup> (p. 36). Segundo o autor, a análise de conteúdo pode “revestir-se das seguintes formas: análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise da expressão; análise das relações; análise do discurso” (Esteves, 2006, p. 38). Bardin (1977, p. 38) entende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que usa procedimentos sistemáticos e objetivos

---

<sup>75</sup> As categorias devem dizer respeito ao mesmo assunto.

<sup>76</sup> Esgotar a totalidade do texto.

<sup>77</sup> Um elemento do conteúdo não pode ser classificado em duas categorias diferentes.

<sup>78</sup> Codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais.

<sup>79</sup> As categorias devem ser adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.

de descrição do conteúdo das mensagens. Alerta o autor que não há “pronto a vestir na análise de conteúdo, mas algumas regras base” (p.30), uma vez que análise de conteúdo varia grandemente em função do discurso ao qual se aplica.

“Mas o fim último da análise do conteúdo é a *inferência*<sup>80</sup> de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Igualmente, é dado ênfase às condições de produção (ou variáveis inferidas). São exemplo das mesmas “variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem” (p.40).

No presente estudo, recorreremos à análise de conteúdo categorial para a análise dos dados qualitativos obtidos, quer através da entrevista semiestruturada, quer dos dados documentais relativos aos projetos educativos da organização, a atas do conselho pedagógico, bem como ao relatório do primeiro ciclo de avaliação elaborado pela IGEC ao agrupamento alvo do nosso estudo. Com a entrevista realizada buscamos informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre a AEE e obter informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, tendo em atenção que as informações recolhidas são versões sobre fatos ou acontecimentos (Manzani, 2004).

As atas são descrições, por escrito, das ações ocorridas durante uma reunião. Constituem, normalmente um registo oficial de todas as transações e procedimento feitos pelo conjunto dos elementos que participaram no encontro. Contém o relatório de todas as propostas de ação e itens em discussão e o carácter dessas propostas. Indicam também quais os participantes da reunião que puseram à discussão propostas específicas. Alerta Tukeman para o facto de que as atas possibilitam um quadro exato do que oficialmente teve lugar mas, normalmente falta-lhes o detalhe que permite compreender o que aconteceu (1994, p. 522). Para a análise de conteúdo optamos por um procedimento fechado.

### **3.3.3. Perfil social e organizacional do agrupamento estudado**

---

<sup>80</sup> Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras preposições já aceites como verdadeiras (Bardin, 1977, p. 39)

A consulta do relatório da avaliação externa efetuado IGE(C), que resultou da visita ao Agrupamento OE-C em 1 a 3 de Março de 2010, permitiu-nos ficar a saber que o mesmo “engloba parte da área geográfica dum concelho, (zona do país eminentemente rural) e, com a organização gerada pelo novo reordenamento da rede escolar, começou a funcionar no ano letivo 2007-2008” (IGE(C)).

Com a ajuda dada pelo MISI, ficamos a saber que o mesmo era constituído por 19 estabelecimentos de educação e ensino: nove jardins-de-infância, nove escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola secundária com 2.º e 3.º ciclos, a Escola Sede. À data, num total de 65 grupos/turma, a população escolar era composta por 1262 alunos, assim distribuídos: 132 da educação pré-escolar, 357 do 1.º ciclo, 174 do 2.º ciclo, 276 do 3.º ciclo (sendo oito de cursos de educação e formação) e 323 do ensino secundário (28 de cursos profissionais, 280 de cursos científico-humanísticos e 15 de cursos educação e formação de adultos).

Funcionava também, desde o ano lectivo 2008-2009, um Centro de Novas Oportunidades com a frequência de 65 adultos. As instalações apresentavam, globalmente, condições de qualidade e segurança, carecendo de alguns espaços e equipamentos específicos na Escola-Sede. Beneficiavam dos auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar 43,8% dos alunos, sendo 27,9% do escalão A e 15,9% do B. registava-se, ainda, 20 alunos com bolsa de mérito atribuída.

Quanto ao uso de computador com internet, 12,6% dos alunos tinham acesso em casa, 83,7% não tinham computador nem internet em casa e 3,7% possuíam computador, mas não tinham internet em casa. À época desconheciam-se as profissões de 46,5% dos pais. As conhecidas distribuíam-se pelas seguintes categorias: 29,8% operários, artífices e trabalhadores da indústria, 25,8% serviços e comércio, 16,3% trabalhadores não qualificados, 13,4% quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais, 9% agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas e 5,7% técnicos e profissionais de nível intermédio. Quanto às habilitações académicas, de 74,1% dos pais, 34,4% tinham o 1.º ciclo, 31,1% o 2.º ciclo, 11,3% o 3.º ciclo, 9,1% o ensino secundário, 7,4% não tinham qualquer tipo de habilitação e 6,7% tinham habilitações de nível superior.

Constituído por 139 professores, o corpo docente era estável e experiente pois que apenas 16% eram contratados, 79% tinham mais que 10 anos de serviço e 71% mais de 40 anos de idade. O pessoal não docente era constituído por 13 assistentes técnicos, 65 assistentes operacionais e três técnicos superiores (um profissional de reconhecimento de validação de competências e dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento); 85% tinham contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, 66% tinham mais que 40 anos de idade e 61% tinham mais que 10 anos de serviço.

### **3.3.4. Caracterização pessoal e profissional dos elementos entrevistados da comunidade educativa.**

Os dados que são apresentados no Quadro 8 referem-se a informações pessoais e profissionais dos entrevistados.

Os mesmos foram obtidos por questionamento direto aos inquiridos, tendo sido devidamente registados, ainda antes de se avançar para as entrevistas propriamente ditas.

Foram entrevistadas 17 pessoas das quais onze eram do sexo feminino (F) e seis do sexo masculino (M). Os professores/educadores que integravam o conselho pedagógico/conselho geral eram pessoas com grande experiência de ensino, como se pode ver no Quadro 8, sendo a média cerca de 31 anos de serviço. No que toca à formação académica maioritariamente domina a licenciatura (9), tendo apenas dois professores mestrado.

Quanto a ter recebido formação específica para o(s) cargo(s) que desempenhavam, cinco professores fazem referência a essa situação.

Ao nível dos assistentes que trabalhavam no agrupamento dois tiraram igualmente uma licenciatura. Quanto aos representantes de pais e encarregados de educação, um elemento tinha uma licenciatura (educadora de infância), enquanto o outro representante estudou até o 9º ano.

### 3.3.5. Procedimentos

Afirmam Boni e Quaresma (2005, p. 70) que para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas.

Se, na medida do possível, estas pessoas já são conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada, cria-se, assim, uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado. Tal enquadramento, segundo os autores acima citados, põem as pessoas mais à vontade e mais seguras para colaborar. Foi a situação que se pôs à investigadora, uma vez que esteve afeta ao quadro de professores da organização OE-C, desde 1988-1989 a 1999-2000.

Por via telefónica contactou-se o Diretor do agrupamento que acedeu a receber a investigadora. Esta apresentou o projeto de investigação que se propunha levada a cabo e para o qual precisava da colaboração do próprio Diretor e de elementos que integrassem o conselho pedagógico, bem como o(a) Presidente do Conselho Geral. Com a concordância do Diretor marcou-se uma entrevista para o dia 4/1/2013.

Após a realização da entrevista, agradeceu-se o contributo do Diretor, tendo este depois enviado um email (a solicitar a colaboração, no estudo, dos elementos que integravam o conselho pedagógico e a presidência do conselho geral transitório (à data do 1º ciclo da AEE).

No referido e-mail era explicado, genericamente o teor da investigação que se pretendia realizar, constando, no mesmo, o endereço eletrónico da investigadora, para que todos os elementos participantes pudessem comunicar com a mesma.

Após o contacto com as pessoas, as outras entrevistas foram realizadas nos dias, horas e locais combinados entre a investigadora e os restantes participantes.

Antes da realização das entrevistas, pediu-se licença aos participantes para se proceder à gravação das mesmas. Foi garantido pela investigadora que as respostas dadas seriam mantidas em sigilo e em anonimato – todas as entrevistas foram realizadas em espaços em que só estavam presentes o(a) entrevistado(a) e a investigadora. Houve também o cuidado de cada participante ser identificado por um código (como se pode verificar no quadro 8).

A segunda etapa do processo iniciado consistiu proceder à transcrição das respostas

dadas pelos participantes, trabalho esse que permitiu converter informação áudio em informação escrita. A leitura fluente das transcrições permitiu fazer a categorização, isto é, fazer-se o recorte e diferenciação vertical, entrevista a entrevista, para de seguida proceder ao reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior (Amado & Freire, 2017, p. 321).

Quadro 8 - Caracterização pessoal e profissional dos elementos entrevistados

CARGO	Código	Grupos de recrutamento	Código de recrutamento	Tempo de Serviço (anos)	Grau académico	Formação específica para o cargo atual	Disciplinas lecionadas/anos	Idade (anos)	Sexo
Diretor	<b>D</b>	Inglês	330	34	Licenciatura	P. Graduação Adm. Escolar	-	67 (1953)	M
Coordenador do Pré-Escolar	<b>CPE</b>	Educação Pré-Escolar	100	31	Licenciatura	-	Ed. Pré-escolar	53 (1960)	F
Coordenador 1º ciclo	<b>C1C</b>	1.º ciclo do Ensino Básico	110	34	Licenciatura	-	Reformada	57 (1956)	F
Coordenador dos diretores 2º/3º ciclo	<b>CDT2/3</b>	História	330	34	Licenciatura	Supervisão pedagógica e formação de formadores	Hist. 7º e 8º	56 (1957)	F
Coordenador Dep. Línguas	<b>CDL</b>	Inglês	330	36	Licenciatura	-	Inglês 10º / 11º/ Profissional	53 (1960)	F
Coordenador Dep. Matemática e Ciências Experimentais	<b>CDMCE</b>	Biologia e Geologia	520	29	Mestrado	-	CN 7º/8º/9º	51 (1962)	M
Coordenador Dep. Expressões	<b>CDE</b>	Educação Física	620	23	Mestrado	Supervisão pedagógica /desporto escolar	EF 10º/11º/ Estab. Prisional	45 (1968)	F
Coordenador Ciências Sociais e Humanas	<b>CDCSH</b>	Filosofia	410	33	Licenciatura	-	Fil/Psicologia 10º/11º/12º	56 (1957)	M
Coordenadora Biblioteca	<b>CB</b>	Português	300	29	Licenciatura	Formação contínua no âmbito de biblioteca	Português 8º	53 (1960)	F
Coordenadora Educação Especial	<b>CEE</b>	Ensino Especial	910	25	Licenciatura	Formação especializada em deficiência mental e motora	-	45 (1968)	F
Presidente do Conselho Geral	<b>PCG</b>	Física e Química	510	32	Licenciatura	-	FQ 8º/10º	55 (1958)	F
Chefe Assistentes Operacionais 1	<b>AO1</b>	-	-	15	Licenciatura	-	-	39 (1974)	M
Assistente Operacional 2	<b>AO2</b>	-	-	12	12º	-	-	38 (1975)	F
Assistente Técnica 1	<b>AT1</b>	-	-	27	Licenciatura em serviço social	-	-	51 (1962)	F
Assistente Técnico 2	<b>AT2</b>	-	-	27	12º	-	-	49 (1961)	M
Representante de Pais e Encarregados de Educação 1	<b>RPEE1</b>	-	-	-	Licenciatura em educ. infantil	-	-	49 (1964)	F
Representante de Pais e Encarregados de Educação 2	<b>RPEE2</b>	-	-	-	9º	-	-	45 (1968)	M

### 3.3.6. Preocupações éticas

Nos dias de hoje a ciência tem um estatuto “superior” pelos avanços que tem tido e as consequências que se repercutem no dia a dia de todos nós.

É vulgar ouvir-se, na publicitação de um objeto, de um serviço, etc., a referência “ao ser testado cientificamente” ou então “recomendado pela ordem de”. Tais expressões reforçam a crença no poder e na importância da atividade investigativa, conferindo assim aos cientistas um estatuto quase intocável.

Afirma Lima (2006, p. 127) que “Se isso já foi aceitável em tempos idos, hoje é cada vez menos”. Na verdade, o processo investigativo não é um processo linear, pondo-se para quem investiga situações problemáticas que levantam questões de ética. O que significa, então, confrontarmo-nos com um dilema ético? Diz o autor acima citado que “um dilema ético são situações em que não existe uma solução “certa”, apenas uma opção que pode ser, eventualmente, “mais certa” do que as outras, aos olhos do investigador que toma a decisão (p.128)”. Ainda o mesmo autor, citando Sieber (1992, p.3), refere que ética diz respeito ao “estudo sistemático dos conceitos de valor (...) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação” (p.130).

Explicam Oliveira e Ferreira (2014, p. 135) que o trabalho do investigador segue um conjunto de pressupostos que estão na base da produção de conhecimento no âmbito da ciência e que se traduzem no protocolo da pesquisa. Este é de tal modo importante que dita a relevância e qualidade dum trabalho científico.

Como diz Lima (2006), a ética coloca-se em todas as fases da pesquisa:

“desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso no terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados” (p.139).

Referem Oliveira e Ferreira (2014, p. 135) que o trabalho investigativo exige cuidado com duas dimensões: não apenas com a técnica, mas também com a ética. Já falamos dos métodos e ferramentas que dizem respeito à primeira dimensão, e de que o investigador se pode recorrer. Quanto à segunda dimensão “está essencialmente relacionada com a atitude, postura e comportamento do investigador face ao seu trabalho, às fontes que utiliza, aos dados que recolhe e às conclusões que formula” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 135). (...) A “honestidade intelectual e científica traduz-

se na blindagem da investigação aos valores pessoais do investigador” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 135)

Lima (2006, pp. 145-151), baseando-se no Relatório Belmont elaborado pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research (1978), discrimina três princípios essenciais e seis normas que são gerais, que devem ser respeitados quando o objeto de estudo são seres humanos. Assim, indica 1) o princípio do respeito pelas pessoas<sup>81</sup>, 2) o princípio da beneficência<sup>82</sup> e 3) o princípio da justiça<sup>83</sup>. Quanto às normas são as seguintes: 1) desenho de investigação válido<sup>84</sup>, 2) competência do investigador<sup>85</sup>, 3) identificação das consequências<sup>86</sup>, 4) seleção dos participantes<sup>87</sup>, 5) consentimento informado adequado<sup>88</sup> e 6) compensação pelos danos<sup>89</sup>.

Historicamente há duas perspectivas sobre a ética na investigação, isto é, uma mais tradicional e outra mais contemporânea. A primeira, tem-se uma linha que separa a componente político-moral da investigação e a sua dimensão científica - metodológica e qualquer estudo que não faça esta separação é tida como enviesada. Quanto à segunda, sustenta que não há qualquer linguagem neutra que possibilite descrever a vida social a partir do seu exterior, uma vez que o que os indivíduos fazem é criado através das suas relações sociais. (Lima & Pacheco, 2006, pp. 131-132). Na investigação de cariz qualitativa este enfoque contemporâneo é dominante.

No que diz respeito à nossa investigação foram tidas em atenção todas as recomendações, quer princípios quer normas de conduta, nomeadamente, à forma como contactámos o agrupamento OE-C, como se explicou os objetivos do trabalho, quer ao Diretor quer aos restantes participantes, a garantia de privacidade (as entrevistas foram feitas individualmente em locais à escolha dos participantes), a garantia da confidencialidade ( a garantia da não acesso às entrevistas por outras

---

<sup>81</sup> Proteção da autonomia das pessoas, respeitar o direito de escolha das pessoas, preocupação com bem-estar.

<sup>82</sup> Proteção dos participantes relativamente a danos, maximização dos resultados positivos para participantes e investigação.

<sup>83</sup> Distribuição equitativa das vantagens e dos custos da investigação.

<sup>84</sup> Investigação válida incorpora teorias e métodos relevantes e toma em consideração os resultados de estudos anteriores.

<sup>85</sup> O investigador deve ser capaz de implementar os procedimentos de pesquisa de uma forma válida.

<sup>86</sup> Avaliação dos riscos e benefícios de cada estudo (privacidade dos participantes, confidencialidade)

<sup>87</sup> Escolha de participantes adequados aos propósitos do estudo.

<sup>88</sup> Acordo explícito para participar com conhecimento em e como vai participar, de forma voluntária.

<sup>89</sup> O investigador é responsável por tudo o que acontece aos participantes durante o estudo.

pessoas) e anonimato (os participantes foram identificados no texto acerca dos resultados por códigos, para além de se ter o cuidado de igualmente, não identificar o agrupamento). Podemos referir também a nossa preocupação em indicar corretamente as referências bibliográficas ao longo da escrita do nosso trabalho.

## **Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados**



## 4. Apresentação e análise dos resultados

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos após o tratamento dos dados fornecidos pelas entrevistas realizadas a elementos da comunidade educativa que constituíram os participantes do estudo. Apresentar-se-á, igualmente, os resultados da análise documental que fizemos a atas do Conselho Pedagógico, ao Projeto Educativo 2008/2009, ao Projeto Educativo 2010/2014 e, finalmente, ao Relatório da Avaliação Externa do agrupamento, referente ao primeiro ciclo de avaliação.

### 4.1 Das entrevistas

As entrevistas foram feitas de modo sequencial, de acordo com a ordem das questões apresentadas no guião da entrevista.

Verificámos que, ao longo da apresentação das questões aos entrevistados, nem sempre estes apresentaram um sentido de resposta claro (concordância/discordância), ainda que se procedesse à reformulação das perguntas colocadas, a fim de as tornar mais perceptíveis para o (a) inquirido(a). Houve também inquiridos que responderam não saber porque não tinham informação sobre o tema focado. Essas situações foram contabilizadas com a designação de “não respondeu” ou “não sabe” (NR/NS).

Os objetivos e as questões de partida, como já referimos no capítulo III, foram determinantes na construção e organização das entrevistas, a fim de garantir que com este instrumento se conseguisse, efetivamente, obter a informação pretendida.

Uma vez que era nosso intuito trabalhar apenas o domínio 4, “Liderança”, do Quadro de Referência para Avaliação de Escolas e Agrupamento de Escolas elaborado pela IGE<sup>90</sup> (2009), recorremos às dimensões elencadas para este domínio, a saber: “Visão e estratégia”, “Motivação e empenho”, “Abertura à inovação”, “Parcerias, protocolos e projetos”.

Tal como já foi explicitado no Capítulo III, as questões colocadas aos participantes foram organizadas em seis categorias identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F. Para algumas das categorias houve necessidade de proceder à definição de subcategorias,

---

<sup>90</sup> Atualmente a IGE é designada por IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência)

que são identificadas pelas letras maiúsculas, de A a F, acompanhadas de um índice numérico (exemplo: A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, etc.).

Para cada categoria/subcategoria definiu-se indicadores os quais possibilitaram verificar nas respostas dos entrevistados efeitos da AEE, no domínio “Liderança”. Os indicadores são identificados por letras maiúsculas de A a F acompanhadas de um índice numérico e outro não numérico (exemplo: A<sub>1a</sub>), A<sub>1b</sub>), A<sub>2a</sub>), A<sub>2b</sub>), etc.).

Os índices <sub>a</sub>) identificam a referência à ocorrência de impacto (ou não) nas respostas dos entrevistados, enquanto os índices <sub>b</sub>) dizem respeito à referência, nas respostas, de condicionantes e/ou exemplos que condicionaram a resposta às perguntas com os índices numéricos.

Passamos a apresentar os resultados das mesmas, seguidos de um resumo por cada categoria.

#### **A – Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.**

No presente ponto far-se-á a apresentação dos conteúdos dos discursos das pessoas entrevistadas acerca dos impactos da AEE na visão estratégica e fomento de sentido de pertença e identificação com o agrupamento. Fazem parte desta categoria A as subcategorias A1, A2, A3 e A4

A leitura das entrevistas relativamente ao efeito da AEE na “Definição de metas para o agrupamento” (A1) revela que a grande maioria dos participantes (14) afirma que a AEE teve impacto na definição das mesmas. Apenas uma coordenadora e a Presidente do Conselho Geral (**CDE** e **PCG**) disseram que a AEE não teve impacto neste item. Esta última (**PCG**) justificou a sua posição dizendo que as mudanças que tiveram lugar foram consequência da mudança de direção do agrupamento, isto é, de o cargo de diretor ter passado a ser ocupado por outro docente. A coordenadora **CDE**, por sua vez, declarou que não se apercebeu de qualquer mudança no que respeita à definição de metas. O elemento **CPE**, face à sua resposta, foi colocada no grupo de resposta “Não sabe/Não responde”

No que toca ao explicar da(s) razão(ões) do “Sim” apenas dez de catorze entrevistados (**D**, **CDL**, **C1C**, **CDT2/3**, **CDMCE**, **CDCSH**, **CB**, **CEE**, **AO1**, **AO2**, **AT1**, **AT2**, **RPEE1**, **RPEE2**) apresentaram respostas com argumentos que de algum modo sustentavam a resposta dada. Concretamente, referem que foram estabelecidas ou reformuladas metas no projeto educativo de modo que estas fossem mais concretizáveis, mais precisas, mais ajustadas à realidade do agrupamento. Segue-se a transcrição de excertos das respostas dos entrevistados onde se evidencia a opinião dos mesmos.

Ah, passaram a existir, que era uma coisa não existia duma forma sistematizada. (...) A instalação estava concluída e, portanto, foi a altura de começamos em pensar em criação de instrumentos de gestão do agrupamento enquanto tal. (...). E aí naturalmente que tivemos em conta, não só as diretrizes que resultaram da visão que a equipa de avaliadores do agrupamento colheu, quando aqui esteve, mas também sentimos que também era necessário que os novos instrumentos a criar, de facto, tivessem balizas muito seguras e metas muito concretas, para onde caminhar, para atingir **(D)**.

Eu acho que consciencializou, portanto, a hierarquia (...) Para a necessidade de estabelecer metas. (...) Foi a partir daí que nós começamos a ser bombardeados... (...) Com metas... para metas, sei lá, a nível de disciplina, por exemplo **(CDL)**.

(E - Então a AE, no teu entender, teve ou não impacto na definição de metas para o vosso agrupamento?) Sim, teve. (E – Foram mudadas as metas, foram alargadas, foram introduzidas novas...?) Quer dizer, eu naquilo que me apercebo, o esforço era nesse sentido. (E – Mas isso era visível no projeto educativo que foi feito?) Sim, o que foi feito meteu tudo isso na verdade porque o projeto educativo foi feito há três anos. Já foi depois, já foi durante este tempo **(C1C)**

(...) relativamente a essa questão, eu quero dizer que o projeto educativo foi analisado pela equipa que fez a avaliação externa, e depois com base nessa avaliação (...) houve a necessidade de reformular alguns aspetos que constam do projeto educativo. O projeto educativo orientava-se para a melhoria das aprendizagens. Portanto, essa era o núcleo central do projeto educativo, e constatou-se que o nosso agrupamento tinha algumas fragilidades. (...) Fragilidades essas que foram vertidas, não é, para o projeto educativo. E quais foram, no fundo, essas fragilidades? E portanto, penso que o trabalho que tem vindo a ser feito é numa linha de dar consecução a essas fragilidades que foram encontradas. (...) Alterámos as metas. Considerou-se que o agrupamento tinha disciplinas com índice de insucesso elevado... (...) ...e que era preciso fazer-se alguma coisa. E então definiram, redefiniram-se essas metas, para no fundo...percentagens que fossem alcançáveis. Quer dizer que nas disciplinas em que isso foi definido, por exemplo, físico-química, história, no inglês...a situação melhorou. Melhorou e foi mesmo alcançado. Na matemática, melhorou mas não foi alcançado. Portanto, ainda estamos aquém das metas que estavam propostas. **(CDT2/3)**.

(E - (...) nesse âmbito a definição de metas para o agrupamento sofreu alteração pelo facto da AE ter acontecido ou não?) Sofreu, sofreu. Nota-se que o projeto educativo foi, digamos, redimensionado de acordo com a avaliação. Isso sem dúvida. **(CDMCE)**

C – Houve a avaliação e na altura... na altura o que foi analisado, penso eu, o que foi analisado foi-nos dado a conhecer e depois nós tentamos melhorar de certa forma aquilo que foi ali discutido. Recordo-me que veio as conclusões do relatório... (...) e das conclusões do relatório, precisamente, havia metas que o agrupamento tinha que definir e que tentou, tentou, e que estamos a tentar atingir. Não sei se já se conseguiu atingir, mas cada vez mais... (E – Mas houve impacto a este nível?) Ah, sim, sim... (E – Houve reformulação?) Houve reformulação, houve... **(CDCSH)**

(...) a AE penso que terá sido determinante para uma definição de metas a atingir pelo agrupamento de forma muito precisa, muito específica. Pronto, com a gestão anterior essa definição era muito ambígua. Nós próprios, quer ao nível das lideranças intermédias quer mesmo ao nível do corpo docente em geral, não as conhecíamos. Com a AE foram ouvidos vários agentes educativos, não só docentes; penso que isso foi muito útil na medida que nos ajudou, foi uma orientação... para nós funcionou como uma orientação para a definição dessas metas. Essas metas foram definidas de forma democrática tendo em atenção os vários agentes educativos, fomos

consultados, os documentos em que elas vêm expressas foram também postos à discussão pública (CB)

Vamos ver se sei responder... Eu acho que teve, porque o agrupamento...pronto...as metas que se propôs a atingir...pronto, visa uma melhoria global do aluno e uma maior articulação entre a escola e a comunidade e entre os próprios professores entre os diversos níveis de ensino e também acho que houve uma maior área de preocupação em envolver toda a comunidade educativa: pais e entidades exteriores a escola, para que participassem no nosso projeto e para que ajudassem os professores a atingir essas metas. (CEE)

... tenho por conseguinte a ideia que houve mudanças então na definição de metas, aquilo que se queria para o agrupamento. (AO1)

Sim, eu acho que sim que houve alterações que... porque isso também se reflete... na altura havia... pronto depois da avaliação, não é?(...) Veio para a escola o relatório, havia coisas boas e havia coisas menos boas. (...) Eu por acaso aqui há dias estive a ver isso por curiosidade. Só dei uma vista de olhos e... mas eu acho que sim. Houve coisas que se tiveram de alterar a nível mesmo pedagógico e a nível mesmo estrutural da escola para que isso melhorasse. Acho que sim senhora doutora. Mesmo a nível de professores, pessoal docente e não docente, acho que isso... houve melhorias. (E – Pronto, então em sua opinião o projeto educativo da escola, ou melhor, do agrupamento sofreu mudanças em função dessa avaliação e desse relatório.) Sim. (AO2)

Sim, houve bastantes mudanças. (...) (E - O que eu quero saber é se percecionou se depois dessa avaliação de 2009 se ocorreram mudanças processo de... definição de metas.) Sei que houve... sei que houve bastantes alterações... (...) O projeto educativo foi mudado, sei que os alunos têm mais apoios, por exemplo. (AT1)

Eu acho que sim por causa da... do objetivo final.. no resultado final dos miúdos para atingirem um determinado fim. (AT2)

Influenciou. Sobretudo do que eu pude perceber, até porque era o primeiro ano em que estava e que fazia parte de um conselho pedagógico, foi que havia uma preocupação em termos da própria definição de metas do que é que é realmente importante para a escola (...) Havia uma preocupação para que as metas não fossem apenas metas lançadas para lá mas que fossem concretizáveis. (RPEE1)

Sim. Teve bastante impacto. A escola tentou e fez por melhorar e tentar incrementar uma dinâmica nova no, portanto, todos os professores tentarem com que os alunos fossem mais vezes e tentar apoios da sala de estudo. (RPEE2)

Seguem-se as transcrições para quem respondeu “Não” e para quem “Não sabe/Não responde”.

Em termos de metas, eu sinceramente... as metas estavam definidas, não houve alterações. As mudanças que houve, houve mudanças porque mudou tudo. (...) Mas essas mudanças não foram feitas para refletir a ... a avaliação que foi feita, certo? As mudanças que se verificaram não foram consequência da avaliação, mas consequência de novo ciclo de liderança (PCG).

Em termos de metas, eu sinceramente... as metas estavam definidas, não houve alterações nenhuma; pelo que eu saiba no meu agrupamento não houve grande alteração (CDE)

Na altura quando veio a inspeção, acho que essa parte já estava definida. No fundo, o agrupamento rege-se pelas metas nacionais não é. (...) (Eu vou ser sincera, eu tomei mais

consciência de algumas coisas quando fui coordenadora. Enquanto educadora... (E – E em que ano foi coordenadora, começou...?) Foi há 3 anos... (E – Por conseguinte, quando entrou a avaliação externa já...) Entrámos num processo novo, projecto educativo. Tudo novo. Depois veio uma avaliação, já esse processo estava a andar. E o que estava para trás, sou sincera... (E – Apanhou a carruagem, não é?) Foi mesmo. (CPE)

No que toca à subcategoria “Definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento” (A2), os entrevistados na sua maioria (13 – **D, CDE, C1C, CDT2/3, CDMCE, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AT1, AT2, RPEE1**) referem que a AEE teve impacto. Dois entrevistados referem que não houve influência (**PCG, CDL**) e outros dois ficaram incluídos em “Não sabe/Não responde” (**CPE, RPEE2**).

As pessoas que responderam afirmativamente, justificam essa influência dando exemplos de ações que tiveram lugar, isto é, realização da articulação curricular entre diferentes ciclos, articulação horizontal entre professores da mesma área disciplinar, recurso à diferenciação pedagógica, elaboração de horários que possibilitassem um melhor aproveitamento do tempo, para apoios aos alunos em pequenos grupos, bem como as aulas de Português e Matemática serem só no período da manhã. Ainda no que toca à otimização do tempo, o entrevistado **AO1** referiu que procurou-se agregar para o mesmo dia atividades não curriculares desenvolvidas por diferentes disciplinas. Excertos das respostas dadas pelos participantes relativamente a este item são apresentados de seguida. Ainda dentro deste grupo **CDMCE** alertou para a problemática entre definir planos da ação no papel e depois passar à execução dos mesmos.

Seguem-se as transcrições dos que responderam “Sim” a esta questão.

As coisas estão ligadas (...) Não pode haver definição de metas sem primeiro se pensar nos caminhos a seguir para lá chegar (**D**).

Ah, sim, sim, muito. Em termos de plano anual de atividades, em termos de tudo aquilo que nós propomos, temos as preocupações agora não só fazer atividades para os alunos mas também para os encarregados de educação, para os funcionários, para a comunidade em geral, acho que sim. (E – Hum, hum. Então houve aqui uma influência de relevo relativamente à definição das metas.) Sim. (**CDE**)

(E - (...) tu aí no fundo, quando tu falas fazer essa coordenação, no fundo é uma estratégia, uma ação, não é... era uma prioridade...) Sim, sim.. (E - ... para vocês) Era. O relatório mesmo dizia que tinha que haver uma mudança, uma abertura e uma ligação...os professores não são grupos estanques... (**C1C**)

E há, portanto, alunos com ritmos de aprendizagem diferentes. Mas considerou-se que havia ali uma lacuna. Lacuna era... a adoção de estratégias conducentes a grupos restritos de alunos. E por isso, umas das tónicas que foi avançada, era no sentido de se criar a diferenciação pedagógica. (...). Em determinadas turmas, foi possível fazer estratégias adequadas, a grupos restritos de alunos, com ritmos de aprendizagem distintos. Portanto, optaram-se por estratégias, como por exemplo, apoios a alunos em número muito restrito, o trabalho a pares, por exemplo, que surtiu bastante efeito. Inclusivamente a realização de instrumentos de avaliação distintos, dentro da mesma turma, em consonância com o ritmo de aprendizagem, com as capacidades e

competências evidenciadas pelos alunos. (...). Portanto, digamos que a diferenciação pedagógica foi um dos aspectos, que enfim, veio já na sequência dessa avaliação que foi feita. (...) (E – Então podemos concluir que a avaliação externa teve influência no processo da definição de metas, bem como na definição critérios e planos de ação.) Sim. (...), outra fragilidade que foi encontrada foi a questão da articulação curricular. (...) A nossa preocupação neste momento foi estabelecer essas articulações ao nível da escolaridade obrigatória, portanto até ao nono ano **(CDT2/3)**.

É assim, uma coisa é definir as prioridades outra situação é os meios para as alcançar. (...) elas no documento estão lá. (...) Ah...se vamos questionar se elas muitas vezes foram alcançadas... uma coisa são os documentos que servem de suporte à avaliação, inclusivamente dos meios para atingir essas prioridades... (...) Numa linguagem corrente, muitas vezes são fazem de conta, e nós sabemos disso... (...) outra situação é se nós realisticamente, não é, estamos a trabalhar para essas prioridades. (E – claro.) (...) Como agrupamento há um problema. Eu ainda acho que em termos de ciclos há nitidamente, porque tem a ver com as prioridades, ahm... um divórcio de ciclos. Eu continuo a achar. Há um divórcio de ciclos (...) **(CDMCE)**

... e os horários têm vindo a ser feitos mais nesse sentido... recordo que os horários de matemática têm sido, tem sido construídos para tentar...(...) recuperar, digamos, algumas dificuldades dos alunos relativamente à matemática... aulas de apoio, salas de estudo e até os próprios horários da parte da manhã, os horários de matemática, ou melhor, a disciplina de matemática ser logo às nove dez horas, nunca temos de tarde **(CDCSH)**.

Olha, teve. Teve pelo seguinte...A atual direção apercebeu-se que a um nível de orientação precisa para o agrupamento não havia. Não havia definição de metas, não havia definição de estratégias, não havia avaliação das interações que iam decorrendo. Claro que depois com esta direção tudo isso foi assumido, assumido de forma muito participativa **(CB)**

Eu acho que sim. Também acho que sim... (...) Mesmo em relação às disciplinas que os professores estavam a terem que se notou mais dificuldades...eu acho que sim. (E - Por conseguinte, sentiu que houve mudança em termos da reação dos professores?) Sim, sim. Até porque depois o relatório da avaliação externa tem de ser estudado por nós, e tentamos colmatar as lacunas que eles detetam aqui no agrupamento. **(CEE)**

É assim, uma coisa que eu me apercebi, que eu acho que se pode encaixar aí um bocado...(...) É que por exemplo, no próprio, naquele período digamos, festivo, no final dos períodos por exemplo. (...) Hem...mais ou menos dentro dessa altura deixou de haver as atividades... (...) Do tempo letivo, ou seja, havia sempre um ou dois dias no final do ano que não eram aproveitados porque havia a atividade daquilo, tinham... eles, eles agora reparei que eles têm o... têm o cuidado...(...) De não perturbar, ou de não, pronto...(...) De não perturbar as aulas...(...) Para, por exemplo, o tipo de festividades, e isso... isso reparo agora, acho que é a única...(...) É a única coisa que eu consigo, falar...(...) Em relação a isso, é mesmo isso.**(AO1)**

Sim, houve porque foram criadas mesmo a nível pedagógico salas de estudo, gabinetes de apoio aos alunos do ensino secundário e não só. E mesmo às vezes, mesmo poderia não haver... porque acho que há todos os dias, pelo menos na altura em que eu estava ali nos livros de ponto, se haveria salas de estudo e gabinetes de apoio ao aluno do ensino secundário. Mas mesmo que isso às vezes não coincidissem haver um gabinete, por exemplo, de português nesse dia, estava aqui

um senhor professor de português dar uma explicação a um aluno e tudo mais. Há sempre essa disponibilidade e sempre houve (AO2).

Concretamente, assim especificamente não lhe sei dizer o quê exatamente. Sei que houve alterações como eu já falei à doutora, sei que os alunos têm bastantes apoios, não é? (AT1)

(E - Diga-me uma coisa. (...) foi aprovado na altura, (...) um projeto educativo, (...) Teve conhecimento desse projeto, leu-o?) Tive conhecimento, mas já passaram vários... tive conhecimento mas (...) já passaram tanto tempo que propriamente... (E - E não tem presente...) Já não tenho muito presente... (E - Em relação então ainda ao projeto educativo que foi aprovado (...) houve mudanças na definição das prioridades (...) Apercebeu-se ou lembra-se houve mudanças no estabelecimento de prioridades? O que era preciso primeiro ser feito? (...) Primeiro, em minha opinião, o que na altura percebi foi compreender o aluno, em primeiro lugar, compreender o aluno e depois criar infraestruturas necessárias que a escola, talvez já as tivesse, mas não tinha... quer dizer, instalações já as tinha, mas estruturas necessárias para obter de dia aquele curso, exigir, apetrechar essas salas (...) (E - ...para poder-se fazer a oferta...) ...para converter esse projeto educativo funcionar... não digo talvez a 100%, mas muito perto dos 100%, para criar novas oportunidades ao aluno para chegar mais longe. (AT2)

O que eu pude presenciar é que houve uma divisão na própria escola por ciclos, com professores que estivessem há mais tempo, com professores mesmo em termos disciplinares que estivessem mais habituados a lidar com determinadas situações ou até na execução de grelhas. Portanto, houve uma divisão dos docentes de maneira a arranjar estratégias que tivessem a ver com cada ciclo precisamente para que depois fosse mais fácil atingir objetivos, para que pudesse... digamos que o plano fosse realmente um plano, surtisse efeito e no final houvesse...o que nos propusemos fazer, todos os objetivos a que nos propusemos foram alcançados e os que não foram ser também nítido porque não foram. (E- (...) lembra-se nesse trabalho de definição de planos, quais foram as estratégias e planos que foram... que foram prioridades, que tinham que ser resolvidos primeiro, (...)?) Eu lembro-me ao nível como mãe e como representante dos pais preocupava-me muito, lembro-me dos horários que tiveram uma reestruturação, a escola abria a uma hora e fechava a outra e depois não satisfazia, por exemplo, o transporte das crianças (...), de se fazer que os blocos das aulas ou do tempo dos clubes de serem feitos inclusive clubes para que as crianças não saíssem das aulas e não estivessem à espera de camionetas, (...). Ao mesmo tempo ajudava os alunos com algumas dificuldades, a disponibilidade de alguns professores, (...) (E- E tudo isso foi, na sua opinião, da avaliação externa?) Sim, sim, sim, sim, sim. (RPEE1)

Quanto aos entrevistados que responderam negativamente à questão, **PCG** atribuiu as mudanças à entrada do novo diretor que terá orientado as mesmas, enquanto a **CDL**, refere que na escola, pelas mãos de outras direções, já muito antes da aplicação deste programa de avaliação das escolas já se estabelecia estratégias e definiam-se prioridades.

No que toca às pessoas que não sabiam responder ou não responderam, a **CPE** refere que não tem a noção do que foi feito porque quando chegou à escola limitou-se a “apanhar o comboio que já estava em andamento”; já **AT1**, apesar de ter lido o projeto educativo (PE) do agrupamento na altura não se lembrava do que nele constava; **AT2** referiu que à época teve conhecimento do PE, mas que não se lembrava do seu conteúdo e mesmo após a reformulação da questão o entrevistado na sua resposta não identificou as alterações que foram introduzidas.

Eu vou ser sincera, eu tomei mais consciência de algumas coisas quando fui coordenadora. Enquanto educadora... (...) Entrámos num processo novo, projeto educativo. Tudo novo. Depois veio uma avaliação, já esse processo estava a andar. E o que estava para trás, sou sincera; (E – Apanhou a carruagem não é). Foi mesmo. (CPE)

Pronto e as palavras-chave têm a ver com as metas evidentemente. (E – E esse... e esse... a AE contribuiu para essa definição de prioridades e planos ... (...) Eu acho que não... (...) Já tínhamos, já tínhamos... nós já tínhamos projetos educativos há muito tempo. Tu lembras-te, é do tempo da professora...(..) Estavas aqui na escola quando ela achou que o projeto educativo tinha que dar uma volta e tinha que ser, he... uma coisa mais moderna... porque o nosso projeto educativo era uma treta, era uma descrição, era uma listagem de ...(..) De atividades a desenvolver, agora não...(CDL)

(E – Diga-me uma coisa, costuma ler o projeto educativo da escola que é aprovado de x em x anos?) Em na altura li o projeto educativo, mas sinceramente são tantas páginas que eu... passou-me. (AT1)

Dez dos inquiridos (D, CDE, C1C, CDT2/3C, CDMCE, CEE, AO1, AO2, AT2, RPEE1) na subcategoria “Implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo” (A3) referem que a AEE teve impacto, enquanto cinco (CDL, CDCSH, CB, PCG, AT1) dizem que não houve impacto e três (CDL, CB, PCG, AT1) “Não responde/ não sabe.”

Os entrevistados que responderam de modo afirmativo apresentaram vários exemplos de ações as quais se podem integrar em dois grupos: ações de caráter interno e ações de caráter externo. Exemplos do primeiro grupo: criação de grupos de trabalho ao nível do CP que previamente preparavam as temáticas a discutir nas reuniões (RPPE1), criação dum gabinete de acompanhamento da avaliação da escola que trabalhava informação proveniente de relatórios e questionários de atividades realizadas, sendo depois divulgado o que resultava desse cruzamento de dados nas reuniões do CP e CG (CDT2/3), tentativa de criação dum grupo de trabalho que se encarregaria dos assuntos referentes a projetos e divulgação do agrupamento, abertura de novos cursos (D, C1C), mais apoios aos alunos para terem boa prestação nos exames (CDE), formação para os assistentes operacionais para melhor interagirem com pais e encarregados de educação (AO1). Exemplos do segundo grupo: realização de eventos/ atividades em espaços exteriores à escola os quais davam maior visibilidade ao agrupamento, participação em “feiras das profissões” realizadas em outros agrupamentos. (AT2)

Sim, claramente. Embora isso já fosse... (E – Uma preocupação) Uma preocupação que está também plasmada no meu programa de intervenção. Nós estávamos um pouco em queda em termos... (E – De procura...) De procura. Tinha a ver com várias causas que eu na altura

diagnostiquei no projeto de intervenção e naturalmente que as ações a desenvolver para corrigir isso tiveram em conta a minha avaliação feita no momento em que redigi o plano de intervenção e que depois passaram, como eu disse, muitas delas para o projeto educativo, designadamente ações promoções da imagem do agrupamento, quer a nível institucional, quer a nível pedagógico, educativo... a abertura a um conjunto de ofertas formativas que tínhamos perdido, melhoria das instalações, a renovação de equipamentos, qualificação e a especialização do corpo docente...(…) Em várias áreas... foram aspetos que tiveram ligação.... (E – Com o processo avaliativo do agrupamento...) Sim, sim. **(D)**

Ah, indiretamente influenciou, sim. Nós achamos e queremos dizer que não, que continuamos os mesmos... que há sempre uma certa relutância para dizer, para assumir que vamos mudar alguma coisa, mas a AE obriga-nos mesmo a mudar. (E – Mas queres concretizar com alguma situação em especial em termos dessa influência que tu...) Por exemplo, na avaliação dos alunos; nós tentamos, se calhar, inflacionar um bocadinho as notas. (...) Porque isso agora implica com... tendo uma AE... quer dizer... e pronto e por outro lado aquela gestão de horas com os alunos, dar tipo aulas de apoio para os alunos terem melhores notas nos exames também está a acontecer para termos uma melhor prestação nos exames nacionais, para termos... a gente fala que não interessa muito os rankings mas também interessa, interessa sim senhor. (E – Então tu enquanto coordenadora percebeste que o teu departamento passou a ter mais essa preocupação?) Sim, mesmo para mantermos os alunos, o número dos alunos... (...) ...e mantermos uma boa qualidade de ensino para mantermos os alunos para mantermos... no fundo também o emprego **(CDE)**.

Sim, teve. (E – Foram mudadas as metas, foram alargadas, foram introduzidas novas...?) Quer dizer, eu naquilo que me apercebo, o esforço era nesse sentido. (E – Mas isso era visível no projeto educativo que foi feito?) Sim, o que foi feito meteu tudo isso na verdade porque o projeto educativo foi feito há três anos. Já foi depois, já foi durante este tempo. Quando veio esta avaliação estava a ser construído o projeto educativo, que se mantém e que estará mais um ano, porque o outro... (...) E já foi tudo feito nessa tentativa de construir um projeto educativo baseado no que a avaliação propunha, claro **(C1C)**.

Ao nível, portanto, do reconhecimento o que nós constatámos que a comunidade escolar está, na generalidade, bastante satisfeita. Portanto, com os resultados, portanto, do agrupamento. Mesmo assim, verificou-se que nós, até determinada altura, não tínhamos os, não tínhamos registos formais que permitissem ajuizar, digamos... (...) ...com objectividade, qual era esse...se havia ou não reconhecimento (...) ...em ter essa percepção. Exatamente por isso, e já na sequência, portanto, de avaliações externas, que não foi só a última mas também já tínhamos tido, porque nós já fomos objecto de algumas avaliações externas. Portanto, não tivemos só uma, tivemos já várias. Então considerou-se já, e isso foi outra alteração que se fez, foi criado um gabinete de acompanhamento de avaliação da escola. (...) Esse gabinete é aquele que reúne e que trabalha a informação. Digamos que é aquele, é o gabinete que faz um trabalho de sistematização. E essa sistematização passa, por exemplo, pelo quê: pela recolha de questionários, de inquéritos, de pedidos de sugestões...aos vários intervenientes, portanto, da comunidade escolar. (E – Por conseguinte, a avaliação externa, neste primeiro ciclo, determinou, por conseguinte, em dois mil e seis, determinou o ano passado, por conseguinte, teve impactos nisso que estás a dizer.) Teve. É assim, acelerou, e pelo menos obrigou o agrupamento a formalizar algumas dessas opiniões,... **(CDT3/3)**

Ah.. a AE, vamos ser sinceros, teve impacto a partir do momento em que as pessoas repararam, porque as pessoas podem não o dizer abertamente, mas pensam... quando as pessoas repararam na ligação a AE tinha repercussões no bolo para as menções qualitativas. **(CDMCE)**

Eu acho que sim. (E-Sim?) Sim, sim.(E- Não se fazia antes estas...?) Fazia-se alguma coisa, mas agora temos mais...mais..., pronto, estamos mais elucidados da comunidade em relação ao agrupamento e tentamos a envolvermo-nos muito mais e partilhar muito mais. (CEE)

Há sim, sim, sim, sim... na parte mais pessoal a nível do pessoal não docente (...). A nível de ação, he...ações de formação para ...como é que eu hei de explicar isto da melhor maneira, haver um melhor atendimento...(E – Formação profissional? Exatamente, de maneira que o funcionário consiga...(.) Desempenhar bem as suas funções, ser recetivo com os pais, com os alunos, tentar...tentar melhorar mesmo a relação...(E – As relações interpessoais?) Exatamente. Ainda... na quinta e na sexta-feira passada...(.) Tivemos aqui uma formação, que foi até proposta por mim à direção... (...). Exatamente, neste sentido. (...) Tenta-se melhorar sempre, sempre. (E – Por conseguinte, para...para potenciar, por conseguinte o reconhecimento por parte externa à escola da qualidade...) (...) É muito importante a imagem... (...) Que se transmite, que se transmite aqui, prontos. (...) ...a última sexta-feira de cada mês eu tenho uma reunião com o ... (...) Com as pessoas. (...) E tento sempre apelar a isso, fazer... porque é, é muito importante o que as pessoas pensam de nós, porque, hoje não tenham cá os filhos, mas, amanhã ou depois começam a ver, começam...podem ...uma certa preferência por esta escola... (...) E a nós interessa-nos cada vez mais puxar os alunos para cá (AO1).

Sim, eu acho que sim, porque o agrupamento começou a abrir-se mais, por exemplo, para certas atividades que se faziam aqui dentro às vezes, os teatros nos finais do período e tudo mais, fazíamos aqui dentro. A escola começou a levar mais, por exemplo o teatro Ribeiro Conceição, para haver mais envolvimento dos pais da comunidade escolar, mesmo das câmaras e dos outros organismos aqui agarrados à escola, não é, que existem, começou-se a levar mais isso para fora da escola para haver outra... para mostrar também o que se fazia cá dentro, não é? Uma coisa é estarmos aqui a fazer para nós outra coisa é dar abertura a quem quiser ir ver e eu acho que isso também houve uma melhoria. (E - Por conseguinte, acha que houve uma preocupação por parte da escola em mostrar à comunidade envolvente que era uma escola profissional no trabalho, nas funções que desempenhava.) Sim, sim. Acho eu que sim doutora. (AO2)

(E – Certo. Mas para além desse cuidado, em termos de atendimento do público, de os informar como deve ser que já acontecia antes da AE, a escola recorreu a outras estratégias para divulgar as ofertas de cursos...) Sim, sim, sim... (E - ... a qualidade dos seus resultados...) Sim, sim, sim, em feiras, foi provocado, falta-me o nome técnico, foi... a “feira das oportunidades” se não estou em erro, (...), na escola da hotelaria e se não estou em erro também houve outro na... (...) ...no Pavilhão multiusos se não estou em erro também foi, portanto foi publicitado os nossos cursos para... (E – Mas senhor AT2 essa publicitação decorreu, foi feito a avaliação de 2009 ou já acontecia?) Foi antes e após. (E – Mas acha que a AE melhorou essa divulgação?) Eu acho que sim, eu estou convencido disso, que sim porque, apesar, quer dizer, claro que a AE obrigou-nos a nós, a nós, quer dizer... a sermos mais... (...) Mais zelosos para cativarmos para nós, claro, como escola, cativarmos mais alunos... (AT2)

Sim, eu penso que sim até porque lembro-me que os professores havia coisas, havia pontos da agenda das reuniões em que eu ia estando atenta mas que me transcendiam que eram demasiado técnicos ou demasiados específicos e que havia grupos de trabalho que era dos próprios... (...) nos departamentos havia um encarregue, tanto quanto eu sei um professor que estaria a coordenar

e que fazia parte dessas reuniões e eu vi que havia bastantes reuniões que preparavam ou pelo menos o que ia a pedagógico já era fruto de um trabalho. (E- Por conseguinte esse trabalho dizia respeito a medidas que faziam aumentar ou melhorar o reconhecimento do agrupamento em relação à sua qualidade, quer em termos de escola...) Eu lembro-me até de oferta de escola. Sobretudo ao nível dos cursos novos que estavam a ser criados tecnológicos, na altura havia também as novas oportunidades depois havia também o facto de alguns cursos terem menos procura outros terem muita procura e depois também dentro das disciplinas o êxito, aquela média dos alunos. Portanto tudo isso vinha dos departamentos bastante debatido. (E- E como resultado...) Já da avaliação externa. (**RPEE1**)

Das quatro pessoas que responderam negativamente, nomeadamente, **CB**, **PCG** e **ATI**, justificam a sua posição dizendo que já fazia parte das intensões constantes no projeto apresentado pelo diretor quando se candidatou ao cargo, enquanto **CDL** explicou que já fazia parte da cultura da escola essa preocupação.

... (o diretor) quando assumiu, quando se candidatou ele revelou logo um conjunto de intenções, intenções-programa...(...) e está bem nítido, esse documento até está no portal do agrupamento também; está bem nítido nesse documento que o reconhecimento do mérito, digamos assim, de todos os que trabalham no agrupamento é um ponto essencial ou iria ser um ponto essencial da sua gestão e penso que sim, que está a ser um ponto essencial da gestão do D. E muito importante, ele conseguiu fazer-nos sentir a todos que somos nós que a comunidade envolvente ou comunidade educativa, no geral, nos vê pela imagem que nós damos de nós próprios (**CB**)

As mudanças que se verificaram não foram consequência da avaliação, mas consequência de novo ciclo de liderança. (...) Aliás, até posso se quiseres, e tu também tens na internet, podes inclusivamente ver na altura a carta de intenções, como é que se chama...não é carta de intenções... aquele plano de intervenção do diretor. Ele era bem claro nas ações que ele deveria tomar para reconhecimento exterior do agrupamento. (**PCG**)

(E - Notou alguma mudança decorrente de ter havido a AE em 2010?) Houve, houve alterações, inclusive na página da nossa escola (...) ( - Essa página da escola já existia). Já existia, mas está um bocadinho diferente, está um bocadinho modificada. (E - Acha que teve a ver com a AE, de 2010?) Não, já existia a página da escola, mas estou a dizer que várias implementações que a escola tem, estão lá(...) Já existia, mas certas coisas que foram implementadas... eu acho que sim, que houve alterações. Decorrentes da AE - Também, também. E - também, mas não só? F - Mas não só, porque já é política do nosso diretor (...), é uma pessoa muito inovadora, é uma pessoa (...) muito para a frente... (**ATI**)

Isso, acho que não. Tu sabes que esta escola sempre teve muita tendência para atividades que projetassem a escola... (...) Pronto, para o meio envolvente. (...) Portanto, nós temos muitos projetos. Este projeto Comenius, já temos há que tempos. (...) Por exemplo, a (...), agora que está na direção preocupasse imenso em lançar a escola, há... aqui nas redondezas, até porque nós temos que ganhar alunos...(...) Portanto eu acho que não teve a ver. (E - Também não teve a ver...) Não, não teve a ver, não, não! (**CDL**)

No que toca aos entrevistados **CPE** e **RPEE2** os mesmos afirmaram que não sabiam, que não estavam dentro do assunto, mas que pensavam que a AE deveria ter tido algum efeito. Quanto a **CDCSH** não foi possível recolher a sua opinião no que toca a esta questão.

(E – Por conseguinte, a escola já era reconhecida como uma boa organização, é isso?) É isso.  
(E – E acha que avaliação externa ajudou a melhorar, ou ficou...) Pois, aí é que não estou bem dentro do assunto. Penso que ajudou, embora não se contasse muito mas teve influência. Teve influência e bastante (**RPEE2**).

Eu nem sei se isso tem a ver com avaliação que foi feita, mas que também há essa preocupação de mostrar a escola com um meio que se preocupa com os alunos, que quer atingir aqueles objectivos e que acompanha, essa divulgação também acho que existe, (...) (**CPE**).

Na sub-categoria **A4** (Definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos dez anos) oito pessoas entrevistadas afirmaram que a AE teve impacto (**D, CDT2/3, CDMCE, CB, AO1, AT2, RPEE1, RPEE2**), três defendem que não houve impacto (**PCG, CDCSH, AT1**) e seis (**CEE, CDE, AO2, C1C, CPE, CDL**) dizem não saber responder.

O grupo de pessoas que respondeu positivamente à questão colocada apresentaram várias situações que consideraram ilustrativas da sua escolha. Assim, **D** explicou que presentemente o trabalho que vem sendo desenvolvido no agrupamento aos vários níveis é pensado para períodos mais longos, para prazos mais alargados. Acrescentou que, embora a AEE tenha tido impacto neste item, já antes do processo avaliativo ter lugar, várias diligências tinham sido feitas no sentido de manter o agrupamento tal como se encontrava na atualidade.<sup>91</sup> Deste modo pretendia-se que o mesmo mantivesse a sua identidade aliada à noção escola de prestígio. Para isso tornava-se necessário ultrapassar o estigma da escola da Sé ter sido a antiga escola técnica profissional da cidade (**D, RPEE1**). O coordenador **CDMCE** referiu que foi feita a apresentação pública do relatório de avaliação para as pessoas refletirem sobre a escola que queriam ter. Igualmente, diz que teve lugar a discussão do mesmo, quer em reuniões dos departamentos quer das do conselho pedagógico. Como indícios da definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento, que se queria de excelência, **RPEE1** referiu a oferta de escola em termos de formação, **D** refere a posição do agrupamento nos rankings, **CB** apontou os resultados académicos, **AT2** salientou a necessidade de a escola ser mais aberta à comunidade, Finalmente, **AT2** apontou a necessidade de aumentar o número de pais e encarregados de educação a virem à escola, **AO1** e **CDMCE** indicaram o contrato de autonomia que o agrupamento assinou. A coordenadora da biblioteca (**CB**) e a coordenadora dos diretores de turma (**CDT2/3**) questionaram a extensão do período considerado na pergunta posta. Ambas pensavam que essa visão e desenvolvimento deveria apontar para um período de quatro anos. A **CDT2/3** justificou a sua posição lembrando que, por um lado ao fim desse tempo o diretor pode mudar e com ele a visão e o desenvolvimento do agrupamento; por outro lado, refere que a população escolar vai mudando com o tempo podendo tornar-se desajustado o que fora planeado. A coordenadora da biblioteca (**CB**) salientou que a AEE teve sobretudo efeito ao nível da componente sucesso educativo. O entrevistado

---

<sup>91</sup>À data estava a decorrer uma reestruturação da rede escolar a qual estava a levar à constituição dos mega agrupamentos.

identificado por **RPEE2** justificou a sua resposta positiva ao impacto da AEE, atribuindo a esta uma imagem de poder que necessariamente a escola acata.

Sim, sim. Hoje trabalha-se claramente orientado para um futuro não de curto prazo... (...) Mas para um futuro até mesmo de longo prazo. (...) Não ficamos agrupamento por mero acaso. Ficamos porque tínhamos um trabalho feito e dado a conhecer, no tempo certo, a quem o devia conhecer. Tínhamos números para apresentar, tínhamos resultados para apresentar, tínhamos projeto para defender, porque se não fosse isso Lamego teria ficado com um agrupamento só. (...) Quando eu vim para aqui eu tinha a percepção clara que esse reordenamento da rede ia acontecer, (...) **(D)**

(...) era preciso dar a conhecer às pessoas, a tal recuperação da imagem do prestígio da escola, do agrupamento... (...) Da oferta educativa; dos próprios resultados também. **(D)**

É assim, eu penso que para tanto tempo talvez não. Eu acho que permite vislumbrar o que é preciso ser feito, que metas temos que atingir mas, normalmente para períodos que eu consideraria os quadriénios. Portanto, para períodos de quatro anos. Até porque há aqui um aspecto que acho que depois condiciona, ou pode vir a condicionar, essa visão que é a questão da eleição...ou da recondução do director que tem um projecto de intervenção. E esse projecto de intervenção logicamente que vai mexer com o projecto educativo e vai mexer com a política educativa que se pretende para o agrupamento. Não quer dizer que haja linhas orientadoras, nestes relatórios, que não sejam, digamos, transversais e que possam perpetuar-se. Sem dúvida que sim. Mas também a própria população escolar vai-se modificando e à vezes um diagnóstico que é feito para, por exemplo dois ou três anos, até pode ser inválido ou menos pertinente para os anos seguintes. **(CDT2/3)**

Eu acho que...houve uma apresentação pública na escola dos resultados da primeira avaliação e como tudo, acho que houve pessoas que estavam atentas, foi numa reunião geral de professores. (...) Portanto, houve quem levasse aquilo a sério, houve quem quisesse sair mais cedo, como tudo, e houve quem chegasse mais tarde, tendo em conta o tema em discussão. (...) portanto, ficaram em atas de departamento, foi discutido em departamento, eu estava lá e levei à discussão, e não concordaram e deixaram lavrado em ata e também em sede de concelho pedagógico. E nessa perspectiva eu acho, portanto, que teve impacto na definição do projeto educativo, teve nitidamente. (E – Também na definição da visão?) Sim, sim, sim. **(CDMCE)**

Já é um aspeto que estava também nalguns pontos bastante especificado no programa de ação e depois no plano de ação do candidato D e depois nos documentos produzidos no seio do agrupamento, nos documentos estruturantes do agrupamento. Ah, a tão longo prazo, dez anos, é assim, eu penso que ahm... se está a... (E – Quem fala em dez anos fala em sete, oito anos, quer dizer...) Sim, sim, para aí. As pessoas estão a tentar... ahm... a meta, digamos assim temporal de quatro, em quatro anos, porque há muito a fazer e então nós temos de agir de forma mais cuidadosa, mais cautelosa. (...) Mas posso dizer que há uma visão estratégica de futuro e para o futuro do agrupamento. (E – E em termos de grau, digamos assim, a AE teve influência nessa visão?) Olha, teve. Eu volto a pôr a tónica na questão do sucesso. A nível do sucesso, eu posso estar errada, é o que eu sinto mais. É a minha visão. A nível do sucesso educativo teve, sim; a nível das outras componentes, digamos assim, de todo o processo educativo, da vida, das dinâmicas do agrupamento terá tido a sua influência, mas não uma influência determinante **(CB)**.

É assim, a escola em dezembro do...de 2013, assinou o...o...(E– O contrato de autonomia?) Exatamente, o contrato de autonomia...(...) Logo aí...**(AO1)**

(...) sim, mais aberta à comunidade (...) Ensine melhor. (...) Eh... mais interação entre alunos, pais e encarregados de educação, mais a comunidade extra escolar, neste caso a entidade extra

como a câmara e... pronto, vamos falar de todas as entidades que não dizem respeito à escola (...) .. a associação de pais no princípio, quase que não funcionava e agora já é uma entidade mais ativa, portanto, por isso já é mais, já... funciona muito mais... portanto já é uma escola mais aberta a todos. (AT2)

Sim, eu lembro-me de uma situação que nós tínhamos que era o facto de a escola da Sé ter um estigma de uma escola técnica, profissional, antiga escola profissional, não é? (...) (...) mas sim em termos de oferta assim sobretudo num desejo que a escola tinha de ser uma oferta boa, uma escola boa. Eu lembro-me até de oferta de escola. Sobretudo ao nível dos cursos novos que estavam a ser criados tecnológicos, na altura havia também as novas oportunidades (...) Queriam-se uma escola com ofertas à comunidade de Lamego igual como se pretende que seja uma escola secundária e uma escola que se preparava para ter desde o pré-escolar até ao 12º e com cursos tecnológicos, com cursos profissionais que agora são tecnológicos. Mas tudo isso daí eu falar dos departamentos era trazido pelos departamentos numa tentativa de, quer de mostrar a escola para recrutar alunos, quer para não os perder para outras escolas e não só, porque estávamos em crise, porque temos menos crianças, porque temos de nos debater com outras escolas mas sim em termos de oferta assim sobretudo num desejo que a escola tinha de ser uma oferta boa, uma escola boa. (RPEE1)

Está, está a ser clara. Eu acho que teve. A avaliação externa sempre teve poder e a escola baseou-se nesses critérios que a avaliação tinha com esse formulário, com essas perguntas, e a escola sempre tentou corresponder, e tentava alcançar o grupo desses objetivos. Acho que teve relevância e bastante. (RPEE2)

Os entrevistados **PCG** e **CDCSH** defendem a ideia que quase todas as mudanças que no agrupamento tiveram lugar não decorreram do processo avaliativo mas sim da tomada de posse dum novo diretor que tinha já definido um plano de ação para aquela organização. A **AT1** reforça esta ideia ao dizer que o diretor é uma pessoa muito inovadora, “muito para a frente, que gosta de tudo que é evolução (...) sendo importante sendo de salientar o uso das novas tecnologias nos vários setores da organização escolar.

(E - E no que diz respeito ao projeto educativo, ocorreu alguma mudança na definição duma visão e desenvolvimento para o agrupamento, por exemplo, para os dez anos seguintes? Projeção para o futuro?) Não, penso que não. (E – Por conseguinte neste grupo de questões tu achas que não houve...)... alteração nenhuma. Eu posso ir... eu não sei se esta pergunta ... como é que tens, por exemplo, o que eu acho que houve alterações...foi por exemplo ehm... em termos de definição duma equipa de auto avaliação interna... (PCG)

Não, (...) este diretor tem tido uma preocupação muito grande que é essa de tentar, de certa forma, cada vez mais projetar. (CDCSH)

E não só, porque eu acho que já é política do nosso diretor porque ele é (...) uma pessoa muito inovadora, mas isto é verdade, é muito para a frente, como direi... ele gosta de tudo que é evolução. (AT1)

Os entrevistados **CDE**, **CDL** **CEE** **C1C**, **CPE** e **AO2** nas suas respostas mostraram que não tinham conhecimento que lhes permitisse tomar uma posição. Segue-se a transcrição das suas respostas.

É difícil esta pergunta... não sei...(CDE)

Olha...isso não tenho... não te sei dizer Ana, não sei, não faço ideia...(CDL)

Não sei. Não sei responder não. (CEE)

Isso não sei responder, mesmo... não sei responder. (C1C)

É assim, eu não posso dizer se foi a inspeção que...mas, o próprio agrupamento toma medidas para que próprio agrupamento se expanda e seja visto lá fora é uma coisa, eu sinto isso. Agora se foi pelo que foi dito, eu isso não sei. Vejo mais como uma visão da equipa do que propriamente um conselho externo ...não vejo assim. Pelo menos não sinto assim. Às tantas pode ter influência e nós não percebermos, não é. Agora vejo mais essa equipa que quer essa dinâmica para a escola, de alargar...agora se foi fruto da avaliação externa isso não sei. (CPE)

A nível do projeto educativo é assim, eu estou pouco dentro, porque é assim, eu estou no conselho geral estou a substituir um colega que se reformou (...). Mas a nível do projeto educativo eu não sei se estarão a fazer, sinceramente, alguma coisa porque eu não estou dentro. (AO2)

Resumindo, da análise da categoria A, podemos concluir que:

- a) A AEE teve impacto na definição das metas do agrupamento segundo a maioria dos participantes (14) deste estudo;
- b) A AEE teve impacto na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento segundo a maioria (13) dos entrevistados;
- c) A AEE teve impacto, segundo os inquiridos (10), na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo;
- d) A AEE teve impacto, ainda que moderado face ao valor da opção “AEE sem impacto” (3) e “Não sabe / Não responde” (6), na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos;
- e) Globalmente, os entrevistados entendem que a AEE teve influência na dimensão “visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento” a qual foi, inicialmente, delineada pelo diretor.

**B - Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo.**

Para determinar até que ponto a AEE interferiu com a ação das lideranças intermédias recorreu-se a duas sub-categorias de resposta: B1 (Conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação) e B2 (Formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento). Os entrevistados distribuíram-se de uma forma mais ou menos equilibrada quanto às possibilidades de resposta. Assim, temos na subcategoria B1 para “Sim” cinco pessoas (**D**, **CDE**, **CDT2/3**, **CDMCE**, **CB**) para “Não” sete respondentes (**CDL**, **CPE**, **C1C**, **CDCSH**, **AO1**, **AO2**, **RPEE2**) e para “Não sabe/Não responde” cinco elementos (**CEE**, **PCG**, **AT1**, **AT2**, **RPEE1**).

Nas respostas das pessoas que afirmaram que a AE teve impacto no conhecimento das suas competências encontramos situações que remetem para o efeito nas relações entre o diretor e outros elementos da comunidade escolar, por um lado; por outro lado são dadas respostas que enfatizam o efeito da AE no próprio entrevistado. Em relação à primeira situação a **CB** afirma que o diretor estava ciente do seu papel na organização escolar bem como dos papéis dos outros e por isso delegava tarefas nos coordenadores. No entanto, na opinião de **CDE** e **CDT2/3** a AE teve algum efeito no diretor porque o mesmo passou a ser mais exigente com os coordenadores, não deixando, porém, de escutar nas suas propostas e opiniões (**CDMCE**), bem como delegar tarefas. Em relação à segunda situação a **CDE** afirmou que a AE teve um impacto grande si, tornando-a melhor coordenadora, nomeadamente quanto à sua capacidade de orientar o seu departamento. Já a **CB** afirmou que a AE não alterou a sua maneira de trabalhar, ainda que considerasse muito importante o trabalho que a IGE desenvolveu com as pessoas. O **D** considerou que mais do que a AE, a cultura da escola teve grande influência no conhecimento que cada um tem da sua área de ação.

Houve algum impacto, mas também já havia essa cultura aqui (...) Não foi nesse aspeto, a avaliação externa, não penso que tenha trazido tanto... Tanto peso. Não trouxe grande novidade porque... (...) essa cultura orgânica e de liderança dos órgãos intermédios já está... já vem de muito longe e portanto as pessoas quando assumem uma função, um cargo desses já sabe bem qual é o seu papel...(D)

Sim, eu acho que agora está melhor, o diretor tem mais a noção daquilo que nós fazemos (...) Porque (...) no fundo toda a estrutura nos obriga a nós transmitirmos tudo o que sabemos. (E - ...director passou ... a exigir mais de vocês, determinadas funções...?)... também, claro... (...) (E - Então, achas que, he...) Sim. (E - Houve influências...) Sim. (E - Da avaliação externa...) Sim. (E - No próprio desempenho...) Exatamente, também (E - Relativamente às lideranças intermédias?) Exatamente. (E - E agora, em relação he... enquanto coordenadora em relação ao conhecimento que passaste a ter, ou que tens, he...do teu papel após a avaliação externa, isto é, a avaliação externa he...) Influencia. Em principio eu até comecei... influenciou-me positivamente...Assim temos uma visão mais alargada, he... do processo e ....., não é... (...) ter as expressões todas lá (...) (...) uma das coisas que eu aprendi com a avaliação externa e isso está-me a ajudar muito, é he... pôr todos os grupos a falar nas reuniões, a fazer as reflexões ...(...) e quero que isso vá tudo para a ata (...) que todos ouvíssemos a opinião dos outros, o que eu acho que antes não era possível... (...). E eu estou a conseguir agora isso, mas foi com a avaliação externa, (...) agora ponho nas ordem de trabalhos das atas, tudo. Antes era só informações do pedagógico e outros assuntos, agora ponho tudo, tudo, para toda a gente ficar implicada naquelas coisas, naqueles pontos... (CDE)

Hoje não. Hoje o coordenador, para ser um verdadeiro coordenador e, portanto dentro desta linha...vai mais além, e tem que dar resposta, e tem que dinamizar, a nível, por conseguinte, do seu departamento, algumas destas questões, até para dar resposta aquilo que é necessário. E portanto, eu penso que a posição do director após um relatório destes exigiu que também, sei lá, a necessidade de pedir, solicitar aos coordenadores uma maior intervenção e uma maior proximidade do trabalho que é feito junto dos grupos de recrutamento. (E - Então quer dizer que a avaliação externa obrigou o director a valorizar mais, no fundo, o papel dos coordenadores neste processo global, não é?) Sim. Aliás é assim, eu acho que o director, aliás, ele delega mesmo nos coordenadores de departamento a dinamização pedagógica e a responsabilidade do que é feito ao nível pedagógico, no âmbito dos departamentos (CDT2/3)

Ah... eu não tenho dúvidas que, portanto, há uma... digamos que o diretor... ah... ouve mais os coordenadores de departamento (CDMCE).

(E - ...vamos começar por aí, o conhecimento que o diretor têm da área de ação dos coordenadores.) A AE influenciou esse conhecimento ou isso já era claro para o diretor?) Ora, eu penso que já seria claro para ele, para o diretor. (...) Portanto, o conhecimento que ele tem dos coordenadores, das lideranças intermédias... (E - ... e dos papéis que desempenham...) ... e dos papéis que desempenham, claro, é inerente a esse conhecimento. Sim, já era claro. E tanto era claro que ele tem vindo a delegar, digamos assim,... também a respeitar as competências que cada um tem. (...)

Portanto, isto porquê? Isto tem a ver com o facto de se ter conseguido que os vários coordenadores, que as várias lideranças intermédias tenham assumido como suas as metas a atingir pelo agrupamento. (...) E na questão do sucesso, eu volto a dizer, estou-me a repetir, mas é verdade, foi determinante o aporte da IGE. Porque as pessoas ainda pensam “É pá, a inspeção?”. As pessoas ainda têm, não é que tenham medo, nem sequer é uma questão de respeito, o impacto é maior. Uma coisa é vir alguém da inspeção e dizer “Meus amigos isto tem de atingir o patamar tal, tal e tal outra coisa é as vozes de casa, digamos assim, dizerem isso, não é. Pronto, e a nível das questões de sucesso que se refletem mais fora do agrupamento, a nível até central, as pessoas estão mais cautelosas. A outros níveis essa necessidade, a perceção do estabelecimento dessas metas já existia... ah... e conseguiu-se, quer a um nível quer a outro, como eu disse ao bocadinho, que os coordenadores já sintam como mais suas essas metas.(...) Mas continuo a dizer que há resistentes. (...) São dois ou três, mas perturbam muita gente.(...) (E – Sim. Eu estava a perguntar se a AE ajudou a tu melhorares o conhecimento que tens do teu papel (...). Não quero de forma alguma menosprezar a importância da AE e da IGE.(...), o acompanhamento que a IGE nos tem dado na medida das suas possibilidades, foi muito útil (...) o, mas no que me diz respeito quanto a esclarecer-me mais e a fazer-me ver com mais clareza e se calhar a tentar que eu de forma mais assumida trabalhe em prol das metas , não, não. (CB)

Os entrevistados que responderam “Não” sustentam a sua posição afirmando que quer o diretor quer os coordenadores e outros agentes escolares já possuíam um perfil que se adequava às necessidades, do agrupamento, por um lado (CDL, CPE, CDCSH, AO2); por outro lado é referido que já fazia parte da “cultura da escola” cada um conhecer e cumprir as suas obrigações (CPE, RPEE2). O entrevistado AO1 explicou que as mudanças ocorridas em si decorreram da sua personalidade e não da AE. Já AO2 disse que não alterou nada no desempenho do seu trabalho.

... é difícil dizer se a atitude do [Diretor] teve a ver com a AE.(...) O [Diretor] sempre foi uma pessoa que nos deu carta branca...(...) ele quando escolheu os coordenadores, (...) Conforme a confiança que tinha neles. (CDL)

Acho que não. Não influenciou. Porque é assim, ele já tinha esse conhecimento dos que já estão, não é, ele tinha uma equipa de coordenadores para isto e para aquilo, ele ia tendo conhecimento. Não foi a avaliação externa, para mim, que veio impor mais medida nenhuma porque ele já o fazia não é. (...). Normalmente, chegava-se ao pedagógico, os responsáveis por cada coisa que se está a fazer comunicavam e ele perguntava. Eu percebia que em conversas que se dirigiam a ele para comunicar, para perguntar, eu acho que isso não era fruto da avaliação externa. Já era...(CPE)

Não sei se vou responder a essa pergunta. Ora eu sei que quando entrei para o CP uma das coisas que foi definida foram as diferentes seções para trabalhos, para projetos, para isto, para aquilo, para aqueloutro... (...) (E - Eu vou perguntar doutra maneira, talvez seja mais fácil responderes. Aquilo que vocês passaram a fazer depois da AE...) Sim, não... eu não sinto, pois, não... eu... no primeiro ciclo não.(C1C)

Não, eu acho que o diretor... eu não estou aqui na defesa de ninguém, mas acho que o diretor é uma pessoa muito atenta, não é? (CDCSH).

(...) Não, não, na minha opinião não, não houve alteração nenhuma (...) Eu estou a perceber, eu estou a perceber, he...a mudança que houve no meu papel como chefe... Tem a ver mesmo comigo. (AO1)

(E – Então mas na sua opinião o que é que mexeu ao fim e ao cabo mais com as pessoas saberem qual era a sua área de ação: foi a AE ou foi o facto de serem avaliados enquanto funcionários e professores?) É assim, eu acho que foi a avaliação enquanto funcionários e professores eu acho que não foi a AE.(...). (...) (E - Depois da avaliação passou a conhecer melhor o que deve ser o seu papel ou isso para si já era claro?) Não, sempre foi, sempre foi claro. Para mim isso sempre foi claro. (AO2)

A avaliação externa não teve influência nenhuma nesse aspeto de liderança, da parte da câmara, do pessoal docente, não docente, do concelho geral, dessas coisas todas...não havia, a avaliação externa não teve importância nenhuma. Para mim não teve. (...) (E - Já fazia parte da cultura da escola?) Já fazia parte, exatamente. (RPEE2)

As pessoas que foram incluídas no terceiro grupo “Não sabe/Não responde) (CEE, PCG, AT1, AT2, RPEE1) deram respostas à questão colocada que denotam não serem conhecedoras de informação suficiente para se posicionarem no “Não” ou no “Sim”, como os restantes inquiridos. Segue-se as respostas dadas pelos mesmos.

Eu acho que sim, sim porque... (E - Quando diz sim é porque...) Porque acho que as coisas estão mais organizadas, antes também estariam, mas agora estamos mais alerta, através das várias reuniões, (...) a direção acaba por ter um conhecimento de tudo o que se passa nas várias disciplinas. (E - Mas esse conhecimento melhorou pelo facto de ter havido aquele primeiro ciclo da avaliação externa?) C- Se calhar não. Já havia... (CEE)

Não sei. Ó Ana, essa pergunta vem exatamente ao encontro daquilo que eu digo relativamente à gestão que foi feita, à constituição de todos órgãos de liderança intermédia, após a eleição do diretor. Mudou tudo, certo? (...) E mudou a forma de...agir, do diretor, dos próprios órgãos, foi diferente. Portanto, eu acho que não foi resultado, continuo a insistir, não

foi resultado dum processo de avaliação, mas foi resultado...duma alteração... não da liderança mas da gestão da liderança e do paradigma da liderança (PCG)

(...), nessa altura era o senhor (...) (chefe da secretaria) (...) A minha função na altura era contabilidade, não lidava tanto com professores, nem diretores de turma, não posso responder. (AT1)

(E – Então está a me dizer... essa sua opção de ir frequentar cursos decorreu da sua personalidade de querer ser profissional... Claro, claro, o querer saber está acima de tudo. (E - e não propriamente decorrente do processo avaliativo de 2009. (...)) (...) agora que fala nisso, pode ter ajudado, mas... não digo que fosse uma necessidade primária, mas pode ter ajudado, não digo assim diretamente. Mas pode ter ajudado, não digo assim diretamente, mas pode ter ajudado. . Agora que pensamos nisso, não digo que sim nem digo que não... ficamos assim no meio termo... (AT2)

(E- Portanto, a avaliação externa, na sua opinião influenciou esse tal conhecimento que o diretor tinha ou...) A posição dele pareceu-me, eu não o conheço antes, mas a posição dele pareceu-me ser uma pessoa que (...) levava as coisas preparadas (...) eu não o conheço antes, não sei se a posição dele foi porque pediu essa avaliação e então começou a ter de ser mais metódico mais preparado, digamos assim, ou se já era a sua maneira de ser; a mim pareceu-me que já era a sua maneira de liderança, de estar nas coisas, de ter um conhecimento prévio. (...) (E- Então teve oportunidade, ainda que fosse por pouco tempo, teve oportunidade de contactar na reunião de pedagógico e depois nessa avaliação, não notou diferença? Não. Notei uma maior preocupação, a preocupação foi sendo maior, mas também os requisitos estavam sempre a mudar, a lei vai mudando, as exigências também e ele era uma pessoa que estava sempre preparada. (RPEE1)

Curiosamente este elemento deste grupo confessa que a AEE teve impacto em si mesma.

(E - Enquanto representante de pais acha que a avaliação externa influenciou o conhecimento que tem ou que teve enquanto representante?) Sim, tornei-me mais atenta. (RPEE1)

Quanto à sub-categoria “B2” (Formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento) os inquiridos consoante as respostas dadas distribuíram-se da seguinte maneira: **D, CDL, CDT2/3, AO2, AT1, RPEE1 (6)** consideram que a AE teve impacto; **CDE, CPE, CDCSH, CB, CEE, PCG, AT2, RPEE2** entendem que não houve impacto e **C1C** e **AO1** integram o grupo “Não sabe / Não responde”.

Após a definição das metas para o agrupamento tornou-se pertinente passar à ação, isto é, definir e percorrer caminhos para a concretização das mesmas. Dada a dificuldade em dar-se esse passo, o diretor impôs reuniões aos professores a vários níveis (entre ciclos e anos sequenciais) a fim de se poder fazer a articulação curricular que não era prática corrente no agrupamento (**D, CDL, RPEE1**). A **CDT2/3** refere que ao nível das reuniões do CP organizaram-se, com mais cuidado, os grupos de trabalho direcionados para as metas. Ao nível dos funcionários do agrupamento **AO1** salientou a criação da equipa de avaliação interna que não existia e a **AA1** referiu a

importância de formação que o pessoal não docente recebeu a fim de melhorar o seu desempenho.

As respostas a seguir transcritas apresentam as razões para as respostas afirmativas dadas pelos entrevistados.

Fez soar algumas campainhas de alarme. (...) Uma coisa é termos a cultura da... do funcionamento dos...(...) Dos vários órgãos e da responsabilidade que cabe ao papel de cada um enquanto ator em cada um desses órgãos, mas outra coisa é depois o cumprimento rigoroso de metas que são pré-determinadas... e a avaliação externa teve esse condão de fazer soar algumas campainhas de alarme... pensar que afinal o que se põe no papel tem de passar a ser cumprido. Se queremos chegar até a este nível temos que fazer por isso e não fixar uma meta e depois continuamos com as práticas rotineiras e seja o que for logo se vê. (E - Concretamente quais foram as formas que vocês utilizaram, a título de exemplo, para mobilizar essa articulação, para conseguir essa articulação?) Há reuniões de departamento, há reuniões de articulação entre grupos disciplinares e entre conselhos de professores que fazem a transição dum ano para outro. Isso verifica-se no pré-escolar com o primeiro ciclo, do primeiro ciclo com o quinto ano e também do sexto para o sétimo, do sétimo para o oitavo. (...) (E - (...) essas reuniões de coordenação entre esses conselhos, então não existiam antes da avaliação.) - Não, não. Foi uma prática que foi instituída, até um pouco ao arrepio da vontade das pessoas. (...) Eu impus essa realização dessas reuniões de articulação entre ciclos e articulação entre ciclos e entre anos sequenciais. (D)

Nós há dois anos atrás, foi o [Diretor] que lançou a ideia ao Pedagógico, resolveu fazer, ou convocar ele, reuniões de articulação. (...) isso teve a ver com...com a avaliação externa (CDL).

Influenciou porque, inclusivamente... (como é que eu hei-de dizer) ...Bem, é assim, eu acho que depois desta avaliação externa houve, inclusivamente, mais cuidado até na criação de grupos de trabalho dentro do próprio concelho pedagógico. Digamos que as metas do agrupamento foram como subdivididas e constituíram-se grupos de trabalho direccionados para essas metas. Uma delas foi, por exemplo, um grupo ligado ao acompanhamento e avaliação de alunos. E nesse grupo estive, e estão...mas eu pertenci a esse grupo, como pertencço ainda hoje. Há um outro grupo de trabalho que é sobre avaliação do desempenho docente. (CDT2/3)

Sim. (...) Eu acho, por exemplo, a nível da avaliação interna, até aí não se fazia muito, não se fazia... por exemplo, havia uma atividade, a atividade era feita, ninguém questionava se (...) uma equipa de avaliação interna. (...) Criou-se porque acho até aí não havia ou poucas eram avaliadas... a escola pouco avaliava as atividades.(AO2)

Sim. Pelo menos pelo conhecimento que eu tenho, por exemplo, houve formação para pessoal não docente e provavelmente para os docentes mas aí... Deram formação e mesmo sei que um objetivo deles, e nosso também, foi a própria formação para melhorarmos o nosso empenho a nível dos serviços. (E - Então está-me a dizer que uma estratégia de mobilizar as pessoas foi dar-lhes formação). - Também, também, para os alertar e para aprenderem e para adquirirem competências. (AT1)

Eu penso que sim acho que precisamente nessas reuniões em que era pedido, havia trabalho que era distribuído e o que ficou notório para mim foi que havia uma preocupação de que as coisas, (...) Entre ciclos houve uma reunião em que foi falado bastante uma articulação

entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, e o primeiro ciclo, portanto o quarto ano, e a articulação entre segundo ciclo. (RPEE1).

Para os entrevistados que afirmaram que não houve qualquer mudança decorrente da AE apontam como razões a dinâmica do agrupamento (CPE, AT2), a sua cultura de escola (CDCSH), o projecto de intervenção do novo diretor do agrupamento (CB), bem como o projeto educativo que teve uma grande influência do diretor (PCG) aquando da sua elaboração.

Eu acho que não. (...) Eu acho que quem não faz nada continua a não fazer nada e quem... e quem faz, interessa é que continua. (CDE)

Acho que não teve assim...pronto, porque...Eu acho que o agrupamento já tem essa dinâmica dentro do agrupamento. Os coordenadores são os responsáveis, não é, têm o seu núcleo, cada um tem o seu núcleo e depois passam as informações e mesmo, eu estava no pedagógico no departamento, portanto, eles...No meu departamento fez-se assim e não sei quê, mas depois vão buscar aquilo que é bom naquele departamento que até é da organização. “Ah, até vamos fazer assim porque...”. Mesmo até falam mais do segundo ciclo, terceiro ciclo. Se toda a gente fosse pelas mesmas...não é...e eles iam buscar. Acho que havia muito essa troca. . (CPE)

Quer dizer...não, não... É natural porque quando é evidente uma conclusão do estudo provavelmente nos dão... hum... ou melhor nos aconselham melhorar em determinados aspetos nós não temos mais do que dar cumprimento a esse aconselhamento. Mas no fundo não alteramos muito aquilo que estávamos a fazer porque estávamos já no caminho certo. (E – Hum, hum... portanto já havia, digamos, uma cultura de escola...) Sim, sim... sempre tem havido... (CDCSH)

Penso que não, penso que não terá influenciado decisivamente. Porquê? Porque ao contrário da anterior gestão, a atual gestão já trazia...ahm... digamos que bem nítida a definição de parcerias, Pronto. No que me cabe em termos de biblioteca também tive sempre presente que nós, a escola não pode dobrar-se sobre si própria. Ela tem que se aproximar dos agentes que lhe são externos porque todos nós temos que nos complementar na função de educar, de formar.(CB)

Não tem nada a ver com o processo de autoavaliação. Houve efetivamente uma alteração em termos comportamentais até de nós, de grupo, agora estou a falar do meu grupo, “bom, meus meninos sempre que no final de cada período de avaliação, no final do período de avaliação nós observamos o resultado de avaliação e comparamos com as metas que estão definidas no (...). projeto educativo.(...) Portanto, nós temos sempre em atenção isso. Fruto da, dá... fruto não, penso eu, não, volto a referir, fruto não da AE mas daquilo que está no projeto educativo. (PCG)

Não... A mobilização, agora falando assim, a mobilização já era decorrente, portanto, nós sentíamos a mobilização, já estava connosco, já era contínuo, portanto nós evoluímos... o processo evolutivo da avaliação já era connosco já estava inserida em nós .(AT2)

Tal como se verificou na questão anterior, as pessoas que foram incluídas no terceiro grupo (C1C, AO1) em respostas à questão colocada que denotam não serem conhecedoras de informação suficiente para se posicionarem no “Não” ou no “Sim”, como os restantes inquiridos. Seguem-se a transcrições das intervenções dos entrevistados.

(...) depois quando nós entramos nesta organização toda há muitas coisas que nos escapam. Eu parece que só agora é que tomo conhecimento como é que aquilo funciona três anos depois

(...) Porque ali era tudo muito novo...eu mesmo ia para o conselho pedagógico e dizia assim ...”eu não sei bem o que estou aqui a fazer (...). Mas lá está, não sei dizer se já antes funcionava assim ou não funcionava... (C1C)

Acredito que tenha tido, acredito que tenha tido, eu não... eu não o senti...(...) Mas acredito que tenha tido, porque todo o tipo de avaliação, toda e qualquer avaliação, quando nos avaliam a nós acaba sempre por criar mudanças (AO1).

Da análise da categoria B podemos afirmar que:

- a) A AEE não influenciou no conhecimento que os órgãos/atores têm suas áreas de ação;
- b) A AEE não influenciou na definição de formas de mobilizar diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento;
- c) Genericamente, os entrevistados, entre eles o diretor, referem que, mais do que a AEE, a cultura da escola tem grande influência no conhecimento que cada um tem da sua área de ação;
- d) São valores relativamente próximos os das respostas que dizem que a AEE teve impacto e aquelas que afirmam o contrário, relativamente à valorização das lideranças intermédias do agrupamento.

### **C - Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo, com vista a melhorar o serviço educativo**

Tal como na categoria anterior recorreu-se a duas subcategorias de resposta, C<sub>1</sub> (Identificação de problemas no serviço educativo) e C<sub>2</sub> (Estabelecimento de projetos / parcerias / soluções inovadoras para o agrupamento com vista a melhorar o serviço educativo).

Em relação à subcategoria C<sub>1</sub>, as respostas dadas distribuíram-se da seguinte maneira: “Sim” – sete inquiridos (PCG, CEE, CB, AT1, AO1, AO2, RPEE1, “Não” – nove inquiridos (D, C1C, CDE, CPE, CDL, CDCSH, CDT2/3, AT2, RPEE2); não houve ninguém incluído no grupo “Não sabe / Não responde.”.

Em relação a C<sub>1</sub>, no que toca às respostas positivas quanto ao efeito da AEE, encontramos entrevistados que sentiram que o processo avaliativo foi importante para ultrapassar as dificuldades que sentiam na resolução dos problemas diagnosticados (PCG, CEE), bem como na reflexão acerca dos fatores que estavam na origem dos mesmos (CB). Como exemplo de problemas AO1 descreve o caso dum aluno que não tinha sucesso dado o seu agregado familiar ser pobre o que levava à necessidade da criança trabalhar depois da escola. A entrevistada AO2 abordou o comportamento problemático de alguns alunos, que habitualmente não eram alvo de sanções, situação que se modificou a fim de melhorar o ambiente escolar. A RPEE1 e a AT1 referem nas suas respostas que já não têm muito presente situações problemáticas, mas, contudo, apontam o estabelecimento de parcerias como estratégia para resolver as mesmas. Apresentam-se de seguida excertos das respostas dadas.

Mudou uma vez que criamos uma equipa de auto-avaliação. Se criamos uma equipa de auto-avaliação por causa de... com maior preocupação por causa do relatório da, da.. (E - Passaram a vir para cima da mesa problemas ou situações que dantes não eram contempladas...) Elas eram contempladas, não eram contempladas com vista à resolução duma determinada maneira. Digamos, nós tínhamos os problemas, sabíamos identificar os problemas que já tínhamos e conhecíamos as situações só que dissemos “bom vamos lá ver, temos que olhar isto de outra maneira”. (PCG)

Não...não foi identificação dos problemas, nós já os tínhamos identificado, foi mais...pronto saber como abordá-los e como...não é como acabar mas como ultrapassá-los...esses problemas. (E - Lembra-se de algum exemplo concreto em que a avaliação externa alertou para isso? Como é que haviam de fazer essa resolução ou ultrapassar esse problema? Não se lembra?) Não. (CEE)

Olha, ao colocar a tónica no sucesso, ou na falta dele, em determinadas áreas ou numa determinada área, matemática concretamente, ahm... acho que nos obrigou a todos a refletir nos fatores na origem... (E - As causas) Exatamente. E quando nós temos boa-fé e boa vontade, refletimos, ainda que essa reflexão nos possa trazer conclusões amargas, não é, porque poderemos chegar à conclusão de que temos feito duma forma e poderíamos ter feito doutra ou podemos tentar novas formas, pronto, e acho que isso foi patente para todos. E ainda hoje em pedagógico as discussões a esse respeito são animadas. No entanto as pessoas que mais e melhor e de forma mais direta poderiam colocar, digamos assim, cobro a determinadas situações, são as pessoas que não aceitam esta reflexão. Portanto, o grupo disciplinar que deveria fazer uma reflexão mais profunda e que deveria de alguma forma questionar-se bastante, muito mesmo, não o faz. “Porque isto é normal, porque sempre foi assim” (...). Pronto e aí a IGE o que há de fazer? Teve muito mérito, mérito para nos alertar para essa questão, o mérito para nos alertar para a urgência premente duma reflexão séria, para a urgência premente de alterações, modificações, de readaptações, de releituras de programas, de muita coisa que tem que se fazer de outras formas. Em pedagógico continuamente é lançada a questão, é lançada pelo diretor como presidente do pedagógico, é agarrada por muitos de nós...(CB)

Eu sei que houve. Não lhe vou explicitar exatamente... eu não vou a pormenores, porque... eu sei que houve, inclusivamente como já falei no início tem havido várias parcerias, a escola tem várias parecerias. (...) E pronto, trabalham...há interligação entre a escola e esses parceiros. (AT1)

(Após a AE em 2009 notou que houve mudanças nessa capacidade de identificar problemas a nível do serviço educativo?) Sim, sim. Essa tal preocupação que noto, tanto na direção, como em alguns professores, he...por exemplo, acontece-me várias vezes... (...) Não consigo estar atento a tudo. (...) Mas professores virem ter comigo... (...) Perguntarem: o aluno X costuma vir cá? Ou costuma vir almoçar? Ou o senhor repara se ele almoça bem... (...) . por exemplo, eu tenho um caso aqui de um miúdo que tem maus resultados e eu até costumo questioná-lo sempre, ‘mas porquê?...porque é que tu não estudas?’ Noto que ele também não vê a escola com muita ambição, mas diz-me a mim ‘senhor Roberto, eu saio daqui, meto-me no autocarro, chego a casa às seis horas e ainda tenho que ir buscar o gado’(...)À noite dão-lhe uma sopinha, um pão com um bocado de chouriço e depois vai-se deitar, é impossível que esse miúdo tenha bons resultados... E é tentar perceber isso (...) E acredito que...que a mudança e a pesquisa para identificar o foco dos problemas... (...) Também tenha a ver com... (...) Com a avaliação, exatamente. (AO1)

Sim. (E - Então o que é que passou a fazer que não se fazia antes que ajudou a identificar problemas novos?) (...) Por exemplo, aqui na escola há situações pontuais, pronto, em que às vezes os miúdos insubordinados, malcriados com os auxiliares ou com os assistentes operacionais às vezes os miúdos eram malcriados e davam uma má palavra, eram mal-educados e nós deixávamos assim passar um bocado e não queríamos saber. Às vezes relatávamos assim com o senhor (...) “olhe, tivemos uma situação com este ou aquele miúdo e tudo mais” e pronto, esquecíamos, passávamos, deixávamos. De há uns tempos para cá isso não vem a acontecer. De há uns tempos para cá nós temos é começado é a fazer mais participações, a fazer... porque é assim, há miúdos que também... eu acho por um lado... por um lado acho que têm que ser ajudados, que é assim, se eles não têm esse apoio se eles não têm esse equilíbrio em casa... (...) (AO2)

Eu penso que já se sabia, penso que novo, novo, não me lembro de nenhum mas foi motivo de debate, foi motivo de preocupação e foi motivo de criar parcerias para resolução de alguns problemas porque foram ditos em voz alta, porque foram ditos por grupos de pessoas, porque houve inquéritos e parecendo que não isso faz com que o problema venha mais à tona. (...). Estes problemas todos foram resolvidos e como houve reuniões para colher pareceres porque tínhamos de dar uma resposta precisamente nos painéis da, em que estaríamos com a inspetora da avaliação fez com que os problemas fossem mais falados, houve mais reuniões, houve sim senhora. (E - Então o que a RPEE1 me esta a dizer é que a avaliação externa teve impacto, não só *a posteriori* mas a *anteriori*.) Sim, não havia por exemplo associação de pais, fizemo-la depois. (RPEE1).

Nesta subcategoria os inquiridos que optaram pelo “Não” (**D, C1C, CDE, CPE, CDL, CDCSH, CDT2/3, AT2, RPEE2**) sustentam a sua escolha afirmando que já fazia parte da cultura de escola diagnosticar situações problemáticas a fim de as ultrapassar. Como exemplo de problemas são referidos o abandono escolar (**CDE**) e a existência de alunos oriundos de meios socio culturais desfavorecidos (**CDT2/3**). No entanto o **D** explicou que muitas vezes a resolução desses mesmos problemas eram morosos demais.

Seguem-se extratos das respostas apresentadas.

(...) a avaliação externa aqui não influenciou muito aqui... (...) Sim, tínhamos a noção do que é que estava mal, do que era possível corrigir e do que era desejável corrigir. (...) com o passar do tempo tem-se feito essas, esses ajustamentos... possíveis, muitas vezes não ao ritmo que nós gostaríamos... (D)

(E – Repara, quando tu falas na articulação era um problema do serviço educativo, a falta de articulação...) Era, mas aí já tinha uma consciência anterior... a mim não foi a AE que me fez alertar, (...) não foi porque me disseram “É preciso fazer”, foi porque eu achei que era preciso fazer por mim. (E – A AE não influenciou a ...) Não (E – Não teve...) Não, não... (E – Não ... na capacidade da escola ou o agrupamento ser capaz de identificar problemas paradespois tentar resolvê-los.) (C1C)

Eu acho que aí não ajudou em nada... (...) por exemplo, nós sempre fomos muito bons na parte da educação especial e por isso é que temos a unidade de... (...) deficientes. (...) ... por exemplo, um dos problemas que nós tínhamos era o abandono escolar e ... pronto, que nós já tínhamos detectado há algum tempo, temos tido algum cuidado com isso. (CDE)

Não, isso já se sabia. (E – Não teve então impacto na sua opinião.) Não. (CPE)

Não estou a ver assim grandes influências. Como assim, como? (E – Estou a perguntar se isso influenciou ou se já era uma prática corrente. Não, isso é uma prática da escola (...)) (CDL)

Não sei... se houve... se se notou assim muito...(E - ...houve algum aspeto que a AE vos chamou a atenção, no sentido que vocês não tinham percecionado) Não, não.. nós já estávamos cientes de tudo aquilo que a AE concluiu. (CDCSH)

É assim, nós tínhamos mais ou menos identificado os problemas do agrupamento. Sabíamos, o grande problema do nosso agrupamento era, e é, do facto, de termos alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, em que as famílias têm pouca expectativa face à escola e em que os níveis de insucesso escolar a determinadas disciplinas eram absolutamente notório. Portanto, nós temos essa radiografia feita. E aí não foi a avaliação externa que nos despertou para essa questão. Também, não foi a avaliação externa que nos fez estabelecer parcerias nem protocolos. Desde há muitos anos, a nossa escola, que depois se transformou em agrupamento, teve uma prática e uma cultura que a fez virar para o exterior, abrir-se ao exterior. (CDT2/3)

Não; a escola, na minha opinião, eu acho que conseguiu identificar grupos ou grupinhos ou alunos que não conseguiam ou tinham dificuldades... (AT2)

Não, não. (E – Por conseguinte, a escola já estava ciente das suas limitações...) Já, já sabia de tudo. Já sabia os problemas que tinham, que não tinha, o que faltava ... (...) (E – Então acha que avaliação externa não foi alterar nada nem melhorar o projecto...) Não, não. Então ali...já estava embutido... (RPEE2)

Para proceder-se à caracterização da subcategoria C<sub>2</sub> recorreu-se a quatro indicadores tendo como referência sugestões da IGE presentes no documento “Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho” (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2009) :

C.2.1- Efeito na realização de iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos

C.2.2- Efeito no envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nas iniciativas tomadas

C.2. 3- Efeito na divulgação dessas iniciativas e os resultados alcançados

C.2.4- Efeito no envolvimento do agrupamento em projetos de âmbito local, nacional e internacional

No que respeita a C2.1 os cinco elementos que responderam “Sim” são: **CDE, CEE, AO1, AT1, RPEE1**; os nove entrevistados que disseram “Não” são: **D, CDL, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, RPEE2**; finalmente os dois entrevistados que foram integrados no grupo “ Não sabe / Não responde” são: **AO2, AT2**.

Os inquiridos apoiantes dum resposta positiva, no que toca à influência da AEE, tiveram alguma dificuldade em serem objetivos nas respostas dadas, nomeadamente, em descrever exemplos de iniciativas inovadoras. Assim, a **CDE** explicou que passou-se a fazer menos atividades mas com mais qualidade, considerando o projeto BOCCIA inovador. A **CEE** referiu que o impacto na inovação traduziu-se no apresentar-se projetos mais aperfeiçoados, enquanto **AO1** referiu que os cursos profissionais constituíam uma resposta positiva do agrupamento. Já **AT1** refere que na elaboração dos horários de professores e alunos houve o cuidado dos mesmos permitirem um melhor enquadramento aos alunos. A **RPEE1** afirmou que quanto às melhorias que via no agrupamento não podia dizer que as mesmas decorriam só da AEE, mas que era uma realidade a subida no ranking das escolas.

Apresentam-se os extratos das respostas apresentadas pelos inquiridos a esta questão.

Pois... é assim, hem ... no fundo nós somos obrigados, fomos obrigados a repensar toda a nossa estratégia... (...) De propostas de atividades, antigamente... depois desse tempo, tínhamos para lá todo um plano anual de atividades... parava-se esta atividade lectiva, mais aquela naquele dia, naquele dia; ... (...) Ou seja, aquelas atividades que começamos a achar que não têm interesse, retiramos (...) menos, mas mais interessantes e com mais qualidade. (...) Agora, projetos inovadores, temos o BOCCIA, pronto... (**CDE**)

Teve.Uma maior preocupação em fazermos, a desenvolvermos projetos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que depois os ajudariam a melhorar todo o seu desenvolvimento. (E-Mas isso já não acontecia antes?) Acontecia, só que eu acho que agora há um maior aperfeiçoamento. (**CEE**)

(E – Isto é, hem... temos estado a falar, portanto, na atribuição de determinadas turmas a determinados professores, hem... para além desse cuidado, notou, hem... ou apercebeu-se de alguma forma de fazer as coisas diferentes, de inovar, no sentido de melhorar os resultados dos alunos?) Sim, eu acho que a própria direção dos cursos que nós temos aqui... (...) ... os cursos profissionais no meu entender e no entender da direção de certeza, acaba por ser... Uma resposta positiva... (**AO1**)

(E - (...) em relação à capacidade de implementar iniciativas com repercussões nas aprendizagens dos alunos, também não me sabe dizer concretamente, uma vez que trabalhou mais na parte...) Na contabilidade. Mas eu acho mesmo assim dá para ver mais ou menos, até pelos horários dos alunos (...) houve muitas alterações. (...) Dá para ver...se a gente reparar nos horários dos alunos e dos próprios professores (...) há ali alterações que têm os tais...(...) apoios como eu já falei anteriormente e outras atividades para... com os alunos. (**AT1**)

Não posso dizer que tenha sido direta nem posso tirar daí a relação que foi por causa disso [AEE], (...) agora a escola subiu no ranking de escolas, é uma realidade; a escola ofereceu o segundo ciclo que não tinha, quer dizer, as melhorias da escola são mais que muitas. Em termos de novas tecnologias foi notório (...) (E- Mas isso foi antes da avaliação.) Foi. Mas impactos foram notados durante e depois, porque (...) quando a avaliação foi pedida foi no ano em que isso tudo se deu. Foi tudo no ano 2010/2011 e 2011/2012 portanto digamos que

as repercussões da avaliação entraram no ano 2011/2012 e 2012/2013 e foram os anos em que a escola teve um 'boomezinho', teve. Agora com certeza que não vou dizer que foi só pela avaliação externa (...) (**RPEE1**)

Quanto ao grupo de entrevistados que entendeu responder que a AEE não teve impacto na realização de iniciativas inovadoras no agrupamento genericamente apontam para a tradição que já vinha de trás no que diz respeito a este item. Alguns dos inquiridos dão exemplos de iniciativas que já tinham sido implementadas tal como clubes (**CPE**), a utilização das TIC (**C1C, RPEE2**) em sala de aula, aumentar a diversidade de oferta curricular (**CDT2/3**), o Projeto Comenius (**CB, RPEE2**), atividades de incentivo à leitura (**CB, RPEE2**). O **CDCSH** chamou a atenção para o facto de os professores terem mais trabalho atualmente, provavelmente, induziria uma diminuição na apresentação de propostas inovadoras para o agrupamento. O entrevistado **D** salientou que continuou a fazer o que já era prática, mas com mais dinâmica.

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E – (...)) então em termos de iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos também não houve aqui... um efeito de peso?) Não, da avaliação externa não. (E – Estás a dizer-me que continuou a fazer o que já se fazia antes em termos dessas relações com a comunidade.) Exato, mas com uma dinâmica muito mais acrescida. (**D**)

Não, não, não, isso não foi a AE que nos alertou para a necessidade de... (E – De inovar.) Projetos, não, isso já temos nós aqui. (**CDL**)

O próprio agrupamento já trabalha nesse sentido. Fazer mais coisas para ter aqui os miúdos interessados, estes clubes que se criam, o desporto e tudo isso para os incentivar à escola, e depois ter resultados. (E – Mas isso já havia.) Isso já havia. (E – Por conseguinte, a avaliação externa não influenciou?) Não, para mim não. (**CPE**)

Não. Ah, pronto... de inovador seria se calhar, para nós era a... utilização das TIC. Foi uma das coisas que foi sempre muito pressionada, que as TIC já no pré-escolar é obrigatório que haja a avaliação das TIC em cada aluno. (**C1C**)

(...) praticamente a gente manteve o traçado que estava... (...) que já era prática. (...) convém referir, o que nós fizemos foi entrar numa situação de diversidades de oferta curriculares. (...) uma das metas é exactamente o combate ao abandono escolar, ao absentismo, ao insucesso. (...) E aí não vou dizer, também, não sei após a equipa inspectiva ter estado no agrupamento, se isso teve ou não alguma influência no reequacionar de cursos profissionais e de ofertas que a escola tenha neste momento. Mas, de uma maneira geral nós já tínhamos a prática e até a sensibilidade de procurar alternativas para alunos, que muito dificilmente se poderiam manter no ensino regular. (**CDT2/3**)

Não.. nós, nós já temos por acaso... se calhar agora faz-se menos do que o que se fazia anteriormente porque cada vez mais as escolas hoje estão absorvidas com... (...) Com burocracia. Os horários dos professores não permitem uma série de coisas, quer dizer, a maior parte das vezes os professores têm salas de estudo, têm aulas de apoio, têm isto e aquilo. Não há muito mais para se fazer. (E – Hum, hum, então já essas espécies de iniciativas inovadoras já acontecia antes da avaliação.) Já, já. (**CDCSH**)

Olha, não, penso que não terá influenciado. Não terá influenciado porque o grupo em questão, grupo disciplinar em questão recusa reformular processos e metodologias. Por outro lado, situações inovadoras que contribuam em muito para o sucesso, porque contribuem para a motivação dos alunos, olha eu saliento-te, por exemplo, o Projeto Comenius que já existia e que passou a existir ao nível do básico. Pronto. Este ano está outra vez ao nível do secundário e só. Eh, saliento também outras iniciativas, por exemplo, a motivação para a leitura, coisas tão simples como ir a uma sala de aula ler e nós dizemos assim “olha, os alunos não gostam, muitos não gostam de ler”, apesar de nós ter um índice muito bom de requisições domiciliárias durante o tempo mas pausas letivas, os alunos aí, a partir do que a experiência me mostra e é o que está comprovado através de estudos, a partir do sétimo/oitavo ano muitos deixam de ler. Nós vamos às turmas e o certo é que mesmo alunos quando nos vêm com um livro na mão, a a a, até fazem uns comentários, mas depois estão muito atentos. Lemos partes dispersas duma mesma obra, perdão, de obras diferentes e o certo é que depois eles ficam com a pulga atrás da orelha “E agora, e agora, e a seguir?”. E então estão atentos. **(CB)**

(E - (...) mudou a capacidade de implementar iniciativas inovadoras com repercussão nos resultados dos alunos?) Não. (E – Não?) Não. **(PCG)**

Já se fazia. (E – Também já se fazia. Está a pensar concretamente em quê?) A inovação que veio lá com aquilo dos computadores, dos comenius e dos workshops que há agora...e protocolos com a Cambridge School, Oxford...com a Dra. (...) e a Dra. (...) . sempre foi, como hei-de dizer...aquela escola sempre foi muito aberta. (E – E fez questão disso.) Sempre fez questão... Sempre foi uma escola inovadora. Não me vem a ideia tanta coisa se fez naquela escola, de inovação a nível de espaços, de biblioteca também (...) **(RPEE2)**

Tal como se verificou na questão anterior as pessoas que foram incluídas no terceiro grupo **(AO1, AT2)** deram respostas à questão colocada que denotam não serem conhecedoras de informação suficiente para se posicionarem no “não” ou no “sim”, como os restantes inquiridos.

Estou a pensar... é assim, as benditas salas de estudo eu já falei e isso também foi... foi que...  
(E – Uma coisa nova.) Foi uma coisa nova, foi... não estou assim a ver nada, sinceramente.  
**(AO1)**

Sabe que agora é mais complicado falar porque a nível... eu estou fora da parte educativa, da parte da aula, por isso... quer dizer eu só posso falar daquilo que chega aos meus ouvidos. (...)(E- E essa ação dos professores para levar a esses resultados melhores foi consequência da AE de 2009 ou já fazia parte da maneira de estar desses professores...) Talvez sim, talvez não, porque cada professor tem a sua maneira de ser, de estar e pensar, de ajudar de fazer as coisas. **(AT2)**

No que respeita a C2.2 os seis elementos que responderam “Sim” foram **CC1, CEE, AO1, AO2, AT1, RPEE1**; os nove entrevistados que disseram “Não” foram: **D, CDE, CDL, CPE, CDT2/3, CB, CDCSH, PCG, RPEE2**; finalmente o entrevistado que foi integrado no grupo ” Não sabe / Não responde” foi **AT2**.

O grupo de pessoas que respondeu positivamente quanto ao efeito da AEE deram vários exemplos de situações que demonstram o empenho e envolvimento dos elementos da comunidade educativa: envolvimento dos pais em atividades realizadas pelos filhos (**CEE, RPEE1**); a disponibilidade de alguns professores para trabalhem com alunos para além dos tempos de aula (**AO1, AO2**); parcerias que se constituíram ou melhoraram (**RPEE1**). A inquirida **CC1** refere que, apesar de não se lembrar de casos concretos, notou maior dinamismo nos projetos e nos contactos com outras entidades. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

A avaliação também fala muito nisso, na ligação a outras entidades que entrem no processo educativo e acho que sim. Não te sei dizer propriamente o quê, mas pela movimentação que eu sentia nos projetos, na ligação, nos contatos com a câmara, com outras entidades... sim, mas não te sei assim dizer. (**CC1**)

Não, eu acho que se passou a fazer mais depois da avaliação. (E - Mais?) Sim. (E-Concretamente) Pronto... querendo por exemplo a participação dos pais nas atividades que se faziam com os alunos, termos uma maior preocupação até com a formação dos funcionários...para estarem mais alerta e para saberem... (E-Darem resposta?).Darem resposta às nossas necessidades, eu acho que sim. (**CEE**)

Ah, sim, sim, foi aquela situação que falei (...) A escola tem interesse que os resultados sejam... os melhores possíveis, hem... a criação de... das salas de estudo, a disponibilidade de muitos professores que até se mostram...eu, prontos, eu apercebo-me que há professores que se mostram mesmo disponíveis, que eu ouço no corredor eles a combinarem com os alunos para vir mais tarde, até fora do (...) Horário de trabalho deles... (**AO1**)

Aos pais, às parcerias exteriores, pronto é como eu digo, esse 'boom' fez com que quer os pais procurassem, a escola da Sé já passou a ser uma referência, uma procura, porque oferecia mais, oferecia mais, procurava parcerias, (...) Sim e a escola já tinha parcerias. (E- Mas melhoraram ou continuaram a ser como antes, que já eram boas.) Não, melhoraram e continuam a melhorar não é só pela avaliação externa, mas também por um dinamismo da própria escola porque até os novos cursos, todas as novas tecnologias, os cursos tecnológicos, todo os que usam vem de encontro a, digamos, desafios atualizados. (**RPEE1**)

(E- Notou mais envolvimento ou...) Sim porque quem está normalmente nessas salas são os senhores professores que dão aulas obviamente às turmas, não é, e os professores tentam nas próprias salas de aulas cativarem os miúdos e mais aqueles que têm mais dificuldades em aprendizagem mais esses miúdos a levá-los para essas salas de estudo, para esses gabinetes tentam puxar mais (...) (**AO2**)

Sim, com vontade ou sem ela... (...) Há os que vão contrariados, como tudo, como a senhora sabe... a gente às vezes ouve um comentário ou outro, mas é assim, os professores estão empenhados... e agora.. e depois há os apoios educativos... as AECs, atividades extracurriculares, isso também veio potencializar de certa forma uma... (E – O empenhamento de...) É, agora os nossos professores estão a fazer isso (...) (**AT1**)

Quanto ao grupo de entrevistados que entendeu responder que a AEE não teve impacto ao nível do envolvimento das pessoas nas iniciativas tomadas, o mesmo aponta várias razões para tal. A maioria (**D, CDT2/3, CB, CDCSH, RPEE2**) apontam para a tradição, para a cultura de escola que normalmente procurou envolver os vários atores

da comunidade educativa. Para os restantes inquiridos os motivos estão ligados à implementação da avaliação de desempenho dos professores (**CDL**), às alterações organizacionais que se têm vindo a implementar (**CPE**), ou então pela ação do próprio diretor do agrupamento (**PCG**).

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E - Há aqui uns atores que ainda não falamos e que fazem parte da comunidade educativa que são os pais.) Sim. (E – A avaliação externa influenciou o envolvimento dos pais nestas iniciativas que..., por conseguinte, levaram ou podem levar a... ter repercussões na melhoria da aprendizagem dos alunos?) Não, não, significativamente não. (E – Não?) Não. Olhando para a tradição que a escola, antes de ser agrupamento, já tinha contactos com os pais, chamar os pais à escola para informações, mas também para participarem de forma ativa em iniciativas que se promoviam... e olhando agora para a escola no contexto do agrupamento com outras escolas que lhes estão associadas, designadamente os centros escolares... (**D**)

É assim, o envolvimento dos nossos pais do nosso agrupamento é pouco... (...) É muito diminuto, porque os pais são todos, a maior parte das aldeias, agricultores. (...) Temos poucos cá da cidade, portanto o envolvimento dos pais é sempre reduzido (...) (E – E os alunos, em termos de envolvimento?) Os alunos... queres, queres que eu diga a verdade? (...) Os alunos não querem saber de nada de atividades, também não querem saber de nada de ensino, de sala de aula... (...) Eles não querem saber nada de nada, só querem saber de computadores e de farras...(CDE)

Não, nada, nada, eu acho que as pessoas... não, quer dizer, a partir do momento que as pessoas sentiram que iam ser avaliadas, sabes, que a avaliação ADD, a avaliação... (...) Dos professores, se calhar alertou um bocadinho as pessoas para quererem de repente participar em tudo, percebeste? (...) Simplesmente, hem... acabam por... hem... não desenvolver grande trabalho, porque também não têm vontade, há pessoas que trabalham só para depois porem no seu relatório...(CDL)

Eu acho que aí também, não acho que fosse a avaliação externa que pudesse influenciar. Eu acho que é todo o que nos... O que se está a passar na educação, a nível do ciclo pré-escolar, é que vai influenciar, é que as próprias escolas têm que deitar mão a outras coisas... (**CPE**)

Os cursos... por exemplo, nesta diversidade de ofertas curriculares, isto, a escola nunca avançou para uma oferta curricular sem ouvir, no fundo, os grupos de recrutamento que teriam de leccionar de forma mais próxima nesses cursos, até para se ver se a escola tinha capacidade, em termos de recursos físicos e também de recursos humanos mais físicos, não é. Pronto, nesse âmbito eu acho que isso... pronto as pessoas são ouvidas, as bases, digamos, são ouvidas mas também já o eram. Portanto, eu acho que não foi por vir a inspeção... (**CDT2/3**)

Já era para nós um ponto de honra, já era nós parte do nosso projeto, uma parte muito importante do nosso projeto fazer esse envolvimento. E neste momento, eu ao bocadinho a propósito duma questão que colocaste anteriormente na resposta eu falei do envolvimento da integração e da interação dos professores, dos docentes dos diferentes níveis de ensino. Ah, envolvimento de outros agentes educativos, neste momento já te falei de vários parceiros com que o agrupamento conta e também contam connosco, posso dizer-te que os pais e encarregados de educação, embora já estejam mais presentes na escola, não só através da sua presença nos encontros com os diretores de turma ou na participação nos vários órgãos e estruturas, mas já estão mais presentes não estando lá fisicamente. Há circunstâncias, olha,

por exemplo o jornal. Tu vais e vês que já há números que há artigos feitos por pais. (E – Mas isso decorreu da AE?) Não, já fazia parte dos nossos, digamos assim, desideratos, das nossas intenções. (CB)

O Conselho Geral... aí no Conselho Geral provavelmente é que entrará o papel dos encarregados de educação, o papel do, do... das autarquias, o papel das entidades que provavelmente estão lá representadas mas, mas...(E – Mas repara, essas pessoas estão lá decorrente do normativo 75/2008... e eu estou a perguntar é se a AE alterou a relação que a escola no fundo tinha ou tem com o meio circundante pelo facto de ter havido avaliação. Ou ficou tudo na mesma?) Não, não... não foi pela avaliação. A escola teve sempre essa preocupação de se abrir ao meio e... pronto, (...) (CDCSH)

Minha querida, continua-se a fazer da mesma maneira, e repito, e porquê? Porque já tínhamos com o D desde o início do seu mandato... (PCG)

Já era, já acontecia isso. Pronto, a avaliação externa nunca teve papel relevante no caminho da escola. Já havia as metas a seguir pelo director ou outro colega qualquer. Sempre teve esta mudança e protocolos com toda a comunidade, extraescola. A sociedade em si... da freguesia, o teatro, câmaras e isso tudo. (RPEE2)

Houve apenas um entrevistado que foi incluído no terceiro grupo (Não sabe/Não responde) uma vez que reconheceu que, dada a sua função administrativa, estava por fora das questões de natureza pedagógica.

Quer dizer, eu estou lá em baixo na secretaria, nos serviços administrativos, estou mais recatado, é mais difícil falar sobre esse aspeto (...) (AT2)

No que respeita a C2.3 os cinco elementos que responderam “Sim” foram: **CDE, CEE, AO1, AO2, AT1**; os nove entrevistados que disseram “Não” foram: **D, CDL, CPE, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, RPEE1, RPEE2**; finalmente os entrevistados que foram integrados no grupo “ Não sabe / Não responde”: **AT2 e C1C**.

O grupo de inquiridos que pensam que a AEE teve impacto na divulgação das iniciativas do agrupamento referem a criação duma rádio escola através da qual os pais podem aceder a informação útil acerca das atividades do agrupamento (**AO1, AT1**). A inquirida **AO1** refere, igualmente, que as peças de teatro realizadas pela escola também contribuem para dar a conhecer o que se faz no agrupamento. A inquirida **AT1** acrescenta outras possibilidades como a página do agrupamento criada na internet, placares, exposições e até reuniões com elementos da comunidade educativa, nomeadamente com os pais dos alunos (**AO2**). As coordenadoras **CDE** e **CEE** nas suas respostas apenas dizem que houve maior divulgação sem concretizar com exemplos.

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Ah, pois, agora ... agora publicamos tudo e mais alguma coisa, tudo ou pouco que fazemos é para publicar, claro. (E – E isso foi feito...) Claro, claro. (E – No início da avaliação externa?) Claro (**CDE**)

Sim, sim alertou-nos para que houvesse uma maior divulgação de que se havia de bom aqui. Acho que sim. (**CEE**)

A nível de divulgação, o jornal da escola já existia na altura... (...) Por isso, não houve uma mudança... (...) Apesar de estar melhor, mas, não houve uma mudança. Agora uma das mudanças que ocorreram, foi a criação da rádio escola... (...) Que transmite vinte e quatro horas por dia, online apenas... (...) Prontos, os pais, podem em casa através da Internet ouvirem a rádio escola, he... ouvir os programas, desde entrevistas à comunidade escolar, professores, diretor, he... As atividades que são... que irão ser apresentadas, prontos, existe uma...uma melhor divulgação nesse sentido... (...) Peças de teatro, he...ser um... exato, é realmente um meio de comunicação com os outros... (AO1)

Sim, isso há divulgação. No início do ano letivo nas portas laterais põem sempre horários e dessas salas de estudo, as salas que estão disponíveis e tudo isso há sempre divulgação. (E - Por conseguinte está-me a falar da divulgação dessas iniciativas dentro da escola. Para fora da escola...) Aos pais, aos pais porque quando os pais vêm cá às vezes (...) os senhores diretores de turma tinham essa preocupação de informar os pais que os meninos tinham as salas de estudo disponíveis das quatro às cinco menos um quarto e que eles podiam tirar dúvidas, fazer os tpc e tudo mais e isso era informado aos pais.(AO2)

É claro que sim, que é mais divulgado, não é, o que é normal. (E - E como é feita a divulgação dessas iniciativas? É através da página da escola...) Através da página da escola, através das reuniões... e depois é... através... às vezes nos placards...(...) Através das exposições, nos placares, ahm... (...) Ah, temos uma rádio da escola agora. (E -Também ajuda na divulgação desses resultados?) Não sou... eu não oiço a rádio da escola, muito honestamente, não tenho tempo, tenho que trabalhar ou não tenho, ... não lhe sei responder. (AT1)

Pese os entrevistados **D, CDL, CPE, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, RPEE1 e RPEE2** partilharem a ideia que a AEE não teve impacto no item C2.3, as justificações ou condicionantes que nomeiam são diversas. Assim, **D, CDCSH, CB e PCG** apontam como factor condicionante à divulgação das iniciativas do agrupamento à ação do diretor, uma vez que já fazia parte do seu projecto de candidatura à direção, nomeadamente a criação dum gabinete de comunicação e imagem (**D, CB, PCG**). Outros recursos foram enunciados como o jornal do agrupamento (**D, CDL, RPEE1**), os jornais locais (**D, CDT2/3**), a radio escola e rádios locais (**D, CDT2/3**), participação em montras de oportunidades (**CDT2/3**). Os entrevistados **CPE e RPEE2** afirmam que já era prática no agrupamento fazer-se a divulgação das atividades feitas ou fazer. A **CDL** refere ainda o recurso que é a página do agrupamento na internet. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E - No que diz respeito à divulgação dessas iniciativas e resultados alcançados, a avaliação externa influenciou?...nessa divulgação?) Não, também não...(...) fazia parte da política de comunicação do agrupamento. (...) Aliás no meu projeto de candidatura, quando me candidatei, fazia parte e está a ser concretizado desde então, a criação dum gabinete de comunicação e imagem...(...) que manda para os jornais da cidade, para além do jornal do agrupamento, mas que não tem a periodicidade do jornal semanal da cidade, notícias sobre o que se vai passar e notícias do que se passou. E também para as rádios locais e também criou-se recentemente, o ano passado, a rádio escola. (...) Que pode ser sintonizada na internet. (**D**)

Não, já fazíamos, nós fazemos relatórios, é divulgado na nossa página, não é? (...) Pronto, até artigos do jornal, isso é divulgado na comunidade. (E - Por conseguinte, aqui não houve influência?) Não. (**CDL**)

Não, não. Acho que também não. Os resultados em termos gerais... (E – Por conseguinte, estou a falar de iniciativas, que inovadoras, que levassem à melhoria...) Não, não. (E – A divulgação desses resultados, não foi influenciado pela avaliação externa?) Não. Já havia esses projectos com essas responsabilidades de divulgar e procurar. Já há essa... (CPE)

Por exemplo, se formos para a questão da oferta educativa nós lançamos mão de várias estratégias. Uma delas é a comunicação social. Outra delas é, por exemplo, aproveitar as montras de oportunidades que se realizam, não só aqui em (...) mas também noutras localidades, nomeadamente, (...), (...). E em que nós estamos, portanto, normalmente, presentes com stand (...) Se nós estivermos a falar de questões relacionadas ao sucesso/insucesso escolar dos alunos, isso normalmente é muito discutido internamente no conselho pedagógico, nos grupos de recrutamento, nos departamentos curriculares, no conselho geral (...) (CDT2/3)

Eu não acho que a avaliação teve a ... a ver com esse tipo de divulgação. Já fazia parte da política da escola. Nós... dá-me a impressão que a escola já há muito tempo que se apercebeu que tinha que lutar por um lugar na sociedade. (...) Porque senão não teria êxito e nesse aspeto acho que fê-lo bem. (CDCSH)

Olha Ana, penso que não terá tido também. Também já era algo que fazia parte do programa de ação... (E - ... de intensões do diretor.) Aliás criou-se, por sugestão do diretor, um grupo de comunicação e imagem. (...) Esse grupo infelizmente e... e aqui há fatores externos que ameaçam a eficiência e a eficácia dos grupos de trabalho... esse grupo infelizmente não tem podido trabalhar de forma muito profícua. Porquê? Porque as pessoas neste momento, sabes, toda a gente sabe, toda a gente docente sabe que estamos com uma sobrecarga de trabalho terrível... (CB)

(...) não teve a ver com a avaliação, mas tem a ver com o tipo de direção... (E – No fundo com o tipo de cultura da escola?) Não, é totalmente diferente Ana. Hoje em dia é totalmente diferente. (...) Então, não é? Então nós fazemos ali festas no (teatro) para dar a conhecer a escola e para a escola ter um determinado impacto no meio, certo? Nós não fazemos aqui atividade nenhuma que não venha o presidente da câmara ou a vereadora, ou o presidente da junta ou não sei quantos. Antes não era assim. Mas isso não teve a ver com o processo de avaliação, supostamente nada... (E – Já estava no projeto de ação...) Já estava no projeto, exatamente. (PCG)

Não, lá está tudo este processo este boom que eu acho que a escola teve eu dava conta precisamente por isso; (...) porque acima de tudo é uma escola que a referência que quer a nível curricular e a nível de resultados, agora houve o jornal, houve a dinamização da biblioteca, houve o teatro portanto houve uma exposição pública do que o que se faz na Sé pronto acho que há muitos, muitos itens que foram ajudando a essa divulgação (...) (RPEE1)

Já se fazia. Não, não teve papel nenhum a avaliação externa. (RPEE2)

Segue-se a apresentação das respostas dadas pelos inquiridos C1C e AT2 para o item C2.3 os quais não possuíam informação sobre o que foi questionado.

Não sei, não me apercebia propriamente (C1C).

Não faço a menor ideia, nesse aspeto não faço ideia. (AT2)

No que respeita a C2.4 os três elementos que responderam “Sim” foram: **CDE, AO1, AT1**; os onze entrevistados que disseram “Não” foram: **D, CDL, CPE, CIC, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, AO2, RPEE1, RPEE2**; finalmente os entrevistados que foram integrados no grupo “Não sabe / Não responde”: **CEE, AT2**.

Os entrevistados **CDE, AO1, AA1** entendem que a AEE introduziu alterações no que respeita ao envolvimento do agrupamento em projetos. É referido pelos três o projeto COMENIUS o qual já tinha sido implementado antes da realização da AEE. Os inquiridos **AO1** e **AT1** referem que no agrupamento passou a haver maior frequência de projetos. A **CDE** refere outras situações que foram entendidas como projetos, mas que se reduzem a atividades; a **AT1** afirmou que a escola tem participado bastante, nomeando no projeto “Clubes Europeus” e no projeto Ciência promovido pela DREN. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos para o item C2.4.

Sim, sim... (...) Influenciou. (...) Por exemplo agora o COMENIUS, o PROALVO avaliou-nos muito bem (...)... o nosso COMENIUS do básico, foi muito bem avaliado... (...) Nós em termos internacionais estamos muito bem, locais, também participamos em tudo o que a câmara, TGL, ...que a escola de hotelaria propõe, agora há aquela exposição da Física no dia-a-dia, lá vamos nós. (...) Com todas as instituições e empresas, porque depois também como temos muitos cursos profissionais, também... (E – Precisam de empresas.) (...) Por exemplo, a câmara agora vai dar estágio a 4 miúdos. (CDE)

- O facto de ter havido a avaliação em 2009 mudou o envolvimento do agrupamento no que diz respeito a esses projetos, ou manteve-se? Não sei se me fiz entender?) Sim, sim, por exemplo, a nível internacional está a falar do projeto Comenius, não é? (E – Sim, isso é um exemplo, não é?) (...) (O que eu estou a perguntar é assim, antes da avaliação já havia o projeto Comenius...) Já, já, já. (E – E se calhar outros projetos até a nível nacional...) Sim, sim, sim. (E – Depois da avaliação, isso passou a ser com mais frequência ou manteve-se aquilo que já tinha?) Não, mais frequência e mais projetos...(AO1)

Nós temos mais projetos... pelo menos... sim, temos mais projetos. A nossa escola até tem participado bastante. Portanto, eh... temos, tínhamos... o Comenius secundário, agora temos o básico... temos o projeto Clubes Europeus, que não havia e agora há, que a escola participa. A nossa escola participa sempre no projeto... ah... que a DREN organiza, que é o projeto ciência... (...) Os nossos alunos até o ano passado receberam um prémio. (E – Mas esse envolvimento da escola nesses projetos decorreu da AE? Ou não?) Ora bem, se a AE foi em 2009, todos esses projetos já foi depois dessa data, pressupõe-se... (E – O Comenius já havia antes de 2009...) O secundário sim, mas o básico é posterior. (E – E teve a ver com a avaliação?). Eu pressuponho que sim uma vez que foi depois dessa data. Se os professores se interessaram mais em concorrer mais aos projetos por causa disso não lhe sei dizer, mas que aconteceu depois dessa data aconteceu, eu pressuponho que sim. (AT1)

Os inquiridos **D, CDL, CPE, CIC, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, AO2, RPEE1, RPEE2** foram categóricos em dizer que AEE não teve qualquer influência no

desenvolvimento de projetos, fosse a que nível fosse. Nem mesmo a pessoa do Diretor. Assim, apontam para uma certa tradição de longa data.

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos para o item C2.4.

Não, não... (...) (E - A escola já tinha, por conseguinte, tradição de envolvimento nesses projetos?) Sim. Nós já tínhamos projetos de âmbito internacional aqui na escola com os Comenius desde 1999 (...)... e nunca parou. Ainda hoje temos parcerias com várias escolas no âmbito do Comenius. (D)

Não. (...) Não, isso já era prática corrente. (CDL)

Não. Na altura já havia os projetos, então na altura estava a ser comentado...um projeto que foi da professora Carmito em relação... (E - Ao Magalhães.) Sim, das tecnologias. Já tinham, presente na mesa, esse projeto... (E - Antes da avaliação chegar...) Já estava a decorrer. Não é da influência daquilo que eles possuem... (CPE)

Não senti assim nada de especial. (...) Muita das coisas que se faziam, muitas coisas que estavam a ser programadas, já eu ouvia, já eu... ouvia que já se faziam antigamente. (E - Não decorreram da AE.) Não, não, não. (C1C)

É assim, isso já acontecia. Nós, a esse nível, temos, por exemplo, projetos como o projeto Comenius, do básico e do secundário, temos o jornal escolar, o desporto escolar. Portanto, parcerias, protocolos até no âmbito do chamado contexto, formação em contexto de trabalho, que são os estágios em cursos profissionais e que envolvem, por exemplo, articulação com empresas daqui da região. E isso é uma prática que nós já tínhamos e que mantemos. (CDT2/3)

Nós já tínhamos, tínhamos o Comenius, tínhamos uma série de projetos que a escola estava empenhada mesmo antes da AE. Eu acho que nesse aspeto não alterou. (CDCSH)

Não influenciou. Aliás, pelo que eu disse anteriormente se pode concluir-se que não será necessário desenvolver mais. (CB)

Não mudou. (E - Também não mudou. Por conseguinte, o que se fazia continuou a fazer e na tua opinião tem a ver...) Tem a ver, isso sim, com a filosofia da escola. Esta escola sempre se envolveu muito em projetos internacionais, como por exemplo o Comenius, etc., certo? A visita de colegas e parcerias com outras cidades no estrangeiro. Isso continuou, não teve nada, nada a ver rigorosamente nada com o processo avaliativo. (E- mas também não teve a ver com o projeto de intervenção do diretor?) Não. Afim tem a ver com a filosofia da escola, está certo? (PCG)

Continuou, continuou, continuou, obviamente. (E - A AE não veio alterar o que já se fazia?) Não, não, eu acho que não. Eu acho que esse envolvimento a nível de miúdos, senhores professores e tudo acho que era... (E - Era uma prática corrente.) Acho que sim. Não vi alteração significativa... (AO2)

Já havia, penso que agora é maior mas também é como eu digo, as novas tecnologias, a postura dos professores e depois o conhecimento dos professores do próprio projeto em que se envolveram dá-lhes muito mais à vontade e vão tornando os grupos com mais uma coisa (...) (RPEE1)

(E - A avaliação externa influenciou ou não?) Não. (E - Também acha que não.) Não. (E - continua...) Acho que tenho a certeza, que não teve influência nenhuma. (RPEE2)

Finalmente, CEE e AT2 não sabiam qualquer informação sobre este item.

Olhe não sei. (CEE)

Não faço a menor ideia. (AT2)

Em relação a esta subcategoria, as respostas dadas distribuíram-se da maneira que se apresentam no Quadro 9.

Quadro 9 - Distribuição das respostas às questões C2.1 a C2.4

	C.2.1			C.2.2			C.2.3			C.2.4		
	Sim	Não	Não sabe / não responde	Sim	Não	Não sabe / não responde	Sim	Não	Não sabe / não responde	Sim	Não	Não sabe / não responde
Professores	2	8	0	2	8	0	2	7	1	1	8	1
Pes. não docente	2	0	2	3	0	1	3	0	1	2	1	1
Enc. Educação	1	1	0	1	1	0	0	2	0	0	2	0
Total	5	9	2	6	9	1	5	9	2	3	11	2

Da análise da categoria C verificamos que para os inquiridos:

- a) A AEE não teve impacto no que diz respeito à identificação de problemas novos / persistentes do serviço educativo;
- b) A AEE não teve, igualmente, impacto no que diz respeito ao estabelecimento de projetos / parcerias / soluções inovadoras para o agrupamento com vista a melhorar o serviço educativo;
- c) A AEE não teve, igualmente, efeito no envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nas iniciativas tomadas;
- d) A AEE não teve, igualmente, efeito na divulgação dessas iniciativas e os resultados alcançados;
- e) A AEE não teve efeito no envolvimento do agrupamento em projetos de âmbito local, nacional e internacional; este item mereceu por parte dos entrevistados uma grande convergência de resposta (11), pelo facto da escola sede de agrupamento ter tradição de organizar ou participar em eventos/projetos inovadores desde longa data.

## **D - Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo**

Tal como na categoria anterior recorreu-se a duas subcategorias de resposta, D1 (Motivação das pessoas após o primeiro ciclo avaliativo) e D2 (Gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo).

Para proceder-se à caracterização da subcategoria D1 recorreu-se a quatro indicadores tendo como referência sugestões da IGE presentes no documento “Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho” (Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação, 2009) :

D1.1 - Efeito no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papéis

D1.2 – Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos

D1.3 - Efeito na monitorização da assiduidade de professores e funcionários

D1.4 - Efeito no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos

No que respeita a D1.1 (Efeito no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papéis) os seis elementos que responderam “Sim” foram: **D, C1C, CDT2/3, CEE, AO1, AT1, AT2**; os sete inquiridos que entenderam não ter ocorrido mudanças foram: **CDE, CPE, CDCSH, CB, PCG, AO2 e RPEE2**; finalmente no conjunto “Não sabe/Não responde” inclui-se a **CDL** e a **RPEE1**.

Dado o conteúdo das respostas dadas a este item podem as mesmas ser organizadas em dois subgrupos: **D, C1C, CDT2/3, CEE** e **AO1, AT1, AT2**. Assim, o primeiro subgrupo de inquiridos para além de concordar que houve influência da AEE no empenho das pessoas afirma, também, que já existia esse empenho que foi melhorado. Para **D** o aspeto que contribuiu para isso foi as recomendações terem sido emanadas por uma estrutura externa ao agrupamento (IGE) que em termos organizacionais tem uma posição hierárquica superior e que sabiam que voltariam a ser alvo de nova avaliação. A **C1C** explicou que a AEE teve o efeito de intensificar o seu modo de trabalhar, que ia ao encontro do que a equipa de avaliação recomendava. Já **CDT2/3** argumenta que o empenho já existia, principalmente no agir e admite que a falha tinha a ver com o facto de não formalizarem por escrito os projetos/atividades. Quanto a **CEE** disse que passou a haver mais empenho uma vez que o diretor passou a prestar mais atenção às opiniões dos elementos da comunidade educativa. Quanto a **AO1, AT1, AT2** deram respostas menos elaboradas salientando, respetivamente, a necessidade de mudar face aos objetivos definidos, a melhoria de comunicação que ocorreu entre a direção e o resto da comunidade escolar. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Sim, aí teve um papel...também de...alguma moderação na forma como os órgãos se devem relacionar e depois os órgãos na forma como as pessoas devem relacionar-se,

designadamente, levando a que aceitem algumas diretrizes que às vezes... quem está em funções de direção ou coordenação tem que dar, sente que é necessário dar, mas que não são muito bem aceites porque ou representam mais trabalho ou mais esforço ou mudanças de práticas, de rotinas... (...) ...que as pessoas muitas vezes não gostam de aceitar como necessárias. Se vier com o rótulo de que... é imposto de fora para dentro... (...) ... a aceitação é sempre mais fácil.

(E – Por conseguinte, então estás a dizer-me que o facto da avaliação externa também ter ido averiguar junto do agrupamento...) Sim. (E - ... empenho de órgãos, pessoas, funcionários, professores, etc., isso teve ...) Teve, teve influência. (...) teve influência, continua a ter, até porque há muitas... das medidas entretanto adotadas para melhoria do funcionamento do sistema... (...) . ainda procuram dar resposta a isso. (...) Por sabemos que o ciclo seguinte já começou, daqui a um ano e pouco seremos de novo avaliados. (...) Embora o modelo já seja diferente, mas vai acabar por observar os mesmos parâmetros. (...) E há recomendações que ficaram escritas sobre o que era preciso fazer e que estão a ser seguidas. **(D)**

Talvez. Para mim volto ao mesmo sítio, volto a falar da mesma coisa. Para mim veio de encontro ao que eu pensava, e, portanto, eu ainda mais intensifiquei aquilo que eu queria fazer porque achava até que a inspeção era um dos pontos em que mais batia. Agora, nas outras coordenadoras não sei. **(C1C)**

Eu penso que, pronto, por aquilo que já fui dizendo, depreende-se que, eu não posso falar, no fundo, do empenho que certos órgãos possam ter ou não ter, não é. A esse nível não posso generalizar. Mas, por exemplo, ao nível dos departamentos curriculares, ao nível da coordenação dos directores de turma, eu penso que após a avaliação externa a escola, o agrupamento sentiu que estava a ser avaliado. E que essa radiografia que nos estava a ser enviada tinha que ser bem lida e que tinha que haver, no fundo, se era um diagnóstico, se era uma radiografia também, sobretudo, nos pontos fracos necessitava de uns tratamentos. Nós não deveríamos receber essa radiografia e mantermos exatamente iguais aquilo que tínhamos feito até aí. Pelo menos na parte negativa, nos pontos fracos. E, por isso, acho que as pessoas souberam ler aquilo que era menos bom... não quer dizer que fosse mau, mas que era menos bom e tentaram remediar, também, às vezes, dentro das possibilidades, das limitações, tentaram remediar aquilo que era possível fazê-lo. Portanto, eu penso que empenho, mas o empenho...o empenho existiu sempre. Eu acho que as pessoas não, não... a questão aqui no nosso agrupamento nunca foi uma questão de empenho. Eu acho que as pessoas se empenhavam, só que, às vezes empenhavam-se mais no fazer do que no formalizar. Após a avaliação externa eu que se começou a dar também valor ao formalizar. E a partir daí eu acho que, nesse aspeto, se é a esse nível que a gente se quer referir com empenho, pois aí passou a haver mais empenho, em termos de a gente dar contas por escrito daquilo que fazia. Mas também é como já disse anteriormente, às vezes o exigir-se... **(CDT2/3)**

Eu acho que nos motivou muito mais e também...pronto, eu acho que já se fazia mas agora melhorou muito mais o trabalho que se fazia, porque por exemplo a direção ouviu primeiro todos os atores, mesmo para tomar algumas decisões somos todos ouvidos, portanto eu acho que há uma maior motivação e maior envolvimento de todos para a melhoria. (...) (E - Então houve ao fim ao cabo, neste caso está-me a dizer que o conselho pedagógico passou a ser mais empenhado no desempenho dos seus papéis?) Sim, sim, sim, sim, sim. **(CEE)**

Sim...sim, porque... (E – No fundo, pois, tem estado a dar exemplos disso.) É sempre... acaba sempre por ser mais do mesmo. (...) Teve... há objetivos, depois há a necessidade de mudar, a necessidade de melhorar. (...) Para melhorar tem que se melhorar tudo. (...) A partir daí

temos... (...) (E - Está tudo interligado.) Exatamente, isso é exatamente o que disse, tudo umas pecinhas, umas encaixadas nas outras. (AO1)

Sim, com certeza. (E – Quer concretizar com algum exemplo?) Olhe, um dos exemplos foi, foi o que eu disse, um dos motivos foi a coordenação do pessoal não docente. (...) Um dos motivos foi... e também... e há mais comunicação entre a direção e o pessoal não docente, embora... quer através do senhor diretor quer através da doutora (...) ou então o chefe... os representantes do pessoal. (...) E agora em relação aos professores eu também deduzo que sim, Não é? Através das reuniões que eles façam, mas eu não participo nelas. (AT1)

Ah, sim. Isso aí não há dúvida porque era assim, eu penso que ... vamos falar antes de si, no seu tempo, eu penso que antigamente já tinha a consciência que os pais tinham que ser ouvidos mas não tanto, mas com o decorrer do tempo os pais tinham que ser ouvidos muito mais e os pais chegavam a certa altura com o decorrer do tempo têm que ser ouvidos, ouvidos, ouvidos e essa opinião tem que ser ouvidos na sua totalidade e aproveitar aquilo de bom que têm para dizer e o de mau, o que de mau têm coisas boas... (...) portanto e também ouvir não só toda a comunidade escolar, não só os pais, os alunos e os docentes... (...) e a parte diretiva. (AT2)

No que diz respeito aos inquiridos **CDE, CPE, CDCSH, CB, PCG, AO2 e RPEE2** todos são unânimes em considerar que a AEE não interferiu com o empenho das pessoas. São diversificadas as razões que os inquiridos apresentam: o facto de estarem em agrupamento de escolas (**CDE**); já havia grande empenho, como que uma obrigação em fazer as coisas o melhor possível (**CDCSH**); a implementação da avaliação de desempenho quer de professores e os assistentes operacionais e administrativos (**CB**); a reunião de início de ano letivo com o Diretor e a criação da lista de supranumerários (**AO2**). Os elementos **CPE, PCG e RPEE2** não apresentaram nenhum motivo para que a AEE não tivesse impacto neste item. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E – Teve impacto? Não teve? Influenciou? Não influenciou? Influenciou só um bocadinho, influenciou muito, o que te parece?) (É assim, o facto de estarmos em agrupamento... (...) É que influenciou, eu acho que foi mais o facto de estarmos em agrupamento... (...) Do que propriamente a avaliação externa...

(...)

(...) o facto de sermos um só, eu acho que ... obrigou-nos a... (...) A repensar e reposicionarmos também ... e dizer assim: não vale a pena dizer mal deste, daquele, daquele e daquele quando somos um só agrupamento, vamos ver onde é que realmente estão os problemas e tentar resolvê-los todos...(CDE)

Só achei pontualmente um caso que se senti mais..., mas acho que não. (E – Não percecionou isso no seu departamento?) Não. Quando vem uma avaliação, cria-se sempre... (E – Um ambiente diferente.) Pronto, quem não tem as coisas em ordem vai ter de as pôr, não é. Há sempre aquelas coisas que a gente vai deixando...o papel para arquivar, pronto. Que talvez houvesse aí, mas isso há em todo lado, portanto, organizar melhor um dossier, ou...pronto. Agora, o trabalho que está a ser feito acho que ninguém modificou nada porque houve...Não, não. Acho que nem era possível...acho eu, não sei. (CPE)

Eu acho que não é pela avaliação que as pessoas se empenham mais ou empenham menos. As pessoas já se empenhavam, continuam a empenhar e... as pessoas têm que ter... têm que desempenhar as funções, não é, pois... é quase obrigação desempenhá-las da melhor maneira possível. (E - Mas não notaste ao nível de departamento ou ao nível de pedagógico que as pessoas pelo facto de ter estado alguém a avaliar a escola em vários aspetos ficassem mais preocupadas e passarem a estar mais motivadas...) Não, não, antes pelo contrário. Eu já tinha dito, nós, e recordo-me a nível do conselho pedagógico... os nossos conselhos pedagógicos, pra já, duram uma eternidade... (CDCSH)

Olha, se quiseres que eu te diga a verdade, eu vou-te dizer a verdade... (...) O que mais influenciou o desempenho das pessoas, pró bem e pró mal, eu já explico o porquê deste parêntesis, foi a avaliação docente e a avaliação... (...) ...a avaliação docente e a avaliação de desempenho dos assistentes operacionais e também dos assistentes administrativos. Portanto, a partir do momento em que as pessoas souberam que iam ser avaliadas a coisa mudou de figura. (...) (E – Portanto, quer dizer que a AE não veio mudar nada.) Não, não... (CB)

(E – Mudou o empenho dos órgãos, e já sabemos que órgãos, órgãos e ou atores no desempenho dos seus papéis?) Não. (E - Não?) Não. (PCG)

Eu acho que não. (...) Eu, é assim, eu estou cá estou há doze anos e vejo que não há uma grande evolução a nível disso. É a minha opinião, pronto, eu acho que isto no início do..., quando há a tal bendita reunião com o senhor diretor, isto abana um bocadinho e tal, mas eu acho que depois as pessoas esquecem um bocadinho. Esquecem um bocadinho os seus compromissos, esquecem um bocadinho as suas funções. Mexeu, conforme eu lhe digo quando é o final do ano as notas porque dizem que há justiça, dizem que não há, dizem que... Mexeu, quando foi a bendita lista da... (E – Dos supranumerários.) Pronto, também mexeu porque nestas coisas há sempre injustiças e justiças, mas eu acho que não porque acho que as pessoas esquecem um bocadinho que isto aqui é o trabalho. (A02)

Acho que não tem influência nenhuma... avaliação externa com esse assunto. (E – As pessoas cientes do que é que tinham de fazer...) ...de fazer. Já estavam. (RPEE2)

Os elementos CDL e RPEE1 deram respostas que revelam que os mesmos não eram possuidores de informação suficiente para optarem pelo “Sim” ou o “Não, pelo que foram integrados no grupo “Não sabe /Não responde”. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Influenciou não, quer dizer, alertou ao fim e ao cabo... (...) Eles acabam por chamar a atenção ‘sabe quais são os seus papéis?’ Isto eles (...) perguntavam muitas vezes ‘sabe qual é o seu papel, portanto, como responsável pelo... pelo departamento’ (...) Eu acho que era mais um, sei lá, um chamar a atenção, um abanar, do que estar a controlar se nós fazíamos ou não, se cumpríamos ou não os nossos papéis. (E – O que eu estou a questionar não é o controlo... (...)) (E – É se sentiste, enquanto coordenadora que a AE influenciou o desempenho quer de órgãos ... (...)) E – Quer das pessoas... Talvez tivesse influenciado algumas pessoas, não sei... (...) Se calhar outros coordenadores acharam... alto lá, isso não te sei dizer, não é? (CDL)

É o que eu digo, não estou por dentro o suficiente para poder ser clara e específica neste ponto ou naquele, mas houve frases como esta: ‘ ah mas ali avalia, a inspeção quer isto tem de ser feito porque tem de ser respondido’, mesmo quando era para os painéis havia orientações, temos de levar este ponto, este e este, mas porquê? Porque a inspeção pede. Então se nós não tínhamos

dados sobre isso tínhamos que ir procurar, tínhamos que ir ver quanto mais não seja por esse motivo. (**RPEE1**)

No que respeita a D1.2 (Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos) os elementos que responderam “Sim” foram **D, CDE, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AT1, AT2, RPEE2**; os que dizem não ter havido impacto foram os entrevistados **CDL** e **PCG**; quanto ao “Não sabe/Não responde” encontra-se o inquirido **RPEE1**.

Maioritariamente os entrevistados admitem que a AEE teve influência na definição e implementação de estratégias para que os resultados académicos melhorassem. O entrevistado **D** refere que no agrupamento se refletiu sobre os problemas, nomeadamente, o insucesso escolar a certas disciplinas e que se definiram estratégias. No entanto, admite que há dificuldade na implementação do que ficou estabelecido. A entrevistada **CDE** explicou que o conhecimento que passaram a ter sobre o efeito da AEE no funcionamento do agrupamento e crédito horário concedido, em função dessa mesma avaliação, também ajudou no empenho para que os resultados fossem os desejados. Os resultados académicos nomeadamente, matemática, português e inglês eram os mais problemáticos (**C1C**) pelo que teve que melhorar-se as estratégias. Como exemplo criou-se um espaço para se desenvolver a oralidade em inglês; a entrevistada **CDT2/3** referiu a diferenciação pedagógica como estratégia e a preocupação em garantir que era executado o trabalho com os alunos; o **CDCSH** refere os apoios específicos que foram implementados para a matemática bem como a modificação na elaboração de horários (só de manhã). Acrescentou que mesmo assim não estavam a ver-se melhores resultados, situação esta que **CB** atribuiu à renitência dos professores dessa área em mudarem a sua prática letiva (por isso o impacto da AEE influiu só até um certo ponto (**CEE**), mesmo tendo ocorrido uma maior reflexão nas reuniões do CP a qual promoveu a articulação curricular. Os **AT1** e **AT2** valorizaram, respetivamente, o apoio dado pelos psicólogos e socióloga, bem como alimentação a alunos carenciados e a insistência junto dos professores para serem persistentes com os alunos. O **RPEE2** igualmente apontou apoios, aulas de substituição e empenho dos docentes. Os **AO1** e **AO2** admitem que houve impacto da AEE, mas não apontam exemplos de estratégias que tivessem sido implementadas no agrupamento. A **CPE** alertou para a pressão que a AEE desencadeia nos professores para que chegassem ao fim do ano com bons resultados

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E - E quando vocês fazem essa reflexão “alguma coisa está mal” ham... há definição, implementação de estratégias para a melhoria dos resultados académicos?) Há. (...). O cumprimento depois dessas estratégias é que é ainda um ponto fraco. (E- Mas diz-me uma coisa: a avaliação externa influenciou essa preocupação na definição de...) Sim, sim, sim... (E - de estratégias?) Aí claramente, claramente. (E... e na tua opinião porque é que falha essa... passar do papel, porque ao fim e ao cabo parece que há uma reflexão responsável do que é que está acontecer que é preciso mudar e depois passar a ... operacionalizar...) Somos

bons a diagnosticar, muito bons a refletir e ainda muito fracos a implementar. Isso é a minha avaliação ... (...) Tenho-o dito muitas vezes em muitos órgãos, agora, também sei que somos mais fracos na parte mais difícil. É fácil de fazer o diagnóstico, não é? É fácil estabelecer prioridades e metas, mas depois executá-las... acaba por ser mais complicado, sempre, aqui como em qualquer lado. (D).

Há muita, muita influência, há. (...) (A partir do momento em que houve AEE e que isso implicava com o funcionamento e com o crédito horário, mudou um bocadinho. (...) (E – E notaste isso no teu departamento, mas não só no teu departamento.) É assim, no meu departamento não notei tanto, hum, porque não temos exames nacionais, não é... (...). Nenhuma disciplina tem, mas em termos dos comportamentos dos colegas, de ajudar nos concelhos de turma, aqui e ali, a dar melhores notas, ah... a haver mais colaboração da nossa disciplina para o colega dar, ...completar a matéria e tal, isso sim...(...) Para ficarmos todos... todo o objetivo dos professores, todos os professores têm o objetivo que o nosso agrupamento tenha melhores notas. (CDE)

É assim, que possa ter influenciado e chamado mais atenção dos professores, dos coordenadores, a responsabilidade que é de chegarmos ao fim do ano e termos mais resultados, outros resultados...eu acho que aí influencia sempre se alguém nos disser “Olha, tu tens de chegar a fim do ano e tu tens de meter estes resultados em cima da mesa”, e a avaliação externa faz essa pressão. “Vocês têm aqui como meta isto. Têm que a atingir.”. e ao dizer isto, seja lá a que equipa for, a equipa vai pelos outros e diz o mesmo, não é. E vai sempre...para que tenham presente isso. (CPE)

Eh, mesmo que a AE não viesse nesse sentido, uma das coisas onde se trabalha no pedagógico, até à exaustão, é os resultados e os resultados e não está a correr bem, porque é que o inglês é assim; e porque é que o primeiro ciclo tem x planos de recuperação o segundo ciclo não tem nenhum e o terceiro ciclo volta a ter... há qualquer coisa que não está bem. Forçaram a que houvesse mudança no segundo ciclo. Não, isso a nível de conselho pedagógico... (E – Mas uma coisa é as pessoas constatarem que as coisas não estão bem e outra coisa é implementação de estratégias... isso melhorou?) Sim, sim, sim... e até, hum... não sei precisar qual era a situação, mas lembro-me que uma das coordenadoras, acho que de inglês, falava que tinha sido retirado tempo à área de inglês e que lhes fazia falta, que era preciso criar um momento para desenvolver a oralidade e conseguiram criar uma hora para eles... portanto, essa parte criavam estratégias para ultrapassar, sim... não era só o constatar, não... até porque dum ano para o outro às vezes dizia-se “desta vez não podem dizer que é falta de tempo porque o ano passado conseguimos arranjar tempo para que vocês pudessem colmatar essa dificuldade. Isso não, sim, sim... (C1C)

Influenciou na medida em que nós fomos reformular os níveis de insucesso escolar por disciplina, sobretudo naqueles em que tínhamos mais negativas. (...) Procurámos, por exemplo, nesta questão da diferenciação pedagógica... E – Para as questões dos projetos educativos.) ... Exato. Tentámos reformular e..., mas não foi o reformular, aí eu acho que não foi só o reformular formal. Porque podia ficar tudo muito bem no papel, não é, e não se fazer. Mas não. Houve uma preocupação de aquilo que foi feito, escrever-se aquilo que tinha sido realmente feito com os alunos. Portanto, e a esse nível eu penso que melhorou alguma coisinha. (CDT2/3)

O que eu disse ao bocado, nomeadamente da matemática, digo mais a matemática porque dos melhores resultados. Inglês, no inglês, não tenho memória do que foi implementado, mas a nível da matemática foi implementado o que acabei de dizer: aulas de apoio, salas de estudo...(E – Tutorias?) Sim, também, também, mas muito poucas, é mais aulas de apoio, salas de estudo. (...) ah e a própria preocupação com os horários. (...) Ainda no outro dia no pedagógico o diretor frisava que não se tem notado grande melhoria a nível da matemática apesar de todos estes... (...) ...esforços. Tem-se tentado e... é o que estava a dizer, nomeadamente a nível dos horários, que estragava muito os horários dos outros professores para compor os do... (E - .. os da matemática.) É evidente que não é uma preocupação, os horários são dos alunos não são dos professores, não é, mas a matemática tinha uma prioridade e mesmo assim não se estava a conseguir resultados que nós esperávamos. **(CDCSH)**

Ah, sim. (E – Pronto, era o que tínhamos falado já.) Claro. Porque o ponto de partida era dizer, era avaliar, digamos assim, até que ponto chegava a falta de sucesso. (...) E também que é urgente atingir aquele patamar, aquele e aquele, estão bem identificados, não é, isso sim. (E - Mas influenciou só até determinado ponto) ... Pois,... (E – Porque ao bocado quando falavas no grupo onde havia mais dificuldades...) ...exatamente. Se as pessoas não querem assumir a sua quota parte de responsabilidade e mais importante do que assumir a sua quota parte de responsabilidade, não querem melhorar a situação, não querem passar a ter práticas diferentes, não querem trabalhar de forma diferente, nada a fazer. **(CB)**

Teve, teve. Há uma maior reflexão...portanto há reflexão no pedagógico, mas também há a nível do departamento, sim, sim. (...) no meu departamento até não é onde há as disciplinas com maiores problemas, mas também se debatem como é que o departamento das expressões pode ajudar os outros. (...) mas mesmo nós lá debatemos como é que podemos melhorar, como podemos ajudar a melhorar os resultados de matemática, de português que são as que...também. (E-Então está-me a dizer que, ao fim ao cabo há aí uma melhor articulação...) Sim, há. (E - Entre as pessoas e os órgãos.) Sim, há, há. **(CEE)**

(E - Mudou a definição e implementação de estratégias na melhoria dos resultados académicos?) Se mudou? Sim, sim, sim. **(AO1)**

(E –... estratégias para chegar a melhores resultados; já me falou, por exemplo, nas salas de estudo; tem conhecimento de mais alguma coisa?) (...) a AE interferiu nisto, mudou alguma coisa? Eu acho que sim. Eu ... e depois também havia aqueles ... mas isso acho que já estava na legislação, aqueles PIT's, aqueles miúdos que tinham... sabia que haviam aqueles PIT's, também que os miúdos... aqueles miúdos que tinham mais dificuldades nas aprendizagens e tudo, também tiveram esses PIT's... é assim,... (E – Mas esses PIT's já se faziam antes da AE.) Sim, já se faziam, já se faziam antes da AE. **(AO2)**

Já foi antes. foi o apoio aos alunos... destas atividades que tem havido... (...) Pronto... e também aquele apoio através da psicóloga... agora temos dois. (...) Temos uma psicóloga e um psicólogo, temos um educador social neste momento e também temos uma socióloga. Tudo isso no sentido de ajudar os alunos, dar apoio aos alunos e às vezes até às famílias, não é? (...) Pronto, mas podia ter melhor. É isto que estou a dizer. A nossa escola podia ter melhores resultados... Porque é assim: nós sabemos que os nossos alunos são quase todos dali dos arredores do concelho, das aldeias, não é? A grande maioria e muitos provêm de agregados carenciados e isso também influencia. Por isso é que a escola se preocupa em dar a merendinha a aqueles alunos, que é o pequeno almoço e o lanchinho ... para ajudar as famílias... isso é uma mais grande valia, não é? **(AT1)**

(...) eu creio que com a avaliação nós sabíamos que havia determinados alunos que eram, não digo fracos, mas razoáveis e com a avaliação, não digo favores, não é nada disso, nada nada disso, favores de notas, houve maior insistência para que o professor dentro da aula insistisse... (...) Fosse mais persistente no ensino, puxasse pelo aluno para obtenção de determinados resultados para chegar a um determinado resultado final. (E – Então está-me a dizer que efetivamente decorreu a definição de estratégias no sentido de melhorar os resultados.) Exato, para chegar a determinados objetivos. (E – Mas só foi em termos de aula essa mudança ou houve também outras estratégias para além da sala de aula que terão ajudado a esse melhorar de resultados?) Claro que também houve uma mudança na mentalidade dos professores, penso eu. (...) estratégias diferentes, de vários departamentos, desde matemática, de geografia, do inglês, para atingir determinados... porque há determinadas disciplinas, matemática, físico química que é aquilo que é a dificuldade dos alunos e então houve maior insistência desses determinados grupos para que os meninos atingissem melhores resultados. (E – E então essa insistência está a dizer que foi trabalho de sala de aula e não de outro tipo de atividades para além da sala de aula...) Não faço a menor ideia. (AT2)

(E - Houve mudança ou não?) Houve. (E – E do que é que se foi apercebendo, em que é que consistia essas mudanças para melhorar os resultados? Que passou haver e o que não havia antes?) Eu acho que...sempre houve, mas o ambiente ... mais aulas de substituição, mais apoios para os alunos. O maior empenho dos professores, penso eu, a tentar levá-los atento às aulas e ser bom aluno, que é difícil mas, sei lá...outro, havia o teatro, tentá-los levar para o teatro, atividades extracurriculares. E no caso do desporto também. (E – Mas isso, em função da avaliação externa, por conseguinte, as recomendações que foram feitas...) Não, não, não. Foram feitas pela própria escola, pela escola. (...) Sim, teve influência, quer dizer...a escola deve saber que avaliação externa e a ver o que estava mal e o que estava bem, deve ter tido influência. Mas isso já era uma norma, fazia parte da maneira de trabalhar na escola. (...) (E – Mas a avaliação externa não teria vindo sensibilizar mais os professores para essa preocupação?) Sim. Não sei quais são... Poderia ter tido um certo efeito aos professores e...não sei. Com o qual objetivo, não é como eles disseram, somos avaliados. Temos de mostrar mais empenho. Agora que se fizeram foram aquilo que continuamos a fazer o mesmo, praticamente, e tentar-se melhorar. (RPEE2)

No que toca aos elementos que entendem que a AEE não influenciou na definição e implementação de estratégias, os mesmos remetem para justificações distintas: considera a **CDL** que já era prática procurar-se soluções para resolver os problemas enquanto que **PCG** defendeu a ideia de que as mudanças que tiveram lugar no agrupamento não foram consequência da AEE. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Não, talvez tivesse insistido, porque é uma coisa que eu já fazia... (...) A nossa preocupação no departamento é a estratégia, precisamente... (...) Como é que eu vou arranjar estratégias para que os alunos consigam atingir os seus objetivos, não é? (...) Pronto, já fazíamos isso, se calhar a AE veio reforçar a ideia que nós já tínhamos, já vamos insistindo... (CDL)

Penso que não também. (E – Por conseguinte, continuou-se a fazer o que se fazia antes? Não foi introduzida...) Não é que se continue a fazer o que é antes. (...) aquilo que eu quero dizer é que estas alterações que se verificaram, e foram muitas, não foram consequência da avaliação, está certo? (PCG)

Finalmente a **RPEE1** declarou que não estava dentro do assunto que fora questionado.

Nesse ponto eu não posso responder porque eu não sei mesmo. Sei que nas reuniões de pedagógico fizemos uma reunião de pais inclusive também onde esteve o diretor da escola e alguns professores e é assim nessa avaliação que era feita da avaliação de resultados, já era feita, continua a ser feita mas não sei se, é como eu digo, eu acho que sim que aprendizagens houve sempre com a avaliação mas não acho que tenha mudado por causa da avaliação externa, era um propósito da escola que já estava instituído. (**RPEE1**)

No que respeita a D1.3 (Efeito na monitorização da assiduidade de professores e funcionários) os elementos que responderam “Sim” foram **CDE, AO1, A02 AT1**; quanto às pessoas que entenderam não ter havido impacto foram **D, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, RPEE2 e RPEE1**; no último grupo “Não sabe/Não responde encontram-se **CDL, CEP, C1C, CEE e AT2**.

O conjunto de entrevistados que afirmaram que a AEE teve impacto na assiduidade do pessoal docente e não docente referem que era pontual essa situação e não a norma. Os **AO1 e AEE2** referiram que a partir de certa altura o controle da assiduidade dos funcionários passou a ser feito eletronicamente (“o pica”). O **AO1** referiu que posteriormente também esse controle para os professores foi feito (registo eletrónico dos sumários). A **CDE** e a **AT1** admitem que para além da AEE a avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente pesou na mudança da assiduidade.

Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Alguma, também, também, claro. (...) As pessoas têm tido muito mais cuidado, aquele artigo do desconto do período de férias, a maior parte das pessoas, ou ...ou muita gente esgotada, agora? ... nem penses. (E – Mas, foi mais a avaliação externa, ou foi a...) A avaliação do desempenho... (E – ...ou a avaliação dos professores?) Pois, se calhar foi tudo. (**CDE**)

Mudou, mudou, hem...criou-se o...o denominado pica... (...) Que antes não havia, antes era tudo por escrito... E agora não, é o registo biométrico, não é? E com reconhecimento facial... (E – Ai é?) Para os funcionários. Sim. Para os funcionários e o...o sumário digital para os professores. (E – E isso é decorrente da AE ou...) O registo dos funcionários sim, o dos professores foi um processo demorado a criar o programa... Mas, é fruto de certeza desta AE.(...) Que lembro-me que havia qualquer coisa a ver com o controlo, lembro-me de qualquer coisa, lembro-me de terem falado que era necessário haver um controlo virtual, que eu costumo dizer dos...dos docentes. E foi a partir daí, só que só se pôs em prática há cerca de dois anos mais ou menos. (...) (E -... mas em termos de assiduidade, he...os professores e funcionários...havia casos de...de falta de assiduidade?) Sim, os professores, os funcionários e dos professores também. (E – E a avaliação mudou isso...apercebeu-se logo na altura? Não? Ou não tem ideia?) Sim, acredito que tenha mudado. (**AO1**)

Ah, sim, sim, sem dúvida. A nível de funcionários, tanto que mudou que nós passamos a ter um pica. (...) É assim, eu acho que aqui é casos pontuais. Eu estive nos livros de ponto três anos. Nós tivemos, eu tive duas ou três situações pontuais de ... os senhores professores de às vezes se atrasarem um bocadito. Mas a nível de funcionários também havia uma ou outra,

por mim falo, também havia uma ou outra situação, mas era uma coisa pontual ou esporádica. Agora se fosse assim constantemente, sistemática, não. Eu acho que não. (AO2)

É claro que sim. É muito raro os professores faltarem, muito raro. (E – Mas isso teve a ver com a AE ou a avaliação de desempenho dos professores?) Boa pergunta. Mas eu acho que também a ver com a ..., eu acho que também tem a ver com a avaliação de 2009. É assim, sei que mudou drasticamente. Quando digo drasticamente, vamos pensar que é no sentido positivo... (...) É, mas mudou bastante, consideravelmente, já não faltam muito, já não há aquele absentismo que havia. (...) Da avaliação de desempenho deles... sei que mudou bastante. (E – E no que diz respeito à...assiduidade dos funcionários, a AE também teve influência?) Também, também teve. Já não faltam como faltavam. (AT1)

Para os sete inquiridos (**D**, **CDT2/3**, **CDCSH**, **CB**, **PCG**, **RPEE2**, **RPEE1**) que entenderam que a AEE não interferiu na monitorização da assiduidade de professores e funcionários, as mudanças que ocorreram foram fruto da implementação de normativos que regulavam a avaliação de desempenho, quer de professores quer de funcionários. Tal se deve ao facto da assiduidade ser um dos parâmetros tido em conta no processo avaliativo. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Não, não foi pela AE. Foi mais pela avaliação de professores. (...) A avaliação de professores, sim. Conduziu à moderação das faltas. (**D**)

É assim, ao nível da assiduidade, em termos dos professores, a própria legislação já tão restritiva, que eu penso que não trouxe nenhuma... (...) Eu digo que é restritiva por isto, se repararmos os professores podem realmente faltar um determinado número de dias por ano. Mas depois isso vai ser penalizador ao nível da avaliação do desempenho docente. (...) a assiduidade conforme ela está é o resultado, não é o resultado da avaliação externa, é o resultado dos imperativos que lhe estão a ser legais pelo desempenho da avaliação docente. (**CDT2/3**)

A avaliação não, a legislação é que teve... ah, ah... AE não teve nada a ver com isso. A legislação como não permite que os professores faltem, porque senão na avaliação pessoal deles são penalizados, então tem funcionado muito as trocas, trocas de aulas. Sempre que o professor precisa de... (...) faltar troca com o colega e depois acaba por dar. (**CDCSH**)

Olha, mais uma vez eu remeto... (E - ...para a questão da avaliação...) ...para a legislação que foi saindo e que foi tornando mais difícil...(E - ...avaliação de desempenho...) ...a obtenção de atestados médicos, não é... (...) A própria regulamentação do 102 também foi alterada, não é, tem a ver com fins de semana, feriados, pontes e mais pontes e depois também é assim, as pessoas sabem que se não tiverem pelo menos 95% de assiduidade...(...) ...isso tem consequências em termos de avaliação de desempenho... (**CB**)

(E - E em relação à monitorização da assiduidade de professores e funcionários, a AE teve algum impacto neste aspeto?) Não, neste aspeto também não. (**PCG**)

(...)(E - E no que diz respeito à assiduidade de professores e funcionários, a avaliação externa influenciou o controlo da assiduidade de professores e funcionários, ou continua tudo na mesma, que tudo esteja a correr bem...) Acho que também não teve influência. (**RPEE2**)

Já era, eu penso que não até porque as escolas têm os toques, têm as faltas, têm as coisas que os mobiliza e depois este ano foi adotado um procedimento ainda, quanto a meu ver, mais rígido porque é feito tudo por sistema informático e é horrível apenas 10 minutos (...)  
(RPEE1)

As pessoas que foram incluídas no grupo “Não sabe / Não responde” (CDL, CPE, C1C, CEE e AT2) apresentaram respostas que revelam que os mesmos não eram detentores de informação suficiente para poderem responder. Como resultado há entrevistados que dizem que não sabem (CDL, CPE e C1C) enquanto outros apresentaram um discurso confuso, por vezes contraditório (CEE e AT2.) Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Não acho que tivesse alteração, não faço ideia, Ana, não estive atenta a isso... (CDL)

É assim, eu não tenho muito essa...eu não estou aqui na escola...o que é que eu sinto em relação...e quando eu falto tenho a preocupação de substituírem-me, não é. (CPE)

Ah... esse cuidado com a assiduidade era uma constante. Se advém do relatório, eu não sei. Agora que a questão da assiduidade, de chegar atrasados, do comportamento com os alunos, que isso era uma das coisas que se falava muito também no pedagógico era. Não te sei dizer é se vem do relatório. Isso eu não sei. (C1C)

Eu acho que influenciou, porque agora há a preocupação, mesmo nas atas, de referir por exemplo, um professor que faltou muito, se está a se está a atingir...se está a cumprir o programa ou não está, o que é que vai fazer para o conseguir atingir. (E- Mas esse registo que falou inclusivamente das...foi uma das recomendações da avaliação externa ou não? Não, se calhar não foi, mas foi uma necessidade que o agrupamento teve...pronto, de colmatar essa...às vezes falta de...portanto, eu acho que foi uma, eu acho que não foi uma recomendação (...)(CEE)

... às vezes faltavam por tudo e por nada, agora não... não porque até a avaliação também a condenava (...) (E – então diga-me uma coisa. Os professores passaram a faltar menos, assim como os funcionários por causa da AE que aconteceu em 2009 ou porque as pessoas são avaliadas no seu desempenho?) Também e também chegaram à conclusão também que não valia a pena também. (E – E porque é que chegaram à conclusão que não valia a pena faltar?) Não faço ideia... olhe... o mais certo é por causa da avaliação (...) Avaliação de desempenho. (E – E não a AE?) Não faço a menor ideia. Pode uma coisa estar relacionada com a outra.  
(AT2)

No que respeita a D1.4 (Efeito no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos) os elementos que responderam “Sim” foram a CDE, AO1, AO2, AT2 e AT1; D, CPE, CDCSH, CB, PCG, CDT2/3, CEE, RPEE1 e RPEE2 são os entrevistados que optaram por dizer “Não”; finalmente CDL e C1C constituem o grupo “Não sabe /Não responde”.

Com exceção da CDE, todos os inquiridos que responderam “sim” falam dum controlo através dum meio eletrónico: para funcionários foi instalado o chamado

“pica” e só mais tarde os professores passaram a escrever o sumário, no início da aula, registrando o mesmo em suporte eletrônico. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

(E – E no que diz respeito ao estabelecimento estratégico de procedimentos para minimizar o absentismo e os seus efeitos?) O absentismo dos alunos ou o nosso? (E – He... dos professores... dos professores, funcionários). Também, também, claro. (E – Também?) Também, também influenciou. (CDE)

(E - (...) mas em termos de assiduidade, he... os professores e funcionários... havia casos de... de falta de assiduidade?) Sim os professores, os funcionários e dos professores também. (E – E a avaliação mudou isso... apercebeu-se logo na altura? Não? Ou não tem ideia?) Sim, acredito que tenha mudado. (E – (...) no fundo já me deu uma resposta a isto, mudou o estabelecimento de estratégia precisamente para minimizar o absentismo dos seus funcionários.) Sim, sim, sim. (E – Portanto quando me disse que fez a instalação daquele sistema de dispositivo...) Sim, sim. (AO1)

(E – A estratégia de picar o ponto, não ser assinar um livro, mas pôr um cartão acha que resultou disso?) Resultou. (...), porque havia colegas que, por exemplo, saíam às quatro ou às cinco menos um quarto, às cinco menos um quarto, já iam embora... (...) ... não era sistemático, mas quando pudessem essas pessoas às vezes a meio do serviço iam aqui e ali e nem pediam e saíam (...). A nível dos senhores professores havia aí um ou outro caso, mas também eu acho que não havia nada por aí além, não era sistemático. (AO2)

(E – E para monitorizar essa assiduidade foi introduzida alguma mudança?) Foi. Temos... chamamos nós o pica ponto, registo eletrônico... (AT1)

Foram vários as condicionantes apontados pelos inquiridos, que determinou com que a resposta dos mesmos fosse “Não”. Os inquiridos **D**, **CDT2/3** e **CB** apontam a causa para não haver impacto da AEE o facto de haver já normativos que regulamentam esse item. Já a **CEE** aponta o sentido de responsabilidade das pessoas uma vez que havia metas para atingir, enquanto o **CDCSH** aponta a estratégia de troca de aulas entre os professores. **PCG**, **CPE** e **RPEE2** não explicaram nem exemplificaram a sua opção pelo “Não”. Finalmente a **RPEE1**, fala que o controle eletrônico implementado condicionou a assiduidade do pessoal docente e não docente. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Não. (E – Não interferiu? Não, não. (E – Ok). Isso está tudo regulamentado no regulamento interno... a própria lei em geral está sempre a mudar... (D)

(...) Eu tenho que dizer que eu vou faltar para me substituírem. No nosso caso, primeiro ciclo e pré-escolar. Aqui o que eu dava conta era que às vezes umas trocas de horário..., mas que são ajustadas diante dos professores. (...) (E – Por conseguinte, em relação à monitorização de assiduidade e o estabelecimento estratégico para minimizar, a avaliação externa teve...?) Não, eu acho que não. (CPE)

Sempre que o professor precisa de... (...) faltar troca com o colega e depois acaba por dar. Acho que tem notado muito poucas... tem-se notado, tanto mais que neste momento as aulas de substituição praticamente não existem na escola. (E – Hum, hum...então por essa ordem de ideias não faz sentido a pergunta que eu tinha aqui a seguir que era os procedimentos e estratégias para minimizar o absentismo...) Não, não, não faz sentido. Pronto, a não ser casos

pontuais de um professor ou outro que possa estar mesmo doente e estar muito tempo ausente e aí. (CDCSH)

(E – Por conseguinte então também em relação a estratégias e procedimentos para minimizar o absentismo e o seu efeito também não teve lugar, não é?) Penso que não. Eu penso que não. (PCG)

(E - Por conseguinte a outra questão que eu te ia colocar era se a AE influenciou o estabelecimento de estratégias e procedimentos para minimizar o absentismo e os seus efeitos.) Quer dizer que isso não foi preciso porque a própria legislação, os normativos que foram saindo...) Está resolvida. (CB)

Pois, porque às vezes não é...não foi a avaliação externa que nos disse para fazermos assim, nós é que encontramos...achamos que se calhar, se fizéssemos assim iríamos até responsabilizar mais as pessoas e...pelo trabalho que fazem e...(-Então, vamos lá ver se eu entendo, a (...) está-me a dizer que a avaliação externa não teve impacto na questão da assiduidade e como ultrapassar os problemas de falta de assiduidade, mas decorreu das pessoas terem noção que há metas para atingir, e que para isso é preciso que não se falte, é isso? (...). Sim. (CEE)

Mas, mesmo abstraindo dessa particularidade, nós não tivemos, não temos casos assim de faltas de assiduidade graves, mas eu penso, também, a assiduidade conforme ela está é o resultado, não é o resultado da avaliação externa, é o resultado dos imperativos que lhe estão a ser legais pelo desempenho da avaliação docente. (CDT2/3)

(E- Por conseguinte a questão da monitorização da assiduidade de funcionários não põe porque as pessoas então...) Têm... são, são... como é que eu digo, são reguladas por sistemas informáticos, por isso... (RPEE1)

(E – Por exemplo, não havia casos de absentismo que possa ser notório e que fosse preciso a escola intervir no sentido que essas faltas não acontecessem, quer por parte de professores quer por parte dos funcionários. Não tem ideia? Não se lembra de nada?) Não. (E – A avaliação externa também não teve aí qualquer influência?) Não teve. (RPEE2)

As pessoas que foram incluídas no grupo “Não sabe / Não responde” (CDL, C1C e AT2) apresentaram respostas que revelam que os inquiridos não eram detentores de informação suficiente para poderem responder. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Olha isso era coisa... passava-nos um bocadinho ao largo... (CDL)

Ah... esse cuidado com a assiduidade era uma constante. Se advém do relatório eu não sei. Agora que a questão da assiduidade, de chegar atrasados, do comportamento com os alunos, que isso era uma das coisas que se falava muito também no pedagógico era. Não te sei dizer é se vem do relatório. Isso eu não sei. (C1C)

Não faço a menor ideia, nesse aspeto não faço a menor ideia. (AT2)

Em relação a esta subcategoria, as respostas dadas distribuíram-se da maneira que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 10 - Distribuição das respostas dadas às questões D1.1 a D.4.

	D1.1			D1.2			D1.3			D1.4		
	Sim	Não	não sabe / não responde	Sim	Não	não sabe / não responde	Sim	Não	não sabe / não responde	Sim	Não	não sabe / não responde
Professsores	3	5	2	7	3	0	1	5	4	1	6	3
Pes. não docente	3	1	0	4	0	0	3	0	1	3	0	1
Enc. Educação	0	1	1	1	0	1	0	2	0	0	2	0
Total	6	7	3	12	3	1	4	7	5	4	8	4

Em relação à subcategoria D2<sup>93</sup>(Gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo) os elementos que responderam “Sim” foram **D, CDE, DB, AO1 e AT1**; quanto às pessoas que entenderam não ter havido impacto foram **CDL, C1C, CDT2/3, CDCSH, CEE, PCG, AO2, AT2, RPEE1**; no último grupo “Não sabe/Não responde” encontra-se **CPE**.

A **CDE** afirma que a AEE veio ajudar as pessoas a dialogarem mais umas com as outras, permitindo uma melhor articulação entre ciclos, diminuindo o conflito entre a direção do agrupamento e departamentos / estruturas intermédias ou mesmo entre pessoas da comunidade escolar. O **D** também faz referência ao papel que teve a AEE na moderação das relações entre as pessoas/órgãos dentro da comunidade escolar, nomeadamente, quando se tornou necessário introduzir mudanças no sistema, situação que gera habitualmente conflito. Acrescenta este entrevistado que é mais fácil aceitar-se a mudança quando a mesma é proveniente de instâncias superiores. A **CB** explicou que no DMCE há uma conflitualidade latente entre os professores que lecionam Matemática e a direção do agrupamento, bem como com outros órgãos. A situação decorre do grupo de Matemática que, apesar dos alunos terem maus resultados, entende que nada há a mudar nas suas práticas. A intervenção da equipa da AEE neste problema teve um efeito contrário ao esperado: uma agudização do conflito (**CB**). O **AO1** refere que ao nível dos assistentes operacionais a AEE no princípio causou desconforto que alterou um pouco o comportamento dos mesmos. Entretanto lembrou que a avaliação de desempenho dos funcionários gera igualmente tensão por causa da lista de excedentários. A **AT1** disse que houve mudanças ao nível da gestão de conflitos uma vez que os funcionários fizeram formação sobre relações interpessoais e gestão de conflitos. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Sim, aí teve um papel...também de... alguma moderação na forma como os órgãos se devem relacionar e depois os órgãos na forma como as pessoas devem relacionar-se, designadamente, levando a que aceitem algumas diretrizes que às vezes ...quem está em funções de direção ou coordenação tem que dar, sente que é necessário dar, mas que não são muito bem aceites porque ou representam mais trabalho ou mais esforço ou mudanças de práticas, de rotinas ...(...) que as pessoas muitas vezes não gostam de aceitar como necessárias. Se vier com o rótulo de que... é imposto de fora para dentro... (...) a aceitação é sempre mais fácil. (E – Por conseguinte, então estás a dizer-me que o facto de a avaliação externa também ter ido averiguar junto do agrupamento... (...) Sim. (E - ...o empenho de órgãos, pessoas, funcionários, professores, etc., isso teve, ... Teve, teve influência. (...) ... teve influência, continua a ter, até porque há muitas... das medidas, entretanto adotadas para melhoria do funcionamento do sistema... (...) ainda procuram dar resposta a isso. (**D**)

Sim, conflitos há sempre, não é, pronto... (...) Mas que... agora minimizaram... eu acho que sim, que a avaliação veio ajudar-nos a nós conversarmos mais uns com os outros, em haver

---

<sup>93</sup> Não foi possível recolher a resposta do entrevistado RPEE2 à questão relativa a D2.

mais coordenação entre os ciclos... (...) Que é muito importante. (...) E mais respeito entre os ciclos. (E – Sim?) Eu acho. (E – Foi aí que tu sentiste que o conflito diminuiu?) Sim. (E – É isso?) Mais nesse nível. (E – (...)) Então quer dizer que não foi só uma questão de gestão a nível de coordenadores do departamento ou diretor, mas até as próprias pessoas... Sim, sim. (CDE)

(...) poderia ter influenciado, mas quando as pessoas teimam que estão certas e que os outros todos estão errados (...) o que é que acontece? Aquele grupo está, digamos que não está em conflito aberto, mas certa conflitualidade e latente com a direção, com o próprio conselho pedagógico. (...) Porque se o pedagógico continua a chamar a atenção para o descabro que são os resultados da disciplina de matemática, é evidente que as pessoas não estão muito felizes, não estão muito contentes, geram mau ambiente (...) que se estendeu ao departamento curricular e que foi muito difícil para a coordenadora do departamento gerir. A nova não sei como vai gerir a situação nem sei se as coisas atingirão o, digamos que, a intensidade que atingiram com a outra coordenadora, (...) ... conflituoso grave no seio do departamento. (...). (E - Então quer dizer que a AE não... não fez mocha, não teve impacto na...). Teve, é assim, teve na medida que chamou a atenção para a situação e obrigou, entre aspas, a que a situação, ou pelo menos deu uma maior autoridade aos órgãos e estruturas para lançarem questões. (...) Até a própria IGE reconheceu, e quer queiramos ou não a IGE tem peso, não é? (..) No entanto isso em vez de minorar a situação... (...) agudizou o conflito. (CB)

Sim, mas nem todos pela positiva se calhar. (...) ... no princípio a avaliação, ou seja, tudo o que tem acontecido no processo agora da escola, dos funcionários, pelo menos, é fruto da avaliação, não é? (...) Desta avaliação, da outra avaliação depois a nível de rácio alunos/funcionários, também de escola/funcionário, prontos. No princípio criou desconforto, desconforto esse que depois refletiu-se um bocado no comportamento... (...) Na atitude e nas relações das pessoas. Tem outra vez vindo a melhorar, porque se esqueceu, alguns dos funcionários esqueceram-se... pensam que aquela lista de excedentários, desapareceu! (...) Eu já lhe disse a eles para terem cuidado que está em standby, mas que depende deles, mudar... e porquê? Porque como agora o único critério acho que é a avaliação de desempenho... (...) ... porque há muito... há muito a acusação de que a avaliação não é justa, que a avaliação de desempenho que era dada por... preferências por parte do chefe, pronto. (AO1)

(E – E no que diz respeito a gestão de conflitos ham... ocorreram mudanças decorrentes dessa avaliação de 2009?) Claro. Através da ..., mas a formação foi muito importante. Porque tem havido formação justamente para... só registando... a comunicação, comunicações interpessoais, relações interpessoais, gestão de conflitos... isso melhorou bastante... devido à escola apostar na formação. Isto é geral. (...) (E – E essa aposta nessa formação foi iniciativa do senhor diretor?) Sim, sim. (E – E decorreu na sua opinião dessa avaliação de 2009?) Ah, pois, foi, pois foi. Eu acho que sim. (AA1)

Dizem os entrevistados **CDT2/3** e **AT2** que conflitos existem e sempre existirão. E acrescenta a **CDT2/3** que os mesmos podem ser de natureza diversa, nomeadamente, o questionamento da avaliação feita por determinado(s) professor(es). Porém, os inquiridos que, genericamente, afirmaram que a AEE não teve impacto neste item tomaram duas posições: ou dizem que não se aperceberam de nada que fosse relevante

neste campo (**CDL, C1C, CDT2/3, CDCSH, AO2, AT2, RPEE1**) ou, então, afirmam apenas que o processo avaliativo não teve impacto ( **CEE, PCG**). O **CDCSH** foi o único elemento dos inquiridos que nomeou a situação dos maus resultados a matemática como situação de conflito. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Não, então, a gente sempre geriu como... até agora, é como te digo, a AE aí, acho que não veio dizer... contar-nos nada de novo...(...) Foi apenas um chamar a atenção, he... uma troca de impressões sobre aquilo que nós fazíamos... (..) Nós nem fazíamos bem nem fazíamos mal e que devia continuar, pronto.(**CDL**)

Não me ... não tenho noção assim de grandes conflitos e muito menos que a avaliação tivesse estado aí nesse ponto. (**C1C**)

Eles existem. Podem ter várias naturezas. A gente sabe que às vezes, também, em determinadas funções que a pessoa desempenha...por exemplo, eu estou a colocar a situação de um diretor de turma. Se um diretor de turma questiona a avaliação de uma determinada disciplina, até pelo elevado índice de negativas, isso pode ser potencialmente gerador de conflitos porque as pessoas ainda veem a prática docente com um algo, como uma atividade muito individualizada, muito sua e entendia sempre isso como uma interferência de alguém no trabalho que está a ser feito, e o menosprezar de alguma coisa que às vezes não é por aí que passa. Não é por aí que passa. Portanto, conflitos, eles existem em todas as organizações. Portanto, as escolas também não são exceção aí. (...) Agora, eu penso que a avaliação externa não teve influência nessa gestão de conflitos. (**CCDT2/3**)

Não. (E – Não?) Não. Mas eu também não vejo grandes conflitos... (E – Isto é, se os houver.) Não, não há conflitos. O único conflito que possa existir, como eu digo, é com a matemática que constantemente o conselho pedagógico emite uma opinião relativamente aos resultados da matemática e que muitas vezes não são muito bem aceites pelo grupo. (**CDCSH**)

Se calhar não, também não havia assim... eu acho que nunca senti que houvesse muitos...muitos conflitos. Não sei, acho que não. (E-Então não soube de nenhum?) Não, não. (**CEE**)

Acho que também não, penso que também não. (**PCG**)

(...) a nível de conflitos, acho que não haja aí muitos. Só há aquelas coisas pontuais nas benditas avaliações que se fala mais um bocadinho deste, daquele e daquele. Mas a nível disso, de gestão de conflitos, acho que não há aí muito, nada há nada relevante que uma pessoa, prontos, no quotidiano em todos os trabalhos também às vezes há a sua... os seus procedimentos, as suas discordâncias, mas nós temos lidado bem com liderança por isso, acho que não há nada... muito antes até desta AE isso já acontecia... é, é o normal, eu acho que isso é o normal. (**AO2**)

Eu acho que não porque o conflito sempre existiu e existe e existirá sempre. É preciso saber gerir, como intervir... (...) ... sempre ter muita sensibilidade na forma como vai intervir. (E – ... então está-me a dizer que a AE nesse campo não trouxe nada de novo.) No meu entendimento não. (**AT2**)

Não estou por dentro disso. Não me pareceu pelo menos nas reuniões não eram levados conflitos de maior, conflitos, como é hei de dizer, que me chamassem a atenção. (RPEE1)

A CPE esclareceu que não tem uma visão geral do assunto, pelo que o seu depoimento foi considerado no grupo “Não sabe /Não responde”

Não tenho... (E – Não tem opinião sobre isso?) Tenho... Esse tipo de conflitos até...percebe? Às vezes ouço uma coisa de um departamento ou outro...eu não estou aqui na escola. Eu não tenho essa visão dos problemas até que existem... (E – Aqui na escola sede e noutras que estejam mais...) Não, não. (CPE)

Da análise da categoria D, podemos concluir que:

- a) A AEE teve algum impacto no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papéis (uma vez que as respostas para o “sim” (7) igualaram o “não” (7));
- b) Os entrevistados consideram que a AEE foi importante, uma vez que treze em dezasseis pessoas consideram que houve impacto na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos;
- c) A AEE teve pouco impacto no que diz respeito à monitorização da assiduidade de professores e funcionários;
- d) A AEE teve pouco impacto no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos;
- e) A AEE teve pouco impacto no que diz respeito à gestão de conflitos do agrupamento de escolas;
- f) Com a exceção do item D1.2 (efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos), podemos concluir que face às respostas, globalmente, a AEE teve pouco impacto no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escola.

**E - Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo**

Em relação à categoria E os elementos que responderam “Sim” foram **CDT2/3, CCE, AO1, AO2, AT2**; quanto às pessoas que entenderam não ter havido impacto nesta foram **D, CDE, CDL, CPE, C1C, CDCSH, CB, PCG, RPEE2**; no último grupo “Não sabe/Não responde” encontram-se **AT1 e RPEE1**.

Em qualquer organização para que a mesma funcione é necessário a utilização de recursos, sendo estes de natureza diversa. Os agrupamentos, enquanto organizações, também necessitam de recursos para desempenhar a sua missão, nomeadamente, recursos humanos os quais podem ser internos ou externos à própria organização escolar. A inquirida **CDT2/3** referiu que a AEE teve alguma influência a dois níveis. Primeiro na escolha das pessoas da comunidade escolar que deveriam ocupar os lugares das lideranças intermédias do agrupamento. Em segundo lugar levou as pessoas a refletirem sobre estratégias a implementar que ajudassem os encarregados de educação a terem uma ação mais interventiva na escola. A **CEE** enfatizou a importância das interações que já aconteciam entre o agrupamento e organizações/estruturas exteriores ao mesmo, as quais, segundo esta coordenadora tinham melhorado e aumentado. O **AO1** também refere esta melhoria e este aumento das interações, que atribui ao efeito da AEE. A **AO2**, igualmente, achou que o envolvimento dos pais na dinâmica organizacional era benéfico, bem como a presença no Conselho Geral dos elementos externos à comunidade escolar. O entrevistado **AT2** considerou que se manteve o que já se fazia, mas com mais intensidade, tendo destacado a envolvimento da câmara municipal. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Bem, a nível físico, eu penso que não influenciou. A nível físico não. Até porque o agrupamento, de uma maneira geral, tem boas instalações, está apetrechado tecnicamente e, portanto, aí também isso considerou-se sempre como uma mais-valia para o próprio processo pedagógico. Agora, em termos de recursos humanos, eu acho que influenciou. Influenciou porque, quer queiramos quer não, houve uma tendência para procurar, colocar em determinados lugares de supervisão e, no fundo, nas chamadas gestão intermédia, procurar-se, portanto, docentes que tivessem formação especializada nessa área ou que cuja prática e experiência profissional levasse a concluir que tinha o perfil mais adequado para exercer essas funções. E, portanto, a esse nível eu acho que houve alguma melhoria (...).

É assim, a nível do contacto com o exterior, nós tínhamos um estrangulamento que continuamos a ter. E que tem a ver com a implicação dos encarregados de educação (...) e foi apontado também no relatório de avaliação externa, era uma fragilidade, que a ligação

escola-família tinha que ser mais potencializada. Acontece que, nós iniciámos um conjunto de estratégias para aproximar e envolver os encarregados de educação na vida escolar, levá-los a responsabilizar e a corresponsabilizá-los na formação e no acompanhamento dos alunos. Mas, de facto, a esse nível penso que ainda há muito a fazer. (...) Uma delas foi, por exemplo (...) uma pequena peça de teatro. Então, fazê-la à noite com a participação, e convidando os pais para estarem presentes, para que os pais... e muitas vezes o que aconteceu foi haver pais que não reconheciam os filhos. (...) ficavam surpreendidos, agradavelmente surpreendidos. Porque pensavam que o filho, ou a filha, não seria, por exemplo, capaz de encarar uma (...). Pronto, e a esse nível, nós temos feito encontros de poesia, temos feito peças de teatro, como já disse, dramatizações... (...) (E – Mas isso já acontecia antes da avaliação externa do primeiro ciclo.) Já acontecia, digamos naquelas atividades (...) de maior amplitude na escola. Mas com carácter mais restrito em termos de turma, foi uma preocupação que a gente depois verteu para os projetos curriculares. (E – E decorrente da avaliação externa?) E pouco decorrente da avaliação externa. **(CDT2/3)**

Influenciou porque se nós queremos atingir aquelas metas a que nos propomos temos que ter cada vez mais ajuda exterior, por exemplo, das juntas de freguesia e agora acho que Lamego tem uma associação de juntas de freguesia que colabora muito com a escola, com o agrupamento... (E - Mas isso já acontecia antes da avaliação externa? (...)) Acontecia, mas agora eu acho que...pronto acontecia só que agora acho que há maior empenho nisso, um maior envolvimento. (E - Sim?) Sim, sim, às vezes nós fazemos as coisas um bocadinho a medo porque não sabemos se estamos a fazer bem ou não, e depois com a avaliação externa viemos confirmar que sim, que era assim que tínhamos que... (E- Então o que está a dizer-me que a avaliação externa veio reforçar o que já se fazia?) Também. Sim, eu acho que sim. **(CEE)**

(E – Se a AE influenciou a mobilização desses recursos...) Sim porque... (E – Passou a ser mais frequente? Ou já se fazia e continua-se a fazer da mesma maneira porque já se fazia muito?) (...) Eu acho que esses protocolos que foram criados... (...) Essas parcerias, exatamente, que existem, nota-se que têm ...têm vindo, ou seja, essa família de parcerias tem vindo a aumentar... (...) Porquê? Porque, temos... no fundo, precisamos de uns, temos de ajudar os outros e há uma série de identidades que... com as quais a escola tem parcerias, desde os bombeiros, faculdades, por exemplo, Piaget, a ESTGL, a UTAD, depois, grupos de professores de Inglês, he ... associação de freguesias do sudeste, câmara municipal, um sem número de entidades com as quais, he... é importante a escola manter contacto; por exemplo, quando foi a criação do concelho geral, logo a seguir a essa avaliação... (...) (E – He... um grupo de 21 pessoas, sendo que são eleitas (...) e depois são convidados... (...) quem realmente pudesse ser uma mais-valia para... para o agrupamento...(...)) Foi uma pessoa da associação comercial, para que? Para arranjar os...os nossos miúdos profissionais, para arranjar estúdios para eles... (...) E isso é tudo fruto da avaliação, é, no fundo é tudo fruto da avaliação. **(AO1)**

É assim, talvez os pais se envolvessem um bocado mais, a própria câmara. Eu acho que isso teve... acho que é benéfico, foi benéfico haver essa envolvimento e acho que isso a nível de pais, a nível de comunidade escolar envolveu mais. Pelo menos eu noto isso no conselho geral. No conselho geral temos lá membros da câmara, temos lá da junta de freguesia, temos lá de... o senhor padre de ... é um membro extraescola, faz parte da comunidade, temos lá os pais, temos lá a doutora (...). Eu acho que isso é bom e que é notório. Deu mais

envolvência a nível... (E – Por conseguinte, a presença dessas pessoas, por exemplo no conselho geral, ajuda a escola a ter mais recursos para se fazer o que se quer?) Sim, sim, ajudam e dão ideias e dão força. Eu acho que isso sim. Isso é notado lá. A doutora (...) às vezes interfere muito e ela apoia às vezes iniciativas... ainda agora quando foi o ... para o contrato de autonomia acharam que era bom para a escola, bom para o agrupamento e tanto ela, como os pais e a junta de freguesia e tudo mais. Sim, eu noto isso. (A02)

Sim, sim. (E – Ah, esses recursos que estão no meio envolvente passaram a ser mais mobilizados após a AE de 2009 ou continuou a fazer-se o que já se fazia?) Eu acho que sim, continuou-se a fazer o que já se fazia só com mais intensidade, isto é,... hum... a envolvência das... apesar de ... neste caso vamos falar num caso mais particular, apesar de por exemplo uma entidade pais que é mais forte aqui que é a câmara municipal, apesar da envolvência da câmara municipal ser forte, creio que por força das circunstâncias com essa avaliação de 2009, e também com a força também foi envolvida nessa avaliação a câmara municipal também se viu obrigada a envolver-se ainda mais nos projeto educativo das escolas e... portanto... penso que ao ser mais envolvida nas escolas... reforçou ainda mais o papel da câmara municipal no projeto educativo daquela escola ou das escolas do concelho e para atingir um determinado fim, que é o processo evolutivo das crianças, neste caso do resultado final.(AT2)

Duma forma global, os inquiridos, que dizem que não houve impacto da AEE na mobilização de recursos, apontam alguns fatores que estão na base dessa mesma mobilização. Assim, os elementos **D**, **CDE**, **CDL**, **C1C**, **CDCSH** e **CB** apontam para o facto de ser tradição da escola o recorrer-se a recursos externos ao agrupamento. Diz **D** inclusive que tem a ver com a filosofia do funcionamento do agrupamento e também da partilha de responsabilidades de gestão. A **CDE** refere que a escola sempre esteve aberta a todos. Foram nomeadas várias parcerias por vários entrevistados. A título de exemplo: com a câmara municipal (**C1C**, **CDE**, **CB**); com a associação de juntas de freguesias (**D**, **CDE**, **CB**); com o centro de saúde (**C1C**); com os bombeiros (**CDE**), etc.

A **CPE** apontou como causa para mobilização dos recursos a reforma administrativa implementada. Os elementos **CDCSH**, **CB**, **PCG** e **RPEE2** não apontaram qualquer motivo/ exemplo para este item. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Eu... acho que há uma dinâmica instalada que não havia antes. Não, de facto isso é verdade. Mas não resulta tanto da avaliação externa. Resulta mais da própria filosofia do funcionamento dos agrupamentos. (...) E da partilha de responsabilidades de gestão... (...) Muitas vezes entende-se... a interferência de entidades externas na gestão do agrupamento como... a tentativa de controle ... daquilo que devia estar reservado aos atores internos, em

termos educativos, para se colher dividendos junto daqueles que têm essa interferência... concretamente, do poder político, designadamente o poder político autárquico, que é esse que intervém mais diretamente.(...) (...) Há que ser um pouco hábil para colher daí, também, as vantagens para o agrupamento. (...) Eu não vejo isso como interferência, prefiro ver isso como parceria.

(...) Temos que ver o que é que podemos... ceder e o que é que podemos ir buscar. Não me queixo dessas parcerias. Aqui no agrupamento temos inúmeros exemplos de... contributos que se não fossem as juntas de freguesias e as associações que se constituíram com essas juntas nós não teríamos durante muitos anos... a escola e o agrupamento deixou de ter psicólogo... (...) voltamos a ter psicólogo em 2009, desde que eu vim para aqui, pago por uma junta de freguesia... (...) E até agora, enfim, já lá vão quase quatro anos, temos beneficiado, o agrupamento todo, da presença da psicóloga. (...) O jornal escolar do agrupamento, por exemplo, é suportado... por financiamentos externos de... (...) publicidade, mas também numa associação de juntas. (D)

(E – Uma pessoa acaba por ligar as coisas umas às outras. Eh... de que forma, então, é que influenciou? Essa... esse aproveitamento de mobilização de recursos, já falaste da própria câmara, falaste nos bombeiros, não é? Falaste nas empresas.). Eh, a nossa escola não está fechada em si, isso não está, nunca esteve. Foi sempre muito virada para a comunidade em geral... E – Então quer dizer que a avaliação não teve grande influência aí?) Nesse aspeto acho que não. (E – Hum, manteve-se o que já se fazia antes?)

Hum... (CDE)

Já acontecia, eu acho que não. (E – Já?) Já, já. (...) Como te digo, Ana, na globalidade, não acho que a AE tenha levado a escola a atuar de forma diferente e a única coisa que aconteceu, digamos, foi a questão das metas. (CDL)

Para mim não tem. (E – Por conseguinte, segundo disse a Ana teve a ver mais com esta reforma administrativa.) É. Eu acho que sim do que aquilo que possam dizer. A própria escola tem que ter mais recursos, não é? ... Que pode buscar para isto e para aquilo. Nem me lembra na altura se falar nada nesse sentido. (CPE)

Há sempre duas parcerias muito fortes: é o centro de saúde e a câmara municipal. O centro de saúde para fazer...até para fazer a ligação do gabinete de saúde, para fazer sensibilização a alunos, até na altura para as cozinheiras e mesmo a nível de centros escolares. Mas acho que já era uma coisa que se fazia, já se fazia isso. Com a câmara também. Não dei conta assim (...). Mas isso eu acho que não... (E – Não decorreu da avaliação...) Não, não. (C1C)

É como já disse. Eu não notei grandes alterações no após avaliação e antes avaliação. (CDCSH)

Posso dizer-te que neste momento a nível de agrupamento existem parcerias muito interessantes com a câmara municipal...(...), Existem parcerias interessantes com a associação de juntas de freguesia do sudeste do município (...) ... hum... existem parcerias muito interessantes também, por exemplo, com a biblioteca municipal, com o Museu do Douro, com o Museu da cidade, até com o próprio Teatro Ribeiro Conceição. (...) (De que forma a AE influenciou a mobilização dos recursos da comunidade educativa do

agrupamento após o primeiro ciclo? Tu já foste dando resposta a isto, não?) Já, já fui dando respostas? (E – Queres acrescentar mais alguma coisa?) Penso que o que disse anteriormente... (...). já abarca. (CB)

(E - (...) a AE influenciou a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento após o primeiro ciclo avaliativo?) Zero. (E – Também nada, zero está tudo respondido) (PCG).

(E - No que diz respeito à mobilização de recursos da comunidade, a avaliação externa influenciou a mobilização desses recursos da comunidade?) Não. (RPEE2)

As respostas das entrevistadas **AT1** e **RPEE1** quanto ao efeito da AEE na mobilização de recursos foram integradas no grupo “Não responde/ Não sabe” uma vez que as mesmas afirmaram que não estão suficientemente informadas para poderem dizer se as alterações que viram a acontecer na escola foi resultado do processo avaliativo. A **AT1** na sua resposta valorizou o papel do diretor na dinâmica do agrupamento, enquanto a **RPEE1** valorizou a realização da AEE porque a mesma cria momentos de aprendizagem. Segue-se a apresentação de excertos das respostas dadas pelos inquiridos.

Mas olhe eu vou lhe dizer, tenho a certeza se não houvesse, tenho quase a certeza, porque não posso falar a 100%, tenho quase a certeza que se não houvesse a avaliação de 2009 a nossa escola continuava a ir para a frente devido à maneira de ser do nosso diretor. É só...Ele, ele...pronto, gosta de tudo que é modernidade e aproveitar os recursos e é a maneira de ser dele. Porque os serviços modernizaram foi com ele. Quando a nossa escola teve uma grande evolução foi com ele, modernização dos serviços administrativos; temos o laboratório de línguas foi graças a ele; tivemos o atendimento personalizado dos serviços administrativos foi graças a ele, sala de professores nova graças a ele; auditório graças a ele, tudo o que há de positivo, ou seja, de infraestruturas, mas para melhorar, funcionamento dos serviços e para melhorar rendimento dos alunos e também para facilitar o trabalho dos professores foi tudo.. e ele... continuo. ... ao bocado já falei, através dos sumários, o cartão eletrónico dos alunos. Tudo isso. Por isso. Se foi resultado da avaliação não sei...porque eu acho que ia continuar a ser porque já é da pessoa. (AT1)

Eu... cresceu. Pronto eu não acho que a avaliação externa por si só tivesse um impacto tao grande que fizesse a escola mudar ou em qualquer destes..., agora eu continuo a dizer que foi uma mais-valia e uma chamada de atenção, foi uma exposição, a escola expôs-se, os professores expuseram-se ao trabalho, as suas estratégias, as suas metas, os clubes, o dinamismo da escola teve de se expor e, parecendo que não, eu acho que isso ajuda a criar alguma pedalada tanto no sentido positivo como no negativo. (E- Então o que quer dizer?) Pronto, isto é assim, sempre que eu tenha de fazer qualquer coisa mesmo que eu não concorde

com ela, se eu tenho de fazer ou porque a lei me obriga, ou porque é assim que tem de ser feito ou porque digamos que o pedagógico assim entendeu apesar que o meu departamento entendeu que devia ser de outra maneira eu também tive de o fazer e há sempre aprendizagens. Eu digo que mesmo os processos negativos nos fazem aprender alguma coisa. (E- Sim é verdade.) De maneira que a avaliação às vezes traz coisas que a gente diz; 'aí é, não sabia', mas tem de ser, mas é na mesma uma aprendizagem. Agora eu dizer assim; nem estou por dentro o suficiente para poder dizer 'isto mudou com a avaliação', mas de certeza que houve coisas que mudaram com a avaliação, de certeza. (RPEE1)

Da análise da categoria E verificamos que para os inquiridos:

- a) A AEE não teve impacto relevante no que diz respeito à mobilização recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, uma vez que apenas cinco pessoas dizem que houve impacto.

#### **F - Razões das mudanças introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento de escolas após o primeiro ciclo avaliativo**

A escola, enquanto organização complexa, é formada por elementos e a mesma é afetada por múltiplos fatores. Assim, quis-se saber que outros aspetos, para além da AEE, na opinião dos entrevistados, contribuíram para as mudanças que ocorreram no agrupamento de escolas que é alvo do nosso estudo. O registo das respostas dadas a esta questão revela que foram apontados quatorze aspetos, que dadas as suas características, constituem dois conjuntos: um centrado em respostas em que se valorizam características da pessoa (profissionalidade /profissionalismo, maturidade, sentido de pertença, empenho/dedicação, desenvolvimento pessoal e personalidade dos agentes); o outro grupo centrou-se em aspetos externos aos indivíduos (obrigatoriedade da AEE, lógica organizacional, imagem do agrupamento, sobrevivência do agrupamento, avaliação do desempenho, a gestão do diretor, cursos de formação e política educativa). Como se pode constatar no Quadro 11, onde sistematizamos essa informação, houve quem apontasse apenas um aspeto (CDE, CEE, AO1, AO2, AT2 e RPEE1), dois aspetos (D, CDL, CPE, C1C, CDT2/3, DB, PCG e RPEE2) e quatro aspetos (AT1). É de registar que o CDCSH afirmou que a AEE não teve qualquer influência na dinâmica e funcionamento da escola. De seguida procedemos à apresentação de excertos que ilustram as respostas dadas pelos inquiridos.

Muitos fatores... mecanismos de... avaliação externa, ...também, dado que... hum a entrevista procura... ah...dar pistas para avaliar o impacto deste instrumento de avaliação das escolas... não vou dizer que... a passagem da equipa de avaliadores daqui pela escola que foi inócua, não foi... seria tontaria também. Serviu para alertar algumas consciências, serviu para mudar algumas práticas, mas não foi a solução milagrosa para corrigir todos os desvios que há. Mal

de nós também se fosse assim. (...) ...e tem havido essa preocupação de mudar sempre que são detetados problemas. Há contratempos, às vezes ... (...) Seria dramático se fosse ao contrário, se os que já tinham essa cultura de rigor e de exigência dissessem “não, se afinal no 5º e no 6º são assim também podemos ser como eles” ... Era mau, mas não... isso foi objeto de análise, de avaliação em conselho pedagógico e quando se falava de resultados tinha-se isso em conta, também, e a necessidade de... tornar os professores mais rigorosos na forma como exerciam a sua , no fundo, profissionalidade. (E – Mas então... dessa resposta que tu me deste podemos inferir que houve uma preocupação em ser mais profissional por parte dos professores...) Sim, sim, isso é crescente. (...)... há uma, uma... preocupação constante com a melhoria, isso é notório mesmo nos professores mais velhos que poderiam já estar acomodados(...) (... E - ... o que tu me estás a dizer, se é que eu entendi bem, as mudanças relativas às lideranças, (...) ...não decorreram só, ao fim ao cabo, do resultado do processo de avaliação externa, mas ultrapassou essa dimensão.) Ultrapassou sim, sim, sim... a AEE foi mais um fator que veio chamar a atenção e veio, se calhar, dar uma ou outra pista para ... atacar pontos fracos que foram detetados. Alguns com sucesso, outros nem por isso, mas não é o único fator que tenha tido interferência nisso. (E – E então os outros fatores que tu apontarias... quê?) Profissionalismo das pessoas, a maturidade, a maturidade também. (D)

É a pertença, é nós sentirmos que somos agrupamento, que somos um só e, portanto, todos os conflitos, todos os... todo o nosso objetivo é sermos melhores... (...) E, portanto, é o sentido da pertença. (E – Vestiram a camisola.) É, eu acho que sim. (CDE)

(E – (...) queria que tu indicasses os motivos, que segundo o teu ponto de vista, se encontram... encontram, ou encontravam subjacentes às mudanças por ti apontadas. Por exemplo, tu falaste, por exemplo daquela questão das (...) ... das metas...) Sim, sim, sim. (E – Houve aí mudanças.) Aí sim, foi por imposição das metas, das metas para o sucesso, não é? (...) (E – Mas então, essas... essas mudanças, concretamente nessa situação... (...)) (E – Só foram porque estava era obrigatório por lei...) Pois. (E – E não poderiam ocorrer por... por características do perfil que tem o diretor ou o perfil que têm os coordenadores, ou coisa assim no género? Eu acho que isso... o cumprimento das metas foi mesmo, hem... foi-nos imposto, percebes? (...) (E – E a questão, aquela questão que tu falaste da articulação entre...

(...) Eu suponho que foi a ...a... devido à AE. Portanto, pela parte de sermos agrupamento, não é, portanto, teve a ... a AE foi feita já, hem... enquanto agrupamento... (...) E nós não fazíamos nada disso e apareceu a seguir. (E - A razão dessas mudanças...dessa mudança concretamente em relação à essa articulação curricular, decorreu só da AE? Não houve mais aspetos que possam ter potenciado...) Talvez a necessidade das pessoas de terem melhor conhecimento dos ciclos, que é fundamental. (...) Para seres um bom profissional, tens de ter conhecimento dos conteúdos do ciclo anterior. (CDL)

(E - Falou que passou haver outra preocupação. Podemos entender isso como uma mudança, no fundo, na postura das pessoas.) E mesmo dos órgãos, das metas atingidas, esse nível de aprendizagem que os alunos têm de ter, isso está presente. Mas também não acho que seja... (...) (E – Só pela avaliação). Não, também houve mesmo empenho dos professores da escola, e coordenares de departamento com muito empenho, e os alunos... (E – Por conseguinte, pelo facto de serem profissionais?) Sim, sim. A grande maioria é. Daquilo que eu vi no pedagógico aprendi muito, porque para mim foi uma experiência forçada, digamos assim, porque eu não tenho essa coisa da liderança. Eu fui forçada a fazer aquele trabalho, mas aprendi muito com a postura, até de muitos professores que estavam

lá. Pessoas que realmente vivem para a escola, aprendi e vi a dedicação que essas pessoas têm. (CPE)

...sim... bem, o relatório da inspeção certamente que abriu caminho para poderem fazer coisas diferentes do que se estava a fazer. Pois se os relatórios são feitos... e quando vier a nova avaliação, vão pegar no relatório anterior e perante os painéis vão perguntar o que é que se fez para contrariar. Portanto, é uma linha de orientação não propriamente minha mas se calhar da direção. Isso não há dúvida nenhuma. E depois tudo o resto vem um bocado do ministério que estão sempre a orientar... que já não é assim, que já é passado... eu não sei... que eu noto cada vez mais há trabalho, isso noto... mas que o relatório é um ponto... (E – Que faz as pessoas refletir...) Sim, isso faz. (E – Quer dizer que se não houvesse relatório não havia mudanças?) Não, havia. Então não havia!? (...) (E – Mas então disseste que se não houvesse relatório que haveria mudanças que teriam aparecido. Então o que estaria na base das pessoas mudarem?)

O professor é um ator em constante mudança, por amor de deus, então não é?(...) eu trabalho muito da maneira que trabalhava há muitos anos atrás, mas a perspectiva do meu trabalho já é outra. Os alunos são outros exigem doutra maneira. Agora, certamente que sim. E em agrupamento tem que trabalhar de outra maneira. (E – Então quando dizes que hoje pensas fazer de maneira diferente, ainda que faças algumas coisas da mesma maneira que fazias antes, estás a dizer-me que o teu desenvolvimento profissional leva a essa mudança. É isso? (...). Sim. Não é só o desenvolvimento profissional. É os próprios alunos, é o próprio agrupamento... trabalhar em agrupamento ou trabalhar numa escola (...) E – Então o que tu me estás a dizer é que a .. lógica da organização escola... escola... sim (E – Também...) Melhorou... e ajuda... (E - ... é também um fator que determina mudanças.) (C1C)

Portanto, não foi só a questão da avaliação externa que nos levou a reformular metas e a pensar determinados aspetos de natureza pedagógica que não estariam tão bem, mas foi também uma necessidade de fazer passar a imagem do nosso agrupamento, que cultiva o rigor, a qualidade de ensino mas que, portanto, ao cativar os alunos também é responsável por eles e que também lhes deve implicar na abertura, no equacionar do seu futuro profissional. Portanto, partindo também do princípio que os postos de trabalho dos professores, dos funcionários também só existem se nós tivermos alunos. Por isso, não foi só o resultante da avaliação externa, foi também uma questão de prestação de contas à sociedade civil e também uma questão de sobrevivência do próprio agrupamento. (CDT2/3)

Ah, eu acho ... pronto, era o que eu estava... tenho dito desde o princípio. Acho que a AE não alterou rigorosamente em nada o funcionamento da escola. A escola permanece ou funciona de acordo com os perfis que de facto adotou e continua a funcionar de acordo com aquilo que provavelmente estava programado... (CDCSH)

As mudanças que eu fui apontando, os motivos eu fui os dizendo. É fazer uma síntese. Ah, parte das mudanças são devidas à avaliação de desempenho, tanto nos docentes como nos não docentes, pronto. (...) ah... parte doutras mudanças são devidas realmente ao esforço que atual direção fez logo desde a entrada. Teve quem aderisse à sua causa, entre aspas, e depois há pessoas que também vão mudando por arrastamento. E depois há aquelas que permanecem, que mudam no mau sentido, ou seja, olha, pronto, eu não faço, mas também não quero deixar fazer, então toca a semear obstáculos. Essas pessoas também mudaram, ou por outra, intensificaram a sua atividade. E, portanto, mudanças decorrentes da.... AE eu vejo mesmo é a discussão que neste momento, porque a IGE veio no fundo... a AE pela IGE veio

no fundo legitimar a discussão de algo que era um tabu, os maus resultados da matemática e isso...(...) Abriu a porta e é, digamos, uma estrutura a nível central, muito próxima do ME, não é? (...)

E, portanto, as pessoas não se zangam tanto. Zangam-se com a discussão, mas não censuram o atrevimento porque nós hipocritamente estamos numa de sermos muito solidários com os colegas. É uma solidariedade hipócrita, portanto não é solidariedade nenhuma. O facto de eu ser solidária para com os colegas não me vai impedir de eu constatar o que é objetivo: há maus resultados a esta disciplina, ou aquela, ou à outra e à outra. (CB)

(E - (...) falou que sentiu que começou a haver mais trabalho de coordenação entre as pessoas, não é? Na sua opinião o que é que fez as pessoas aderirem a essa coordenação? Foi a avaliação externa? Foi outro qualquer aspeto?) Eu acho que o facto de haver a avaliação externa faz-nos também parar um bocadinho e ver em que ponto estamos, o que é que estamos a fazer, uma vez que somos agrupamento o que é que...pronto o que é que queremos dos nossos alunos, o que é que nós não estamos a fazer tão bem. (E-E, por exemplo, a avaliação dos professores não teve qualquer impacto?) Eu se calhar acho que não teve tanto impacto. (...) (E - Como sabe, em função da avaliação externa, também isso depois vai condicionar as quotas da avaliação dos professores.) Sim, sim, sim, sim. (E-E isso não entrou no computo.) Se calhar no que me toca a mim se calhar não, mas depois no agrupamento talvez, porque quanto melhores resultados nós tivermos, depois também... (E-Issso beneficia.) Sim. Mas se calhar, eu não sei falo por mim, o maior interesse não é tanto beneficiar-me a mim, mas sim de eu ver que os alunos que me estão confiados que estão a melhorar os resultados porque efetivamente estão melhores. (E - Bom, então o que a (...) me está a dizer, pelo menos em relação a si, é que é o seu sentido de profissionalismo que também...) Sim, sim. (E-É isso?) E a minha consciência, o saber que estou a dar o meu melhor pelos alunos que tenho. E-Então quer dizer que não é só a avaliação externa...que não foi só a avaliação externa que teve impacto, nomeadamente em algumas das mudanças que sentiu que aconteceram no agrupamento, mas também houve outras...pronto, o sentir que está o dever cumprido.) Sim. (E - Que ajudou a aderir às mudanças que foram sendo introduzidas.) Sim. (CEE)

(E – exato... pronto, ao fim ao cabo podemos dizer, por aquilo que tu me foste apontando, que os motivos que estão subjacentes às mudanças das lideranças, da liderança, por conseguinte, aspetos da liderança, decorreu alguma coisa da AE, muito pouco...) Quase nada... a única alteração que eu, volto a repetir, que eu saliento, é efetivamente, é criar a tal equipa de autoavaliação. (E – As outras mudanças que tu foste falando...) São decorrentes, não do processo de avaliação, mas... (E - ... do projeto do diretor...) ... exatamente, da alteração da legislação, em termos da direção da escola... (E - ... da organização da escola... e também da cultura da escola, eventualmente...) Sim, da cultura da liderança, entre aspas, da cultura do líder. (PCG)

(E – Ia só pôr esta questão, era, quais os motivos que, segundo o seu ponto de vista, se encontram subjacentes às mudanças anteriormente apontadas por si? He...eu percebi que acha que a AE teve impacto...) Impacto. (E – Mas, não terá havido outros motivos, outras razões que levaram as pessoas a mudar? Por exemplo, há bocado disse-me assim he... em relação a si, eu mudei quando foi estudar eu mudei as coisas, mas isso não teve nada a ver com a AE). Não, não, teve a ver com a minha avaliação, com aquilo que eu quero que as pessoas...com o meu trabalho. (E - Por conseguinte, estas mudanças que fomos falando, he...na verdade então acha que não decorreram só...) Não. (E – Da AE) Claro que não. (E – Então que outros motivos é que houve?) Eu quero acreditar...que outros motivos, he... (E -

Quando me disse assim, “eu mudei”...) No meu caso tem a ver com... (E – A perspetiva que tem do quê? Da perspetiva que tem do que deve ser o desempenho?) Exatamente. (...) Não foram fruto da avaliação, foram fruto da minha maneira de ver as coisas, e eu quero acreditar que toda a gente, todas as pessoas quando vão para uma tarefa nova, para um sector novo tentem dentro daquilo que eles acham que é o melhor, é sempre isso, o melhor para o serviço. (AO1)

F – Sim, sim, eu percebo o que está a dizer, senhora doutora. Eu acho que sim. Porque é assim, porque nós aqui na escola sede, por exemplo, não só, porque é um agrupamento e começamos a ter desde o pré, eu acho que propriamente até os próprios miúdos, as próprias situações sociais, às vezes o que nos depara no dia a dia aqui na escola, não só dá para ter que haver alterações, ter outra estratégia a nível de dia a dia. Não só a AE que dá para alterar seja o que for aqui na escola. Eu acho que há muitos fatores que condicionam essa... alteração na própria escola. Os miúdos, até mesmo às vezes os pais, mesmo às vezes a nível social ou até agora mesmo a conjuntura e tudo mais, isso também se reflete aqui um bocado aqui na escola. (AO2)

(E - Estávamos aqui a falar a ... de gestão de conflitos na escola. Disse que houve mudanças. Porquê?) Porque os funcionários agora lidam com as situações de maneira diferente porque tiveram formação. (E - Mas essas mudanças decorreram só porque teve lugar a avaliação externa em 2009 ou também decorreram porque as pessoas sentem-se profissionais, porque já tem a ver com o feitio das pessoas ou porque lhes traz mais vantagens. ...) Pode ter sido também por um dos motivos que a doutora Ana Maria focou. Sim, pela avaliação, porque eles foram obrigados, não é, mas se eles quiserem... isto é assim: também vai da personalidade de cada um, não é? Se eu... eu posso ir a uma formação, mas posso não fazer nada daquilo que oiço, que aprendo, ou melhor que não aprendo. Posso continuar com a minha maneira de ser, não é? (E – Pois, pois)...).De forma que eu acho que se eles mudaram foi porque eles quiseram, não só porque foram obrigados a ir à formação, também são obrigados, mas também já vai do empenho de cada um.. (...). Ou seja, essa formação só lhes fez bem. (AT1)

(E - Algumas mudanças foram apontadas por si e ...algumas delas terão ocorrido pelo facto de ter havido AE. ...) (E – Ainda ao bocado, por exemplo, falou que foi fazer formação para saber um bocado de tudo. Nessa altura disse-me que a AE pode ter tido o seu efeito, mas que também houve aspetos que levaram a que o senhor AT2 fizesse essa formação, nomeadamente...) (...) Sim, sim, mas este caso, conforme eu disse a evolução... (...) E – Por conseguinte está-me a dizer que mudanças que possam ter acontecido nesta escola, para além de mudanças que decorreram de ter ocorrido a AE, também houve outras razões que levam ou que podem levar a que essas mudanças tenham lugar, mudanças em termos do que as pessoas têm que fazer que é que podem fazer, isto é, mudanças na sua postura de liderança.) Sim, mostrar aos alunos a questão de liderança (...) (AT2)

Eu acho que a própria exigência da comunidade. (...) Os tempos, a renovação do ministério de educação em termos de política educativa e de programas, de alteração de manuais. Pronto, nós estamos em anos de muitas mudanças... até a terminologia... (...) Está a mudar, não é, de determinadas disciplinas, vemos no português, o acordo ortográfico foi tudo e penso que a dinâmica das escolas também depois com isso acompanhar todas as mudanças todas as alterações. É claro que a AE foi uma mais valia nesse ano porque são anos de mudanças e a

avaliação ao pedir este e aquele parâmetro vão ser vistos, este e aquele as pessoas vão ser ouvidas este e aquele item faz com que haja um “deixa-me estar atenta” (RPEE1)

Sim, eu percebi. Penso que foi o bem-estar dos alunos. Foi principalmente o bem-estar dos alunos (...) (E – Então está-me a dizer que não foi a avaliação externa que teve na base de se mudar alguma coisa para melhor, mas também a preocupação de a escola não perder alunos.) Exatamente (E – Porque isso implicava os professores ficarem sem lugar.) Exatamente. (E – E em relação aos funcionários, também...?) Também, também. Eu senti isso na pele. (E – E em relação ao sentido de profissionalismo nas pessoas? O círculo de professores e funcionários também terá sido uma causa que esteve subjacente a essa entrega?) Ah pois. Viu-se muito mais. Sempre foi profissionalismo, aquela escola, mas muito mais ainda pessoas que não tinham aquele profissionalismo agora vêm que é importante, mesmo as pessoas ser profissional. Temos que ser profissionais naquilo que fazemos. Os meus colegas todos. (E – Mais do que antes da avaliação?) Muito, muito. Muito antes da avaliação. (RPEE2)

Da análise da categoria F podemos concluir que:

- a) Os entrevistados, para além da AEE, indicam outros motivos que, eventualmente, possam justificar mudanças que possam ter ocorrido no agrupamento antes ou após o primeiro ciclo avaliativo das escolas;
- b) É possível distinguir dois grupos de resposta, os centrados em características pessoais (profissionalidade/profissionalismo, maturidade, sentido de pertença, empenho/dedicação, desenvolvimento pessoal e personalidade dos agentes; o grupo centrado em aspetos externos aos indivíduos (a obrigatoriedade da AEE, lógica organizacional, imagem do agrupamento, sobrevivência do agrupamento, avaliação do desempenho, a gestão do diretor, cursos de formação e política educativa).
- c) O aspeto mais vezes citado foi o profissionalidade/profissionalismo com que as pessoas desempenham o seu papel.

De seguida, sistematizamos no Quadro 11 as respostas dadas pelos entrevistados à categoria F.

Quadro 11 - Listagem de outros possíveis fatores responsáveis na ocorrência de mudanças na escola.

	AEE	Profissionalidade / Profissionalismo	Maturidade	Sentido de pertença	Empenho / dedicação	Personalidade	Desenvolvimento Pessoal	Lógica organizacional	Imagem do agrupamento	Sobrevivência do agrupamento	Avaliação de desempenho	Diretor	Obrigatoriedade da AEE	Curso de formação	Política educativa
<b>D</b>		x	x												
<b>CDE</b>				x											
<b>CDL</b>		x											x		
<b>CPE</b>		x			x										
<b>C1C</b>							x	x							
<b>CDT2/3 C</b>									x	x					
<b>CDMC E</b>															
<b>CDCS H</b>	Não teve impacto														
<b>DB</b>											x	x			
<b>CEE</b>		x													
<b>PCG</b>								x				x			
<b>AO1</b>						x									
<b>AO2</b>								x							
<b>AA1</b>					x	x					x			x	
<b>AA2</b>														x	
<b>RPEE1</b>															x
<b>RPEE2</b>	x	x								x					
<b>Total</b>		5	1	2	2	2	1	3	1	2	2	2	1	2	1

Quadro 12 - Distribuição das respostas dadas pelos entrevistados quanto ao impacto da AEE, nas diferentes áreas do domínio Liderança,

Categorias / Subcategorias	AEE com impacto	AEE sem impacto	Não sabe / Não responde
A1	D, CDL, C1C, CDT2/3, CDMCE, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AT1, AT2, RPEE1, RPEE2	CDE e PCG	CPE
A2	- D, CDE, C1C, CDT2/3, CDMCE, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AT1, AT2, RPEE1	PCG, CDL	CPE, RPEE2
A3	(D, CDE, C1C, CDT2/3C, CDMCE, CEE, AO1, AO2, AT2, RPEE1	CDL, CDCSH, CB, PCG,	CB, PCG, AT1
A4	D, CDT2/3, CDMCE, CB, AO1, AT1, AT2, RPEE1, RPEE2	(PCG, CDCSH, AT1	CEE, CDE, AO2, C1C, CPE, CDL
B1	D, CDE, CDT2/3, CDMCE, CB	CDL, CPE, C1C, CDCSH, AO1, AO2, RPEE2	CEE, PCG, AT1, AT2, RPEE1
B2	D, CDL, CDT2/3, AO2, AT1, RPEE1	; CDE CPE B CDCSH, CB, CEE, PCG, AT2, RPEE2	C1C e AO1
C1	(PCG, CEE, CB, AT1, AO1, AO2, RPEE1	(D, C1C, CDE, CPE, CDL, CDCSH, CDT2/3, AT2, RPEE2	--
C2.1	: CDE, CEE, AO1, AT1, RPEE1	: D, CDL, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, DB, PCG, RPEE2	: AO2, AT2
C2.2	CC1, CEE, AO1, AO2, AT1, RPEE1	D, CDE, CDL, CPE, CDT2/3, CB, CDCSH, PCG, RPEE2	AT2
C2.3	CDE, CEE, AO1, AO2, AT1	: D, CDL, CPE, CDT2/3, CDCSH, DB, PCG, RPEE1, RPEE2	AT2 e C1C
C2.4	CDE, AO1, AT1;	D, CDL, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, AO2, RPEE1, RPEE2	CEE, AT2
D1.1	D, C1C, CDT2/3, CEE, AO1, AT1, AT2	CDE, CPE, CDCSH, CB, PCG, AO2 e RPEE2	CDL, RPEE1
D1.2	D, CDE, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AT1, AT2, RPEE2	CDL e PCG	RPEE1
D1.3	CDE, AO1, AO2 AT1;	D, CDT2/3, CDCSH, CB, ...PCG, RPEE2 e RPEE1	CDL, CPE, C1C, CEE e AT2.
D1.4	a CDE, AO1, AO2, AT2 e AT1	; D, CPE, CDCSH, CB, PCG, CDT2/3, CEE, RPEE1 e RPEE2	CDL e C1C
D2	D, CDE, DB, AO1 e AT1	CDL, C1C, CDT2/3, CDCSH, CEE, PCG, AO2, AA2, RPEE1	CPE

Quadro 13 - Quantificação do tipo de respostas dadas pelos entrevistados quanto ao impacto da AEE, nas diferentes áreas do domínio Liderança.

	Categorias / Subcategorias	AEE com impacto	AEE sem impacto	Não sabe / Não responde	Total entrevistados
A - Visão e Estratégia	A1	14	2	1	17
	A2	13	2	2	17
	A3	10	4	3	17
	A4	8	3	6	17
B - Valorização das lideranças intermédias	B1	5	7	5	17
	B2	6	8	2	16
C - Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras para melhorar serviço educativo	C1	7	9	0	16
	C2.1	5	9	2	16
	C2.2	6	9	1	16
	C2.3	5	9	2	16
	C2.4	3	11	2	16
D - Motivação das pessoas e gestão de conflitos	D1.1	7	7	2	16
	D1.2	13	2	1	16
	D1.3	4	7	5	16
	D1.4	5	9	2	16
	D2	5	9	2	16
E - Mobilização de recursos da comunidade	E	5	9	2	16

No Quadro 12 apresentamos o número de vezes que cada um dos entrevistados referiu que a AEE teve impacto, não teve impacto (ou ainda não respondeu).

Quadro 14 - Distribuição das respostas dos entrevistados quanto ao efeito da AEE

Entrevistado	Com impacto	Sem impacto	Não sabe / não responde
D	9	8	-
CDE	10	6	1
CDMCE	4	-	-
CDL	2	11	4
CDT2/3	9	8	-
CEE	10	3	4
CPE	1	10	5
C1C	6	6	5
CDCSH	3	14	-
CB	6	10	1
PCG	1	15	1
AO1	15	1	1
AO2	11	4	2
AT1	14	1	2
AT2	8	3	6
RPEE1	8	5	3
RPEE2	3	11	1

O Quadro 14 dá-nos informação para uma reflexão. Assim, os entrevistados CDL, CDCSH e PCG, constituem o grupo de docentes que apresentam os valores mais altos de resposta “Sem impacto”.

A consulta do quadro onde se encontra a caracterização pessoal e profissional dos participantes (Quadro 8) revela que estes docentes são, por um lado, dos que têm mais tempo de serviço, por outro, nenhum deles fez formação académica superior para além da licenciatura. Poderá, eventualmente, esta informação ser lida como estes docentes sentem-se mais alheados do processo AEE e, por isso, menos por dentro do processo? Podemos constatar que estes professores quando questionados, as suas respostas foram mais breves, com menos informação e menos precisas, isto é, menos esclarecedoras. Situação parecida verificou-se com o RPEE2, que teve mais dificuldades em responder quando questionado. Este participante, de entre todos, era o que tinha formação académica mais baixa.

Uma outra questão que se nos colocou foi: que razões teriam alguns dos inquiridos para não se posicionarem face às questões que lhes colocamos, isto é, porque não

indicavam se tinha havido impacto ou não no aspeto questionado. Ter-se-ia dado o caso de não terem entendido a questão? Mas houve sempre o cuidado, por parte da investigadora, em adequar as perguntas ao participante de forma a clarificar o que se questionava. C1C e CPE foram dos entrevistados as que mais vezes não responderam (5), sendo seguidas da CDL e CEE (4). A análise do quadro 8, onde se caracteriza pessoal e profissionalmente os participantes, dá-nos algumas pistas para a reflexão.

Quadro 15 - N.º de vezes em que os entrevistados responderam” Não sei ou não respondem”

CPE	RPEE1	RPEE2	CDL	DB	PCG	AT1	AT2	CEE	CDE	C1C	AO1	AO2
5	1	3	4	1	1	1	2	4	1	5	1	2

C1C e CPE são docentes provenientes de níveis de ensino bastante diferentes daqueles que funcionam na escola sede, isto é, trabalham com crianças do 1º ciclo, bem como no Ensino Pré-Escolar. Estes trabalham em monodocência e passam muitas horas seguidas com os mesmos alunos, sendo, portanto, uma lógica de prática pedagógica muito diferente daquela que orienta o 2.º, 3.º ciclos e o ensino secundário. Com a reforma administrativa que deu origem aos agrupamentos verticais de escolas, os educadores/professores do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo foram introduzidos numa organização educativa que desconheciam de todo e para a qual era preciso tempo para se integrar e aprenderem conhecimentos/saberes dos outros ciclos e deles fazer uso. Por outro lado, a situação da CDL e da CEE, constituíam situações bem distintas: a primeira professora era a pessoa com mais tempo de serviço e já perto da reforma (36 anos). De certa forma, as palavras que utilizou para responder à questão “Que efeito teve a AEE no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos?” (*Olha, isso era coisa... passava-nos um bocadinho ao largo...*) dá-nos informação sobre como se posicionou face às questões a que não respondeu. No que toca à CEE era a segunda pessoa mais nova que integrava o CP e, eventualmente, a pouca experiência, poderá ter condicionado o seu posicionamento.

Por oposição, constatamos que entre os entrevistados D, CDT2/3 e DB foram os professores que melhor dominavam, pelo menos no discurso, o processo da AEE e seus efeitos na comunidade educativa.

## **4.2 Das atas do Conselho Pedagógico**

As atas do CP que foram alvo da nossa análise de conteúdo compreendem um período entre 7/1/2010 e 29/7/2011, correspondendo a catorze documentos<sup>98</sup>.

Começamos, portanto, por consultar atas antes do período em que decorreu a visita da equipa da avaliação externa, que teve lugar de 1 – 3 de março de 2010.

Tal opção metodológica decorreu do conhecimento que as escolas/agrupamentos preparam as visitas das equipas de avaliação externa. Deste modo poder-se-ia, eventualmente, aceder a informação relevante para a nossa investigação.

Após uma leitura atenta e integral de cada ata, procedeu-se à transcrição de excertos dos textos. Posteriormente procedeu-se a nova leitura, de forma a estabelecer uma correspondência com as categorias / subcategorias de resposta utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas levadas a cabo junto de docentes participantes (ver anexo IV, anexo V e anexo VI).

Da leitura das atas consultadas podemos concluir que:

- a) O registo de dados referentes ao processo AEE é reduzido, verificando-se em algumas situações descrições muito breves dos itens em discussão;
- b) As atas com mais informação dizem respeito à ata de final de ano letivo, após a AEE do agrupamento (n.º 12 de 19/07/2010); à ata n.º 14 (17/11/2010); e a ata n.º 2 de 12/01/2011 (início de 2.º período);
- c) Alguns aspetos referenciados durante as entrevistas são abordados nas atas, a saber, por exemplo: encontros entre professores de ciclos diferentes para articulação vertical curricular e pedagógica; a participação do agrupamento em projetos como o Comenius; a interação do agrupamento com entidades como a Câmara Municipal, Academia de Música, entre outras entidades; as reflexões

---

<sup>98</sup> Como é visível a numeração das atas não é seguida, o que significa que algumas das que foram consultadas não continham dados referentes à AEE.

do CP sobre os resultados académicos, enquanto um dos vários problemas do agrupamento; a tomadas de medidas que visam a melhoria escolar, onde a participação dos Pais e Encarregados de Educação é considerado fundamental; a reflexão em CP sobre as metas definidas para várias disciplinas problemáticas; a necessidade de mudar alguns aspetos de como os docentes trabalham.

- d) Globalmente, são mais os registos de situações que decorrem do impacto da AEE (22 “sins”) do que o relato de situações para as quais a AEE não influenciou (15 “nãos”) (tabelas que se apresentam de seguida).
- e) Dos fatores que constituem o domínio “Liderança” foi o item “Valorização das lideranças intermédias” o mais referenciado.
- f) As atas são omissas no que concerne à discussão do relatório da AEE do agrupamento; apenas há o anúncio por parte do diretor da chegada à escola do relatório (ata n.º 8 de 04/20/10). No entanto nas entrevistas realizadas é dito que *“foi feita a apresentação pública do relatório de avaliação para as pessoas refletirem sobre a escola que queriam ter”* (coordenador **CDMCE**).
- g) As atas são, igualmente, omissas em explicitar como foram operacionalizados os contributos dos diferentes elementos da comunidade educativa na elaboração do Projeto Educativo de 2010 – 2014.

Tabela 12 – Sistematização das categorias/subcategorias em cada ata.

<b>Ata</b>	<b>data</b>	<b>Categorias/subcategorias</b>
Ata n.º 5	07/01/2010	A2 sim; D1.2 sim
Ata n.º 6	24/02/2010	A3 não; C2.4 2xnão; A3 não
Ata n.º 7	17/03/2010	C2.4 não; C1 não; C2.2 sim
Ata n.º 8	28/04/2010	A3 não; B1 não; C2.4 não; E1 não
Ata n.º 9	26/05/2010	B1 não; B2 sim
Ata n.º 12	19/07/2010	B1 2xSim; D1.2 3xSim
Ata n.º 12	03/09/2010	B2 Sim
Ata n.º 13	20/10/2010	C2.4 Sim
Ata n.º 14	17/10/2010	D2 Não; A3 Sim; A1 Sim; B1 Não
Ata n.º 2	12/01/2011	B1 Sim2x; C2.4 Não
Ata n.º 5	23/03/2011	B2 sim
Ata n.º 6	11/05/2011	B1 Sim2x; A3 não
Ata n.º 7	06/06/2011	B2 Sim
Ata n.º 9	20/07/2011	B1 não; A2 2xsim

Tabela 13 – Número de registos em atas, referente ao impacto da AEE no domínio “Liderança”.

<b>Categorias</b>	<b>Com impacto</b>	<b>Sem impacto</b>	<b>Total</b>
A – Visão e Estratégia	5	4	9
B – Valorização das lideranças intermédias	10	4	14
C – Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras para melhorar serviço educativo	2	6	8
D – Motivação das pessoas e gestão de conflitos	4	1	5
E – Mobilização de recursos da comunidade	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>37</b>

### **4.3 Dos Projetos Educativos**

Antes de efetuarmos a análise de conteúdo do Projeto Educativo, é pertinente referir que o Agrupamento em estudo entrou em funcionamento no ano letivo 2007/2008. Houve, assim, necessidade de proceder a alterações que afetaram as várias dimensões da organização educativa.

À época ocorreram, igualmente, mudanças no que respeita ao estatuto do aluno, à avaliação de professores e à Educação Especial. Todo este contexto, necessariamente, implicou alterações no Projeto Educativo do Agrupamento. No entanto, o agrupamento entendeu que o referido documento, respeitante ao triénio 2005/2008, era, ainda, válido como base para a elaboração de um Projeto Educativo transitório, respeitante

ao período 2008/2009 pelo qual começaremos a nossa reflexão e que não é aqui anexado uma vez que se pretende manter o anonimato do agrupamento e dos elementos que responderam às entrevistas.

De seguida passaremos a debruçar-nos sobre o Projeto Educativo 2010-2014, que tal como anterior, e pelas mesmas razões, não será aqui anexado. Para procedermos à sua análise utilizamos como referência a matriz categorial usada para a apresentação e a análise das atas do Conselho Pedagógico. O Projeto Educativo provisório foi apresentado para aprovação antes da AEE (20/11/2008), ocorrendo a sua aprovação em 27/02/ 2009. O Plano Anual de Atividades, considerado pelo agrupamento como uma parte integrante do PE, foi designado por Plano de Ação, tendo a sua aprovação ocorrido, em CP, a 18/03/2009.

O PE de 2010-2014 foi elaborado a depois do processo da AEE, tendo sido levado a CP para aprovação a 17/11/2010

Da análise destes documentos, podemos concluir que:

- a) Ambos os projetos registam metas para o agrupamento. Porém, as metas do PE 2008/2009, estão definidas de forma vaga e dificilmente mensuráveis e remetem a sua concretização e avaliação para a lista de atividades propostas por grupos de professores ou um só professor, para todo o ano, no Plano de Ação;
- b) Ambos discriminam áreas de intervenção prioritárias; no entanto, no projeto 2008/2009 as “áreas” são apresentadas como uma lista de processos a concretizar.
- c) O projeto 2008/2009 não refere qualquer medida que potencie a melhoria da qualidade do agrupamento; no projeto 2010/2014 neste item (subcategoria A3) são elencadas várias ações para responder a esta necessidade.
- d) Nenhum dos projetos menciona ou explicita uma visão para os próximos anos do agrupamento,
- e) No PE 2008/2009 não há qualquer registo acerca dos agentes do agrupamento conhecerem a sua área de ação (subcategoria B1) nem nas formas de mobilizar e articular órgãos/pessoas (subcategoria B2);

- f) O PE 2008/2009, em relação à categoria C – desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras para melhorar serviço educativo , apenas identifica problemas do agrupamento (C1) e da promoção da participação dos pais e encarregados de educação (C2.2), enquanto no PE 2010/2014 todas subcategorias se encontram ilustradas com várias situações a concretizar.
- g) Ambos os projetos elencam estratégias de melhoria dos resultados académicos (subcategoria D1.2), mas apenas o PE 2010/2014 refere como gerir conflitos no agrupamento (subcategoria D2).
- h) Ambos os projetos reportam situações de interação com a comunidade educativa no que diz respeito à mobilização de recursos, sendo citadas mais situações no PE 2010/2014.

#### **4.4 Do Relatório da IGE**

O Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, foi também alvo da nossa análise mas de igual forma não é anexado uma vez que se pretende manter o anonimato do agrupamento.

Contrariamente aos Projetos Educativos, que são antevisão de algo que se quer que aconteça (ligado a um futuro), um relatório consiste num relato à *posteriori*, em princípio correto, dos eventos e factos que tiveram lugar, portanto, falamos no passado podendo o mesmo, ou não, corroborar o que tinha sido previamente planeado. Como a AEE teve lugar entre a elaboração dos dois Projetos Educativos, o Relatório torna possível confrontar vários aspetos dos mesmos, ou seja, o antes e depois da AEE.

Assim, podemos concluir que:

- a) O relatório refere de forma inequívoca que o Projeto Educativo (2010/2014) explicita metas claras, quantificáveis e avaliáveis;
- b) Estão, igualmente, explicitas as prioridades educativas e os planos de ação;
- c) O relatório é bem explícito no que diz respeito ao Agrupamento ter diversificado as medidas que potenciam o seu reconhecimento pela Comunidade Educativa;

- d) É referido no relatório que existe uma visão estratégica do agrupamento sustentada numa gestão democrática e participada;
- e) Os registos do Relatório da AEE atestam que é evidente no Agrupamento a existência duma “visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento”;
- f) O Relatório da AEE refere-se à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de forma muito positiva uma vez que o diretor conhece as competências dos profissionais que trabalham na organização, os quais recorrem a estratégias eficazes no combate à desistência e ao abandono escolar. Por sua vez existem elementos na comunidade escolar muito ativos e com iniciativa para criarem ações/situações para melhorar o sucesso educativo.
- g) A liderança do diretor, face às características que lhe são atribuídas (“*de proximidade, de responsabilização e de motivação junto do pessoal docente e não docente*”) visa criar condições que potenciem a melhoria dos resultados académicos; estudos vários sobre a relação liderança/resultados dos alunos, mostram que, depois dos professores, é a ação do diretor que mais contribui para o sucesso educativo dos discentes (Pina, Cabral, & Alves, 2015). Esse contributo é indireto, isto é, o ambiente de escola condiciona o grau de satisfação dos professores ao trabalharem. Por sua vez, esses sentimentos são levados para a sala de aula, acabando por influenciar os processos de ensino e aprendizagem.
- h) Quanto “*ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras*”, o Relatório da AEE menciona que o Agrupamento tem uma cultura organizacional que é promotora da adesão da comunidade educativa a projetos, parcerias e soluções inovadoras. Como exemplificação é referido um projeto de caráter internacional, com computadores Magalhães. Estas iniciativas são divulgadas através de vários canais (jornal da escola, jornais externos ao agrupamento, página web da escola, participação em eventos com outras escolas, etc.). Ainda nesta questão, embora que o agrupamento esteja ciente dos problemas ao nível da dinâmica organizacional, a equipa da AEE assinalou cinco pontos fracos (evolução

descontínua de resultados, falta de articulação curricular nos 1.º e 2.º ciclos, falta de supervisão e acompanhamento da prática letiva, formação do pessoal não docente insuficiente, processo de autoavaliação negligenciado);

- i) Quanto ao item “motivação das pessoas e gestão de conflitos” o Relatório da AEE é claro ao afirmar que é “ *notório o empenho e a motivação das lideranças e o seu impacto na mobilização dos diferentes actores* (p.5) ou que “*É notória a motivação e empenho das lideranças e o seu impacto na mobilização do desenvolvimento das diferentes tarefas*. Por isso, “*a partir deles, (pontos fracos) procura garantir a continuidade das estratégias que se têm revelado eficazes, estabelecendo planos de melhoria para as áreas de maior debilidade*”. Na organização, segundo o Relatório, os conflitos e assiduidade não constituem problema.
- j) Finalmente a última questão (mobilização de recursos da comunidade educativa) o Relatório revela que o Agrupamento tem facilidade de obtenção de recursos financeiros, quer por protocolos estabelecidos com entidades exteriores ao Agrupamento, quer por projetos em que se envolve, quer ainda por fontes internas, como seja, por exemplo, as receitas do bufete.

#### **4.5 Discussão dos resultados**

Minayo e Sanches (1993, p. 245) defendem a ideia de que “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala” no dia a dia, nas mais diversas situações. Mais afirmam que as palavras (quer falada ou escrita, acrescentamos nós) “são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram formas” e (...) “são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras”.

É nas palavras ditas, ou não, que pretendemos encontrar evidências que nos mostrem qual o posicionamento do grupo de pessoas que entrevistamos, face a um processo que, em última instância, visa que a mudança aconteça.

No que diz respeito ao posicionamento dos vários agentes sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo, podemos afirmar que os mesmos declararam que AEE teve impacto.

O mesmo traduziu-se em efeitos positivos, uma vez que possibilitou a elaboração de metas de acordo com o modelo AEE em vigor. As referidas metas que foram reformuladas eram, de acordo com os participantes, mais concretas, tendo a equipa de avaliação caracterizado as mesmas de mais claras, mais quantificáveis e avaliáveis (RAEE).

Que significado teve para os entrevistados a definição de metas e, conseqüentemente, a reelaboração dum projeto educativo? Foram diversificadas as posições reveladas: uma parte dos mesmos entendeu que as metas funcionavam como um referencial cuja função era orientar a ação de toda a comunidade educativa; para outros, as metas serviram para alertar a hierarquia acerca do que não estava a funcionar bem no agrupamento.

Assim sendo, a leitura que fica desta segunda conceção, é que só os que têm cargos de chefia têm a obrigação de estar por dentro dos assuntos e preocuparem-se com os processos inerentes à AEE (houve uma coordenadora que assumiu desconhecer completamente as metas e relatou que a situação era partilhada por muitos elementos do corpo docente, antes de ocorrer a AEE); finalmente, houve quem afirmasse que não teve lugar qualquer mudança (CDE) nas metas do projeto educativo do agrupamento.

Intimamente ligada com a definição de metas encontra-se a definição de prioridades e planos de ação.

No que respeita a este item também houve um reconhecimento do impacto da AEE, evidenciado nas entrevistas, uma vez que se definiu e implementou novas abordagens (exemplo: diferenciação pedagógica e articulação curricular, entre outros) associadas àquelas já experimentadas com sucesso, tal como é assinalado no RAEE. Nas atas n.º 5 de 07/01/10 e n.º 5 de 23/03/2011 a CD1C, alerta-se para a necessidade de se articular o trabalho entre professores de diferentes ciclos e propõe-se que se realizem reuniões para que se faça a articulação curricular vertical, que entende ser de vital importância no sucesso dos alunos.

Portanto, o impacto da AEE teve efeitos positivos segundo a maioria dos entrevistados. Mas, igualmente, houve situações sem qualquer efeito, como seja o caso dos professores que afirmaram que continuavam a trabalhar da mesma forma pois já era tradição da escola sede introduzir-se planos de ação/atividades quando deles havia necessidade.

No entanto, ao nível do grupo da disciplina de matemática a AEE teve um efeito indesejado: apesar do insucesso elevado dos alunos – tal situação é reportada já na ata n.º19 de julho de 2010 e na ata n.º2 de 12 de janeiro de 2011 – este grupo disciplinar não delineou nem implementou um plano de melhoria, tal como o diretor tinha solicitado.

O insucesso académico, igualmente, afetou outras disciplinas, como o inglês, o francês, a história, a físico-química e as ciências naturais, para as quais foi pedida, pelo diretor a elaboração de planos de melhoria.

Na ata n.º2, de 12/janeiro/2011, é assinalada a posição do diretor, que entende que, apesar das estratégias que foram implementadas, os resultados estavam longe das metas definidas e por esse facto tornava-se necessário uma reflexão profunda, uma vez *“que os resultados escolares mostram que não houve uma perceção por parte da Escola no sentido de mudar o padrão de avaliação”*.

Esta situação é percecionada pela equipa da AEE que a regista no RAEE. Esta situação reacendeu uma preocupação do diretor. Segundo ele, a manterem-se os resultados, haveria o risco de não haver continuidade do ensino secundário no agrupamento. Tal contexto arrastaria a uma situação de alteração da rede escolar com perda de postos de trabalho.

Esta preocupação, durante as entrevistas, foi manifestada quer por docentes quer por funcionários. A propósito dos resultados alcançados torna-se pertinente a questão posta pelo CDMCE quando diz que *“uma coisa é definir as prioridades outra situação é os meios para as alcançar. (...) elas no documento estão lá...”*

No que diz respeito à subcategoria A4, referente à definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos, os entrevistados apresentaram uma diversidade de respostas considerável. Tal situação pode ter diferentes significados: não existir uma visão estratégica partilhada no agrupamento ou coloca-se a possibilidade de não ser claro para os entrevistados o que entender por

visão, embora no RAEE seja afirmado que a visão estratégica é sustentada numa gestão democrática e participativa.

No que toca ao segundo objetivo “Compreender como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo”, os entrevistados reconhecem que o diretor conhece bem com quem trabalha, as capacidades de cada um e por reconhecer o valor das pessoas delega nelas tarefas e poder.

Esta situação é reportada no RAEE quando se diz que a direção *“Conhece as competências dos profissionais, docentes e não docentes e, a partir de critérios previamente estabelecidos, executa uma cuidada afectação às várias tarefas (...) (p.4) e “É visível nos vários níveis de educação e ensino a existência de elementos dinâmicos, com capacidade para mobilizar os apoios necessários no sentido de procurarem obter mais sucesso nas aprendizagens dos alunos”.*

Igualmente, há quem afirme que o diretor tornou-se mais exigente para com os coordenadores, mas isso não era impeditivo de saber ouvir e aceitar propostas dos outros.

Nas atas do Conselho Pedagógico essa exigência transparece, nomeadamente na ata n.º12, de 19 de julho de 2010, quando é dito

*“Neste contexto o Sr. Director afirmou que é indispensável o desenvolvimento de uma reflexão séria e profunda, de modo a identificar os constrangimentos ao sucesso educativo nas disciplinas com maior incidência de níveis inferiores a três/classificações abaixo de dez valores. Urge intervir para diminuir claramente o insucesso e facilitar a obtenção de melhores resultados pela maioria dos alunos (p.9) e na ata n.º2 de 12 de janeiro de 2011 em que se fez o seguinte registo : “Ao nível da disciplina da Matemática, a existência de 52,9% de negativas levou o Senhor Director a referir que, já em Julho passado, havia sugerido que o grupo disciplinar de Matemática elaborasse um plano de melhoria e foram até dadas horas de reforço/apoio, exclusivamente a professores de Matemática, como é o caso da Área Não Curricular de Estudo Acompanhado, no 7.º ano de escolaridade. Todavia, o Senhor Director disse continuar à espera do plano de melhoria, pois o único*

*documento que existe são “meras descrições e nada têm de sustentável” e “O Senhor Director declarou que os resultados escolares mostram que não houve uma percepção por parte da Escola no sentido de mudar o padrão de avaliação, tomando como referência os resultados obtidos em Junho do ano passado e que estes resultados põem em perigo a existência do Ensino Secundário neste estabelecimento de ensino”.*

Ainda sobre o estilo de liderança do Diretor, este durante a sua entrevista, relata uma situação que corrobora essa imagem de exigência. Quando questionado sobre estratégias a que recorreu para mobilizar quer docentes individualmente quer quando juntos em reuniões, respondeu:

Há reuniões de departamento, há reuniões de articulação entre grupos disciplinares e entre conselhos de professores que fazem a transição dum ano para outro. Isso verifica-se no pré-escolar com o primeiro ciclo, do primeiro ciclo com o quinto ano e também do sexto para o sétimo, do sétimo para o oitavo. (...) (E – (...) essas reuniões de coordenação entre esses conselhos, então não existiam antes da avaliação.) – Não, não. Foi uma prática que foi instituída, até um pouco ao arpejo da vontade das pessoas. (...) Eu impus essa realização dessas reuniões de articulação entre ciclos e articulação entre ciclos e entre anos sequenciais.

Há a registar um caso único de uma coordenadora (CDE) que entendeu, por bem, dizer que a AEE causou nela grande impacto positivo. A docente referiu que a AEE teve nela o efeito de a tornar mais competente para o cargo de coordenadora de departamento e os resultados traduziram-se numa maior e melhor interação e colaboração dos professores do departamento por si coordenado. A docente também fez questão de sublinhar que tudo o que era dito ou realizado ficava registado em ata (de departamento e de CP). A abertura desta docente ao processo da avaliação, o assumir que aprendeu e partiu para a ação poderá ter sido condicionado por três aspetos: é uma das docentes mais jovem do CP (23 anos de serviço - consultar Quadro 8), realizou um mestrado e é uma pessoa que tem um perfil sensível ao experimentar situações novas.

Quando questionado sobre o impacto da AEE sobre a valorização das lideranças intermédias, D considerou que mais do que a AE, a cultura da escola teve grande influência no conhecimento que cada um tem da sua área de ação. No RAEE essa

situação é reportada em vários contextos da vida da organização educativa. Por isso, a maioria dos entrevistados ter afirmado que a AEE não teve impacto neste item.

Uma situação similar pode ser observada na categoria “Posicionamento dos entrevistados, sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo, com vista a melhorar o serviço educativo”, isto é, maioritariamente os entrevistados entenderam que a AEE não teve impacto, nomeadamente, na identificação de problemas.

Identificá-los já era norma, fazia parte da tradição da escola; os participantes disseram que o que a avaliação obrigou acima de tudo à reflexão sobre a origem dos referidos problemas. Encontrar as respostas para a sua solução era a tarefa que faltava realizar. Nas atas n.º 7 de 17/3/2010, n.º 2 de 12/01/2011 encontramos identificados problemas e nas atas n.º 7 de 17/03/2010 e n.º 9 de 20/07/2011 foram registadas estratégias para resolução desses problemas.

O RAEE também identifica problemas no agrupamento os quais correspondem aos pontos fracos da organização; mas, igualmente, elenca pontos fortes, sendo um deles a capacidade de angariar fundos e a participação em projetos e iniciativas inovadoras. No que respeita à divulgação de iniciativas e seus resultados, os respondentes também indicam ausência de impacto uma vez que já existiam canais de informação para circular informação, tendo sido considerado que o que estava de novo era da responsabilidade do atual diretor (no seu processo de candidatura, o seu projeto de intervenção no agrupamento contemplava aspetos que foram utilizados na elaboração do PE de 2010/2014).

O “posicionamento dos entrevistados sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo” também revela que, segundo os inquiridos, a AEE não teve impacto. Se docentes e funcionários tinham conhecimento da sua área de ação, como tínhamos analisado antes, na discussão dos dados da categoria B, era expectável que esses agentes educativos se sentissem empenhados e envolvidos nas tarefas a levar a cabo. Esta postura é enfaticamente referida no RAEE. Há que ter presente, no entanto, que a definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos constituía uma das fragilidades da organização educativa.

Há outras razões, segundo alguns entrevistados, para esta postura de empenho das pessoas: a avaliação de desempenho de docentes e de pessoal não docente e a pressão sentida pela comunidade escolar pelo facto de a AEE estar a acontecer. O próprio D, a certa altura da entrevista, refere:

(...) quem está em funções de direção ou coordenação tem que dar, sente que é necessário dar (diretrizes), mas que não são muito bem aceites porque ou representam mais trabalho ou mais esforço ou mudanças de práticas, de rotinas... (...) ...que as pessoas muitas vezes não gostam de aceitar como necessárias. Se vier com o rótulo de que... é imposto de fora para dentro... (...) ... a aceitação é sempre mais fácil.

Um comentário que a CB fez na última questão colocada na sua entrevista, vai na mesma linha do que afirmou o diretor:

(...) a AE pela IGE veio, no fundo, legitimar a discussão de algo que era um tabu, os maus resultados da matemática (...)

Assim, neste aspeto os docentes admitem que houve impacto no que respeita à definição e implementação de estratégias, mas, por alguma razão, os resultados ficaram aquém do esperado. O RAEE e a ata n. 2 de 12 de janeiro de 2011 referenciam a situação. O diretor admite que há dificuldade na implementação do que ficou estabelecido. A propósito desta problemática conclui:

É fácil estabelecer prioridades e metas, mas depois executá-las... acaba por ser mais complicado, sempre, aqui como em qualquer lado”.

O CDMCE, como acima constatamos na sua entrevista, já tinha trazido, para a reflexão, esta questão. Situações similares em que os resultados académicos não os expectáveis, são relatadas por outros investigadores que se preocupam com esta temática (Pacheco, 2016, p. 264; Correia, 2016, p. 280)

Quanto ao impacto da AEE na assiduidade de docentes e não docentes, esta não constitui problema, (por isso não houve impacto) uma vez que na avaliação de desempenho de professores e funcionários, a assiduidade (ou a falta da mesma) é um

dos itens que é tido em conta e que comporta consequências. Refere o RAEE que quando havia necessidade de um professor faltar na ORG-C recorre-se à troca de aulas. Como controlo, os funcionários têm que, obrigatoriamente, à entrada e à saída fazer o registo eletrónico da sua mobilidade. No que diz respeito aos docentes passaram a ter que fazer o registo eletrónico dos sumários.

Na categoria E, “Posicionamento sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa após o primeiro ciclo avaliativo”, igualmente, a maioria dos entrevistados entenderam que a AEE não teve influência no que toca a este ponto. Nas atas n.º 6 de 24 de fevereiro de 2010, portanto antes da avaliação do agrupamento, já se dava notícia do desenvolvimento do projeto Comenius. quer para o ensino básico como para alunos do secundário. Como afirmam vários dos entrevistados, era tradição de longa data, a escola sede de agrupamento estabelecer parcerias com instituições da cidade ou participar em projetos que constituíam uma mais valia para a organização escolar. É de registar um desabafo do CDCSH durante a entrevista, quando questionado sobre o impacto da AEE na mobilização de recursos:

Não... nós, nós já temos por acaso... se calhar agora faz-se menos do que o que se fazia anteriormente porque cada vez mais as escolas hoje estão absorvidas com... (...) Com burocracia. Os horários dos professores não permitem uma série de coisas, quer dizer, a maior parte das vezes os professores têm salas de estudo, têm aulas de apoio, têm isto e aquilo. Não há muito mais para se fazer. (E – Hum, hum, então já essa espécie de iniciativas inovadoras já acontecia antes da avaliação.) Já, já.

Entre os inquiridos que disseram que não houve impacto decorrente da AEE, foi a PCG, a qual chama a atenção para um condicionamento: a reforma administrativa implementada pelo Ministério da Educação, a qual veio apostar na autonomia das escolas e na capacidade das mesmas resolverem os seus problemas, nomeadamente, ao nível financeiro, curricular e pedagógico.

Um dos recursos que o corpo docente entende ser importante no sucesso educativo, e que tem sido subvalorizado nas suas mais valias são os pais e encarregados de educação. O agrupamento, quer no projeto educativo de 2008/2009 quer no de 2010/2014 assinala essa fragilidade. A importância desta parceria é igualmente assinalada no RAEE:

Constitui um dos objectivos do Agrupamento o aumento da participação e do envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar, o que tem vindo a ser perseguido de forma estratégica e concertada ducação pela direcção e pelos directores de turma.

Na ata n. °12 de 19 de julho de 2010, é referida a intervenção do CDMCE acerca da importância dos pais e encarregados de educação no contributo que dão para o sucesso educativo, quando acompanham de perto os seus educandos.



## **Capítulo V – Conclusões**



Quando passamos em revista os impactos e efeitos da AEE referidos pelos entrevistados, no domínio “Liderança”, na organização que foi alvo do nosso estudo, não podemos deixar de estar de acordo com Pacheco (2015) e Terrasêca (2016). Afirmam os autores que a maioria das mudanças ocorridas nas escolas são pontuais e associadas a aspetos da dimensão organizacional, em detrimento das dimensões curricular e pedagógica. Ainda que as mudanças tenham origem em problemas diagnosticados na organização em estudo, refere Costa (2007), citado por Correia (2016), que as melhorias se concentram naquilo que podemos chamar de procedimentos burocráticos. Desencadeiam-se processos de autoavaliação (que no caso da ORG-C foi um processo incipiente, um ponto fraco) fizeram-se relatórios, modificaram-se processos educativos, construíram-se outros documentos, registou-se tudo em ata (nem isso aconteceu em plenitude na ORG-C), mas quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efetivas e para a mudança dos comportamentos fica-se na dúvida, pois os resultados académicos ficam muito aquém do esperado. A melhoria da qualidade do serviço educativo prestado depende quer de fatores internos quer de fatores externos à escola. Estudos sobre liderança (fator interno) evidenciam a importância da variável cultura da organização escolar na dinâmica da mesma. As lideranças só poderão crescer se houver uma cultura de partilha e colaboração na comunidade educativa (efetiva, acrescentamos nós). Porém, sabemos da presença duma cultura balcanizada, devido ao peso histórico e político das disciplinas curriculares (Fialho, 2009).

Portanto, o que está em jogo é uma mudança da cultura escolar. Para justificar o não impacto pela AEE em algum dos aspetos da vida do agrupamento, alguns dos participantes do nosso estudo recorrem à afirmação “já faz parte da cultura da escola”. Até que ponto esta resposta será um pretexto para não mudar hábitos? Torna-se premente passar de olhares fragmentados, construídos em torno das disciplinas e dos indivíduos, para perspetivas mais globalizantes e colaborativas (Fialho, 2009, p. 4). Como diz Correia (2016, p. 281) o que se passa nas escolas é que “a avaliação é encarada como um fim em si mesma e não como um meio para a mudança e melhoria”. Segundo Clímaco (2005, p. 24) a mudança fundamental da escola depende duma mudança de atitude face à questão da qualidade educativa em si mesma, o que pode

significar uma alteração na cultura de gestão das escolas e da forma estratégica e multifacetada com que procuram a qualidade.

Diz Fialho (2009, p. 109) que

“Problematizar a cultura instituída, promovendo uma cultura de avaliação que seja motor de mudanças organizacionais e pessoais, numa perspetiva transformacional, é uma condição fundamental para o desenvolvimento e melhoria das organizações escolares, constituindo um grande desafio para as escolas”.

Por sua vez, sustenta Bolívar (2003, pp. 73-75) que as intervenções de melhoria têm maiores possibilidades de serem bem sucedidas se forem resultado de processos partilhados. Partilhar processos significa, em termos de liderança, “Permitir que os outros ajam” (Matos, 2017). Ou seja, trata-se de delegar no(s) outro(s) a tarefa, o poder de poder fazer algo. Este agir baseia-se em decisões tomadas com autonomia. A ideia de compromisso, que traz consigo implicação na ação, responsabilização na tomada de decisão, pode acontecer se o líder for capaz de “inspirar uma visão conjunta” (Matos, 2017, p. 307). O líder deve ter uma visão clara da missão a que se propôs, tem de encontrar estratégias que inspirem a comunidade.

Segundo Matos (2017, p. 306) o líder deve ser, também, um pensador que comunique com eficiência. Tendo em atenção os resultados da investigação de Matos (2017) sobre as práticas de liderança de diretores da Região Centro de Portugal, uma das conclusões a que chegou<sup>99</sup> foi que “Inspirar um visão conjunta” constitui a prática de liderança onde os valores atingidos são os mais baixos. Pelo exposto percebemos que não é fácil ter sucesso na prática “inspirar uma visão”.

No caso do agrupamento sobre o qual “debruçamos o nosso olhar”, verificamos pelo testemunho do diretor e outros entrevistados, bem como o que estava registado no RAEE, o diretor partilhou a liderança, delegou nos seus coordenadores, permitiu que os mesmos agissem no sentido de contribuírem para a melhoria da organização. Porém, as suas expectativas saíram goradas. Segundo os registos em ata do CP ficamos a saber que “*O Senhor Director declarou que os resultados escolares mostram que não houve uma percepção por parte da Escola no sentido de mudar o padrão de avaliação*”. Ainda que, como afirma Formosinho (1988, p. 114), a uniformidade curricular (que se mantem nas nossas escolas) seja um fator indutor do insucesso escolar, há outros fatores institucionais que contribuem para esse mesmo insucesso, nomeadamente, os

---

<sup>99</sup> Foi aplicado um questionário a 70 diretores dos Estabelecimentos de Ensino Público da Região Centro de Portugal sobre as suas práticas de liderança.

professores e a sua maneira de ser e estar na escola. Como afirma Barroso (2008, p.179) citado por Fialho (2009) “não há mudanças na escola, sem mudanças nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais”. Como diz Azevedo (2007), há que aprender as lições dadas pelas passadas reformas curriculares: as mudanças só acontecem de forma eficaz quando professores as assumem individualmente, e pelas escolas, como “comunidade profissional”. Mais acrescenta que mudar a estrutura não muda a prática, podendo ser visível e fácil mudar a prática, mas não muda o essencial – sabe-se como mudar, mas não como melhorar de forma sustentada e contínua.

O Decreto-Lei 75/2008 aponta para “um modelo de gestão assente numa cultura de qualidade partilhada por todos os membros da comunidade educativa. A gestão participada exige o exercício de uma liderança empreendedora “transformacional” capaz de promover uma cultura escolar de colaboração que favorece o compromisso de todos os agentes educativos num projeto elaborado coletivamente. Só com uma maior responsabilização e comprometimento de todos se assumem maiores exigências de qualidade em todas as dimensões do funcionamento de uma organização” (Fialho, 2009, p. 4). Ao nível dos professores do agrupamento em estudo parece-nos que faltou algo: o comprometimento. Na verdade, durante as entrevistas foi possível constatar quem é estava comprometido com o projeto do diretor e quem não estava.

Depois destas considerações, parece-nos que faltou ao diretor do agrupamento, na sua prática de liderança, inspirar uma visão conjunta para o agrupamento, ou seja, conseguir partilhar com os seus liderados uma visão futura para a organização que gostaria de ver num percurso de melhoria (Matos, 2017, p. 307).

Terrasêca (2011), citada por Correia (2016, p. 281) fala do “efeito inércia” existente nas escolas como um dos fatores responsáveis pelos poucos efeitos (efeito parcial) da AEE; assim, as escolas têm perpetuado o seu modo de trabalhar, de se organizar, de gerir as relações quer com os seus atores internos, quer com os diferentes serviços da tutela e com a comunidade que as envolvem. Tal postura das organizações escolares poderá ser eventualmente, consequência das constantes mudanças de políticas educativas no país, tal como vimos no capítulo I, a propósito da temática Avaliação, bem como no capítulo II, quando abordamos o tema Liderança.

Pensamos que a organização que foi alvo do nosso estudo, constitui um exemplo da ação desse fator. A situação mais notória é a que se refere ao posicionamento dos professores de matemática na sua recusa em elaborarem um plano de melhoria e mudaram as suas práticas. Outro aspeto referenciado em estudos feitos sobre a AEE, é a constatação de um aparente alheamento dos professores relativamente a este primeiro ciclo do processo avaliativo. Durante as entrevistas que efetuamos, igualmente, constatámos atitudes, por parte dos participantes, indiciadoras dessa postura: o número considerável de pessoas que não soube responder às questões colocadas, o discurso pouco seguro de alguns participantes e, também, a identificação de situações/acontecimentos como resultantes da AEE, quando os mesmos, na verdade, ou antecederam o primeiro ciclo avaliativo ou sendo posteriores, nada tiveram a ver com a primeira avaliação do agrupamento.

Genericamente, segundo Figueiredo, Leite e Fernandes (2018, p. 15)

“a promoção da melhoria da escola e do seu desenvolvimento é identificada, ainda que por vezes de forma subtil, como um dos efeitos mais positivos da avaliação das escolas. Vários autores justificam esse efeito pelo facto de a avaliação possibilitar o autoconhecimento sobre a escola e sobre o trabalho desenvolvido. (...) Outros autores consideram um efeito também positivo a “avaliação para a aprendizagem” na medida em que esta possibilita ter dados que permitem ver o sistema escolar como um todo (...).”

Como constatamos no nosso estudo, a avaliação externa levou a uma reflexão “comprometida” (por parte de alguns dos elementos do agrupamento), sobre a qualidade do trabalho que foi desenvolvido. Esses atores ficaram melhores conhecedores da realidade escolar, o que constitui um aspeto importante para o desenvolvimento da instituição escolar.

A nossa investigação não contemplava refletirmos sobre a avaliação interna das escolas. No entanto, pelas leituras que efetuamos sobre avaliação, compreendemos a importância da mesma para a melhoria das escolas. A autoavaliação fornece informação específica da realidade única que é cada estabelecimento de ensino. A avaliação externa, que segue um modelo standard, é aplicado em todas as escolas/agrupamentos, fornece outro tipo informação – é um olhar de quem está de fora e, eventualmente, poderá detetar situações e soluções que ainda não tinham sido ponderadas. Apesar da sua importância no diagnóstico de problemas, esse processo não foi bem acolhido, nem valorizado, por parte das escolas. A ORG – C foi, também, uma das organizações em que a autoavaliação constituiu um ponto fraco, que se traduziu no RAEE na classificação de “Suficiente” na Dimensão “Capacidade de

autorregulação e melhoria do agrupamento”. Esta situação é referenciada por Guerreiro (2015, p. 137)<sup>100</sup> ao caracterizar o primeiro ciclo da AEE, indica como um dos pontos fracos do processo avaliativo “A fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de autoavaliação de muitas escolas”.

Afirma Fialho (2009, p. 101), que está a ter lugar uma mudança gradual favorável à autoavaliação das escolas e à aceitação, igualmente gradual, dessa prática no seio das comunidades educativas. Para isso tem contribuído a pressão exercida pelos rankings das escolas a qual tem induzido a necessidade de cada organização educativa justificar os resultados obtidos. À pressão de ter de prestar contas dos resultados (pressão de *accountability*), juntam-se as implicações dos resultados da avaliação externa das escolas nas cotas de professores avaliados com Muito Bom e Excelente, quer ainda, a oportunidade de poderem celebrar contratos de autonomia.

O agrupamento alvo do nosso estudo celebrou o seu contrato de autonomia<sup>101</sup> no mesmo ano em que procedemos à recolha dos dados para a nossa investigação, através das entrevistas e da análise documental (2013), ou seja, três anos passados sobre a visita da AEE (1-3 de março de 2010). Qual o real significado deste acontecimento para todos aqueles que fazem ou faziam parte da comunidade educativa deste agrupamento? Será que esta escola conseguiu ultrapassar os seus pontos fracos, fazendo a mudança acontecer? Será que o agrupamento estava preparado para assumir o contrato de autonomia? Lembremos que até ao ano letivo 2007/08, por convite da IGE, as escolas candidatavam-se à avaliação externa. Porém, nos anos seguintes, não houve candidaturas suficientes para perfazer o número total de escolas a avaliar, passando, assim, a IGE a indicar as escolas, com a anuência das suas direções, que iriam ser alvo de avaliação externa. A não candidatura por parte das escolas à AEE é indício de que as mesmas não se sentiam preparadas para lidar com o processo

---

<sup>100</sup> Inspetor da IGEC.

<sup>101</sup>No dia 11 de novembro, o Agrupamento de Escolas (...) representado pelo seu Diretor Dr. (...), pela Presidente do Conselho Geral Dra. (...), pela sua Subdiretora Dra. (...), e pela Adjunta do Diretor Dra. (...) assinou o contrato de autonomia com o Ministério da Educação, que permitirá garantir a exequibilidade do Projeto Educativo com mais eficiência, eficácia e qualidade.

A celebração deste contrato, integrada nas Jornadas da Autonomia – *Equidade vs. Distinção*, decorreu na Escola Secundária Inês de Castro, em Canidelo, Vila Nova de Gaia. O programa destas jornadas versou sobre as questões de operacionalização da autonomia, assim como o caminho que se pretende trilhar futuramente.

(<http://www.aves.edu.pt/website/index.php/2012-12-24-13-24-47/anoletivo20132013/2014-02-21-00-17-36/91-contratoautonomia>)

avaliativo (Fonseca, 2010). Põe-se a questão porque tal aconteceu. Vários poderão ser os motivos e entre eles poderá estar a liderança nas organizações escolares. Segundo Rowe (2002, pp. 7-19) a criação de valor nas organizações é uma tarefa complexa, constituindo a liderança estratégica a ação que melhores condições cria para alcançar mais valor. Porém, afirma o autor, o Estado, entre outras organizações, reprime a manifestação deste tipo de liderança, constituindo a liderança gerencial o quadro de fundo onde se movem os diretores das escolas em grande parte do seu tempo. O sistema ensina-nos a atuar em conformidade com a norma. Portanto, quando se põe a questão das escolas se auto proporem para a avaliação a reação é a que foi referida. As pessoas e as organizações não aprenderam a ser autónomos, mas sim agirem com a conformidade.

A propósito da problemática da AEE e de como se posicionam os professores perante a mesma, Correia (2016, pp. 482- 485), tendo por base a investigação por si realizada<sup>102</sup>, também refere que “a ausência de uma tradição e cultura de avaliação tem impedido que as escolas desenvolvam processos de autoavaliação que favoreçam a reflexão sobre as práticas e permitam a melhoria contínua”. A autora constatou, igualmente, que a ausência da cultura de avaliação de escola faz com que os docentes pensem que o foco da autoavaliação da escola deva incidir apenas na dimensão organizacional e, como tal, não diz respeito ao trabalho do professor na sala de aula.

A nossa investigação teve como base de desenvolvimento a questão “Como se posicionam os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE ao nível das lideranças de agrupamentos de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?” Argumentamos a sua relevância, afirmando que a resposta à mesma ajudaria a compreender até que ponto alguns dos objetivos estabelecidos para o primeiro ciclo de avaliação foram atingidos.

Face aos resultados obtidos, e à respetiva análise, podemos tecer algumas considerações.

Assim, quanto a “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, ainda que, dado as características do nosso estudo, não podemos fazer generalizações, pudemos constatar que a ORG-3 teve

---

<sup>102</sup> “A Avaliação das Escolas: Efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola” – Tese de Doutoramento

dificuldades, no primeiro ciclo avaliativo, no que diz respeito ao processo de autoavaliação. O RAEE é taxativo. Na Secção “Pontos fracos” regista-se “A falta de sistematicidade e abrangência do processo de autoavaliação” e “A ausência de supervisão e acompanhamentos generalizados da prática letiva em sala de aula”. Igualmente, nas atas fomos encontrar registos que expõem como foram os resultados académicos dos alunos ao longo do ano. Mudou-se a linguagem (pela apropriação de conceitos associados à avaliação), alterou-se o PE e outros documentos internos, até houve reuniões para se fazer a articulação, quer a vertical quer a horizontal, mas o olhar para dentro e refletir comprometidamente sobre o insucesso e permitir que outros professores ajuizassem o modo como se trabalha para lá da porta da sala de aula, não aconteceu. Daí a imposição do diretor no que diz respeito às reuniões de articulação verticais e horizontais.

Como refere Costa (2007, p. 232) “as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é fundamental auto-avaliar-se, que é necessário ter um projecto educativo, um projecto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações como elementos importantes para o seu desempenho, só que depois na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não se vincula efectivamente as práticas (desarticulação entre intenção e acção)”. Deste modo podemos considerar, tal como diz Correia (2016), o processo de avaliação das escolas e agrupamentos, não é visto pelos elementos da comunidade educativa como um meio para a mudança e melhoria, mas é encarado como um fim em si mesmo.

“Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas” constitui um outro objetivo do 1.º ciclo da avaliação externa das escolas.

Porém, tal como refere Terrassêca (2016, p. 166), esse objetivo parte do princípio de que nas escolas já existia essa cultura de autoavaliação. Ora, sabemos que isso não é verdade, não apenas na ORG – C, mas também em outras escolas/agrupamentos. Um estudo feito por Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011, pp. 91-92),<sup>103</sup> revela que o

---

<sup>103</sup> Nesse estudo faz-se a apresentação do quadro de referência da avaliação externa de escolas em Portugal seguida da análise da evolução da classificação das mesmas nos diferentes domínios, entre 2006 e 2010.

domínio em que as escolas tiveram piores resultados foi “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”(ver Anexo IX). Sendo a autoavaliação um dos fatores deste domínio, isso significa isso que, em geral, este tipo de avaliação não era familiar às escolas. A propósito desta questão, referem Silvestre, Saragoça e Fialho (2016, p. 24) que “Na verdade, tem sido a AEE o elemento catalisador dos processos de autoavaliação organizacional”, acontecendo mesmo algumas escolas adotarem para referencial da autoavaliação o referencial da AEE.

Finalmente, vejamos o objetivo “Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”. Refere Barroso (2004, p. 49) que “a autonomia (das escolas) tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas”. O que significa a afirmação do autor? Sabe-se que é de longa data (1914) (Barroso, 2004, p. 51) que a autonomia é usada em discursos de políticos e outros atores implicados na educação. O Decreto-Lei 43/89, sinónimo de uma autonomia decretada, não passou, segundo Barroso (2004, pp. 56-57), “de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projecto educativo” e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos, já correspondiam à prática corrente da administração das escolas, e que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios”. Segundo Lima (2007) a história da autonomia das escolas (portuguesas) tem-se pautado por avanços e retrocessos, em que umas vezes a tutela transfere competências e recursos para as organizações escolares, para noutras ocasiões, servindo-se da sua posição hierárquica, retirar as “benesses”<sup>104</sup> anteriormente confiadas. O quadro do sistema público de ensino é sempre uma autonomia relativa, dado que reflete os interesses dominantes. Por isso, em 2007, Lima (p. 53) diz que, à luz do quadro jurídico em vigor, à época, as escolas de todo o país não reuniam todos os requisitos para acesso à primeira fase do desenvolvimento da autonomia.

---

<sup>104</sup> Leia-se, “a autonomia pressupõe o desenvolvimento livre e capacidade para pensar, decidir e agir, de acordo com o sentido de liberdade e a responsabilidade de gerir as diversas dependências individuais ou grupais encontradas nos contextos sociais (Lima L. , 2007)

A elaboração e aprovação do decreto-lei nº 115 A/98, que consagrou o “Regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas” não foi consensual, uma vez que nem todos estavam de acordo quanto ao significado, vantagens e modalidades de execução de uma política de "reforço da autonomia da escola", sendo visível a oposição entre várias racionalidades e interesses. Este confronto condicionou o modo como a lei foi aplicada pela administração, bem o modo como as escolas se apropriaram dela (Barroso, 2004, pp. 60-62).

Silva (2010), na investigação que realizou e cujo título era *Reforço da Autonomia Escolar: O “Jogo da Corda” dos/as Directores/as das Escolas com Contratos de Autonomia*, refere que as políticas de promoção da autonomia escolar na Europa, até à data, eram impostas numa lógica descendente, do topo para a base. Os dados que recolheu na sua pesquisa encontram-se em conformidade com aquela afirmação. “As escolas autónomas são autónomas para cumprirem a lei e a lei não tem margens de autonomia, isso não é autonomia” afirma um do diretor por si entrevistado.

Face ao que foi acima dito, pensamos que o terceiro objetivo que integrou o Decreto-lei 75/2008 não se cumpriu, uma vez que o quadro conceptual da administração sobre autonomia contraria a essência desta.

Para finalizar o presente capítulo parece-nos importante fazer algumas considerações sobre limitações do estudo e perspetivas para futuras investigações.

A primeira limitação decorre do tempo que passou desde que se iniciou esta pesquisa até à sua conclusão. A passagem do tempo, necessariamente, modifica os contextos e a informação disponível sobre os mesmos, podendo tornar a reflexão sobre a temática desajustada e menos útil.

Outro aspeto a referir é o estudo circunscrever-se apenas a um agrupamento de escolas, por um lado, e não termos tido acesso, por outro, às atas das reuniões dos diferentes departamentos. A sua análise teria sido enriquecedora, dando mais informação sobre as dinâmicas das lideranças na organização, nomeadamente, as lideranças intermédias. Por sua vez, a natureza metodológica, o estudo de caso, ainda que possibilite o conhecimento em profundidade do objeto em estudo, não possibilita a generalização para outros contextos. Porém, num estudo de caso não se esgota as possibilidades de

se investigar em função desta problemática (avaliação externa das escolas e seus impactos).

Uma constatação que fizemos com este estudo foi o pouco domínio por parte da comunidade educativa acerca da avaliação das escolas. Portanto, deixamos algumas recomendações para futuros estudos:

- Avaliação para todos: o processo avaliativo deve ser conhecido e efetivamente trabalhado por toda a comunidade;
- O papel das lideranças intermédias nas mudanças organizacionais, pedagógico e curriculares;
- O efeito da formação em avaliação para o desempenho das equipas de autoavaliação das escolas;
- A sala de aula como espaço de autonomia: a autonomia também se aprende;
- Escolas com autonomia longa: fatores que as promovem;
- O que mudou ou permaneceu nas escolas com experiência de dez anos de autonomia.

Um aspeto que não podemos deixar de referir é a longa e rica aprendizagem que se foi fazendo à medida que a pesquisa se foi desenvolvendo. A mesma permitiu conhecer e compreender melhor o sistema educativo português, nas suas virtudes e limitações. A certeza que fica é que os nossos horizontes profissionais e pessoais se alargaram, e que fazer parte duma comunidade escolar que procura o melhor para os seus alunos, é uma tarefa difícil, complexa e inacabada.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. Em J. Barroso, *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 49-78).
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa Editores.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola. *Revista Meta*, 1(2), 150-169.
- Almeida, V., Curado, A. P., Sarrico, C., Nunes, J., Azevedo, J. J., Azevedo, J. M., . . . Teixeira, P. N. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). A investigação em educação e os seus paradigmas. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21-74). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2007). A Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionar Processos. Em CNE, *Avaliação das Escolas Modelos e Processos* (pp. 14-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. *A Escola Face aos Novos Desafios*. Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebello, M. (2011). Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *revista portuguesa de pedagogia Extra-Série*, pp. 81-94.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e diretores. *Revista do Fórum Português da administração Educacional*, n.º2, pp. 90-113.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas:tendências emergentes em estudos de educação comparada . Em J. Barroso, *A Escola Pública - regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (31 de Julho de 2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2007). Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção: tendências e perspectivas. *Inspeção-Geral da Educação: Conferência Nacional 2007*. Lisboa.

Obtido em 5 de jan de 2010, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/CNIGE07\\_1\\_JoaoBarroso.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/CNIGE07_1_JoaoBarroso.pdf)

- Bento, A. V. (2008). Desafios à Liderança em Tempo de Mudança. Em A. V. Bento, & A. Mendonça, *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-54). Funchal: CIE-UMa.
- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretor, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em prática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e resultados educativos - O que nos ensina a investigação. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas educativas* (pp. 107-124). Porto : Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Serviço de apoio à melhoria das escolas.
- Boni, V., & Quaresma, S. (janeiro-julho de 2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese - Revista Eletrónica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), pp. 68-80.
- Bruggen, J. C. (2001). Políticas Europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de a«Autonomia, descentralização e auto-gestão. Em N. Afonso, *Revista do FórumPortuguês de Administração Educacional*, n.º1 (pp. 5-22). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Cabrito. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES*, 29(78), 178-200.
- Cardoso, S. M. (2007). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (estudo de caso)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Castanheira, P. S. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. Em C. N. Fino, & J. M. Sousa, *A Escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: Asa Editora.

- Castanheira, P., Costa, J., & Soares, S. (2012.). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa :explorando cruzamentos conceptuais. Tese de Doutoramento. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 7(17), pp. 164-178.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*(4), 129-136.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação em Sistemas de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE. (2009). *Parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2010). *Recomendação sobre a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE. (2011). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (Parecer n.o 3/2010 do Conselho Nacional de Educação)*. Lisboa: CNE.
- CNE. (2015). A avaliação externa das escolas. (p. 43). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (ABR/JUN de 2008). Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), pp. 56-67. Obtido em 25 de 6 de 2009, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Correia, A. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externanas dinâmicas de autoavaliação da escola. Tese de Doutoramento*. Évora: Universidade de Évora.
- Costa, A. R., & Bento, A. V. (jul/set de 2015). Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro*, 23(88), pp. 663-668.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, 15 - 33.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. (. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei.... Em CNE, *Seminário A avaliação das escolas: modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Areal Editores.

- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAE* - v. 31, n. 1, pp. 13 - 44.
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 13, pp. 137-160.
- Costa, S. (2015). Avaliação externa de escolas: Um olhar sobre os estudos empíricos. Em J. Pacheco, J. Sousa, & N. Costa, *Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas (volume de atas)* (pp. 17-21). Braga: Universidade do Minho.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.
- Duarte, L. (2015). Relatório intercalar do 2.º ciclo de avaliação externa das escolas. Em CNE, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 22-32). Lisboa: CNE.
- Educação, M. d. (3 de maio de 2006). Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio. Diário da República . II. *Diário da República . II Série, N.º 85*. Lisboa: INCM.
- Estevão, C. (1998). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 106-126). Porto: Porto Editora.
- Estevinha, P., & Menoría, M. (2007). Influência da Liderança na Cultura Organizacional do Ensino Superior: Estudo do Caso de uma Instituição de Ensino Superior Português. Em J. C. Calvo (coord.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro* (pp. 3538-3554). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ferreira, B. (2000). Análise de conteúdo. *Aletheia* ; (11): 13-20.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas - Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), pp. 99-116.
- Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas: Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I., & Carapeta, L. (2016). Liderança e resultados escolares: que relações? Em C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo, *Estudos sobre a avaliação externas de escolas* (pp. 129-156). Porto: Porto Editora.

- Fialho, I., & Verdasca, J. (2012). O Projecto Turma Mais no Cenário da Eficácia e Melhoria da Escola. Em I. Fialho, & J. Verdasca, *Turma Mais e o Sucesso Escolar-Fragmentos dum percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Figari, G. (2008). A avaliação da escola: questões, tendências e modelos. Em M. P. Alves, & A. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-25.
- Fonseca, M. (2010). *Escola, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105 -128). Lisboa: Gabinete de estudos e planeamento do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- Formosinho, J., Machado, J., Fernandes, A. S., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições técnicas e científicas.
- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: práticas eficazes*. Porto: Asa Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os novos líderes*. Lisboa: Gradiva.
- Guerreiro, H. (2015). A avaliação Externa de Escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente, aos desafios no futuro. *13(4)*, 131-147.
- IGE. (2009). *Avaliação Externas das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Ministério da Educação.
- IGEC. (2019). *Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Obtido de [https://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/03&newsID=662](https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/03&newsID=662)
- Jorge, F., & Silva, P. (2000). Capítulo III - Comunicação, liderança e cultura organizacional. Em P. S. Jorge, *Instrumento para o Desenvolvimento*

- Organizacional da PME's - Programa Leonardo da Vinci* (pp. 39-70). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J., & Pacheco, j. (2006). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2007). A administração da educação e a autonomia das escolas. (pp. 15-78). Lisboa: CNE.
- Lourenço, P. (2000). *Liderança*. Obtido em 2 de Março de 2010, de <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=612>
- Lourenço, P. (2000). Liderança e Eficácia: uma relação revisitada. *Psycologica*, 23, pp. 119-130.
- Machado, M., & Seabra, F. (2014). Repercussões da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias. Em A. Moreira, J. Pacheco, J. Morgado, F. Seabra, C. Ferreira, I. Viana, . . . L. Santos, *Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e contextos locais. Atas do XI Colóquio/ VII Colóquio Luso-Brasileiro/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* (pp. 232 -238). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.
- Manzani, E. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. (U. E. Paulista, Ed.) Marília, Brasil. Obtido em 14 de março de 2019, de <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>
- Marques, A., Ferreira, V., & Marques, T. (2005 -2006). Introdução à Gestão. Disponível em [http://www.estg.ipleiria.pt/files/320137\\_IG\\_200\\_434fb4f12ebed.pdf](http://www.estg.ipleiria.pt/files/320137_IG_200_434fb4f12ebed.pdf), em 10-2-2010.
- Matos, B. (2017). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Minayo, M. C., & Sanches, Ó. (1993). Quantitativo - Qualitativo: oposição ou complementariedade? *Cadernos de Saúde Pública*, pp. 239-262.
- Ministério da Educação - Inspeção Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. . Lisboa: IGE.
- Ministério da Educação. (2008). Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º5/2008. *Diário da República* . 2ª série, Nº 113. Lisboa: INCM.

- Ministério da Educação. (2008). Decreto\_ Lei 75/2008. *Diário da República*.
- Ministério da Educação. (2008). *Parecer sobre "Avaliação Externa das Escolas"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moreira, J. M., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto da avaliação externa das escolas: um estudo por questionário. Em C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello, *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 83-128). Porto: Porto Editora.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. VoL I, N.º2.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação - Da interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica - Editorial, SA.
- Oliveira, P. G., Clímaco, M. C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, M. J., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. Em J. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2010). A avaliação externa das escolas: teorias e modelos. *Avaliação Externa das escolas: modelos, práticas e impacto.*, (pp. 1-12). Universidade do Minho, Braga.
- Pacheco, J. (2015). Relatório do Projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. Em CNE, *Avaliação externa das escolas* (pp. 33-50). Lisboa: CNE.
- Pacheco, J. (2016). Resultados Globais do Projeto. Em C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello, *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Seabra, F., & Morgado, J. (2015). Avaliação Externa. Para a referenciação de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Em A. Mouraz, J. Pacheco, & S. Valadas, *Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior – Coordenadas e processos dum processo de investigação* (pp. 1 - 142). Porto: Porto Editora.

- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. (2015). Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos. *Educação, Territórios e Desenvolvimentos: atas do I seminário internacional* (pp. 415-421). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Porto, F. d. (s. d.). Unidade de Orientação e Integração. *Liderança e Gestão de Equipas*. Porto: Porto. Obtido em 11 de abril de 2019, de [https://paginas.fe.up.pt/~contqf/producao/\\_SERAC/Old/UOI/documents/Docs\\_Worksheets\\_Formacao/Manual%20de%20Lideranca%20e%20Gestao%20de%20Equipas.pdf](https://paginas.fe.up.pt/~contqf/producao/_SERAC/Old/UOI/documents/Docs_Worksheets_Formacao/Manual%20de%20Lideranca%20e%20Gestao%20de%20Equipas.pdf)
- Quintas, H., & Gonçalves, J. A. (2009). *Práticas e estilos de liderança*. Faro: CIES/ISCTE-IUL, Barafunda, Universidade do Algarve.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1989). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Renda, A., Ribeiro, F., & Baleiro, R. (2017). *Manual de regras para trabalhos académicos em ciências sociais: organizar, escrever e formatar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rocha, C. (2000). Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. Em J. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. Em A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: novas perspetivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: o que dizem os diretores. Em CNE, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 61 - 108). Lisboa: CNE.
- Rowe, G. (2002). Liderança Estratégica e Criação de Valor. *Revista Administração de Empresas*, 42(1), pp. 7-19. Obtido de <http://www16.fgv.br/rae/artigos/1325.pdf>, em 3-3-2010
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. Em C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo, *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 37 - 54). Porto: Porto Editora.
- Santos, S. A. (2012). *O Estado e a Autonomia das Escolas*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa Editores.

- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5(1), pp. 187-192.
- Silva, A. (2010). *Reforço da Autonomia Escolar: O “Jogo da Corda” dos/as Directores/as das Escolas com Contratos de Autonomia*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, J. (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, J. (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. III Ccongresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silvestre, M., Saragoça, j., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. Em C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebello, *Estudos sobre a avaliação externa das escolas* (pp. 12-35). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terrasêca, M. (maio-agosto de 2016). Autoavaliação, avaliação externa afinal para que serve. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 99, p. 155-174,.
- Thurler, M. G. (2001). Liderança e Modos de Exercer o Poder. Em M. G. Thurler, *Inovar no Interior da Escola* (pp. 141-165). Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L. (2008). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista da Educação*, XVI, n.º1, pp. 77-96.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Unidade de Orientação e Integração - FEUP. (s.d.). *Liderança e Gestão de Equipas*. Porto: FEUP.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 128-136.
- Werle, F. O., Koetz, C. M., & Martins, T. F. (2015). Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. *Educação*, 38(1), pp. 99-112.
- Wood, T. (1993). Caos: a criação de uma nova ciência? *Revista de Administração de Empresas*, 33 (4), pp. 94-105.
- Wood, T. (2009). *Teoria do Caos e Gestão de Empresas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Yin, R. (2001 ). *Estudo de caso - planejamento e métodos*, 2<sup>a</sup> ed. S. Paulo : Artmed Editora.

## Anexos



## **Anexo I – Guião da entrevista**



## ANEXO - I

### DIRETOR, COORDENADORES COM ASSENTO NO CP, PRESIDENTE DO CG, FUNCIONÁRIOS e REPRESENTANTES DE PAIS

Blocos	Objetivos	Questões
O – Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação</li> <li>- Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo</li> <li>- Garantir a confidencialidade das informações transmitidas</li> </ul>	
A – Posicionamento do diretor/coordenador de departamento ou ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E. sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo	<p>Recolher as perceções/opiniões do diretor/ coordenador departamento / ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E acerca do impacto da AEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no estabelecimentos de metas claras e avaliáveis para o agrupamento;</li> <li>- na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento;</li> <li>- na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo;</li> <li>- na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximo 10 anos.</li> </ul>	<p>De que forma a AEE influenciou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o processo de definição de metas para o agrupamento?</li> <li>- a definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento?</li> <li>- a implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo?</li> <li>- a definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos?</li> </ul>
B - Posicionamento do diretor/ coordenador de departamento ou ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E. sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo	<p>Recolher as perceções/opiniões do diretor/ dos coordenadores de departamento /ciclo presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E acerca do impacto da AEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no conhecimento que o diretor tem das suas áreas de ação dos coordenadores de departamento /ciclo; *</li> <li>- no conhecimento que os próprios coordenadores tem das suas áreas de ação*</li> <li>- na definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento.</li> </ul>	<p>De que forma a AEE influenciou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o conhecimento que o diretor tem das áreas de ação dos coordenadores? *</li> <li>- o conhecimento que tem, enquanto coordenador, das suas áreas de ação? *</li> <li>- a definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento?</li> </ul>
		<p>De que forma a AEE influenciou:</p>

<p>C - Posicionamento do diretor/coordenador de departamento ou ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E., sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo, com vista a melhorar o serviço educativo</p>	<p>Recolher as percepções/opiniões do diretor/ dos coordenadores de departamento / ciclo presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E /acerca do impacto da AEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na identificação de problemas no serviço educativo;</li> <li>- no estabelecimento de projetos / parcerias / soluções inovadoras para o agrupamento com vista a melhorar o serviço educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a identificação de problemas novos / persistentes do serviço educativo?</li> <li>- a realização de iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos?</li> <li>- o envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nas iniciativas tomadas?</li> <li>- a divulgação dessas iniciativas e os resultados alcançados?</li> <li>- o envolvimento do agrupamento em projetos de âmbito local, nacional e internacional?</li> </ul>
<p>D - Posicionamento do diretor/coordenador de departamento ou ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E., sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Recolher as percepções/opiniões do diretor/ dos coordenadores de departamento / ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E acerca do impacto da AEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na motivação das pessoas após o primeiro ciclo avaliativo;</li> <li>- na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</li> </ul>	<p>De que forma a AEE influenciou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o empenho dos órgãos (Direção, Conselho Geral, Departamentos...) / atores (diretor, coordenadores, professores...) do agrupamento no desempenho dos seus papéis?*</li> <li>- a definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos?</li> <li>- a monitorização da assiduidade de professores e funcionários?</li> <li>- o estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos?</li> <li>- a gestão de conflitos do agrupamento de escolas?</li> </ul>
<p>E – Posicionamento do diretor/coordenador de departamento ou ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E., sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Recolher as percepções/opiniões do diretor/ dos coordenadores de departamento / ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E acerca do impacto da AEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</li> </ul>	<p>De que forma a AEE influenciou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo?</li> </ul>
<p>F - Razões das mudanças introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento de escolas após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Recolher as percepções/opiniões do diretor/dos coordenadores de departamento / ciclo/ presidente do C.G/ funcionário/ pais ou E.E acerca das razões que levaram à mudança ao nível das lideranças do agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indique os motivos que, segundo o seu ponto de vista, se encontram subjacentes às mudanças anteriormente por si apontadas.</li> </ul>

NOTA - Na entrevista à presidente do Conselho Geral, se necessário, lembrar algumas das competências deste órgão contempladas no Art. 13º do Decreto Lei 75/2008 (1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete: *c)* Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; *e)* Aprovar os planos anual e plurianual de actividades; *f)* Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades; *n)* Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão; *o)* Promover o relacionamento com a comunidade educativa; *p)* Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas

## **Anexo II – Categorização das entrevistas**



## Categorização das Entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
<p>A – Posicionamento do entrevistado, sobre os impactos da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>Perceções/opiniões do entrevistado acerca do impacto da AEE:</p> <p>A1- no estabelecimento de metas claras e avaliáveis para o agrupamento;</p> <p>A2- na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento;</p> <p>A3- na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo;</p> <p>A4- na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos.</p>	<p>A1</p> <p>a) Efeito na definição de metas para o agrupamento</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A2</p> <p>a) Efeito na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A3</p> <p>a) Efeito na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A4</p> <p>a) Efeito na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p>
<p>B - Posicionamento do entrevistado, sobre os impactos da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>Perceções/opiniões do entrevistado acerca do impacto da AEE:</p> <p>B1- no conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação;</p> <p>B2- na definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento.</p>	<p>B1</p> <p>a) Efeito no conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>B2</p> <p>a) Efeito na definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento</p> <p>b) Condições e/ou exemplos</p>
<p>C - Posicionamento do entrevistado, sobre os impactos da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escolas,</p>	<p>Perceções/opiniões do entrevistado acerca do impacto da AEE:</p> <p>C1 – na identificação de problemas no serviço educativo;</p> <p>C2- no estabelecimento de projetos / parcerias / soluções inovadoras para o agrupamento com vista a melhorar o serviço educativo.</p>	<p>C1</p> <p>a) Efeito na identificação de problemas novos / persistentes do serviço educativo</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>C2</p> <p>1)</p> <p>a) Efeito na realização de iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>2)</p>

<p>após o primeiro ciclo avaliativo, com vista a melhorar o serviço educativo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito no envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nas iniciativas tomadas</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito na divulgação dessas iniciativas e os resultados alcançados</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito no envolvimento do agrupamento em projetos de âmbito local, nacional e internacional</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul>
<p>D - Posicionamento do entrevistado, sobre os impactos da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>Perceções/opiniões do entrevistado acerca do impacto da AEE:</p> <p>D1- na motivação das pessoas após o primeiro ciclo avaliativo;</p> <p>D2 - na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>D1</p> <p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papéis</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito na monitorização da assiduidade de professores e funcionários</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seu efeitos</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul> <p>D2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul>
<p>E - Posicionamento do entrevistado, sobre os impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>Perceções/opiniões do entrevistado acerca do impacto da AEE:</p> <p>E1- a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>E1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Efeito a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul>
<p>F - Razões das mudanças introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento de escolas após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>F1 - Perceções/opiniões do entrevistado acerca das razões que levaram à mudança ao nível das lideranças do agrupamento</p>	<p>F1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Motivos que, segundo o entrevistado, se encontram subjacentes às mudanças apontadas;</li> <li>b) Condicionantes e/ou exemplos</li> </ul>

## **Anexo III – Sistematização das respostas dadas pelos entrevistados**



### ANEXO III

Sistematização das respostas dadas pelos entrevistados			
Sub-categorias	Com impacto	Sem impacto	Não sabe/Não responde
<p>A1</p> <p>c) impacto na definição de metas para o agrupamento</p> <p>d)</p> <p>Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>14 - <b>D, CDL, C1C, CDT2/3, CDMCE, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AA1, AA2, RPEE1, RPEE2</b></p> <p>(10)</p> <p>. estabelecidas ou reformuladas metas; metas muito concretas;</p> <p>. Fragilidades foram vertidas para o projeto educativo: (...) Alterámos as metas.</p> <p>. Consciencializou a hierarquia</p> <p>. ao nível das lideranças intermédias quer mesmo ao nível do corpo docente em geral, não as conhecíamos</p> <p>definidas de forma democrática</p> <p>. que fossem concretizáveis</p>	<p><b>2 - PCGT, CDE</b></p> <p>as metas estavam definidas, não houve alterações</p> <p>As mudanças consequência de novo ciclo de liderança</p>	<p><b>2- CPE</b></p> <p>veio uma avaliação, já esse processo estava a andar. E o que estava para trás, sou sincera...</p>
<p>A2</p> <p>a) Impacto na definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento</p> <p>b)</p> <p>Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>13 – D, CDE, C1C, CDT2/3, CDMCE, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AA1, AA2, RPEE1</b></p> <p>articulação curricular entre ciclos, articulação horizontal entre professores da mesma área disciplinar</p> <p>diferenciação pedagógica, elaboração de horários otimizados</p> <p>aulas de Português e Matemática no período da manhã</p> <p>agregar no mesmo dia atividades não curriculares desenvolvidas por diferentes disciplinas</p>	<p><b>2 - PG, CDL</b></p> <p>Na opinião da CDL já era tradição, fazia parte da cultura da escola</p> <p><b>AA1</b>, apesar de ter lido o projeto educativo (PE) do agrupamento <u>na altura não se lembrava do que nele constava</u>; igualmente para <b>AA2</b></p> <p>Pouco valorizado a função do PE</p>	<p><b>2- CPE, RPEE2</b></p>
<p>A3</p> <p>a) Impacto na implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>10 - D, CDE, C1C, CDT2/3, CDMCE, CEE, AO1, AO2, AA2, RPEE1</b></p> <p><u>Ações de caráter interno:</u></p> <p>grupos de trabalho no CP para preparem as temáticas a discutir nas reuniões (<b>RPPE1</b>), gabinete de acompanhamento da avaliação da escola para trabalhar informação (<b>CDT2/3</b>), tentativa de criação dum grupo de trabalho que se encarregaria dos assuntos referentes a projetos e divulgação do agrupamento, abertura de novos cursos (<b>D, C1C</b>), mais apoios aos alunos (<b>CDE</b>), formação interpessoal para os assistentes operacionais (<b>AO1</b>). <u>Ações de caráter externo:</u></p> <p>realização de eventos/ atividades em espaços exteriores para dar maior visibilidade ao agrupamento, participação em “feiras das profissões” realizadas em outros agrupamentos. (<b>AA2</b>)</p>	<p><b>4 - CDL, CB, PCG, AA1</b></p>	<p><b>2 – CEE e RPEE2</b></p> <p>não estou bem dentro do assunto ( <b>RPEE2</b>)</p> <p>Eu nem sei se isso tem a ver com avaliação que foi feita (CPE )</p>
<p>A4</p> <p>a) Impacto na definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos dez anos.</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>8 - D, CDT2/3, CDMCE, CB, AO1, AA2, RPEE1, RPEE2</b></p> <p>O sucesso como exemplo do efeito da AE (CB)</p> <p>Contrato de autonomia como efeito da AE</p> <p>Mais interação com comunidade extra escolar (AE2)</p> <p>Recrutar alunos através da implementação de novos cursos</p>	<p><b>2 - PCG, CDCSH</b></p>	<p><b>6- CEE, CDE, AO2, C1C, CPE, CDL</b></p> <p>eu não posso dizer se foi a inspeção que... Agora se foi pelo que foi dito, eu isso não sei (CPE)</p> <p>eu não sei se estarão a fazer, sinceramente, alguma coisa porque eu não estou dentro. (<b>AO2</b>)</p>

<p>B1</p> <p>a) Impacto no conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>5 - D, CDE, CDT2/3, CDMCE, CB</p> <p>o diretor estava ciente do seu papel e dos outros, por isso delega poder o mesmo passou a ser mais exigente com os coordenadores, não deixando, porém, de os escutar nas suas propostas e opiniões (CDMCE), bem como delegar tarefas impacto em CDE no papel de coord. a cultura da escola teve grande influência no conhecimento que cada um tem da sua área de ação(D).</p>	<p>8 - CDL, CP, C1C, CDCSH, AO1, AO2, RPEE2</p> <p><b>Fatores condicionantes</b></p> <p>,da “cultura da escola” cada um conhecer e cumprir as suas obrigações (CPE, RPEE2)</p> <p>.as mudanças ocorridas em si decorreram da sua personalidade e não da AE</p>	<p>8 - CEE, PCG, AA1, AA2, RPEE1</p>
<p>B2<sup>105</sup></p> <p>a) Impacto nas formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>6 - D,CDL, CDT2/3, AO2, AA1, RPEE1</p>	<p>CDE,CPE,CDCSH, CB, CEE, PCG, AA1, RPEE2</p>	<p>C1C e AO1</p>
<p>C1</p> <p>a) Impacto na identificação de problemas no serviço educativo</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>7 - PCG, CEE, CB, AA1, AO1, AO2, RPEE1</p> <p>AEE foi importante para superar as dificuldades que sentiam na resolução dos problemas diagnosticados (PCG, CEE) reflexão acerca dos fatores que estavam na origem dos mesmos (CB ) dificuldades socio-económicas no seio de algumas famílias (AO1) já não têm muito presente situações problemáticas exemplo de problemas: o abandono escolar (CDE) e a existência de alunos oriundos de meios socio culturais desfavorecidos (CDT2/3).</p>	<p>9 - D, C1C, CDE, CPE, CDL, CDCSH, CDT2/3, AA2, RPEE2</p> <p>já fazia parte da cultura de escola diagnosticar situações problemáticas a fim de as ultrapassar, mas processos lentos (D)</p>	<p>0</p>
<p>C2</p> <p>C.2.1- a) Efeito na realização de iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p> <p>C.2.2- a) Efeito no envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nas iniciativas tomadas</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>5 - CDE, CEE, AO1, AA1, RPEE1</p> <p>Dificuldade em serem objetivos., nomeadamente, em descrever exemplos de iniciativas inovadoras decorrentes da AEE a CDE explicou que passou se a fazer menos atividades mas com mais qualidade a inovação traduziu-se no apresentar-se projetos mais aperfeiçoados (CEE, CDE) abertura de cursos profissionais Forma de organizar os horários das turmas</p> <p>6 - CC1, CEE, AO1, AO2, AA1, RPEE1</p> <p>exemplo: envolvimento dos pais em atividades realizadas pelos filhos (CEE, RPEE1); maior disponibilidade para trabalho de apoio aos alunos por parte dos professores maior dinamismo nos projetos e nos contactos com outras entidades (CC1)</p>	<p>9 - D, CDL, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, DB, PCG, RPEE2</p> <p>genericamente apontam para a tradição Duma maneira geral já tinham a prática e sensibilidade de procurar alternativas para alunos, que muito dificilmente se poderiam manter no ensino regular. (CDT2/3) Projetos, não, isso já temos nós aqui. (CDL) as repercussões da avaliação entraram no ano 2011/2012 e 2012/2013 e foram os anos em em que a escola teve um ‘boomezinho ‘, teve. Agora com certeza que não vou dizer que foi só pela avaliação externa (...) (RPEE1)</p> <p>9 - D, CDE, CCDL, CPE, CDT2/3, DB, CDCSH, PCG, RPEE2</p> <p>exemplos de iniciativas já implementadas tal como clubes (CPE),</p>	<p>AO2, AA2</p> <p>uma coisa nova, foi... não estou assim a ver nada, sinceramente. (AO1 esses resultados melhores foi consequência da AE de 2009 ou já fazia parte da maneira de estar desses professores...) Talvez sim, talvez não, porque cada professor tem a sua maneira de ser, de estar e pensar, de ajudar de fazer as coisas. (AA2)</p> <p>1 AA2.</p> <p>,nos serviços administrativos, estou mais recatado, é mais difícil falar sobre esse aspecto</p>

<sup>105</sup> O coordenador do Departamento de Matemático e Ciências Exatas (CDMCE) aceitou participar nestas entrevistas. Porém, no dia da sua entrevista, este professor ocupou o tempo previsto para a mesma, não concluindo-se, assim, a mesma. Por várias vezes foi convidado a terminar a sua entrevista, mas sempre se recusou a fazê-lo.

<p>C.2. 3- a) Efeito na divulgação dessas iniciativas e os resultados alcançados b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>5 - CDE, CEE, AO1, AO2, AA1</b> criação duma rádio escola peças de teatro realizadas pela escola página do agrupamento criada na internet, placares, exposições e até reuniões com elementos da comunidade educativa,</p> <p>criação dum gabinete de comunicação e imagem (<b>D, CB, PCG</b>)</p>	<p>a utilização das tic (<b>C1C, RPEE2</b>) em sala de aula,</p> <p>aumentar a diversidade de oferta curricular (<b>CDT2/3</b>), o Projeto Comenius (<b>CB, RPEE2</b>), atividades de incentivo à leitura (<b>CB, RPEE2</b>) <b>9 - D, CDL, CPE, CDT2/3, CDCSH, DB, PCG, RPEE1, RPEE2</b> tradição que já vinha de trás exemplos de iniciativas: clubes (CPE) utilização das tic (C1C, RPEE2) aumento da oferta curricular (CDT2/3), Projeto Comenius (CB, RPEE2), atividades de incentivo à leitura (CB, RPEE2). já tinham a prática e sensibilidade de procurar alternativas para alunos difíceis . Não ... porque o grupo disciplinar em questão recusa reformular processos e metodologias (CB) divulgação das iniciativas do agrupamento à ação do diretor, uma vez que já fazia parte do seu projecto de candidatura à direção (<b>D, CB, PCG</b>) - criação dum gabinete de comunicação e imagem <b>11 - D, CDL, CPE, CIC, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, AO2, RPEE1, RPEE2</b> A escola sempre teve va tradição de aderir a vários projetos nacionais e internacionais, salientando-se o projeto Comenius,</p>	<p><b>2 - AA2 e C1C</b></p>
<p>C.2. 4 – a) Efeito no envolvimento do agrupamento em projetos de âmbito local, nacional e internacional b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>3 - CDE, AO1, AA1</b> Sim, sim...(…) Influenciou. (...) Por exemplo agora o COMENIUS, o PROALVO (<b>CDE</b>) Sim, sim, por exemplo, a nível internacional está a falar do projeto Comenius ... mais frequência e mais projetos...(AO1) os professores se interessaram mais em concorrer mais aos projetos por causa disso não lhe sei dizer, mas que aconteceu depois dessa data aconteceu, eu pressuponho que sim. (<b>AA1</b>)</p>	<p>já tinham a prática e sensibilidade de procurar alternativas para alunos difíceis . Não ... porque o grupo disciplinar em questão recusa reformular processos e metodologias (CB) divulgação das iniciativas do agrupamento à ação do diretor, uma vez que já fazia parte do seu projecto de candidatura à direção (<b>D, CB, PCG</b>) - criação dum gabinete de comunicação e imagem <b>11 - D, CDL, CPE, CIC, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, AO2, RPEE1, RPEE2</b> A escola sempre teve va tradição de aderir a vários projetos nacionais e internacionais, salientando-se o projeto Comenius,</p>	<p><b>2 - CEE, AA2.</b> Olhe não sei. (<b>CEE</b>) Não faço a menor ideia. (<b>AA2</b>)</p>

<p>D1</p> <p>D1.1 – a) Efeito no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papeis</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p> <p>D1.2</p> <p>.a) Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p> <p>D1.3</p> <p>a) Efeito na monitorização da assiduidade de professores e funcionários</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p> <p>D1.4 a) - Efeito no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p> <p>D2</p> <p>a) Efeito na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p> <p>b)</p> <p>c) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p><b>5 - D, CDT2/3, CEE, AO1, AA1, AA2</b></p> <p>A valorização da hierarquia para incentivar o empenho (IGEC)</p> <p>O medo das consequências da avaliação</p> <p>Reforço do trabalho dos professores – melhorou o formalizar o que já se fazia</p> <p>Exemplo: maior empenho do CP</p> <p>Diretor passou a considerar mais a opinião dos outros professores, nomeadamente, do CP</p> <p>Mais coordenação e comunicação do pessoal não docente</p> <p>Pais são mais escutados. (AA2)</p> <p><b>D, CDE, CPE, C1C, CDT2/3, CDCSH, CB, CEE, AO1, AO2, AA1, AA2, RPEE2;</b></p> <p>dificuldades na implementação do que ficou estabelecido.</p> <p>o conhecimento de que a AEE tinha efeitos no funcionamento do agrupamento e crédito horário concedido, ajudou no empenho para que os resultados fossem os desejados (CDE)</p> <p>Exemplos de estratégias:</p> <p>Sala de estudo para melhorar a oralidade a inglês; diferenciação pedagógica; apoios a matemática e português e aulas só de manhã; articulação curricular horizontal e vertical;</p> <p><b>AO1 e AO2</b> não apontam exemplos de estratégias</p> <p>O cumprimento depois dessas estratégias é que é ainda um ponto fraco (D), mas (CDT2/3)</p> <p>Houve uma preocupação de a estratégia que que tinha sido realmente feita com os alunos.</p> <p>Apoio da psicóloga</p> <p><b>4 - CDE, AO1, AO2 AA1</b></p> <p>Impacto para situações pontuais no pessoal docente e não docente</p> <p>raro os professores faltarem</p> <p><b>4 - CDE, AA01, AA2 e AA1</b></p> <p>Controle através dum sistema eletrónico para pessoal não docente e também registo eletrónico de sumários</p> <p><b>5 - D, CDE, DCB, AO1 e AA1;</b></p> <p>melhor articulação entre ciclos;</p> <p>diminuição do conflito entre a direção do agrupamento e departamentos / estruturas intermédias e pessoas da comunidade escolar</p> <p>uma agudização do conflito entre DMCE e direção / Conselho Pedagógico</p> <p>mau estar ao nível do pessoal não docente facilitou a aceitação da mudança porque a ordem vinha de instâncias superiores. (D)</p> <p>formação sobre relações interpessoais e gestão de conflito para pessoal não docente</p>	<p><b>6 - CDE, CPE, CDCSH, CB, PCG, AAO2 e RPEE2</b></p> <p>Razões de duas naturezas apresentadas: organizacional - estarem em agrupamento; fazia parte da maneira de estar da comunidade escolar; razões pessoais: manter emprego, avaliação; o passar do tempo as pessoas retomam os hábitos antigos</p> <p><b>CDL e PCG</b></p> <p>justificações da <b>CDL</b> já era prática procurar-se soluções para resolver os problemas; <b>PCG</b> defendeu que as mudanças que tiveram lugar no agrupamento não foram consequência da AEE</p> <p><b>7 - D, CDT2/3, CDCSH, CB, PCG, RPEE2, RPEE1</b></p> <p>O impacto de correu da implementação de normativos que regulavam a avaliação de desempenho, quer de professores quer de funcionários</p> <p>Estratégia para manter a assiduidade as trocas de aula com colegas</p> <p><b>9 - D, CPE, CDCSH, CB, PCG, CDT2/3, CEE, RPEE1 e RPEE2</b></p> <p>haver já normativos que regulamentam esse item</p> <p>responsabilidade das pessoas</p> <p>recurso à estratégia troca de aulas</p> <p>controle eletrónico implementado condicionou a assiduidade</p> <p><b>9 - CDL, C1C, CDT2/3, CDCSH, CEE, PCG, AO2, AA2, RPEE1</b></p> <p>não se aperceberam de nada que fosse relevante neste campo (CDL, C1C, CDT2/3, CDCSH, AO2, AA2, RPEE1)</p> <p>situação dos maus resultados a matemática como situação de conflito (CDCSH)</p>	<p><b>RPEE1.</b></p> <p>2 -- eu não posso responder porque eu não sei mesmo - CDL e a RPEE1</p> <p><b>5 - CDL, CEP, C1C, CEE e AA2.</b></p> <p>, não estive atenta a isso CDL</p> <p>Não te sei dizer é se vem do relatório. Isso eu não sei. (C1C)</p> <p>Não faço a menor ideia.</p> <p>Pode uma coisa estar relacionada com a outra.</p> <p><b>2 - CDL e C1C</b></p> <p>... passava-nos um bocadinho ao largo nesse aspeto não faço a menor ideia</p> <p><b>1 – CPE</b></p> <p>não tem uma visão geral do assunto</p> <p><b>AA1e RPEE1</b></p> <p>Se foi resultado da avaliação não sei</p>
<p>E</p> <p>a) impactos da AEE no que toca à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento</p>	<p><b>5 - CDT2/3, CCE, AO1, AO2, AA2</b></p> <p>escolha das pessoas da comunidade escolar que deveriam ocupar os lugares das lideranças intermédias</p>	<p><b>9 - D, CDE, CDL, CPE, C1C, CDCSH, CB, PCG, RPEE2</b></p> <p>tradição da escola o recorrer-se a recursos externos</p>	<p><b>AA1e RPEE1</b></p> <p>Se foi resultado da avaliação não sei</p>

<p>de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p> <p>b) Efeitos, condicionantes, exemplos</p>	<p>reflexão sobre estratégias a implementar que ajudassem os encarregados de educação a terem uma ação mais interventiva na escola melhoradas e aumento das interações com elementos externas ao agrupamento</p>	<p>escola sempre esteve aberta a todos. Foram nomeadas várias parcerias por vários entrevistados causa para mobilização dos recursos foi a reforma administrativa implementada (CPE) tem a ver com a filosofia do funcionamento do agrupamento e também da partilha de responsabilidades de gestão.</p>	<p>nem estou por dentro o suficiente para poder dizer ' isto mudou com a avaliação</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------



## **Anexo IV – Transcrição de excertos das atas de reuniões do Conselho Pedagógico**



## **Anexo IV**

### Transcrição de Excertos das Atas de Reuniões do Conselho Pedagógico

#### **Ata n.º5 – 7/janeiro/2010**

(p.5 - 1.º parágrafo)

*Por fim e dando cumprimento ao último ponto da ordem de trabalhos a coordenadora do primeiro ciclo, colega CIC, propôs que se realizasse um encontro entre os docentes do quarto ano das escolas do agrupamento com os colegas que se encontram a lecionar as disciplinas de Matemática e Português do quinto ano, no sentido de se fazer uma articulação vertical de implementação dos respetivos programas, bem como de estratégias a adoptar.*

#### **Ata n.º 6, - 24/fevereiro/2010**

(p.4 - 2.º parágrafo)

*A seguir a docente CDL informou que, no âmbito do Projecto Comenius, haverá um intercâmbio, entre os dias 9 e 13 de Março, com alunos e professores provenientes da Eslováquia, Noruega, Suécia, Alemanha e Hungria.*

(p.4 - 4.º parágrafo)

*Atendendo à importância de divulgação do efeito educativo da nossa escola-sede, também no próximo dia 22 de Março, e à semelhança os dois anos lectivos anteriores, se deslocará à Escola Básica 2/3 de (...), uma equipa pedagógica no sentido de participar na Feira das Profissões.*

(p.4 - 5.º parágrafo)

*A docente (...) referiu, ainda, que foi apresentada uma candidatura ao Projecto Comenius para os alunos do 3.º ciclo. Os parceiros serão a Turquia, a Espanha, a Itália, a Polónia, a Eslovénia, a Grécia, a Roménia e Portugal.*

#### **Ata n.º7 – 17/março/2010**

(p.4 - 3.º parágrafo)

*A respeito das visitas dos parceiros do Projecto Comenius, a docente CDL deu a conhecer o agrado com que os nossos visitantes e os nossos alunos vivenciaram mais esta experiência. A nossa escola continua a ser um centro de hospitalidade e riqueza cultural que sempre impressiona favoravelmente quem a visita. Deste encontro surgirá, com os recursos*

*produzidos, tais como pôsteres e trabalhos realizados pelo grupo de alunos da nossa escola ao longo do 1.º período escolar, uma exposição itinerante intitulada “Reecycling”.*

(p.7 – 1.º parágrafo)

*De uma forma geral, concluiu-se que os alunos do 5.º e 6.º e 7.º anos de escolaridade mantem ainda, na sala de aula uma postura incompatível com um bom aproveitamento escolar. Esta condição deve-se à manifestação de atitudes inadequadas e de valores que interferem, de forma determinante, na criação de um ambiente, indispensáveis ao desenvolvimento de competências e à construção do conhecimento. Embora os conselhos de turma tenham já algumas reflexões sobre estas questões, impõe-se, de forma ainda premente, um trabalho de cooperação interdisciplinar, ao nível pedagógico que seja capaz de reverter esta situação de indolência dos alunos dos alunos mais novos face à vontade de aprender.*

#### **Ata n.º8 – 28/abril/2010**

(p.1 – 3.º parágrafo)

*Antes da ordem de trabalhos o Diretor convidou os presentes a colaborarem e a apresentarem sugestões para o jornal da escola “Publique-Se” até ao dia 15 de Maio, jornal deste que pretende ser um veículo de informação e de dinamização do agrupamento.*

(p.2 – 1.º parágrafo)

*(...) informou também que a avaliação externa das escolas o relatório da escola da IGE já se encontra na escola para apreciação de toda a comunidade educativa.*

(p.6 – 2.º parágrafo)

*A coordenadora de departamento de expressões informou que pela primeira vez esta escola irá participar nos V Jogos Desportivos, organizados pela Camara Municipal (...) e (...) Convida, em que os alunos se mostraram muito motivados para participar. (...) informou ainda QUE A Corrida Solidária angariou novecentos e dois euros e cinquenta e dois cêntimos e que o Torneio de Futesal, promovido pela ANDDI e Associação Portas Pr´a Vida nesta escola, irá decorrer no dia de cinco de Maio de dois mil e dez e a turma do CEF participará na organização e com uma equipa.*

#### **Ata n.º9 – 26/maio/2010**

(p.4 - 1.º parágrafo)

2. No dia vinte e cinco deste mês, assisti (o diretor) ao segundo Festival da Canção dos alunos do segundo ciclo deste Agrupamento. Esta iniciativa teve a colaboração da Câmara Municipal e da Academia de Música. (...)

(p.7 - 8º parágrafo)

*Em cumprimento do último ponto, a docente CIC informou que os docentes do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico pretendem convidar a inspectora Ilda para realizar um colóquio, no dia seis ou oito de Julho, com os professores sobre o novo método de trabalho da inspecção, o qual tem dado especial relevância à articulação entre ciclos.*

### **Ata n.º12 – 19/julho/2010**

(p.4 - 44.º parágrafo)

*De seguida passou-se ao ponto cinco da agenda de trabalho – apreciação da avaliação global dos planos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro. Foi apresentado o quadro respeitante aos planos de recuperação e de planos de acompanhamento do 2.º e 3.º ciclos, sendo no 2.º ciclo aplicados vinte planos de recuperação e vinte e seis planos de acompanhamento e no 3.º ciclo aplicados cento e quatro planos de recuperação e quatro planos de acompanhamento. Face à leitura do quadro, a taxa de insucesso do 2.º ciclo é de 0,55% e no 3.º ciclo é de 10.63% o que permite concluir que no 2.º ciclo foi feito um diagnóstico correcto com adequação das propostas às situações de diagnóstico e aos recursos disponíveis com efeitos positivos nas aprendizagens. No 3.º ciclo a reflexão feita remete para um diagnóstico correcto mas que depois não apresenta resultados satisfatórios. Em relação a este assunto o professor CDMSE interveio fazendo uma breve análise de algumas situações existentes, reconhecendo que o sucesso da intervenção está directamente relacionado com o envolvimento dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, ideia esta que foi corroborada também pela professora Leonor Costa, que referiu a importância do papel e motivação do aluno para alterar e melhorar os resultados.*

*O conselho Pedagógico, após alguma reflexão partilhada, concluiu que para o próximo ano lectivo devem ser tomadas algumas medidas que levem à melhoria dos resultados, que passem: pela criação de duas salas de estudo ( uma para voluntários e outra com carácter obrigatório com verificação da assiduidade); por sala de estudo com a duração de 45 m; pelo agrupamento de alunos por ciclo; pela implementação/ experimentação dos planos de desenvolvimento, pelo reforço da ligação/envolvimento da família e Encarregados de Educação.*

(p. 5 - (...) 3.º parágrafo)

*De acordo com as situações diagnosticadas a constituição das turmas será feita tendo em conta as orientações previstas, e os recursos existentes.*

*(p.6 - (...) 2.º parágrafo)*

*De seguida apresentou (a coordenadora do Departamento de línguas) um plano de acção com algumas medidas a adoptar e recursos a mobilizar no sentido de melhorar as prestações dos alunos para o próximo ano lectivo que passo a mencionar:*

*-Reunir com professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico para conhecer os conteúdos gramaticais previstos nos programas de língua portuguesa e a terminologia utilizada;*

*-Fazer articulação com o 1.º ciclo para que, conhecidos os conteúdos a leccionar e a terminologia utilizada, haja uma insistência na consolidação de conhecimentos no que respeita à conjugação verbal e à análise morfológica;*

*(...)*

*(p.6 - 10.º parágrafo)*

*Dando cumprimento ao ponto oito da agenda de trabalho do PAA as docentes CDL e CB apresentaram uma síntese com a avaliação das actividades do PAA, onde foram descritos os pontos fortes e oportunidades constatadas, os pontos fracos e ameaças apercebidas e ainda as acções para evitar minorar e superar os pontos fracos e ameaças.*

*Face à perpectivação feita as duas docentes lançaram um repto baseado nas questões seguintes:*

*O PAA tem um carácter realista/idealista/elitista/eclético?*

*As interacções geradas sustentaram as aprendizagens curriculares? Articular com os resultados das avaliações.*

*Que impactos negativos teve no desenvolvimento da componente lectiva?*

*Que impactos positivos teve no desenvolvimento da componente lectiva?*

*Assumi um carácter de Plano de Actividades de Agrupamento?*

*As circunstâncias da sua consecução levam-nos a repensar:*

*O número de horas atribuídas a cada docente para o desenvolvimento de determinados projectos/actividades?*

*Se cada docente deverá estar envolvido em aulas de substituição, estando a colaborar em actividades do PAA? Será desejável e exequível uma alternativa a esta situação?*

*Se será produtivo para cada profissional, para os alunos e para o agrupamento em geral o envolvimento em projectos que, no início do ano lectivo, não eram previsíveis?*

*Se deverá ser assumida uma resposta negativa aos reptos lançados tardiamente por outras entidades?*

*Se a quantidade de projectos em desenvolvimento e de clubs/grupos de trabalho é insuficiente, equilibrada ou exagerada?*

*Se valerá a pena a propiciação, nos horários dos docentes, de horas em comum para tornar mais frequente e sistematizada a articulação entre ciclos, departamentos curriculares e destes com clubes, gabinetes, BE e outros?*

*Estas e outras questões poderão funcionar como fio condutor para a construção e implementação de um plano de melhoria?*

(...)

(p.8 - 7.º parágrafo)

*O conselho Pedagógico analisou e refletiu em especial os resultados da disciplina de Frances de Lingua Estrangeira do 3.º ciclo, verificando que comparados com os de Espanhol apresentam índices de insucesso muito altos. Apreciou também as taxas de evolução dos alunos do 2.º para o 3.º ciclo e concluiu que as taxas de insucesso do 7.º e 8.º anos, não apresenta evolução positiva significativa no final do 9.º ano, pelo que uma meta desejável de redução de insucesso para o intervalo de 2 a 3% ainda está longe de atingir, que é a meta estabelecida no Projecto Educativo.*

*O Conselho Pedagógico debateu também o insucesso acima da média aceitável de Matemática, Inglês e Francês (língua II) no 3.º ciclo e foram definidas as seguintes medidas:*

*-Solicitar aos coordenadores que no próximo ano lectivo trabalhem na concepção de planos de melhoria nas disciplinas de Matemática 3.º ciclo, Inglês 2.º e 3.º ciclo, História 3.º ciclo, Física-Química 3.º ciclo;*

*-Elaborar um plano de intervenção para a disciplina de Ciências da Natureza caso de insucesso emergente a longo prazo,*

*-Caso a disciplina de Francês como Lingua Estrangeira II continue a ter a taxa de insucesso verificada, deixará de existir neste Agrupamento;*

*-Criar Gabinete de Apoio aos alunos do Ensino Secundário;*

*-Informar e sensibilizar Pais/Encarregados de Educação esclarecendo todo o processo.*

*Neste contexto o Sr. Director afirmou que é indispensável o desenvolvimento de uma reflexão seria e profunda, de modo a identificar os constrangimentos ao sucesso educativo nas disciplinas com maior incidência de níveis inferiores a três/classificações abaixo de dez valores. Urge intervir para diminuir claramente o insucesso e facilitar a obtenção de melhores resultados pela maioria dos alunos (p.9)*

### **Ata n.º12 – 3/setembro/2010**

(p.2 - 5.º parágrafo)

*A coordenadora CIC referiu o encontro dos professores do primeiro ciclo, que tiveram o quarto ano de escolaridade no ano lectivo 2 encontro esse que será realizado no dia seis de Setembro, às catorze horas e trinta minutos, de forma a serem transmitidas todas as informações sobre o aproveitamento e comportamento desses mesmos alunos.*

### **Ata n.º13 – 20/outubro/2010**

(p.4 - 4.º parágrafo)

*Realizou-se, integrada no projecto Comenius para alunos do Ensino Secundário uma visita a Aszód, Hungria, de 4 a 10 de Outubro.*

### **Ata n.º14 – 17/novembro/2010**

(p.3 - 5.º parágrafo)

*Em seguida, fez referência (o director) a uma nota informativa colocada no placard da escola, com algumas regras de funcionamento da actividade lectiva. Esta questão suscitou reparo de alguns professores, nomeadamente, das professoras CDL e CDT2/3 afirmando que estas recomendações deveriam ser dirigidas aos professores visados e não a toda a comunidade docente.*

(p.4 - 4.º parágrafo)

*No referente ao quinto ponto da ordem de trabalhos, aprovação do modelo de ficha de registo de avaliação dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos, a professora CDT2/3 apresentou uma nova ficha tendo em conta a forma mais eficaz, mais clara e objectiva de transmitir aos pais e encarregados de educação as informações mais pertinentes. Esta ficha, além dos itens de resposta fechada, terá espaços abertos que o professor utilizará, se necessário, e um espaço para uma síntese descritiva. Esta síntese descritiva global deverá ser de preenchimento obrigatório, por parte do Conselho de Turma.*

(p.4, 5.º parágrafo)

*De acordo com o ponto seis, apresentação da proposta do Projecto Educativo para o quadriénio 2010-2014, nos termos da alínea a) do Art.º33.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, a professora (...) apresentou ao Conselho Pedagógico a versão do Projecto Educativo, elaborado com a colaboração e achega de professores, funcionários, alunos e*

*encarregados de educação, que deverá ser apresentado ao Conselho Geral para posterior aprovação.*

*Nesta matéria, foram analisadas as metas propostas para as disciplinas de Inglês, História, Físico-Químicas e Matemática. Relativamente à meta percentual proposta para a disciplina de Matemática, a Coordenadora dos Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, (...), considerou que a mesma deveria merecer uma análise prévia por parte dos elementos do respectivo grupo de departamento, uma vez que o valor percentual indicado pode constituir (ou não) uma meta audaciosa, face aos pré-requisitos e à postura dos alunos relativamente a esta disciplina.*

(p.5 - 3.º parágrafo)

*A Professora CB referiu que os Departamentos Curriculares, excepto o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, aderiram e preencheram uma ficha elaborada pela Biblioteca com o intuito de uma maior interacção entre os professores e a biblioteca. Esta interacção visa, fundamentalmente, acompanhar os alunos na pesquisa, selecção e tratamento de informação de forma a estruturar adequadamente os trabalhos elaborados e evitar o copiar/colar. Por sua vez, a CDL deu a conhecer uma actividade intitulada “iniciativa de valores, com valores”. A ideia é juntar roupa e uma série de objectos em bom estado para serem vendidos (a um preço simbólico) numa “loja” na escola de 6 a 10 de Dezembro. O produto reverterá a favor duma instituição de solidariedade ainda a definir. Pretende-se envolver um grupo variado de intervenientes desde os professores e alunos do CEF da área de Assistente Comercial ao projecto ECOESCOLA.*

## **Ata n.º2– 12/janeiro/2011**

(p.5 - 1.º parágrafo)

*Ao nível da disciplina da Matemática, a existência de 52,9% de negativas levou o Senhor Director a referir que, já em Julho passado, havia sugerido que o grupo disciplinar de Matemática elaborasse um plano de melhoria e foram até dadas horas de reforço/apoio, exclusivamente a professores de Matemática, como é o caso d Área Não Curricular de Estudo Acompanhado, no 7.º ano de escolaridade. Todavia, o Senhor Director disse continuar à espera do plano de melhoria, pois o único documento que existe são “meras descrições e nada têm de sustentável”. Perante esta afirmação, o Coordenador de Departamento Curricular de Ciências Exactas declarou que vai sensibilizar esse grupo disciplinar no sentido de refletir sobre os resultados escolares, corroborando a posição do Senhor Director.*

(p.5 - 5.º parágrafo)

*Após a apresentação dos quadros sinópticos, a colega CDT2/3 referiu que será importante equacionar o tipo de relação pedagógica e a diversidade de instrumentos de avaliação que estão a ser valorizados pelos docentes na sua prática lectiva diária.*

*O Senhor Director declarou que os resultados escolares mostram que não houve uma percepção por parte da Escola no sentido de mudar o padrão de avaliação, tomando como referência os resultados obtidos em Junho do ano passado e que estes resultados põem em perigo a existência do Ensino Secundário neste estabelecimento de ensino.*

(p.6 – 3.º parágrafo)

*No que diz respeito ao quinto ponto da ordem de trabalhos, a colega CB, na qualidade de Professora Bibliotecária, apresentou os resultados do inquérito aos professores relativo ao projecto Escola Inovadora. Começo por referir que se trata de um estudo comparado que teve em linha de conta o relatório multinacional e o relatório de Agrupamento. Nesse estudo comparado, apenas foram objecto de análise os itens comuns aos dois relatórios. Os resultados baseiam-se nas respostas dirigidas às lideranças escolares e aos docentes.*

*Referiu, ainda, que o estudo supracitado permitirá uma noção mais realista do que fazemos e do que conseguimos, por comparação a outras escolas, noutros países.*

*Destacam-se o ensino personalizado, a criação de conhecimento e o prolongamento do ensino para além da sala de aula (através de visitas de estudo e outras actividades) como evidências mais positivas, situando-se nestes domínios, o nosso desempenho, são mais utilizadas pelos professores do que pelos alunos. No entanto, os valores ficam abaixo dos apontados como máximo obtido noutros países.*

*Para lá de outros aspectos, a colega realçou que:*

- . a pedagogia centrada nos alunos, sobretudo ao nível da auto-regulação e da avaliação, tem vindo a melhorar, embora esteja abaixo da média;*
- . num nível superior à média, situa-se também a participação dos membros da Comunidade no planeamento futuro da escola;*
- . existe uma visão comum relativamente à cultura escolar, ao nível do Agrupamento, situando-se os níveis obtidos neste domínio, acima da média;*
- . a mesma situação se verifica quanto ao acesso às TIC e às atitudes dos educadores. Neste item, sublinhou-se a necessidade de se incrementar o trabalho colaborativo, pois aponta-se deficitariamente a planificação de unidades em conjunto, a observação de aulas pelo Director ou pessoal docente sénior*

*No respeitante ao apoio à colaboração par monitorizar a aprendizagem dos alunos, sublinhou-se a necessidade de “revisão pelos professores do magistério dos colegas”. De qualquer forma, os professores dizem sentir-se incentivados a trabalhar em conjunto para melhorar o ensino e a aprendizagem e declaram sentir vontade para debater práticas na sala de aula e desafios de ensino com outros professores.*

**Ata n.º5 – 23/março/2011**

(p.7 - 4.º parágrafo)

*(...) A Coordenadora do primeiro ciclo do Ensino Básico informou que (...) No dia doze, realizar-se-á a Reunião de Avaliação do Departamento, às nove e meia, e de tarde farão uma reunião de articulação com as educadoras dos Jardins de Infância às catorze e trinta.*

#### **Ata n.º6, 11/maio/2011**

*(p.4 - 7.º parágrafo)*

*Seguiu-se o cumprimento do ponto quatro da ordem de trabalhos (balanço dos resultados do 2.º momento de avaliação)*

*(p.5 - 1.º parágrafo)*

*Segundo a coordenadora do ensino básico, impõem-se um esforço de articulação entre o segundo e terceiro ciclos, como trabalho de lançamento do próximo ano lectivo. Acrescentou que os critérios de avaliação do segundo ciclo devem ser analisados e ajustados, para que se conjuguem com os do ciclo seguinte.*

*Neste contexto, a coordenadora das novas oportunidades recordou que esta medida já fora concretizada por alguns grupos disciplinares, aquando do ciclo de reuniões realizadas para o efeito. No entanto, outros limitaram-se a efectuar a justificação diacrónica do aproveitamento registado, declaram que a situação já não é nova. Saliou o exemplo das reuniões entre o primeiro e segundo ciclos, pois têm contribuído decisivamente para desenvolver nos docentes a percepção da necessidade do trabalho colaborativo, numa perspectiva integradora.*

*(p.7 - 3.º parágrafo)*

*A coordenadora do departamento curricular do primeiro ciclo do ensino básico informou que, no dia vinte e um do presente ano lectivo, se realizará a festa de encerramento do ano lectivo, no âmbito do Centro Escolar(...). Esta iniciativa terá lugar no Teatro Ribeiro Conceição, para que os pais/ encarregados de educação possam assistir.*

#### **Ata n.º 7, 6/junho/2011**

*(p.4 - 6.º parágrafo)*

*No caso da educação pré escolar a docente Cristina Zagalo informou que(...) Está prevista uma reunião de articulação na segunda semana de Julho entre os docentes do 1.ºCEB e os docentes da educação pré-escolar para refletir e avaliar as actividades realizadas ao longo do ano.*

**Ata n.º 9, 20/julho/2011**

(p.2 - 3.º parágrafo)

*Passou-se ao 3.º ponto da ordem de trabalhos. Foram apresentados em forma de tabelas e gráficos diversos os resultados da avaliação interna dos alunos relativa ao 3.º momento de avaliação (...) O director do agrupamento voltou a insistir na necessidade dum plano de melhoria pois o que lhe foi entregue não passou duma lista de intensões.*

(p.5 - 1.º parágrafo)

*(...) Por outro lado há ainda uma necessidade de estabelecer critérios, no que se refere ao número de actividades para evitar a sua calendarização concentrada.*

(p. 6 - 2.º parágrafo)

*No ponto 14, o Conselho Pedagógico discutiu, deliberou e aprovou no âmbito do art.º 33 do D.L.75/2008 de 22 de Abril, os princípios e critérios, pelos quais se deve rege a elaboração de horários para o ano lectivo de 2010/2011 e que passo a transcrever:*

*Princípios Gerais (...)*

*4. Na distribuição de serviço deve ser tida em consideração a adequação do perfil do professor às necessidades e especificidades da turma, designadamente quando aquelas apresentem problemas de absentismo, indisciplina e insucesso repetido.*

## **Anexo V – Categorização e codificação da informação das atas do Conselho Pedagógico**



## Categorização e Codificação das Atas do Conselho Pedagógico

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p>A – Registos referentes à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Registos respeitantes:</p> <p>A1- ao estabelecimento de metas claras e avaliáveis para o agrupamento;</p> <p>A2- à definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento;</p> <p>A3- à implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo;</p> <p>A4- à definição duma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos.</p>	<p>A1</p> <p>e) Definição de metas para o agrupamento</p> <p>f) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A2</p> <p>c) Definição de prioridades e de planos de ação para o agrupamento</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A3</p> <p>c) Referência à implementação de medidas que potenciem o reconhecimento do agrupamento quanto à sua qualidade no que toca a gestão, acolhimento e profissionalismo</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>A4</p> <p>c) Referência a uma visão e desenvolvimento do agrupamento para os próximos 10 anos</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p>
<p>B - Registos referentes à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Registos respeitantes:</p> <p>B1- ao conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação;</p> <p>B2- à definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento.</p>	<p>B1</p> <p>c) Referência ao conhecimento que órgãos/atores têm das suas áreas de ação</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>B2</p> <p>c) Referência à definição de formas de mobilizar e articular diferentes órgãos/atores para o cumprimento das metas do agrupamento</p> <p>d) Condições e/ou exemplos</p>

<p>E – Registos referentes à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Registos respeitantes:</p> <p>E1- a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>E1</p> <p>c) Efeito a mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p>
<p>D - Registos referentes à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>Registos respeitantes:</p> <p>D1- à motivação das pessoas após o primeiro ciclo avaliativo;</p> <p>D2 - na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo.</p>	<p>D1</p> <p>1)</p> <p>c) Efeito no empenho dos órgãos / atores do agrupamento no desempenho dos seus papeis</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>2)</p> <p>c) Efeito na definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados académicos</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>3)</p> <p>c) Efeito na monitorização da assiduidade de professores e funcionários</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>4)</p> <p>a) Efeito no estabelecimento de estratégias / procedimentos para minimizar o absentismo e seus efeitos</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p> <p>D2</p> <p>a) Efeito na gestão de conflitos do agrupamento de escolas, após o primeiro ciclo avaliativo</p> <p>b) Condicionantes e/ou exemplos</p>
<p>F – Registo das razões das mudanças introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento de escolas após o primeiro ciclo avaliativo</p>	<p>F 1 – Registos respeitantes às razões que levaram à mudança ao nível das lideranças do agrupamento</p>	<p>F1</p> <p>c) Motivos que, segundo o entrevistado, se encontram subjacentes às mudanças apontadas;</p> <p>d) Condicionantes e/ou exemplos</p>

## **Anexo VI – Sistematização da informação das atas do Conselho Pedagógico**



Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – A- Impacto da AEE no que toca à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com o agrupamento

Atas CP	Categorias	A1.a	A1.b	A2.a	A2.b	A3.a	A3.b	A4.a	A4.b
Ata n.º5, 7/1/2010				sim	C1ºC propõe reunião de articulação entre prof do 4.º ano e do 5º, que lecionassem Port. e Mat.				
Ata n.º6, 24/2/2010						não	Informação na participação na Feira das profissões em (...) para divulgar oferta educativa		
Ata n.º7, 17/3/ 2010									
Ata n.º8, 28/4/2010						Não	D solicita artigos para jornal da escola		
Ata n.º9, 26/5/2010									
Ata n.º12, 19/7/2010									
Ata n.º12*, 3/9/2010									
Ata n.º13,20/10/2010									
Ata n.º 14, 17/11/2010		sim	Proposta do PE para <b>2010-2014</b> com a colaboração da comunidade educativa	sim	Análise das metas do PE	sim	Alteração da ficha informação para EE com mais informação		
Ata n.º2, 12/1/2011									
Ata n.º5, 23/3/2011		sim	CD1C alerta para necessidade de coordenação entre diferentes ciclos	sim	Distribuição do serviço educativo em função das caraterísticas dos alunos				
Ata n.º6, 11/5/2011					Cord Novas Oportunidades refere que já se fez o ajustamento dos em grupos discipl. critérios de aval. do 2Ciclo com o 3Ciclo				
Ata n.º7, 6/6/2011									
Ata n.º9, 20/7/2011		não							

Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – B- Impacto da AEE no que toca à valorização das lideranças intermédias do agrupamento

Atas CP	Categorias	B1.a	B1.b	B2.a	B2.b
Ata n.º5, 7/1/2010				sim	C1ºC propõe reunião de articulação entre prof do 4.º ano e do 5º, que lecionassem Port. e Mat,
Ata n.º6, 24/2/2010					
Ata n.º7, 17/3/ 2010					
Ata n.º8, 28/4/2010		não	CDE informa sobre participação em jogos organizados por CM e Academia de Música		
Ata n.º9, 26/5/2010		não	D assiste a Festival da canção que teve a colaboração da CM e AM	sim	Organização de colóquio com uma inspetora para prof do pré e 1º ciclo sobre articulação de ciclos
Ata n.º12, 19/7/2010		sim	- Após reflexão sobre o nível global de sucesso escolar o CP define estratégias para ano seguinte;		
Ata n.º12*, 3/9/2010			-Constituição de turmas mais “cuidadosa”;	sim	C1C informou do encontro de prof.s do do 4º ano com os DT das turmas do 5º ano (coordenação)
Ata n.º13,20/10/2010			- CDL apresenta plano de ação com medidas;		
Ata n.º 14, 17/11/2010		não	CDL +CB fazem síntese da avaliação das atividades do PAA e lançam questões para reflexão;		
Ata n.º2, 12/1/2011		Sim	- CP reflete sobre as disciplinas com maior insucesso;		
Ata n.º5, 23/3/2011		sim	D reforça a ideia que é urgente uma reflexão profunda sobre constrangimentos que levam há existência de disc com mais insucesso.	sim	Reunião de coord entre diferentes ciclos
Ata n.º6, 11/5/2011					Reunião de coord entre diferentes ciclos
Ata n.º7, 6/6/2011		Sim			
Ata n.º9, 20/7/2011		Sim			

Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – C - Impacto da AEE no que toca ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras para melhorar o serviço educativo do agrupamento

Categorias Atas CP	C1. a	C1. b	C2. 1a	C2. 1,b	C2. 2a	C2. 2b	C'' 3a	C2 3b	C2. 4.a	C2. 4.b
Ata n.º5, 7/1/2010										
Ata n.º6, 24/2/2010										
Ata n.º7, 17/3/ 2010	não	Identificação de problemas (má s posturas nas aulas) já existentes ao nível de 5º, 6º e 7º anos	sim	Proposta de estratégia inovadora: trabalho de cooperação interdisciplinar ao nível pedagógico						
Ata n.º8, 28/4/2010										
Ata n.º9, 26/5/2010										
Ata n.º12, 19/7/2010										
Ata n.º12*, 3/9/2010										
Ata n.º13,20/10/2010										
Ata n.º 14, 17/11/2010										
Ata n.º2, 12/1/2011	Sim  sim	Falta de trabalho colaborativo para fazer boas planificação de unidades; Falta de observação de aulas								
Ata n.º5, 23/3/2011										
Ata n.º6, 11/5/2011										
Ata n.º7, 6/6/2011										
Ata n.º9, 20/7/2011	Sim	Escolha de profs adequados às carac das turmas; selecionar atividades para não se sobrepremem-se								

Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – D - Impacto da AEE no que toca à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento

Atas CP		D1.1.b	D1.2.a	D1.2.b	D1.3.a	D1.3.b	D1.4.a	D1.4.b	D2.a	D2.b
Ata n.º5, 7/1/2010			sim	C1ºC propõe reunião de articulação entre prof do 4.º ano e do 5º, que leccionassem P e M						
Ata n.º6, 24/2/2010										
Ata n.º7, 17/3/ 2010										
Ata n.º8, 28/4/2010	Não	D convida os coordenadores a colaborar no jornal do agrup.; Informa da chegada do relatório da AE para apreciação de todos								
Ata n.º9, 26/5/2010										
Ata n.º12, 19/7/2010				CMCE que o sucesso académico está direta/ ligado ao envolvimento dos EE no proc. Ensi-aprendiz.						
Ata n.º12*, 3/9/2010										
Ata n.º13,20/10/2010										
Ata n.º 14, 17/11/2010									não	Fixação dum placar por ordem do D. Para que profs cumpram regras
Ata n.º2, 12/1/2011										
Ata n.º5, 23/3/2011										
Ata n.º6, 11/5/2011										
Ata n.º7, 6/6/2011										
Ata n.º9, 20/7/2011										

Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – E- Impacto da AEE no que toca à mobilização de recursos da comunidade educativa do agrupamento

Categorias	E.1a	E.1.b
Atas CP		
Ata n.º5, 7/1/2010	não	Atividades com meio: Câmara Municipal e Academia de Música
Ata n.º6, 24/2/2010		
Ata n.º7, 17/3/2010		
Ata n.º8, 28/4/2010		
Ata n.º9, 26/5/2010	não	Festival da canção com colaboração da Câmara Municipal e Academia de Música
Ata n.º12, 19/7/2010		
Ata n.º12*, 3/9/2010		
Ata n.º13, 20/10/2010		
Ata n.º 14, 17/11/2010		
Ata n.º2, 12/1/2011		
Ata n.º5, 23/3/2011		
Ata n.º6, 11/5/2011	não	Festa de encerramento de ano no TRC
Ata n.º7, 6/6/2011		
Ata n.º9, 20/7/2011		

Sistematização da informação – atas C. Pedagógico – Dimensão F: razões das mudanças

Introduzidas ao nível das lideranças no agrupamento

Atas CP	F1a	F1b
Ata n.º5, 7/1/2010		
Ata n.º6, 24/2/2010		
Ata n.º7, 17/3/ 2010		
Ata n.º8, 28/4/2010		
Ata n.º9, 26/5/2010		
Ata n.º12, 19/7/2010		
Ata n.º12*, 3/9/2010		
Ata n.º13,20/10/2010		
Ata n.º 14, 17/11/2010		
Ata n.º2, 12/1/2011		
Ata n.º5, 23/3/2011		
Ata n.º6, 11/5/2011		
Ata n.º7, 6/6/2011		
Ata n.º9, 20/7/2011		

**Anexo VII – Sistematização da informação do Projeto Educativo  
2008/2009**



## SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2008/2009

Registo de referências à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento.

20/11/2008 – Proposta para aprovação; 27/02/2009 – Aprovado; 18/03/2009 - Proposta para aprovação do Plano de Ação (PA)

A1.a	A1.b	A2.a	A2.b	A3.a	A3.b	A4.a	A4.b
Sim	<p><b>6. Metas finais</b></p> <p>1. Melhorar o sucesso escolar dos alunos, superando os resultados do último triénio;</p> <p>2. Melhorar o domínio da Língua Portuguesa;</p> <p>3. Diminuir o abandono escolar;</p> <p>4. Aprofundar o trabalho colaborativo entre todos os docentes dos diferentes ciclos de escolaridade;</p> <p>5. Elevar o nível de participação dos pais e encarregados de educação nas actividades dinamizadas pelo Agrupamento;</p> <p>6. Aprofundar as (inter)relações de cooperação e parceria na Comunidade Educativa.</p> <p>As metas que nos propomos atingir serão concretizáveis e avaliadas a partir das diferentes iniciativas propostas no Plano de Acção. (p.9)</p>	sim	<p><b>Prioridades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação vertical dos currículos dos diferentes ciclos de escolaridade;</li> <li>• Envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa na concertação de atitudes e valores dentro do espaço escolar;</li> <li>• Aposta na qualidade das aprendizagens;</li> <li>• Desenvolvimento de acções de formação de carácter prático (TIC, Ensino Experimental, Língua Portuguesa, Educação Especial, Área de Projecto, ...);</li> <li>• Estímulo de oportunidades de convivência tolerante e saudável entre todos;</li> <li>• Valorização, rentabilização e modernização dos recursos existentes;</li> <li>• Incremento de novas parcerias e estabelecimento de protocolos com organizações, tais como associações, autoridades locais/regionais e empresas. (p.6)</li> </ul>	não	-	não	-

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2008/2009

Registo de referências à valorização das lideranças intermédias do agrupamento

B1.a	B1.b	B2.a	B2.b
não		não	

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2008/2009

Registo de referências ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento

C1.a	C1.b	C2 .1.a	C2 .1.b	C2 .2a	C2. 2b	C2 .3.a	C2 .3.b	C2. 4.a	C2 .4.b
SIM	<p><i>Problemas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Insuficiente qualidade do sucesso educativo no ensino secundário;</i></li> <li>• <i>Insuficiente domínio da língua portuguesa/falta de sensibilidade para adequar o nível de expressão a cada contexto;</i></li> <li>• <i>Reduzidas expectativas quanto à capacidade de aprendizagem;</i></li> <li>• <i>Falta de feedback por parte dos pais/encarregados de educação face ao desenvolvimento do currículo;</i></li> <li>• <i>Insuficiente articulação entre ciclos de ensino no agrupamento;</i></li> <li>• <i>Reduzida identificação dos alunos com os currículos.</i></li> <li>• <i>Algum absentismo e abandono escolar;</i></li> <li>• <i>Enclausuramento em estreitas fronteiras culturais;(P.5)</i></li> </ul>			sim	<p><i>b) Promoção da participação voluntária dos pais/encarregados de educação, potenciando a sua adesão a programas de envolvimento na escola, nomeadamente actividades de natureza lúdica e cultural, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, e em actividades curriculares.</i></p>				

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2008/2009

Registo de referências à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento

D1 .1.a	D1 .1.b	D1. 2.a	D1 .2.b	D1 3.1	D1 3.b	D1 4.a	D1 4.b	D2 a.	D2 b.
não	-	sim	<i>Lista de iniciativas/atividades do Plano de Ação discriminadas nas sete categorias de ação</i>						

## SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2008/2009

Registo de referências à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento

E.1a	E.1.b
sim	<i>Prioridades (...)</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Incremento de novas parcerias e estabelecimento de protocolos com organizações, tais como associações, autoridades locais/regionais e empresas. (p.6)</i></li></ul>



## **Anexo VIII – Sistematização da informação do PE 2010/2014**



SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2010/2014

Registo de referências à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento.

A1.a	A1.b	A2.a	A2.b	A3.a	A3.b	A4.a	A4.b
sim	<p><b>Meta 1. PROMOÇÃO DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS</b></p> <p><i>Criar condições pedagógicas, sociais e afectivas promotoras e facilitadoras do saber, saber fazer e saber estar de modo a desenvolver qualidade das aprendizagens, em especial ao nível da Língua Materna, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês).</i></p> <p><b>Meta 2. REFORÇO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E NÃO DOCENTE</b></p> <p><i>Valorizar o desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes, apoiando a formação contínua dos docentes e não docentes numa perspectiva pessoal e profissional.</i></p> <p><b>Meta 3. CIDADANIA E VALORES CÍVICOS</b></p> <p><i>Promover/ desenvolver valores ao nível da cidadania, incorporando-os nas actividades de todas as áreas disciplinares e não disciplinares.</i></p> <p><b>Meta 4. ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA</b></p>	sim	<p><b>ÁREAS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIAS</b></p> <p><i>A- Promoção da qualidade das aprendizagens</i></p> <p><i>B- Cidadania e valores cívicos</i></p> <p><i>C – Participação dos pais/encarregados de educação</i></p> <p><i>D – Desistência Escolar</i></p>	sim	<p><b>C – Envolvimento da Comunidade Educativa</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Melhorar a imagem da escola na comunidade educativa.</i></p> <p><i>i) Publicação do jornal do Agrupamento Publique(Sé) enquanto veículo de difusão da vida no Agrupamento e na Comunidade.</i></p> <p><i>m) Gestão da comunicação e da imagem do Agrupamento na comunicação social e nos espaços públicos através de um Gabinete de Comunicação e Imagem.</i></p> <p><i>n) Participação em iniciativas locais e regionais de mostras de ofertas educativas.</i></p> <p><i>o) Divulgação da oferta educativa do Agrupamento noutras escolas da região.</i></p> <p><i>p) Participação em eventos de carácter institucional relevantes.</i></p>		

	<p><i>Melhorar a participação efectiva de todos os intervenientes da comunidade educativa, em especial, os pais e encarregados de educação.</i></p> <p><i>Co-responsabilizar a família no percurso escolar dos seus educandos, assumindo um papel proactivo no seu acompanhamento.</i></p> <p><i>Valorizar a imagem do Agrupamento na Comunidade Educativa.</i></p> <p><i>Envolver a Comunidade educativa nas dinâmicas do Agrupamento de forma a evidenciar o trabalho realizado, aprofundando as relações com as instituições da comunidade exterior à escola.</i></p> <p><b>Meta 5 PREVENÇÃO DA DESISTÊNCIA ESCOLAR</b></p> <p><i>Responder de forma eficaz, melhorando a adequação das respostas educativas à diversidade das necessidades dos nossos alunos e prevenindo a desistência escolar, e dos adultos (aumento da oferta formativa/educativa).</i></p>						
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2010 - 2014

Registo de referências à valorização das lideranças intermédias do agrupamento

B1.a	B1.b	B2.a	B2.b
sim	<p><i>Pontos Fortes</i>  <i>Competência científica e pedagógica dos professores.</i>                      ☑ <i>Clima de escola positivo.</i>  <i>Empenho e receptividade dos vários elementos da Comunidade Educativa em ordem a uma efectiva melhoria do Agrupamento, nomeadamente por parte da Comissão Instaladora da Associação de Pais do Agrupamento.</i>                      ☑ <i>Empenho do órgão de gestão, do pessoal docente e não docente na resolução dos problemas de aprendizagem/ comportamento dos alunos. (p.35)</i></p>	sim	<p><i>Congregar esforços e vontades num processo contínuo de melhoria da melhoria, em prol da co-construção da qualidade educativa /formativa.</i>  <i>Promover uma articulação curricular horizontal e vertical entre os diferentes ciclos e o ensino secundário.</i>  <i>Aprofundar o trabalho cooperativo/ colaborativo, formando equipas de trabalho e intensificando a cooperação com os pais/E.E.</i>  <i>b. Realização de encontros periódicos de professores dos diversos anos de escolaridade, a fim de articularem verticalmente o currículo e definirem critérios comuns de actuação.</i>  <i>Estabelecer/participar em redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projectos de parceria com projectos (destaque para o PTE e Escolas Inovadoras) e entidades locais.</i></p>

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2010/2014

Registo de referências ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento

C1.a	C1.b	C2 .1.a	C2 .1.b	C2 .2a	C2. 2b	C2 .3.a	C2 .3.b	C2. 4.a	C2 .4.b
SIM	<p><i>Relação Escola-Família no 3.º ciclo e ensino secundário (apesar de pais/E.E. já participarem em várias actividades, o envolvimento/acompanhamento da vida escolar dos seus filhos/educandos deve continuar a ser reforçado e melhorado).</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Insuficiente articulação curricular horizontal e vertical entre a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário do agrupamento.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Diminuição da taxa de progressão no 3.º ciclo, comparativamente com o ano lectivo 2008/2009.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Resultados nas provas de aferição do 2.º ciclo inferiores aos referentes nacionais.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Resultados nos exames nacionais de Matemática A inferiores à média nacional.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Taxas de insucesso elevadas em Matemática</i></p>	sim	<p><b>7. PARCERIAS</b></p> <p><i>A Escola continuará a estabelecer protocolos com diversas instituições e empresas, no âmbito dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais, nomeadamente para a realização de Formação em Contexto de Trabalho, promovendo a integração dos alunos no mundo do trabalho. Têm sido estabelecidas parcerias/protocolos com:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Câmara Municipal de (...);</li> <li>- Biblioteca Municipal de (...);</li> <li>- Junta de Freguesia da (...), materializada através da contratação de psicólogo e na prestação de actividades de Apoio à Família na EBI n.º 2 de Lamego e com todas as outras Juntas de Freguesias na mesma actividade no Pré-Escolar;</li> <li>- Centro de Saúde;</li> <li>- Centro de Emprego e Formação Profissional;</li> <li>- Comissão de Protecção de Crianças e Jovens,</li> <li>- Empresas locais (ELeclerc, Óptica Parente, Multiópticas,</li> </ul>	sim	<p><i>Prosseguir práticas pedagógicas inovadoras/aprendizagens com a integração das novas tecnologias.</i></p>	-	<p><i>h) Actualização dos vários sítios da página oficial do Agrupamento (aves.edu....).</i></p> <p><i>i) Publicação do jornal do Agrupamento Publique(Sé) enquanto veículo de difusão da vida no Agrupamento e na Comunidade.</i></p> <p><i>m) Gestão da comunicação e da imagem do Agrupamento na comunicação social e nos espaços públicos através de um Gabinete de Comunicação e Imagem.</i></p> <p><i>n) Participação em iniciativas locais e regionais de mostras de ofertas educativas.</i></p> <p><i>o) Divulgação da oferta educativa do Agrupamento noutras escolas da região. (p.40)</i></p>	sim	<p><b>Objetivos gerais (...)</b></p> <p><i>Constituir parcerias e redes de interacção com diferentes entidades/organizações, de modo a rentabilizar processos e recursos ao serviço da educação/formação (p.37)</i></p> <p><i>Implementação de projectos propiciadores do alargamento de horizontes culturais.(p.38)</i></p>

<p><i>e Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>Dificuldade em implicar os alunos e respectivos pais/encarregados de educação no seu processo de aprendizagem – 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário -, apesar dos esforços desenvolvidos nesse sentido.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Existência de atitudes pouco cívicas por parte de alguns alunos.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Ausência de acompanhamento de docentes pelos seus pares e supervisão pedagógica em contexto de sala de aula.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Falta de espaços físicos (salas de aulas, pavilhão gimnodesportivo na EBI n.º 2 de (...)).</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Insuficiência das Instalações para a prática da disciplina de Educação Física na Escola Sede.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>Formação contínua do pessoal não docente.</i></li> </ul>	<p><i>Enercon, Iberoenergia, REN, Jota Migueis, Aquapura, Resinorte, Pastelaria da Sé - PIT);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>- Liga Portuguesa contra o cancro;</i></li> <li><i>- Centro de Atendimento de Toxicodependentes de Vila Real;</i></li> <li><i>- Santa Casa da Misericórdia de (...;</i></li> <li><i>- PSP de (...);</i></li> <li><i>- GNR de (...);</i></li> <li><i>- Teatro Ribeiro Conceição.</i></li> </ul> <p><i>(p.32)</i></p>					
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2010/2014

Registo de referências à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento

D1 .1.a	D1 .1.b	D1. 2.a	D1 .2.b	D1 3.1	D1 3.b	D1 4.a	D1 4.b	D2 a.	D2 b.
não	-	sim	<p><i>Aumentar a oferta de educação e formação de educação numa perspectiva de acesso ao emprego, de reforço dos níveis de empregabilidade e de promoção da igualdade de oportunidades ("Lifelong Learning"). (p.37)</i></p> <p><i>Objetivo da área A(...) Promover uma articulação curricular horizontal e vertical entre os diferentes ciclos e o ensino secundário; Aprofundar o trabalho cooperativo/ colaborativo, formando equipas de trabalho e intensificando a cooperação com os pais/E.E.;</i></p> <p><i>Operacionalização dos objectivos: área A: Realização de encontros periódicos de professores dos diversos anos de escolaridade, a fim de articularem verticalmente o currículo e definirem critérios comuns de actuação .</i></p>					sim	<p><i>i. Constituição de uma equipa de mediação de conflitos.(p.38)</i></p> <p><i>i) Gestão, de modo flexível e democrático, de conflitos ou situações problemáticas. (p.39)</i></p>

		<p><i>c. Promoção da articulação disciplinar/interdisciplinar vertical e horizontal.</i></p> <p><i>d. Rentabilização dos recursos educativos e humanos do Agrupamento.</i></p> <p><i>e. Utilização de espaços de aprendizagem diferenciados, valorizando a autonomia de trabalho, nomeadamente a Biblioteca Escolar da Escola Sede e do Centro Escolar, a Sala de Estudo dirigida a alunos do Ensino Básico (facultativa e obrigatória) e o Gabinete de Apoio ao Ensino Secundário (escola sede). (ps. 37/38)</i></p>						
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ PE \_2010/2014

Registo de referências à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento

E.a	E.b
sim	<p><i>As receitas da Acção Social Escolar (ASE) provêm (...)2 . da venda de produtos e fornecimento dos seguintes serviços:</i></p> <p><i>a. bufete dos alunos</i><i>b. bufete dos professores;</i></p> <p><i>c. papelaria;</i></p> <p><i>d. refeitório (parte não participada).</i></p> <p><i>e. reprografia; (P.23)</i></p> <p><i>As dotações com compensação em receita (O. P.) tiveram um incremento considerável graças aos financiamentos provenientes das candidaturas da escola a cursos financiados pelo POPH do Fundo Social Europeu, corrigindo-se, dentro do possível (...)</i></p> <p><i>As receitas provenientes do POPH do Fundo Social Europeu ascenderam, em 2008, a 29.274,70 euros, tendo ascendido, em 2009, a 98.905,57 euros, o que representa um incremento de 337,9%.</i></p>

**Anexo IX - Sistematização da informação do relatório da  
AEE – março de 2010**



Registo de referências à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento.

A1.a	A1.b	A2.a	A2.b	A3.a	A3.b	A4.a	A4.b
<b>sim</b>	<i>Os documentos orientadores expressam metas claras, quantificáveis e avaliáveis para as várias vertentes (...) (p.4)</i>	<b>sim</b>	<i>.Os documentos estruturantes do Agrupamento apresentam-se bem articulados entre si e identificam os objectivos e as áreas prioritárias de intervenção. (p.4) Os documentos orientadores (...) definem áreas de intervenção prioritária e planos de acção para a resolução das situações problemáticas (p.4) Transparece uma intervenção activa da comunidade escolar na definição das prioridades educativas e dos planos de acção.</i>	<b>sim</b>	<i>Contribuí para tal o plano de acção apresentado pela nova direcção que visa recuperar o prestígio da escola na comunidade, com realce para o facto de se proporem acrescentar qualidade à quantidade no sucesso académico dos alunos, criar um Observatório de Qualidade e diversificar a oferta de actividades curriculares. (p.5) A direcção (...), orienta a sua acção para a melhoria do serviço educativo e da qualidade do sucesso académico através de (...) formas de comunicação (jornal escolar Publique-Se, jornais locais e correio electrónico) e nas parcerias e protocolos. (p.10) (...) no sentido de contrariar o declínio do prestígio da escola na comunidade, aprovaram um plano de acção desenvolvido em sete categorias, (...) de dispositivos de reflexão e auto-avaliação, a criação</i>	<b>sim</b>	<i>A visão estratégica do Agrupamento sustenta-se numa gestão democrática e participada, mobilizada para responder às diferentes necessidades da comunidade educativa Mobilizando e empenhando a comunidade escolar, a direcção, em articulação com as diferentes estruturas intermédias, tem uma visão clara da sua acção</i>

					<p><i>do Observatório de Qualidade, a diversificação da oferta de actividades curriculares e o alargamento da oferta formativa para os jovens com insucesso escolar repetido. Conscientes dos problemas socioculturais do meio local, proporcionam uma oferta educativa diversificada (Centro de Novas Oportunidades, entre outros) que visa combater o absentismo e o abandono escolar e implementam medidas para que seja reconhecido como uma instituição acolhedora e integradora, tendo para tal criado um gabinete de comunicação e imagem e propõem-se oferecer Educação Musical no 3.º ciclo como disciplina de opção, respondendo às solicitações da comunidade educativa, pois que existem várias bandas de música na área geográfica do Agrupamento.(p.10)</i></p>	
--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ Relatório da AEE\_MARÇO / 2010

Registo de referências à valorização das lideranças intermédias do agrupamento

B1.a	B1.b	B2.a	B2.b
sim	<p><i>Conhece as competências dos profissionais, docentes e não docentes e, a partir de critérios previamente estabelecidos, executa uma cuidada afectação às várias tarefas (...) (p.4)</i></p> <p><i>Fruto das estratégias implementadas, é eficaz o combate à desistência e ao abandono escolar (p.5).</i></p> <p><i>A articulação vertical entre os diferentes níveis de educação e ensino e o envolvimento da comunidade educativa são algumas das prioridades dos actuais responsáveis como forma de valorizar e potenciar a complementaridade de funções e de responsabilidades. (p.10)</i></p>	sim	<p><i>Exerce uma liderança de proximidade, de responsabilização e de motivação junto do pessoal docente e não docente. É visível nos vários níveis de educação e ensino a existência de elementos dinâmicos, com capacidade para mobilizar os apoios necessários no sentido de procurarem obter mais sucesso nas aprendizagens dos alunos. (p.5)</i></p>

Registo de referências ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento

C1.a	C1.b	C2 .1.a		C2 .2a	C2. 2b	C2 .3.a	C2 .3.b	C2. 4.a	C2 .4.b
sim	<p><i>Pontos fracos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>As evoluções descontinuas dos resultados do Agrupamento quer nas provas de aferição, quer nos exames nacionais, com relevância no 9.º ano;</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>A falta de sistematização e de generalização das práticas de articulação curricular, essencialmente entre o 1.º e o 2.º ciclos;</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>A ausência de supervisão e acompanhamento generalizados da prática lectiva em sala de aula;</i></li> <li><i>. A insuficiente adequação da formação interna às necessidades sentidas pelo</i></li> </ul>	não	<p><i>O Agrupamento evidencia uma cultura organizacional promotora de projectos inovadores, facilmente perceptível nas diversas iniciativas com repercussões nas aprendizagens dos alunos. Uma das imagens de marca do Agrupamento foi a selecção de uma escola com 1.º ciclo, para integrar o programa mundial da Microsoft das escolas tecnologicamente inovadoras, pelas práticas de ensino desenvolvidas por uma docente dessa unidade educativa, com recurso à</i></p>	sim	<p><i>Os diferentes actores da comunidade escolar são incentivados a participar na vida do Agrupamento, usando como recurso de mobilização o grupo de teatro Cenarte que pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Oficina de Expressões nos anos transactos e que envolve alunos e os diferentes agentes educativos. (p.10)</i></p>	sim	<p><i>(...) na diversificação de formas de comunicação (jornal escolar Publique-Se, jornais locais e correio electrónico) e nas parcerias e protocolos. (...) implementam medidas para que seja reconhecido como uma instituição acolhedora e integradora, tendo para tal criado um gabinete de comunicação e imagem (p.10)</i></p>	sim	<p><i>Tendo por objectivo a melhoria da prestação do serviço educativo e a necessidade de garantir a formação em contexto de trabalho, o Agrupamento em estreita ligação com o meio, tem vindo a desenvolver um conjunto de parcerias, protocolos e projectos com entidades públicas e privadas com impacto na qualidade do serviço prestado. (p.5) Para além desta iniciativa individual, o Agrupamento tem desenvolvido outras iniciativas inovadoras tais como a participação no concurso Criatividade e Inovação dos alunos do 2.º ano do curso profissional Técnico de Instalações Eléctricas em 2008-2009 (veículo autónomo de transporte de carga), tendo obtido o primeiro lugar. É de referir, ainda, a criação recente de um logótipo a cores que simboliza a sua política actual, numa perspectiva de Agrupamento inovador. (p.11) Tendo por objectivo a melhoria da prestação do serviço educativo, a necessidade de garantir a formação em contexto real do trabalho e o envolvimento e a participação de toda a comunidade educativa, o Agrupamento tem vindo a estabelecer parcerias e protocolos com entidades públicas e</i></p>

	<i>peçoal não docente. A falta de sistematicidade e abrangência do processo de auto-avaliação</i>		<i>utilização do computador portátil Magalhães. (p.5)</i>					<i>privadas. Entre outros, salientam-se os celebrados com a Câmara Municipal, juntas de freguesia, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Centro de Saúde e Escola Superior de Educação de Viseu – Pólo de (...) ... (p.11)</i>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_ Relatório da AEE\_MARÇO / 2010

Registo de referências à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento

D1 .1.a	D1 .1.b	D1. 2.a	D1 .2.b	D1 3.1	D1 3.b	D1 4.a	D1 4.b	D2 a.	D2 b.
sim	<i>A comunidade escolar vive um período de grande expectativa relativamente ao desenvolvimento futuro, sendo notório o empenho e a motivação das lideranças e o seu impacto na mobilização dos diferentes actores (p.5) É notória a motivação e empenho das lideranças e o seu impacto na mobilização do desenvolvimento das diferentes tarefas. A articulação vertical entre os diferentes níveis de educação e ensino e o envolvimento da comunidade educativa são algumas das prioridades dos actuais responsáveis como forma de valorizar e potenciar a complementaridade de funções e de responsabilidades. (P.10)</i>		<i>O Agrupamento conhece alguns dos seus pontos fortes e fracos e, a partir deles, procura garantir a continuidade das estratégias que se têm revelado eficazes, estabelecendo planos de melhoria para as áreas de maior debilidade. Revela, também, capacidade para identificar e explorar algumas oportunidades e atenuar o efeito dos constrangimentos.</i>	sim	<i>Relativamente à assiduidade de doentes e não docentes, é feita a respectiva monitorização (P.11)</i>		<i>(...) no caso do pessoal docente, o Agrupamento tem sabido encontrar as estratégias necessárias para atenuar os seus efeitos, designadamente, na dinamização das permutas e das actividades de substituição. (P.11)</i>		

<p><i>A articulação entre a direcção, os diferentes órgãos e as estruturas intermédias processa-se num clima de participação e co-responsabilização. Todos estão motivados na concretização dos objectivos do Agrupamento e na resolução dos problemas inerentes às suas áreas de intervenção.</i></p> <p><i>(P.11)</i></p>								
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

SISTEMATIZAÇÃO\_INFORMAÇÃO \_\_ Relatório da AEE\_ MARÇO / 2010

Registo de referências à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento

E.a	E.b
sim	<p><i>A direcção faz uma apropriada gestão dos recursos humanos</i></p> <p><i>O Agrupamento demonstra ter capacidade para captar recursos financeiros, para além dos provenientes do Orçamento do Estado, que utiliza na modernização de materiais e equipamentos e na aquisição de outros. A gestão dos recursos financeiros revela-se adequada e alinhada com o Projecto Educativo. (P.4)</i></p> <p><i>Tendo por objectivo a melhoria da prestação do serviço educativo e a necessidade de garantir a formação em contexto de trabalho, o Agrupamento em estreita ligação com o meio, tem vindo a desenvolver um conjunto de parcerias, protocolos e projectos com entidades públicas e privadas com impacto na qualidade do serviço prestado (P.5)</i></p> <p><i>Existe dinamismo na captação de receitas próprias através da activação de protocolos e parcerias, das verbas geradas pelo bufete e pelas candidaturas a projectos nacionais e internacionais .(P.9)</i></p> <p><i>Existe um bom relacionamento entre o Agrupamento e as autarquias que apoiam financeira e logisticamente algumas actividades desenvolvidas.(P.9)</i></p>

**Anexo X - Pontuações médias no domínio capacidade de autorregulação e melhoria da escola e diferenças entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores**



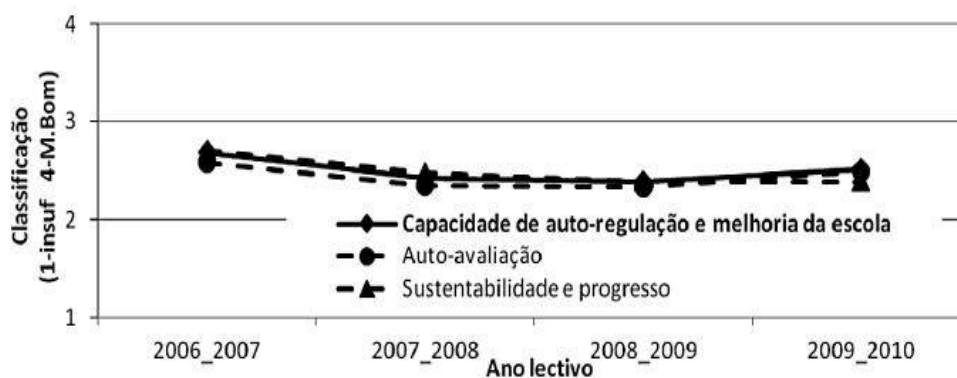
Pontuações médias no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* e diferenças entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos factores

Ano	Domínio	Factores	
	Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	Auto-avaliação	Sustentabilidade e progresso
2006_2007	2.68	-0.11	0.02
2007_2008	2.42	-0.08	0.05
2008_2009	2.38	-0.05	0.00
2009_2010	2.51	-0.03	-0.13
Média das diferenças absolutas		0.07	0.05

(Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 91)

Gráfico 4 - Evolução das pontuações obtidas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* e respetivos fatores.

(Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011)



(Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 92)

