



**Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar:  
um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo**

**Paulo Daniel Brandão de Pinho**

Lisboa, Setembro de 2011



**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar:  
um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo**

**Paulo Daniel Brandão de Pinho**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Doutora Antónia Barreto

Lisboa, Setembro de 2011



## RESUMO

A presente dissertação é o produto de uma investigação realizada num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo. Focaliza-se nos processos de liderança praticados na organização-escola e na compreensão da relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito do Programa da Avaliação Externa das Escolas e as mudanças operadas ao nível do funcionamento dessas lideranças. Centra-se em dois domínios fundamentais da organização escolar – avaliação e liderança – e pretende ser um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade nas escolas ao incentivar uma perspectiva reflexiva, necessária ao aperfeiçoamento contínuo. A sustentação teórica emergiu da explicitação de alguns conceitos considerados fundamentais, essenciais à caracterização dos domínios acima referenciados e eventuais relações entre ambos. À luz das experiências dos últimos anos, o processo de avaliação externa das escolas é hoje indicado como indispensável para a promoção de mecanismos de regulação que, muitas vezes associados a dinâmicas de auto-avaliação, conduzem à adopção de novas práticas e, conseqüentemente, à implementação de processos de melhoria, com reflexos visíveis na tomada de decisão de quem governa actualmente as nossas escolas. Neste sentido, o enfoque deste estudo recaiu nas lideranças praticadas pelos actores educativos e nas lógicas de acção adoptadas em resposta aos resultados da avaliação externa, as quais impulsionaram a implementação de novas práticas de gestão.

Foi aplicada uma metodologia interpretativista e qualitativa, que privilegiou a modalidade de estudo de caso e assentou na análise dos documentos orientadores da acção educativa da organização e das narrativas dos actores organizacionais responsáveis pela condução do processo educativo local: a Directora do Agrupamento de Escolas e os coordenadores das suas estruturas de gestão intermédia ouvidos em entrevistas individuais. Este estudo enaltece que, mesmo numa organização em que as lideranças têm da avaliação externa a representação de mais um processo burocrático-formal sem influência nas dinâmicas internas, o Programa da Avaliação Externa das Escolas, ao associar na sua filosofia de implementação as modalidades externa e interna de avaliação, contribui de forma inelutável para uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pela escola.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa das Escolas. Mudança. Liderança. Desenvolvimento Organizacional. Qualidade.

**ABSTRACT**

The following dissertation is the result of a research conducted in a cluster school in Baixo Alentejo. It focuses on the leadership processes practiced in the school-organization and on the understanding of the relationship between the knowledge of the results produced under the External Evaluation of Schools Program and the changes implemented in terms of the way those leaderships are implemented. It focuses on two key elements of school organization – assessment and leadership – and purports to contribute to the development and improvement of the quality of schools by encouraging a reflexive perspective, necessary for a continual improvement. Theoretical support emerged from the clarification of some key concepts, essential to the characterization of the aspects mentioned above and the possible connections between both. In light of recent experience, the process of external evaluation of schools is now presented as vital to the promotion of regulation mechanisms which, often associated with self assessment dynamics, lead to the adoption of new practices and, consequently, to the implementation of improvement processes, with visible effects on the decision making methods of those who currently rule our schools. In this sense, the focus of this study lies on the leaderships practiced by the education agents and on the action guidelines adopted in response to the results of the external evaluation, that encouraged the implementation of new management practices.

An interpretive and qualitative methodology was applied, favouring the case study approach and based on the analysis of documents pertaining to the organization of schools and statements provided, in individual interviews, by those involved in the management of the educational process on a local level: the head of the cluster school and the coordinators of its middle management structures. This study recommends that, even in an organization where external evaluation provides the management with a representation of yet another formal-bureaucratic process without any influence on internal procedures, the External Evaluation of Schools Program contributes undeniably to the sustained improvement in the quality of the services provided by schools and the way they are run, due to its philosophy of associating external and internal modes of evaluation.

**Keywords:** External Evaluation of Schools. Change. Leadership. Organizational Development. Quality.

*À Sónia.  
Sempre presente!*

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação, realizada no âmbito do 10º Mestrado em Administração e Gestão Educacional (MAGE) que frequentei na Universidade Aberta, é o produto de um projecto pessoal que sem a colaboração de várias pessoas não teria sido possível concretizar. Assim sendo, dedico este espaço a todos os que me apoiaram neste percurso sinuoso e me ajudaram a encontrar as respostas pretendidas, deixando aqui expressa a minha palavra de agradecimento.

- Agradeço à Prof. Doutora Antónia Barreto pela sua competência e profissionalismo, disponibilidade e compreensão que manifestou em todos os momentos da formação frequentada; agradeço ainda a liberdade de acção proporcionada, enriquecedora do meu percurso de construção pessoal e que me será útil nos projectos futuros que pretendo abraçar.
- Agradeço à Sónia pelo apoio, carinho e compreensão em todos os momentos da realização do estudo e pelo grande exemplo de coragem e ambição que me provoca. Um verdadeiro elixir na minha motivação!
- Agradeço aos meus amigos Isabel Estação e Francisco Tonim pelos estimulantes momentos passados na partilha, debate e troca de ideias sobre a escola e sua organização, movendo-nos o interesse comum na melhoria da prestação do serviço educativo público na escola onde as nossas vidas se cruzam.
- Agradeço à Directora do Agrupamento de Escolas onde desenvolvi a parte empírica da investigação, por ter acolhido este meu projecto e pela disponibilidade demonstrada em todas as fases deste árduo processo. Agradeço ainda aos professores do Agrupamento de Escolas que directamente colaboraram na investigação pela sua disponibilidade e abertura aos desafios propostos.
- Agradeço a todos aqueles que me ajudaram na revisão do texto e nas traduções feitas.
- Agradeço aos colegas da Equipa Técnico Pedagógica da Turma PIEF (8º C e 9º C) da minha escola pela abertura, solidariedade e amizade demonstradas ao longo deste percurso, na redacção do documento e nos conselhos transmitidos.
- Agradeço à minha família por todo o apoio prestado e pela compreensão demonstrada nos períodos da minha ausência, sinal que comigo abraçaram a importância deste projecto na minha vida pessoal e profissional.
- Agradeço ainda aos colegas e professores do 10º MAGE, grupo que me acompanhou nesta intensa maratona, lembrando aqui todos os momentos de partilha com que realizámos muitas das tarefas em comum. Um agradecimento especial à colega Deolinda Estêvão.

---

**ÍNDICE GERAL**

RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
AGRADECIMENTOS .....	VI
ÍNDICE DE QUADROS .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XI
INTRODUÇÃO.....	13
<b>PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
CAPÍTULO 1 – Avaliação, escola e liderança. Sentidos heurísticos na configuração de práticas organizacionais.....	23
1.1 – Um <i>puzzle</i> de conceitos herméticos .....	23
1.2 – Do <i>puzzle</i> de conceitos à imagem reflectida da perspectiva histórica da avaliação externa das escolas em Portugal .....	35
1.3 – Programa de Avaliação Externa das Escolas .....	45
1.4 – Os impactos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal .....	47
CAPÍTULO 2 – Liderança na escola: perspectivas, teorias e modelos na construção da unidade organizacional .....	53
2.1. – Das teorias da organização à liderança: similitudes e convergências de sentido em contexto escolar .....	53
2.2. – A liderança nas organizações escolares: peças soltas num <i>puzzle</i> complexo..	62
2.3. – A liderança na perspectiva da Avaliação Externa das Escolas: unidades de sentido relevantes para o estudo em análise .....	72
<b>PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>79</b>
CAPÍTULO 3 – Metodologia.....	81
3.1 – Opções metodológicas .....	81
3.2 – Selecção do caso .....	83
3.3 – Recolha de dados .....	85
3.4 – Análise de dados .....	90
CAPÍTULO 4 – Reflexos da avaliação externa na organização do Agrupamento Amarelo .....	93
4.1 – O Agrupamento Amarelo - contextualização: constituição, participação no Programa de Avaliação Externa das Escolas e situação actual .....	93
4.2 – O Agrupamento Amarelo – caracterização.....	100

---

a) O meio envolvente .....	100
b) Os espaços físicos .....	101
c) Os recursos humanos .....	102
d) A oferta educativa.....	103
e) O pessoal discente.....	105
4.3 – As dinâmicas organizacionais no Agrupamento Amarelo.....	107
a) A tomada de decisões.....	107
b) A partilha de responsabilidades .....	108
c) As linhas orientadoras do Projecto Educativo e sua valorização.....	109
d) A inovação pedagógica e escolar.....	118
e) As relações interpessoais e de cooperação.....	120
4.4 – As lideranças praticadas.....	122
4.4.1 – As lideranças de topo .....	122
a) O Conselho Executivo e a Directora: líderes ou gestores? .....	124
b) Os modos de agir das lideranças de topo.....	125
c) A influência que as lideranças de topo exercem .....	127
d) A influência que as lideranças de topo recebem.....	128
4.4.2 – As lideranças intermédias .....	128
a) O modo de agir das lideranças intermédias .....	130
b) A influência que as lideranças intermédias exercem .....	132
c) A influência que as lideranças intermédias recebem .....	132
4.5 – Os planos de melhoria e seus efeitos .....	134
4.6 – A relação entre avaliação externa das escolas, mudança e desenvolvimento organizacional: o <i>olhar</i> dos actores educativos .....	136
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES .....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	147
1. Bibliográficas Teóricas e Metodológicas .....	147
2. Legislativas .....	153
3. Netgrafia .....	154
ANEXOS.....	155

---

**ÍNDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Caracterização dos programas de avaliação educativa existente em Portugal entre 1992 – 2011 (Coelho et al., 2008, pp. 66-67) .....	39
<b>Quadro 2</b> – Comparação entre os Programas de Avaliação Integrada das Escolas e de Avaliação Externa das Escolas .....	43
<b>Quadro 3</b> – Caracterização das três grandes concepções de liderança defendidas por Costa (2000, pp. 16-26) e seu enquadramento histórico .....	57
<b>Quadro 4</b> – Os seis marcos da liderança escolar (Costa, 2000, p. 29-30) .....	65
<b>Quadro 5</b> – Os critérios fundamentais para a construção de uma nova teoria de liderança escolar (Sergiovanni, 2004, pp. 52-71) .....	70
<b>Quadro 6</b> – Referentes do Programa de Avaliação Externa das Escolas, por factor, no domínio da liderança (IGE, 2009, pp. 33-35) .....	73
<b>Quadro 7</b> - Formas de divulgação do diagnóstico da avaliação externa do Agrupamento Amarelo .....	95
<b>Quadro 8</b> - Distribuição dos docentes a exercer no Agrupamento Amarelo por categoria, nos últimos 4 anos lectivos .....	103
<b>Quadro 9</b> - Distribuição dos funcionários a exercer no Agrupamento Amarelo por categoria, nos últimos 4 anos lectivos .....	103
<b>Quadro 10</b> - Distribuição dos discentes do Agrupamento Amarelo por níveis de ensino, nos últimos quatro anos lectivos .....	106
<b>Quadro 11</b> - A tomada de decisões no Agrupamento Amarelo .....	108
<b>Quadro 12</b> – Problemas identificados no Agrupamento Amarelo, antes e depois da AEE .....	111
<b>Quadro 13</b> - Objectivos e finalidades do PE do Agrupamento Amarelo e estratégias de intervenção nele delineadas, a aplicar em 2008/09, 2009/10 e 2010/11 .....	113
<b>Quadro 14</b> - A valorização das linhas orientadoras do PE no Agrupamento Amarelo .....	117
<b>Quadro 15</b> - Projectos e actividades do Agrupamento Amarelo considerados, pelos entrevistados, como inovadores .....	120
<b>Quadro 16</b> – Competências do Conselho Executivo e da Directora, segundo os modelos de administração preconizados pelos Decretos-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e 75/2008, de 22 de Abril, respectivamente .....	123
<b>Quadro 17</b> - A liderança e a gestão da Directora do Agrupamento Amarelo .....	124

<b>Quadro 18</b> - O modo de agir da Directora do Agrupamento Amarelo .....	126
<b>Quadro 19</b> – Competências do Conselho Pedagógico, segundo os modelos de administração preconizados pelos Decretos-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e 75/2008, de 22 de Abril, respectivamente .....	129
<b>Quadro 20</b> - A influência que os coordenadores do Agrupamento Amarelo entrevistados recebem .....	133

---

**ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** – Conceitos fundamentais da Excelência (EFQM, 2003a, citado por Matos, 2010, p. 17) ..... 41

**Figura 2** – Estrutura conceptual de liderança (Fullan, 2001, p. 16) ..... 66

**Figura 3** – Domínios de avaliação do Programa de Avaliação Externa das Escolas e sua inter-relação (IGE, 2009, p. 8) ..... 74

**Figura 4** – Matriz da liderança micropolítica (Blase & Anderson, 1995, citados por Alves, 1999) ..... 76

**Figura 5** – Organograma do modelo de administração e gestão escolar seguido pelo Agrupamento Amarelo entre os anos 2000 e 2008 ..... 94

**Figura 6** – Organograma do modelo de administração e gestão escolar seguido pelo Agrupamento Amarelo a partir de 2009/2010 (Regulamento Interno [RI], p. 8) ..... 99



---

## INTRODUÇÃO

As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritante-mente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade (...) A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância.

(Nóvoa, 2005, p. 9)

Este trabalho, que se insere no paradigma de investigação interpretativo, dá enfoque às temáticas *liderança escolar e avaliação das escolas*, as quais têm vindo a assumir uma importância e centralidade crescentes, quer em termos de política educativa nos diversos sistemas educativos europeus, quer nas práticas organizacionais das escolas.

O interesse por estas temáticas emergiu das inquietudes levantadas ao longo do caminho profissional já percorrido, acentuadas pela experiência vivenciada em cargos de gestão e administração de escolas. Foram as *banalidades e as palavras gastas*, como refere o autor acima citado, dessa experiência gestonária que impulsionaram esta odisseia académica, na busca do aprofundamento de temas que marcam a actualidade da gestão escolar. A avaliação e as lideranças são processos indissociáveis e em complementaridade nas organizações escolares que, embora objecto de múltiplas abordagens e de plurais olhares teóricos e metodológicos, continuam a ser eixos fundamentais para compreender os seus processos de mudança e para pilotar as estratégias construtoras do futuro.

São vários os autores (e.g., Bolívar, 2003; Clímaco, 2005; Sergiovanni, 2004) que defendem a importância da liderança no desenvolvimento organizacional. Porém, os contextos em que estamos inseridos evidenciam ainda debilidades no modo como se operacionalizam as lideranças, muitas vezes distantes das ideologias preconizadas pelo poder político e das performances reconhecidamente eficazes que conduzam a uma melhoria sustentada da organização-escola, assim como dificilmente enquadráveis nos esquemas conceptuais definidos pelas diferentes teorias, modelos e paradigmas que a investigação científica tem vindo a produzir. Neste contexto, impôs-se estudar alguns dos mecanismos capazes de intervir rumo à melhoria das lideranças praticadas.

Na convergência destes temas, marcados também por uma certa pertinência e pela ainda limitada produção de estudos nesta área, vimo-nos analogamente situados numa ponte que, por força da utopia, une duas margens e sobre a qual pretendíamos fazer uma travessia que resultasse em apropriação de conhecimento e que dele surgissem vanta-

gens práticas para um novo entendimento da escola: de um lado da margem uma análise confluyente com os paradigmas neo-liberais para o estudo da escola e das questões a ela associadas em matéria de avaliação; do outro lado, a liderança, um fenómeno deveras abrangente mas pouco (o)usado no nosso sistema educativo<sup>1</sup>, facto que demonstra a fraca relevância que ainda lhe é concedida, contrastando, contudo, com a sua essencialidade para a melhoria das organizações escolares.

Estando condicionados por factores temporais, que obrigaram à delimitação do objecto de estudo, tentámos compreender que mudanças foram produzidas na organização-escola ao nível das lideranças praticadas, após o conhecimento dos resultados obtidos no Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro<sup>2</sup>, a avaliação de desempenho das escolas é assumida como uma estratégia inovadora, essencial para o aperfeiçoamento da sua organização e do seu funcionamento. Há uma clara intencionalidade de enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, necessária para a promoção de uma melhoria continuada, preconizada em duas modalidades distintas – a interna e externa –, que se inserem numa esfera de interacção e complementaridade.

Embora se reconheça que ambas as modalidades de avaliação das escolas contribuem para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, vários autores (e.g., Azevedo, 2007a; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Gonçalves, 2009; Monteiro, 2009; Nunes, 2008; Silva, 2007; Tavares, 2006) destacam o papel da auto-avaliação neste processo. Todavia, alguns dos estudos que retratam o que acontece em contexto real, revelam as dificuldades que as escolas têm vindo a encontrar na implementação de práticas de auto-avaliação que, não sendo consistentes, sistemáticas nem estruturadas, não têm contribuído para a construção de uma “avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007a, p.70).

---

<sup>1</sup> O fenómeno da liderança, ou o significado que está associado ao seu conceito, é cada vez mais utilizado no campo das intencionalidades, das retóricas e dos discursos, principalmente a nível da dimensão macro do sistema educativo, não fossem os normativos recentemente publicados indutores dessa perspectiva (vide, por exemplo, o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, normativo que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar dos ensinos básico e secundário), indicando uma alteração de rota nas políticas a serem concertadas que promovam uma efectiva preocupação sobre o edifício da liderança em contexto escolar.

<sup>2</sup> Lei que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Por sua vez, as mais-valias da AEE para a melhoria da educação são reconhecidas por escolas e por comissões especializadas em avaliação<sup>3</sup>. Ainda em implementação, este programa foi iniciado em 2006, com a sua fase piloto, por um grupo de trabalho constituído para o efeito por despacho conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação – Despacho conjunto n.º 370/2006, de 5 de Abril – e vê terminado o seu primeiro ciclo avaliativo, de cinco anos lectivos, em 2011, à responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE). O seu quadro de referência encontra-se organizado em cinco domínios, subdivididos em factores, visando um deles responder à questão *que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?* Há, efectivamente, um olhar externo centrado em factores que caracterizam as lideranças praticadas – visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; e parcerias, protocolos e projectos –, que conduz à produção de conhecimento sobre a escola, com a identificação de pontos fortes e fracos, bem como a enumeração de constrangimentos e oportunidades.

Neste contexto, considerámos pertinente – e útil para a comunidade científica – conhecer a forma como as escolas recebem o *feedback* dos avaliadores externos; debatem os resultados obtidos; e, sobretudo, que acções de melhoria delineiam e efectivamente implementam, com repercussões na qualidade dos serviços prestados. Desta forma, este estudo é o resultado de uma investigação centrada nos efeitos da AEE sobre os processos de liderança instituídos num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo<sup>4</sup>, a partir do qual se procura reequacionar a noção de mudança em educação, repercutida através de um olhar interrogativo sobre a escola enquanto *locus* de acção e enquanto sistema interactivo, complexo e, simultaneamente, totalidade organizacional. É possível identificar características comuns a todas as escolas, porém, apesar de se assemelharem entre si, é na singularidade de cada escola que poderá residir uma resposta contextualizada.

---

<sup>3</sup> Na recomendação n.º 1/2011, de 7 de Janeiro, o Conselho Nacional de Educação (2011) refere crer que “a AEE é susceptível de contribuir para a qualidade da educação” (p. 989) e que “uma clara maioria das escolas avaliadas considera que a AEE constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia [a] auto-avaliação” (p. 993).

<sup>4</sup> O interesse da aplicação de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas poderá reflectir-se no *modus operandi* da construção de um indicador sociológico acreditado que permita situar – através da análise dos resultados obtidos no âmbito da AEE –, o seu nível de desempenho com as demais unidades escolares da região avaliadas e estabelecer novos percursos de investigação que possam redimensionar a sua importância e consagrar novas práticas organizacionais, assentes numa lógica de interpretação territorialmente contextualizada. Também poderá constituir-se num elemento fundamental de análise para exercícios construtivos em operações de *benchmarking* e que possibilitem alguma ousadia na análise profunda da organização e que dela resultem novas soluções práticas que contribuam para melhoria da sua funcionalidade racional e que permita dilatar o seu crescimento organizativo, tornando mais visíveis as lógicas de autonomia reclamada no discurso político corrente.

zada e eficaz a qualquer dos seus problemas organizacionais, nomeadamente àqueles sobre os quais se centra a investigação. Foi nossa intenção conhecer as dinâmicas organizacionais geradas numa organização-escola – visíveis nas lógicas de acção esculpidas no quotidiano escolar dos diversos actores – e, em particular, desocultar os processos de liderança que lhe dão consistência e forma, procurando uma relação entre mudança e avaliação externa.

Partindo da interrogação *Que mudanças produz o processo de avaliação externa nas lideranças praticadas na organização-escola?*, desenhámos um estudo qualitativo contextualizado – e, portanto, não extensível ou generalizável –, de tipo naturalista, com o objectivo de *compreender a relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito da Avaliação Externa e as mudanças operadas ao nível do funcionamento das lideranças da organização-escola*. Este estudo reflectiu o ponto de vista de alguns actores organizacionais, ouvidos em entrevista (Directora e Coordenadores das estruturas de gestão intermédia) bem como a análise de documentos orientadores da intervenção (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Relatório de escola produzido pela Delegação Regional do Alentejo da IGE, no âmbito da AEE e respetivo contraditório) com o intuito de:

- i)* conhecer e caracterizar as principais dinâmicas da organização e consequentes lideranças de topo e de gestão intermédia praticadas;
- ii)* identificar, descrever e analisar os processos e procedimentos utilizados na divulgação e utilização dos resultados disponibilizados no âmbito do processo de avaliação externa das escolas;
- iii)* identificar, descrever e analisar os planos de melhoria construídos a partir do conhecimento disponibilizado pela IGE; e
- iv)* verificar e analisar os contributos da avaliação externa para as eventuais mudanças na escola.

Pareceu-nos pertinente tornar claro o que realmente acontece nas escolas, tentando desocultar algumas das invisibilidades que lá ocorrem e que são essenciais para a compreensão da sua complexidade. As lideranças são uma ferramenta chave para o desenvolvimento organizacional e a forma como são assumidas, a partir da imagem criada pelo relatório da AEE, revelou ser um indicador importante para um estudo de investigação sobre a escola e sobre as práticas por ela assumidas.

---

Actualmente há um conjunto de intencionalidades que obrigam as escolas a tornarem-se organizações aprendentes capazes de responder aos desafios que enfrentam, sendo importante testemunhar e reflectir sobre a forma como se estão a adaptar às novas realidades e a realizar mudanças no sistema educativo. A sociedade encontra-se em rápida e constante transformação, obrigando a alterações profundas no modo como se organizam as escolas públicas para que se cumpra a missão educativa.

São diversas as mudanças que se têm vindo a registar no discurso político<sup>5</sup>, algumas das quais têm potenciado a publicação e a alteração de normativos que regulamentam os procedimentos considerados necessários para que as organizações escolares, no uso da autonomia que lhes é conferida, consigam atingir as suas metas, obrigatoriamente definidas em consonância com as expectativas e especificidades das comunidades que servem. As escolas são sufocadas por um forte acervo de produção legislativa, com características implicitamente reformadoras e sofrem alguns dos impactos desta mutabilidade ao nível dos processos de desenvolvimento e crescimento organizacional, em particular no modo como se estabelecem a(s) liderança(s) na condução de processos de gestão e de regulação de práticas. Como refere Clímaco (2005), talvez porque o debate não tenha sido suficientemente generalizado ou divulgado e se viveram períodos alternados de intensidade e desencanto na participação pela construção das mudanças, “nada aconteceu que mudasse a escola ao ritmo com que a sociedade, inevitavelmente, tem vindo a mudar” (p. 21).

Foi numa clara perspectiva de inspiração sociológica que reflectimos sobre os efeitos das mudanças na escola e tentámos entender, à luz dos reflexos visíveis nas suas dinâmicas, as reconfigurações que ocorreram nos vários níveis da sua organização, as implicações geradas nos processos de liderança e sua influência na melhoria da escola, traduzidas não apenas nos resultados escolares, mas também nos processos e procedimentos utilizados.

Ao procurar uma aproximação entre liderança e avaliação da escola, esta dissertação refugiou-se nas percepções dos diferentes actores para construir as suas coordenadas epistemológicas, teóricas e metodológicas que se encontram sistematizadas e explicadas em duas partes fundamentais – uma de cariz conceptual e outra empírica –, subdivididas em alguns capítulos.

---

<sup>5</sup> Focalizado na racionalidade da organização e que confere importância às questões da eficiência, eficácia e qualidade que intervêm na apologia da renovação do serviço público de educação, como contributo fundamental para a modernização da Administração Pública.

A **primeira parte** do trabalho, intitulada *Referencial Teórico*, é composta por dois capítulos que, abordando em maior profundidade conceitos que se revelaram úteis no desenvolvimento da análise dos dados, edificam um quadro de análise crítico e interpretativo fundamentado, fruto de uma revisão aprofundada da bibliografia.

O **capítulo 1 – Avaliação, escola e liderança. Sentidos heurísticos na configuração de práticas organizacionais** – contém uma abordagem teórica em torno da problemática da AEE, que a situa e a delimita a um espaço e a um tempo concretos, com o objectivo fundamental de peneirar os seus princípios fundamentais e avaliar, de forma holística mas concomitantemente filtrada para o interesse desta investigação, a sua importância na escola actual. Começámos por clarificar os conceitos de avaliação externa das escolas, mudança, liderança, desenvolvimento organizacional e qualidade – as palavras-chave do estudo – e partimos para um enquadramento diacrónico e territorial da avaliação das escolas, escudado numa perspectiva normativo-racional, a partir do qual lhe damos um sentido epistemologicamente válido e encontramos continuidades e descontinuidades através de análises comparativas que nos fizeram erigir um pensamento crítico e nos permitiram estabelecer associações convergentes com as questões da qualidade da escola, da sua eficiência e eficácia. Por último, apresentámos o estado da arte sobre os impactos produzidos pelo Programa da Avaliação Externa das Escolas nas Escolas no sentido de tornar inteligíveis as mudanças operadas na sua organização e funcionamento.

No **capítulo 2 – Liderança na escola: perspectivas, teorias e modelos na construção da unidade organizacional** –, à luz de vários autores, clarificámos e enquadrámos o conceito de liderança e procurámos dar sentido a uma análise detalhada deste fenómeno, que pode ser definido pelo facto de alguém conseguir agregar forças sociais relevantes, capazes de concretizar projectos de grande impacto colectivo. Partindo para uma interligação deste tema com uma análise detalhada das questões conceptuais que enformam as teorias das organizações e os modelos organizacionais, olhámos e apresentámos a escola enquanto organização-sistema com especificidades e características próprias de onde brotam projectos de liderança singulares que despertam para novas questões conceptuais, novos contextos e novas problemáticas. Terminámos com a perspectiva de liderança apresentada no Programa de Avaliação Externa das Escolas, necessária à compreensão da realidade organizacional em que incide o nosso estudo empírico e tornar inteligíveis as lideranças aí praticadas.

---

A **segunda parte** do trabalho, intitulada *Estudo Empírico*, encontra-se dividida em três capítulos.

O **capítulo 3 – Metodologia** – (o primeiro da segunda parte) dá um rosto às opções tomadas acerca do dispositivo metodológico deste estudo, o qual se insere numa abordagem qualitativa e justifica-as. Mostra como foi o nosso trabalho de aproximação e acesso à escola para podermos garantir a realização de um estudo de caso interpretativo ou analítico – a modalidade de investigação que, no nosso entender, oferece as maiores possibilidades de responder aos objectivos desta investigação – e de análise interpretativa do material empírico recolhido através de inquéritos por entrevista semi-estruturadas e da análise documental.

No **capítulo 4 – O Agrupamento Amarelo** – apresentámos os dados recolhidos durante o trabalho de campo e as leituras que efectuámos dos mesmos com o propósito de conhecer e caracterizar o contexto local, as dinâmicas organizacionais, as lideranças praticadas e a forma como foi recebido e utilizado o diagnóstico efectuado pela AEE. Foi nossa intenção dar configuração e racionalidade às lideranças praticadas dentro da organização-escola em análise e perceber quais as lógicas de acção que lhe estão consignadas; quais os actores em enfoque e a forma como se articulam entre si; e, sobretudo, quais os contributos da AEE nas mudanças e melhorias verificadas. O conceito de liderança – neste Agrupamento de Escolas em particular – foi redimensionado no *zoom* da óptica dos investigadores com o fito de se perceber, *insitu*, que práticas foram reequacionadas e modificadas num contexto circunscrito a lógicas de actuação de actores educativos que vivenciaram e foram partes integrantes de todas as fases do processo de avaliação externa da organização.

Encerrámos o presente trabalho com o **capítulo 5 – Conclusões** –, no qual não só exteriorizámos um conjunto de reflexões sobre os resultados obtidos com este estudo, mas também apontámos linhas de investigação subsequentes relativas a estas temáticas, que poderão indicar novos caminhos para outras discussões e iluminar a realidade sobre a avaliação das escolas e as lideranças organizacionais, contribuindo para que se encontrem novas formas de melhorar o desempenho e a realização de todos os que trabalham nos sistemas educativos.

À semelhança do que ocorreu com o estudo de Gonçalves (2009), pretendemos que este trabalho contribua para o reforço da ideia de que o programa da AEE, numa perspectiva de emancipação e formação, e não de inspecção ou controlo, está a promover a melhoria das organizações escolares portuguesas – ao reclamar mudanças nos pro-

cessos de liderança e implicar cada vez mais os seus actores na implementação de mecanismos de controlo e auto-regulação – e, conseqüentemente, a conduzir ao desenvolvimento e crescimento organizacionais.

Efectivamente, no contexto escolar analisado, o discurso dos entrevistados e os textos dos seus documentos de orientação estratégica evidenciam que a participação na AEE foi um evento determinante para o desenvolvimento organizacional, que potenciou mudanças nas atitudes dos agentes educativos e desencadeou um processo de “formação através da experiência e da reflexão partilhada que conduziu a um renovado esforço de auto-regulação da acção” (Barroso, 1999, p. 8). A interpretação dos dados recolhidos revelou que os diferentes líderes desta organização-escola, perante a análise dos resultados desta avaliação externa, conduziram processos de mudança na edificação de uma escola como organização aprendente, capaz de (e, sobretudo, interessada em) procurar respostas para os desafios que enfrenta e adaptar-se à realidade envolvente. Foram vários os planos de melhoria traçados no sentido de superar os pontos fracos apontados pelos avaliadores externos e conseqüente avaliação interna, sendo já visíveis algumas das melhorias perspectivadas.

É comumente aceite que as mudanças em educação são demoradas, pois, como refere Nóvoa (2001, p. 9), “as coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio”. No entanto, impõe-se avançarmos (mesmo que lentamente!) na oferta e potencialização dos mecanismos colocados ao serviço das escolas de modo a que estas, geridas por verdadeiros líderes escolares, adoptem modelos de excelência como referência e sejam capazes de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades e expectativas da comunidade educativa que servem.

## **Parte 1 – Referencial Teórico**



---

## Capítulo 1 – Avaliação, escola e liderança. Sentidos heurísticos na configuração de práticas organizacionais.

em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria acção

(Freire, 1977, p. 36)

A ordem dos termos no título deste capítulo pretende pôr em evidência o lugar central que a avaliação das escolas ocupa na presente investigação e, concomitantemente, o papel das lideranças no desempenho organizacional e pedagógico das escolas. Ao convocar o pensamento freiriano no início do enquadramento teórico do nosso estudo, pretendemos situar a *avaliação* e a *acção* organizacional em referenciais teóricos construtores de um substrato heurístico que nos permita a compreensão da realidade em estudo.

Para tal, optámos por iniciar o capítulo com a caracterização dos conceitos que a bibliografia consultada destacou como fundamentais para a compreensão das temáticas e problemática do estudo e identificámos como palavras-chave da investigação, a saber: avaliação externa das escolas, mudança, liderança, desenvolvimento organizacional e qualidade. De seguida, traçámos o percurso diacrónico da avaliação das escolas em Portugal, procurando, através de análises comparativas, evidenciar a continuidade e/ou eventuais discontinuidades com o actual Programa de Avaliação Externa das Escolas. E, para terminar, efectuámos uma revisão da literatura sobre os impactos produzidos por este programa de avaliação com o objectivo de obter um quadro teórico que nos permitisse tornar inteligíveis as mudanças resultantes da avaliação externa, mais especificamente as que foram operadas ao nível do funcionamento das lideranças da organização-escola.

### 1.1 – Um *puzzle* de conceitos herméticos

Partimos à procura de sentidos para a fundamentação de alguns conceitos, dispersos e polissémicos, apreendidos na intensa pesquisa bibliográfica realizada, que nos ajudassem na compreensão dos temas em análise e conferissem identidade ao campo de intenções desta dissertação. Nesta busca, apropriamo-nos da reflexão de Nóvoa (2005) quando se refere ao sentimento de *estranha familiaridade* em matérias relacionadas com educação que, nesta fina espessura temporal, ainda não conheceu ventos fortes de mudança:

Como se, no campo da educação, não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez. *Estranha familiaridade* de uma litania discursiva, pedagógica e política, que não soube substituir o alarido e a crença, a crença e o alarido, pela lenta serenidade das realizações (p. 10).

Efectivamente, os paradigmas de governabilidade das escolas portuguesas procuraram ainda situar-se na subsidiariedade das lógicas de orientação das políticas educativas nacionais que, ao evidenciarem uma reconfiguração completa do papel do Estado, têm permitido a emergência de novas influências em todos os níveis da decisão política. Estas influências são, inevitavelmente, promotoras de mudanças, mudanças que têm assentado em novos e tímidos processos de descentralização e de autonomia das escolas<sup>6</sup>, que consigo acarretam novas formas de regulação. É, neste contexto, que a avaliação das escolas é apontada como determinante na promoção de níveis de desempenho escolar mais exigentes no que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem, à vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola e aos resultados educativos a alcançar.

A avaliação institucional deve ser dirigida para o reforço da melhoria da educação e, como tal, é necessário entendê-la também como um acto formativo, como um caminho a percorrer, apoiado em projectos de melhoria, de lideranças eficazes, de qualidade de ensino, de melhores aprendizagens e de profundas interacções sistémicas locais. A avaliação ajuda as escolas a tornarem-se organizações aprendentes, facto que dá substância ao acto formativo que a prática faz destacar, o que, na esteira do pensamento de Nonata (2008, p. 10), ganha uma nova importância quando refere que “ela [a avaliação] sempre foi considerada instrumento, se não de inovação, pelo menos de melhoria e ou de transformação”, ideia partilhada por vários outros autores consultados, entre os quais destacamos Clímaco (2005), que, a propósito da mudança cultural<sup>7</sup> imposta à escola, evidencia a sua capacidade aprendente:

planear o futuro, mesmo quando se sabe que o futuro é imprevisível, e usar o planeamento como forma de não perder de vista o essencial – a aprendizagem – de otimizar a acção, de favorecer a

---

<sup>6</sup> De acordo com as ideias de Clímaco (2005, p.23) “as últimas décadas foram ricas de projectos, nacionais e internacionais, de fomento de melhor educação, orientados especialmente para os mais desfavorecidos e em risco de exclusão. Muitos programas visaram experimentar caminhos de mudança organizacional do ensino e da escola, de inovação pedagógica e de produção de novos materiais para suporte de ensino e aprendizagem.”

<sup>7</sup> Clímaco (2005) lista um conjunto de acções práticas que as escolas deverão seguir no sentido de se conseguir a mudança cultural, necessária e fundamental, no pensamento da autora, para a mudança da escola. Para além da acção citada no texto, indica como essencial: (i) perseguir a noção de qualidade; (ii) ter noção da política de escola; (iii) conhecer a micro-política da escola e de como se gerem os interesses, as tensões e os afectos; e (iv) distinguir e combinar as imposições da burocracia.

---

comunicação entre os actores e, em consequência, tornar a escola numa organização que aprende. (p. 25)

Num tempo em que a proclamação da avaliação enquanto instrumento de gestão estratégica surge implicitamente no campo de intencionalidades administrativas, novos olhares são produzidos sobre as escolas e sobre o contexto local onde estas estão inseridas, evocando novos sentidos e novos trilhos, na procura de respostas que configurem uma readaptação das práticas, em conformidade com as alterações postuladas a partir dos normativos reformulados nos últimos anos. Vivemos num tempo em que se valoriza, cada vez mais, o poder de uma reflexão interna para a melhoria organizacional e, neste contexto, surge a auto-avaliação das escolas entendida, por vários autores, como meio de regulação institucional que, associada ao programa de avaliação externa, transforma-se num importante instrumento de gestão, imprescindível para a construção das modalidades de acção implícitas ao reforço da autonomia das escolas, muitas vezes transformada na muleta política de falsa descentralização relativamente ao poder central<sup>8</sup>. Tal como proferiu Jean Rostand (2011, p. 3), “reflectir é desarrumar os pensamentos”, enaltecendo uma das características mais nobres sobre a lógica do pensar, do reflectir e da construção de mapas conceptuais que nos despertem para os novos rumos que a procura do conhecimento nos exige, funcionando como autênticos elos clarificadores que permitem a construção de uma corrente crítica e uma acção transformadora.

Conjugando o alcance pretendido com a problemática em estudo, elegemos como conceitos-chave: *avaliação externa das escolas, mudança, liderança, desenvolvimento organizacional e qualidade*, os quais, no nosso entender, formam “um fundo fragmentado comum, feito de imagens e objectos, marcados por similitudes dizíveis e inscrito no elo ténue e mutável da vivência social que cada um de nós experienciou e que a racionalidade de cada um reconstrói numa singularidade irrepetível” (Estaço, 2001, p.13). Foram estes os conceitos vulgarizados no discurso do senso comum e que perdem a sua identidade semântica nos dizeres dos *corredores das escolas* que considerámos importante esclarecer num estudo desta natureza, exigindo um processo heurístico e

---

<sup>8</sup> A incidência do conceito descentralização revê-se numa amplitude conceptual dimensionada à escala da sua própria complexidade e litania discursiva que tem acompanhado a evolução da escola entre outros sistemas da administração pública. O papel do Estado tem conhecido diversas configurações quanto à sua capacidade e necessidade de (des)centralizar políticas e, ao mesmo tempo, dotar as diversas estruturas da máquina da administração, da desejada autonomia que, segundo Clímaco (2005) não deve ser apenas decretada ou feita de forma isolada mas “em conjunto com as sociedades e com as comunidades locais e precisam do apoio de uma administração próxima e subsidiária” (p. 24). É sobretudo, uma mudança de atitude face à problemática da qualidade educativa em si mesma que pode e deve representar uma alteração na cultura de gestão das escolas e da forma como estas perseguem esta mesma qualidade.

uma definição baseada numa reflexão analítica, ajustada também à economia e às exigências do próprio estudo.

### *Avaliação Externa das Escolas*

Iniciámos a discussão pela clarificação do conceito de avaliação concretizando, no nosso leque de escolhas, o pensamento primário que recai da própria definição de avaliar, extraída do dicionário da língua portuguesa<sup>9</sup> e que refere que esta acção se circunscreve no “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar” (p. 188). Desta incursão pelo reconhecimento do verbo, surgem novos caminhos e oportunidades de atentar à sua contextualização semântica ao nível escolar (e, portanto, com valor pedagógico), mas sobretudo ao nível organizacional, de onde decorre uma importância discursiva mais ampla e, simultaneamente, objecto do debate que se pretende despoletar.

Neste entendimento, Alaiz (2004, ¶ 9) define avaliação de escolas como “a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e a acções subsequentes”, de onde decorre que a sua finalidade se centra em factores relacionados com a produção de conhecimento novo, a melhoria da escola e a prestação de contas ou, como referem muitos sociólogos, o poder ou manutenção do controlo sobre o sistema. Efectivamente, o conceito de avaliar enforma novas concepções de prática ao fazer incidir, com persistência, para a utilização de resultados, o que nas referências teóricas utilizadas por Firme e Letichevsky (2002, p. 293) faz despontar a ideia de “ser articulada substancialmente para a transformação e aperfeiçoamento do seu objecto” e, na perspectiva de Clímaco (2005), ser uma forma de melhorar a acção ou melhorar a comunicação entre os actores, produzindo *aprendizagem organizacional*. É precisamente nesta rede de conceitos operativos RESULTADOS – AVALIAÇÃO – MUDANÇA que nos situamos para entender melhor quais os efeitos provocados por uma acção avaliativa sobre as concepções de prática assumidas dentro de uma organização escolar e quais os domínios avaliados beneficiaram dos efeitos positivos da intervenção.

A UNESCO/GEP (1989, citados por Coelho et al., 2008) destaca a avaliação como um processo de análise crítica dos resultados entendido, por Clímaco (1995, citada por Coelho et al., 2008, p. 58), como importante no processo de tomada de deci-

---

<sup>9</sup> Dicionário Editora da Língua Portuguesa (6ª ed. rev.) (1990). Porto: Porto Editora.

---

são por “fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas.”

Se, por um lado, a avaliação assume um efeito quase persuasivo de uma rotina inerente ao acto humano das nossas relações quotidianas e que se dilui no próprio acto em si de existência e convivência – porque, sem nos apercebermos, avaliamos constantemente nas relações que estabelecemos –, assume também, por outro lado, uma configuração instrutória, de legado e de aprendizagem, porque nos permite reconhecer os pontos fortes e fracos e preparar melhor um plano de mudança.

Neste sentido, à avaliação podemos associar o conceito de *empowerment*, destacando apenas a sua amplitude semântica e utilidade gerencialista como disposição reguladora na configuração de práticas melhoradas, na perspectiva de capacitação dos actores envolvidos, de inovação e actuação, em prol da transformação e aperfeiçoamento. Efectivamente, as novas perspectivas de avaliação das escolas enquadraram-se numa resposta à actual moldura de falência de um sistema excessivamente centralizado numa sociedade que assiste ainda ao efeito da massificação do ensino e na qual emerge a outorga de maior autonomia e responsabilização à organização das escolas.

Como salienta Formosinho (2001, p. 61), a avaliação “constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas” por permitir que estas, “para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração”, possam “proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional.”

Em Portugal, referências à *avaliação do sistema* e à *avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos* surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – *Lei de Bases do Sistema Educativo* –, mas apenas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril se enfatiza a importância da avaliação das escolas enquanto instrumento de desenvolvimento organizacional. Nessa linha de pensamento, surge uma nova face visível da avaliação, transformada numa estratégia inovadora para o aperfeiçoamento e organização das escolas. Esta nova caminhada foi, efectivamente, impulsionada pela publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, normativo que estabelece que a avaliação das escolas se estrutura tendo por base a auto-avaliação (com carácter obrigatório e permanente) e a avaliação externa.

Se, por um lado, a auto-avaliação é um processo da responsabilidade da escola, realizado por elementos da comunidade e que enfoca os próprios actores educativos ou

a escola a que pertencem, a avaliação externa, podendo incidir ou não sobre os mesmos aspectos, é, como refere Lyytinen (2009), uma “evaluation of school by an expert, or expert body, from outside the school community.”

A avaliação externa das escolas, considerada pela generalidade dos autores e especialistas consultados como instrumento recente das políticas educativas, foi encarada, durante muito tempo, como uma operação de controlo, sem qualquer influência directa nas práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, nos dias de hoje, há já uma tendência para que deste processo externo, formal, de carácter pontual e muitas vezes complementar à avaliação interna, decorram recomendações – explícita ou implicitamente enunciadas – para que as escolas, se assim o entenderem, definam prioridades e planos estratégicos de mudança rumo à melhoria da qualidade.

### ***Mudança***

Procurámos inscrever uma reflexão sobre o conceito e aludir à sua centralidade para este estudo, assumindo uma postura de rigor conceptual perante o tema delineado e uma certa fidelidade analítica perante a organização de ideias que emergem da sua pluralidade semântica. Procurámos, igualmente, situar-nos numa das dimensões de debate que nos últimos anos tem sido aberta no espaço da escola, ajudando a construir sentidos mais convergentes com o discurso actual sobre novas questões de educação e, apropriando-nos do pensamento de Estaço (2001, p. 19), “pôr em relevo (...) o fluxo e o refluxo que as estratégias de mudança têm produzido”, procurando efectuar uma análise elucidativa para o campo das práticas de avaliação das escolas.

Com esta breve síntese, pretendemos assumir os sentidos expressos por esta autora ao fazer cruzar olhares multifocalizados que nos permitam abrir novas perspectivas sobre o horizonte da mudança, tentando tornar visível, ao nível da organização-escola, a importância da tríade avaliação externa – mudança – desenvolvimento organizacional e seus efeitos correlacionais na forma como interage com as teorias reconhecidas de liderança.

Iniciámos o debate com o conceito de mudança reconstruído por Estaço (2001), consistente com uma alteração que ocorre numa organização – normalmente impulsionada por transformações das demandas do meio envolvente –, que poderá trazer impactos em partes ou no conjunto da mesma. O impacto será maior se o conjunto de mudanças se assumir como mobilizador dos actores participantes no processo e, neste caso, ocorre uma mudança reflexiva, que se constituirá como objecto da própria análise ou,

---

entendido de outra forma, uma mudança imanente à própria organização, no sentido em que esta se concebe como um objecto transformacional.

Tendo por base uma análise sociológica para o próprio sentido do conceito, emerge o significado de metamorfose e transformação, característicos de sistemas em permanente evolução. No dicionário de língua portuguesa, mudança é definida como “acto ou efeito de mudar; muda; deslocação; modificação; transformação; alteração; variação.” A este propósito Estaço (2001) refere que “quando associada a uma planificação deliberada, [a mudança] é geralmente conotada como um processo para melhor, dada a coincidência entre causa e intenção, nesta forma de conhecimento” (p. 20). Da multiplicidade de processos ideológicos e sociais que subjazem à própria definição de mudança, a autora valoriza a dicotomia presente na dimensão axiológica do conceito – que se estende desde “transformações projectadas de uma realidade social” até a “uma recusa da alteração da ordem conhecida e experienciada” – e defende que a mudança não pode ser pensada numa lógica linear e dualista, opondo-lhe os conceitos de resistência, de imobilismo, inércia ou reprodução, na exacta medida em que a oposição destes conceitos anula as possibilidades heurísticas de combinação dos conceitos para uma compreensão mais profunda da realidade e, em simultâneo, para poder agir sobre ela. Prossegue, afirmando que na actual “sociedade do conhecimento global”, apelando à necessidade de “inovação dos processos e a criatividade na utilização dos recursos disponíveis” que possam conferir a regulação necessária para as sociedades nos seus vários níveis de dependência (p. 21).

É ao nível da escola que, para nós, faz sentido analisar o fenómeno da mudança, no reconhecimento da importância dos reflexos que o seu dissenso e debate trazem para a melhoria da qualidade dos processos de resposta à rápida transformação da sociedade e para o cumprimento da sua missão estratégica de prestação de um serviço de excelência, capaz de formar cidadãos competentes, aptos a enfrentar as exigências que lhes possam surgir no futuro<sup>10</sup>.

Na tentativa de acompanhar as transformações sociais, são também diversas as mudanças que se têm vindo a registar no discurso político, algumas das quais têm potenciado a publicação e a alteração de normativos e programas, que regulamentam os procedimentos considerados necessários para que as organizações escolares, no uso da

---

<sup>10</sup> Este advogar da escola nasce de uma confluência de percepções sobre esta realidade muitas vezes vista tal como Clímaco (2005) a define: uma “unidade complexa de interesses, conflitos e teias de relações afectivas, organizada em torno de um objectivo, ora claro, ora difuso, mas sempre imprevisível na sua consecução: aprender e fazer aprender”. (p. 24)

autonomia que lhes é conferida, ajustem formas de agir e intervir rumo à concretização das suas metas, que devem estar definidas em consonância com as expectativas e especificidades das comunidades que servem.<sup>11</sup>

### *Liderança*

Apesar da maioria dos autores revistos considerar existir uma grande dificuldade na definição do conceito, a liderança é comumente descrita pela literatura como sendo um fenómeno de grupo, no qual as pessoas, influenciando-se reciprocamente, são conduzidas através de um processo de comunicação humana complexo e socialmente reconhecido, para a obtenção de determinados objectivos específicos. São inúmeras as definições conceptuais construídas em torno da liderança – depuradas ao longo da fina espessura temporal e delimitadoras do seu percurso histórico enquanto objecto de estudo – assim como as teorias que as enformam. E, se nos primórdios do seu estudo e análise, as atenções estavam centradas mais na pessoa enquanto líder e menos no processo – como sublinha Jesuíno (1996, p. 7), a propósito da *arte de comando* que assinala como conceito que antecedeu a liderança “interessam-se assim muito mais pelo líder do que pela liderança, pelo actor que dirige do que pelo processo de direcção” –, nos tempos actuais, a liderança é vista como um fenómeno ambíguo que se situa dentro dos contornos da valorização do trabalho em equipa (liderança partilhada) e das lideranças intermédias, o que sugere focalizar a lente de análise para o processo em si enquanto fenómeno disseminado por toda a organização e menos para a pessoa enquanto líder.

Apesar da ambiguidade que reveste o próprio conceito – atendendo às múltiplas definições que lhe assistem –, Jesuíno (1996, p. 8) refere que “há suficiente sobreposição entre as diferentes definições permitindo, senão uma definição universalmente aceite, uma caracterização mínima do conceito”, cujo grau de variabilidade na lógica que preside à sua interpretação deva recorrer, no entender de Costa (2000, p. 15), a muitas das metáforas organizacionais, visto tratar-se “de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional” e que merece ser olhado “no espaço e no ambiente das teorias de administração e da análise organizacional”. Ao longo dos tempos, a sua utilização e análise tem sido remetida ao mundo empresarial, mas também encontramos evidências de uma centralidade e importância crescentes do seu estudo em

---

<sup>11</sup> Perrenoud (1994) por outro lado, sintetiza também algumas ideias de Petitat (1982) que premeiam uma análise antagónica a este imobilismo da escola face à mudança, atribuindo-lhe um papel motriz na preparação do futuro, sendo responsável pela “emergência de uma nova sociedade, de novas classes sociais, de novas qualificações” (p. 12) contrapondo exemplos com a crescente importância da escrita e a generalização da imprensa que exigiram uma alfabetização massiva das novas gerações.

---

contexto escolar, particularidade relativamente recente no campo da investigação sociológica de fenómenos educativos no nosso país. As constantes mudanças e alterações no contexto social, que arrastam consigo uma permanente capacidade de adaptação das escolas portuguesas, têm criado novas oportunidades para o desenvolvimento do tema, contrariando uma tendência natural de *escassez de matéria* que demonstrava a “fraca relevância concedida a um fenómeno já consagrado como factor essencial na melhoria das organizações escolares” (Bush & Coleman, 2000; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Harris & Chapman, 2002; Spillane et al., 1999, citados por Castanheira, 2010, p. 12).

Como refere Azevedo (2007b, p. 1), liderar uma escola implica “definir um rumo e exercer uma influência” numa teia de conexões superficialmente débeis, composta pelo planeamento estratégico assente num projecto de escola vigoroso, pela diferenciação de grupos de trabalho que desenvolvam mecanismos organizacionais vocacionados na orientação pelos resultados. Na verdade, a natureza imprevisível e heterogénea das relações interpessoais confusas e muito fragmentadas que caracterizam as escolas provoca alterações na forma como um líder escolar deve conciliar duas importantes lógicas, de sentidos opostos, que persistem neste seu exercício de cidadania participativa. Se, por um lado, deve agregar os princípios naturalmente afectos à sua condição de líder democraticamente eleito, por outro lado, deve saber incorporar “um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da *performance* e dos resultados” (Torres & Palhares, 2009, p. 97). É, nesta tensão de lógicas, que o papel do líder nas organizações escolares assume uma natureza inquietante, observando a tenuidade emancipadora do conceito de *autonomia* – enquanto princípio decretado que deveria orientar e fortificar as lideranças, preservando o valor moral implícito na sua definição com um contributo social relevante –, que coloca as escolas cada vez mais reféns das orientações externas.

### ***Desenvolvimento Organizacional***

O conceito de desenvolvimento organizacional estruturou-se na Teoria do Desenvolvimento Organizacional, a partir de 1962, decorrente das ideias de vários autores a respeito do ser humano, da organização e do ambiente em que estes crescem e se desenvolvem.

Aparece intimamente ligado aos conceitos de mudança, de capacidade adaptativa à mudança e de capacidade de inovação (que nunca deve deixar de estar relacionada com os processos de liderança pedagógica), sugerindo uma conectividade com o concei-

to de cultura de organização<sup>12</sup> e, neste sentido, desenvolvimento organizacional é entendido como um processo interactivo de mudança na estrutura e/ou cultura da organização, na tentativa da mesma se adaptar a novas necessidades e proporcionar melhorias no seu funcionamento.

Igualmente vinculado ao desenvolvimento organizacional, o conceito de clima organizacional é entendido como o meio interno de uma organização, a sua atmosfera psicológica, estando intimamente ligado ao valor moral e à satisfação das necessidades humanas dos participantes. Aparece diversas vezes correlacionado com o conceito de cultura organizacional, embora estes conceitos contenham em si mesmo alguma ambiguidade que radica na natureza das diferentes correntes que os conceptualizam (Costa, 1996).

Para Ouchi e Wilkins (1988, citados por Costa, 1996, p. 127), clima organizacional centra-se “fundamentalmente nas percepções dos actores em relação ao seu ambiente organizacional”. Já cultura organizacional, no entender de Carvalho (1992, citado por Costa, 1996, p. 127), está “centrada nas representações sociais que os actores têm da organização”. Na perspectiva de Bowditch e Buono (1992, citados por Costa 1996, p.127), “a cultura organizacional ocupa-se da *natureza* das crenças e expectativas sobre a vida organizacional, ao passo que o clima é um *indicador* de se essas crenças e expectativas estão sendo concretizadas”.

Todo este conjunto de elementos deve ser continuamente observado, analisado e aperfeiçoado para que resultem em motivação e produtividade e para mudar a cultura e o clima organizacionais, a organização precisa ter capacidade inovadora para crescer e desenvolver-se. Essa tendência para a inovação tem as suas origens em factores endógenos e exógenos variados, o que transforma o desenvolvimento num processo que, embora lento e gradativo, conduz ao conhecimento exacto da organização e à plena realização das suas potencialidades. Neste processo de desenvolvimento organizacional, é fundamental que ocorra uma *aprendizagem organizacional*<sup>13</sup>, a qual pressupõe uma

---

<sup>12</sup> O conceito de cultura organizacional é aqui assumido de acordo com a representatividade dada por Chiavenato, I. (1983) reflectido no modo de vida próprio que cada organização desenvolve com os seus participantes. Repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interacções e de relacionamentos sociais típicos de cada organização.

<sup>13</sup> Esta utilização de termos e conceitos resulta de uma aceitação da avaliação na sua vertente de aprendizagem e formação, com um alcance de mudança visível no domínio cognitivo, de comportamento e de atitudes nos indivíduos, nos grupos e nas instituições. A *utilização activa do conhecimento* (Louis, 1994, citado por Clímaco, 2005). O conhecimento aqui entendido como produto de uma *memória organizacional* que se poderá rever num sistema de informação credível e cuidado a que Louis chama metaforicamente de *as memórias da organização*. Este sistema de informação é cuidado no sentido que organiza e recolhe a informação de diferente natureza relativa à vida da escola e legitima processos de credibilização

---

mudança a partir da reflexão interna sobre o diagnóstico da avaliação da escola num mecanismo de *utilização activa do conhecimento*.

### ***Qualidade***

Conscientes que o conceito de qualidade, tal como referem Coelho et al. (2008, p. 57) é “manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir”, arriscamos abrir esta discussão a partir da definição apresentada por Monteiro (2009, p. 5): “o conceito de qualidade deve definir-se como sendo o conjunto de propriedades e características de um bem ou serviço que lhe confere a capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes”. Desta, decorre a implicação de um *desempenho* que terá de se reger, obrigatoriamente, pelas expectativas e necessidades dos indivíduos a quem se destina o bem ou serviço e, compactuando com este entendimento, Goetsch e Davis (1977, citados por Dias & Melão, 2009) apresentam as seguintes definições para qualidade:

- Qualidade é o desempenho de acordo com as expectativas do cliente;
- Qualidade é ir ao encontro das necessidades do cliente da primeira vez e sempre;
- Qualidade é fornecer produtos e serviços aos clientes e que, consistentemente, vão ao encontro das suas necessidades e expectativas;
- Qualidade é fazer bem a coisa certa à primeira vez, procurando sempre melhorar e satisfazer o cliente (p. 200).

No seu sentido mais lato, qualidade é associado a um atributo de um produto ou de um serviço que podem ser melhorados. No entanto, Dias e Melão (2009) consideram que o conceito não pode ficar apenas associado a um produto ou a um serviço, pois deve incluir também os processos, o ambiente e as pessoas.

De acordo com Goetsch e Davis (1997, citados por Dias & Melão, 2009, p. 200), há elementos comuns às várias definições e que contribuem para o entendimento do conceito, a saber: *i)* “a qualidade implica ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente”; *ii)* “a qualidade aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e ambientes”; e *iii)* “a qualidade é um estudo em permanente mudança”.

Na convergência destes elementos em enfoque, Dias e Melão (2009) reutilizam o conceito de qualidade total proposto por Evans e Lindsay (1996, citados por Dias & Melão, pp. 200-201), o qual enfatiza o “esforço incondicional de melhoria contínua desenvolvido por todos os elementos duma organização para compreender, correspon-

der e superar as expectativas dos clientes” e põe em evidência as dificuldades sentidas quer na definição concreta do entendimento sobre o conceito de qualidade, quer na sua mensuração, sendo esta “mais acentuada quando se reporta ao contexto educativo ou ao ensino” (Coelho et al., 2008, p. 57).

A este propósito, um grupo de investigadoras da Universidade de Évora entende que o contexto educativo funciona como “motor de duplo desenvolvimento: potenciação do crescimento, desenvolvimento e valorização da pessoa/aluno enquanto destinatário da acção educativa (...) e desenvolvimento do sistema educativo em geral”, sublinhando que o “enfoque legislativo se centra na melhoria e na *qualidade* das organizações e do sistema educativo” (Fialho, Cid, Silvestre, & Gomes, comunicação pessoal, no XI Congresso da AEPEC. Évora, Setembro, 2010).

Para Dias e Melão (2009, p. 201), nos tempos que correm, mais do que nunca “as escolas devem procurar demonstrar que têm qualidade” e, complementando esta ideia, Morgado (2004) refere que uma das marcas da qualidade das escolas é a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade, a qual deverá estar bem visível no seu Projecto Educativo. O enfoque legislativo faz também convergir para a qualidade do ensino<sup>14</sup> a necessidade da promoção da avaliação institucional, consideração também validada pelos investigadores na área das Ciências Sociais. Como destacou Pacheco (comunicação pessoal, no Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga, Julho, 2010) há uma convicção ou desejo das políticas públicas nacionais que pretende afirmar “uma cultura de avaliação institucional, com os objectivos de contribuir para a qualidade das escolas, reforçar a autonomia das escolas e envolver a escola no sucesso dos alunos, na gestão pedagógica e organizacional, na liderança e na auto-avaliação”.

Com efeito, esta questão da qualidade no ensino aparece em sintonia com a mais recente publicação normativa em matéria de educação, o que, de acordo com Dias e Melão (2009, p. 194), tem despertado cada vez mais as escolas para uma aposta na qualidade como “necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação, e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação, desafios crescentes”. Esta também se revela na procura que

---

<sup>14</sup> Diaz (2003) delimita a ideia de qualidade do ensino na trilogia de significados: *i*) ênfase colocada nos resultados alcançados pelos alunos no final de um ciclo de estudos; *ii*) relevância das aprendizagens efectuadas pelo aluno para a sociedade; *iii*) qualidade dos meios que o sistema educativo põe à disposição dos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa.

cada escola realiza para se conhecer melhor, desencadeando mecanismos de melhoria, após a identificação dos seus pontos fracos e fortes.

Esta persistência na qualidade abraça ainda as perspectivas de *accountability* ou prestação de contas, necessárias quando em jogo está a utilização de verbas públicas, o que convida a uma reflexão amplamente discutida na comunidade educativa para se estabelecer a forma como devem ser aplicados os procedimentos e conhecer quais os pressupostos que devem orientar os mecanismos regulatórios internos. Como referem Dias e Melão (2009, p. 195),

hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável, tanto para os decisores como para os actores directos, examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutir os critérios a que esta deve obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objectivos estabelecidos,

estando, no cerne do debate, questões relacionadas com a democraticidade do processo e a discussão orientada para uma vontade própria da comunidade escolar em busca da melhoria eficaz da escola, negando a imposição como o caminho correcto para a sua aplicação (Guerra, 2003, citado por Dias & Melão, 2009).

## **1.2 – Do puzzle de conceitos à imagem reflectida da perspectiva histórica da avaliação externa das escolas em Portugal**

Um olhar ponderado e historicamente situado sobre o fenómeno da avaliação institucional em Portugal permite-nos rebuscar, nos memorandos dos seus registos escritos, as evidências fundamentais que ajudaram na construção do actual modelo – o Programa da Avaliação Externa das Escolas –, que abriu perspectivas à inclusão de novas práticas pedagógicas e organizacionais.

Segundo Brandalise (2007, p. 25), “não há como compreender avaliação e educação sem entender os fenómenos históricos e sociais” que as contextualizam. Efectivamente, a necessidade de um enquadramento histórico na economia deste estudo prende-se com a procura de um entendimento mais claro sobre as finalidades das opções políticas assumidas e a forma como concorreram para o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação, diferenciada pelos vários segmentos de aplicação – interna, externa, avaliação docente e avaliação de pessoal não docente –, para além de valorizar os caminhos percorridos nesta nova exigência de adaptação a uma sociedade permanentemente em mudança.

Problematizar a emergência dos novos conceitos como qualidade, eficiência e eficácia das organizações escolares na agenda de debate e discussão da escola pública, origina, de acordo com alguns autores (Azevedo, 2002; Clímaco, 1995; citados por Coelho et al., 2008, p. 57), “uma estrutura descritiva das práticas de avaliação empregues”, sendo indiscutível a ligação causa-efeito que se estabelece entre a *melhoria da qualidade* e a *avaliação dos sistemas educativos*.

A aplicação de novos modelos só poderá ser feita e entendida depois de amplamente discutidos os caminhos já percorridos nesta área, como forma de “encetar um exame atento sobre a forma como se deve proceder a essa mesma avaliação, discutindo os critérios a que esta deve obedecer e analisando os meios adequados para alcançar os objectivos estabelecidos”<sup>15</sup> (Coelho et al., 2008, p. 57).

O futuro reflectido no presente, mas apoiado nas evidências do passado. Um meio de desocultação da *autonomia escolar* projectada pela apropriação de uma cultura de avaliação e auto-avaliação sistemática, no sentido de criar mecanismos de maior comprometimento e responsabilização no interior da escola entre os diversos actores e parceiros sociais envolvidos. Um meio de justificação das acções estrategicamente assumidas e executadas, consolidando um modelo que se pretende dimensionado à escala social, com concertação de políticas educativas territorializadas e localmente assumidas

Questionarmo-nos sobre o futuro da avaliação das escolas em Portugal significa, por um lado, analisar as especificidades de programas já desenvolvidos e o conseqüente impacto, e por outro, sustentar esforços na introdução de novos projectos avaliativos mais consentâneos com o actual quadro de autonomia escolar, de forma a promover uma verdadeira cultura de avaliação e auto-avaliação sistemática das escolas (Coelho et al., 2008, p.56).

O registo da evolução diacrónica dos processos de avaliação institucional direccionou o nosso campo de análise na procura das finalidades e intenções promotoras de orientações organizacionais conducentes à imposição de lideranças capazes e de dinâmicas colectivas organizadas, elementos balizadores de qualidade do ensino e das aprendizagens, assim como da necessidade de reflexão sobre os resultados educativos alcançados. Esta análise histórica ganhou sentido com Clímaco (2005) quando afirmou

---

<sup>15</sup> Na esteira do pensamento dos autores citados, problematiza-se, cada vez mais, a utilização da meta-avaliação como processo e recurso de garantia de qualidade no desenvolvimento da capacidade de avaliação institucional, como o desafio mais marcante que este novo século impõe em matéria de regulação organizacional. Meta avaliação é a avaliação da avaliação, aqui entendida como actividade crucial para assegurar a integridade de uma avaliação, desde a sua concepção até aos seus resultados. Para muitos autores consultados, dos quais destacaríamos Firme e Letichevsky (2002), o sucesso da meta-avaliação só é possível se houver um fortalecimento da capacidade avaliativa entre os envolvidos, através de uma abordagem inovadora de *empowerment* assegurada ao longo de todo o processo (Fetterman, 2001, citado por Firme & Letichevsky, 2002).

que, “para compreender as problemáticas da avaliação educativa, é necessário situá-las e entendê-las no contexto das mudanças ou reformas da Administração Pública e da administração e gestão das escolas” (p.14).

Ao longo dos tempos, a avaliação das escolas foi ganhando espaço ao olhar dos actores e da sociedade em geral enquanto instrumento de desenvolvimento organizacional, o qual, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, viu definidas orientações gerais para a auto-avaliação das escolas e para a avaliação externa, fazendo com que esta ganhasse uma nova dimensão prática, embora nem sempre bem aproveitada pela gestão das escolas.

A AEE surge também “num cenário de autonomia das escolas” (Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000, citados por Machado, 2001, p.56). Autonomia no sentido crescente de responsabilização dos actores directamente envolvidos neste processo (e da sociedade em geral) na promoção de práticas locais adaptadas, que induz, como refere Afonso (1998, citado por Machado, 2001, p. 57), “uma maior participação social e situa-se no interior de um debate que, tendo por pano de fundo a redefinição do papel do Estado na educação, centra-se algures entre a emergência de políticas neo-liberais e neoconservadoras e a revalorização da escola como serviço público”.<sup>16</sup>

No seu discurso sobre avaliação de desempenho das escolas, Afonso (2009, p. 152) sublinha que a avaliação aparece associada a factores de natureza política que expressam “os interesses e as estratégias de intervenção dos actores que promovem ou influenciam a avaliação”. Porém, ao longo dos tempos, a avaliação foi conhecendo também percursos diferenciados no que se refere à escalada da sua importância na consolidação de projectos sociais de âmbito local, regional ou nacional. Se atentarmos aos principais diplomas produzidos em matéria escolar relacionados com as questões da avaliação, tornamos visível a sua relação com os princípios e intentos economicistas – principalmente no princípio dos anos 70 do século passado<sup>17</sup>, dada a crescente exigui-

---

<sup>16</sup> Avaliação do desempenho de uma escola aparece por diversas vezes associada a factores de desenvolvimento organizacional e qualidade na educação, da qual não é possível dissociar a natureza política da avaliação externa das escolas e a “sua dependência dos valores e das lógicas em acção dos actores que a promovem e executam” (Afonso, 2009, p.150). Segundo este autor, o confronto entre os mecanismos de regulação burocrática (verticalidade da acção) e os mecanismos de ajustamento mútuo (horizontalidade da acção) têm permitido “evidenciar alterações significativas no equilíbrio destes dois modos dominantes e complementares de regulação da acção colectiva” que se traduzem em novos significados para a descredibilização do papel do Estado-Providência e o aparecimento de uma visão neo-liberal favorecido por um contexto social, político e ideológico próprio. A avaliação externa surge como o reflexo desta nova centralidade da intervenção estatal, numa lógica de controlo social da escola e da regulação mercantilizada.

<sup>17</sup> Este período é herdeiro de um passado marcado por uma educação portuguesa caracterizada “por uma instrução primária curta e de forte carga moral e ideológica, na qual o controlo público se fazia pela forte repressão administrativa e formas locais de vigilância” (Abrantes, 2010, p. 29).

dade dos orçamentos – e reformistas, relacionadas com o controlo da tomada de decisões. De acordo com Estrela e Nóvoa, “a crise e a reforma constituem, assim, dois importantes elementos para compreender a *nova* atenção concedida à avaliação” (1993, p. 9).

No entanto, é mais tarde, em meados dos anos 80, que a avaliação das escolas ganha contornos mais definidos, o que decorre essencialmente “dos efeitos de contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país” (Barroso, 2006, citado por Clímaco, 2010, p. 10).

São vários os programas de avaliação que têm vindo a ser aplicados em Portugal, alguns deles impulsionados por iniciativas particulares (como, por exemplo, o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias e o Projecto Melhorar a Qualidade) e outros por entidades estatais (tais como o Observatório da Qualidade da escola; o Projecto Qualidade XXI; o Programa Avaliação Integrada das Escolas; o Programa de Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas; e o Programa de Avaliação Externa das Escolas), conforme ilustramos no quadro 1.

A diversidade de projectos que povoou a história da avaliação educativa em Portugal, para além de fazer emergir um discurso progressivamente marcado pela eficácia dos sistemas e sobre a qualidade das organizações<sup>18</sup>, dá conta também da linha de descontinuidade da política nacional em matéria de avaliação da educação, ao plasmar a multiplicidade de critérios e parâmetros que a orientou. Como refere Clímaco (2010, p. 10), “foram muito poucos os programas de governo que, de forma explícita, inseriram a questão da avaliação das escolas como objectivo político ou como estratégia”.

É de referir que estas mudanças são também visíveis por toda a Europa e em particular, na Inglaterra e País de Gales, casos particulares de uma evolução positiva<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> A clarificação do conceito de qualidade exige uma apropriação conceptual ao *locus* de acção específico da esfera escolar que carece da identificação de “interacções complexas estabelecidas entre componentes estruturais e funcionais da instituição”, enaltecendo a ideia de Abreu (2002, citado por Coelho et al., 2008), o qual defende uma “abordagem relacional ou sistémica, ajustada à complexidade da rede de interacções que integram o sistema” (pág. 58).

<sup>19</sup> Nestes países são conhecidas três instâncias de regulação da oferta – governo central, autoridades locais e mercado local. A partir dos anos 80, o governo tem vindo a aumentar a sua participação com políticas consistentes de crescente intervencionismo nas políticas educativas. Dez anos depois, a partir dos anos 90, com a criação de mecanismos governamentais de avaliação das escolas e o reforço da sua inspecção sistemática, nota-se um desenvolvimento da sua regulação mercantil com influência sobre os grupos locais residentes. Este modelo de regulação é também visível em França e Portugal.

**Quadro 1** – Caracterização dos programas de avaliação educativa existente em Portugal entre 1992 – 2011 (Coelho et al., 2008, pp. 66-67)

Projecto	Período de Realização	Âmbito	Princípio Orientador	Modelo de	Crítérios Instrumentos	Vantagens
Observatório da Qualidade da escola	1992 - 1999	Programa Educação para Todos (PEPT)	Produzir sistematicamente a informação sobre o desempenho global das escolas	Auto-avaliação e monitorização.	Contexto sócio-familiar dos alunos; Ensino, Funcionamento da escola, Resultados educativos	Primeiro esforço no sentido de avaliar o desempenho das escolas.
Projecto Qualidade XXI	1999 - 2002	Projecto-Piloto Europeu «Avaliação da Qualidade na Educação Escolar»	Fomentar estratégias para a melhoria da qualidade educacional das escolas.	Auto-avaliação	Grupo monitor do projecto; “amigo crítico”, plano de auto-avaliação, plano de acção para a melhoria da qualidade da escola.	Constituição e funcionamento de redes e parcerias das escolas.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	1999-2002	Renovação do papel da IGE no desenvolvimento do sistema escolar.	Intervir de forma relevante na avaliação do desempenho das escolas valorizando a autonomia da gestão de cada escola.	Avaliação externa integrada	Organização e gestão escolar; clima relacional, participativo e de liderança; Processo de ensino e de aprendizagem; contexto sócio-familiar; Resultados do desempenho dos alunos.	Assenta nas experiências avaliativas antecedentes, salvaguardando vantagens da adequação às realidades locais; a escola é concebida como um todo complexo, com análise multidimensional.
Projecto Melhorar a Qualidade	2000-2004	Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management	Proporcionar às escolas associadas a possibilidade de realização de um exercício voluntário de auto-avaliação.	Auto-avaliação: adaptação do Modelo de Excelência da EFQM	Liderança, Gestão das Pessoas; Política e Estratégia; Parcerias e recursos; Processos; Resultados chave do desempenho.	Partilha de conhecimentos e de boas práticas entre os estabelecimentos de ensino.
Programa AVES – Avaliação das Escolas do Ensino Secundário	2000 – (...)	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) da Fundación Santa Maria	Interrelacionar a identificação dos factores da qualidade do desempenho das escolas com as acções e projectos que mobilizam em ordem à melhoria do desempenho.	Auto-avaliação apoiadas por mecanismos externos, organizado em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados.	Contexto sócio-cultural; Processos de escola; Processos de sala de aula; Resultados escolares dos alunos.	Adesão voluntária dos estabelecimentos de ensino.
Projecto Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das escolas	2004-2006	Quadro de autonomia das Escolas	Desenvolver e consolidar uma atitude crítica de auto-questionamento relativa ao desempenho das escolas.	Meta-avaliação; aferição e auto-avaliação.	Visão estratégica da auto-avaliação; Valorização dos recursos; Melhoria dos processos estratégicos; Efeitos nos resultados educativos.	Produção de informação de retorno para as escolas assente numa cultura institucional de qualidade; Reconhecimento da importância da avaliação no novo contexto de autonomia das escolas.
Programa de Avaliação Externa das Escolas	2006 – (...)	Nomeação de um grupo de trabalho (fase piloto)	Desenvolver referenciais para os processos de avaliação externa e de auto-avaliação, possibilitando a comparação de boas práticas das escolas.	Avaliação externa e auto-avaliação.	Avaliação externa: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança, capacidade de autorregulação, progresso da escola.	Implementação de contratos de desenvolvimento, considerando os resultados da avaliação; Reforça da autonomia das escolas.

O processo de massificação da escola pública e sua expansão no período pós 25 de Abril veio trazer uma nova dimensão à escola e às condições para a sua governabilidade, ao regulamentar processos de escolarização mais duradouros, fazendo emergir novos “reportórios de acção baseados numa progressiva utilização de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diversificação e avaliação no contexto de uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, e de reforço de dispositivos de regulação horizontal” (Afonso, 2009, pp. 159-160). Foi um período áureo para a construção das bases necessárias e indispensáveis para o surgimento de inúmeras iniciativas ligadas à avaliação que providenciassem as “estruturas e mecanismos normais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas”, conforme é descrito no Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Mas foi sobretudo a partir da década de 90<sup>20</sup> que se assistiu a um redireccionamento das políticas públicas em matéria de educação, enfatizando-se a necessidade de optimização de recursos e colocando a avaliação das escolas na senda de um longo caminho a percorrer na procura da melhoria da qualidade educativa enquanto precursor de desenvolvimento social e da qualidade de vida de cada cidadão.

Surge, no início dos anos 90, o Programa Educação Para Todos (PEPT – 2000)<sup>21</sup> que instituiu, entre outras medidas<sup>22</sup>, as práticas de auto-avaliação para todas as escolas candidatas e apoiadas pelo Programa. Designado de Observatório de Qualidade da escola, este programa tinha como pilares de funcionamento, a necessidade de conjugação de esforços entre políticos, administração educativa e actores locais de cada uma das escolas, no sentido de promover a melhoria da qualidade da educação e da descoberta da necessidade de como fazer melhor. Na perspectiva de Clímaco (2010, p. 12), este programa foi considerado “um duro processo de aprendizagem” pelo facto das escolas estarem a ser confrontadas pela primeira vez com a necessidade de tratar informação e a obrigação de lerem o significado dos números de cada indicador avaliado. Tal como descreveu Clímaco (1993, p. 60), “a escola tem vindo a ser progressivamente uma co-responsabilidade do Estado e das comunidades locais” que representa

---

<sup>20</sup> A OCDE e a União Europeia criaram e desenvolveram estruturas e mecanismos para discutir a “escola de qualidade” ou “a boa escola” no decorrer deste período. De acordo com Clímaco (2010, p. 11), “os seus objectivos eram os de aprofundar as dimensões que estão em jogo na definição de qualidade da escola – e saber até que ponto as perspectivas divergiam conforme os actores participantes – e poder confrontar o conhecimento produzido pela investigação com as orientações das políticas dominantes”.

<sup>21</sup> Programa criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91.

<sup>22</sup> Este programa foi igualmente responsável pelo alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos.

(...) a devolução dos poderes decisórios à periferia dos sistemas administrativos e tem pressionado as escolas a prestar contas da sua actividade e a disponibilizar informações sobre o seu desempenho, de uma forma sistemática e rigorosa (...) a necessidade de introduzir uma nova cultura de gestão das escolas.

No entender de Clímaco (1995, p. 7), o Observatório da Qualidade da escola representou “um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros”, tendo constituído “um ponto de partida para observar o desempenho da escola (Clímaco, 2005, p. 196). Esta iniciativa teve como principal propósito contribuir para “o incremento da capacidade das escolas colocarem em curso os processos internos de avaliação de desempenho” (Coelho et al., 2008, p. 60).

Contemporâneo a este programa, surgiram iniciativas no âmbito da *Gestão da Qualidade e da Excelência*, inspiradas no modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade<sup>23</sup> (EFQM). Este modelo fundamenta-se num conjunto de oito conceitos fundamentais de Excelência expressos na figura seguinte:



**Figura 1** – Conceitos fundamentais da Excelência (EFQM, 2003a, citado por Matos, 2010, p. 17)

Este modelo assenta numa matriz teórica com raízes na administração empresarial, visa a excelência e é baseada na orientação para os resultados, focalização nos usuários, liderança e solidez de objectivos, a gestão por processos e factos, o desenvolvimento e participação, a aprendizagem e inovação, as parcerias e responsabilidade social.

<sup>23</sup> A *European Foundation for Quality Management* (EFQM) foi fundada em 1988, por líderes de catorze grandes companhias europeias, que consideraram necessário a criação de uma organização que promovesse a melhoria da qualidade nas organizações privadas e públicas da Europa. Assim em 1991, criaram o Prémio Europeu da Qualidade da EFQM.

A otimização de recursos e a procura de qualidade nos serviços públicos e, em particular, no sistema educativo, levou ao aparecimento de novas macro-tendências de controlo e regulação estatal, que conduziram ao movimento de re-estruturação e reconfiguração avaliativa do Estado Educador que, tal como observou Afonso (2009), torna-se visível ao nível da avaliação externa dos resultados escolares e da projecção de rankings das classificações.

O *Projecto Qualidade XXI*, a cargo do Instituto da Inovação Educacional, surgiu em 1999 e procurou implementar práticas de auto-avaliação ao fomentar estratégias que permitissem a cada uma das organizações adoptar e instaurar metodologias e instrumentos conducentes à implementação de processos de avaliação interna sobre o seu desempenho e funcionamento, perscrutando uma tentativa de capacitação da instituição na procura de padrões mais elevados de qualidade. O funcionamento deste projecto pressuponha a existência de um grupo monitor, constituído por um leque alargado de actores educativos e de um *amigo crítico*, externo à escola e com o qual se mantinha um constante diálogo e articulação. Este projecto conseguiu atrair como vantagem a constituição e funcionamento de redes de escola que partilhavam informações no sentido de melhorarem procedimentos e agilizarem esforços de desenvolvimento da auto-avaliação. Contudo, a ausência de instrumentos de trabalho e a falta de financiamento para o recrutamento da figura de *amigo crítico* constituíram grandes obstáculos para a sua continuidade.

Também em 1999, surgiu o Programa de Avaliação Integrada das Escolas apoiado na experiência retirada dos modelos anteriores – nomeadamente, o Observatório da Qualidade e do Projecto Qualidade XXI – e subjacente a uma filosofia de avaliação global e integrada, que não pretendia fragmentar as actividades tradicionais por área de funcionamento da escola. A escola era entendida como um todo complexo, que deveria ser sujeita a uma análise multidimensional, nas áreas de gestão, pedagógica e de administração, a cargo da IGE que, pela primeira vez, passou a desempenhar um papel de intervenção avaliativa. Após uma análise da sua exequibilidade ao longo de três anos, este Programa terminou em 2002, sendo apontadas como principais causas as oscilações políticas ocorridas, que coincidiram com a mudança de Governo; a “ falta de tradição e de experiência na área da avaliação (...) [; e a] inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência necessárias” (Ventura, 2006, citado por Coelho et al., 2008, p. 61).

Outros modelos e projectos de avaliação surgiram no início do novo milénio, como é o caso do Programa AVES e do Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. O primeiro surgiu de uma iniciativa privada em 2000 e pretendia “inter-relacionar, no terreno próprio de cada escola, a identificação dos factores que promovem ou inibem a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho” (Coelho et al., 2008, p. 62). O segundo arrancou em 2004, dentro de uma iniciativa de estruturação e concepção de uma cultura de reflexão institucional e “surge num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo as quais a auto-avaliação assume carácter obrigatório” (p. 63), possivelmente por decorrer de imperativos de origem normativa que regulamentam, ainda hoje, o sistema de avaliação.

**Quadro 2** – Comparação entre os Programas de Avaliação Integrada das Escolas e de Avaliação Externa das Escolas

<b>Indicadores de Morfologia</b>	<b>Programa de Avaliação Integrada das Escolas</b>	<b>Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE)</b>
Responsabilidade da dos processos de avaliação	IGE Inspeção Geral de Educação	IGE Inspeção Geral de Educação
Durabilidade	Plurianual	Plurianual
Divulgação de resultados	Relatório de Avaliação	Relatório de Avaliação
Seleção de escolas a avaliar	Amostra	Totalidade
Recolha de dados/informação	Visita inspectores 5 a 7 dias Análise documental	Visita inspectores 3 a 4 dias Análise documental
Equipa avaliadora	Apenas inspectores	Dois inspectores e um avaliador externo
Alcance da intervenção	Cerca de 1000 escolas avaliadas	Todas as escolas
CrITÉrios de avaliação	Públicos, através de um documento específico	Públicos, na página web da IGE “AEE – referentes e instrumentos de trabalho”
Dimensões de análise	1) Organização e gestão; 2) serviço administrativo; 3) gestão de recursos; 4) acção educativa	1) Resultados; 2) Prestação do serviço educativo; 3) Organização e gestão escolar; 4) Liderança; 5) Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola
Discussão dos resultados	Relatório da escola	Contraditório da escola
Monitorização de dados e informação das escolas	Relatório anual publicado pela IGE	Relatório anual publicado pela IGE
Efeitos da avaliação	Acompanhamento das escolas com resultados insatisfatórios	Acompanhamento das escolas com resultados insatisfatórios
Observação em sala de aula	Sim	Não
Tipo de escala avaliativa	Qualitativa	Qualitativa
Níveis de Avaliação	Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente	Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente

Actualmente, são depositadas algumas esperanças no actual modelo de avaliação externa das escolas pelas suas potencialidades na implementação de uma verdadeira cultura de avaliação nas escolas.

Tal como sublinha Afonso (2009, p. 167), “a metamorfose em curso do Estado Educador para o *Estado Avaliador*<sup>24</sup> constitui uma tendência pesada de evolução dos sistemas educativos em toda a Europa” e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas constituiu-se como o modelo transitório de transformação evolutiva para o actual modelo de AEE, que assume uma morfologia e configuração similares na forma como se estabelece a sua implementação nos seus *locus* de intervenção. O modelo de AEE reforça ou representa a natureza da pressão da avaliação externa institucional, criando condições para o Estado se assumir na sua vertente avaliadora, com forte influência nos processos de gestão da informação da escola e dos seus processos de avaliação externa. Efectivamente, nos últimos seis anos, tem sido visível a intervenção da IGE na concertação de programas de auditoria e de avaliação externa “numa lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos” (Afonso, 2009, p. 161).

Em termos de síntese, focamos o pensamento de Alaiz (2004) que elege três momentos de evolução da legislação educacional que ilustram o crescente interesse pela avaliação das escolas: *i*) Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986; *ii*) Lei n.º 38/94 de 21 de Novembro sobre a avaliação do ensino superior; e *iii*) Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre a avaliação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, lei de avaliação das escolas.

Este último diploma veio definir um novo propósito para as questões em matéria de avaliação – mais e melhor educação, com o enraizamento da cultura e prática de avaliação –, obrigando a um novo desbravar de terreno, com preocupações latentes na observação da qualidade da escola e do reconhecimento do mérito e da excelência. Tal como sublinha Clímaco (2010, p. 14), a “institucionalização da avaliação das escolas tornou-se um objectivo do Governo português” e os inspectores passaram a ter também a responsabilidade de avaliar as escolas.

---

<sup>24</sup> Segundo Alaiz (2004) a tese do Estado Avaliador revê-se na posição de vários sociólogos da educação que consideram que o “reforço da avaliação das organizações escolares é uma forma de adaptação do Estado à complexidade dos sistemas educativos contemporâneos, consistindo essencialmente num controlo acrescido sobre os agentes educativos, por processos técnicos sofisticados aos quais se atribui uma pretensa neutralidade axiológica”

### 1.3 – Programa de Avaliação Externa das Escolas

Na sequência de uma série de acções e medidas legislativas promovidas pelo XVII Governo Constitucional e com a finalidade de enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação –, deu-se início ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), que, na sua fase piloto, em 2006, ficou a cargo de um Grupo de Trabalho constituído por Despacho conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação – Despacho conjunto n.º 370/2006, de 5 de Abril – e nas fases seguintes (a partir de 2006/2007) passou a estar sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE), que nomeia equipas de três elementos – dois inspectores e um avaliador externo, normalmente docente e investigador do ensino superior<sup>25</sup> – para o efeito.

No primeiro ciclo da AEE<sup>26</sup> – realizado entre os anos lectivos 2006/2007 e 2010/2011 –, cada avaliação tinha início com a análise e tratamento de dados recolhidos junto dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e da escola avaliada (documentos de orientação estratégica e texto *Apresentação da escola*), necessários à caracterização prévia dos contextos social, económico e cultural em que se inseriam a escola. Seguidamente, iniciava-se a visita à unidade de gestão, que contemplava as seguintes acções: apresentação; visita às instalações; e audição, através de entrevistas em painel, de alguns actores (internos e externos) da escola. Tendo por base toda a informação recolhida, este processo terminava com a redacção de um relatório de escola – estruturado nos capítulos introdução, caracterização da escola, conclusões da avaliação<sup>27</sup> por domínio<sup>28</sup>, avaliação por factor e considerações finais –, na esperança de que o mesmo fosse um verdadeiro instrumento de reflexão e debate, potenciador de mecanismos de auto-avaliação, a partir do qual se avançasse para a definição de planos de melhoria rumo ao desenvolvimento organizacional e à construção de uma escola de excelência.

---

<sup>25</sup> A constituição das equipas da AEE (inspectores – e, portanto, ex-professores –, e avaliador externo) faz com que este programa seja equacionado, por Abrantes (2010), como um modelo híbrido de avaliação, uma vez que é um programa “externo às escolas mas claramente não o é relativamente ao sistema educativo” (p. 33).

<sup>26</sup> Ciclo de avaliação que terminou recentemente e segundo o qual foi avaliado o Agrupamento Amarelo, no qual efectuámos a parte empírica da presente investigação.

<sup>27</sup> Segundo os quatro níveis da escala de classificação, previamente definidos e divulgados: MB – Muito Bom; B – Bom; S – Suficiente; e I – Insuficiente.

<sup>28</sup> Os cinco domínios que estruturam a avaliação externa são: 1. Resultados; 2. Prestação do serviço educativo; 3. Organização e gestão escolar; 4. Liderança; e 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

Efectivamente, uma das finalidades do diploma regulamentador da Avaliação das Escolas – Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro – passa por incutir a necessidade de implementação de mecanismos de auto-avaliação, no entanto, em muitas escolas a auto-avaliação ainda evidencia “*desarticulação, ritualização e incosequência*” (Costa, 2007, p. 229). O esperado é que cada organização escolar, num processo de aprendizagem, trace o seu próprio caminho – podendo o modelo avaliativo ser construído, adaptado ou integralmente copiado de um dos vários existentes – e, de forma participativa, defina os aspectos a avaliar e os critérios dessa avaliação, com a finalidade de conseguir uma melhoria continuada na organização, funcionamento e resultados.

De forma a tornar todo o processo mais credível e eficaz, a IGE já realizou alguns ajustes ao actual modelo de avaliação de modo a poder aplicar uma versão reformulada no segundo ciclo avaliativo deste programa, que se projecta cíclico com a periodicidade de quatro anos, realizado a partir do presente ano lectivo, 2011/2012.

A AEE surge assim num quadro social de crescente centralidade do fenómeno avaliativo, tendo sido tema de conversa e debate constante, favorecendo o surgimento de novos referenciais teóricos que evidenciam que “a avaliação constitui uma dimensão central do planeamento educativo moderno, permitindo a tomada de decisões mais eficazes, equitativas e democráticas, através de um controlo permanente de diversos indicadores sociais, económicos e culturais” (Abrantes, 2010, p. 28). Nesta linha de discurso, o autor sustenta ainda as dificuldades e constrangimentos associados a uma tarefa de avaliação, reconhecendo a existência de uma desarticulação entre os três principais objectivos do acto em si: *i*) tomada política de decisões; *ii*) participação e formação dos actores educativos e *iii*) transparência e *accountability* dos sistemas.

Sendo, efectivamente, a avaliação a produção de juízo de valor ou uma comparação sistemática da realidade, esta serve propósitos políticos, ancorados a processos de tomada de decisão e ajustamento do sistema. Aliás, muito influenciada pelos caminhos da era de globalização e interdependência mundial, é cada vez mais marcante e notória uma agenda educativa tecnocrática e neoliberal, no controlo prescritivo e extensivo dos resultados educativos que condicionam as práticas pedagógicas e organizacionais.

A entrada de Portugal para a União Europeia, a partir dos anos 80, significou “a integração num projecto político-económico que, em termos educativos, repercutiu no acesso a uma quantidade considerável de recursos, bem como na adopção forçada de metas e procedimentos, submetidos a avaliação periódica” (Abrantes, 2010, p. 30), o que significou absorver uma pressão constante sobre as políticas educativas a adoptar.

---

Como anteriormente afirmámos, vivemos actualmente num contexto de mudança, em que a passagem de um Estado Educador para um Estado Avaliador privilegia a avaliação como forma de regulação do sistema educativo e das escolas, visando a eficácia e a eficiência e considera que o desenvolvimento das organizações educativas está condicionado à capacidade das mesmas em se auto-avaliarem. (Coelho et al., 2008, p. 58).

Nos últimos seis anos, o governo socialista que liderou os destinos das políticas nacionais deu sobremaneira importância às políticas de avaliação – de escolas e de professores –, sendo esta área “assumida como pedra angular no desenho e implementação das políticas educativas” e estas políticas encaradas como “eixos de regulação da carreira docente e da autonomia dos estabelecimentos públicos” (Abrantes, 2010, p. 32).

A AEE, baseada no modelo escocês – “*How good is our school?*” –, que privilegia a interpelação directa aos actores educativos, assume-se como factor fundamental e um meio privilegiado para garantir a qualidade de educação assim como um processo que também colabora “na capacidade das lideranças formais gerarem e gerirem um projecto consistente de desenvolvimento da organização negociando com os diversos actores e dirimindo potenciais focos de conflito” (Abrantes, 2010, p. 34). Ao nível dos seus efeitos, e perspectivando a sua generalização a todas as escolas do país, acredita-se que a AEE possa induzir mecanismos de auto-avaliação sistemática, enfatizando “a dimensão aprendente das instituições educativas quando colocam os processos de avaliação ao serviço da melhoria das suas práticas” (Costa & Ventura, 2005, p. 149).

A AEE assume-se como um elemento-chave de validade da avaliação que se traduz na: “garantia da independência; na credibilidade e reconhecimento do processo; na legitimação e validação do relatório de auto-avaliação; na importação de juízos não comprometidos; na importação de motivação extrínseca; e no reforço da auto-estima dos agentes internos” (Costa & Ventura, 2005, p. 153).

#### **1.4 – Os impactos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal**

Numa revisão da literatura recolhida, é visível a preocupação que os responsáveis políticos de cada um dos países que compõem a União Europeia devotam na matéria de avaliação dos respectivos centros educativos. É aqui entendida e reconhecida a avaliação daqueles centros numa perspectiva segmentada – das escolas, dos professores e dos alunos –, onde confluem várias dimensões ou factores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, devendo constituir-se objecto de avaliação.

A agenda educativa europeia actual define a avaliação dos professores e, sobretudo, a avaliação das escolas como prioridades nas medidas ao nível das matérias relacionadas com a avaliação do sistema educativo, que assentam numa proposta do Parlamento Europeu para a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino nas escolas. Esta proposta evidencia a importância da avaliação interna como fomentadora de melhores aprendizagens e de qualidade das escolas, prioridade absoluta nas políticas portuguesas, a partir da qual o Ministério da Educação regulamentou o sistema de avaliação das escolas (Lei n.º 31/2002) e, mais tarde, promoveu a construção e implementação da AEE. Com o intuito de enraizar a cultura e prática de avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, o Ministério da Educação entreteceu uma relação entre avaliação e processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação. O discurso político evidencia que é à escola que cabe a grande responsabilidade de gerir a qualidade educativa que oferece, sendo a avaliação “um processo necessário para a auscultação e melhoria [dessa mesma] qualidade” e um “elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, dos seus actores no prosseguimento do trabalho educativo” (Coelho et al., 2008, p. 58).

A Lei n.º 31/2002, ao longo do seu articulado, enfatiza duas preocupações – promover a melhoria da qualidade do sistema educativo e dar visibilidade aos resultados (dimensão abrangente com impacto mediático considerável) – que favorecem uma perspectiva baseada numa lógica de mercado, fortemente marcado por desideratos neoliberais e fornecem novas oportunidades aos pais e encarregados de educação na livre escolha de um estabelecimento de ensino para os seus educandos, de acordo com os resultados apresentados. Este normativo enuncia ainda um conjunto de objectivos operacionais que a sua dimensão avaliativa reforça com forte impacto nas dinâmicas organizacionais da escola: *i)* promover a melhoria da organização; *ii)* assegurar o sucesso educativo e promover uma cultura de avaliação; *iii)* promover a participação activa dos actores escolares e sociais; *iv)* valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa; e *v)* promover uma cultura de melhoria continuada da organização, dos resultados e dos projectos a partir de focos locais de auto-avaliação.

Recentemente, no Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho, é mencionado que, embora ainda existam alguns constrangimentos ao nível da concepção do Programa de Avaliação Externa das Escolas – na forma como os objectivos estão formulados; redundância dos factores analisados; padrões de medida pouco clarificados; constituição muito formal dos

painéis; tempo reduzido de visita à escola; formas de divulgação dos resultados à comunidade; entre outros –, já se verificam melhorias no funcionamento das organizações (Conselho Nacional de Educação<sup>29</sup> [CNE], 2010).

A este respeito, o CNE (2010) refere que “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correcção de situações problemáticas detectadas” e que “o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável” (p. 31831).

Já no Parecer n.º 5/2008, o CNE salienta a importância da avaliação das escolas como elemento imprescindível para a promoção da qualidade dos sistemas, que “colabora no esforço global para a melhoria da educação, entendida esta como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” (2008, p. 26152), no qual a auto-avaliação deve colaborar para suportar e qualificar o debate sobre a escola. Neste seguimento, refere-se ao papel da AEE como instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de auto-avaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, provocadora de uma prática da avaliação que seja participativa e do conhecimento colectivo dos vários actores com legitimidades reconhecidas. Adverte ainda para a tridimensionalidade dos objectivos da AEE<sup>30</sup>, enunciados pela IGE, que não deve constituir-se como promotora de tensão interna no processo e deve evitar os efeitos paralelos sobre a dimensão para a melhoria da escola. Se, neste parecer, o CNE (2008) tinha identificado como prioritária a necessidade de compreender melhor a percepção que autarquias e pais têm dos impactos do processo de AEE na comunidade e de potenciar os seus aspectos positivos, o Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho, foca as três funções nucleares de avaliação das escolas: *i*) fornecer à comunidade escolar, instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento (formação dos agentes); *ii*) fornecer aos utentes directos e indirectos da escola, elementos que lhe permitam fazer uma leitura mais clara de qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (prestação de contas); e *iii*) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas, elementos de suporte à decisão (apoio à decisão). No entender do CNE (2010), esta última função não tem assu-

---

<sup>29</sup> Órgão independente, com funções consultivas e competências de relevo no acompanhamento, apreciação e validação dos procedimentos de avaliação das escolas (artigo 12º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

<sup>30</sup> São descritos cinco objectivos, na página Web da IGE, quanto à aplicação do processo de Avaliação Externa: três destes objectivos estão relacionados com a **melhoria das escolas**; outro refere-se à **regulação geral do sistema**; e o outro diz respeito ao **fornecimento de informação à comunidade**. O CNE (2010) considera que os três primeiros objectivos estão formulados de forma pouco clara, havendo uma certa sobreposição entre si.

mido centralidade neste processo de avaliação, negando-lhe o cumprimento de um dos objectivos prioritários, ao reduzir o impacto mediático almejado e que arrasta consigo processos de envolvimento parcelares dos pais e encarregados de educação relativamente à avaliação em si e à vida escolar em geral. Efectivamente, a AEE deve ser considerada como o primeiro instrumento de que dispomos para conhecer melhor as escolas públicas e ajudar a ultrapassar os pontos críticos das diferentes unidades orgânicas que são objecto deste processo. A este propósito, Abrantes (2010) menciona que as dinâmicas utilizadas na AEE – “que não podem ser apenas imputadas à governação mas que resultam também dos actores que moldaram e implementaram o modelo” – têm “favorecido mais o primeiro propósito, sobretudo no que se refere às lideranças das escolas, limitando o seu poder operativo nos restantes dois” (p. 33).

Refere ainda este autor que “emerge um conjunto alargado de escolas com classificações muito positivas nos itens de organização, mas modestas nos resultados” (Abrantes, 2010, p. 34), facto que deve estar associado ao novo modelo profissionalizado e hierárquico de gestão escolar instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Efectivamente, no preâmbulo deste normativo é salientada a necessidade de “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”. Curiosamente, os resultados da avaliação externa, mesmo antes da aplicação deste novo modelo de gestão, já evidenciavam o factor liderança como aquele onde os resultados são melhores.

Abrantes (2010) considera que o baixo impacto da AEE na prestação de contas e na orientação das políticas públicas de educação se fica a dever à invisibilidade pública e mediática do Programa<sup>31</sup>. Nesta linha de pensamento, o CNE (2010) refere que os *mass media* têm alguma insensibilidade para os assuntos educativos que importarão melhorar e superar, recomendando a divulgação dos resultados obtidos através dos órgãos de comunicação social locais.

Outro dos efeitos previstos no processo de AEE é a contratualização de autonomia entre o Estado e as Escolas no sentido de atribuir novas competências aos estabelecimentos de ensino e dar maior visibilidade à capacitação dos actores locais na definição estratégica e linha de orientação política e organizacional a seguir. Porém, segundo o

---

<sup>31</sup> A este respeito, Lima (2011) aponta este factor como uma adversidade para uma maior credibilidade do modelo de AEE. Refere que este tema não consta da agenda mediática, sendo desprezado um trabalho que, apesar de alguns constrangimentos, tem mais credibilidade e mérito para a prestação de contas do que o ranking das escolas que acolhe uma grande cobertura por parte dos meios de comunicação social.

---

CNE (2011), uma das melhorias a aplicar ao modelo do primeiro ciclo avaliativo situa-se na articulação da AEE com a autonomia das escolas, redefinindo-se propósitos e expectativas no que à AEE respeita.

A leitura e análise dos relatórios produzidos ao longo de todo o primeiro ciclo avaliativo da AEE dão visibilidade a alguns dos impactos positivos deste programa. Um desses efeitos refere-se ao desenvolvimento dos processos de auto-avaliação das escolas, impulsionados pela AEE. A este respeito, o CNE (2011) recomenda que as escolas devem assegurar processos de auto-avaliação que dêem mais importância e informação – também aos avaliadores externos – sobre os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ao impulsionar a auto-avaliação, o processo de AEE contribui decisivamente para a melhoria e aprendizagem organizacional. Todavia, segundo Escudero Escorza (2002, citado por Costa & Ventura, 2005, p. 152), a própria auto-avaliação é um “*elemento-chave de fiabilidade e de utilidade* da [própria] avaliação, traduzindo-se: na implicação dos agentes internos; no favorecimento do processo de institucionalização, no provimento de informação completa e verdadeira; na contextualização da avaliação; e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa”.

Como aspectos negativos da AEE, o CNE (2010) salienta a inexistência de acompanhamento às escolas na preparação deste processo avaliativo e o facto dos resultados do programa não terem potenciado mecanismos de apoio às escolas com classificações mais baixas com vista a assegurar a construção e a concretização de planos de melhoria.



---

## Capítulo 2 – Liderança na escola: perspectivas, teorias e modelos na construção da unidade organizacional

A abundância de desafios não é o problema. É a forma como respondemos aos desafios que conta.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 13)

Ao longo das últimas décadas, a liderança e a escola têm sido objecto de estudo nas diversas ciências sociais e, neste contexto, em torno delas têm sido elaboradas diversas teorias e modelos interpretativos assim como utilizadas diversas metáforas para a sua interpretação. Assim sendo, com o propósito de estabelecer um *corpus* teórico que nos permitisse efectuar a leitura da realidade organizacional na qual incidiu o nosso estudo empírico e, em particular, tornar inteligíveis as lideranças aí praticadas, neste capítulo, clarificámos o conceito de liderança, cruzámos várias teorias de administração e análise organizacional com diferentes perspectivas de liderança e situámo-las no contexto organizacional da escola e, por fim, apresentámos uma leitura mais circunstanciada da liderança na perspectiva do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

### 2.1. – Das teorias da organização à liderança: similitudes e convergências de sentido em contexto escolar

Focalizar os traços mais marcantes das recentes abordagens organizacionais da escola e dos modelos de liderança é o objectivo deste item. Centrar a atenção em aspectos de natureza teórica que configuram um entendimento comum do modo como funcionam as organizações e como se perspectivam novos modelos de liderança revelou-se um exercício deveras difícil, com contornos pouco definidos, dada a ambiguidade que reveste estas duas temáticas, sobretudo quando são olhadas em contexto escolar.

Impulsionados pela perspectiva de Costa (2000) e pela necessidade de encarar este desafio com a lucidez exigida, bem como movidos por uma certa ousadia no plano da conceptualização teórica, procurámos entender as lideranças escolares “no espaço e no ambiente das teorias de administração e da análise organizacional” (p. 15), ao mesmo tempo que cumprimos com os pressupostos de economia de estudo que devem estar subjacentes a um trabalho desta natureza. Citando este investigador:

assumimos portanto, o pressuposto de que a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo *take away* (...), mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional (Costa, 2000, p. 15).

Ao falarmos de liderança, temos de nos socorrer obrigatoriamente de uma análise diacrónica do modo como se tem vindo a perspectivar a administração das organizações, em geral, para melhor a entendermos na actualidade. Constatámos que, de facto, têm sido muitas as definições criadas para caracterizar uma organização e, em todas elas, não é possível dissociar elementos tão diversos como as pessoas e suas relações, os objectivos específicos, o poder e a adaptabilidade aos contextos sociais que a rodeiam.

Neste contexto, as organizações são entendidas como construções sociais, onde o homem intervém, relacionando-se com os seus pares na procura das satisfações e interesses pessoais, levando em linha de conta os objectivos colectivamente perseguidos. Efectivamente, as organizações, assumindo aqui a perspectiva fenomenológica de Bates (1986, citado por Castanheira, 2010, p. 14), são “o resultado da acção e intenção humana, fornecendo – devido ao seu carácter intencional – contextos para a negociação e criação de significado, de ordem moral e de poder”.

Também as escolas enquanto organizações se revêem neste campo conceptual. Contudo, as especificidades que as caracterizam e diferenciam não são independentes de uma análise organizacional resultante de uma reciprocidade de influências<sup>32</sup> de organizações tipicamente enquadradas nos outros contextos. É a partir da singularidade da sua missão, essencialmente pedagógica e educativa, que atendemos à sua especificidade e desenvolvemos o tema em análise.

Tradicionalmente estudada a nível organizacional recorrendo a abordagens de tipo empresarial, a organização-escola é hoje conceptualizada como uma “organização social singular e complexa” (Estaço, 2001, p.19), constituindo um “objecto de estudo polifacetado e complexo, em simultâneo, lugar de encontro e de síntese das abordagens macroscópicas (...) e microscópicas (...) espaço específico que, atravessado por estes dois níveis, se individualiza enquanto contexto organizacional singular” (Tonim, 2000, p. 60). Enquanto nível meso do sistema de ensino, a organização-escola tem sido objecto de múltiplas abordagens teóricas e metodológicas, as quais, como refere o autor atrás citado, são:

fruto da influência de vários paradigmas científicos e materializados em perspectivas analíticas plurais (sociopolíticas, ideológicas, culturais, etc) têm vindo a focalizar as organizações escolares como construídos sociais, singulares e contingentes, capazes de construir a sua própria iden-

---

<sup>32</sup> Se é verdade que as escolas são olhadas como um objecto de análise organizacional e de orientação normativa importados do contexto empresarial, não podemos “ignorar que também a análise organizacional em geral recebe cada vez mais influências de muitas das investigações produzidas no campo das organizações educativas” (Costa, 2000, p. 26).

---

tidade através da acção dos indivíduos, dos seus interesses, das suas estratégias, dos seus sistemas de acção concreta. (2000, p. 60)

É na construção da sua identidade que reside a importância da escola enquanto objecto social relevante para o estudo e investigação, dado tratar-se de uma organização com características particulares, não obstante, tal como evidencia Lima (1992), a escola enquanto organização

partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias – de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise. (p.57)

A interpretação das principais teorias organizacionais – que funcionam como modelos ou imagens sobre as quais a escola se revê enquanto organização –, não deixou também de demonstrar a grande variabilidade nas concepções e percepções de liderança aduzidas em cada momento particular da sua história. O conceito de liderança é assim entendido de uma forma ajustável aos diferentes contextos sociais e às teorias que o enformam, passando igualmente por fases distintas da sua concepção e entendimento, produzindo um espectro alargado de conhecimento e desenvolvimento sobre a temática muitas das vezes associada a referências de poder e dominação.

Foram muitas as teorias e sistematizações concretizadas por diferentes autores, sob diferentes perspectivas que, recorrendo a metáforas, pretendiam interpretar o funcionamento das organizações<sup>33</sup> enquanto realidades sociais complexas.

Partindo dos modelos burocráticos de *Weber*, passando pela teoria de administração científica de *Taylor* ou pela teoria das relações humanas de *Mayo* até à organização anárquica, importa destacar que a diversidade de imagens organizacionais nelas baseadas para estudar os contextos educativos irá permitir “uma análise organizacional multifacetada, evitando-se o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico” (Costa, 1996, p. 16). Também na procura das melhores respostas para a caracteriza-

---

<sup>33</sup> Costa (1996, pp. 13-14) apresenta os principais modelos presentes no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional, elaborado por alguns investigadores: *Ellström* (1984) apresenta uma tipologia baseada no modelo racional, modelo político, modelo de sistema social e modelo anárquico; *Bolman e Deal* propõem quatro perspectivas: estrutural, recursos humanos, política e simbólica; *Sergiovanni* assenta a sua tipologia em quatro perspectivas: eficiência, pessoa, política e cultural; *Bush* socorre-se de cinco modelos: formais, democráticos, políticos, subjectivos e de ambiguidade; *Borrel* apresenta sete modelos de organização escolar: racionais, naturais, estruturais, recursos humanos, enfoque de sistemas, políticos e simbólicos; e *England* apresenta três formas de entender a administração educativa: modelo tradicional, modelo interpretativo e modelo crítico.

ção do estudo da organização e da participação na escola secundária portuguesa, Lima (1992, p. 58) concentra uma análise “num número limitado de propostas teóricas com o objectivo de seleccionar um modelo, eventualmente uma síntese de modelos, como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado”.

Destas propostas teóricas resultam evidências na forma diferenciada como se operacionalizam e situam as lideranças nos diferentes quadros de organização, originando novos modelos, novas concepções, metáforas ou definições sujeitas à mutabilidade do contexto social que as rodeia, no qual se inscreve e do qual se vê refém.

Desta forma, consentâneos com as palavras de Lima (1992), socorremo-nos da escolha de um modelo segundo o qual olhámos para a escola no sentido de abrir novas perspectivas para o seu estudo e entendimento, estabelecendo *um ponto de partida para a construção de um quadro conceptual* no que às lideranças, no seu interior, respeitam. Deste modo, e tomando nossas as palavras de Costa (2000), “a nossa reflexão alinhar-se-á em volta de três grandes concepções de liderança que identificamos como visão mecanicista da liderança, visão cultural da liderança e visão ambígua da liderança”, cujo interesse pelo seu enfoque se resume no simples facto de recorrer a metáforas<sup>34</sup> cujas concepções “não são nem completamente estanques ou mutuamente exclusivas, nem sequer, pelo facto de terem surgido em determinada época histórica, sucumbiram à evolução teórica posterior” (p. 16), mantendo, portanto, uma certa actualidade e essencialidade.

A visão mecanicista da liderança marca um período temporal definido entre as décadas dos anos 40 e 80 do século passado e refugia-se à volta de três conceitos essenciais – influência, grupo e objectivos – para fazer alinhar uma perspectiva hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança, entendida “como uma acção lógica, mecânica e automática, desencadeada por alguém que, detentor de determinados predicados, leva outros a atingirem determinados objectivos” (Costa, 2000, p. 16). Marcadas por um período de grande identificação com os postulados científicos e racionais do trabalho, no qual a Teoria Clássica de Taylor é o expoente máximo, as lideranças fortes surgiam da prestação na criteriosa selecção do trabalhador para o desempenho de funções especializadas e com tarefas devidamente divididas. Surge espaço para a visão de líder nato,

---

<sup>34</sup> Na sua obra *Imagens Organizacionais da Escola*, Costa (1996, p. 17) justifica o recurso à linguagem metafórica para explicar alguns dos fenómenos associados à escola, o qual contribui para “uma postura mais realista relativamente às teorias organizacionais” e, neste propósito, cita Morgan (1986) que destaca este tipo de análise como “um meio eficaz de lidar com esta complexidade” e “nos mostra como podemos abrir os nossos processos de pensamento de modo a conseguir ler a mesma situação a partir de múltiplas perspectivas de um modo informado e crítico”.

que encontra ancoragem na Teoria dos Traços, postulado que marca a investigação sobre liderança no período compreendido entre o início do século XX e o fim da década de 30 e evidencia as qualidades inatas do líder – traços físicos, de inteligência e personalidade –, considerando que *um líder, mais do que feito, nasce*. Nesta linha de pensamento, Jesuíno (1996, p. 27) realçou um pormenor interessante, referindo que “admitia-se por outro lado que estas qualidades pessoais, inerentes aos líderes, eram transferíveis de situação para situação”, não deixando margens para dúvidas que a configuração desta teoria não estaria aberta a novos horizontes ou perspectivas de exploração teórica.

**Quadro 3** – Caracterização das três grandes concepções de liderança defendidas por Costa (2000, pp. 16-26) e seu enquadramento histórico.

Visão da Liderança	Metáforas Recorrentes	Época	Tipo de Liderança	Teoria Organizacional
<b>Mecanicista</b> <i>Acção lógica, mecânica, hierárquica unidireccional baseada em influência, grupos e objectivos</i>	Líder nato	Anos 40	Baseada na <b>Teoria dos Traços</b> que acredita que o líder nasce feito.	Modelos formais de <i>Bush</i> Modelos racionais de <i>Ellstrom</i> Modelo da racionalidade técnica de <i>England</i> Teoria clássica de <i>Taylor</i> e <i>Fayol</i>
	Líder treinado	Anos 50	Baseado na <b>Teoria da Liderança</b> que refere que o líder pode e deve ser feito, destacando-se a concepção de <i>Kurt Lewin</i> <sup>35</sup>	Teoria das relações humanas de <i>Mayo</i>
	Líder ajustável	Anos 60	Baseada nas <b>Teorias Situacionais</b> de liderança	Teoria da contingência de <i>Lawrence</i> e <i>Lorsh</i>
<b>Cultural</b> <i>Ligada às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência</i>	Profetas Poetas Negociadores Encenadores	Anos 80	Baseada na perspectiva da <b>Nova Liderança</b> : liderança transformacional, liderança transaccional, liderança carismática, liderança visionária	Teoria da Cultura Organizacional Teoria Z de Ouchi
<b>Ambígua</b> <i>Acção flexível, instável, dependente de estados de turbulência do mundo exterior</i>	Pós-modernidade	Anos 80-90	Baseada na perspectiva das <b>Lideranças Dispersas</b>	Teoria da Anarquia Organizada Modelo Micropolítico Teoria do Caos Perspectiva Neo institucional

Os anos 40 foram fervorosos ao nível da produção escrita no campo da liderança, em parte devido à centralidade que este tema alcançou sobre novas perspectivas ao nível

<sup>35</sup> Kurt Lewin, Ronald Lippit e Ralph White (1939) individualizaram três tipos de estilos de liderança numa teoria que determinou os efeitos mais decisivos no desenvolvimento de estudos nesta temática: *i) estilo autoritário ou autocrático* – o líder centra em si a tomada de decisão, comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem problemas, não permitindo a existência de qualquer nível de participação na tomada de decisões; *ii) estilo democrático* – a tomada de decisões é participada e desenvolve-se em debates, depois do líder ter indicado os objectivos e possíveis estratégias para a sua consecução, na esperança de corresponder às expectativas dos seus subordinados e; *iii) estilo laissez-faire* - o líder sugere, não está envolvido no trabalho do grupo e deixa que os subordinados tomem as suas próprias decisões, o que advém da falta de estruturação do processo de tomada de decisão, no qual o líder exerce um controlo e influência escassos em relação ao grupo (Ghilardi & Spallarossa, 1991).

das Teorias de Organização e Administração, onde aparece enfatizada a Teoria das Relações Humanas<sup>36</sup> de Elton Mayo<sup>37</sup> e seguidores, que ganhou consistência após a experiência de Hawthorne<sup>38</sup>.

As experiências realizadas na empresa *Western Electric Company*, entre fins dos anos 20 e inícios dos anos 30, iluminaram novas abordagens e concepções, trazendo um novo olhar para as organizações ao fazer radicar nos grupos de pessoas a força de uma organização, conferindo sentido à necessidade de líderes capazes de motivar grupos. Este movimento foi acompanhado por alguma descrença na teoria dos traços e na sua real compatibilidade com todos os contextos de liderança implicados, embora estudos posteriores, realizados por investigadores, tenham revelado intenção de reconsiderar a sua credibilidade.<sup>39</sup> Pelo contrário, Stogdill (1948, 1974, citado por Jesuíno, 1996, p. 32) contribuiu decisivamente para a sua desmistificação ao desenvolver estudos que apontaram, sobretudo, “para a influência da situação e muito menos para os traços de personalidade estáveis, característicos da função de liderança”, reforçando a sua posição nesta matéria com uma análise crítica, aqui também traduzida pelas palavras de Jesuíno (1996) quando refere que

embora determinados traços de personalidade possam estar mais frequentemente associados às funções de liderança eles não são, só por si, suficientes para explicar a variabilidade dos desempenhos da situação para situação. (p. 35)

Esta nova visão no modo de entender as lideranças encontrou assim pontos de comparação com as teorias anteriores e, segundo Costa (1996, p. 57), conduziu à substituição do “estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções, do homem individualmente considerado (...) pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo”. O interesse pela gestão de pessoas na organização sobrepôs-se ao estudo da gestão de produtos, na qual o homem aparece como mais uma peça da engrenagem, o que suscitou mudanças ao nível da investigação e o interesse pelo estudo dos factores

---

<sup>36</sup> Teoria que torna o operário como peça central de uma organização e encara os factores sociais e psicológicos do comportamento organizacional como determinantes para a eficácia da mesma. Tal como descreve Costa (1996, p. 59), o trabalhador “deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade pessoal e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes”.

<sup>37</sup> Considerado, a par de *Kurt Lewin*, o pai da perspectiva psicológica das organizações (Teixeira, 1995).

<sup>38</sup> Descrita e reapreciada por *Roethlisberger e Dickson* no seu livro *Management and the Worker*, publicado, pela primeira vez, em 1939 e que se desenvolve em quatro fases distintas (Teixeira, 1995). De acordo com *Hollway* (1991, citado por Costa, 1996, p. 59) “*Hawthorne* é onde o *trabalhador sentimental* se constitui como objecto de ciência social (...) detentor de sentimentos (...) e de necessidades interpessoais.”

<sup>39</sup> De acordo com Jesuíno (1996, p. 36) “não obstante o relativo descrédito que as revisões exaustivas de Stogdill lançaram sobre a teoria dos traços verifica-se actualmente uma certa tendência, por parte de alguns autores, para a sua reconsideração (House, 1977; House e Baetz, 1979; Schneider, 1983)”.

sociais e psicológicos do comportamento organizacional, abrindo novas oportunidades e novos campos de debate em torno do tema e contribuindo para o desenvolvimento de vários estudos sobre o estilo de liderança mais eficaz e adequado a esta nova realidade. Como refere Costa (1996),

a introdução do factor humano no contexto organizacional (...) trouxe para o mundo empresarial novos técnicos (...), novos espaços de intervenção (...) e novas áreas de investigação: as estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão (p. 59).

Surgem aqui os trabalhos de Kurt Lewin, os estudos de Michigan e Ohio<sup>40</sup>, que se caracterizam, essencialmente, por integrar uma componente mais democrática no comportamento dos líderes, “articulando-os com questões como o desempenho do grupo e a satisfação no trabalho por parte dos subordinados” (Costa, 2000, p. 19) e, sobretudo, por conferir uma perspectiva menos voltada para a linearidade, mecanicismo, unidireccionalidade e hierarquização do modo de influência.

Se, por um lado, os estudos de Lewin deram origem ao entendimento do *líder treinado*<sup>41</sup>, analogamente situado nas experiências assumidas<sup>42</sup> para a sua concertação teórica, por outro lado, os estudos de Michigan e Ohio favoreceram uma nova abertura para o entendimento da liderança baseada na adaptação situacional e antecederam a conhecida Teoria da Contingência de Lawrence e Lorsch<sup>43</sup>, sobre a qual resulta o desenvolvimento de estudos de liderança encabeçados por Fiedler. Desde então, é consensual a utilização de uma nova metáfora no modo como se percebem as lideranças e, portanto, é aceite a visão de *líder ajustável* a situações diferenciadas.

Posto isto, decorreu na década seguinte, a de 60, a percepção de que a liderança dependia dos contextos e, conseqüentemente, entendia-se que determinado comportamento de liderança poderia ser eficaz numa situação e ineficaz num contexto diferente. O paralelismo com a teoria organizacional da contingência enfatiza a importância de

---

<sup>40</sup> As experiências de Michigan e Ohio decorrem dos estudos pioneiros sobre estilos de liderança iniciados por Kurt Lewin em 1938 e continuados pelos seus colaboradores como Ronald Lippit e Ralph White.

<sup>41</sup> Imperava nessa altura, no decorrer dos anos 50, a percepção de que a liderança também se aprende.

<sup>42</sup> As experiências referenciadas levaram em linha de conta a adaptabilidade de líderes, em contexto laboratorial, a três tipos distintos de liderança com grupos diferenciados – autocrático, democrático e *laissez-faire*, – onde os estilos de liderança se sucediam, em ordens diferentes, nos quatro grupos de controlo, constituídos por crianças de dez anos de idade. Daqui resultou a confirmação “da tese de excelência da liderança democrática numa época em que se levantavam dúvidas quanto à viabilidade dos sistemas democráticos” (Jesuino, 1996, p. 59).

<sup>43</sup> Esta teoria marca o início de um novo caminho na forma como se olham para as organizações. O clássico lema *the one best way* é substituído pelo *it all depends*, sugerindo que a liderança é totalmente dependente “dos contextos ambientais, das tecnologias e dos processos utilizados, dos comportamentos dos membros e dos utilizadores da diversidade das organizações” (Costa, 2000, p. 21).

ajustar a organização ao seu ambiente externo e às próprias características dos seus colaboradores (ambiente interno). Fala-se, então, da *favorabilidade da situação* que obriga ao ajustamento do comportamento do líder em função de factores motivacionais, da sua orientação para a tarefa ou para as relações humanas, determinada pelas contingências que o próprio contexto ou situação vivida evidenciam.

No início dos anos 80, surgem, no quadro de um movimento que ficou conhecido por *Nova Liderança*, novas teorizações sobre a liderança – potenciadas em parte pelas alterações de paradigmas verificadas no modo de entender a administração das organizações sociais – e, nesta altura, o líder passou a ser mais um “gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (Bryman, 1996, citado por Costa, 2000, p. 22). Nesta época, com os trabalhos situados no campo da gestão empresarial interessados em explicar o sucesso nas empresas japonesas e a sua adaptação em sociedades ocidentais, nomeadamente na americana, surgiram as teorizações da liderança transformacional, da liderança carismática e da liderança visionária, entre outras. Surgiram também novas concepções teóricas que passaram a abordar a análise das organizações situada na perspectiva de cultura organizacional e fizeram centrar a importância do *controlo da cultura organizacional* numa dimensão simbólica, contribuindo para a prosperidade do seu arquétipo teórico na implementação de uma *cultura forte e uma visão partilhada* entre os membros da organização. A propósito desta nova concepção de liderança, Costa (1996, p. 133) escreveu o seguinte:

a questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das concepções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência.

Neste contexto, emerge o conceito de líder cultural<sup>44</sup> entendido como uma espécie de *engenheiro da cultura organizacional*, capaz de “criar nos membros da organização, um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção, sustentados por determinada visão organizacional” (Costa, 2000, p. 23). Este pensamento era já sistematizado por William Ouchi, no início da década de 80, que, a partir das

<sup>44</sup> Reto e Lopes apresentam ainda três dimensões do papel dos líderes enquanto gestores de cultura: *i)* “a criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade”; *ii)* “a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização” e; *iii)* “a personificação da identidade do grupo e da própria visão” (citados por Costa, 2000, p.23).

observações realizadas em algumas empresas americanas, passou a defender que “trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida” (Teixeira, 1995, p. 27) e colocou em evidência quer a necessidade do desenvolvimento de uma cultura/filosofia de empresa, quer a importância de uma maior participação nas tomadas de decisão por parte dos diferentes membros da organização.

Esta necessidade de apropriar a organização de uma cultura própria não foi mais do que uma antevisão aplicada em contexto escolar: escolas cada vez mais promotoras de sucesso escolar e de realização pessoal e social dos actores educativos positivamente implicados nos processos de decisão tal como está previsto nos dois últimos modelos do regime de autonomia, administração e gestão das escolas publicados em Portugal<sup>45</sup>.

Ocorre um período de grande inovação e crescimento a nível das tecnologias e surge uma nova era social, a da mudança acelerada e da adaptação constante, era que Alvin Toffler (2010) denominou de *Terceira Vaga*.

A turbulência dos tempos modernos, provocadora de profundas alterações nos contextos sociais e nos sistemas organizacionais, não comportou qualquer tipo de compatibilidade com uma estrutura organizacional baseada na impermeabilidade e na previsibilidade – com unidades homogêneas e estáveis – e o por muitos denominado de período da *pós-modernidade* trouxe consigo as influências do mundo moderno, muito caracterizado pela flexibilidade, instabilidade e a dependência por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem. Passou a defender-se que os actores dentro de uma organização também estariam sujeitos a estados de adaptabilidade constantes, geradores de novas formas de actuação e de relação dentro dos grupos sociais nela definidos e muito marcados pelos jogos de conflito, poder e processo de influência.

Nesta época, foram influenciadas novas correntes teóricas e o modo como se olham as organizações e eis que surge a metáfora da anarquia organizada<sup>46</sup>, teoria do caos e concepções políticas de organização e administração, entre outras. A propósito da caracterização da anarquia organizada, Lima (1992) refere que esta não deve ser olhada segundo um juízo de valor ou apreciação negativa do termo e poderá considerar-se como um “modelo em que os objectivos são considerados pouco claros e conflituantes e

---

<sup>45</sup> Referimo-nos aos Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

<sup>46</sup> As conceptualizações teóricas normalmente associadas a esta metáfora da organização como anarquia são alinhadas nas seguintes abordagens: *i*) escola como anarquia organizada; *ii*) decisão organizacional como caixote de lixo; *iii*) sistema debilmente articulado; e *iv*) sistema caótico. Estas metáforas foram organizadas utilizando a escola como a organização-tipo de referência onde impera uma organização anárquica, com objectivos pouco claros traduzidos em novas formas de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza (Costa, 1996).

as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” (p. 72), para além da existência de “uma liderança menos autocráticas e mais *laissez-faire* e, sobretudo, uma *lógica de confiança*, ou uma *presunção de competência*” (p. 74).

As concepções de liderança começaram a ser novamente reequacionadas, dedicando-se especial atenção às organizações educativas pelos seus níveis elevados de ambiguidade e imprevisibilidade<sup>47</sup>. Aparece, então, um conceito alternativo para a definição de liderança, *liderança dispersa*, proposto por Bryman (1996, citado por Costa, 2000), que a traduz “como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais” (p. 25). As características mais significativas desta nova teoria assentam nos seguintes elementos: *i*) realce de alguns pormenores da liderança participativa e enaltecimento da necessidade de transformar outros membros da organização em líderes de grupos; *ii*) valorização das equipas e do trabalho em grupo que acoplam a dispersão da liderança em grupos específicos; *iii*) destaque do papel decisivo das lideranças intermédias com os seus espaços próprios de poder e esferas de influência; *iv*) maior visibilidade dos líderes informais ao dissipar o fenómeno da liderança por vários sectores da organização; e *v*) distinção entre liderança e gestão e entre liderança e autoridade.

## 2.2. – A liderança nas organizações escolares: peças soltas num *puzzle* complexo

Iniciámos este item utilizando a imagem do *puzzle* – frequentemente utilizada em muitos escritos, nomeadamente, em investigação –, que nos ajudou a aglutinar, numa perspectiva simbólica, as peças soltas que considerámos num conjunto de ideias dispersas, fragmentadas, confusas ou, se preferirmos, deslocalizadas do seu contexto, a liderança. A junção dessas peças, como acto racional configurador de um exercício heurístico, trouxe algumas vantagens no modo como pretendemos apropriar-nos do conhecimento já explorado, para o situarmos no contexto actual das escolas, possuidoras de uma imagem própria e características específicas, brindando, com lucidez, a esta nossa prática de reconstrução da realidade, assumida numa lógica de organização de ideias que fazem eclodir novos sentidos para o entendimento do nosso objecto de estudo.

Costa (2000) refere que “a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mes-

---

<sup>47</sup> No âmbito de um estudo que desenvolveram, Cohen e March (1974, citados por Costa, 2000, p. 25) reconheceram quatro tipos de ambiguidade com que se confronta um líder escolar: *i*) ambiguidade das intenções; *ii*) ambiguidade do poder; *iii*) ambiguidade da experiência e; *iv*) ambiguidade do êxito.

mo do próprio conceito de educação”, pelo facto dos modos de organização e dos processos de gestão e liderança “não se apresentarem somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituírem-se eles próprios como objectos de acção pedagógica”<sup>48</sup> (p.27). Este autor considera que o exercício de liderança nas organizações escolares sugere, essencialmente, a existência de uma *liderança educativa e pedagógica*, o que

não obstante termos de reconhecer que outras organizações não escolares não ignoram alguma intenção pedagógica nos seus objectivos, no caso da escola, a vertente pedagógica é o centro de toda a sua acção (p.27).

Considerando o sentido dado por Costa (2000), e reivindicando o substrato heurístico delineado no item anterior deste relatório – que nos fez embarcar numa viagem diacrónica sobre a evolução das teorias de organização e, por conseguinte, sobre a evolução dos modelos de liderança que lhes foram complementares –, conseguimos construir uma imagem aperfeiçoada do que pretendemos desenvolver neste capítulo e que melhor se adapta ao estudo da realidade que nos importa.

Reconhecida a influência das teorias de organização sobre a liderança nas escolas e a especificidade organizacional que diferencia esta organização de todas as outras, pretendemos organizar o nosso pensamento concedendo amplitude a uma das premissas de Teixeira (1995, p. 21) que, ao situar-nos no campo das lideranças das organizações escolares, refere que

num mundo que é, em última análise, uma realidade sistémica, é possível que tenham existido, por um lado, mútuas influências e, por outro lado, que os avanços da psicologia tenham influenciado quase ao mesmo tempo o pensamento organizacional e o pensamento pedagógico,

o que confere uma maior abrangência na compreensão das palavras de Nóvoa (1992, p. 15), as quais evidenciam que “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

Pareceu-nos pertinente destacar, no entendimento de uma perspectiva contemporânea do tema em análise, a vertente pedagógica de liderança em contexto escolar que deve opor-se, no campo da sua operacionalização, às teorias mais mecanicistas, de

---

<sup>48</sup> “Nesta perspectiva, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia de justiça não é só uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem; não é só uma escola autónoma mas (...) uma organização de pedagogia de autonomia”. (Costa, 2000, p. 27)

orientação racional e hierárquica, por falta de adequação e articulação dos seus propósitos aos objectivos actuais da escola na perspectiva emancipadora que Costa (2000, p. 30) lhe conferiu:

O quadro de progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade.

A este respeito, Nóvoa (1992, p. 26) refere que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”.

A expressão corrente de liderança educativa e pedagógica engloba em si alguns aspectos importantes que são revistos na citação anterior, a saber: *i*) a necessidade de organizar processos democráticos, participativos, colaborativos e emancipatórios que apoiem os mecanismos de tomada de decisão (coesão), colaborando na interpretação crítica da realidade; e *ii*) a necessidade de traduzir *o conhecimento sobre o conteúdo pedagógico* numa base essencial para o exercício de governação e administração das escolas (Sanches, 1995, citado por Costa, 2000), que transmita alguma ideologia e valores em “relação ao que se passa na sala de aula, no sentido de desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem” (qualidade) (Bush & Coleman, 2000, citados por Costa, 2000, p. 28). A este respeito, Costa (2000) caracteriza o fenómeno da liderança escolar, recorrendo a seis marcos distintos (expostos no quadro 4), como sendo disperso por toda a organização, com contornos pouco definidos e presente nos diversos níveis da sua estrutura, marcada por um elevado grau de incerteza e dependência da instabilidade e irracionalidade que caracterizam as organizações escolares actuais, no domínio global das suas práticas e no que diz respeito aos seus processos de direcção e gestão.

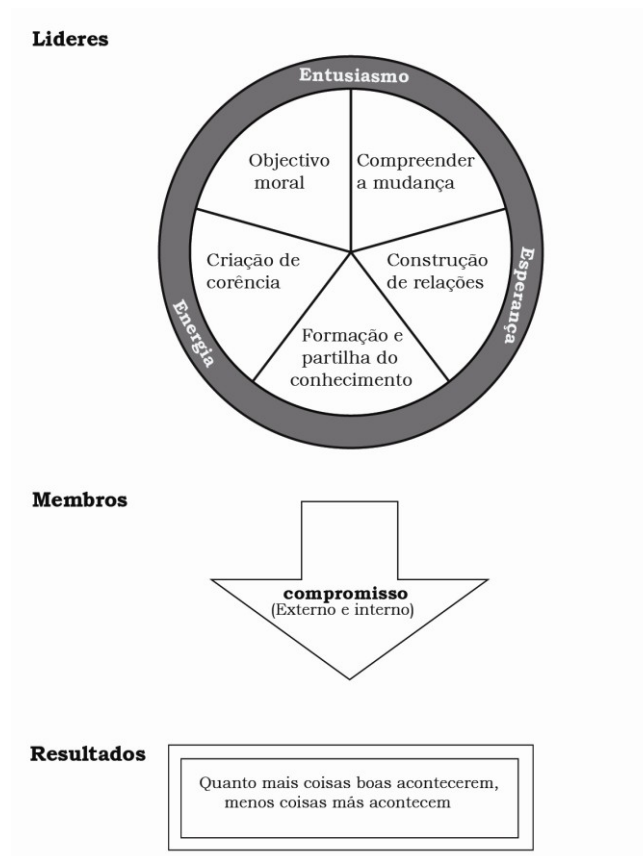
Há uma relação de proximidade e correlação com a ambiguidade, incerteza e instabilidade, gerada pelos novos modelos sociais em constante mudança, que apelam a consecutivas adaptações das estruturas organizacionais que a comportam. Na perspectiva de Fullan (2003, p. 7), “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança”, o que traz um denominador comum às mais recentes interpretações que se fazem do fenómeno e nos levam a questionar *como é possível liderar numa realidade com estas características?*

**Quadro 4** – Os seis marcos da liderança escolar (Costa, 2000, pp. 29-30)

Marcos	Referências descritivas que corporizam a sinalização do fenómeno liderança
<b>Liderança dispersa</b>	Percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar, não sendo um atributo do líder formal, mas sim de líderes informais dispersos pelo que se justifica falar de líderes e não de líder. Estes actores informalmente constituídos como líderes são presentes e activos e colaboram na difusão de ideias, na definição de processos e no protagonismo das práticas.
<b>Relatividade da liderança</b>	Não tem uma interpretação unívoca. A sua natureza é ambígua sendo interpretada de modos distintos quanto ao conteúdo, processos ou estilos.
<b>Liderança e democracia escolar</b>	Deve reger-se por princípios democráticos, indutores de práticas alinhadas pelos princípios de igualdade de oportunidades, de autonomia, de justiça e de equidade, que colaborem na construção aberta e participada dos processos de ensino e aprendizagem, integrando uma lógica de cidadania organizacional e revitalizando a participação de todos os implicados nos processos educativos.
<b>Liderança e colegialidade docente</b>	Processo inter pares assente na colegialidade docente, com apelos frequentes às culturas de colaboração, à gestão concertada do currículo, à colegialidade das decisões e à reflexão partilhada sobre a acção, colocando novos desafios de actuação.
<b>Liderança enquanto saber especializado</b>	Que se aprende e tem uma maior abrangência para a utilização das esferas de influência, permitindo que líderes intermédios se constituam como efectivos centros de contra-poder relativamente ao líder formal.
<b>Lideranças informais</b>	As práticas efectivas de liderança estão dissipadas pelos vários sectores da organização, não se situando apenas no topo da organização escolar, que se deve diferenciar gestão de liderança e liderança e autoridade.

Recorrendo ainda ao postulado da mudança e às suas implicações na forma como se organizam as sociedades, Fullan (2003) acredita que um líder pode tornar-se mais eficaz “se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio e para todos quantos com ele trabalham” (p. 13). Estes são os ingredientes necessários que, segundo Fullan (2003), permitem lidar com situações e problemas complexos, sem respostas fáceis e fazer eclodir uma energia inaudita determinante para se conseguir liderar em qualquer contexto de mudança complexo.

Neste quadro conceptual, Fullan (2003) criou um conjunto com cinco componentes para uma liderança eficaz, consideradas pelo autor como “forças independentes, embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva” (p. 15) e um conjunto de características de natureza mais pessoal, que denominou de constelação energia-entusiasmo-confiança. Estes dois conjuntos inter-dinâmicos exercem uma influência recíproca, pois um líder com estas características é capaz de incutir em si mesmo um forte *objectivo moral* e prosseguir o seu caminho na consolidação desse objectivo, mobilizando os outros para encontrarem as respostas mais adequadas para solucionar os problemas colectivos de forma imediata. “Não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (Fullan, 2003, p. 18), fazendo-os querer que mesmo os problemas mais difíceis podem ser resolvidos produtivamente.



**Figura 2** – Estrutura conceptual de liderança (Fullan, 2003, p. 16)

Através das cinco componentes acima referenciadas – objectivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e criação de coerência –, e dada a natureza de interdependência e reciprocidade que as mesmas exibem, é desafiada uma nova lógica da intervenção do líder no estabelecimento de um compromisso com os seus colaboradores.

Sergiovanni (2004) concretiza algumas ideias de Fullan, depois deste autor ter analisado as vagas de reforma realizadas sobre as organizações escolares e ter concluído que somente a reforma descentralizada, com objectivos locais, poderá ter sucesso, uma vez que nem sempre a transferência de tomada de decisão para a escola traz implicações no “âmago do ensino e aprendizagem das escolas” (p. 22), sendo necessário *uma re-aculturação que leva à re-estruturação dado ser mais eficaz do que a re-estruturação que leva à re-aculturação*. Este autor salienta que “a introdução de novos sistemas de gestão, projectos de qualidade e de estratégias de tomada de decisão não são tanto, os meios pelos quais as culturas escolares mudam, mas mais os resultados das mudanças efectuadas na cultura escolar” (Sergiovanni, 2004, p. 23). Esta noção de aculturação fez

---

emergir, na nossa reflexão, os princípios de organização da escola como uma cultura<sup>49</sup>, onde prevalecem os factores de valorização dos aspectos simbólicos da realidade organizacional que deposita nas crenças, valores, símbolos, artefactos culturais, objectivos morais, rituais e experiências, o meio através do qual as identidades sociais e individuais são construídas.

Numa sumária revisão da literatura sobre o tema em análise, no presente item desta dissertação, emerge o objectivo moral como elemento central e actual de estudo do fenómeno da liderança em contexto escolar. A este propósito, Alves (1999, p. 25) refere que “de facto, o processo de escolarização é marcado pelo carácter eminentemente moral da actividade, (...) pela natureza individual da docência e pelas exigências contraditórias, imprevisíveis e ambíguas dos contextos”. Também Sergiovanni (2004) se refere a uma voz moral que deve reger as escolas organizadas enquanto comunidades e que apela ao factor cultura como indispensável para a melhoria do seu funcionamento e mobilização colectiva dos seus actores. Nesta linha de pensamento, Greenfield Jr. (1995, citado por Castanheira, 2010, p. 86) refere que “as escolas diferem substancialmente das outras organizações por terem um carácter moral (a educação dos jovens), trabalhadores altamente especializados e autónomos e por terem a sua estabilidade organizacional ameaçada frequentemente e de modo imprevisível”. Segundo Kouzes e Posner (2009), é necessário que o líder saiba clarificar os valores morais para poder partilhá-los com todos aqueles que nele acreditam<sup>50</sup>. A crença em algo que se pretende transmitir aos outros obriga o líder ao estabelecimento de um compromisso inabalável com um conjunto de valores que devem ser partilhados depois do líder encontrar a sua própria voz.

No modelo conceptual de Fullan (2003), o objectivo moral “significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo” (p. 15), assumindo-se este um factor crucial para o sucesso das organizações naturalmente construído, que surge com base nas cinco componentes de liderança sistematicamente em prática. O mesmo autor salienta ainda que o objectivo moral “não pode ser apenas estabelecido, devendo ser acompanhado por estratégias que permi-

---

<sup>49</sup> Esta noção de cultura é uma apropriação dos valores da organização comumente partilhados por todos os actores envolvidos, gerando a sua mobilização em torno de objectivos identificáveis.

<sup>50</sup> Esta necessidade também se faz sentir no meio empresarial, fortemente marcado pela emergência de uma política de adaptabilidade aos contextos de mudança sociais que se traduz na implementação de uma missão e visão estratégica mobilizadora de pessoas e na criação de um estímulo para a instituição de uma cultura organizacional com valores morais partilhados.

tam a sua realização, estratégias essas caracterizadas por acções de liderança que levam as pessoas a perseguir um objectivo desejado” (2003, p. 28), o que, na tipologia defendida por Fullan, não é mais do que providenciar um compromisso intrínseco do indivíduo, ou seja, mobilizar o sentido do seu objectivo moral.

Outra das componentes mencionadas por Fullan é a compreensão do processo de mudança e, para o entendimento da sua complexidade, o autor recomenda novas formas de pensar a mudança, baseadas nas seguintes linhas orientadoras: “(1) o objectivo é não inovar demasiado; (2) não basta ter as melhores ideias; (3) avaliar as dificuldades iniciais inerentes à experimentação de algo novo (...); (4) redefinir a resistência como uma potencial força positiva; (5) a ordem é criar uma nova cultura; (6) lista de verificação nunca, complexidade sempre” (2003, pp. 16-17).

Uma terceira componente reside no estabelecimento de relações fortes, que evoluam positivamente com as diferentes pessoas e grupos e, desta forma, permitam alimentar constantemente a interacção e a resolução de problemas concretos.

A quarta componente indicada por Fullan (2003) diz respeito à formação e partilha de conhecimento, extremamente importante e interessante, não só por entrar em interacção com as outras componentes já revistas, mas também, e sobretudo, por nos encontrarmos na era marcada pela sociedade do conhecimento. Efectivamente, existe muita dificuldade na partilha voluntária de conhecimento por parte das pessoas se elas não estiverem identificadas por um objectivo moral, imbuídas de um espírito de grupo que, colectivamente, encara a complexidade da mudança como forma de enfrentar os novos desafios. Como refere o autor, “a alegada transformação da informação em conhecimento é um processo social, e para tal é necessário haver bons relacionamentos” (2003, p. 17).

Relativamente à quinta componente – a criação de coerência –, Fullan (2003) salienta que esta advém de uma situação idealmente muito complexa que reside no limiar do caos, factor importante para fazer crescer a criatividade de cada um e, ao mesmo tempo, esconder a anarquia. A este respeito, o autor refere que “a liderança é difícil numa cultura de mudança porque o desequilíbrio é frequente” (2003, p. 18), evidenciando a importância de tolerar alguma ambiguidade no sentido de não inibir os processos criativos.

Pelo que acaba de ser descrito, a interacção e a cumplicidade das componentes pressupõem que o líder seja enérgico, entusiasmado, confiante e que consiga levar ao estabelecimento de maiores compromissos considerados de dois tipos – externos e

---

internos. Os primeiros – os externos –, derivam de uma fonte de energia traduzida nas políticas e práticas de gestão. No entanto, os segundos crescem da energia inerente aos seres humanos, segundo a qual o cumprimento de uma tarefa é intrinsecamente compensador. Desta forma, Fullan (2003) vê a liderança eficaz como um fenómeno onde o líder “consegue mobilizar o compromisso e o empenhamento das pessoas no sentido de canalizarem toda a sua energia para as acções concebidas para melhorar o *status quo*. Trata-se, pois, de um compromisso individual, mas é, acima de tudo, uma mobilização colectiva” (pp. 20-21).

Por sua vez, Sergiovanni (2004) também nos oferece uma boa perspectiva de liderança nas escolas e parte do postulado que é necessário criar uma nova teoria mais identificada com a escola e menos ligada ao mundo empresarial<sup>51</sup>. Na construção desta teoria, Sergiovanni (2004) recomenda seis critérios fundamentais para a sua enunciação: *i)* ser estética; *ii)* ser baseada em ideias e ligações morais; *iii)* ser sensível à natureza da racionalidade humana; *iv)* permitir tomar decisões sobre a organização escolar; *v)* empenhar-se em transformar a escola num centro de investigação; e *vi)* criar a responsabilidade de aceitar o compromisso por aquilo que fazem. O autor dá enfoque ainda à necessidade de uma escola se organizar enquanto comunidade e criar uma forte voz moral como pontos fundamentais de criação de uma imagem de *liderança enquanto pedagogia*.

Ao reflectirmos sobre o conjunto de critérios atrás enunciados não podemos deixar de salientar a pertinência da ligação moral, a importância dada às decisões sobre a organização escolar e a transformação das escolas em centros de investigação. São estes elementos que, efectivamente, evidenciam rumos audazes na forma como devemos encarar este grande desafio de reflectir sobre a escola enquanto organização e mudar os conteúdos e processos subsidiários do acto de ensinar.

Sobre as ligações morais em contexto educacional, Sergiovanni (2004, p. 60) refere que “surgem dos deveres que os professores, pais e alunos aceitam e as obrigações que têm uns para com os outros e para com o seu trabalho”, sendo que estas obrigações estendem-se aos valores e crenças partilhados que resultam de *compromissos comuns*. O autor premeia, com este arquétipo conceptual, a ideia que as ligações morais têm por

---

<sup>51</sup> O autor, na obra *Novos Caminhos para a liderança escolar* publicada em 2004, passa em revista os princípios conceptuais de três teorias de liderança: a Teoria da Pirâmide (uma pessoa responsável pela supervisão e inspecção do trabalho), a Teoria da Via-férrea (controlo do trabalho por standardização de processos com recurso a guias de operacionalização) e a Teoria das Competências (descentralização do poder na tomada de decisão numa base alargada).

base uma necessidade cultural que depende de um valor intrínseco muito forte que faz variar a dependência de uma liderança interpessoal para a liderança moral e gestão individual. Sergiovanni (2004, p. 74) entende que “o propósito derradeiro de uma liderança escolar é transformar a escola como uma comunidade moral”, fazendo depender desta mudança a essencialidade do restabelecimento da integridade e carácter na administração escolar. Este pormenor tem um enfoque muito especial na sobreposição dos valores sobre as regras burocráticas e de gestão.

**Quadro 5** – Os critérios fundamentais para a construção de uma nova teoria de liderança escolar (Sergiovanni, 2004, pp. 52-71)

<b>Crítérios</b>	<b>Descrição</b>	<b>Finalidades/ Objectivos</b>	<b>Observação em contexto escolar</b>
<b>Qualidade estética</b>	A linguagem e imagens que utilizam devem ser adequadas aos alunos, ao tipo de trabalho que as escolas fazem e ao tipo de objectivos que a escola tem.	Ajudar a transmitir o conhecimento necessário.	Imbuir os directores, professores, pais, encarregados de educação e alunos de um conceito partilhado que a todos diz respeito.
<b>Ligação moral</b>	Deve ser baseada em ideias e colocar as ligações morais em evidência ao convocar imagens sagradas das escolas. Têm por base normas culturais e é apoiada em ideias, valores e compromissos.	Levar os directores, professores, pais e alunos a gerirem-se a si próprios. Satisfazer as necessidades de coordenação e compromisso entre os actores.	Cumprir tarefas através da aplicação de teorias de motivação; Desenvolver um espírito de partilha que leve todos os implicados a reagir por motivos internos.
<b>Imagem da Racionalidade</b>	Deve ser sensível à natureza da racionalidade humana	Deixar as pessoas decidir o que fazer e como fazer e verificar a adequabilidade dos objectivos relativamente aos valores e compromissos partilhados na organização.	Dar aos professores a oportunidade de gizarem escolhas e soluções e adequarem objectivos à medida que o processo se desenrola.
<b>Princípio Construtivista</b>	Deve tomar decisões sobre a organização e funcionamento escolar, plano de estudos e vida da sala de aula.	Adequar as formas às funções, baseadas na reflexão e colaboração entre todos com o propósito de construir o entendimento do mundo em que vivem na escola.	Criar comunidades de aprendizagem dentro da escola e dentro da sala de aula. Salientar a forma como os adultos aprendem.
<b>Centro de Investigação</b>	Deve transformar a escola num centro de investigação, estando a investigação centrada no trabalho do professor.	Tornar a escola mais do que um lugar de instrução. Tornar o ensino mais uma actividade de resolução de problemas e menos de debitar conhecimentos.	Desenvolver continuamente o professor e promover uma supervisão pedagógica eficaz. Adequar o ensino aos contextos circundantes..
<b>Objectivo de Gestão Individual</b>	Deve ensinar as pessoas a serem capazes de se gerirem a si próprias.	Criar a responsabilidade de aceitar o compromisso por aquilo que faz.	Perspectivar a escola enquanto sistema de gestão autónomo e com a autoridade moral no centro que mova as pessoas pela força das ideias e dos valores partilhados.

O autor considera que uma escola, na perspectiva de comunidade, poderá organizar-se em torno de relacionamentos e de ideias, criando estruturas sociais que “unem as

“pessoas num todo que os liga a um conjunto de valores e ideias partilhados” (2004, p. 77), ou seja, um sentido de conjunto a partir de cada indivíduo. São valorizados os valores comunitários ao invés dos valores contratuais e a lógica dos relacionamentos são de natureza moral e não calculista. É valorizado o compromisso e as relações de trabalho baseiam-se nas relações de grupo, onde a vontade é a força motriz do desenvolvimento em comunidade, dando prevalência às relações interpessoais com implicações morais.

Sergiovanni (2004, p. 79) fez realçar este conceito de organização da escola em comunidade, como se se tratasse de um acto reivindicador de mudança ou de um acto transformador no modo como se deveriam operacionalizar as lideranças, fazendo emergir dois conceitos distintos, com significados opostos ao nível da sociologia e que retratam “dois tipos ideais – duas maneiras diferentes de pensar, viver, dois tipos diferentes de culturas, duas visões alternativas de modo de vida”, a saber: os grupos *gemeinschaft* (“comunidade”) e os grupos *gesellschaft*<sup>52</sup> (“sociedade”).

Admitimos que a administração de uma escola eficaz deve fazer prosseguir os seus objectivos a partir do estabelecimento de uma voz moral, numa tentativa de revolucionar a liderança escolar e é, neste sentido, que Sergiovanni (2004) aponta que “a Teoria da Comunidade é adequada unicamente às escolas porque estas se prestam ao desenvolvimento de uma voz moral” (p. 92). Também Alves (1999, p. 25) admite que, numa escola, “uma administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação”.

Neste entendimento, Sergiovanni (2004, p. 91) propõe-nos que

em vez de pensar acerca de gestão burocrática e liderança pessoal como as forças motrizes que puxam e empurram a escola e os seus membros para a frente, a voz moral ajuda-nos a pensar na liderança como o desenvolvimento de um grupo de pessoas com objectivos comuns,

convidando-nos a regressar às origens da liderança escolar para melhor entendermos os papéis que os Directores de escola devem assumir no cumprimento do seu dever.

Por fim, dando continuidade ao pensamento do autor que temos vindo a utilizar como referência, partimos do entendimento de que liderar uma escola é, sobretudo, liderar com pedagogia<sup>53</sup>, trazendo a criança para a centralidade das responsabilidades e

<sup>52</sup> Estes termos, correntemente utilizados em sociologia, dizem respeito a uma mudança nos valores e orientações como se tratasse de uma transformação social.

<sup>53</sup> Ideia já defendida por Heifetz em 1994, quando afirma que “mobilizar a comunidade escolar em nome da resolução de problemas é praticar a liderança como uma forma de pedagogia” (citado por Sergiovanni, 2004, p. 134).

compromissos que são estabelecidos na escola, numa rede de valores partilhados, compromissos comuns e na construção de propósitos que “envolve a transformação de homens e grupos de unidades neutras e técnicas em participantes dotados de uma marca peculiar, sensibilidade e compromisso”<sup>54</sup> (Selznick, 1957, citado por Sergiovanni, 2004, p. 133).

### **2.3. – A liderança na perspectiva da Avaliação Externa das Escolas: unidades de sentido relevantes para o estudo em análise**

A importância dos estudos sobre a liderança das escolas tem vindo a ganhar uma centralidade crescente em Portugal. Segundo Alves (1999, p. 25), “a centralidade deste conceito [de liderança] e a sua importância no quadro das organizações resultam das especificidades da instituição escolar e do trabalho inerente à administração educativa”. Por sua vez, Costa (2000, p. 15) refere que esta temática “tem vindo a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações, com destaque para as questões da sua gestão”, embora admita que, noutras zonas do globo, o estudo e associação das escolas com a liderança já ganhou um maior alcance e desenvolvimento. Em Portugal, os estudos existentes são ainda escassos e demonstram a fraca relevância concedida a um fenómeno já consagrado como factor essencial na melhoria das organizações escolares (Castanheira, 2010, p. 1).

Desde 2006, o programa da AEE tem assumido um papel de destaque na promoção da avaliação das escolas e, entre outros, tem contribuído para dar uma maior visibilidade e conhecimento sobre as lideranças praticadas nas nossas escolas. Ao evidenciar quais os pontos fracos e fortes de cada organização em cada um dos domínios de avaliação – resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação e melhoria da escola –, a AEE oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria, actuando numa perspectiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo e induzindo um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e a melhoria dos resultados dos alunos.

Efectivamente, a AEE apresenta os seus objectivos em torno de cinco linhas de acção a saber: *i)* fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; *ii)* articular os contributos da avaliação externa

---

<sup>54</sup> James Buns (1987, citado por Sergiovanni, 2004) criou o conceito de Liderança Transformacional que consiste na elevação do nível moral do grupo integrando os propósitos e as visões dos líderes, na perspectiva dos seguidores, socialmente úteis para ir ao encontro do bem comum.

com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas; *iii*) reforçar a capacidade das escolas para desenvolver a sua autonomia; *iv*) concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; e *v*) contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

No domínio da liderança, os referentes da avaliação externa encontram-se divididos nos seguintes factores: *i*) visão e estratégia; *ii*) motivação e empenho; *iii*) abertura à inovação; e *iv*) parcerias, protocolos e projectos. E, subjacentes à questão *Que lideranças tem a escola/Agrupamento, que visão e que estratégias estão subjacentes à sua organização e gestão?*, são desenhados os referentes para cada um dos factores de avaliação descritos, sintetizados no quadro seguinte.

**Quadro 6** – Referentes do Programa de Avaliação Externa das Escolas, por factor, no domínio da liderança (IGE, 2009, pp. 33-35)

<b>Visão e Estratégia</b>	<b>Motivação e Empenho</b>	<b>Abertura à Inovação</b>	<b>Parcerias, protocolos e projectos</b>
Objectivos, metas e estratégias	Áreas de acção, estratégia e motivação	Abertura à inovação	Parcerias, protocolos e outras formas de inovação
Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	Articulação entre os órgãos	Soluções inovadoras	Articulação e cooperação com outras escolas
Capacidade de atracção da escola	Mobilização dos actores		Projectos de âmbito local, nacional e internacional
Visão estratégica e desenvolvimento futuro	Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos		

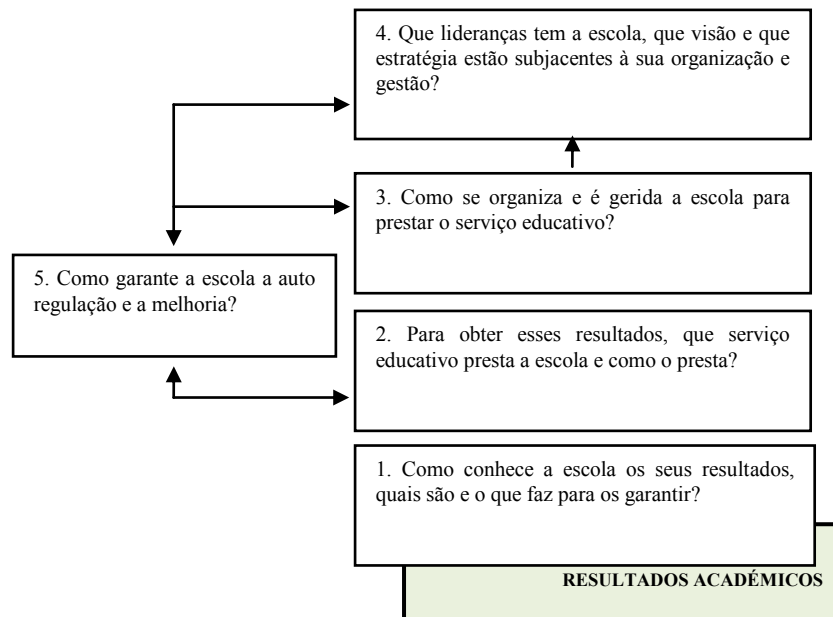
Pondo em paralelo a informação recolhida do documento *Avaliação Externa das Escolas – referentes e instrumentos de trabalho* (IGE, 2009) com o conhecimento mobilizado da revisão feita na bibliografia sobre a temática liderança, constatámos que muitos dos critérios e características enunciados pela literatura estão contidos nos processos de condução das entrevistas em painéis realizadas pelas equipas de AEE.

Embora a análise que pretendemos produzir neste item não seja muito exaustiva, é possível fazer emergir dois ou três aspectos julgados importantes a partir do conhecimento produzido através dos referentes da avaliação acima expostos, das questões que balizam este modelo avaliativo (apresentadas na figura 3) e suas relações.

É notório um certo equilíbrio na distribuição de questões para extrair um conhecimento mais abrangente no que toca à dicotomia líder/gestor, mais concretamente, ao nível das funções de liderança de topo ou intermédias; o sentido de algumas questões centra o interesse na dimensão da partilha do poder, das decisões, das lideranças, anteendo o seu grau de dispersão pela organização; e faz eclodir o assunto inovação ao nível das percepções dos actores implicados nos processos de gestão e administração.

Daqui ressalta a ideia de complementaridade que não se pode negar no entretecimento da rede liderança – partilha – projecto – inovação.

Neste domínio, a avaliação também se preocupa com a capacidade de influência manifestada pelo líder da organização – visível na motivação e empenho dos actores nela envolvidos, tema amplamente discutido ao longo da análise produzida na revisão da literatura sobre o assunto – e não esquece a abertura à comunidade, visível ao nível dos projectos e parcerias estabelecidos com o exterior.



**Figura 3** – Domínios de avaliação do Programa de AEE e sua inter-relação (IGE, 2009, p. 8)

Este *cocktail* de termos e conceitos alusivos à educação faz apelo a um certo equilíbrio e audácia na condução dos destinos de uma escola. De acordo com Yukl (citado por Castanheira, 2010), há tendência para uma certa parametrização e diferenciação entre as funções do líder e as do gestor e “a diferença essencial entre liderança e gestão passa pelo facto de os líderes influenciarem o compromisso para com a organização; (...) os gestores agem de acordo com as responsabilidades decorrentes da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados” (p. 59). No entanto, este autor defende a utilização dos dois termos em sinal de complementaridade para o entendimento da liderança em meio escolar.

Day (2003, citado por Castanheira, 2010, p. 59) traça uma fronteira entre liderança e gestão, referindo que “são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares requerendo um equilíbrio especial no seu exercício” e, neste sentido, entende a liderança como “um processo de construção e manutenção de uma visão, cul-

---

tura e relações interpessoais (...) [enquanto que] a gestão prende-se com a coordenação, apoio e monitorização das actividades organizacionais”.

Contudo, Bush e Middlewood (2005, citados por Castanheira, 2010, p. 59) defendem que a liderança e a gestão devem ter igual ênfase para que uma organização tenha sucesso, sendo

importante que se tenha uma visão clara para que se estabeleça a direcção que se pretende que a organização atinja, é igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas de modo eficaz e que as funções quotidianas da escola estão a ser bem desempenhadas enquanto se procede a mudanças noutros sectores.

Este ponto da discussão ganha um novo sentido quando se estabelece uma ligação entre a capacidade de liderança e as inovações que dela decorrem. A discussão quanto à convergência ou não destes papéis pelos líderes escolares, na assunção de mecanismos de condução e avaliação que levam à organização de projectos de inovação e mudança, deve problematizar o papel das energias gastas em rotinas administrativas que se limitam à gestão quotidiana.

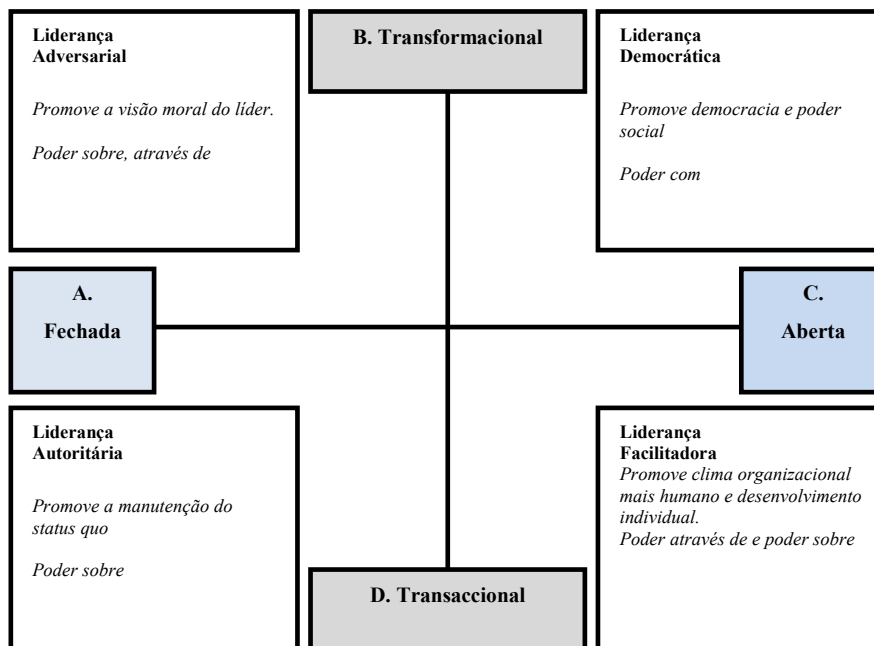
Thurler (2001) expressa na sua obra uma delimitação para a criação de condições favoráveis e necessárias, na sua perspectiva, para a inovação nas escolas, propondo estratégias de organização do trabalho, estabelecimento de relações profissionais e interpessoais entre os diversos actores, criação de uma cultura organizacional colectiva, formas de poder, de lideranças e abertura da escola à comunidade, entre outras. Para esta autora, as diferenças assumidas entre um gestor e um líder residem basicamente na construção do projecto e sua operacionalização, funções que acabam por ser complementares, uma vez que estes decidem, em conjunto, as principais directrizes que devem conduzir a escola ao seu desenvolvimento, “percebido como um processo que permite às escolas assimilarem as mudanças exteriores aos seus próprios objectivos” (2001, p. 115).

É o enfoque nos projectos locais, devidamente articulados com a rede de estruturas que o contexto social apresenta, isto é, a abertura à inovação na e com a comunidade, de forma a dar resposta adequada à mudança volátil e incerta, que a actualidade nos reserva. De acordo com a autora citada (2001, p. 115), é necessário que os líderes escolares assumam uma perspectiva e uma visão de mudança permanente e

essa visão da mudança focaliza-se sobre a maneira como uma organização busca, constantemente, um equilíbrio entre a acomodação pura às expectativas do sistema e a assimilação pura dessas expectativas ao projecto e à cultura local. As experiências recentes no terreno da inovação escolar permitiram descrever de maneira mais aguda os modos de articulação desses processos quan-

do o poder organizador delega mais responsabilidades aos estabelecimentos escolares e aos actores locais.

Contudo, os processos de mudança nos estabelecimentos escolares não se desenvolvem por si mesmo. Necessitam daquilo que Thurler (2001) designa de “orquestração activa, da intervenção voluntária de um determinado número de actores que trabalhem deliberadamente para orientar as coisas num sentido definido” (p. 141). É na importância da influência dos actores e da comunidade que nos centramos para referir que deve existir uma relação de poder entre os directores de escola, os professores e outros actores locais. Esta relação de poder é assinalavelmente trabalhada por Joseph Blase e Gary Andersom (1995, citados por Alves, 1999), que nos apresentam uma matriz da liderança micropolítica, donde resultam quatro quadrantes – em função do estilo de liderança (aberto e fechado) e dos objectivos da liderança (transformacional/proactivo e conservador/reactivo) –, que dão origem a quatro abordagens de liderança: a *autoritária* (fechado e conservador); a *antagonista* (fechado e transformacional); a *facilitadora* (aberto e conservador); e a *democrática* ou *empowering* (aberto e transformacional).



**Figura 4** – Matriz da liderança micropolítica (Blase & Anderson, 1995, citados por Alves, 1999).

No actual contexto, o líder precisa de desenvolver novas formas de interrelacionar saberes de filosofia e psicologia para melhor utilizar o potencial da sua equipa. No fundo, a liderança é uma gestão dos símbolos em que a cultura dos novos gestores projecta uma retórica de camaradagem com os professores, na qual os valores da cooperação, do

---

respeito e do cuidado com a instrução são partilhados com a intenção de se conseguir o trabalho colaborativo e de *empowerment* transformacional.

Isto significa que um gestor escolar deverá ser um líder capaz de: motivar os liderados, abordando-os com entusiasmo acerca do futuro e dos objectivos a alcançar, expressando a confiança necessária; praticar uma cultura do elogio; procurar soluções alternativas para os problemas; considerar perspectivas diferentes na abordagem dos problemas; tratar os seguidores como seus colaboradores e não apenas como mais um membro do grupo; e ajudar os seus colaboradores a desenvolver os seus pontos fortes. O líder/gestor deve implicar os seus colaboradores como agentes importantes da mudança transformacional e transaccional da instituição à qual todos pertencem, ou seja, partilhar tanto os sucessos como os insucessos e saber agir para a mudança e para a inovação, na construção de uma escola com viabilidade no futuro. Como acentua Thurler (2001, p. 142),

um líder pode influenciar um processo de inovação de múltiplas maneiras e em diversas fases do ciclo de vida de um projecto (...) pode levar um grupo de actores a se projectarem colectivamente no futuro (...) influencia a orientação do projecto, a formulação dos objectivos, o justo equilíbrio entre utopia e realismo.

Nesta linha de evidências, reportamo-nos também ao pensamento de Schlechty (1990), que propõe algumas etapas para uma verdadeira reforma escolar assente em princípios centrados no aluno, no professor e na aprendizagem. Neste entendimento, a escola é a responsável pela organização de todo o processo de ensino e aprendizagem, que estará subjacente ao contexto em que se insere e visará a preparação dos alunos e a educação da própria comunidade.

Sabendo à priori que os directores e professores são as fontes da mudança, há a necessidade de se desenvolverem novas estruturas e políticas educativas que promovam essa mudança, potencializando os recursos humanos, muitas vezes existentes na escola.

Slechty (1990) escreve sobre uma nova educação e um novo caminho a ser trilhado pelas escolas, subjacente a uma liderança baseada na participação, cooperação e colaboração em projectos comuns, capaz de envolver os seus membros na tomada de decisão. Esta nova visão reclama uma forma de comunicar específica, baseada no *conhecimento* e no *trabalho*, que assume que todos possuem aptidão para a aprendizagem e que ocorra um conjunto de alterações de fundo, conduzido pelo gestor, com uma planificação estratégica elaborada (a longo prazo) e uma planificação tática (a curto prazo) que permitam supervisionar a intervenção na prática. É uma visão assente numa

cultura de avaliação e de metas, projecções e resultados, com líderes fortes e inspiradores, que acredita que os professores se sentirão mais motivados numa escola inovadora que se preocupa com a criação de novas oportunidades de aprendizagem.

Fazendo reflectir esta exposição sumária na estruturação planeada pela IGE, na operacionalização da AEE, podemos sintetizar que os princípios mais actuais sobre liderança se revêm e encontram eco na literatura produzida sobre o tema. São evidenciados os factores de avaliação em quatro eixos fundamentais:

- *Visão e estratégia*, que remete para uma dimensão de intervenção do líder enquanto gestor da escola, na implementação de projectos, definição de metas e objectivos concretos, criação de uma imagem e visão que ajudem a perspectivar o seu desenvolvimento;
- *Motivação e empenho*, enquadrado numa dimensão de influência dos outros professores, dos grupos de trabalho e da sua contribuição para a melhoria dos resultados, estabelecendo um compromisso com todos os seus actores e responsabilizando-os pelo cumprimento das metas e objectivos fixados;
- *Abertura à inovação*, que incide particularmente nas tarefas e acções que conduzem à melhoria do sucesso nas aprendizagens dos alunos, os problemas detectados na sua consecução, as soluções idealizadas e o grau de inovação das escolas, o qual espelha em profundidade as escolhas conceptuais que Thurler (2001) também nos apresentou; e
- *Parcerias, protocolos e projectos*, o qual reflecte as dinâmicas de contextualização local dos projectos e as energias resultantes do contexto em que se inserem e a criação de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos e professores, que ajuda a escola a tornar-se numa organização também ela aprendente.

## **Parte 2 – Estudo Empírico**



---

## Capítulo 3 – Metodologia.

Toda a investigação é uma busca de padrões, de consistências.

(Stake, 2009, p. 59)

Recuperando o pensamento de Stake (2009), no presente capítulo, descrevemos o caminho que percorremos na procura de *padrões e consistências* que *toda a investigação* obriga, apresentando as diferentes fases de concretização deste estudo e as razões que nos levaram às opções metodológicas tomadas.

Começámos por apresentar e justificar a escolha do paradigma, da metodologia e da modalidade de investigação e prosseguimos para a explicitação dos processos e procedimentos utilizados na selecção dos participantes, na recolha e na análise de dados.

### 3.1 – Opções metodológicas

A presente investigação contemplou três etapas de trabalho, consideradas prioritárias no processo mental de organização do estudo, desde a concepção do problema à fundamentação crítica da interpretação dos dados empíricos:

- a *primeira*, na qual se procurou uma familiarização com a natureza e a área do objecto de estudo e, de seguida, se definiram o problema de investigação, os objectivos, os fundamentos teóricos da informação de que dispúnhamos, os critérios de selecção e delimitação do caso, os recursos e as técnicas necessárias assim como o cronograma da investigação;
- a *segunda*, que correspondeu ao trabalho de campo e ao processo de desenvolvimento da investigação, no qual se procurou uma contínua obtenção de dados; e
- a *terceira*, que englobou a análise dos dados e a reflexão sobre os resultados obtidos, que confrontados com os referenciais teóricos, deram sentido e alma às principais conclusões retiradas e apresentadas neste documento.

Embora com especificidades distintas, todas estas etapas foram acompanhadas de uma constante actualização do estado da arte, que procurou, em cada momento, suporte teórico para as problemáticas e as evidências que foram surgindo e que deram representação ao *acto de estudar*, enquanto acto transformador proclamado por Paulo Freire na sinopse do seu pensamento apresentada na vasta obra construída sobre Pedagogia e

Educação<sup>55</sup>. Ao revisitar o autor, fundeámos a nossa lógica de procura no âmago do conceito transformador associado à investigação, erigindo parcerias cognitivas entre a teoria e a prática, que subsidiaram este estudo e que deram expressão ao *acto de estudar*, ao qual Freire (1977) atribui importância enquanto *forma de pensar a prática* e dá visibilidade à premissa que “pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (p.13).

Cientes de que a definição da opção metodológica é fortemente determinada pelos objectivos e questões do estudo, enveredámos por uma investigação interpretativa, centrada no significado que os indivíduos observados dão aos fenómenos e na qual os investigadores assumem o papel de mediadores. O enfoque foi colocado na compreensão e interpretação das percepções dos sujeitos que estão no terreno – convictos, tal como Anderson e Arsenault (1998, citados por Castro, 2010), que é possível compreender os fenómenos em toda a sua complexidade através do olhar dos intervenientes de um dado contexto real, sendo as causas exteriores consideradas de importância secundária.

No âmbito da investigação, considerámos ser a metodologia qualitativa, que privilegia a modalidade de estudo de caso, aquela que oferecia as maiores possibilidades de responder aos objectivos e às questões desta investigação. Foi nossa intenção responder a questões de natureza explicativa, do tipo “como” e “porquê”, através de uma descrição holística de um fenómeno social contemporâneo, bem identificado e delimitado, sobre o qual não exercemos qualquer controlo (Yin, 1987). Pretendemos compreender a situação, sem a modificar e fazer surgir novas teorias ou confirmar as existentes. Como defende Afonso (1994), a abordagem qualitativa parece ser aquela que melhor responde aos desafios que se colocam hoje à investigação educacional. Esta área reclama uma abordagem que estude os factos em contexto natural e permita descrever, interpretar e analisar a realidade, a partir dos significados partilhados pelos actores envolvidos. Os investigadores qualitativos pretendem maximizar a validade dos seus resultados, balizando ou explorando os recursos da subjectividade mais do que excluindo-a do processo de investigação e encorajando o estudo dos fenómenos sociais em contexto natural.

O estudo de caso parte de uma concepção humanista e do conhecimento da complexidade, diversidade e multiplicidade dos fenómenos, focaliza os aspectos que interessam àqueles que os investigam e procura saber como é o mundo do ponto de vista dos participantes, facultando uma nova compreensão da problemática que motivou a investi-

---

<sup>55</sup> Referimo-nos ao capítulo *Ação cultural para a libertação*, no qual o autor ensaia a importância de uma atitude crítica perante o mundo que nos rodeia, que se revê também na forma como reflectimos criticamente o estudo que nos poderá libertar para a lucidez do pensamento. O autor designa este acto como se se tratasse de uma *penetração crítica*, ao seu conteúdo básico, uma permanente *inquietação intelectual*.

gação. É ainda uma modalidade de investigação que privilegia o investigador, permitindo-lhe “conhecer em profundidade os ‘comos’ e os ‘porquês’ de uma determinada entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias” (Ponte, 2006, p. 106).

Por ser uma estratégia particularista, descritiva, heurística e indutiva, o estudo de caso tornou-se a modalidade mais adequada para uma aproximação a um contexto de acção, com acesso aos actores integrais e a um contexto global e difícil, no qual se poderão observar os reais efeitos de uma política. É *particularista* por focar um fenómeno específico; *descritiva* pela rica e extensa descrição que é efectuada sobre o fenómeno em estudo; *heurística* por permitir descobrir novas compreensões, relações e conceitos; e *indutiva* porque parte dos dados recolhidos e chega a generalizações, conceitos ou hipóteses.

Implementámos um estudo de caso interpretativo ou analítico. Para além da descrição intensa e detalhada do fenómeno em estudo, apresentámos uma dimensão analítica, que desenvolve categorias conceptuais com o intuito de ilustrar, apoiar ou pôr em causa pressupostos teóricos previamente existentes.

Recorrendo à categorização de Stake (2009), o estudo de caso que desenvolvemos é instrumental individual. Interessou-nos compreender uma problemática e, para tal, socorremo-nos da investigação intensiva de um caso particular, que funcionará como um exemplo através do qual se procurou evidenciar os aspectos únicos, novos, verdadeiramente essenciais e interessantes do mesmo e *acrescentar conhecimento ao conhecimento*. Razões relacionadas com o tempo disponível para desenvolver esta investigação, inviabilizaram a focagem de dois ou mais casos<sup>56</sup>, encaminhando-nos para o estudo aprofundado de apenas uma determinada realidade social.

### 3.2 – Selecção do caso

A identificação do caso é um dos passos mais importantes na realização de um estudo de caso (Yin, 1987). Nas perspectivas de Denscombe (2000, citado por Castanheira, 2010) e de Stake (2009), a escolha é motivada pela conveniência e interesse intrínseco do caso ou por este possibilitar uma maior aprendizagem sobre o assunto em estudo, permitindo extrair generalizações.

---

<sup>56</sup> Cada caso é uma unidade de estudo e, portanto, vale por si. No entanto, a comparação e o contraste entre eles permitem a identificação de traços de proximidade e de diferenças relevantes, fazendo com que o percurso investigativo ganhe novos motivos de interesse e, eventualmente, conduza a conclusões substancialmente enriquecidas.

No presente estudo, o caso é um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo – ao qual atribuímos o nome de Agrupamento Amarelo<sup>57</sup> – e a sua escolha foi orientada por critérios específicos, delineados em função dos objectivos perseguidos pela investigação.

Pretendíamos estudar uma organização-escola que, para além de estar geograficamente próxima dos nossos locais de trabalho – facilitando a logística das indispensáveis deslocações para a recolha de dados junto dos informantes –, tivesse:

- i) participado no Programa de AEE há, pelo menos, dois anos e, portanto, contasse com mais de um ano de funcionamento após o conhecimento dos resultados e *feedback* emanados pela IGE;
- ii) obtido uma classificação de *Insuficiente* ou *Suficiente* no domínio 4 – *Liderança* – do referido programa; e
- iii) um nível de maturação de ideias que, à partida, nos parecesse comprometedor com a melhoria da qualidade do funcionamento da organização.

A consulta dos relatórios publicados pela IGE, na sua página Web, no âmbito da AEE e o conhecimento de alguns dos contextos escolares da região conduziram-nos ao caso que pretendíamos estudar.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas que obedece aos critérios de selecção acima enumerados. A organização participou na AEE no ano lectivo 2007/2008, na qual obteve a classificação *Suficiente* no domínio 4, da Liderança e, atendendo ao diagnóstico global realizado, foi recomendada, pela IGE, para beneficiar de apoio e acompanhamento específicos em 2008/2009, face à apresentação de um plano de melhoria com objectivos e metas a cumprir. O testemunho dos avaliadores externos, expresso no Relatório de escola da AEE, caracteriza uma organização que não adopta lógicas de acção estratégica convergentes com uma concepção idealizada de escola habitualmente aliada à excelência, à qualidade e a uma perspectiva racional de organização reflectida em eficiência e eficácia e não implementa uma *cultura de avaliação* que seria de todo útil para a promoção das lideranças internas, do desenvolvimento da inovação pedagógica e credibilização das práticas organizativas. No entanto, o conhecimento *informal* que os investigadores detêm desta realidade escolar (como elementos *estranhos* à comunidade, que, por vezes, visitam as suas instalações e/ou contactam com alguns dos actores educativos) dá conta da existência de uma orientação e acção face à resolução dos problemas diagnosticados, indi-

---

<sup>57</sup> A atribuição do nome foi aleatória e seria completamente especulativo atribuir algum significado simbólico a essa etiquetagem.

ciando que o nível de maturidade com o qual estes actores educativos *olham para dentro*, de forma crítica e colectiva, começa a assumir alguma centralidade.

A aproximação ao Agrupamento de Escolas selecionado e a aceitação de participação na presente investigação foram facilitadas pelo facto dos investigadores terem exercido funções docentes na instituição há cerca de sete anos e, desde então, terem estabelecido contactos regulares com alguns dos seus docentes, tomando conhecimento das mudanças mais importantes que lá foram ocorrendo. Esta proximidade ao contexto de investigação revelou-se de extrema importância, não só por ter facilitado o processo de selecção do caso, mas também por ter favorecido a receptividade ao estudo e as relações interpessoais que tiveram de ser estabelecidas com os entrevistados, os quais colaboraram voluntariamente e com muita abertura na investigação.

### 3.3 – Recolha de dados

Os dados foram recolhidos ao longo do ano lectivo 2010/2011.

Perspectivámos utilizar as três técnicas de recolha de dados referidas por Patton (1987, citado por Canavarro, 2003) para a investigação qualitativa: entrevistas, observações directas e análise documental.

Efectivamente, procedemos à análise dos documentos de orientação estratégica do estabelecimento de ensino (Projecto Educativo<sup>58</sup>, Projecto Curricular<sup>59</sup>, Plano Anual de Actividades<sup>60</sup> e Regulamento Interno<sup>61</sup>) e do relatório e contraditório da AEE realizada pela IGE (anexo XV); e entrevistámos actores educativos que assumem cargos de liderança de topo e intermédia na organização em análise. Todavia, dada a natureza das questões e dos objectivos de investigação, que remetem para a compreensão dos impactos de um programa de avaliação ocorrido há três anos, não considerámos oportuno nem adequado proceder a observações no contexto onde iria decorrer a fase empírica deste estudo. Defendemos que quando os investigadores não podem ver por si próprios, perguntam a outros que tenham visto e, neste entendimento, decidimos apostar em entrevistas.

Por sua vez, ao longo de todo o trabalho de campo, houve uma constante preocupação com a triangulação das informações obtidas junto das diversas fontes (pessoais e documentais) de modo a assegurar rigor na análise e nas conclusões da presente investigação.

---

<sup>58</sup> Acessível em <http://eb23bcamacho2.com.sapo.pt/projectoeducativo.pdf>.

<sup>59</sup> Acessível em <http://eb23bcamacho2.com.sapo.pt/pcagrupamento.pdf>.

<sup>60</sup> Acessível em <http://eb23bcamacho2.com.sapo.pt/paactividades.pdf>

<sup>61</sup> Acessível em <http://eb23bcamacho2.com.sapo.pt/regimentointerno.pdf>.

Em Novembro de 2010, foi estabelecido o primeiro contacto com o Agrupamento de Escolas onde pretendíamos (e viemos a) desenvolver a investigação. Após contacto telefónico para marcação de um encontro, reunimos presencialmente com a Directora da instituição para apresentar uma breve descrição do estudo e os critérios de selecção do caso assim como obter a sua colaboração e consentimento, solicitados verbalmente e, por escrito, através de uma carta redigida para o efeito (anexo I).

Obtidas a autorização e a confirmação de cooperação pretendidas (conforme comprovativo no anexo II), avançámos rumo à ampliação de conhecimento sobre o caso em estudo e o contexto envolvente, dando ênfase a aspectos que nos permitissem caracterizar a liderança estabelecida no *modus operandi* das suas estruturas e centros de decisão.

Para tal, procedemos à leitura e análise dos documentos estruturantes que dão suporte ao planeamento estratégico e à política educativa assumida (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno) e do Relatório de escola e Contraditório, produzidos no âmbito da AEE.

Com o propósito de obter informação actualizada, solicitámos ainda à Directora um conjunto de informações relativas à identificação, contactos, distribuição de serviço e horários da própria Directora e dos Coordenadores das estruturas de gestão intermédia (os docentes que pretendíamos entrevistar); bem como aos números de professores, funcionários e alunos das várias escolas do Agrupamento, facultando-lhe um documento, criado para o efeito, com a relação das informações pretendidas (anexo III).

A esta fase de intensa análise documental (na qual, o Relatório de escola da AEE assumiu um papel central) seguiu-se a preparação e a operacionalização da recolha de dados *in loco* através de entrevistas.

As entrevistas vieram a revelar-se um dos métodos mais importante de recolha de dados na presente investigação. Interessou-nos compreender e interpretar percepções e o contacto e questionamento presenciais dos intervenientes pareceu-nos a melhor forma de o conseguir. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), considerámos que a entrevista deve ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. As condutas não podem ser compreendidas nem explicadas fora da perspectiva dos actores sociais e, neste processo, as entrevistas revelaram-se indispensáveis.

Optámos por entrevistas semi-estruturadas por estas permitirem o recurso a um guião, previamente elaborado, com a função de orientar as conversas estabelecidas com

os entrevistados – relembrando o entrevistador dos seus propósitos e do rumo desejado – e, por sua vez, preverem a colocação de outras questões que pudessem vir a revelar-se pertinentes em função das respostas obtidas.

A escolha dos entrevistados esteve subjacente quer ao objecto de estudo – a avaliação externa e as lideranças da escola – e às questões e objectivos da investigação, quer à leitura que a análise dos dados recolhidos na documentação organizacional consultada nos conduziu. Assim, sendo a administração e gestão da instituição assegurada por quatro órgãos (Conselho Geral, Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), pareceu-nos de todo pertinente ouvi-los. Porém, não sendo possível inquirir todos os elementos, optámos por seleccionar alguns: a Directora, por representar a hierarquia de topo e participar em todos os órgãos; e os Coordenadores das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que pertencem ao Conselho Pedagógico<sup>62</sup> e, entre outros, são responsáveis pela coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares bem como pela promoção do trabalho colaborativo.

Definido o grupo de actores a ser inquirido, construímos os guiões das entrevistas a aplicar à Directora e aos Coordenadores seleccionados (anexos IV e V), os quais contemplam vinte e uma questões (para além de algumas *perguntas clarificadoras*, redigidas para ajudar a situar o tipo de conteúdo a disponibilizar e que apenas foram introduzidas quando o entrevistado não as contemplou nas suas respostas), agrupadas em torno de quatro temas – *Experiência e preparação para o cargo; Lideranças praticadas; Avaliação externa da escola; Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa* –, cada um deles com objectivos específicos próprios. Foi nossa intenção formular as perguntas de forma clara e em articulação com o problema da investigação e com o tipo de informação que se pretendia recolher, as quais evocam experiências, comportamentos, conhecimentos, representações, opiniões e ideias dos actores educativos.

Na tentativa de aperfeiçoar os instrumentos produzidos, submetemos os guiões à avaliação de investigadores experientes e realizámos entrevistas-piloto a quatro actores educativos (Directores e Coordenadores) de estabelecimentos de ensino com características semelhantes às do caso em estudo. A experiência adquirida conduziu-nos à reformu-

---

<sup>62</sup> “O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

lação de duas questões de modo a torná-las mais claras e perceptíveis de acordo com os fins para os quais foram construídas.

Dada por terminada a construção e validação dos guiões das entrevistas, procedemos ao registo do estudo no sistema informático *Monitorização de inquéritos em meio escolar*, submetendo-o à avaliação e à autorização da Direcção Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular. Embora tardia, a autorização foi recebida por correio electrónico (anexo VI), vinda acompanhada de uma apreciação e de algumas observações alegadas pela Directora de Serviços, as quais foram consideradas pertinentes e ao encontro de alguns procedimentos que já tinham sido adoptados.

Contactámos a Directora e alguns Coordenadores das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (departamentos curriculares e directores de turma) no sentido de aferir a sua disponibilidade para realizar entrevistas. Não foi necessário efectuar uma apresentação do estudo, dado que a Directora do Agrupamento já o tinha feito em Conselho Pedagógico.

À excepção de um dos Coordenadores, todos os elementos contactados aceitaram participar na presente investigação. O elemento que manifestou não estar disposto a participar no estudo alegou dificuldades relacionadas com a gestão do seu tempo e o diminuto valor que poderia trazer à investigação, dado que as funções de coordenação que desempenha são planeadas em conjunto com outro coordenador, que se disponibilizou a realizar a entrevista. Contra-argumentámos e, por fim, dada a fraca receptividade sentida, aceitámos a decisão, optando por não continuar a insistir.

Na tentativa de colmatar esta recusa, resolvemos encontrar outro Coordenador que se disponibilizasse a participar na investigação. Contactámos a Directora no sentido de obter ajuda na selecção a efectuar e, dado que os Coordenadores de departamento já contactados acumulam cargos de coordenação noutras estruturas (por exemplo, equipa de projectos e Plano Tecnológico de Educação), surgiu o nome do Coordenador do Clube de Desporto Escolar. Entrámos em contacto com o referido Coordenador, que prontamente aceitou o desafio.

Reunidas as intenções de colaboração, passámos à realização de nove entrevistas. Estas decorreram entre 28 de Fevereiro e 4 de Abril de 2011, foram áudio-gravadas num clima de descontração e assumiram o carácter de uma conversa aberta, conduzida pelo investigador e na qual os entrevistados tiveram liberdade para discorrer sobre matérias que entendessem relacionar-se com os tópicos abordados. As datas e os locais foram definidos pelos entrevistados e estas tiveram uma duração que variou entre 45 minutos e

---

1 hora e 20 minutos. Os entrevistados foram informados do propósito e do tipo de entrevista, da sua confidencialidade, do tempo médio de duração, do modo como pretendíamos registá-la (com gravador digital e registo de notas), da forma como poderiam entrar em contacto com o entrevistador e de como se pretendia utilizar os dados recolhidos. Com conhecimento de todos estes pormenores – alguns deles explicitados por escrito, nas cartas dirigidas à Directora e aos Coordenadores das estruturas de gestão intermédia para apresentação e pedido de colaboração no estudo (anexo VII) – e após o esclarecimento de algumas dúvidas, todos os entrevistados emitiram, por escrito, os seus consentimentos, em declaração própria, elaborada para o efeito (conforme modelo no anexo VIII).

Realizadas as entrevistas, procedemos à sua transcrição integral, ouvidas as gravações e analisadas as notas registadas durante as conversas estabelecidas. No final, todos os textos escritos foram confrontados com as gravações de modo a que se confirmassem as expressões utilizadas e o sentido dos discursos.

Visando validar os registos efectuados, enviámo-los aos entrevistados, por correio electrónico, solicitando-lhes uma leitura atenta e a indicação de eventuais sugestões de alteração. A maioria propôs pequenas reformulações na tentativa de aperfeiçoar aspectos linguísticos do discurso oral, sem alterar significados, tendo os mesmos sido corrigidos de imediato e de acordo com os comentários recebidos. As versões definitivas dos textos (anexo XIV) foram enviadas aos participantes que propuseram alterações e, dando o processo de transcrição das entrevistas por terminado, foi solicitada uma declaração de concordância com o trabalho efectuado (anexo IX) e os dados foram considerados válidos para tratamento.

Ao mesmo tempo, na tentativa de confirmar a percepção de que os entrevistados são actores bastante conhecedores da realidade em estudo e aferir da necessidade de entrevistar outros elementos, efectuámos uma caracterização da Directora e dos Coordenadores (anexo XIII) no que diz respeito ao número de anos de exercício dos respectivos cargos no Agrupamento, à experiência anterior em cargos de direcção e coordenação, à formação específica que possuem na área da Orientação e Supervisão Pedagógicas e da Administração Escolar, ao número de anos de exercício de funções no Agrupamento Amarelo e à sua participação no Programa de Avaliação Externa da referida organização.

A análise dos dados recolhidos em entrevista permitiu-nos constatar que: estes informantes são conhecedores do contexto onde trabalham; a sua maioria esteve presente e envolvido nos processos antes, durante e após a avaliação externa; e, embora não possuam muita formação académica específica para os cargos que desempenham, têm toda

uma vida profissional marcada por circunstâncias que lhes exigiram gerir e coordenar processos e, principalmente, pessoas.

Posto isto, dada toda a *bagagem* dos entrevistados e que o tempo escasseava, optámos, com convicção, por não investir na audição de outros actores em entrevista.

### 3.4 – Análise de dados

A análise dos dados esteve presente durante todo o trabalho empírico, desde que começámos a recolher as primeiras informações, num processo contínuo e interactivo, no qual o conhecimento que foi sendo produzido orientou a nossa intervenção, influenciando as opções tomadas e a definição de estratégias.

Iniciámos esta etapa com a análise dos documentos produzidos no âmbito da AEE – Relatório de escola e Contraditório (anexo XI) – e de alguns documentos estruturantes do Agrupamento Amarelo, produzidos pelos seus actores, com o propósito de tomar conhecimento dos principais aspectos que caracterizam a realidade em estudo e, a partir deles, efectuar uma descrição da mesma, definir o rumo da investigação e, na sua implementação, orientar a construção dos instrumentos de registo a utilizar.

A análise documental esteve presente durante todo o trabalho de campo – quer porque fomos tendo acesso a mais documentos, quer porque necessitámos de aprofundar conhecimentos aos quais, inicialmente, atribuímos pouca importância –, mas a ênfase foi colocada nas conversas (em entrevista) que foram estabelecidas no terreno, com os participantes no estudo, ouvidos no seu contexto natural – o seu local de trabalho –, devidamente registadas.

Na análise do material empírico recorreu-se ao método de análise de conteúdo, por este ser um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2009, p. 33) que “além da descrição, (...) deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 276-277). Optámos por uma análise de conteúdo temática, se recorrermos à classificação apresentada por Ghiglione e Matalon (1978, citados por Esteves, 2006) ou, se preferirmos, por uma análise categorial, na terminologia apresentada por Bardin (2009).

Para começar, procedemos ao que Bardin (2009) designou de *constituição de um corpus*. Isto é dizer que, atendendo a regras de exaustividade, representatividade, homo-

---

geneidade e pertinência, seleccionámos, de entre todos os textos, aqueles que, atendendo aos fins visados, interessavam analisar.

De seguida, atribuímos códigos a cada um dos documentos<sup>63</sup> (Relatório de escola e Contraditório da AEE; documentos orientadores da organização; e transcrição das entrevistas), considerados *unidades de contexto* e avançámos para a chamada *leitura flutuante*, no sentido de nos familiarizarmos com os discursos e os sentidos neles incluídos, descortinando a definição das categorias.

Após mais algumas leituras atentas e completas do *corpus documental* e tendo presentes os objectivos da investigação, seguimos os procedimentos sugeridos por Bogdan e Bilken (1982) e desenvolvemos, através de um processo essencialmente indutivo, um sistema de categorias, que se esperam exaustivas, mutuamente exclusivas, homogéneas, objectivas, produtivas e pertinentes. Esse sistema – sujeito a consecutivas remodelações, por ser provisório até que todo o material fosse absorvido – apresenta, na sua versão final, uma grade de análise constituída por 25 subcategorias, organizadas em 9 categorias e quatro temas (anexo X).

Seguimos para a segmentação dos textos em *unidades de registo temáticas* ou *unidades de sentido* e para o agrupamento dos dados codificados em grelhas de análise, de acordo com o sistema de categorias criado (anexos XI e XII). A análise dos dados culminou com o tratamento e a interpretação do material que foi anteriormente explorado, provocando, como refere Afonso (1994, p. 150), “a produção de descrições e explicações relativas aos contextos, processos e comportamentos dos actores” na procura de respostas para as questões de partida do estudo.

---

<sup>63</sup> O código é formado por letra(s) (RAE – Relatório da Avaliação Externa; CAE – Contraditório da Avaliação Externa; PE – Projecto Educativo; PCA – Projecto Curricular de Agrupamento; PAA – Plano Anual de Actividades; RI - Regulamento Interno; ED – Entrevista à directora; E – entrevista aos coordenadores), que permitem reconhecer a tipologia do documento, acompanhada(s) de um número, sempre que existem vários textos do mesmo tipo, como é o caso das entrevistas aos coordenadores. O número indica a ordem pela qual foi obtido o documento. Por exemplo, no caso das entrevistas realizadas aos coordenadores, E1 corresponde à primeira entrevista realizada, E2 à segunda e assim sucessivamente.



## Capítulo 4 – Reflexos da Avaliação Externa na organização do Agrupamento Amarelo

No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.

*Albert Einstein*

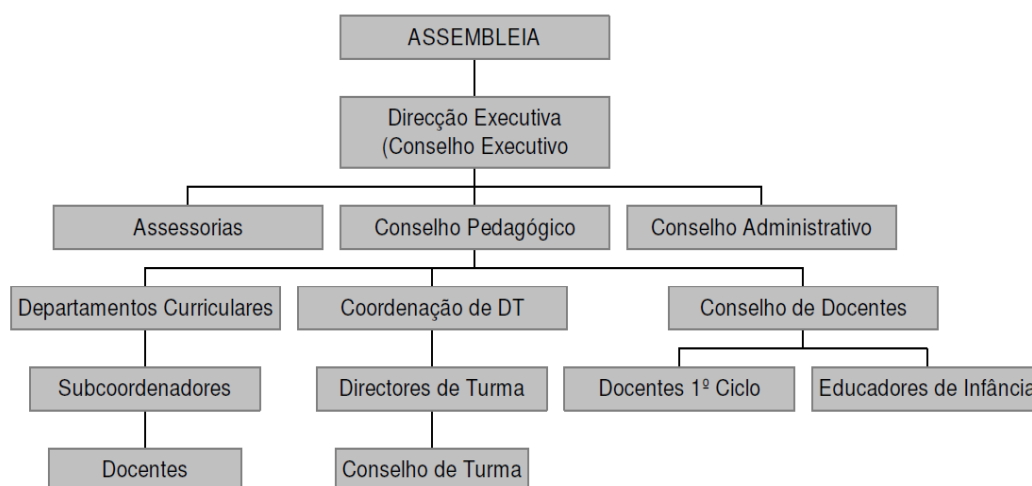
Este capítulo condensa o nosso olhar empírico sobre uma realidade organizacional concreta – o Agrupamento Amarelo –, o qual foi mediado pelos procedimentos metodológicos expostos no capítulo anterior e pelas abordagens teóricas sobre a escola como organização, as lideranças e a avaliação em contexto escolar.

Começámos por focar o percurso da organização objecto do nosso estudo empírico, desde a sua constituição até à actualidade, destacando a situação vivenciada aquando da avaliação externa e passámos para a caracterização do Agrupamento, comparando o *retrato* traçado pela avaliação externa e a situação actual. Olhámos o meio envolvente, os recursos físicos e humanos, a população que acolhe e a oferta educativa; interpretámos os problemas diagnosticados, as linhas orientadoras da sua acção, as suas dinâmicas organizacionais e a natureza das lideranças de topo e intermédias; e reflectimos sobre as mudanças, melhorias e o desenvolvimento organizacional potenciado pela avaliação externa.

### **4.1 – O Agrupamento Amarelo - contextualização: constituição, participação no Programa de Avaliação Externa das Escolas e situação actual**

O Agrupamento Amarelo foi homologado em 2000 e aglomerou, numa mesma entidade, a escola básica dos 2º e 3º ciclos e a totalidade dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do concelho. Todas estas escolas contavam com vários anos de funcionamento noutra estrutura orgânica, passando, nesta data, a estar sob a alçada de uma mesma comissão executiva sediada na escola dos 2º e 3º ciclos, vulgarmente designada de escola sede do Agrupamento.

Como já foi referido, na época em que foi criado o Agrupamento, foi constituída uma comissão executiva instaladora responsável pela sua administração e gestão – segundo o modelo organizativo representado na figura seguinte, que enforma os pressupostos veiculados no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio –, a qual desempenhou funções até às primeiras eleições para o Agrupamento, registadas em acto eleitoral de Julho de 2001, que indicou a composição do Conselho Executivo que iria passar a gerir a instituição.



**Figura 5** – Organograma do modelo de administração e gestão escolar seguido pelo Agrupamento Amarelo entre os anos 2000 e 2008.

Subjacente a este modelo organizacional, a *nova* equipa assumiu a gestão do Agrupamento durante cinco anos consecutivos, funções que foram interrompidas por vontade expressa do Presidente deste Órgão, que se demitiu do cargo (em Julho de 2006). Este acontecimento obrigou à nomeação de uma comissão executiva provisória, assumida por três elementos que, em Junho de 2007, decidiram candidatar-se aos cargos de Presidente e Vice-Presidentes do Conselho Executivo. O acto eleitoral determinou a continuidade dos trabalhos outrora iniciados e, embora integrando um novo membro, a comissão provisória passou a Conselho Executivo, constituído agora por quatro elementos.

Este Conselho – eleito por três anos lectivos (de 2007/2008 a 2009/2010), de acordo com 22.º artigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – assumiu funções e, no decurso das opções tomadas, decidiu candidatar-se ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), da responsabilidade da IGE.

Decorrente da candidatura efectuada deliberadamente pela instituição, no final do primeiro trimestre de 2008 – o primeiro ano de exercício do *novo* Conselho Executivo, mas o segundo da equipa de trabalho que o constitui –, o Agrupamento Amarelo foi alvo de uma avaliação externa, seguindo e sendo sujeito a todos procedimentos que o programa de AEE obriga e que se encontram minuciosamente descritos no capítulo 1 da presente dissertação (mais concretamente, na sua secção 1.3).

Nesta altura, “o Agrupamento, não dispondo de Projecto Educativo, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, que vigorou até 2006/2007” (Relatório de escola da Avaliação Externa [RAE], p. 8) e “estipulava como áreas prioritárias a educação

ambiental e a educação e a promoção da segurança” (p. 4); “o Projecto Curricular do Agrupamento reporta-se ao ano lectivo de 2004/2005” (p. 9); e o Plano Anual de Actividades (PAA) era um “documento que integra[va] um vasto rol de iniciativas e de projectos, em grande parte, relacionados com a comemoração de efemérides, com o Projecto ‘Mexete’ e com o Desporto Escolar” (p. 9).

A participação na AEE ficou registada em relatório – o RAE, publicado na página da IGE (anexo XV) –, no qual constam as classificações que os avaliadores atribuem ao *estado* da organização em cada um dos domínios que compõem o referencial de avaliação adoptado e o diagnóstico que as sustentam, o que, na filosofia que suporta o Programa, será útil na medida em que “oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (RAE, p. 2).

Efectivamente, nos cinco domínios do quadro de referência da AEE, foram atribuídos ao Agrupamento Amarelo quatro *Suficientes* e um *Insuficiente*, interessando-nos destacar que, no domínio da Liderança, a avaliação foi de *Suficiente*.

Sendo o relatório discursivamente apresentado pelos avaliadores externos como “um instrumento de reflexão e de debate” (RAE, p. 2), interessou-nos conhecer o modo como o Agrupamento Amarelo recebeu o diagnóstico efectuado, nomeadamente como o divulgou, o analisou e o debateu. Para tal, as entrevistas semi-estruturadas que realizámos trouxeram à discussão estes temas, dos quais obtivemos os resultados que, de seguida, apresentamos.

No que diz respeito à divulgação dos resultados da avaliação externa (isto é, do relatório), as palavras dos actores educativos ouvidos em entrevista revelaram que esta foi efectuada nas reuniões que, por hábito, ocorrem na instituição e através da internet, como se pode observar no quadro 7.

**Quadro 7** - Formas de divulgação do diagnóstico da avaliação externa do Agrupamento Amarelo.

Traços caracterizadores	N.º de respondentes <sup>64</sup>	%
Em reuniões do conselho pedagógico	8	100%
Em reuniões dos departamentos curriculares	7	87,5%
Em reuniões das áreas disciplinares	4	50%
Em reuniões dos conselhos de turma	1	12,5%
Na internet (páginas da escola e da IGE)	2	25%
<b>Total de respondentes</b>	<b>8</b>	----

<sup>64</sup> A um dos entrevistados não foram colocadas as questões relacionadas com esta temática (divulgação, análise e debate dos resultados da avaliação externa), dado que este não exercia funções no Agrupamento Amarelo no ano lectivo em que decorreu a AEE.

Todos os respondentes referiram que a divulgação ocorreu no conselho pedagógico e a maioria apontou também os departamentos curriculares. Quatro actores mencionaram que a divulgação também ocorreu em área disciplinar; dois destacaram a divulgação efectuada através da internet (talvez na página da escola e no sítio da IGE); e apenas um referiu os conselhos de turma como locais onde foram dados a conhecer os resultados desta avaliação.

Um dos entrevistados acrescentou ainda que “acho que os alunos, funcionários, pais e parceiros sociais não tiveram contacto directo com os resultados desta avaliação. Não me lembro disso” (E5).

Relativamente à etapa seguinte, a de análise, reflexão e debate dos resultados obtidos da AEE, o testemunho dos oito actores entrevistados sobre a mesma revela que, no Agrupamento Amarelo, essa fase ocorreu, tendo-se dado, sobretudo, ao nível do conselho pedagógico, nas estruturas de orientação educativa e em pequenos grupos de trabalho, nomeadamente na equipa de auto-avaliação.

Dois dos entrevistados salientam que ainda hoje se procede à análise e tratamento dos resultados desta avaliação:

O tratamento tem sido nas reuniões de Departamento e nas reuniões de área disciplinar que ainda fazemos. (...) Eles estão presentes, estão sempre presentes nas reuniões de Departamento, sobretudo quando se falam nos momentos de avaliação. E na reflexão da avaliação dos alunos e na avaliação das nossas actividades. O relatório (...) é como um ponto de partida. (E3)

Sempre que traçamos um projecto novo ou, pelo menos, para aquele ano, tenho o cuidado de pegar novamente no relatório e ver o que é que já melhorou e o que é que ainda teremos que melhorar. (...) O relatório tem servido sempre como base para iniciar todo o outro trabalho. (E6)

Houve ainda um dos entrevistados que se centrou sobre a discussão e a reflexão geradas nesta fase: “penso que [o debate] foi mais a nível do Conselho Pedagógico. Penso que lá se debruçaram mais sobre a análise desses resultados e lembro-me que, no Departamento, se falou sobre isso, mas não houve assim um debate profundo” (E8).

Embora não tenhamos questionado directamente nenhum dos entrevistados sobre as formas como entenderam os resultados obtidos pelo Agrupamento na avaliação externa<sup>65</sup>, alguns deles encaminharam os seus discursos neste sentido e permitiram-nos

---

<sup>65</sup> À partida, não se afigurou oportuno incluir nos guiões das entrevistas nenhuma pergunta ou nenhum grupo de perguntas com o propósito de conhecer as representações dos entrevistados sobre os resultados da avaliação externa do Agrupamento porque o seu entendimento não foi considerado importante para a concretização dos objectivos da investigação e a obtenção das respostas às questões do estudo. No entanto, na análise das entrevistas foram perceptíveis algumas resistências em relacionar as mudanças instituídas com a avaliação externa, as quais podem ser mais facilmente compreendidas se conhecermos as representações dos actores educativos sobre o diagnóstico efectuada através deste processo.

perceber que, no geral, a comunidade educativa não viu como satisfatórios os resultados obtidos e não concordou com o diagnóstico efectuado e a maioria das classificações atribuídas. Este entendimento resultou das afirmações que cinco dos entrevistados proferiram, a saber:

Mesmo que os resultados da avaliação externa não tenham sido muito favoráveis... (E3)

Os resultados não foram muito positivos. (E4)

Penso que [o Agrupamento] mereceu o insuficiente ao nível da avaliação interna porque não existia. Eles [os avaliadores] viram nitidamente que a equipa foi formada naquela altura, precisamente porque eles vinham. (E6)

Não vi como correctos os resultados que nos foram atribuídos, à excepção do parâmetro da auto-avaliação. Aí concordo plenamente com o resultado, (...) porque não existia. De resto... (E5)

Aquilo que nos disseram era que não havia uma articulação entre ciclos e que não havia sequer com os coordenadores. O que não é verdade. Nem mesmo as representantes com os coordenadores. O que não é verdade. (E1)

Ninguém concordou com os resultados obtidos. (...) A Presidente do Conselho Executivo, na altura, contra-argumentou, visto discordar do relatório, tendo constituído um grupo para elaborar a resposta. (E7)

No seguimento da análise das classificações e descrições do relatório produzido pelos avaliadores externos, como destaca o último testemunho enunciado, o Agrupamento Amarelo mobilizou-se e redigiu um Contraditório (CAE) – ao qual também tivemos acesso, através da página da IGE (anexo XV) –, de acordo com o que está previsto na AEE, de carácter facultativo.

Da análise do referido documento, concluímos que o mesmo não apresenta qualquer contestação às várias classificações atribuídas ou aos registos avaliativos. Acrescenta apenas informação que ajuda a contextualizar o trabalho desenvolvido pela organização e justifica algumas das opções tomadas, não entrando em contradição com o que é referido pelos avaliadores externos. Segundo a exposição apresentada, à data da avaliação externa, vivia-se alguma instabilidade criada pelas mudanças ocorridas no órgão de gestão e as suas condições de funcionamento.

De acordo com o testemunho de um dos entrevistados, havia também um descontentamento generalizado com o desempenho da administração e gestão do Agrupamento e o mau ambiente que se vivia teve reflexos nos resultados da avaliação externa:

A nossa avaliação externa foi feita numa altura muito má em que havia já algum descontentamento em relação ao órgão directivo que existia na altura. Eu acho que os painéis também reflec-

---

tiram isso quer da parte do pessoal docente, do pessoal não docente quer dos encarregados de educação e isso reflectiu-se bastante na avaliação que foi feita. (E6)

Desde a experiência proporcionada pela AEE até à actualidade, o Agrupamento Amarelo – agora conhecedor dos elementos essenciais à construção e aperfeiçoamento de planos de melhoria e, conseqüentemente, ao desenvolvimento organizacional – laborou cerca de três anos lectivos, um dos quais (o primeiro) foi administrado pelo mesmo órgão de gestão que recebeu a avaliação externa e os restantes contaram com uma nova Direcção, constituída ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. O mandato do anterior Conselho Executivo, previsto até ao final do ano lectivo 2009/2010, foi interrompido, em 2009, pelas determinações normativas emanadas no novo regime organizativo. O órgão Conselho Executivo foi extinto, tendo sido criado o órgão unipessoal de Director, que o substituiu.

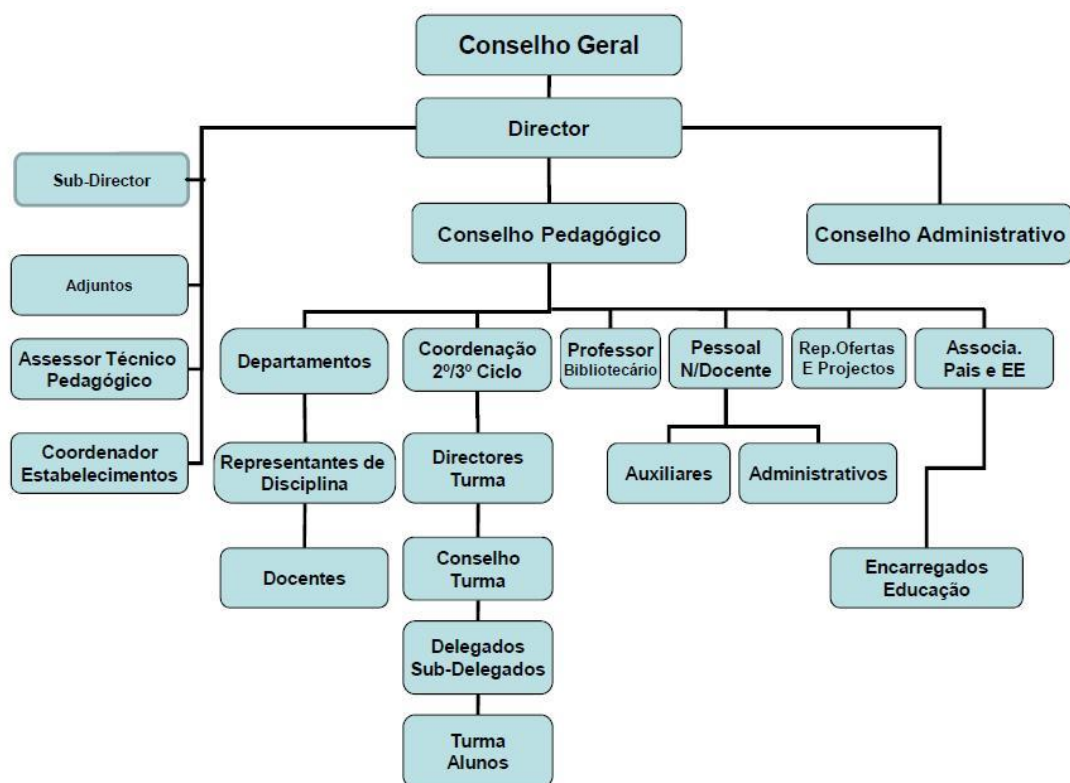
O ano lectivo 2008/2009 (primeiro ano após a avaliação externa) foi um ano transitório, durante o qual o Conselho Executivo implementou os procedimentos necessários e prescritos para que, no ano lectivo seguinte, a organização estivesse em funcionamento de acordo com o modelo preconizado no novo regime de autonomia (figura 6). É nesse ano que, após ter sido efectuado um levantamento de dados (através de questionários e análise de actas) e recebido o *feedback* dos avaliadores externos, é construído um novo Projecto Educativo (PE)<sup>66</sup> para o triénio 2008/2011 – ainda em vigor – o qual, segundo o testemunho de um dos entrevistados, decorreu de um processo participado:

Particpei na sua elaboração, assim como toda a comunidade educativa. (...) [É] resultado de uma análise rigorosa feita há anos no Agrupamento. (...) Não foi elaborado exclusivamente por professores. Também se envolveu alunos e Encarregados de Educação que foram auscultados para a elaboração desse projecto. E julgo que houve encontros de intenções, aspirações e motivações de toda a comunidade (E7).

Em meados de 2009 é eleita a actual Diretora do Agrupamento, uma figura central na organização.

---

<sup>66</sup> Documento através do qual o Agrupamento Amarelo apresenta um diagnóstico interno efectuado em 2008 – com a identificação das situações *reais*, das situações ideais e das estratégias de intervenção –, delinea os objectivos e as finalidades do seu trabalho e expõe a estratégia a seguir na operacionalização das acções projectadas. Nele é destacada a necessidade da “escola (...) mais do que nunca, decidir sobre a sua própria vida”, “experimentar, avaliar e corrigir ou intensificar as decisões tomadas” para “encontrar a melhor solução” (PE, p. 36).



**Figura 6** – Organograma do modelo de administração e gestão escolar seguido pelo Agrupamento Amarelo a partir de 2009/2010 (Regulamento Interno [RI], p. 8)

Nesta nova forma de organização – a qual segue as orientações prescritas nos normativos em vigor (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril) e os princípios fixados no Regulamento Interno (RI) da própria instituição –, são centrais os papéis dos órgãos de direcção, administração e gestão do Agrupamento: conselho geral, director, conselho pedagógico e conselho administrativo. A Directora é a única figura que está presente em todos eles, assumindo grande importância e centralidade em todo o processo. Por sua vez, os Coordenadores (de departamento e de directores de turma dos 2º e 3º ciclos), embora marquem presença apenas no conselho pedagógico, têm aí um papel fundamental, uma vez que são os presidentes (e, conseqüentemente, líderes e gestores) das estruturas de orientação educativa, de apoio ao conselho pedagógico, cuja acção é determinante para o funcionamento da organização-escola.

Em 2009/2010, de “um compromisso entre a escola e a comunidade, numa perspectiva de sucesso para todos, a partir de um conjunto de decisões partilhadas” (Projecto Curricular de Agrupamento [PCA], p. 3), surgiu um novo PCA<sup>67</sup>, pelo qual a instituição ainda se rege actualmente.

<sup>67</sup> No PCA, entre outros, são apresentadas as áreas de intervenção prioritárias, descritas algumas das estratégias implementadas e fundamentadas as opções tomadas.

Sob a forma de quadro, todos os anos lectivos, o Agrupamento apresenta o seu PAA, o qual calendariza e caracteriza o elenco de actividades e projectos extracurriculares que se pretendem desenvolver ao longo do ano no sentido de implementar, de acordo com os meios e recursos disponíveis, a estratégia educativa definida nos PE e PCA. No PAA de 2010/2011, são diversas as áreas focadas nas várias actividades e projectos, denotando-se que as opções tomadas, embora condicionadas por outros aspectos (de oportunidade, entre outras), decorreram das prioridades estabelecidas nos outros documentos de orientação estratégica, nomeadamente PE e PCA.

O Regulamento Interno do Agrupamento proposto para o quadriénio 2009/2013 (período em que decorre o mandato da Directora), foi elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e revisto, pela última vez, em Março de 2011.

Descrito, em traços gerais, o percurso efectuado pelo Agrupamento Amarelo, impôs-se uma caracterização mais pormenorizada desta realidade organizacional, colocando em paralelo, sempre que possível, o diagnóstico actual – realizado a partir da nossa leitura interpretativa dos documentos orientadores da organização e das palavras de alguns dos seus actores educativos – e os comentários devolvidos pelo Programa da AEE. Assim, é isso que passamos a apresentar.

## **4.2 – O Agrupamento Amarelo – caracterização**

### **a) O meio envolvente**

O Agrupamento Amarelo encontra-se situado numa vila e concelho do Baixo Alentejo, administrativamente repartido em cinco freguesias que ocupam, na totalidade, uma superfície de, aproximadamente, 500 Km<sup>2</sup>. A superfície ocupada pelas áreas habitacionais nas principais povoações do concelho tem crescido consideravelmente nos últimos anos (situação que já se verificava à data da avaliação externa) e verifica-se uma aposta nas zonas de ocupação mais antigas, com a renovação de alguns dos edifícios tradicionais lá existentes.

De acordo com os dados dos *Censos 2011*<sup>68</sup>, a população residente no concelho, em decréscimo, é de aproximadamente 9 mil, o que corresponde a cerca de 87% dos

---

<sup>68</sup> Consultados em [http://www.ine.pt/scripts/flex\\_v10/Main.html](http://www.ine.pt/scripts/flex_v10/Main.html).

habitantes registados há uma década. “Em 2007, atingia 9710 habitantes e o número de pessoas de idade superior a 65 anos correspondia ao de idade inferior a 25” (RAE, p. 3).

As infra-estruturas sociais e culturais do concelho revelam-se adequadas às necessidades da população (RAE, p. 3), sendo promovidas, com alguma frequência, actividades de cultura e lazer, tais como exposições, eventos desportivos, festas populares, cinema e palestras. Em todas as freguesias do concelho estão em funcionamento estabelecimentos de ensino que oferecem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Por sua vez, na sede do concelho, existem ainda instituições que ministram os 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário e o ensino profissional. Há um centro de formação profissional.

As principais actividades económicas do concelho assentam na agricultura, na indústria, no comércio e nos serviços públicos, onde as duas primeiras assumem papel de destaque, como principais fontes de rendimento das famílias (situação idêntica à que se verificava à data da avaliação externa). Há já alguns anos que estas têm apresentado alguma instabilidade (alternância entre fases críticas e de prosperidade), com repercussões directas na situação socioeconómica de grande parte da população e, consequentemente, na produtividade da actividade comercial.

### **b) Os espaços físicos**

O Agrupamento Amarelo é, actualmente, formado por dez escolas – uma escola dos 2º e 3º ciclos (a escola sede); uma escola básica do 1º ciclo; sete escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância; e uma escola de educação pré-escolar itinerante – distribuídas pelas várias freguesias, com maior incidência na sede do concelho. À data da avaliação externa, a instituição integrava mais duas escolas, num total de doze, mais uma escola do 1º ciclo do ensino básico e outra de educação pré-escolar itinerante (RAE, p. 3).

A escola sede dista cerca de 12 km das escolas do Agrupamento mais afastadas do centro da vila e é nesta escola que estão concentrados os principais serviços, a saber: direcção, serviços administrativos, bufete, refeitório, reprografia, biblioteca escolar, associação de estudantes e gabinetes dos principais projectos desenvolvidos e que carecem de um espaço próprio de atendimento ao público.

Actualmente, a biblioteca escolar é o único serviço com instalações na maioria das escolas do Agrupamento<sup>69</sup>. O seu funcionamento é da responsabilidade da professora bibliotecária, “em parceria com os docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino onde estas se localizam” (PCA, p. 14).

Para além de salas de aula, sanitários e arrecadações, as escolas apresentam um recinto exterior com espaços cobertos, parque infantil e campos de jogos. O Agrupamento possui também um pavilhão gimnodesportivo, para a prática da actividade física e desportiva, que se encontra situado na escola sede.

Se, em 2008, foi constatado que “a generalidade das salas de aula do 1º ciclo está equipada com meios informáticos, se bem que nem todos facultem o acesso à internet” (RAE, p. 9), actualmente, verifica-se que, embora os equipamentos sejam, por vezes, obsoletos e em quantidades insuficientes para o número de alunos acolhidos, todas as escolas têm acesso às novas tecnologias (computadores, impressoras e, nalguns casos, ligação à Internet).

Relativamente à qualidade dos recursos e equipamentos, à data da avaliação externa, foi referido que, nos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, estavam reunidas “condições de bem-estar, de higiene e de salubridade” e, na escola sede, os “recursos físicos [eram] adequados à população e às ofertas escolares” assim como os “equipamentos [eram] apropriados ao ensino”, havendo a destacar apenas alguns problemas com a climatização das salas de aula no bloco de aulas mais antigo e com o número reduzido de sanitários e equipamentos dos laboratórios. Foram ainda apontadas algumas situações na segurança dos e nos edifícios, relacionadas com os extintores e com a sua vedação, na separação com o exterior (RAE, p. 9). Dos materiais didácticos, foi destacada, em 2008, a sua adequabilidade às exigências da educação e do ensino (RAE, p. 9).

### **c) Os recursos humanos**

Actualmente, no Agrupamento Amarelo trabalham pouco mais de uma centena de professores e quase meia centena de funcionários.

Embora não se tenham registado grandes alterações no número de docentes a exercer funções no Agrupamento Amarelo em cada um dos anos lectivos em análise, a leitura do quadro seguinte permite-nos verificar que, nos últimos anos, tem havido um

---

<sup>69</sup> “Nas escolas do 1.º ciclo existem várias bibliotecas, nas diferentes localidades que integram o conceito” (PCA, p. 14).

aumento no número de professores contratados em detrimento do número de docentes do quadro.

**Quadro 8** - Distribuição dos docentes a exercer no Agrupamento Amarelo por categoria, nos últimos 4 anos lectivos.

<b>Categoria</b>	<b>2007/2008</b> (Fonte: RAE, p. 3)	<b>2008/2009</b> (Fonte: PE, p. 16)	<b>2009/2010*</b>	<b>2010/2011*</b>
<b>Quadro escola ou Agrupamento</b>	63%	56%	72,5%	78,3%
<b>Quadro Zona Pedagógica</b>	32,4%	35%		
<b>Contrato</b>	4,6%	9%	27,5%	21,7%

\* Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

Já no que se refere ao número de funcionários, tem havido, ao longo dos anos, um ligeiro aumento. À data da avaliação externa, foi referido que o número de funcionários era “insuficiente para fazer face às exigências do Agrupamento” (RAE, p. 3), mas tem-se verificado um maior número de contratações. Desde a AEE, o número de funcionários aumentou 24%.

**Quadro 9** - Distribuição dos funcionários a exercer no Agrupamento Amarelo por categoria, nos últimos 4 anos lectivos.

<b>Categoria</b>	<b>2007/2008*</b>	<b>2008/2009</b> (Fonte: PE, p. 16)	<b>2009/2010*</b>	<b>2010/2011*</b>
<b>Quadro</b>	62%	62%	42%	45,7%
<b>Contrato</b>	38%	38%	58%	54,3%

\* Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

A análise do quadro anterior permite-nos verificar que, nos últimos anos, têm-se vindo a registar mudanças ao nível dos funcionários, estando os contratados a ganhar mais expressão.

#### **d) A oferta educativa**

O Agrupamento Amarelo é a única instituição do concelho que oferece formação na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Ministra ainda formação ao nível do 3º ciclo do ensino básico, competindo com duas outras organizações, uma escola secundária com 3º ciclo e uma escola profissional.

Em 2008, para além do ensino regular, a organização oferecia três Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), de 8º e 9º anos, uma turma de Percursos Curriculares Alternativos (CA), de 7º ano e uma turma de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), de 6º ano, que, no seu entender, constituíam mecanismos de “redução do abandono escolar e da inclusão de alguns alunos, esperando que estes concluam o ensino básico e adquiram as competências necessárias à sua integração na vida activa”

(RAE, p. 6). Actualmente, o Agrupamento continua a oferecer o PIEF como medida de combate ao insucesso e abandono escolares, mas tantos os CEF como os CA “deixaram de existir, porque não há público” (ED):

O centro de formação oferece formação nessa área e para essa faixa etária, a escola secundária também tem e a população escolar do concelho tem vindo a diminuir. (...) Não faz sentido continuar aqui a disputar a população escolar (...) até porque eles já têm uma grande prática nesse assunto e depois já têm os professores que podem dar esses cursos (ED).

Com o objectivo de melhorar as qualificações da população adulta do concelho, o Agrupamento, no período que medeia a avaliação externa e a presente investigação, ofereceu Cursos de Educação e Formação de Adultos, no 1º ciclo, os quais, pelas mesmas razões apontadas anteriormente para os CEF e CA, já não se encontram em funcionamento. A intenção de criar esta oferta educativa já tinha sido registada à data da avaliação externa, havendo, na altura, referências à previsão para o início do seu funcionamento.

Há já alguns anos que todos os jardins-de-infância usufruem de componente de apoio à família, da responsabilidade do Agrupamento em parceria com a autarquia, que “decorre, em complementaridade com a componente lectiva, ou seja, antes do início das actividades lectivas (período da manhã) e/ou após o término da mesma (período da tarde)” (PCA, p. 20).

Por sua vez, nas escolas de 1º ciclo do ensino básico são oferecidas aos alunos actividades de enriquecimento curricular. Actualmente, esta oferta recai no apoio ao estudo, nas expressões, no ensino do Inglês, na actividade física/desportiva e no ensino da música. Se, à data da avaliação externa, foi referido que “a Câmara Municipal é a entidade promotora das actividades de enriquecimento curricular” (RAE, p. 11), actualmente é o Agrupamento a entidade promotora, o qual tem vindo a estabelecer protocolos com uma entidade externa e com a autarquia de modo a conseguir assegurar a contratação dos docentes de que necessita para este serviço (PCA, p. 20).

Para os alunos dos 2º e 3º ciclos, na escola sede tem vindo a ser dinamizado um conjunto de actividades extracurriculares, definido anualmente, de acordo com os recursos existentes, os interesses dos discentes e as necessidades do Agrupamento. À data da avaliação externa, “nos 2º e 3º Ciclos foram organizadas apenas actividades de Desporto Escolar” (p. 8). No entanto, actualmente, esta oferta educativa conta com outras actividades, proporcionadas por alguns dos projectos que a organização abraçou.

Para responder adequadamente às necessidades educativas especiais dos seus alunos, o Agrupamento Amarelo tem contado com o trabalho do grupo de educação especial – constituído por professores desta área específica, pelos docentes do apoio socioeducativo (no 1º ciclo do ensino básico) e pela equipa de intervenção precoce do concelho (com educadoras, enfermeira, psicóloga, fisioterapeuta, terapeuta da fala e técnica de serviço social) – que, “com a colaboração dos demais intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem” (RAE, p. 4), “procura maximizar as respostas às crianças/alunos com NEE” (RAE, p. 8). Esta equipa tem por missão aplicar “medidas e estratégias de diferenciação pedagógica, visando a melhor inclusão dos alunos” (RAE, p. 4) e “planear um sistema de educação flexível, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” (PE, p. 20), sistema este que implica “a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível” (PE, p. 21).

A equipa de intervenção precoce desenvolve uma acção específica junto das crianças do concelho com deficiência, atraso global de desenvolvimento e/ou em risco social. O acompanhamento é efectuado quer às crianças, quer às suas famílias, com a finalidade de, em conjunto, “promover as competências e independência das crianças, facilitar o seu desenvolvimento de forma global, promover a generalização das suas capacidades e prevenir futuras dificuldades” (PE, p. 22).

De modo a assegurar a implementação de todas as medidas julgadas necessárias, o Agrupamento tem vindo a solicitar e a estabelecer, com alguma regularidade, parcerias com instituições locais e regionais. Já, em 2008, foi constatado que “o Agrupamento estabelece parcerias com várias entidades locais (...) e com empresas do concelho, de modo a ultrapassar alguns dos constrangimentos com que se confronta” (RAE, p. 11), situação que, de acordo com o actual Projecto Educativo (pp. 17, 20, 46), se mantém.

### **e) O pessoal discente**

Atendendo à sua oferta educativa, o Agrupamento Amarelo acolhe crianças a partir dos 3 anos de idade, as quais, salvo raras excepções, frequentam a instituição, pelo menos, até à conclusão do 2º ciclo do ensino básico.

Acompanhando a diminuição da população residente do concelho, tem-se vindo a registar um ligeiro decréscimo no número de alunos inscritos no Agrupamento.

No ano em que foi realizada a avaliação externa – ano lectivo 2007/2008 –, o número de alunos era, aproximadamente, 830 (RAE, p. 3) e, actualmente, em 2010/2011, o mesmo número fixa-se próximo dos 740<sup>70</sup>.

Constata-se que, entre os anos lectivos referidos, houve um decréscimo de cerca de 10% na população estudantil, o que pode ser explicado quer pela redução registada no número de habitantes do concelho, quer pelas alterações que se verificaram ao nível da oferta formativa do Agrupamento, que deixou de contemplar Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Percursos Curriculares Alternativos (CA).

A distribuição dos alunos do Agrupamento Amarelo pelos diferentes níveis de ensino atende aos dados que constam do quadro seguinte.

**Quadro 10** - Distribuição dos discentes do Agrupamento Amarelo por níveis de ensino, nos últimos quatro anos lectivos.

Nível de ensino	2007/2008 (Fonte: RAE, p. 3)	2008/2009 (Fonte: PE, p. 14)	2009/2010*	2010/2011*
<b>Pré-escolar</b>	57,4%	13,1%	15,8%	15,6%
1º ciclo		41,4%	41,8%	39,5%
<b>Ensino básico</b>		19,3%	23,6%	27,2%
2º ciclo		16,3%	16,7%	14,2%
3º ciclo	42,6%			
<b>Outras ofertas (CEF, PIEF, CA e EFA)</b>		9,9%	2,1%	1,8%

\* Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento.

Verifica-se que é no 1º ciclo do ensino básico que está concentrado o maior número de alunos do Agrupamento e que são poucos, e cada vez menos, os estudantes do Agrupamento que frequentam as designadas *outras ofertas*, criadas especificamente com o intuito de combater o insucesso educativo, o abandono escolar e o analfabetismo.

É importante referir que o Agrupamento Amarelo é frequentado por “um número significativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais” (PE, p. 13), que, segundo os dados fornecidos pelos serviços administrativos da organização, corresponde a cerca de 6% dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino.

Atendendo às situações económicas apresentadas pelas famílias, o Agrupamento tem vindo a atribuir auxílios económicos, através da Acção Social Escolar (ASE), aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, cabendo à Câmara Municipal a responsabilidade dos subsídios dos alunos do 1º ciclo.

<sup>70</sup> Fonte: Directora do Agrupamento Amarelo.

---

No ano lectivo 2007/2008, beneficiaram “de auxílios económicos 30% dos alunos do 1º Ciclo e 32,3% dos 2º e 3º Ciclos” (RAE, p. 3), valores muito próximo do que se verifica actualmente. Segundo os dados recolhidos junto dos serviços administrativos do Agrupamento, no ano lectivo 2010/2011, noventa discentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (o que corresponde a 12% dos alunos do Agrupamento e a 28% dos estudantes dos referidos ciclos) são subsidiados pela ASE – metade dos quais beneficia do escalão A e a outra metade de escalão B – e 29% dos alunos do 1º ciclo beneficiam dos auxílios económicos atribuídos pela autarquia.

### **4.3 – As dinâmicas organizacionais no Agrupamento Amarelo**

Interessando-nos aprofundar conhecimentos sobre a forma como os actores educativos do Agrupamento Amarelo se organizam na prestação de um serviço educativo – que se espera de qualidade e num processo contínuo de melhoria –, explorámos as fontes seleccionadas e, de seguida, apresentamos a leitura que realizámos das informações obtidas.

Com o intuito de caracterizar as dinâmicas organizacionais desta comunidade educativa, focamos a tomada de decisões e a partilha de responsabilidades, as linhas orientadoras da sua acção educativa, a sua abertura à inovação pedagógica e escolar e, por último, as relações interpessoais e de cooperação estabelecidas entre os diferentes actores educativos.

#### **a) A tomada de decisões**

Relativamente ao processo de tomada de decisões no Agrupamento Amarelo, os documentos consultados (PE, PCA, PAA, RI, RAE e CAE) não nos forneceram quaisquer dados no sentido de podermos efectuar uma análise comparativa entre o antes e o depois da avaliação externa. No entanto, porque consideramos importante para o entendimento e enquadramento do estudo a caracterização da tomada de decisões, apresentamos, de seguida, a leitura que efectuámos das informações que obtivemos através das entrevistas realizadas.

Perante a questão *Como são tomadas as decisões?*, os nove actores educativos entrevistados responderam de forma diversa (quadro 11), descrevendo, sobretudo, os modos de trabalho em departamento, conselho pedagógico e o da Directora.

**Quadro 11** - A tomada de decisões no Agrupamento Amarelo.

<b>Traços caracterizadores</b>	<b>N.º respondentes</b>	<b>%</b>
As decisões (finais) cabem à directora	5	56%
As decisões são tomadas em Conselho Pedagógico, após discussão e aceitação das mesmas por todos	4	44%
As decisões são tomadas em Conselho Pedagógico, após serem sugeridas pela directora e depois aceites por todos (o que corre quando, numa primeira abordagem, não há unanimidade na decisão)	1	11%
Algumas decisões são tomadas em Departamento, por partilha e consentimento	3	33%
Algumas decisões são tomadas pelo coordenador de Departamento, quando a decisão tem de ser imediata e não há tempo de contactar os colegas	1	11%
<b>Total de respondentes</b>	<b>9</b>	<b>----</b>

A análise do quadro permitiu-nos verificar que, embora alguns dos entrevistados referiram que “há situações que são logo resolvidas no departamento” (E6) e resultem de “uma decisão democrática e partilhada” (E5), a decisão final, segundo a maioria, cabe ao conselho pedagógico e, principalmente, à Directora, a presidente do referido conselho.

Cerca de 44% dos entrevistados mencionou que as decisões são tomadas, por unanimidade, em conselho pedagógico após um período de debate entre todos. Porém, um dos respondentes – a própria Directora do Agrupamento – referiu que quando não chegam a um acordo em conselho pedagógico, “é aí o presidente que diz, o presidente pensa assim, então vamos embora” (ED). Efectivamente, para além desta percepção da Directora, 56% dos entrevistados referiram que as decisões finais são assumidas pela directora.

### **b) A partilha de responsabilidades**

Do RAE e CAE, nada conseguimos extrair que nos pudesse dar indicações sobre a forma como decorria a partilha de responsabilidades no Agrupamento Amarelo à data da AEE. A este respeito, os dados recolhidos permitiram-nos apenas caracterizar a situação actual e, sobre ela, passamos a apresentar a leitura produzida.

No Agrupamento Amarelo, as responsabilidades são partilhadas. De acordo com o conhecimento que detém de cada um, a Directora distribui tarefas (ou responsabilidades como refere) não só como forma de garantir o funcionamento da organização, mas também de envolver todos os actores na vida escolar:

temos que repartir porque não podemos estar em todos os sítios... (ED)

A gente pretende que os projectos não sejam de uma pessoa, não sejam associados a uma única pessoa mas que sejam projectos da escola. (ED)

A Directora afirmou repartir responsabilidades “pelas pessoas da direcção (...) [e] por todos os coordenadores de direcção de turma, coordenadores de departamento, coordenadores de estabelecimento”. Considera que “pertence a todos nós contribuir para melhorarmos (...) isto é mesmo de todos [e, portanto,] os erros são de todos e os méritos são de todos também” (ED). Não obstante, assume as responsabilidades por tudo o que acontece: “mas obviamente que assumo todas as responsabilidades por tudo o que acontece” (ED).

A maioria dos coordenadores entrevistados (89%) partilha da opinião da Directora, reconhecendo que a mesma “tenta sempre que todos (...) se sintam responsáveis por aquilo que se passa” (E3), “embora a responsabilidade máxima seja da directora” (E6). Apenas um dos respondentes manifestou uma opinião um pouco diferente da maioria. Afirmou que também vê a Directora como “a responsável máxima”, mas, em seu entender, esta “não pode repartir as culpas pelos outros, ela tem que assumir a culpa por inteiro”. Daí advém, na sua opinião, “um controlo excessivo, (...) sem chegar a ser de fiscalização”, justificado pelo “querer estar por dentro das coisas porque pode ser chamada à responsabilidade por algumas falhas” (E8).

Efectivamente, sob o título “Um Agrupamento de todos, com todos, para todos” e apresentado como “um documento orientador de toda a actividade educativa do Agrupamento, visando garantir que as acções de todos os intervenientes tenham verdadeiro sentido e se relacionem entre si” (PE, p. 4), o Projecto Educativo para o triénio 2008/2011, elaborado logo após o conhecimento dos resultados da avaliação externa, e durante o exercício de funções directivas do anterior órgão de gestão, destaca a importância da partilha de responsabilidades no alcance das metas e objectivos a que se propõe:

só será possível responder aos desafios que o futuro nos reserva se todos, sem excepção, investirmos na descoberta de respostas mais ousadas de forma participada e solidária (PE, p. 4).

### **c) As linhas orientadoras do Projecto Educativo e sua valorização**

Embora o número de dados que encontramos sobre as linhas orientadoras da acção educativa do Agrupamento Amarelo no ano 2007/2008 (ano em que ocorreu a AEE) seja reduzido, ousamos apresentar, de seguida, o conhecimento potenciado pelos mesmos. Todas as informações que usámos para a sua caracterização provêm do relatório da avaliação externa, uma vez que, no ano em referência, a organização não dispu-

nha nem de PE nem de PCA actualizados. Como já foi referido anteriormente, “o Agrupamento, não dispondo de PE, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, que vigorou até 2006/2007” (RAE, p. 8), estando “o processo de elaboração do novo documento, num estado embrionário” (RAE, p. 8) e “não existe Projecto Curricular de escola” (RAE, p. 4), uma vez que “o Projecto Curricular de escola reporta-se ao ano lectivo 2004/2005” (RAE, p. 9).

Por sua vez, os dados recolhidos que nos permitiram conhecer as linhas orientadoras que actualmente regem a acção do Agrupamento Amarelo foram extraídos dos seus actuais documentos orientadores, nomeadamente do PE para o triénio 2008/2011, do PCA que se reporta ao ano lectivo 2009/2010 e do PAA de 2010/2011.

Com base nas fontes documentais atrás referidas e através de uma análise comparativa entre os diagnósticos externo e interno, efectuados durante e após a avaliação externa, respectivamente, identificámos, em primeiro lugar, os problemas diagnosticados na instituição e, em segundo lugar, caracterizamos as suas principais linhas orientadoras.

No quadro 12, podemos observar todos os problemas que foram possíveis identificar no Agrupamento Amarelo em cada um dos dois momentos em estudo. A nossa atenção centrou-se, fundamentalmente, na identificação das situações problemáticas comuns e na apresentação de possíveis interpretações para a diferença entre diagnósticos.

A leitura do referido quadro permitiu-nos apontar sete problemas comuns, a saber: os resultados académicos; o abandono escolar; a indisciplina; a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar; a inexistência de Serviços de Psicologia e Orientação escolar e vocacional; a insuficiência de pessoal não docente; e a ausência de vedação em algumas escolas, que condicionam a segurança das instalações.

Foram diversas as situações problemáticas diagnosticadas não comuns aos dois *olhares* e este facto conduziu-nos à formulação de algumas hipóteses, que nos interessou explorar no seguimento da presente investigação. Relativamente aos problemas identificados pela AEE não apontados no PE, questionámos o seguinte: será que a organização não reconheceu estes problemas como seus e, por isso, não os identificou no diagnóstico interno que realizou? Ou será que as situações problemáticas apontadas pela

AEE já foram solucionadas pelo Agrupamento e, portanto, deixaram de constituir pontos fracos ou constrangimentos?

**Quadro 12** – Problemas identificados no Agrupamento Amarelo, antes e depois da AEE.

<b>Problemas identificados no Agrupamento Amarelo</b>		
	<b>Pela AEE</b> (Fonte: RAE; pp. 3-12 – vide anexo XI)	<b>Pela organização, depois da AEE</b> (Fonte: PE, pp. 23-31 <sup>71</sup> )
<b>SITUAÇÕES COMUNS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados académicos insatisfatórios (principalmente nos 2º e 3º ciclos, a Matemática e a Língua Portuguesa)</li> <li>- Abandono escolar</li> <li>- Indisciplina</li> <li>- Reduzida participação dos pais e encarregados de educação (EE)</li> <li>- Inexistência de Serviços de Psicólogo e Orientação escolar e vocacional (SPO)</li> <li>- Insuficiência de pessoal não docente, em especial na escola sede</li> <li>- Ausência de vedação em algumas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insucesso escolar</li> <li>- Abandono escolar (essencialmente nos 2º e 3º ciclos)</li> <li>- Indisciplina</li> <li>- Pais e EE que não valorizam a escola e/ou não se envolvem na educação e aprendizagem dos seus educandos nem na vida da escola</li> <li>- Inexistência de SPO</li> <li>- Insuficiência de recursos humanos para a vigilância, acompanhamento de alunos e limpeza dos espaços</li> <li>- Ausência de vedação em algumas escolas</li> </ul>
<b>SITUAÇÕES NÃO COMUNS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de documentos de orientação estratégica (PE e PCA)</li> <li>- Inexistência de planos de acção estratégica que definam como prioridades os constrangimentos apontados pelos actores educativos</li> <li>- Falta de uma prospectiva clara sobre o seu desenvolvimento</li> <li>- Ausência de uma cultura e de um processo de avaliação</li> <li>- Falta de monitorização dos resultados escolares</li> <li>- Falta de monitorização e tipificação da indisciplina</li> <li>- Falta de monitorização do impacto das aprendizagens e dos resultados dos alunos no grau de satisfação das famílias e na comunidade local</li> <li>- Falta de monitorização da qualidade da formação prestada</li> <li>- Ausência de mecanismos de supervisão da prática lectiva dos docentes</li> <li>- Articulação entre o 1º e o 2º ciclo pouco comum</li> <li>- Baixo índice da frequência de formação pelo pessoal não docente</li> <li>- Alguma falta de assertividade do órgão de gestão na comunicação com os docentes</li> <li>- Número reduzido de intercâmbios estabelecidos com outras escolas</li> <li>- Inexistência de estratégias de promoção pública da imagem do Agrupamento</li> <li>- Falta de equipamentos específicos nos laboratórios</li> <li>- Falta de condições de conforto e de bem-estar, no bloco de aulas mais antigo da escola sede</li> <li>- Colocação e estado inadequados dos extintores</li> <li>- Pouca dinâmica da Associação de Estudantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiência de apoio educativo aos alunos com Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Frequência irregular de alunos de etnia cigana</li> <li>- Existência de alunos oriundos de famílias de risco social</li> <li>- Sistema de comunicação interna ineficaz e pouco versátil entre as diferentes escolas do Agrupamento</li> <li>- Dificuldades na identificação e gestão dos recursos (materiais, humanos e espaciais) nas várias escolas</li> <li>- Desajustamento dos horários de funcionamento do PBX, bar e reprografia</li> <li>- Equipamento informático obsoleto, em quantidade insuficiente e com funcionamento deficitário (principalmente nas escolas do pré-escolar e do 1º ciclo)</li> <li>- Falta de equipamentos nos transportes escolares</li> <li>- Inexistência de refeitório nas escolas do 1º ciclo</li> <li>- Demora da autarquia na resposta adequada a algumas solicitações</li> <li>- Pouco dinamismo da Associação de Pais</li> </ul>

<sup>71</sup> O PCA, elaborado um ano depois do PE, reitera alguns dos problemas identificados no PE e aponta ainda, como constrangimento, a “mobilidade do pessoal docente” (PCA, p. 3).

A interpretação dos dados recolhidos permitiu-nos reconhecer que ambas as hipóteses colocadas têm fundamento. Como referimos na secção 4.1 desta dissertação, a comunidade educativa não concordou com o diagnóstico e a maioria das classificações atribuídas e, portanto, é muito provável que não tenha reconhecido alguns dos problemas diagnosticados como seus. A este respeito, relembramos as expressões utilizadas nos discursos de alguns dos actores educativos entrevistados:

Não vi como correctos os resultados que nos foram atribuídos, à excepção do parâmetro da auto-avaliação. Aí concordo plenamente com o resultado, (...) porque não existia. De resto... (ED)

Aquilo que nos disseram era que não havia uma articulação entre ciclos e que não havia sequer com os coordenadores. O que não é verdade. Nem mesmo as representantes com os coordenadores. O que não é verdade. (E1)

Ninguém concordou com os resultados obtidos. (...) A Presidente do Conselho Executivo, na altura, contra-argumentou, visto discordar do relatório (E7)

A possibilidade de alguns dos problemas já terem sido solucionados também se verifica, uma vez que, por exemplo, como já mencionamos anteriormente, o Agrupamento já possui documentos orientadores actualizados (PE e PCA), para além de outras melhorias que ocorreram na organização, as quais são identificadas na secção 4.5.

No que diz respeito aos problemas identificados pela organização, no seu PE, não identificados pela AEE, formulámos as seguintes interrogações: Será que estas situações problemáticas surgiram após a AEE? Ou será que já existiam e não foram identificadas pelos avaliadores externos, durante a sua visita ao Agrupamento?

Os dados recolhidos não nos permitiram encontrar as respostas pretendidas. Todavia, dado que a questão orientadora da nossa investigação centra-se nas mudanças produzidas pela AEE nos processos de liderança escolar, não considerámos pertinente explorar as situações identificadas.

Conhecidos os problemas da organização, interessou-nos analisar as suas linhas de orientação estratégica e, para tal, explorámos o RAE e os seus documentos orientadores no sentido de aprofundar a caracterização da intervenção educativa do Agrupamento em cada um dos momentos referidos anteriormente (durante e após a AEE).

Segundo os avaliadores externos, em 2008, “o Agrupamento valoriza o ensino e a aprendizagem” (RAE, p. 4) e “a inclusão” (RAE, p. 5); rege-se pelas linhas orientadoras de um PE desactualizado que tem como “áreas prioritárias a educação ambiental e a educação e promoção da segurança” (RAE, p. 4); e aposta no alargamento da oferta educativa a formações com carácter profissionalizante na prevenção do abandono esco-

lar (RAE, p. 4) e num conjunto de modalidades e de estratégias de melhoria de resultados que contempla:

- o ensino diferenciado, o apoio individualizado dentro da sala de aula e a sala de estudo;
- a participação em projectos nacionais tais como o Plano de Acção da Matemática e o Plano Nacional de Leitura; e
- “na matemática, houve lugar para a constituição de pares pedagógicos em todos os anos de escolaridade” (RAE, p. 5).

Actualmente, anunciando que “o que interessa mesmo é a construção da plena cidadania do aluno assente em valores democráticos e justos” (PE, p. 36), o PE do Agrupamento Amarelo expõe os objectivos, as finalidades e as estratégias que pretende para a sua intervenção educativa no triénio 2008/2011, estruturando-os em seis dimensões – curricular, relacional, para os alunos com necessidades educativas especiais, da formação, das atitudes e valores, organizacional e logística –, como indica o quadro.

**Quadro 13** - Objectivos e finalidades do PE do Agrupamento Amarelo e estratégias de intervenção nele delineadas, a aplicar em 2008/09, 2009/10 e 2010/11 (PE, pp. 23-36).

Dimensão	Objectivos/Finalidades	Estratégias
CURRICULAR	- Aumentar o <b>sucesso escolar</b> , mantendo a tendência de melhoria dos resultados escolares, homogeneizando os resultados obtidos pelos alunos nos diferentes ciclos e atenuando as diferenças entre avaliação interna e externa dos alunos	Diversificar metodologias e estratégias, apelando a uma maior participação dos alunos; Fomentar a frequência de formação em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês; Promover a utilização das TIC; Criar pares pedagógicos de modo a agilizar o processo de prestação de apoio em sala de aula; Implementar diferentes tipos de apoio de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos
	- Articular e organizar o currículo, promovendo uma gestão articulada nos Departamentos e CT; implementando os PCT segundo os objectivos do PE; recorrendo às TIC como meio de apoio a metodologias activas e diversificadas; promovendo a valorização partilhada entre pares (trabalho em equipa); e impulsionando a participação das famílias nos processos de aprendizagem dos seus educandos	
	- Avaliar as aprendizagens, diversificando os instrumentos de avaliação e implementando as diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa, auto e hetero avaliações)	
	- Combater o <b>abandono escolar</b> , diminuindo o abandono escolar e melhorando o nível de assiduidade dos alunos	Despistar situações de risco, intervindo precocemente; Oferecer serviço de psicologia e orientação no Agrupamento; Comunicar e encaminhar as situações para entidades/grupos competentes; Sensibilizar as famílias para a importância da conclusão da escolaridade obrigatória; Encaminhar os alunos para ofertas formativas diferenciadas, de acordo com o seu perfil
	- Desenvolver a educação integral dos alunos	Apresentar iniciativas no âmbito dos projectos/valências que o Agrupamento tem em funcionamento; Manter a oferta de AEC diversificada; Criar condições para o bom funcionamento da componente de apoio à família no pré-escolar; Diversificar a oferta formativa
RELACIONAL	- Promover a <b>colaboração entre os diferentes órgãos e elementos da comunidade</b> educativa	Estabelecer parcerias/protocolos com outras instituições e empresas da região; Promover visitas do Órgão de Gestão às várias escolas
	- Aumentar a articulação entre os diferentes ciclos	Promover uma cultura de trabalho em equipa e de partilha de experiências
	- <b>Envolver os encarregados de educação</b> na vida escolar	Incentivar a Associação de Pais no desenvolvimento de iniciativas; Dinamizar o Gabinete de Atendimento da Associação de Pais

**Quadro 13** - Objectivos e finalidades do PE do Agrupamento Amarelo e estratégias de intervenção nele delineadas, a aplicar em 2008/09, 2009/10 e 2010/11 (PE, pp. 23-36). (cont)

Dimensão	Objectivos/Finalidades	Estratégias
ALUNOS COM NEE	- Proporcionar a inclusão educativa e social das crianças e jovens com NEE	Identificar as razões que determinam as NEE dos alunos e a sua tipologia; Definir e implementar metodologias diferenciadas; Desenvolver parcerias com instituições, empresas e autarquia
FORMAÇÃO	- Ampliar os conhecimentos do pessoal docente e não docente de acordo com as necessidades do Agrupamento	Elaborar um plano de formação contínua, envolvendo os intervenientes na sua construção
ATTITUDES E VALORES	- Fomentar a melhoria do clima de convivência e de relacionamento interpessoal, combatendo a <b>indisciplina</b> e diminuindo o n.º de participações disciplinares	Promover acções de formação na área de gestão de conflitos; Privilegiar os momentos de formação cívica para a gestão de conflitos e decisões de interesse dos alunos; Sensibilizar os encarregados de educação para a problemática e envolvê-los na resolução dos conflitos; Criar um observatório da indisciplina (estudo das causas das situações para posterior intervenção); Implementar a prática de tutorias; Co-responsabilizar todos os elementos da comunidade na promoção dos valores democráticos conducentes à plena cidadania
	- Promover uma integração intercultural eficaz	Identificar e acompanhar <b>famílias em risco social</b> ; Estabelecer parcerias com entidades
	- Promover hábitos de respeito pelo meio ambiente e pelo património	Promover acções de sensibilização, junto dos alunos, para a necessidade de preservação e manutenção dos espaços.
	- Promover a <b>educação para a saúde</b>	
	- Reforçar a <b>segurança</b> na escola	Vedar os espaços exteriores das várias escolas do Agrupamento; Colocar cintos de segurança em todos os transportes escolares; Recrutar mais pessoal não docente, envolvendo outras entidades; Reforçar o pessoal não docente no acompanhamento dos alunos em deslocações exteriores à escola
ORGANIZACIONAL/LOGÍSTICA	- Incrementar a participação dos alunos e Encarregados de Educação na vida institucional da escola.	Apoiar às famílias, sempre que possível, em função das suas necessidades (prolongamento de horários, atendimento na hora de almoço, etc.); Integrar as famílias em projectos da escola
	- Melhorar os <b>mecanismos de gestão interna</b>	Criar <b>mecanismos mais eficientes de circulação de informação</b> ; Planificar e controlar as actividades; Dotar as escolas de equipamentos e recursos adequados à concretização das políticas educativas; Requalificar as condições dos espaços escolares internos e externos; Candidatar o Agrupamento a projectos de apetrechamento diversos; Criar condições para o funcionamento do serviço de refeições nas escolas do 1º ciclo

Da análise comparativa que efectuámos aos quadros 12 e 13 e ao que acabamos de expor sobre as linhas orientadoras da organização à data da AEE, verificámos que:

- actualmente, o Agrupamento apresenta, no seu PE, um plano estratégico abrangente e atento às problemáticas identificadas no diagnóstico realizado internamente;
- tal como foi diagnosticado à data da AEE, a organização continua a valorizar a inclusão, o ensino e a aprendizagem (apostando ainda na constituição de pares pedagógicos, salas de estudo e diferentes tipos de apoio, de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, como modalidades e estratégias de melhoria dos resultados escolares), a educação ambiental, a prevenção do aban-

dono escolar (tendo previstas novas estratégias, uma vez que já não promove ofertas formativas de carácter profissionalizante) e a participação em projectos; e - embora não tenha identificado como problemas algumas das situações apontadas pela AEE (quadro 12), prevê, no seu PE, estratégias de actuação no sentido de melhorar o funcionamento da organização nessas áreas. A este respeito, referimos as intenções da organização em “aumentar a articulação entre os diferentes ciclos” e “ampliar os conhecimentos do pessoal docente e não docente de acordo com as necessidades do Agrupamento” (quadro 13), tendo a AEE registado uma “articulação entre o 1º e o 2º ciclo pouco comum” e um “baixo índice de frequência de formação pelo pessoal não docente” (quadro 12).

A análise que efectuámos ao PCA permitiu-nos constatar que, neste documento, elaborado um ano após a construção do PE, foram reiteradas e reforçadas as estratégias de intervenção delineadas, no PE, para alguns campos de intervenção (nomeadamente, na articulação entre ciclos); estabelecidas as prioridades da acção do Agrupamento e fundamentadas algumas das opções tomadas, dando-se destaque à importância da maioria das finalidades e estratégias delineadas no PE; e abertas *novas* linhas de actuação.

Denotámos que há uma intenção de implicar na melhoria perspectivada o empenho e intervenção da comunidade educativa em cada uma das *várias pequenas* acções definidas no PE, nomeadamente nas parcerias, projectos curriculares e extra-curriculares, formação contínua, articulação entre níveis de ensino, relações com a comunidade, encarregados de educação como parceiros educativos e articulação entre as diferentes estruturas de orientação educativa.

Relativamente às prioridades da intervenção, interessa-nos destacar dois aspectos. Em primeiro lugar, na página 6 do PCA, é referido que, perante os problemas detectados aquando da elaboração do PE, o Agrupamento decidiu intervir prioritariamente ao nível da *educação ambiental*, da *educação e promoção para a saúde* e da *educação para a segurança*, duas das quais (a primeira e a última) se mantêm relativamente ao que foi diagnosticado pela AEE. No entanto, embora a organização tenha identificado, em 2008, na avaliação externa, como áreas prioritárias apenas a educação ambiental e a educação para a segurança, os avaliadores registaram que, na altura, “o PAA integra[va] um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes, com particular incidência na *área da educação para a saúde*” (RAE, p. 8), a terceira área que passou a figurar no novo PCA como prioritária.

Em segundo lugar, nas páginas 7 e 8 deste documento estruturante da vida do Agrupamento, surgem, em forma de uma listagem – que a seguir apresentamos –, as áreas prioritárias do Agrupamento como sendo:

- A integração escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- **A diminuição do insucesso escolar através de levantamento das causas do mesmo;**
- Melhorar a articulação e a sequencialidade entre os diferentes níveis de aprendizagem;
- **Fomentar uma cultura de reflexão e avaliação criteriosa do trabalho desenvolvido;**
- Diminuir o insucesso ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática;
- Desenvolver medidas de combate à indisciplina;
- Integração de todos os alunos abrangidos pela educação especial como forma de desenvolver a sua autonomia e evolução educativa;
- Definição de linhas de apoio social aos alunos mais desfavorecidos em articulação com a segurança social e outros parceiros educativos;
- Dar continuidade aos projectos de educação para a saúde e cidadania, envolvendo e valorizando o aluno;
- Promover actividades que envolvam os Pais e Encarregados de Educação em acções de interesse para os mesmos;
- Estimular a articulação vertical e horizontal entre ciclos, por forma a assegurar a continuidade educativa e relações de trabalho mais profícuas pelo conhecimento mútuo do trabalho realizado;
- Rentabilizar espaços e recursos materiais e equipamentos, nomeadamente ao nível das bibliotecas escolares e tecnologias de informação;
- Aumentar o envolvimento da comunidade educativa na vida das escolas para conhecimento das actividades desenvolvidas;
- Reforçar as relações com a autarquia (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia) no apoio efectivo às necessidades evidenciadas pelas escolas e Jardins-de-Infância do concelho;
- Promoção de uma melhor articulação entre o Director e as estruturas de orientação educativa;
- Sensibilização da comunidade educativa para a importância do embelezamento dos espaços exteriores;
- Criação de ofertas educativas de acordo com as necessidades da região tais como percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação de jovens e/ou adultos;
- Incentivo e apoio à associação de pais promovendo a articulação na definição de linhas orientadoras para o agrupamento.

É aqui que, pela primeira vez, encontrámos uma referência da organização à necessidade de *monitorizar os resultados escolares e fomentar uma cultura de reflexão e avaliação criteriosa do trabalho desenvolvido* – situações que haviam sido apontadas como pontos fracos pela AEE, mas não pelo Agrupamento – e a algumas linhas de actuação que não foram formalizadas pelo PE, nomeadamente ao nível do sucesso escolar (levantamento de causas do insucesso; diminuição do insucesso a Língua Portuguesa e Matemática; Estudo Acompanhado do 3º ciclo a funcionar sempre em par pedagógico e destinado ao reforço do trabalho em Matemática, Línguas e TIC; elaboração/utilização de materiais específicos; funcionamento de sala de estudo); do apoio aos alunos oriundos de ambientes sócio-económicos mais desfavorecidos (definição de linhas de apoio,

Gabinete de apoio ao aluno e à família); e da indisciplina (encaminhamento de alunos *indisciplinados* durante o período lectivo para um espaço próprio e restrito para desempenho de tarefas específicas).

Analisadas as estratégias propostas nos documentos orientadores, interessou-nos conhecer de que forma e com que intensidade é que os actores educativos se apropriaram das mesmas. Reconhecemos que “a concretização deste projecto [, o PE,] assenta na operacionalidade dos vários projectos que o Agrupamento desenvolve” (PE, p. 36), no entanto, estes apenas ganham a vida projectada se forem apropriados pelos diferentes agentes educativos, embebidos da mesma filosofia que lhes deu origem e ajustados às necessidades da comunidade a que se destinam. Estando o PE anunciado como “um documento orientador de toda a actividade educativa do Agrupamento, visando garantir que as acções de todos os intervenientes tenham verdadeiro sentido e se relacionem entre si “ (PE, p. 4), interessou-nos explorar a presença e valorização das linhas orientadoras do PE no quotidiano da organização. Para tal, inquirimos os entrevistados sobre a temática, tendo obtido as informações que a seguir apresentamos.

**Quadro 14** - A valorização das linhas orientadoras do PE no Agrupamento Amarelo.

Traços caracterizadores	N.º respondentes	%
As actividades são pensadas de acordo com as orientações do PE	7	78%
O PE está sempre presente	2	22%
O PE atende aos problemas existentes	3	33%
O PE reflecte a visão estratégica da comunidade	2	22%
A comunidade conhece as linhas orientadoras do PE	2	22%
Não conhece muito bem as linhas orientadoras do PE	1	11%
Há uma identificação com as linhas orientadoras do PE	4	44%
<b>Total de respondentes</b>	<b>9</b>	<b>----</b>

A leitura do quadro 14 permitiu-nos constatar que 78% dos entrevistados tem ideia de que as actividades proporcionadas pelo Agrupamento comungam das linhas orientadoras do seu PE. Há dois respondentes que chegaram mesmo a referir que este projecto está sempre presente no quotidiano do Agrupamento.

Três dos entrevistados focaram a pertinência dos problemas identificados no PE e referiram que este se mostra adequado às necessidades locais. Há ainda quem se tenha pronunciado acerca do processo de construção do mesmo:

Particpei na sua elaboração, assim como toda a comunidade educativa. (...) [É] resultado de uma análise rigorosa feita há anos no Agrupamento. (...) Não foi elaborado exclusivamente por professores. Também se envolveu alunos e Encarregados de Educação que foram auscultados para a elaboração desse projecto. E julgo que houve encontros de intenções, aspirações e motivações de toda a comunidade (E7).

Foram dois os entrevistados que referiram considerar que o PE é um documento que reflecte a visão estratégica da comunidade, a qual, segundo os entrevistados, é dirigida, sobretudo, para o combate ao insucesso e abandono escolares:

O nosso grande projecto de escola é melhorar o **sucesso** e reduzir o **abandono escolar**. (E3)

As grandes metas do PE são aumentar o **sucesso** e combater o **abandono escolar**. (E7)

Batemo-nos pelo **sucesso educativo** e por acções relacionadas com o **ambiente** e a **saúde** e por aí fora. (E5).

Como podemos constatar, obtivemos apenas um testemunho que faz referência ao ambiente e à saúde, duas das três linhas de intervenção prioritárias definidas pelo Agrupamento e formalizadas no seu actual PCA, construído no ano lectivo 2009/2010.

Cerca de 22% dos entrevistados afirmou considerar que a comunidade conhece as linhas orientadoras do PE. Já no que diz respeito ao conhecimento integral do documento, alguns dos entrevistados equacionaram a existência de professores que não conhecem nem leram este projecto:

Uma das coisas que eu noto é que (...) há um desconhecimento às vezes grande, infelizmente, por parte do corpo docente, muitas vezes, do próprio Projecto Educativo. Sabem as linhas gerais mas se calhar nunca o leram, ou nunca o analisaram (E2).

Tenho consciência que os colegas mais novos nem sequer o conhecem, talvez, porque estão sempre de passagem por uma sucessão de escolas e até compreendo se nem o conhecerem, embora de um modo geral as pessoas saibam quais são as suas linhas estratégicas orientadoras (E3).

Quatro dos entrevistados declararam identificar-se com as linhas orientadoras do PE e um dos coordenadores entrevistados assumiu algum desconhecimento das mesmas, afirmando “não conheço muito bem as linhas orientadoras do Projecto Educativo” (E8).

#### **d) A inovação pedagógica e escolar**

Tendo por referência alguns dos comentários efectuados pela equipa da avaliação externa, constatámos que, em 2007/2008, a inovação no Agrupamento Amarelo era associada à dinamização de projectos, à diversificação das ofertas formativas e às TIC:

a abertura à inovação privilegia a dinamização de projectos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (RAE, p. 10)

o Órgão de Gestão, em exercício de funções desde há dois anos, associa a inovação ao facto de ter introduzido as novas ofertas formativas no Agrupamento (RAE, p. 11).

Efectivamente, os registos efectuados no RAE dão conta de um “PAA [que] integra um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes” (RAE, p. 8); das *novas* ofertas formativas (CEF, PIEF e CA) como resposta ao sucesso e abandono escolares; e das TIC como recursos educativos de grande importância nas aulas de Área de Projecto e na realização dos trabalhos dos alunos.

Actualmente, o PAA continua a evidenciar que “ao mesmo tempo que [o Agrupamento] promove um leque vasto de actividades, propondo aos alunos experiências e aprendizagens diversificadas, reforça, por outro lado, a sua relação com o meio circundante” (RAE, p. 4), sendo visíveis o aproveitamento dos recursos existentes, uma intervenção bastante consistente das equipas da *educação e promoção para a saúde*, da *educação ambiental* e da *educação para a segurança* (áreas de intervenção prioritária, de acordo com o PCA) e a aposta nas actividades relacionadas com a leitura, potenciadas pela participação no Plano Nacional de Leitura, projecto mencionado na AEE enquanto modalidade e estratégia de melhoria de resultados.

Embora os documentos orientadores continuem a espelhar a aposta na dinamização de projectos, o Agrupamento já não promove ofertas formativas de carácter profissionalizante (vide alínea *d*) da secção 4.2). Dado que as fontes documentais não nos permitiram aferir se as TIC continuam a ser associadas à inovação pedagógica e escolar, questionámos os actores educativos sobre a temática.

Embora alguns dos entrevistados tenham manifestado dúvidas na classificação como inovadoras das actividades que estavam a identificar – “não sei se são inovadores” (ED), “não sei se podemos considerar uma inovação” (E5) e “fazemos muitas actividades, agora se são inovadoras” (E3) –, todos eles referiram e fizeram uma breve descrição de projectos e actividades, sobretudo os que se relacionam com os principais problemas diagnosticados, continuando a associar a inovação à dinamização de projectos e actividades e deixando *cair* as TIC como factor de inovação.

O quadro 15 apresenta o número de entrevistados que fez alusão a cada um dos projectos e actividades referenciados como inovadores.

A leitura do referido quadro revela que o *Projecto Turma+*, implementado no ano lectivo 2010/2011 como medida de combate ao insucesso escolar, é aquele que reúne mais classificações como inovador (oito em nove). Seguem-se cinco referências ao *Programa Eco-escolas*, no âmbito da educação ambiental (uma das prioridades da intervenção do Agrupamento, identificadas no PCA); quatro ao *Programa Mexe-te*, de educação e promoção para a saúde (outras das áreas prioritárias identificadas no PCA), enraizado

na comunidade há anos, com resultados reconhecidos a nível local, regional e nacional; e duas ao PIEF, também oferecido pelo Agrupamento há, pelo menos, quatro anos lectivos.

**Quadro 15** - Projectos e actividades do Agrupamento Amarelo considerados, pelos entrevistados, como inovadores.

Projectos/Actividades	N.º respondentes	%
<i>Projecto Turma+</i> <sup>72</sup> , patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, cuja finalidade é a de melhorar os resultados escolares	8	89%
<i>Programa Integrado de Educação e Formação</i> (PIEF), de combate ao insucesso e ao abandono escolares	2	22%
<i>Programa Mexe-te</i> , no âmbito da promoção e educação para a saúde	4	44%
<i>Programa Eco-escolas</i> , um programa internacional da Foundation for Environmental Education	5	56%
<i>Espaço Crescer</i> (de combate à indisciplina)	1	11%
Gabinete de apoio à família e ao aluno	1	11%
Clube de música	1	11%
Clube de teatro	1	11%
Comissão de finalistas do 9º ano de escolaridade	1	11%
<i>Clinic</i> de Basquetebol	1	11%
<b>Total de respondentes</b>	<b>9</b>	<b>----</b>

Foram ainda referidas, por um dos entrevistados, mais algumas actividades como inovadoras. No entanto, atendendo a que as mesmas só foram mencionadas numa única entrevista, optámos por as apresentar no quadro anterior e não fazer qualquer outra referência às mesmas.

#### e) As relações interpessoais e de cooperação

O diagnóstico elaborado pela AEE veicula que, em 2008, existia “um bom ambiente de trabalho” no Agrupamento Amarelo, gerado pela qualidade das relações interpessoais estabelecidas e a cooperação existente, o qual contribuía “para níveis de motivação mais elevados” (RAE, p. 10). Foram destacadas a *troca regular de informações*, que favorecia a articulação e colaboração pedagógicas; a *realização conjunta de actividades*, que facilitava a transição dos alunos entre ciclos; o trabalho de *entre-ajuda*; e o *aconselhamento e apoio* aos colegas menos experientes.

Relativamente às relações interpessoais que ocorrem, actualmente, entre todos que convivem diariamente no Agrupamento Amarelo, entrevistámos alguns actores educativos e obtivemos as informações que passamos a explicitar.

<sup>72</sup> Este projecto tem a mesma designação de um dos projectos lançados pelo Ministério da Educação, por decisão do Agrupamento Amarelo, por apresentar o modo de funcionamento semelhante a este. É financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e resultou de uma candidatura efectuada pela organização.

Os entrevistados referiram que “há um bom ambiente de trabalho entre todos” (E3), onde as relações se baseiam na “cordialidade e interesse profissional” (E4) e a partilha, a entreajuda, a cooperação e a colaboração estão presentes. Foram focados a troca de ideias, o trabalho conjunto na preparação de reuniões de Departamento (E1) e os encontros das terças-feiras à tarde à roda da Matemática (E3). Todavia, a Directora do Agrupamento deixou transparecer que a colaboração não é uma capacidade que abrange todos os membros do Agrupamento:

há um grupo sobre o qual eu posso dizer que (...) conseguimos trabalhar em colaboração e em conjunto, conseguimos que se vejam que os objectivos da instituição são aqueles e que fazem também por concretizá-los. E depois existe, se calhar, um grupo mais reduzido, bastante mais reduzido, que diz que, ou não diz e as suas atitudes é que mostram que querem lá saber (E4).

A este respeito, um dos coordenadores entrevistados afirmou:

aquilo o que me parece relativamente às tarefas no Departamento é que uns fazem umas coisas e outros fazem outras e não há uma compilação de dados, não são determinadas estratégias comuns relativas ao aproveitamento, comportamento dos alunos. Parece-me que cada grupo disciplinar funciona *per si* (E5).

Houve também quem tivesse feito referência aos constrangimentos causados pelo funcionamento do Agrupamento em escolas geograficamente afastadas – questão focada no PE, que fez emergir como pontos fracos da organização o sistema de comunicação interna e identificação e gestão dos recursos (materiais, humanos e espaciais) entre as diferentes escolas do Agrupamento (e, conseqüentemente, entre os seus profissionais). A este propósito, foi afirmado que “alguns professores do 1º ciclo ou pré-escolar só se relacionam muitas vezes quando se fazem almoços na escola sede” (E5) e que “aquelas pessoas que vão menos à sede sentem um bocadinho mais esse afastamento, mas quem vai [lá] todos os dias, a grande maioria, relaciona-se muito bem” (E6).

Por sua vez, um dos entrevistados, comparando a situação actual com o passado, identificou melhorias:

há uma maior ligação do que aquela que existia há uns anos atrás quando o Agrupamento se iniciou. (...) Agora sentimos que estamos mais em casa e também sentimos mais isso da parte das pessoas que lá estão para nos receber (E5).

Em termos de síntese, pareceu-nos ser legítimo concluir que as dinâmicas organizacionais no Agrupamento Amarelo dão-nos o *retrato* de uma organização que, por via da avaliação externa, tomou consciência da necessidade de se repensar em termos de estratégias, visão e missão, tendo, nessa conformidade, desenvolvido acções no sentido

de se dotar dos documentos estruturantes e iniciado processos de monitorização das suas práticas pedagógicas e organizacionais.

#### **4.4 – As lideranças praticadas**

Uma vez descritas, sinteticamente, as dinâmicas organizacionais do Agrupamento Amarelo, focamos, de seguida, com maior pormenor, as lideranças praticadas, nomeadamente as que ocorrem ao nível do órgão de administração e gestão da organização nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial – as *lideranças de topo* – e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica – as *lideranças intermédias*. Relativamente a cada tipo de liderança, focamos os seus modos de agir e a influência recebida e exercida *pelos* e *sobre* os demais actores educativos.

##### **4.4.1 – As lideranças de topo**

Como já referimos, à data da avaliação externa, o Agrupamento Amarelo seguia o modelo de administração e gestão preconizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no qual a liderança de topo era confiada ao Conselho Executivo, sendo este coordenado pelo seu presidente. Todavia, actualmente, a organização rege-se pela estrutura hierárquica determinada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (normativo que veio substituir o anterior), cabendo à Directora, num órgão unipessoal, a liderança de topo do Agrupamento.

Consultados os referidos normativos, nomeadamente o que articulam sobre as competências do órgão de administração e gestão da organização nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (quadro 16), verificámos que as redacções são muito semelhantes e que ao Director cabe, não só acumular todas as competências atribuídas, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao Conselho Executivo e ao seu presidente, como também as seguintes:

- Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido o conselho pedagógico e, no último caso, o município (competência do conselho pedagógico, segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98);
- Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar (os quais, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, eram eleitas entre os seus pares);

- Designar os coordenadores dos departamentos curriculares (os quais, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, eram eleitas entre os seus pares);
- Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

**Quadro 16** – Competências do Conselho Executivo e da Directora, segundo os modelos de administração preconizados pelos Decretos-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e 75/2008, de 22 de Abril, respectivamente.

<b>Competências*</b>	
<b>Do Conselho Executivo (CE)</b> (Fonte: Decreto-Lei n.º 115-A/98)	<b>Da Directora</b> (Fontes: Decreto-Lei n.º 75/2008; RI, pp. 11-12)
<p><u>Art. 17º:</u> 1. Ouvido o conselho pedagógico (CP),</p> <p>a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola;</p> <p>b) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola;</p> <p>c) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>2. a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>c) Elaborar o PAA e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do PAA;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os directores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;</p> <p>l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno. (...)</p> <p><u>Art. 18º:</u> 1. Compete ao <u>presidente do CE</u>, nos termos da legislação em vigor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) <b>Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;</b></p> <p>c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.</p>	<p><u>Art. 20º:</u> 1. Submeter à aprovação do conselho geral (CG) o projecto educativo elaborado pelo CP.</p> <p>2. Ouvido o conselho pedagógico,</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do CG:</p> <p style="margin-left: 20px;">i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p style="margin-left: 20px;">ii) Os planos anual e plurianual de actividades;</p> <p style="margin-left: 20px;">iii) O relatório anual de actividades;</p> <p style="margin-left: 20px;">iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o <b>plano de formação</b> e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. (...)</p> <p>4. a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo CG;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) <b>Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</b></p> <p>f) <b>Designar os coordenadores dos departamentos curriculares</b> e os directores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar (...);</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades (...);</p> <p>j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>l) <b>Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.</b></p> <p>5. a) Representar a escola;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</p>

\* A negrito assinalámos as diferenças encontradas nas duas redacções apresentadas.

As competências prescritas para as lideranças de topo evidenciam a importância e a centralidade que as suas decisões e todo o trabalho por elas desenvolvido têm na qualidade do funcionamento e do serviço prestado pelo Agrupamento.

Neste sentido, considerámos pertinente a exploração do tema e, de seguida, a partir dos dados que recolhemos através da análise documental e das entrevistas, caracterizamos a liderança de topo no Agrupamento Amarelo. Sempre que nos foi possível, efectuámos uma análise comparativa entre o antes e o pós avaliação externa.

### a) O Conselho Executivo e a Directora: líderes ou gestores?

As informações que encontrámos no RAE sobre o trabalho desenvolvido pelo Conselho Executivo foram em número muito reduzido. No entanto, atrevemo-nos a explicitar a leitura que efectuámos das mesmas. No referido documento, é afirmado que “o Conselho Executivo responde aos problemas que, no dia-a-dia, vão surgindo” (p. 4), “acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém contacto regular com todos os profissionais, revelando por vezes falta de assertividade, na comunicação com alguns professores” (p. 10). Há evidências de que este órgão cumpria com as suas funções técnico-burocráticas, mas sobre a liderança que exercia e a gestão que fazia entre os dois papéis nada conseguimos apurar. No CAE, o Agrupamento afirma que “o órgão de gestão efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (p. 2). Todavia, esta é uma visão unilateral, que não foi confirmada nem infirmada pela AEE.

Relativamente à situação que se vive actualmente no Agrupamento Amarelo, foram auscultados, através de entrevistas, alguns dos actores organizacionais (incluindo a Directora), os quais nos forneceram dados que nos permitiram efectuar a interpretação que passamos a apresentar.

A Directora não teceu considerações sobre a sua liderança. Apenas lamentou não ter muito tempo para dedicar a esta causa, por estar bastante ocupada no desempenho das funções da gestão quotidiana inerentes ao cargo que ocupa:

Infelizmente gostava de ter muito tempo para a primeira parte [a liderança], para esse relacionamento, mesmo para essas tarefas, só que a tutela pede-nos a toda a hora, documentação escrita, levantamento de dados, preenchimento de formulários e isso ocupa-nos bastante tempo (ED).

**Quadro 17** - A liderança e a gestão da Directora do Agrupamento Amarelo.

Traços caracterizadores	N.º de respondentes	%
A directora gere muito bem as duas coisas	3	37,5%
A directora é mais uma gestora do que uma líder	2	25%
A directora é uma líder muito dedicada à gestão da organização	1	12,5%
A directora é uma <i>boa</i> ou <i>grande</i> líder	2	25%
<b>Total de respondentes</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

No entanto, os coordenadores entrevistados pronunciaram-se sobre a gestão e a liderança da Directora, caracterizando-as de acordo com a informação expressa no quadro anterior que nos permite verificar que 37,5% dos entrevistados afirmaram que a Directora concilia muito bem e de forma equilibrada os dois papéis – de líder e de gestora –; 25% deles assumiram claramente que, nos seus entenderes, a Directora é mais uma gestora do que uma líder; um dos entrevistados disse considerar a Directora uma líder muito dedicada à gestão da organização; e os restantes 25% referiram que a Directora é uma boa líder, sem efectuar qualquer comparação entre o desempenho dos referidos papéis.

Ao falarem da liderança da Directora, e na tentativa de justificarem as suas afirmações, os entrevistados foram referindo, entre outros, que a Directora “tem conseguido fazer mobilizar algumas pessoas. Não sei se todas! (...) Não será aquela líder nata, de conseguir pôr tudo, de repente, a mexer, mas vai conseguindo mobilizar as pessoas” (E6) e que

uma líder é quase uma característica inata. Nem todas as pessoas têm capacidade para liderar. Não sei se posso considerar que a directora terá essa capacidade de liderança mas pela sua postura calma e determinada, posso considerar que pode ter conseguido liderar à sua maneira. Não será propriamente se calhar as características ideais num bom líder. Mas depois é uma pessoa atenta às relações interpessoais, o que poderá ser considerada líder. Ela faz um esforço nesse sentido, pelo menos (E5).

Relativamente à gestão efectuada, referiram que a Directora “é uma pessoa muito competente em termos administrativos” (E4), “tem um forte acervo administrativo, está sempre atulhada em trabalho” (E3) e “mais preocupada em gerir o dia-a-dia” (E8). Um deles afirmou mesmo considerar que os Directores “são muito pressionados a preocuparem-se com essa segunda vertente [a de gestão]” (E2).

### **b) Os modos de agir das lideranças de topo**

Relativamente à actual gestão do Agrupamento Amarelo, a Directora, quando entrevistada, deixou transparecer três aspectos da sua *praxis* essenciais ao funcionamento da organização:

- a partilha das reflexões e decisões do órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento: “todos os projectos que pretendemos implementar na escola são discutidos e analisados em Conselho Pedagógico, projectos pedagógicos. E aí vamos definir quem é que poderá liderar esses processos” (ED);

- o acompanhamento das situações: “Não queremos aqui ser controladores em excesso mas pedimos periodicamente relatos de todas as situações” (ED); e
- o recurso a parcerias na tentativa de responder aos problemas da organização: “Há tendência para criar parcerias. (...) vai ajudando a resolver alguns dos nossos problemas” (ED).

Constatámos que estes aspectos agora referenciados pela Directora, também são destacados no diagnóstico da AEE, na caracterização efectuada sobre o desempenho do Agrupamento e o seu Conselho Executivo:

os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas (RAE, p. 10)

o Conselho Executivo (..) acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém contacto regular com todos os profissionais (RAE, p. 10)

o Agrupamento estabelece parcerias com várias entidades locais (...) e com empresas do concelho, de modo a ultrapassar alguns dos constrangimentos com que se confronta (RAE, p. 11)

Para além dos elementos atrás enunciados, o Agrupamento refere que, em 2007/2008, “o órgão de gestão [também] efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (CAE, p. 2) e, à data da AEE, expressa a intenção de usar o PE em construção como um meio de “mobilizar todos os agentes educativos para uma acção concertada no combate eficaz ao insucesso, ao abandono escolar, à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação” (CAE, p. 3).

Sobre o órgão de gestão em exercício, os actores ouvidos em entrevista elencaram algumas características do modo de agir da Directora, as quais explicitamos no seguinte quadro.

**Quadro 18** - O modo de agir da Directora do Agrupamento Amarelo.

<b>Traços caracterizadores</b>	<b>N.º de respondentes</b>	<b>%</b>
A directora dá alguma autonomia aos seus colegas	2	25%
A directora respeita a área de acção de cada um	1	12,5%
A directora quer conhecer e conhece o trabalho de todos/está sempre presente	3	37,5%
A directora tem uma acção voltada para o fomento de boas práticas pedagógicas e administrativas	1	12,5%
A directora sabe ouvir	1	12,5%
A directora debate os assuntos com os colegas	1	12,5%
<b>Total de respondentes</b>	<b>8</b>	<b>----</b>

Como se pode comprovar no quadro anterior, um quarto dos coordenadores entrevistados referiu-se à autonomia dada pela Directora aos colegas que com ela trabalham no Agrupamento; e um deles afirmou que a Directora “não passa por cima, não tenta ultrapassar as outras pessoas” (E1), respeitando a área de acção de cada um.

Cerca de 37,5% dos coordenadores entrevistados mencionou o facto da Directora querer ser conhecedora de todas as situações. A este respeito, há quem tenha referido que a Directora “dá alguma autonomia às pessoas para que façam o seu trabalho, mas vai estando a par dos vários acontecimentos” (E6). É, segundo um dos entrevistados, “o querer estar por dentro das coisas” (E8).

Um dos entrevistados fez ainda referência às capacidades de ouvir e debater da Directora bem como à sua “acção muito voltada (...) para fomentar as boas práticas pedagógicas e administrativas” (E1).

### **c) A influência que as lideranças de topo exercem**

Foram poucas as referências obtidas para o entendimento pretendido sobre a influência que as lideranças de topo têm exercido sobre os actores educativos.

Da capacidade e modos de influência do órgão de gestão do Agrupamento Amarelo, à data da AEE, pouco conseguimos explorar. A análise efectuada apenas nos permitiu constatar que o Agrupamento, no contraditório apresentado à IGE, reconheceu que “o órgão de gestão efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (p. 2) e uma das estratégias que, na época, tinha pensada para o efeito apontava para a utilização dos documentos orientadores:

[o PE] terá como base a intenção de mobilizar todos os agentes educativos para uma acção concertada no combate eficaz ao insucesso, ao abandono escolar, à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação (p. 3)

Relativamente à actual liderança de topo, a própria, no decorrer da entrevista, afirmou “felizmente, o conselho pedagógico, posso dizer que seguem sempre o líder” (ED), ela mesmo. Alguns dos coordenadores entrevistados que pertencem ao conselho pedagógico reiteraram as palavras da Directora e, pronunciando-se sobre o que observam nas reuniões deste órgão, destacaram as capacidades de persuasão, mobilizadora e transformacional da Directora:

A capacidade de influência da Directora (...) é muito grande. (...) Normalmente, a opinião da Directora, não digo que prevaleça sempre, mas, inconscientemente, condiciona as outras pessoas

a seguir muitas vezes a sua opinião e isso nota-se por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico (E2);

Ela consegue levar sempre a sua água ao moinho, convencer os outros. Nas reuniões do Conselho Pedagógico isso é muito visível. Também na dinâmica do dia-a-dia. Penso que ela tem um pouco o poder transformacional, de tentar mudar as pessoas (E3); e

Eu acho que ela tem conseguido fazer mobilizar algumas pessoas. Não sei se todas! Acho que tem feito mudanças positivas (...) por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico, acho que ela incutiu uma dinâmica que não existia (E6).

Todavia, um dos coordenadores entrevistado, que não pertence ao conselho pedagógico, afirmou considerar que a Directora “não é uma pessoa que salta para a frente e arrasta tudo e todos” (E8).

#### **d) A influência que as lideranças de topo recebem**

A análise dos discursos dos entrevistados remeteu-nos para dois tipos de situações passíveis de direccionar as opções e acções da intervenção da actual Directora da organização:

- os desafios propostos pelas estruturas de gestão intermédia; e
- os *feedbacks* recebidos sobre o funcionamento do Agrupamento, entre os quais o diagnóstico produzido no âmbito da AEE assume grande destaque, uma vez que “serviu como um ponto de partida e tem sido assim, desta forma que esta Direcção tem baseado a sua estratégia de actuação” (E3).

Também, na AEE, constatou-se que “o Conselho Executivo (...) é receptivo às propostas apresentadas, apoiando-as quando são do interesse geral” (RAE, p. 10), podendo daí advir algum tipo de influência.

Embora à data da AEE pudesse não ser visível ou determinante a influência que os diagnósticos sobre a organização exerciam nas suas lideranças, o período que lhe sucedeu revelou a existência de uma possível relação. Efectivamente, a linha interventiva delineada no PE do Agrupamento faz referência a alguns dos pontos fracos apontados pela AEE.

#### **4.4.2 – As lideranças intermédias**

Nesta secção, dedicamos especial atenção às lideranças praticadas pelos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, uma vez que estes pertencem ao conselho pedagógico do Agrupamento, o órgão de coordenação e

supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

**Quadro 19** – Competências do Conselho Pedagógico, segundo os modelos de administração preconizados pelos Decretos-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e 75/2008, de 22 de Abril, respectivamente.

<b>Competências do Conselho Pedagógico*</b>	
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
<p><u>Art. 26º</u></p> <p>a) <b>Eleger o respectivo presidente</b> de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Elaborar a proposta de PE da escola;</p> <p>c) Apresentar propostas para a elaboração do PAA e pronunciar-se sobre o respectivo projecto;</p> <p>d) <b>Pronunciar-se sobre a proposta de RI;</b></p> <p>e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>f) <b>Elaborar o plano de formação</b> e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;</p> <p>g) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>j) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;</p> <p>l) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>m) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;</p> <p>n) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>o) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p><b>p) Intervir (...) no processo de avaliação do desempenho dos docentes;</b></p> <p>q) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>	<p><u>Art. 33º</u></p> <p>a) Elaborar a proposta de PE a submeter pelo director ao CG;</p> <p>b) <b>Apresentar propostas para a elaboração do RI</b> e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;</p> <p>c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>d) <b>Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação</b> e de actualização do pessoal docente e não docente;</p> <p>e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>

\* A negrito assinalámos as diferenças encontradas nas duas redacções apresentadas.

A análise comparativa entre as redacções das competências atribuídas ao Conselho Pedagógico pelos dois regimes de autonomia, administração e gestão que nortearam a vida no Agrupamento Amarelo no período em análise (quadro 19) permitiu-nos verificar que a mudança de modelo organizacional não pretendeu introduzir alterações significativas na forma de agir das lideranças intermédias da escola, havendo apenas um pequeno ajuste desencadeado pela nova concepção ao nível dos órgãos de direcção

estratégica e administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Por sua vez, como já referimos anteriormente, em 2008, o Agrupamento Amarelo foi submetido a uma avaliação externa, da qual foi emitido um *feedback* sobre o funcionamento da organização, interessando-nos compreender as mudanças que, a partir daí, ocorreram. Assim, de seguida, apresentamos a leitura que, a partir dos dados recolhidos, efectuámos sobre as lideranças intermédias do Agrupamento.

### **a) O modo de agir das lideranças intermédias**

Reportando-nos ao ano lectivo 2007/2008, o diagnóstico externo evidenciou que os coordenadores, conhecedores das suas áreas de acção, colaboravam entre si, de forma articulada, no cumprimento das suas competências e, em sede de departamento, agiam de acordo com as deliberações e orientações do conselho pedagógico:

Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas (RAE, p. 10)

A nível inter-departamental, os coordenadores dos departamentos e dos conselhos de docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical (RAE, p. 7)

A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos coordenadores dos departamentos curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do CP (RAE, p. 7)

Descortinou ainda o modo como decorria a supervisão pedagógica – “a supervisão da prática lectiva dos docentes é feita, de forma indirecta, em sede de Departamento e de Conselho de Turma” (RAE, p. 4) –, evidenciando não só a ausência de mecanismos de supervisão da prática lectiva dos docentes (situação *problemática* detectada pela AEE – vide alínea *c*) da secção 4.3), como também a postura pouco *controladora* assumida pelos coordenadores, que caracteriza ainda a acção das lideranças intermédias praticadas na actualidade no Agrupamento Amarelo.

Relativamente à situação actual do Agrupamento, e *empolgados* pelo questionário que apresentámos, cinco dos coordenadores entrevistados descreveram os procedimentos subjacentes a um novo projecto, a partir do momento em que é idealizado até à fase da sua aprovação. Três deles referiram que falam com a Directora de modo a colher a sua opinião quanto à viabilidade do projecto e só depois levam o assunto a discussão em departamento curricular. Nesta estrutura, são debatidas as ideias apresentadas pelo

coordenador – que tenta “levar as pessoas a perceber que aquilo até é importante e se calhar tem interesse para todo o Agrupamento” (E1) –, e se houver consenso, as mesmas são apresentadas pelo coordenador em conselho pedagógico. Os outros dois coordenadores assumiram promover um processo que tem início no debate em departamento/grupo disciplinar e que, mais tarde, é apresentado pelo coordenador de departamento em conselho pedagógico. Um deles referiu que, após a reunião de departamento e no caso de terem optado por implementar um novo projecto, expõe as intenções à Directora antes de levar o assunto a reunião de conselho pedagógico.

Para além das referências anteriores, o discurso de um dos entrevistados enunciou detalhadamente as dinâmicas assumidas pelo seu departamento, sustentadas na implementação, avaliação e reformulação de um plano de acção proposto por si:

Eu quando inicio o ano faço sempre um plano de acção para o Departamento. (...) O plano de acção baseia-se sempre na análise da avaliação que faço do ano anterior. Esse plano de acção é sempre susceptível de ser alterado conforme a opinião dos colegas e foi proposto tendo em conta um plano de melhoria que se estabeleceu no ano anterior, devido à análise que fiz, que resulta de questionários que passo no departamento para fazer a avaliação do trabalho efectuado durante o ano, para além disso o trabalho é sempre avaliado de período a período (E5).

Todos os entrevistados manifestaram existirem momentos de debate e partilha entre todos nas reuniões e que, regra geral, as decisões são tomadas por unanimidade.

Um deles assumiu-se como “a voz dos colegas de departamento [em conselho pedagógico]” (E2) e outro fez questão de referir a função que desempenha no sentido inverso – “claro que tenho de levar [para as reuniões] as linhas do Conselho Pedagógico, as tais informações e a partir daí discutimos” (E4) –, actuando à luz dos princípios diagnosticados aquando da AEE. Três dos coordenadores entrevistados teceram ainda algumas considerações sobre a liderança que exercem, evidenciando que, no exercício das suas funções enquanto coordenadores, assumem uma postura pouco controladora:

Eu tento sempre que as pessoas tenham a vontade suficiente para dizerem aquilo que pensam sobre os meus projectos, sobre aquilo que eu proponho e apresentar alterações e, portanto, não gosto de ter uma liderança muito directiva. Que é assim, assim, assim. Tento sempre que as pessoas se sintam bem, porque acho que isso é importante, porque senão, estarem a fazer só porque dizem para fazer, normalmente não resulta (E1);

Eu funciono como uma espécie de moderadora ou mediadora. Considero-me mais como uma moderadora do que propriamente um cargo de liderança. Eu não me considero assim uma líder do grupo. (...) apenas baseamos as nossas relações com cordialidade e interesse profissional (E4); e

Evidentemente que eu não sou, digamos, nenhum inspector, portanto, confio plenamente nos directores de turma e no trabalho de cada um. Penso que eles são responsáveis e como tal não sinto a necessidade de andar “em cima deles” continuamente (E7).

### **b) A influência que as lideranças intermédias exercem**

O diagnóstico dos avaliadores externos registou não só a existência de relações de trabalho colaborativo entre os coordenadores – no desempenho das suas competências e na preparação das reuniões –, como também o respeito pelas deliberações e orientações do conselho pedagógico no trabalho promovido ao nível dos departamentos, deixando transparecer as influências exercidas entre coordenadores e entre estes e o grupo de pares que coordenavam.

Ao retratarem o trabalho actual, os oito coordenadores ouvidos em entrevista, frisando que nunca tiveram a intenção de impor nada aos seus grupos de trabalho, revelaram que partilham, com eles, as suas ideias, explicam-lhas e, por vezes, há quem até tente “levar as pessoas a perceber que aquilo até é importante e se calhar tem interesse para todo o Agrupamento” (E1). Por norma, e como já referimos, os debates estabelecidos conduzem à tomada de decisões por unanimidade.

Na tentativa de classificar as suas capacidades para influenciar os restantes membros a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição, os coordenadores referiram “a minha função é mesmo coordenar, não é impor” (E2), “considero que tenho tido alguma influência positiva” (E5) e “nesta área não há muita necessidade disso [de influenciar]. Nós já decidimos mais ou menos há alguns anos quais as actividades que nós queremos desenvolver” (E8).

### **c) A influência que as lideranças intermédias recebem**

Como referimos na secção anterior, a AEE deu conta das formas de actuação conjunta e relações de trabalho colaborativo assumidas pelos coordenadores no desempenho das suas funções enquanto membros do conselho pedagógico e presidentes das estruturas de coordenação e supervisão do Agrupamento, colocando em destaque as influências que daí resultam para as próprias lideranças intermédias.

No RAE, encontrámos duas asserções que fazem referência aos factores que, na altura, influenciavam o trabalho desenvolvido no Agrupamento e, conseqüentemente, pelas suas lideranças. Estas apontaram como influências *as necessidades e aos interesses da população* e *as trocas de informação entre docentes*:

O Agrupamento (...) procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, pelo alargamento da sua oferta formativa (RAE, p. 4)

A articulação pedagógica, assegurada pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, é favorecida pela troca regular de informação entre os docentes, ocorrendo, nos 1º e 2º ciclos, nas AEC (RAE, p. 4).

Actualmente, na perspectiva da maioria dos coordenadores entrevistados, são vários os factores que influenciam o seu modo de *olhar* e intervir na organização, com repercussões no seu trabalho. Apenas um deles referiu não receber grandes *feedbacks*:

não recebo grandes *feedbacks* sinceramente. Também não me preocupei muito com este aspecto de saber como é que avaliam o meu trabalho. (...) Mas também ainda não tive, da parte deles, nenhuma sugestões (E2).

O quadro que se segue espelha os dados obtidos da análise às entrevistas efectuadas aos restantes (sete) coordenadores.

**Quadro 20** - A influência que os coordenadores do Agrupamento Amarelo entrevistados recebem.

Traços caracterizadores	N.º respondentes	%
Resultados escolares dos alunos	3	42,9%
N.º de alunos participantes numa dada actividade	1	14,3%
Ideias e opiniões de outros docentes (departamento, outras escolas)	3	42,9%
Avaliações efectuadas ao desempenho do grupo e/ou do cargo	2	28,6%
Indicações da directora em conselho pedagógico	1	14,3%
Os textos das actas	1	14,3%
Queixas efectuadas pelos encarregados de educação	1	14,3%
Comentários das equipas inspectivas	1	14,3%
<b>Total de respondentes</b>	<b>7</b>	<b>----</b>

A análise do quadro permitiu-nos verificar que a natureza dos factores apontados é diversa. Uns deles estão relacionados com os alunos (os resultados da sua aprendizagem e a sua participação nas actividades promovidas pela escola), outros resultam das relações estabelecidas dentro do próprio estabelecimento, na sequência de momentos de partilha, debate e reflexão (em reuniões, conversas informais, relatórios, balanços e actas) – já identificado, em 2007/2008, pela AEE; há ainda aqueles que brotam da comunidade na forma de reclamação e, por último, surgem os que advêm de entidades exteriores à comunidade educativa (equipas inspectivas e docentes de outras escolas).

É de salientar que os factores apontados por mais de um dos entrevistados foram: os resultados escolares obtidos pelos alunos; as ideias e opiniões partilhadas entre os docentes; e os resultados das avaliações efectuadas ao desempenho de um grupo de trabalho ou de um cargo. Nos seus discursos, os entrevistados foram verbalizando algumas das razões que os levaram a apontar este ou aquele factor:

Os resultados escolares. São o principal *feedback*. E é o principal, o que nos move diariamente, não fosse esse o grande pano de fundo do nosso Projecto Educativo” (E3); “Os resultados escolares, quando não são muito bons. Surge daí sempre a necessidade de reflectir em conjunto e afinar as nossas estratégias e ver o que correu menos bem (E4);

O que é mais importante é ouvir aquilo que os colegas do Departamento expõem, certas ideias e certas opiniões e levar muito em conta tudo aquilo que eles dizem” (E1); “Os meus colegas também levam coisas muito interessantes para as reuniões de Departamento (E4).

#### 4.5 – Os planos de melhoria e seus efeitos

Na sequência da exposição anterior, importa afirmar que os documentos orientadores do Agrupamento – os quais constituem *per si* uma melhoria organizacional –, embora com carácter geral e abrangente, são verdadeiros planos estratégicos de melhoria.

Todavia, interessou-nos ouvir alguns actores educativos sobre a melhoria e o desenvolvimento organizacional do Agrupamento Amarelo após a AEE e, para tal, promovemos, no decurso das conversas estabelecidas, a abordagem da temática. Perante a questão *Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico?*, apenas três pessoas responderam de forma objectiva. Duas delas confirmaram a elaboração de planos de acção de melhoria a partir dos resultados obtidos e a outra refere não ter conhecimento, argumentando a sua opinião da seguinte forma:

se se elaboraram planos de melhoria, não sei, sinceramente não tenho conhecimento. O que se nota é alguma pressão para se dar resposta aos problemas identificados pela Avaliação Externa. Tem que se conseguir isto e tem que se conseguir aquilo, (...) mas, de resto, digamos no trabalho conjunto, arregaçar as mangas para um envolvimento grande da escola em prol da Avaliação Externa, não noto nada, sinceramente não noto (E8).

Tendo ou não respondido objectivamente à questão, todos os entrevistados deram exemplos de acções que, no seu entender, decorreram da avaliação externa. Quatro pessoas (das sete ouvidas<sup>73</sup>) destacaram o trabalho que foi realizado ao nível da **auto-avaliação** do Agrupamento. Foi criada uma equipa de auto-avaliação uma semana antes da visita dos avaliadores externos, que, só depois desta avaliação, começou a laborar:

O Conselho Executivo foi informado que durante aqueles dois ou três dias ia decorrer a Avaliação Externa e nomeou um coordenador de avaliação interna, uma semana antes. Ora, primeiro que a gente percebesse como fazer. (...) Primeiro constituir a equipa e ver como é que se iria trabalhar, que modelo é que íamos seguir, levou assim algum tempo... (ED)

---

<sup>73</sup> Relembramos que com um dos entrevistados não abordámos certos assuntos relativos à avaliação externa no Agrupamento Amarelo, porque este não vivenciou e acompanhou o processo.

---

[A avaliação externa] foi um alerta para uma série de coisas que não estavam bem e que despoletou exactamente o diagnóstico. Porque como não existia avaliação interna, muitas vezes também não tínhamos muita noção do que estava mal ou do que estava bem. (E6)

Assim que recebeu os resultados da avaliação externa, este grupo de trabalho – o da auto-avaliação – dedicou-se à sua análise e, a partir daí, recorrendo aos mesmos referenciais, avançou para a construção de um diagnóstico interno:

nós, na equipa de auto-avaliação, pegámos no relatório e analisámos, tentámos fazer a nossa análise com questionários e com observação e análise de documentos, sobre os mesmos aspectos para tentar verificar qual era a nossa percepção (ED).

Segundo a Directora do Agrupamento – à data da avaliação externa, coordenadora da equipa de auto-avaliação do Agrupamento –, foi redigido um “relatório da equipa de auto-avaliação” e um “plano de acção para melhorar os resultados” (ED), que justificaram muitas das acções que foram assumidas *pela e na* organização.

Três destacaram mesmo acções de remediação que visaram melhorar os resultados escolares. Por exemplo, um deles referiu:

Em termos, por exemplo, de insucesso escolar dos alunos, voltámos a rever estratégias, voltámos a rever as planificações, voltámos a rever tudo aquilo e achámos de que forma iríamos melhorar o sucesso de alguns alunos. (...) Tivemos que fazer essa tal revisão e foi tudo pensado em Departamento. Reuniram-se novamente os Departamentos, pensámos novamente o que é que iríamos fazer, quais eram as outras estratégias, mais estratégias, mais soluções. (...) Foi falado em Conselho Pedagógico, foi falado outra vez em Departamento para constituição de grupos de trabalho e procurar dar um novo rumo, mediante os resultados alcançados e para que a próxima avaliação fosse mais conveniente. (E4)

Quatro entrevistados salientaram ainda que os diagnósticos interno e externo conduziram à **construção e reformulação de documentos**, nomeadamente o PE e PCA, inexistente e desactualizado, respectivamente, aquando da avaliação externa.

Para além destas áreas (as mais destacadas), os entrevistados fizeram referências pontuais à criação do *Espaço Crescer*, como medida de combate à indisciplina; à definição de metas ao nível dos resultados da aprendizagem dos alunos e ao abandono escolar; à promoção da imagem do Agrupamento, com a actualização da sua página na internet; à monitorização dos resultados da avaliação dos alunos; à criação de outras formas de intervenção dos pais e encarregados de educação na vida do Agrupamento e na aprendizagem dos seus educandos; à formação recebida pelos professores de Matemática e de Ciências; e ao apetrechamento dos laboratórios, com equipamentos específicos.

Questionados sobre as melhorias que decorreram dos planos definidos e das acções implementadas, alguns dos entrevistados afirmaram claramente que consideraram melhorado o funcionamento do Agrupamento:

Penso que neste momento se a avaliação externa viesse novamente haveria aí muita coisa que estaria alterada, porque foram melhoradas. (E1)

Se hoje a avaliação externa passasse cá na escola, acredito que os resultados dessa avaliação seriam muito melhores. (...) Sem dúvida nenhuma, acredito que se viessem cá encontrariam uma diferença muito maior, mas muito maior mesmo. (E4)

E, entre todos, apontaram como mudanças e melhorias: existência de um processo de auto-avaliação, com mecanismos de análise abrangentes (ED e E6); melhoria dos resultados escolares dos alunos (ED e E8); monitorização dos resultados mais completa, com recurso a comparações com avaliações anteriores (E1 e E4); maior controlo da qualidade da formação prestada (E4); maior preocupação com o funcionamento da organização, com melhorias na articulação entre ciclos e na qualidade dos registos efectuados em reuniões de trabalho (E1); escolas mais equipadas que, para além de permitirem o aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos, evitam os constrangimentos causados pela gestão dos recursos entre estabelecimentos (E5 e E6); melhoria das capacidades de reflexão e da qualidade do debate dentro da escola (ED, E1, E3 e E7); aperfeiçoamento da página da internet do Agrupamento (E5); e maior dinamização da associação de pais (E1).

Importa, em síntese, notar que a maioria das melhorias enunciadas está directamente relacionada com as situações *problemáticas* identificadas pela AEE (vide quadro 12 da alínea c) da secção 4.3 da presente dissertação).

#### **4.6 – A relação entre avaliação externa das escolas, mudança e desenvolvimento organizacional: o *olhar* dos actores educativos**

Confrontados com a possibilidade de relacionar as mudanças operadas na organização-escola com o *know-how* adquirido através da AEE, a Directora do Agrupamento e os coordenadores entrevistados mostraram alguma dificuldade em admitir *grandes* implicações e, principalmente, uma relação entre as duas dinâmicas.

À excepção de um deles – que afirmou “não noto nada. (...) Não houve alterações nenhuma nem oscilações nenhuma. (...) A escola continua igual” (E8) –, os restantes actores educativos assumiram claramente ou deixaram transparecer, ao longo do seu discurso, que a AEE trouxe vantagens para a organização (E1 e E4), “teve impacto, (...)

---

um impacto positivo” (E3), foi um alerta cujo diagnóstico despertou para muitas situações (ED, E5, E6 e E7) e potenciou mudanças (E1 e E4).

Quatro dos entrevistados fizeram referência às mudanças que entretanto ocorreram ao nível da administração e gestão do Agrupamento, resultantes não só da publicação da Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que veio alterar o modo de funcionamento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (passagem de um órgão colegial – o Conselho Executivo – para um unipessoal – o Director), mas também (e, sobretudo) do facto da actual Directora ser uma pessoa diferente da anterior presidente do Conselho Executivo em exercício de funções à data da AEE. Dois deles admitiram que houve mudanças na forma de actuar do Agrupamento, mas afirmaram acreditar que estas se ficaram a dever mais às diferenças entre as lógicas de acção destas duas timoneiras do que propriamente à AEE:

Não sei se o relatório é que teve influência nalgumas mudanças que se operaram e até mesmo na construção do Projecto Educativo se foi influência da própria maneira de ser e de estar da Directora. Eu penso que tem muito mais a ver com a Directora do que só com a AEE. (E1)

Alteraram-se algumas dinâmicas. Mas creio que estiveram mais relacionadas com a eleição do Director e não tanto com a Avaliação Externa. (E4)

Problematiza-se, em termos da relação enunciada, a conscientização dos actores organizacionais sobre o impacto efectivo da AEE. Conforme deixamos patente, a mudança é, em termos de representações dos actores, uma realidade, não sendo, todavia atribuída a este único factor.



## Capítulo 5 – Conclusões

A avaliação constitui (...) um importante instrumento de investigação da (na e para a) acção.

(Vilar, 1992, p. 19)

Iniciámos a presente dissertação com a abordagem teórica das temáticas associadas ao nosso estudo – avaliação institucional e liderança escolar –, à qual se seguiu a explicitação da metodologia de investigação e, por último, a exposição, descritiva e analítica, do conjunto de dados e informações que fomos coligindo. Neste momento, de conclusão, interessa-nos explicitar os aspectos mais relevantes que nos permitiram responder às questões orientadoras da presente investigação e, deste modo, dar cumprimento aos seus principais objectivos.

Propusemo-nos analisar um dado contexto organizacional e escolar, tendo seleccionado um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo, com o intuito de compreender a relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito da Avaliação Externa das Escolas e as mudanças operadas ao nível do funcionamento das lideranças dessa organização-escola. Perspectivámos observar as potencialidades de um instrumento estratégico exterior à escola como indutor de mudanças na organização, no sentido da melhoria do seu funcionamento e da qualidade dos serviços que presta.

Através da leitura do relatório e contraditório da AEE e dos documentos de orientação estratégica do Agrupamento Amarelo, bem como da análise dos discursos dos actores educativos ouvidos em entrevista, pudemos conhecer e caracterizar as principais dinâmicas da organização; as lideranças praticadas (de topo e de gestão intermédia); os processos e procedimentos utilizados na divulgação e utilização dos resultados disponibilizados pela AEE; os planos de melhoria construídos a partir do conhecimento disponibilizado pela AEE e seus efeitos; e os contributos da AEE para as mudanças na escola.

Das entrevistas semi-estruturadas aos diversos actores organizacionais podemos concluir que, no Agrupamento Amarelo, a tomada de decisões é disseminada, a vários níveis, pela organização e, regra geral, resulta de um processo de auscultação dos docentes em Departamento e em Conselho Pedagógico, embora resida, fundamentalmente, no líder máximo – na liderança de topo –, a quem cabe, inequivocamente, *definir o rumo* da organização e, em simultâneo, nela exercer influência. Foi percebida a existência de um clima e uma cultura democráticos que enquadram uma *liderança partilhada*: as questões organizacionais e pedagógicas são despoletadas e acompanhadas pelo

Conselho Pedagógico e, principalmente, pela Diretora, sendo esta percebida como a responsável máxima, uma líder e uma gestora, com capacidades de persuasão, de mobilização e de transformação, a quem cabe não só a decisão final mas também a criação de condições para a mudança e, por vezes, a aprovação inicial entendida como necessária para se cimentarem novas ideias e se iniciarem novos projectos nas diferentes estruturas de gestão.

É notável que, neste Agrupamento, a liderança de topo exercida naturalmente pela Diretora, é também atravessada por uma tensão constante, resultante de três lógicas de acção que percorrem o espaço e o tempo da escola: a primeira, do exercício de uma liderança democrática proveniente da condição de ter sido eleita pela comunidade educativa; a segunda, da necessidade de uma gestão de carácter tecnocrático visando os resultados; e, por fim, uma terceira, de carácter mais regulamentador do que regulador dos órgãos centrais e regionais, decorrente da autonomia existente.

Por sua vez, os coordenadores assumem-se como elo de ligação entre o Conselho Pedagógico e os restantes docentes do Agrupamento Amarelo, responsáveis por promover a troca de ideias necessária à tomada de decisões nas reuniões que presidem e de representar os docentes da estrutura que dirigem junto dos vários órgãos de gestão e administração. Estes coordenadores não se consideram líderes dos seus grupos, sendo perceptível nos seus testemunhos que associam liderança a inspecção e imposição. A liderança é, por estes, entendida como um fenómeno ambíguo, com conotações diversas e nem sempre considerado um elemento essencial para o cumprimento da missão da organização. Neste sentido, afirmam não exercer grande influência nos seus pares, mas apontam alguns factores que influenciam as suas actuações, a saber: os resultados escolares dos alunos – um dos indicadores de medida utilizado para aferir a melhoria do sucesso académico, “o grande pano de fundo do nosso Projecto Educativo” (E3) – e as ideias, opiniões e avaliações dos outros docentes, entre outros. Mesmo sem se considerarem líderes, os coordenadores deste Agrupamento praticam uma liderança na forma de pedagogia (ou uma liderança enquanto pedagogia, utilizando a formulação de Sergiovanni, 2004) ao mobilizar a comunidade escolar para a resolução dos problemas de insucesso, ao mesmo tempo que, enquanto gestores intermédios, actuam, não na base de regras burocráticas ou gestionárias, mas sim num quadro de compromissos comuns, construídos por valores e crenças partilhados.

As relações profissionais, interpessoais e de cooperação entre os membros da comunidade educativa sempre foram entendidas como favoráveis e facilitadoras dos

---

processos, nomeadamente os de inovação e de mudança, sendo identificados alguns constrangimentos causados pelo afastamento geográfico dos diversos estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento de Escolas e pelas rotinas que foram criadas ao longo das várias décadas em que as escolas, do mesmo ciclo de ensino ou não, agiam isoladamente.

A inovação escolar e pedagógica é, actualmente, associada à criação e ao desenvolvimento de projectos locais e nacionais – os quais implicam quer a reorganização de processos, quer a dinamização de actividades diferentes das que habitualmente se promovem na escola no sentido de dar resposta aos problemas detectados –, outrora veiculada ainda às ofertas formativas de carácter profissionalizante e às Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesta conjuntura, é evidente a intervenção de alguns actores organizacionais que, actuando como líderes e agentes de mudança, são capazes de dinamizar os projectos entendidos como *inovadores* e obter a colaboração e o sucesso desejados.

Embora, em termos de representações dos actores, o diagnóstico emitido pela AEE não tenha sido bem aceite na comunidade educativa nem produzido impacto efectivo sobre ela, os documentos orientadores e discursos deixam transparecer que o *feedback* dos avaliadores externos (recebido por escrito, na forma de relatório e divulgado e/ou analisado nas habituais reuniões das diferentes estruturas de gestão e em encontros de alguns grupos de trabalho específicos da instituição) impulsionou e justificou várias acções específicas com o intuito de melhorar procedimentos e o funcionamento da instituição, nomeadamente nas áreas identificadas como problemáticas. O nosso olhar – embora não sob um ângulo de análise da cultura e do clima da escola, mas sim multifocal e, por natureza, *generalista*, na medida em que procurámos perceber as interrelações entre as características organizacionais, no que concerne às lideranças e as dinâmicas de inovação e mudança –, permitiu-nos perceber que, no Agrupamento, ocorreram mudanças formais de actuação e de práticas, as quais despoletaram um processo de desenvolvimento organizacional que, embora lento e gradativo, o poderá conduzir à realização das suas potencialidades se prosseguir na aprendizagem organizacional iniciada pela reflexão interna provocada pela AEE. Houve, como referiram os entrevistados, um *despertar para muitas situações*, que, fundamentalmente, impulsionou um olhar mais atento da própria organização e do seu funcionamento.

Apesar de, para os principais actores organizacionais – os professores –, a Inspeção e os avaliadores externos, pela sua natureza inspectiva e controladora, continuarem a ser olhados com *angústia e medo* – e, neste sentido, não serem percebidos como parceiros para o desenvolvimento organizacional e pedagógico (Silva, 2006) –, a acção da AEE serviu, neste Agrupamento, como ponto de partida para a mudança.

Efectivamente, após a AEE, esta organização-escola traçou, nos documentos orientadores construídos, uma estratégia educativa abrangente e atenta às suas problemáticas, em consequência de um olhar interno, suscitado pelo relatório da AEE, sobre as suas práticas pedagógicas e organizacionais. Este olhar reitera os pontos fracos identificados pela AEE, os quais são atendidos, explicita e implicitamente, nos seus PE e PCA. As *situações reais*, a carecer de uma intervenção, focadas nos documentos orientadores remetem-nos directamente para alguns dos problemas diagnosticados pela AEE, sendo ainda apresentado um conjunto de áreas prioritárias e de estratégias de actuação que prevê uma actuação no sentido de melhorar a maioria dos pontos fracos referenciados pelos avaliadores externos.

Actualmente, o Agrupamento possui documentos orientadores actualizados, que, de acordo com as representações dos seus actores organizacionais, espelham a visão estratégica da instituição, atenta aos problemas identificados e orientam as acções da maioria dos agentes educativos.

Trata-se de uma organização-escola que, por via da avaliação externa, tomou consciência da necessidade de se repensar em termos de estratégias, visão e missão, tendo, nessa conformidade, traçado planos e desenvolvido acções que já têm vindo a registar melhorias ao nível dos processos e procedimentos internos (processo de auto-avaliação, monitorização dos resultados dos alunos, aferição e acompanhamento da qualidade da formação prestada, articulação entre ciclos, registos das reuniões de trabalho, gestão de recursos, reflexão e debate dentro da escola e dinamização da associação de pais), dos equipamentos, da imagem do Agrupamento (através da página na internet) e dos resultados escolares.

De facto, os vários testemunhos listaram algumas das transformações que se viveram na organização nos últimos tempos, que partiram sobretudo das mudanças registadas nos modos de agir daqueles que gerem a instituição e lideram os processos que lá sucedem. Nestas mudanças, a nossa pesquisa verificou a existência de uma relação entre o diagnóstico produzido pela AEE e a introdução de novos procedimentos rumo a uma melhoria sustentada da qualidade dos serviços prestados pelo Agrupamento.

---

Assim sendo, considerámos que esta investigação reitera as conclusões de muitos outros estudos nesta área do saber (e.g., Frade, 2010; Silva, 2006; Tomé, 2009; Veloso, Abrantes, & Craveiro, 2010) ao retratar um processo de mudança organizacional, muito provavelmente desencadeado a partir do exterior, de um programa estatal – a AEE – que foi sentido e vivido a partir de dentro da instituição, com os professores e que, articulado com os dispositivos de reflexão interna e de auto-avaliação, potenciou a construção e aperfeiçoamento de planos de melhoria, orientando a unidade de gestão para a melhoria da qualidade do seu funcionamento e do serviço prestado. Trata-se de um relato de uma comunidade educativa que tenta superar os seus problemas, os quais conhece bem e, para tal, recorre à participação e compromisso de todos e à avaliação como fonte de conhecimento, meio e veículo de aprendizagem e garantia de qualidade dos processos, disponibilizando os recursos necessários (e possíveis) à realização dos seus projetos.

Apesar de sentirmos que cumprimos os objectivos a que nos propúnhamos com o presente estudo, considerámos pertinente partilhar a nossa preocupação referente a algumas das suas limitações. A primeira foi colocada logo *à priori*, assim que foi necessário definir as técnicas de investigação a aplicar. Era nossa pretensão recorrer ainda à observação directa do objecto de investigação. No entanto, como pretendíamos estudar um fenómeno que teve início há mais de três anos, esta técnica não seria a principal via de acesso aos dados considerados prioritários, tendo acabado por ser abandonada dadas as limitações de tempo disponível para a realização do trabalho empírico. Poderia ter sido bastante útil observar os líderes/gestores em acção, confrontando o nosso olhar com as representações de alguns dos actores dadas a conhecer nas entrevistas, mas acreditamos que esta técnica não traria ganhos efectivos aos principais propósitos da investigação, que almejavam compreender os reais efeitos da AEE nas dinâmicas organizacionais do Agrupamento Amarelo.

Outra limitação decorreu na fase posterior do trabalho empírico, a da análise de dados, quando verificámos que os entrevistados equacionavam a nova gestão, agora assumida por uma Directora, como uma das principais razões que justificaram as mudanças ocorridas. Propusemo-nos compreender a relação entre o conhecimento dos resultados produzidos na AEE e as mudanças operadas ao nível do funcionamento das lideranças da organização-escola e o facto de terem havido alterações de fundo nos normativos que determinam a forma como é concebida a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino – que conduziram a uma nova liderança de topo do Agru-

pamento Amarelo –, possibilitou que os entrevistados também apontassem (e até privilegiassem) estas modificações como responsáveis pelas mudanças que se têm vindo a verificar na organização. A generalidade de unidades de gestão públicas portuguesas esteve sujeita a tais alterações e, por conseguinte, muito provavelmente nos depararíamos com este constrangimento em qualquer outro contexto de pesquisa que tivéssemos selecionado para o nosso estudo de caso. Levantando o véu para o que pretendemos referir de seguida, considerámos que seria de todo pertinente a repetição deste estudo num outro Agrupamento de Escolas que tenha sido sujeito à AEE após a eleição e algum tempo de exercício de funções do novo Director ou a repetição deste estudo, com as necessárias adaptações, no Agrupamento Amarelo algum tempo depois de serem conhecidos os resultados do segundo ciclo da AEE.

Dada a riqueza dos dados recolhidos, pareceu-nos bastante oportuno apontar outras abordagens e linhas de investigação, despoletadas por algumas das situações que nos conduziram a questionar a realidade, na esperança de estar a contribuir para que se abram novas discussões e se aprofundem conhecimentos nesta área do saber, profícuos para o trabalho que se efectua diariamente nas diversas comunidades educativas. Entre outros, consideramos pertinente a exploração:

- dos efeitos das alterações prescritas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, nos processos de lideranças praticados na organização-escola. O normativo reconfigura a organização escolar com o intuito de reforçar as lideranças praticadas, importando descortinar os efeitos alcançados em três anos de vigência;
- das diferenças entre as lideranças praticadas e as relações interpessoais estabelecidas num Agrupamentos de Escolas com escolas disseminadas num determinado contexto espacial e numa escola que, embora com os diversos níveis de ensino, concentre a sua comunidade num mesmo local;
- da relação entre as percepções sobre a AEE e a utilização do conhecimento produzido através deste processo. Como refere Silva (2006, p. 587), “mantém-se muita da suspeição relativamente às intenções das abordagens inspectivas”, desconfiança essa que poderá estar a impedir que a AEE atinja os objectivos a que se propõe e consiga obter a credibilidade necessária para o seu êxito.

No término deste capítulo conclusivo, importa-nos realçar que, apesar das diferentes representações dos seus actores organizacionais, no Agrupamento Amarelo, o Pro-

grama de Avaliação Externa das Escolas reflectiu-se, inequivocamente, numa alteração das práticas organizacionais e, quiçá, irá provocar, a médio prazo, uma melhoria substancial da qualidade do serviço público educativo que este presta.



---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Bibliográficas Teóricas e Metodológicas

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: O caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1 (53), 25-42.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da Administração Escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: avaliação*, 1 (2), 150-169.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves, & M. J. Sarmiento (Eds.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. M. (2007a). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (Ed.), *Actas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* (pp. 13-99). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. M. (2007b). O que é a liderança de uma escola? *Correio da Educação*. CRIAP-ASA, 301, 1-3.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barroso, M. (1999). *Avaliação externa como um dispositivo de avaliação participativa e formativa*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

- Brandalise, M. (2007). *Auto-avaliação de escolas: Processo construído colectivamente nas instituições escolares*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e a gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: Os coordenadores de estabelecimentos e as lideranças periféricas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chiavaneto, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.
- Clímaco, M. C. (1993). O “Observatório da Qualidade da escola”. In D. Carrapiço (Org.), *Programa Educação para Todos – ponte para um outro futuro*. Cadernos PEPT 2000 n.º 2 (pp. 58-67). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da Qualidade da escola: Guião organizativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 10-29.
- Coelho I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

- 
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Mendes, & A. Ventura. (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (Ed.), *Actas do Seminário Avaliação das escolas - modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista Infância e Educação: investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Dias, N., & Melão N. (2009). Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Tékhne*, 7 (12), 193-214.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade da escola*. Porto. Edições ASA. (Obra original publicada em 2002).
- Estaço, I. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática: Contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I; Cid, M; Silvestre, M., & Gomes, S. (2010, Setembro). *Avaliação, escola, inclusão e excelência: Índícios organizacionais de uma relação íntima*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos organizacionais para a qualidade da educação, Évora.
- Firme, T., & Letichevsky, A. (2002). O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: Enfrentando o desafio através da meta-avaliação. *Revista Ensaio*, 36, 289-300.

- Formosinho, J. (2001). escola e avaliação. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (pp. 61-62). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Frade, A. (2010). *O impacto da avaliação externa numa escola da marinha portuguesa*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freire, P. (1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores, SA. (Obra original publicada em 2001)
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa das escolas: Quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade...* Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Inspecção-Geral da Educação (2009). *Avaliação externa das escolas: Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: ME.
- Jesuino, J. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Lisboa: Caleidoscópio. (Obra original publicada em 2007)
- Lima, F. (2011, 25 de Outubro). A avaliação externa das escolas. *Público*, Espaço de opinião, p. 36.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Machado, J. (2001). escola e avaliação interna. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (pp.49-60). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

- 
- Matos, A. (2010) *Auto-avaliação de uma escola de ensino particular: Aplicação do Modelo de Excelência da EFQM*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Monteiro, J. (2009). *Auto-avaliação de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos: Aplicação do Modelo CAF*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nonata, A. (2008). Avaliação educacional: Produto e condição de autonomia. *Educativa*, 11 (1), 9-28.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa Editores.
- Nunes, E. M. (2008). *A auto-avaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2010, Julho). *Avaliação externa das escolas: teorias e modelos*. Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto, Braga.
- Perrenoud, P. (1994). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In M. Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 11-31). Lisboa: Escolar Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Rostand, J. (2011, 22 de Janeiro). Escrito na Pedra. *Público*, P2, p. 3.
- Schlechty, P. (1990). *Schools for the 21<sup>st</sup> century: leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar, a base da liderança escolar, o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 1996)
- Silva, A. L. (2007). *Auto-avaliação da escola e desenvolvimento institucional: Um estudo de caso*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, J. A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Tavares, M. R. (2006). *Auto-avaliação de uma escola secundária: Aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Mac Graw Hill.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Lisboa: Artmed Editora. (Obra original publicada em 2000)
- Tomé, J. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tonim, F. (2000). *A escola do Paraíso*. Castro Verde: Câmara Municipal de Castro Verde.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Veloso, L.; Abrantes, P. & Craveiro, D. (2010). A avaliação externa de escolas como processo social. In L. Veloso (Org.), *Escolas: Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia - Instituto Universitário de Lisboa.

---

Vilar, A. M. (1992). *A avaliação: Um novo discurso?* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Yin, R. K. (1987). *Case study research: Design and methods* (7<sup>th</sup> ed.). Newbury Park: Sage.

## **2. Legislativas**

Assembleia da República (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, Diário da República, I Série-A, n.º 294. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5/2008, de 13 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 113. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 111. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º1/2011, de 7 de Janeiro: recomendação sobre avaliação das escolas. Diário da República, II Série, n.º 5. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, Diário da República, I Série; n.º 29. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (1998). Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República, I Série-A; n.º 102 (Sup.). Lisboa: INCM.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República, I Série; n.º 79. Lisboa: INCM.

Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação (2006). Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, Diário da República, II Série; n.º 85. Lisboa: INCM.

### 3. Netgrafia

Alaiz, V. (2004). Avaliação das escolas: Actualidade e perspectivas. *Revista proFORMAR online*, Edição 6. Consultado em 12 de Março de 2011 através de [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_6/pag\\_8.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm)

“Alvin Toffler on Education”. Recuperado em 12 Abril, 2010, de <http://www.youtube.com/watch?v=04AhBnLk1-s>

Lyytinen, K. (2009). *The value of external evaluation to school's assessment*. Consultado em 15 de November de 2009 através de <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuya/electronic/001/lyytinen.htm>

**ANEXOS**



## **ANEXO I**

*Carta à directora do agrupamento de escolas com  
pedido de autorização para realização do estudo na instituição*



*Ex. ma Sra.*

Directora do Agrupamento de Escolas

**Data:** 3 de Novembro de 2010

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito da dissertação de mestrado

Paulo Daniel Brandão de Pinho, professor do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e aluno do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a Vª Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema - Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar – um estudo de caso numa escola do Baixo Alentejo (título provisório), sob a orientação da Professora Doutora Antónia Barreto.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicada uma entrevista à Directora do Agrupamento e aos Coordenadores das Estruturas de Gestão Intermédia. Serão também consultados alguns documentos estruturadores como o Regulamento Interno, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades, entre outros mencionados no decorrer da aplicação das entrevistas.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

O professor

---

*(Paulo Daniel Brandão de Pinho)*



## **ANEXO II**

*Declaração da directora do agrupamento de escolas  
a autorizar a realização do estudo na instituição*



***Ex.mo Sr.***

Paulo Daniel Brandão de Pinho

Rua da Esteva, n.º 16

7780-159 Castro Verde

**Data:** 17 de Novembro de 2010

**Assunto:** Autorização para realização de estudo no âmbito da dissertação de mestrado

Na sequência do pedido feito por V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> enquanto aluno do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio autorizar a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema proposto.

Mais adianto que esta decisão foi deliberada pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento e que os coordenadores das estruturas de gestão e supervisão intermédia disponibilizam-se para participar nas entrevistas referenciadas.

Com os melhores cumprimentos,

A Directora do Agrupamento

— 



### **ANEXO III**

*Dados solicitados à directora do agrupamento de escolas na fase inicial do estudo empírico: caracterização, contactos e distribuição de serviço da directora e coordenadores das estruturas de gestão*



**\* Dados profissionais e pessoais relativos à directora e coordenadores das estruturas de gestão intermédia a entrevistar**

CARGO		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
DIRECTORA	E-mail:		Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
	Telemóvel:		Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
					Noite					
Nome				Dia preferido para entrevista						

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE	X	E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH		Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE					Noite					
Líng		Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp		Observações								

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB	X		Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH		Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE					Noite					
Líng		Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp		Observações								

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH	X	Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE					Noite					
Líng		Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp		Observações								

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH		Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE	X				Noite					
Líng		Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp		Observações								

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH		Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE					Noite					
Líng	X	Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp		Observações								

C. Departamento		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
PE		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1 <sup>o</sup> CEB			Há quantos anos lectivos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
CSH		Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
MCE					Noite					
Líng		Nome		Dia preferido para entrevista						
Exp	X	Observações								

CARGO		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO	SERVIÇO DISTRIBUÍDO						
Coordenador de D. Turma		E-mail:	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		Turno	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
			Há quantos anos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
3 <sup>o</sup> CEB	X	Telemóvel:	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
2 <sup>o</sup> CEB					Noite					
		Nome		Dia preferido para entrevista						

CARGO		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO		SERVIÇO DISTRIBUÍDO					
<b>Coordenador de D. Turma</b>		<b>E-mail:</b>	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		<b>Turno</b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>	<b>6<sup>a</sup></b>
			Há quantos anos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
<b>3<sup>o</sup> CEB</b>		<b>Telemóvel:</b>	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
<b>2<sup>o</sup> CEB</b>	<b>X</b>			Noite						
		<b>Nome</b>			<b>Dia preferido para entrevista</b>					

CARGO		CONTACTOS	LIGAÇÃO PROFISSIONAL COM O AGRUPAMENTO		SERVIÇO DISTRIBUÍDO					
<b>Coordenador Desp. Escolar</b>		<b>E-mail:</b>	Há quantos anos lectivos desempenha este cargo no Agrupamento?		<b>Turno</b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>	<b>6<sup>a</sup></b>
			Há quantos anos exerce funções efectivas no Agrupamento?		Manhã					
		<b>Telemóvel:</b>	Exerce funções profissionais neste Agrupamento, ininterruptamente, desde o ano lectivo 2007/2008?		Tarde					
					Noite					
		<b>Nome</b>			<b>Dia preferido para entrevista</b>					



**N.º DOCENTES QUE DESEMPENHAM FUNÇÕES NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO LISTADO E QUE PERTENCEM AO AGRUPAMENTO DESDE O ANO LECTIVO:**

	Designação do Estabelecimento de Ensino	2010/2011	INDIQUE EM CADA UMA DAS COLUNAS, O NÚMERO DE DOCENTES QUE EXERCENDO ACTUALMENTE FUNÇÕES NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO INDICADO, PERTENCIAM AO AGRUPAMENTO NO ANO LECTIVO:			
			2007/2008	2008/2009	2009/2010	Observações
<b>Educação Pré-escolar</b>						
<b>1º CEB</b>						
<b>2º CEB e 3º CEB</b>						



## **ANEXO IV**

*Guião da entrevista à directora do agrupamento de escolas*



TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	QUESTÕES CLARIFICADORAS
<p><b>A</b></p> <p>Experiência e preparação para o cargo</p>	<p>- Conhecer as aptidões da Directora para o desempenho do cargo</p>	<p>1 -Desde quando é directora neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>2 - Tem experiência como Presidente ou Vice-Presidente do Conselho Executivo? Quanto tempo?</p> <p>3 -Tem alguma formação específica em administração escolar?</p>	<p>2.1-Possui outro tipo de experiência ao nível da gestão educativa?</p> <p>3.1 - Que tipo de formação específica tem?</p>
<p><b>B</b></p> <p>Lideranças praticadas</p>	<p>- Identificar o estilo de liderança praticado pela Directora e pelos Coordenadores de Departamento.</p> <p>- Compreender o grau de envolvimento da Directora e dos Coordenadores de Departamento na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</p> <p>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</p>	<p>4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?</p> <p>5- Como avalia a sua capacidade para influenciar os restantes membros a agir em conformidade com os seus objectivos e/ou com os objectivos da instituição?</p> <p>6- Sente-se mais um líder ou um administrador/gestor educativo? Porquê?</p> <p>7- Sente-se o responsável máximo por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida? Qual é o seu papel? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?</p> <p>8- Quais são as maiores dificuldades que sente no exercício do cargo de Directora?</p> <p>9- Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?</p> <p>10 - Quais são os <i>feedbacks</i> recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?</p> <p>11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?</p> <p>12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?</p>	<p>4.1 - Há cruzamento com as linhas gerais do Projecto Educativo?</p> <p>6.1 O que privilegia mais: apenas os aspectos comportamentais e relações com pessoas ou, para além destes, preocupa-se com factores relacionados com a tarefa?</p> <p>8.1. Sente que o exercício da sua função se faz numa cultura de isolamento?</p> <p>10.1 – Qual é o papel das orientações da tutela? E das reflexões sobre os resultados escolares e diagnósticos efectuados? E os comentários e sugestões dos colegas (em reuniões, conversas informais e actas/relatórios)?</p>

TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	QUESTÕES CLARIFICADORAS
<p align="center"><b>C</b></p> <p>Avaliação externa do Agrupamento</p>	<p>- Conhecer de que forma foi divulgado e utilizado o diagnóstico produzido pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</p> <p>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</p> <p>- Compreender a influência da Directora na implementação de planos de melhoria decorridos da AEE.</p>	<p>13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na avaliação externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?</p> <p>14 – Aquando da avaliação externa, em 2008, a IGE redigiu um relatório com um diagnóstico do Agrupamento. Como foi divulgado esse diagnóstico?</p> <p>15- De que forma foram tratadas as informações obtidas através desse diagnóstico?</p> <p>16- Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.</p> <p>17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?</p>	<p>15.1 – Foram promovidos momentos de debate e reflexão? De que forma?</p> <p>16.1 – A AEE também apontou pontos fracos ao nível das lideranças. Que planos de acção foram definidos nesse âmbito? Por exemplo, i) acções para o desenvolvimento organizacional; ii) acções para aferir sobre a qualidade da formação prestada; iii) estratégias de promoção pública da imagem do Agrupamento.</p>
<p align="center"><b>D</b></p> <p>Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa</p>	<p>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</p> <p>- Conhecer a percepção da Directora sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais.</p>	<p>18- Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?</p> <p>19- Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.</p> <p>20- Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?</p> <p>21-Considera que o conhecimento do diagnóstico da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?</p>	<p>18.1 - Define ou intervém no sentido de serem definidos planos de acção? Como se organizam?</p> <p>20.1 - Que estratégia tem vindo a ser implementada para dar exequibilidade aos principais objectivos e finalidades do PE? Qual o seu contributo na mesma?</p> <p>21.1 - Que vantagens retirou o agrupamento da avaliação externa?</p>

## **ANEXO V**

*Guião das entrevistas aos coordenadores de departamento,  
de ciclo e de directores de turma do agrupamento de escolas*



TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	QUESTÕES CLARIFICADORAS
<p><b>A</b></p> <p>Experiência e preparação para o cargo</p>	<p>- Conhecer as aptidões dos Coordenadores de Departamento/Directores Turma para o desempenho cargo.</p>	<p>1 - Desde quando assume a função de Coordenador neste Agrupamento?</p> <p>2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenador?</p> <p>3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?</p>	<p>2.1-Possui outro tipo de experiência ao nível da gestão educativa?</p> <p>3.1 - Que tipo de formação específica tem?</p>
<p><b>B</b></p> <p>Lideranças praticadas</p>	<p>- Identificar o estilo de liderança praticado pela Directora e pelos Coordenadores de Departamento/Directores de Turma.</p> <p>- Compreender o grau de envolvimento da Directora e dos Coordenadores de Departamento/directores de Turma na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</p> <p>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</p>	<p>4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?</p> <p>5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?</p> <p>6 - Sente que a Directora é um líder ou um administrador/gestor educativo? Porquê?</p> <p>7 - Sente que o Directora é o responsável máximo por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?</p> <p>8 - Quais são as maiores dificuldades que sente no exercício do cargo de Coordenador de Departamento/Director de Turma?</p> <p>9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?</p> <p>10 - Quais são os <i>feedbacks</i> recebidos que lhe incute mudanças na forma como exerce a sua liderança?</p> <p>11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?</p> <p>12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?</p>	<p>4.1 - Há cruzamento com as linhas gerais do Projecto Educativo?</p> <p>6.1 Considera que a Directora privilegia mais: apenas os aspectos comportamentais e relações com pessoas ou, para além destes, preocupa-se com factores relacionados com a tarefa?</p> <p>8.1. Sente que o exercício da sua função se faz numa cultura de isolamento?</p> <p>10.1 – Qual é o papel das orientações da tutela? E das reflexões sobre os resultados escolares e diagnósticos efectuados? E os comentários e sugestões dos colegas (em reuniões, conversas informais e actas/relatórios)</p>

TEMA	OBJECTIVOS	QUESTÕES	QUESTÕES CLARIFICADORAS
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p>Avaliação externa do Agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de que forma foi divulgado e utilizado o diagnóstico produzido pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência dos Coordenadores na implementação de planos de melhoria decorridos da AEE.</li> </ul>	<p>13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na avaliação externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?</p> <p>14 - Aquando da avaliação externa, a IGE redigiu um relatório com um diagnóstico do Agrupamento. Como foi divulgado esse diagnóstico?</p> <p>15- De que forma foram tratadas as informações obtidas através desse diagnóstico?</p> <p>16 - Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.</p> <p>17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?</p>	<p>15.1 - Foram promovidos momentos de debate e reflexão? De que forma?</p> <p>16.1 - A AEE também apontou pontos fracos ao nível das lideranças. Que planos de acção foram definidos nesse âmbito? Por exemplo, i) acções para o desenvolvimento organizacional; ii) acções para aferir sobre a qualidade da formação prestada; iii) estratégias de promoção pública da imagem do Agrupamento.</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p>Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção dos Coordenadores sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais.</li> </ul>	<p>18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?</p> <p>19 - Dê um exemplo de um plano de acção recente, que tenha resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específico ou pelos Departamentos Curriculares.</p> <p>20 - Identifica-se com as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Elas reflectem a visão estratégica da comunidade educativa? São as mesmas desde que iniciou funções no cargo?</p> <p>21-Considera que o conhecimento do diagnóstico da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?</p>	<p>18.1 - Define ou intervém no sentido de serem definidos planos de acção? Como se organizam?</p> <p>20.1 - Que estratégia tem vindo a ser implementada para dar exequibilidade aos principais objectivos e finalidades do PE? Qual o seu contributo na mesma?</p> <p>21.1 - Que vantagens retirou o agrupamento da avaliação externa?</p>

## **ANEXO VI**

*Aprovação do pedido de autorização do estudo no sistema*  
***Monitorização de inquéritos em meio escolar***  
*pela Directora de Serviços de Inovação Educativa da Direcção Geral*  
*para a Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.*





Paulo Pinho <pdbpinho@gmail.com>

---

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0234700001

---

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>  
Para: pdbpinho@gmail.com

30 de junho de 2011 12:11

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0234700001, com a designação *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo numa Escola do Baixo Alentejo*, registado em 08-06-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Paulo Daniel Brandão de Pinho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

A) Compete à Direcção do Agrupamento autorizar a aplicação/realização destes inquéritos. B) Por disposição legal, deverá ser obtido previamente o consentimento expresso dos inquiridos - Director e Coordenadores de Departamento, Turma e Desporto Escolar do Agrupamento [REDACTED], garantindo-se o seu anonimato dado que as entrevistas serão gravadas em registo áudio.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

---



## **ANEXO VII**

*Carta à directora e aos coordenadores das estruturas de gestão intermédia do agrupamento de escolas com pedido de colaboração no estudo, através da participação em entrevistas áudio-gravadas*



**Ex. mo(a) Sr(a).**

Directora/Coordenador(a)  
do Agrupamento de Escolas

**Data:** 21 de Fevereiro de 2011

**Assunto:** Colaboração em estudo e realização de entrevista no âmbito da Dissertação de Mestrado

Paulo Daniel Brandão de Pinho, professor do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e aluno do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educativa da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a Vª Exa., autorização/colaboração para a realização de uma entrevista para um estudo que decorrerá neste Agrupamento de Escolas, previamente autorizado, no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado.

O tema do estudo centra-se nos *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar* e pretende constituir-se um estudo de caso numa escola do Baixo Alentejo. O objectivo principal da entrevista consiste, fundamentalmente, em compreender a relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito da avaliação externa e as mudanças operadas ao nível do funcionamento das lideranças da organização-escola.

Desta forma, solicito a V.ª Ex.ª autorização para proceder à gravação da entrevista em formato áudio, com duração aproximada de 75 min., com de registo de notas que posteriormente convergirão para uma transcrição em processador de texto (Word ou similar).

A entrevista respeitará as regras de confidencialidade e de divulgação em regime de anonimato e nunca serão reveladas as identidades do Agrupamento e dos seus intervenientes.

Será uma entrevista semi-estruturada pois dispõe de um guião específico mas com abertura para colocação de outras questões que surjam no decorrer da conversa. Algumas das questões que constam do guião são “*perguntas clarificadoras*” com apêndices referenciadores para ajudar a situar o tipo de conteúdo a disponibilizar e que apenas serão introduzidas se o entrevistado não as contemplar nas suas respostas.

Agradeço toda a disponibilidade dispensada e apresento os meus cumprimentos,

O professor, \_\_\_\_\_

(Paulo Daniel Brandão de Pinho)



## **ANEXO VIII**

*Declaração de participação no estudo e autorização  
de gravação da entrevista e divulgação dos resultados*



## PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

*“Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar:  
um estudo em Escolas do Baixo Alentejo”*

\_\_\_\_\_,  
na qualidade de Directora/Coordenador(a) de \_\_\_\_\_  
do Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ declaro ser de livre  
vontade a minha **participação** na investigação supracitada, levada a cabo pelo licencia-  
do Paulo Daniel Brandão de Pinho, aluno da Universidade Aberta no 10º Mestrado de  
Administração e Gestão Educacional e que visa identificar de que forma:

- ⇒ *A existência de um processo de avaliação externa reflecte-se em mudanças ao nível do funcionamento da organização-escola?*
- ⇒ *A existência de avaliação externa determina mudanças ao nível das lideranças praticadas na organização-escola?*

**Autorizo** que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com carácter de anonimato e declaro ter recebido uma informação prévia e esclarecedora acerca dos procedimentos a serem assumidos pelo investigador na aplicação da entrevista.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

O Entrevistado,

\_\_\_\_\_



## **ANEXO IX**

*Declaração de tomada de conhecimento da transcrição  
das entrevistas e de concordância com o registo efectuado*



## DECLARAÇÃO

*“Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar:  
um estudo em Escolas do Baixo Alentejo”*

Os elementos abaixo identificados declaram que receberam a transcrição da entrevista que realizaram no âmbito do estudo em epígrafe, desenvolvido pelo mestrando Paulo Daniel Brandão de Pinho, aluno da Universidade Aberta no 10º Mestrado de Administração e Gestão Educacional e que concordam totalmente com o registo que foi efectuado a partir dos dados áudio-gravados.

Esta declaração visa garantir que a transcrição realizada pelo investigador está correcta e reforçar o nível de confiança no que diz respeito à fidedignidade da transcrição da sua opinião. **Reitero** que o anonimato está plenamente assegurado e que em nenhuma publicação serão identificados os nomes do estabelecimento de ensino e dos entrevistados.

Nome do Entrevistado	Cargo Desempenhado	Rubrica
	Directora do Agrupamento	
	Coordenadora do Departamento de Expressões	
	Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	
	Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	
	Coordenadora do Departamento de Línguas	
	Coordenadora do Departamento do 1º CEB	
	Coordenadora do Departamento do Ensino Pré Escolar	
	Coordenador de Directores de Turma do 3º CEB	
	Coordenador do Desporto Escolar	

Muito agradecido pela sua colaboração!

\_\_\_\_\_, 16 de Maio de 2011

O Mestrando,

\_\_\_\_\_



## **ANEXO X**

*Sistema de categorias para a análise do material empírico recolhido*



## SISTEMA DE CATEGORIAS

TEMA	Categorias	Subcategorias
<b>A. Os entrevista- dos</b>	1. Directora	1.1. N.º de anos de exercício do cargo no Agrupamento
		1.2. Experiência anterior em cargos de gestão e de coordenação
		1.3. Formação específica para o cargo assumido
		1.4. N.º de anos de exercício de funções no Agrupamento
		1.5. Participação na avaliação externa do Agrupamento
	2. Coordenadores	2.1. N.º de anos de exercício do cargo no Agrupamento
		2.2. Experiência anterior em cargos de gestão e de coordenação
		2.3. Formação específica para o cargo assumido
		2.4. N.º de anos de exercício de funções no Agrupamento
		2.5. Participação na avaliação externa do Agrupamento
<b>B. Lideranças Praticadas</b>	3. Dinâmicas organizacionais	3.1. Tomada de decisões
		3.2. Partilha de responsabilidades
		3.3. Linhas orientadoras do Projecto Educativo e sua valorização
		3.4. Inovação pedagógica e escolar
		3.5. Relações interpessoais e de cooperação
	4. Liderança de topo	4.1. Líder ou gestora?
		4.2. Modos de agir
		4.3. Influência que exerce
		4.4. Influência que recebe
	5. Lideranças intermédias	5.1. Modos de agir
		5.2. Influência que exercem
		5.3. Influência que recebem
	<b>C. Avaliação Externa do Agrupamento</b>	6. Modo como Agrupamento recebeu o diag- nóstico
6.2. Análise e debate em torno do diagnóstico		
6.3. Percepção dos resultados da avaliação externa		
7. Acções que decorreram da avaliação externa		
8. Mudanças ocorridas após a avaliação externa		
9. Relação entre avaliação externa, mudança e desenvolvimento organizacional		



## **ANEXO XI**

*Grelhas de análise aos documentos produzidos na avaliação externa  
(relatório e contraditório) e aos documentos orientadores do Agrupamento*



*Grelhas de análise segundo o Sistema de Categorias definido*

**TEMA B – LIDERANÇAS PRATICADAS**

**3. Dinâmicas organizacionais**

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
3.1		
3.2	<p>“um documento orientador de toda a actividade educativa do Agrupamento, visando garantir que as acções de todos os intervenientes tenham verdadeiro sentido e se relacionem entre si “ (p. 4)</p> <p>“só será possível responder aos desafios que o futuro nos reserva se todos, sem excepção, investirmos na descoberta de respostas mais ousadas de forma participada e solidária” (p. 4).</p>	PE
3.3	<p>“Também não existe Projecto Curricular de escola” (p. 4); “o Projecto Curricular de escola reporta-se ao ano lectivo 2004/2005” (p. 9)</p> <p>“O Agrupamento, não dispondo de PE, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, que vigorou até 2006/2007, o qual propõe como áreas prioritárias a educação ambiental e a educação e promoção da segurança”; “o processo de elaboração do novo documento, num estado embrionário, encontra-se em fase de diagnóstico, com a aplicação de questionários à comunidade” (p. 8)</p> <p>“O Agrupamento valoriza o ensino e a aprendizagem e procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, pelo alargamento da sua oferta formativa” (p. 4)</p> <p>“... intervém, contudo, na prevenção do abandono escolar, mediante o alargamento da oferta educativa a formações com carácter profissionalizante” (p. 4)</p> <p>“O abandono e a inclusão foram atendidos pelas opções do Agrupamento” (p. 5)</p> <p>“Do conjunto de modalidades e de estratégias de melhoria de resultados, salienta-se o ensino diferenciado, o apoio individualizado, dentro da sala de aula e a sala de estudo. Foram também mencionados o Plano de Acção da Matemática e o Plano Nacional de Leitura (...) na matemática, houve lugar para a constituição de pares pedagógicos em todos os anos de escolaridade” (p. 5)</p> <p>“O PAA integra um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes, com particular incidência na área da educação para saúde...”; “Existem ainda outros projectos, em estados distintos de desenvolvimento, com potencial educativo, susceptível de facultar experiências de aprendizagem activas e estimulantes” (p. 8)</p>	RAE
	<p>que “o que interessa mesmo é a construção da plena cidadania do aluno assente em valores democráticos e justos” (p. 36)</p>	PE
3.4	<p>“Ao mesmo tempo que promove um leque vasto de actividades, propondo aos alunos experiências e aprendizagens diversificadas, reforça, por outro lado, a sua relação com o meio circundante” (p. 4)</p> <p>“O PAA inclui diversas iniciativas, com destaque para a comemoração de efemérides, o Projecto “Mexete” e o Desporto Escolar” (p. 4)</p> <p>“O PAA integra um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes, com particular incidência na área da educação para a saúde...” (p. 8)</p> <p>“A abertura à inovação está relacionada, fundamentalmente, com a dinamização de projectos, com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação e com as ofertas formativas neste domínio” (p. 10)</p> <p>“A abertura à inovação privilegia a dinamização de projectos e as Tecnologias de Informação e Comunicação” (p. 10)</p> <p>“o Órgão de Gestão, em exercício de funções desde há dois anos, associa a inovação ao facto de ter introduzido as novas ofertas formativas no Agrupamento” (p. 11)</p> <p>“as TIC vão-se afirmando, de forma progressiva, como recursos educativos de grande importância, recorrendo os alunos, com frequência, aos computadores nas aulas de área de projecto, bem como nos seus trabalhos. Embora a escola sede disponha de dois quadros interactivos, estes não estão por ora a ser rentabilizados” (p. 10)</p>	RAE
3.5	<p>“Os docentes sentem-se agradados com a qualidade das relações que estabelecem com os pares e cooperam entre si nas actividades, contribuindo para um bom ambiente de trabalho e para níveis de motivação mais elevados” (p. 10)</p> <p>“A articulação pedagógica, assegurada pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, é favorecida pela troca regular de informação entre os docentes, ocorrendo, nos 1º e 2º ciclos, nas AEC” (p. 4)</p> <p>“A transição das crianças e dos alunos, da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB e do 2º para o 3º Ciclo, é facilitada pela partilha de espaços escolares e pela realização conjunta de actividades” (p. 4)</p> <p>“A integração dos professores recém colocados no Agrupamento tem sido bem sucedida” (p. 4)</p> <p>“A coordenação pedagógica é favorecida pela troca regular de informação, pelo trabalho de entreajuda e pelo aconselhamento e apoio aos docentes menos experientes.” (p. 7)</p>	RAE

#### 4. Liderança de topo

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
4.1	“O Conselho Executivo responde aos problemas que, no dia-a-dia, vão surgindo” (p. 4)	RAE
	“O órgão de gestão efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (p. 2) “acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém contacto regular com todos os profissionais, revelando por vezes falta de assertividade, na comunicação com alguns professores” (p. 10)	CAE
4.2	“Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas” (p. 10) “O Conselho Executivo (...) acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém contacto regular com todos os profissionais, revelando por vezes falta de assertividade, na comunicação com alguns professores” (p. 10) “O Agrupamento estabelece parcerias com várias entidades locais (...) e com empresas do concelho, de modo a ultrapassar alguns dos constrangimentos com que se confronta” (p. 11)	RAE
	“o PE terá como base a intenção de mobilizar todos os agentes educativos para uma acção concertada no combate eficaz ao insucesso, ao abandono escolar, à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação, procurando não esquecer a necessidade de articular com as famílias e comunidade envolvente” (p. 3) “O órgão de gestão efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (p. 2)	CAE
4.3	“o PE terá como base a intenção de mobilizar todos os agentes educativos para uma acção concertada no combate eficaz ao insucesso, ao abandono escolar, à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação, procurando não esquecer a necessidade de articular com as famílias e comunidade envolvente” (p. 3) “O órgão de gestão efectua esforços de modo a mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva” (p. 2)	CAE
4.4	“É receptivo às propostas apresentadas, apoiando-as quando são do interesse geral” (p. 10)	RAE

#### 5. Lideranças intermédias

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
5.1	“A nível inter-departamental, os coordenadores dos departamentos e dos conselhos de docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical” (p. 7) “Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas” (p. 10) “A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos coordenadores dos departamentos curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do conselho pedagógico”; “ Na educação pré escolar e no 1º Ciclo (...) a articulação é assegurada pelas respectivas coordenadoras” (p. 7) “A supervisão da prática lectiva dos docentes é feita, de forma indirecta, em sede de Departamento e de Conselho de Turma” (p. 4)	RAE
5.2	“Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas” (p. 10) “A nível inter-departamental, os coordenadores dos departamentos e dos conselhos de docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical” (p. 7) “ A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos coordenadores dos departamentos curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do conselho pedagógico” (p. 7)	RAE
5.3	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas” (p. 10) “A nível inter-departamental, os coordenadores dos departamentos e dos conselhos de docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical” (p. 7) “A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos coordenadores dos departamentos curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do conselho pedagógico” (p. 7) O Agrupamento (...) procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, pelo alargamento da sua oferta formativa” (p. 4) “A articulação pedagógica, assegurada pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, é favorecida pela troca regular de informação entre os docentes, ocorrendo, nos 1º e 2º ciclos, nas AEC” (p. 4)	RAE

*Grelhas de análise produzidas a partir da primeira leitura ao*

**RELATÓRIO DE ESCOLA DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

Domínio	Asserções dos avaliadores que emitem uma apreciação FAVORÁVEL sobre o trabalho desenvolvido pela organização
-----	“O meio em que se insere possui infra-estruturas sociais e culturais adequadas às necessidades da população”(p. 3)
RESULTADOS	<p>“O Agrupamento valoriza o ensino e a aprendizagem e procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, pelo alargamento da sua oferta formativa” (p. 4)</p> <p>“Além da turma de CA, iniciou, no presente ano lectivo, três CEF e uma turma PIEF, na perspectiva da redução do abandono escolar e da inclusão de alguns alunos, esperando que estes conclua o ensino básico e adquiram as competências necessárias à sua integração na vida activa” (p. 6)</p>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<p>“A articulação pedagógica, assegurada pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, é favorecida pela troca regular de informação entre os docentes, ocorrendo, nos 1º e 2º ciclos, nas AEC” (p. 4)</p> <p>“A transição das crianças e dos alunos, da educação pré-escolar para o 1º CEB e do 2º para o 3º ciclo, é facilitada pela partilha de espaços escolares e pela realização conjunta de actividades” (p. 4)</p> <p>“O planeamento didáctico (...) é ajustado às características dos grupos” (p. 4)</p> <p>“A integração dos professores recém colocados no Agrupamento tem sido bem sucedida” (p. 4)</p> <p>[o Agrupamento] “ao mesmo tempo que promove um leque vasto de actividades, propondo aos alunos experiências e aprendizagens diversificadas, reforça, por outro lado, a sua relação com o meio circundante” (p. 4)</p> <p>“A nível inter-departamental, os coordenadores dos departamentos e dos conselhos de docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical” (p. 7)</p> <p>“Na educação pré-escolar e no 1º Ciclo (...) a articulação é assegurada pelas respectivas coordenadoras” (p. 7)</p> <p>“A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos coordenadores dos departamentos curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do conselho pedagógico” (p. 7)</p> <p>“A coordenação pedagógica é favorecida pela troca regular de informação, pelo trabalho de entreajuda e pelo aconselhamento e apoio aos docentes menos experientes” (p.7)</p> <p>“O PAA integra um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes, com particular incidência na área da educação para saúde...”; “Existem ainda outros projectos, em estados distintos de desenvolvimento, com potencial educativo, susceptível de facultar experiências de aprendizagem activas e estimulantes” (p. 8)</p>
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	<p>“A gestão dos auxiliares de acção educativa tem em conta as necessidades do Agrupamento” (p. 4)</p> <p>“Os recursos físicos e os equipamentos adequam-se à população e à oferta educativa...” (p. 4)</p> <p>“São garantidas iguais oportunidades de acesso às ofertas formativas e aos equipamentos e aplicadas medidas e estratégias de diferenciação pedagógica, visando a melhor inclusão dos alunos” (p. 4)</p> <p>“os materiais didácticos adequam-se às exigências da educação e do ensino” (p. 9)</p> <p>“a generalidade das salas de aula do 1º ciclo está equipada com meios informáticos, se bem que nem todos facultem o acesso à internet” (p. 9)</p> <p>“Jardins-de-Infância e Escolas do 1º Ciclo têm vindo a beneficiar de obras de melhoramento, reunindo, no geral, condições de bem-estar, de higiene e de salubridade (p. 9)</p> <p>“A gestão do tempo escolar compatibiliza a carga lectiva dos diferentes ciclos e cursos com os horários dos transportes, repartindo-se, de forma equilibrada, ao longo da semana” (p.9)</p> <p>“O bem-estar dos alunos e a sua integração estão subjacentes na constituição de turmas e na distribuição de serviço...”; “Tem havido, de igual modo, preocupação em atenuar os constrangimentos sócio-educativos através dos serviços de ASE” (p. 10)</p>
LIDERANÇA	<p>“... foi fixada meta para a melhoria dos resultados” (p. 10)</p> <p>“A diversificação da oferta educativa configura, aliás, um dos vectores fundamentais do desenvolvimento da organização escolar, em estreita articulação com as instituições locais” (p. 10)</p> <p>“Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhe estão atribuídas” (p. 10)</p> <p>“O Conselho Executivo (CE) (...) acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém o contacto regular com todos os profissionais” (p. 10)</p> <p>“O CE (...) é receptivo às propostas apresentadas, apoiando-as quando são do interesse geral” (p.10)</p> <p>“Os docentes sentem-se agrados com a qualidade das relações que estabelecem com os pares e cooperam entre si nas actividades, contribuindo para um bom ambiente de trabalho e para níveis de motivação mais elevados”(p. 10)</p> <p>“A abertura à inovação privilegia a dinamização de projectos e as TIC” (p. 10)</p> <p>“O desempenho do (...) [Agrupamento] foi reconhecido, no exterior, pela entidade promotora [DGIDC], pelas actividades e pelos efeitos na população escolar [de um dos grandes projectos do Agrupamento]” (p. 10)</p> <p>“O Agrupamento estabelece parcerias com várias entidades locais (...) e com empresas do concelho, de modo a ultrapassar alguns dos constrangimentos com que se confronta” (p. 11)</p> <p>“Candidatou-se, também, a programas e projectos nacionais...” (p. 11)</p>
CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA	“O abandono e a inclusão foram atendidos pelas opções do Agrupamento” (p. 5)

Domínio	Asserções dos avaliadores que apontam <b>ASPECTOS A MELHORAR na organização</b>
-----	“As funções não docentes estão a cargo de 37 funcionários, número estimado como insuficiente para fazer face às exigências do Agrupamento” (p. 3)
<b>RESULTADOS</b>	“Os resultados dos alunos (...) não têm sido monitorizados ao longo dos últimos anos, nem comparados com os de outras escolas”; “... a sua melhoria não se afirma, no plano estratégico, como uma prioridade” (p. 3) “A Associação de Estudantes (...) revela-se pouca dinâmica” (p. 3) “A indisciplina, referida de forma recorrente como um dos principais problemas, não se inclui no plano de acção estratégico do Agrupamento. Não tem sido monitorizada nem está tipificada” (p. 6) “Não é conhecido o impacto das aprendizagens e dos resultados dos alunos no grau de satisfação das famílias e na comunidade local” (p. 6)
<b>PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b>	“A articulação do 1º com o 2º ciclo não é uma prática comum, ocorrendo no âmbito das AEC” (p. 7) “A inexistência de psicólogo e de orientação escolar e vocacional representa, em certa medida, uma dificuldade que se coloca aos alunos na definição dos respectivos projectos individuais de formação” (pp. 4,7) “a supervisão da prática lectiva dos docentes é feita, de forma indirecta, em sede de Departamento e de Conselho de Turma” (p. 4); “não terem sido implementados mecanismos de supervisão da prática lectiva dos docentes” (p. 7)
<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR</b>	“... deficiências no apetrechamento dos laboratórios...” (p. 4) “O Agrupamento, não dispondo de PE, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, que vigorou até 2006/2007”, “Não foram apresentados quaisquer elementos de análise e de interpretação da avaliação global do referido projecto, nos termos propostos pelo mesmo”; “o processo de elaboração do novo documento, num estado embrionário” (p. 8) “Também não existe PCA” (p. 4); “O PCA reporta-se ao ano lectivo de 2004/2005” (p. 9) “O pessoal não docente não tem acedido a formação, consentânea com os respectivos domínios funcionais. Houve, porém, ofertas que não foram aproveitadas, por terem sido propostas em regime pós-laboral.” (p. 9) “A EB 2,3 (...) possui recursos físicos adequados à população e ofertas escolares, não obstante terem sido salientados alguns aspectos negativos, relacionados com o bloco de aulas mais antigo, por não ter aquecimento em todas as salas e ser por isso muito frio. As instalações sanitárias foram, também, apontadas como insuficientes” (p. 9) “a precaridade das condições de segurança de algumas das instalações, por não impedirem o acesso de pessoas estranhas, uma vez que não têm mecanismos físicos de barreira” (p. 9) “Havia extintores que não estavam no local respectivo, sendo que os outros se encontravam fora de prazo” (p.9)
<b>LIDERANÇA</b>	“Alguns dos constrangimentos sentidos não foram objecto de um plano de acção adequado” (p. 4) “Não tem uma prospectiva clara sobre o seu desenvolvimento” (p. 4) “À data desta avaliação, não existiam dados que permitissem aferir a qualidade da formação prestada...” (p. 10) “não definiu qualquer estratégia de promoção pública da sua imagem, que lhe dê projecção pela qualidade da formação que ministra” (p. 10) “O CE (...) mantém contacto regular com todos os profissionais, revelando, por vezes, falta de assertividade, na comunicação com alguns professores” (p. 10) “Não foram estabelecidos intercâmbios com outras escolas (...) a não ser no desporto escolar” (p. 11)
<b>CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA</b>	“O Agrupamento não realiza auto-avaliação” (p. 5), “A não existência de PE e, em consequência, de uma estratégia e de objectivos claros, em relação às problemáticas e às necessidades identificadas, representa um obstáculo ao processo” (p. 11) “Da informação recolhida não emerge uma intencionalidade estratégica, dirigida à superação ou à redução do impacto negativo das dificuldades e mobilizadora da intervenção concertada de todos os agentes.” (p. 5) “Apesar de, durante a avaliação, terem sido identificados alguns pontos fracos do Agrupamento, com particular destaque para os resultados académicos, a indisciplina, o abandono escolar e a reduzida participação dos pais e encarregados de educação, estes não se constituem como organizadores de acções de melhoria” (p. 11)

<b>PONTOS FORTES</b>	<b>PONTOS FRACOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A diversificação da oferta educativa, como prevenção do abandono escolar</li> <li>- O trabalho de cooperação e de entreajuda entre docentes</li> <li>- A integração dos alunos com NEE.” (p. 12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Os resultados escolares dos alunos dos 2º e 3º ciclos, com destaque para as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa</li> <li>- A inexistência de PE e de PCA</li> <li>- A falta de uma cultura de auto-avaliação</li> <li>- A articulação curricular entre os 1º e 2º ciclos” (p. 12)</li> </ul>
<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>CONSTRANGIMENTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A maior implicação dos pais e dos encarregados de educação na tomada de decisões e no acompanhamento e apoio aos alunos</li> <li>- O reforço da relação do Agrupamento com o tecido empresarial local, com vista à diversificação da oferta formativa e à empregabilidade dos formandos</li> <li>- O reduzido número de alunos por turma, por facilitar um ensino mais diferenciado e individualizado” (p. 12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A falta de psicólogo, na avaliação dos alunos com NEE e na orientação escolar e vocacional</li> <li>- A insuficiência de pessoal não docente, em especial na escola sede</li> <li>- A falta de condições de conforto e de bem-estar, no bloco de aulas mais antigo da escola sede” (p. 12)</li> </ul>

## **ANEXO XII**

*Grelhas de análise às entrevistas*



## *Grelhas de análise segundo o Sistema de Categorias definido*

### TEMA A – OS ENTREVISTADOS

#### 1. Directora

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
1.1	“Desde Julho de 2009. Tomei posse dia 15. 14, 15 ou 16. (risos). Foi num dia destes.”	ED
1.2	“Vice-presidente do Conselho Executivo em 1999/2000. Foi o último ano em que a EB2,3 esteve... sozinha. Porque em 2000 foi constituído o Agrupamento. (...) Estive um ano como vice-presidente. Um ano.” “a função de coordenadora de departamento que também exerci aqui neste agrupamento, antes de aparecerem os professores titulares” “fui nomeada coordenadora da equipa de auto-avaliação fiquei a conhecer mais um bocado deste agrupamento que não é assim nada de desconhecido para mim.”	ED
1.3	“Tenho o curso de estudos superiores especializados em Administração Escolar e tenho a parte curricular de um mestrado na mesma área de formação.”	ED
1.4	“estive na altura da constituição do Agrupamento. Em 2000/2001 já foi o novo arranque do Agrupamento com uma comissão provisória.” “[Trabalho neste agrupamento] desde 2005/2006. Consecutivamente porque já trabalhei aqui e depois saí e regresssei.” “conheço muito bem quase todos os actores que aqui estão e com os quais me relaciono diariamente. Muitos são ainda do tempo em que eu era aluna aqui ainda. Muitos não, mas alguns quantos. Há vários. E depois, desde o primeiro ano que comecei a leccionar que ainda aqui estão algumas pessoas. É um conhecimento de vinte e tal anos que é muito importante e também foi isso que me fez meter nesta aventura (risos).”	ED
1.5	“Particpei num painel, que era o painel da auto-avaliação”	ED

#### 2. Coordenadores

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
2.1	“A última vez foi desde há quatro anos se não estou em erro. Já tinha sido antes, mas depois houve um interregno. Voltei agora com a reformulação do estatuto da carreira docente.”	E1
	“No princípio deste ano lectivo. Portanto, desde Setembro 2010. A Coordenadora de Departamento que era uma pessoa que já coordenava o Departamento há vários anos, teve um problema de saúde e está a aguardar a reforma e está com atestado de longa duração e está, portanto, teve de ser substituída pelo mais antigo, que tinha mais tempo de serviço, que neste caso fui eu.”	E2
	“Há muitos anos desde que cá estou. Desde que cá estou, portanto, na altura a designação não era Coordenadora de Departamento; comecei por ser delegada de grupo, depois mais tarde, delegada de área disciplinar e agora, há uns anos a esta parte, e há muitos, coordenadora de departamento. Julgo que há 22 anos, precisamente, há 22 anos que cá estou.”	E3
	“muitos anos mesmo. Não sei agora muito bem precisar, mas talvez mais de 15 anos, com certeza. Não foi contínuo, foram 15 anos mas com alguns intervalos.”	E4
	“Há três anos que sou Coordenadora de Departamento mas antes de haver a legislação que determinou que o 1º CEB e o Pré-escolar se formassem e organizassem por Departamentos, eu já era coordenadora dos pólos, subgrupos do Departamento.”	E5
	“Este é o terceiro ano e sou coordenadora do Departamento do Pré-Escolar.”	E6
	“Acho que este é o quarto ano. Este é o quarto ano. Foram dois anos com uma colega coordenadoras de Directores de Turma do 2º ciclo que está agora aposentada e mais dois anos com a nova colega.”	E7
	“Eu já tinha sido Coordenador aqui há uns anos e depois deixei o cargo. Agora voltei porque este cargo tem sido rotativo, aliás, como são todos os cargos aqui na escola, rotativos. Agora da última vez foi no ano passado, talvez em 2009/2010.”	E8

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
2.2	<p>“Alguns anos. Porque já exerci como coordenadora de Projectos, também como coordenadora do Plano Anual de Actividades, também já estive como Directora de Turma, como Coordenadora de Directores de Turma mas não foi cá porque foi já há muitos anos. E como Coordenadora de Departamento, Delegada de Grupo, como era antigamente designada, talvez, todos os anos juntos são alguns 20 anos.”</p>	E1
	<p>“Já tinha sido delegado de grupo mas no tempo em que, portanto, Coordenador de Departamento propriamente dito nunca tinha sido. Ano passado fui representante da disciplina porque havia as representantes de disciplina e fui representante da disciplina de História de 3º ciclo no meu Departamento. E já há alguns anos atrás fui delegado de grupo quando havia o cargo de delegado de grupo que corresponde a uma espécie de coordenador de área disciplinar.”</p> <p>“Director de Turma, sim, director de turma, exactamente, coordenador por exemplo do ensino nocturno, também já fui.”</p> <p>“Ah, estava-me a esquecer, Conselho Geral na escola em que estive anteriormente. Também era membro do Conselho Geral.”</p>	E2
	<p>“acho que foram mesmo 10 anos. Já tenho toda essa experiência [como coordenadora de departamento], se não estou em erro.”</p> <p>“Já fui Directora de Turma e Coordenadora dos Directores de Turma, também há muitos anos. Já pertenci à Assembleia de escola mas não agora no Conselho Geral.”</p>	E3
	<p>“também estive na escola Secundária onde desempenhei este cargo”</p> <p>“Fui Directora de Turma também. Como Coordenadora de Departamento, olhe agora sei lá talvez desde 1980/1981, estive sempre em cargos de Coordenação ou de Direcção de Turma. São muitos anos, cerca de trinta anos!”</p> <p>“Não, nunca estive em cargos de direcção ou cargos executivos.”</p>	E4
	<p>“Acumulo funções de coordenação ao nível do 1º CEB há seis anos, acho que há seis anos.”</p> <p>“trabalhei 4 anos nas antigas telescolas, e nessa altura exerci os cargos de coordenação.”</p> <p>“agora enquanto professora do 1º CEB acumulei aqueles 3 anos como coordenadora dos pólos, para além de ser Coordenadora de Departamento, inerentemente pertenço à comissão de trabalho da avaliação, pertenço à comissão de avaliação interna ou auto-avaliação. Coordeno as AEC's e sou responsável pela coordenação do Plano da Matemática no Departamento, para além de outras coisas para onde sou solicitada.”</p>	E5
	<p>“De departamento só mesmo estes 3 anos, quase 3 anos. Entretanto coordenei já alguns estabelecimentos. A experiência que já tive foi a nível de coordenação de estabelecimentos. Estive dois anos a coordenar um estabelecimento no Agrupamento de FA [nome fictício] e depois quando vim para aqui estive também 2/3 anos a coordenar este estabelecimento já em Agrupamento de Escolas. Não tive qualquer outro tipo de experiência. Participei em algumas actividades como a organização do Plano Anual de Actividades. Há 3 anos que faço parte da equipa que elabora e coordena o Plano Anual de Actividades e sou neste momento a coordenadora da avaliação interna. Assumo esta coordenação desde há 2 anos. Assumi esta função quando mudou a liderança no Agrupamento. Estava na equipa com a Directora e depois a Directora acabou por me nomear a mim.”</p>	E6
	<p>“Portanto, estes quatro anos. (...) já fui Coordenador do Departamento de Línguas durante 4 a 6 anos. Fui também Director de Turma ao longo de toda a carreira. Fui também representante de disciplina quer dizer, já passei um bocado pelos cargos todos.”</p> <p>“Também já estive oito anos na Direcção da escola, no órgão de gestão. Ou melhor, no antigo Conselho Directivo onde exerci os cargos de Vice-presidente e de Secretário durante oito ou nove anos, no Conselho Directivo desta escola. (...) Ainda fiz parte, durante um ano da Assembleia de escola, mas no Conselho Geral nunca participei. Já exerci quase todos os cargos dentro da escola.”</p>	E7
	<p>“Estive vários anos no Conselho Directivo, Conselho Executivo, talvez aí uns 15 anos em cargos de gestão de topo. Tenho alguma dificuldade em precisar porque já aconteceu há alguns anos atrás. A primeira vez nesta função já foi há vinte e tal anos. Também já fui Director de Turma, coordenador de grupo ou de área disciplinar, como era chamado na altura. Nunca fui Coordenador de Departamento porque aqui há uns anos não existia. Também estive alguns anos na Direcção Geral de Desportos, por duas vezes, (...), há uns anos, quase no início da minha carreira. Estive lá por duas vezes, cerca de 3-4 anos, também não sei precisar muito bem. Estive também como coordenador dos CEF's muito recentemente quando existiam esses cursos na escola.”</p> <p>“No total perfaz cerca de 6 anos como Coordenador do Desporto Escolar. No total de anos de toda a experiência de coordenação/gestão perfaz cerca de 25 anos. Este ano, em Agosto, faço 35 anos de serviço. Houve cargos como o de Director de Turma em que comecei logo no início da carreira. Fui Director de Turma logo no 2º ano e durante muitos anos fui Director de Turma. Nos outros casos é difícil. A memória também não me está a ajudar mas apontamos cerca de 25 anos de experiência.”</p>	E8

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
2.3	“Não. Não tenho.”	E1
	“Não tenho nenhuma formação específica.”	E2
	“Não, não tenho formação específica, não tenho nenhuma.”	E3
	“Não, não tenho formação específica.”	E4
	“Só fiz um curso do INA. Fiz na área da administração escolar, contabilidade, também tinha em termos de análise da qualidade. Na área da supervisão não fiz, embora nessa formação do INA esta parte da supervisão estivesse um pouco implícita.”	E5
	“Não. Fiz uma breve formação durante alguns meses no Instituto Nacional de Administração sobre supervisão. Não foi bem supervisão, agora não me recordo do nome da formação. Tinha a ver com avaliação, supervisão e administração. Não foi especificamente sobre supervisão, tinha a ver com a administração mas acabou por abordar um bocado estas temáticas quer da supervisão quer da avaliação.”	E6
	“Não. Não tenho nenhuma formação específica”	E7
	“Não cheguei a fazer qualquer tipo de formação ou formação especializada nessa área que indicou”	E8
2.4	“Trabalho neste agrupamento há 26 anos.”	E1
	“Há dois anos. Desde 2009/2010. Cerca de dois anos.”	E2
	“Há 22 anos.”	E3
	“Há mais de 20 anos, sim. Talvez uns 20 anos, talvez”	E4
	“Olhe, eu não sei há quantos anos ele se formou mas estou cá desde que a escola se formou como Agrupamento. Creio que desde 2000. Quando ele se formou já cá estava”	E5
	“Trabalho neste agrupamento há 6 anos.”	E6
	“Desde mil novecentos e oitenta e nove, ou seja, há 22 ou 23 anos talvez.”	E7
	“Há mais de 20 anos.”	E8
2.5	“Era coordenadora de Departamento e participei no painel dos coordenadores.”	E1
	“Não participei porque não estava cá. Mas participei na escola onde estava. Vi como era feita, em que moldes e que objectivos tinha.”	E2
	“Participei na Avaliação Externa enquanto coordenadora. No painel dos coordenadores.”	E3
	“Participei sim no painel dos coordenadores. Participei pois claro. Participei no painel das entrevistas com os inspectores.”	E4
	“Sim, participei na Avaliação Externa do Agrupamento e fui elemento convidado a participar em dois painéis no dos coordenadores de departamento e no de apresentação inicial do Agrupamento.”	E5
	“Participei na Avaliação Externa e integrei o painel da Avaliação Interna”	E6
	“participei no painel dos Directores de Turma uma vez que, na altura, já era coordenador de ciclo.”	E7
	“Não participei nos painéis de entrevista. Assisti apenas por fora.”	E8

## TEMA B – LIDERANÇAS PRATICADAS

### 3. Dinâmicas organizacionais

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
<b>3.1</b>	<p>“todas as situações ou inovações que queremos implementar e que são apresentadas em Conselho Pedagógico, normalmente são discutidas mas são aceites e sem grandes alterações.”</p> <p>“Mas às vezes, no meio da discussão há uma ou outra correcção que podemos fazer ou uma ou outra alteração mas normalmente, é aí o presidente que diz, o presidente pensa assim, então vamos embora!”</p>	ED
		E1
	<p>“As decisões [em departamento], sim. São partilhadas e consentidas”</p> <p>“As decisões finais estão também na mão do Director (...) Mas a palavra final é sempre dele, claro.”</p>	E2
	<p>“as decisões finais são sempre do Director. Nós podemos opinar mas depois a última palavra deve ser do director.”</p>	E3
	<p>“fala-se com a Directora e logicamente que também ela tem de trazer sempre a Conselho Pedagógico porque a decisão final é deste órgão.”</p> <p>“[A decisão final] é do Conselho Pedagógico, precisamente. Tudo o que é pedagógico tudo o que é a nível de... decisões pedagógicas. A decisão é também aí partilhada, sem dúvida. Os diferentes coordenadores são sempre ouvidos.”</p>	E4
	<p>“Se sou abordada para dar resposta a um determinado assunto e se não tenho tempo de contactar os meus colegas e a decisão tem de ser imediata, tenho que a tomar.”</p> <p>“ Se me pedem para tomar uma decisão no Departamento, pois coloco o assunto à votação. Normalmente é uma decisão democrática e partilhada”</p> <p>“a Directora assume sempre a decisão final”</p> <p>“geralmente as decisões também são as tomadas no Conselho Pedagógico”</p> <p>“a Directora assume sempre a decisão final. Se bem que eu acho que essa decisão seja sempre repartida. Mas no fim acho que geralmente as decisões também são as tomadas no Conselho Pedagógico”</p>	E5
	<p>“Há situações que são logo resolvidas no Departamento”</p> <p>“quando são situações mais abrangentes que possam influenciar outras pessoas, aí normalmente a Directora decide.”</p>	E6
	<p>“se há um Director, eu pessoalmente penso que a última palavra deveria ser do Director. (...) nunca aconteceu chegarmos a esse limite.(...) a Directora propõe e argumenta, nós contra-argumentamos e os assuntos são discutidos e debatidos e há sempre um consenso. (...) Caso aconteça não haver unanimidade, acho que a decisão final deverá pertencer à Directora, pois é o órgão máximo da escola.”</p>	E7
<p>“Tudo passa pela Directora desde as coisinhas mais insignificantes até às coisas mais importantes.”</p> <p>“sempre que há uma tomada de decisão, ela pertence à Directora e julgo que isso é bastante aceite pela comunidade.”</p>	E8	

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
3.2	<p>“A gente pretende que os projectos não sejam de uma pessoa, não sejam associados a uma única pessoa mas que sejam projectos da escola.”</p> <p>“reparto responsabilidades. Pelas pessoas da direcção com certeza. Sabemos que alguns têm mais apetência por uma área e outros por outra e portanto, as funções estão todas divididas. Fora da direcção reparto as responsabilidades por todos os coordenadores de direcção de turma, coordenadores de departamento, coordenadores de estabelecimento e temos que repartir porque não podemos estar em todos os sítios mas obviamente que assumo todas as responsabilidades por tudo o que acontece.”</p> <p>“todos nós sabemos que pertence a todos nós contribuir para melhorarmos. Eu entendo assim porque efectivamente isto é mesmo de todos. Os erros são de todos e os méritos são de todos também.”</p>	ED
	<p>“[A directora] partilha [as responsabilidades] com todos nós.”</p> <p>“Nós sabemos que temos as nossas responsabilidades, mas sabemos também que podemos, (...) sabemos que podemos recorrer sempre a ela [a directora], está lá sempre disponível para nos ajudar. Penso que a responsabilidade que nós temos é grande, é evidente, mas é uma responsabilidade que tem sempre um apoio porque nós sabemos que podemos sempre contar com ela para nos dizer se está bem ou se está mal, se podemos fazer desta maneira ou daquela, não é impor, e dizer não, não vocês é que têm a responsabilidade por isso façam bem ou façam mal é da vossa responsabilidade.”</p>	E1
	<p>“Sinto cada vez mais que a responsabilidade se concentra nas mãos do Director. (...) hoje em dia talvez pela própria natureza das funções do Director e pelas suas competências eu noto, cada vez mais, que essa gestão é menos partilhada e se concentra mais na mão do Director da escola.”</p> <p>“A directora distribui as responsabilidades de acordo com o que está estabelecido pela legislação que define esses procedimentos.”</p>	E2
	<p>“ela sente-se responsável por tudo o que se passa na escola mas tenta sempre que todos os outros agentes, quer sejam assistentes operacionais, quer sejam Encarregados de Educação, quer sejam professores, se sintam responsáveis por aquilo que se passa aqui.”</p>	E3
	<p>“Eu acho que a responsabilidade está partilhada, logicamente. Por isso é que existem os diversos cargos e cada um tem bem delineada a sua responsabilidade.”</p>	E4
	<p>“Creio que a Directora assume as responsabilidades. Eu diria que as orientações são dadas por todos e são distribuídas as responsabilidades por todos.”</p>	E5
	<p>“Embora a responsabilidade máxima seja da directora, tem por hábito delegar funções (...) ela tenta delegar funções embora mantendo as suas responsabilidades activas”</p>	E6
	<p>“Penso que tudo o que acontece numa escola é da responsabilidade de toda a comunidade escolar. A Directora, como órgão máximo, é directamente responsável por tudo o que se passa na escola, é a ela que o Ministério/inspecção pede contas.”</p> <p>“Julgo que as responsabilidades são repartidas por todos e todos sabem o lugar e a função que ocupam dentro da organização. Cada um de nós tem a sua responsabilidade por aquilo que faz ou decide para a sua área de intervenção ou área funcional que dirige.”</p>	E7
<p>“Há um controlo excessivo, sim, isso há, sem chegar a ser de fiscalização. É o querer estar por dentro das coisas porque pode ser chamada à ‘responsabilidade’ por algumas falhas e sendo Directora, que é a responsável máxima e que não pode repartir as culpas pelos outros, ela tem que assumir a culpa por inteiro e daí haver esse excessivo controlo”</p>	E8	

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
3.3	“Toda a nossa estratégia de acção converge para essa ideia que está plasmada no Projecto Educativo.”	ED
	“Tudo aquilo que eu tento promover é com base no Projecto Educativo, é evidente.” “eu acho que o PE tem pernas para andar e tem tudo a ver com os problemas da comunidade e com os problemas da nossa escola.”	E1
	“Uma das coisas que eu noto é que (...) há um desconhecimento às vezes grande, infelizmente, por parte do corpo docente, muitas vezes, do próprio Projecto Educativo. Sabem as linhas gerais mas se calhar nunca o leram, ou nunca o analisaram.” “identifico-me com as linhas orientadoras e contribuí para a sua reformulação.”	E2
	“não fazemos do Projecto Educativo a Bíblia, mas está sempre presente.” “Tenho consciência que os colegas mais novos nem sequer o conhecem, talvez, porque estão sempre de passagem por uma sucessão de escolas e até compreendo se nem o conhecerem, embora de um modo geral as pessoas saibam quais são as suas linhas estratégicas orientadoras” “o nosso grande projecto de escola é melhorar o sucesso e reduzir o abandono escolar. E o grande projecto desta escola é também o grande projecto do Departamento.” “identifico-me [com as linhas orientadoras do PE]. É aquela tecla da melhoria dos resultados escolares e da redução do abandono escolar. Penso que estas linhas são pertinentes e reflectem essa visão estratégica e configuram as necessidades locais.”	E3
	“Nós quando organizamos as nossas actividades, sejam elas quais forem, temos sempre a noção que existe um Projecto de escola a cumprir e que os seus objectivos devem ser respeitados.” “identifico-me [com as linhas orientadoras do PE]. Algumas, sim. A maior parte, sem dúvida”	E4
	“considero que tem havido uma melhoria e uma preocupação para que algumas actividades e projectos que algumas escolas desenvolvem estejam de acordo com as linhas orientadoras do Projecto Educativo.” “as linhas têm sido semelhantes há vários anos e batemo-nos pelo sucesso educativo e por acções relacionadas com o ambiente e a saúde e por aí fora. (...) As reformulações têm sido algumas e as estratégias alteradas, evidentemente. Mas as linhas estratégicas são as mesmas essencialmente.” “Têm sido assumidas algumas estratégias convergentes com as linhas de acção do PE”	E5
	“Nós temos sempre por base ou tentamos ter sempre por base os princípios do PE. Sabemos que há aqueles problemas e o que tentamos é que tudo que fazemos tenha como objectivo a sua resolução, pelo menos da minha parte acontece isso, tenho sempre isso presente.” “Eu creio que o Projecto Educativo reflecte a visão estratégica da comunidade educativa”	E6
	“o Projecto Educativo está sempre presente. Aliás, é a Bíblia da escola. É um documento que temos que ter sempre em conta, visto conter as linhas orientadoras do Agrupamento, que devem conduzir todo o processo de ensino aprendizagem ao sucesso. (...) o Projecto Educativo está sempre presente. Está em cada actividade que programamos... que realizamos... que dinamizamos, porque temos sempre como objectivo a formação pessoal e o sucesso dos nossos alunos.” “Identifico-me com certeza, pois participei na sua elaboração, assim como toda a comunidade educativa. As grandes metas do Projecto Educativo são aumentar o sucesso e combater o abandono escolar.” “este Projecto Educativo responde às nossas necessidades locais sentidas na escola e são resultado de uma análise rigorosa feita há anos no Agrupamento. (...) Não foi elaborado exclusivamente por professores. Também se envolveu alunos e Encarregados de Educação que foram auscultados para elaboração desse projecto. E julgo que houve encontros de intenções, aspirações e motivações de toda a comunidade. Há aqui uma visão estratégica e participativa de toda a comunidade educativa.”	E7
“todas as nossas actividades convergem no sentido das ideias e metas do actual Projecto Educativo porque também contribuem para a promoção do sucesso e uma melhoria indirecta dos resultados.” “Não conheço muito bem as linhas orientadoras do Projecto Educativo”	E8	

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
	<p>“um dos problemas que o Agrupamento tem vindo a ter há alguns anos era o absentismo e às vezes mesmo, a desistência de alguns alunos. E aí surgiu a tal turma PIEF”</p> <p>“Temos um projecto de combate ao insucesso que foi financiado pela Gulbenkian e que nós transformámos numa situação assim muito semelhante às turmas mais do Ministério da Educação”</p> <p>“achámos que devíamos criar um espaço para onde os alunos quando se destacam alguns comportamentos menos correctos na sala de aula pudessem desenvolver outro tipo de actividades e chamamos-lhe o “Espaço Crescer” (...).Serve como um local onde o aluno vai ser responsabilizado pelo seu comportamento mas vai também realizar actividades que deveria estar a realizar na turma.”</p> <p>“Temos um clube de música que foi criado no ano passado.”</p> <p>“Temos um clube de teatro só dinamizado pelos alunos, em que os professores não entram. Não entram no bom sentido (risos). Eles é que escolhem as peças e ensaiam e etc.”</p> <p>“Temos uma comissão de finalistas do 9º ano que há muitos anos o agrupamento não tinha e que está a trabalhar muito bem.”</p> <p>“E depois temos diferentes projectos nas escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância que eu não sei se são inovadores, não sei se são, mas que têm dado bons resultados...”</p>	ED
3.4	<p>“no ano passado chegou-se à conclusão que era necessário fazer alguma coisa porque realmente o insucesso tem vindo a aumentar e era necessário fazer qualquer coisa e foi proposto a adesão ao projecto Turma+.”</p>	E1
	<p>“A Turma Mais, actividades variadas de carácter multidisciplinar, e projectos no âmbito da educação especial.”</p>	E2
	<p>“Inovador não sei se haverá alguma. Fazemos muitas actividades, agora se são inovadoras.”</p> <p>“O programa Mexe-te [nome fictício] foi talvez um dos projectos inovadores do Agrupamento.”</p> <p>“Olhe, o Eco-escolas. Embora acho que não seja muito inovador.”</p> <p>“Tem um que está a funcionar muito bem. Sei lá. Na minha área eu noto, por exemplo que os colegas que têm a Turma+ quando têm os melhores alunos conseguem puxar mais por eles e quando têm os mais fraquinhos também conseguem dar mais apoio e melhorar os resultados escolares globais dos alunos.”</p>	E3
	<p>“lembro-me de um projecto interessantíssimo que foi o programa Mexe-te. Foi muito interessante e foi mesmo focado como um exemplo de boas práticas, não tenho dúvidas disso.”</p> <p>“Também creio que a Turma+ é um exemplo interessante de inovação e está a dar muito bons resultados. O programa Mexe-te e a Turma+ são interessantíssimos porque contribuem muito para a promoção do sucesso escolar.”</p> <p>“O próprio Eco-Escolas também tem mobilizado muitas pessoas. Olhe os espaços exteriores estão a ficar muito bonitos. Uma coisa que realmente não era muito bonita na escola, era o espaço exterior e com este programa talvez os alunos tenham mais cuidado também. O programa está a educá-los em termos ecológicos e ambientais. Os espaços bonitos ficam mais interessantes.”</p>	E4
	<p>“Em termos de inovação, temos o Eco-escolas, não sei se podemos considerar uma inovação mas também é um projecto mais ou menos activo que existe no Agrupamento, tendo-se conseguido no ano passado uma bandeira para o Agrupamento.”</p> <p>“há um projecto subsidiado pela Gulbenkian (...) O projecto é sobre o combate ao insucesso (...) E assim temos esse projecto que depois se fez a Turma+ neste ano, nos 5º anos e nos 7º anos e que também se pretende a criação do gabinete de apoio à família e ao aluno com a colocação de um psicólogo.”</p>	E5
	<p>“temos um projecto que já há muito tempo que existe no Agrupamento e que tem tido muito bons resultados que é o programa Mexe-te que está relacionado com a saúde escolar, saúde oral”</p> <p>“Temos neste momento a Turma+ que também pareceu que estava a dar alguns frutos”</p> <p>“temos neste momento o programa eco-escolas e que também parece que está a dar bons resultados”</p>	E6
	<p>“Temos aqui o eco-escolas que envolve muitos alunos e professores.”</p> <p>“Penso que também a nível do programa Mexe-te que está a funcionar razoavelmente bem”</p> <p>“penso que mesmo o facto deste ano termos introduzido a Turma+ contribuiu de uma maneira muito significativa para uma melhoria dos resultados”</p> <p>“O PIEF talvez tenha contribuído para uma diminuição do abandono escolar e tem permitido a alguns alunos concluir com sucesso o ensino básico.”</p>	E7
	<p>“Penso que o “Clinic de Basquetebol” ninguém faz e aqui já fazemos há uns seis anos. Consiste na vinda de dois jogadores profissionais que passam o dia com os miúdos (...) penso que é uma actividade muito importante. Eles têm conhecimento de uma realidade que eles praticamente desconhecem.”</p>	E8

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
	<p>“Porque há um grupo de sobre o qual eu posso dizer que, sim senhor, essa capacidade é Muito Boa ou Excelente pois conseguimos trabalhar em colaboração e em conjunto, conseguimos que se vejam que os objectivos da instituição são aqueles e que fazem também por concretizá-los. E depois existe, se calhar, um grupo mais reduzido, bastante mais reduzido, que diz que, ou não diz e as suas atitudes é que mostram que querem lá saber.”</p> <p>“Aqui no Agrupamento [as relações interpessoais] são... são boas e não são impeditivas do desenvolvimento de qualquer trabalho.”</p> <p>“penso que não existem problemas de relacionamento e temos tentado fomentar isso com a realização de alguns momentos de convívio, aqui na escola sede, como os almoços de Natal, de fim de ano, sessões de karaoke, e outras coisas que vão acontecendo, sobretudo em momentos de final de período para tentar fomentar essas relações.”</p> <p>“Existe cooperação.”</p>	ED
	<p>“há participação activa porque nós os coordenadores falamos muitas vezes uns com os outros e trocamos ideias e preparamos as coisas todas de Departamento em conjunto. Todos nós promovemos uma concertação e entreaduda em todos os projectos, todas as actividades e quando há qualquer problema ou qualquer dúvida que a gente tenha em relação a um colega ou a outra pessoa ou a um aluno ou qualquer coisa isso é falado e é discutido dentro do grupo e comigo, no caso de coordenadora.”</p> <p>“Eu penso que aqui as relações interpessoais funcionam e não há grandes atritos, não há grandes problemas”</p> <p>“todos de uma forma geral cooperam, dentro das suas possibilidades, para que o projecto do Agrupamento seja posto em prática e resulte.”</p>	E1
	<p>“Não noto que aqui no Departamento ou na escola as pessoas se sintam isoladas no seu trabalho. (...) acho que as pessoas gostam de trabalhar em grupo e em partilha.”</p> <p>“Há uma relação profissional satisfatória.”</p>	E2
	<p>“Há um bom ambiente de trabalho entre todos. (...) E também acho que há um bom ambiente entre professores e os assistentes operacionais.”</p> <p>“Acho que as relações interpessoais são boas. Acho que são muito boas. (...) Acho que há colaboração e cooperação.”</p> <p>“o Plano da Matemática é um exemplo de plano de acção. Todas as terças feiras reunimos aqui nesta sala precisamente e discutimos o que estamos a fazer, discutimos os materiais a utilizar, partilhamos experiências e materiais, pensamos em estratégias e debatemos a Matemática.”</p>	E3
3.5	<p>“baseamos as nossas relações com cordialidade e interesse profissional”</p> <p>“tenho no meu grupo ou no meu Departamento professores que são bastante competentes e que são pessoas que, enfim, sabem partilhar e que privilegiam uma partilha de conhecimentos e onde há um trabalho efectivamente em conjunto.”</p> <p>“Gosto da relação com os meus colegas, de reuniões que são óptimas e dentro de um clima favorável.”</p> <p>“Eu acho que nesta escola o ambiente é muito bom.”</p> <p>“Eu acho que nós temos uma boa relação com os colegas. E com os funcionários também.(...) E com os alunos, claro.”</p> <p>“estamos sempre disponíveis para partilhar tudo, para ajudar há uma inter-ajuda imensa. (...) Há uma partilha grande e aqui ninguém se sente sozinho.”</p>	E4
	<p>“aquilo o que me parece relativamente às tarefas no Departamento é que uns fazem umas coisas e outros fazem outras e não há uma compilação de dados, não são determinadas estratégias comuns relativas ao aproveitamento, comportamento dos alunos. Parece-me que cada grupo disciplinar funciona <i>per si</i> “</p> <p>“Dentro do meu Departamento o que eu posso dizer é que as relações interpessoais são boas. (...) Dentro do Agrupamento também acho que é bom, pelo menos é a ideia que eu tenho. (...) As relações interpessoais que se estabelecem são, no meu entender, facilitadoras no Agrupamento.”</p> <p>“alguns professores do 1º Ciclo ou Pré-Escolar só se relacionam muitas vezes quando se fazem almoços na escola sede, mas acho que há uma maior ligação do que aquela que existia há uns anos atrás quando o Agrupamento se iniciou.(...) agora sentimos que estamos mais em casa e também sentimos mais isso da parte das pessoas que lá estão para nos receber.”</p>	E5
	<p>“tenho muito boa relação com as colegas [do departamento] (...) existe essa cultura de partilha e entreaduda embora nem sempre tenhamos tempo para nas reuniões o fazermos.”</p> <p>“Mas a nível de relações interpessoais penso que o Agrupamento tem boas relações e entre todas as pessoas! (...) aquelas pessoas que vão menos à sede sentem um bocadinho mais esse afastamento, mas quem vai todos os dias, a grande maioria, relaciona-se muito bem. (...) as relações interpessoais são facilitadoras”</p>	E6
	<p>“Eu acho que as relações interpessoais no Agrupamento são óptimas. Quer seja entre colegas quer seja entre professor-aluno e professor-funcionário.”</p> <p>“Há uma boa colaboração entre os diferentes órgãos/ elementos da comunidade. Há um espírito de entre ajuda em o corpo docente, o que se constata na partilha de material assim como na articulação entre ciclos.”</p>	E7
	<p>“as relações interpessoais são facilitadoras do desenvolvimento e crescimento organizacional.”</p>	E8

#### 4. Liderança de topo

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
	“Infelizmente gostava de ter muito tempo para a primeira parte [a liderança], para esse relacionamento mesmo para essas tarefas só que a tutela pede-nos a toda a hora, documentação escrita, levantamento de dados, preenchimento de formulários e isso ocupa-nos bastante tempo.”	ED
	“eu acho que a Directora consegue gerir as duas coisas muito bem. (...) eu penso que consegue um equilíbrio aí muito bom.”	E1
	“Eu acho que são quase todos os Directores, pela experiência que eu tenho, se preocupam mais com esta segunda vertente, até porque são muito pressionados a preocuparem-se com essa segunda vertente.” “Normalmente, a opinião da Directora, não digo que prevaleça sempre mas, inconscientemente, condiciona (...) Nota-se até algum efeito de liderança”	E2
	“Eu julgo que a Directora é uma grande líder. Eu sinto mesmo esse exercício de liderança na Directora” “Nem sempre está presente, porque também tem um forte acervo administrativo, está sempre atulhada em trabalho”	E3
	“É uma pessoa muito competente em termos administrativos (...). E que sabe liderar, que sabe liderar, portanto. “eu julgo que ela “desempenha essas duas facetas que referiu de uma forma racionalizada e equilibrada” “É uma líder, sem dúvida. Ela é uma boa líder, que sabe liderar e que sabe muito bem o que está a fazer.”	E4
4.1	“Olhe eu diria que está entre uma coisa e outra. Se bem que eu considero que uma líder é quase uma característica inata. Nem todas as pessoas têm capacidade para liderar. Não sei se posso considerar que a directora terá essa capacidade de liderança mas pela sua postura calma e determinada, posso considerar que pode ter conseguido liderar à sua maneira, não será propriamente se calhar as características ideais num bom líder. Mas depois é uma pessoa atenta às relações interpessoais o que poderá ser considerada líder. Ela faz um esforço nesse sentido, pelo menos.”	E5
	“A Directora é uma pessoa um bocado tímida e às vezes isso pode passar uma imagem de não líder ou pouco líder. No entanto, eu acho que ela tem conseguido fazer mobilizar algumas pessoas. Não sei se todas! Acho que tem feito mudanças positivas (...) por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico acho que ela incutiu uma dinâmica que não existia” “acho que ela tem um equilíbrio entre as duas coisas [líder e gestora]. Não será aquela líder nata, de conseguir pôr tudo de repente a mexer mas vai conseguindo mobilizar as pessoas”	E6
	“O papel principal da Directora é organizar, orientar ou melhor liderar um projecto, com o apoio dos Coordenadores.” “O papel da Directora deverá ser o de um líder aqui muito caracterizado como uma função de gestão. (...) Eu acho que será mais uma gestora de recursos do que propriamente uma fiscalizadora.”	E7
	“Eu acho que a Directora é mais uma gestora (...) Mais preocupada em gerir o dia-a-dia. A ideia que eu tenho e não é uma pessoa com uma visão tão abrangente, mas sim preocupada com a gestão de momento, não é uma pessoa com uma visão que pense a médio/longo prazo, que comece a organizar as coisas com tempo.”	E8

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
4.2	<p>“Todos os projectos que pretendemos implementar na escola são discutidos e analisados em Conselho Pedagógico, projectos pedagógicos. E aí vamos definir quem é que poderá liderar esses processos.”</p> <p>“Não queremos aqui ser controladores em excesso mas pedimos periodicamente relatos de todas as situações. (...) Existe e tem que existir algum controlo. Não vou pedir relatórios para nada e as pessoas às tantas também sentiam que as coisas não estavam a funcionar.”</p> <p>“Há tendência para criar parcerias. O Centro de Saúde, a Esdime é outra entidade que também nos vai ajudando a resolver alguns dos nossos problemas. Depois a DREA e a Equipa de apoio às Escolas e muitas vezes a Guarda Nacional Republicana também.”</p>	ED
	<p>“Embora ela consiga ser quase omnipresente, mas dá margem de manobra suficiente para que os cargos intermédios possam funcionar, e possam também cumprir com o seu papel. Não passa por cima, não tenta ultrapassar as outras pessoas que estão nos papéis de cada um, no entanto está sempre presente. Não tem uma acção muito voltada para a fiscalização, mas para fomentar as boas práticas pedagógicas e administrativas.”</p>	E1
		E2
		E3
	<p>“opinamos sobre um assunto ou sobre a apresentação de um projecto interessante, tentamos fazer um projecto interessante, uma construção em Departamento. Nessa altura, fala-se com a Directora e logicamente que também ela tem de trazer sempre a Conselho Pedagógico porque a decisão final é deste órgão.”</p>	E4
	<p>“Eu creio que a Directora assume um papel de coordenação e supervisão. Embora também um pouco de fiscalização também porque o que aquilo que existe eu não sei se será bem fiscalizado porque, no meu entender e se fosse bem fiscalizado, se calhar havia coisas que teriam que ser alteradas e as pessoas deveriam cumprir e eu vejo que não cumprem.”</p>	E5
	<p>“De alguma forma vai tentando perceber como é que as coisas estão a funcionar. (...) dá alguma autonomia às pessoas para que façam o seu trabalho, mas vai estando a par dos vários acontecimentos.”</p>	E6
	<p>“é uma pessoa que ouve, uma pessoa que sabe ouvir. Expõe as situações de forma clara que discute sempre connosco que penso que personifica uma gestão democrática.”</p>	E7
<p>“Há sim um controlo excessivo, sim, isso há, sem chegar a ser de fiscalização. É o querer estar por dentro das coisas porque pode ser chamada à ‘responsabilidade’”</p>	E8	
4.3	<p>“Felizmente o Conselho Pedagógico, posso dizer que seguem sempre o líder.”</p>	ED
		E1
	<p>“A capacidade de influência da Directora (...) é muito grande. (...) Normalmente, a opinião da Directora, não digo que prevaleça sempre, mas, inconscientemente, condiciona as outras pessoas a seguir muitas vezes a sua opinião e isso nota-se por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico”</p>	E2
	<p>“Ela consegue levar sempre a sua água ao moinho, convencer os outros. Nas reuniões do Conselho Pedagógico isso é muito visível. Também na dinâmica do dia-a-dia.”</p> <p>“Penso que ela tem um pouco o poder transformacional, de tentar mudar as pessoas.”</p>	E3
		E4
		E5
	<p>“eu acho que ela tem conseguido fazer mobilizar algumas pessoas. Não sei se todas! Acho que tem feito mudanças positivas (...) por exemplo, a nível do Conselho Pedagógic, acho que ela incutiu uma dinâmica que não existia”</p>	E6
		E7
<p>“não é uma pessoa que salta para a frente e arrasta tudo e todos.”</p>	E8	
4.4	<p>“se não forem os <i>feedbacks</i> de quem passa mais tempo fora deste gabinete, destas quatro paredes a gente não sabe se a escola está a funcionar bem ou não. (...) não é por parte de todos os elementos desta comunidade mas uma grande maioria vai-nos dando assim uns <i>feedbacks</i>”</p>	ED
		E1
		E2
	<p>“O relatório serviu como um ponto de partida e tem sido assim, desta forma que esta Direcção tem baseado a sua estratégia de actuação e penso que sempre com o relatório da Avaliação Externa mais ou menos presente.”</p>	E3
	<p>“Nós decidimos [em Departamento] aquilo que decidimos e opinamos naquilo que gostaríamos de fazer e depois, logicamente, fala-se com a Directora que está sempre disponível e receptiva aos nossos projectos.”</p>	E4
		E5
		E6
		E7
	E8	

## 5. Lideranças intermédias

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
5.1	<p>“Quando há uma actividade que pretendo implementar no Departamento ou levar a que os colegas do Departamento participem, primeiro falo sempre com a Directora, (...) e tentamos ver se realmente tem viabilidade ou não ao nível dos interesses e finalidades da escola e que meios é que são necessários para a sua concretização. Portanto, ao chegar ao Departamento tento que ele seja apresentado de forma a que todos vejam que é viável a sua implementação. Claro que depois não tento “impingir”, mas tento levar as pessoas a perceber que aquilo até é importante e se calhar tem interesse para todo o Agrupamento.”</p> <p>“Quando eu vejo que é uma decisão que eu possa tomar que não vai criar problemas eu tomo logo essa decisão. Se realmente é uma decisão que, em termos futuros, isso pode ser complicado para o funcionamento até da própria escola ou do grupo, seja o que for aí eu vou falar sempre com a Directora.”</p> <p>“Eu tento sempre que as pessoas tenham a vontade suficiente para dizerem aquilo que pensam sobre os meus projectos, sobre aquilo que eu proponho e apresentar alterações e, portanto, não gosto de ter uma liderança muito directiva. Que é assim, assim, assim. Tento sempre que as pessoas se sintam bem, porque acho que isso é importante, porque senão, estarem a fazer só porque dizem para fazer, normalmente não resulta.”</p>	E1
	<p>“Se houver decisões que tenham de ser tomadas eu tento sempre arranjar um consenso, tento sempre partilhar as minhas opiniões e quase sempre chegamos a um consenso. Se for uma decisão que vem de cima, pois aí tenho mesmo que forçar as pessoas a irem por determinado caminho.”</p> <p>“[Em Conselho Pedagógico] tento até fazer da minha voz, a voz dos colegas de Departamento”</p>	E2
	<p>“quando há qualquer coisa que se pretende implementar eu primeiro dou conhecimento à Direcção “olha estamos a pensar fazer ou o colega x ou y está a pensar fazer isto” e depois vou discutir isso em Departamento e as pessoas dizem sim ou não e esta é a primeira triagem, digamos. Depois quando sim, e normalmente é sim, é sempre discutido em Departamento e depois é que segue para Pedagógico.”</p>	E3
	<p>“Sempre que há um projecto é sempre discutido no Departamento. E cada um de nós dá a sua opinião e há sempre coisas muito interessantes. Saem sempre coisas muito interessantes do Departamento. Portanto, em conjunto, nunca é uma coisa individual. É em conjunto!”</p> <p>“São várias opiniões e é como se estivéssemos a construir uma casa em que cada um põe o seu tijolo e constroem-se coisas muito interessantes e temos feito coisas muito interessantes e com a participação de todos, sim, sem dúvida! Depois falo com a Directora também, claro. Logicamente que falo com a Directora, com certeza. Nós decidimos aquilo que decidimos e opinamos naquilo que gostaríamos de fazer e depois, logicamente, fala-se com a Directora que está sempre disponível e receptiva aos nossos projectos. E depois voltamos a falar nos projectos e afinamos pequenos detalhes, mas sempre em grupo.”</p> <p>“Fazemos a nossa reunião de Departamento, digo aquilo que realmente pensaria fazer que julgo ser uma situação interessante ou até mesmo um projecto interessante e os colegas, normalmente, apoiam.”</p> <p>“Eu funciono como uma espécie de moderadora ou mediadora. Considero-me mais como uma moderadora do que propriamente um cargo de liderança. Eu não me considero assim uma líder do grupo, apenas baseamos as nossas relações com cordialidade e interesse profissional”</p> <p>“Claro que tenho de levar [para as reuniões] as linhas do Conselho Pedagógico, as tais informações e a partir daí discutimos”</p>	E4
	<p>“Eu quando inicio o ano faço sempre um plano de acção para o Departamento (...) No plano de acção delimito os objectivos a ter em conta e as acções estratégicas. O plano de acção baseia-se sempre na análise da avaliação que faço do ano anterior. Esse plano de acção é sempre susceptível de ser alterado conforme a opinião dos colegas e foi proposto tendo em conta um plano de melhoria que se estabeleceu no ano anterior, devido à análise que fiz, que resulta de questionários que passo no Departamento para fazer a avaliação do trabalho efectuado durante o ano, para além disso o trabalho é sempre avaliado de período a período; todos os períodos fazemos uma avaliação tendo em conta as evidências que também existem, o relatório é apresentado em Departamento e entregue na Direcção. Existem 3 relatórios e a análise final de ano.”</p> <p>“geralmente, é com a adjunta da Directora que combino algumas alterações mas a Directora tem conhecimento.”</p>	E5
	<p>“Normalmente o primeiro contacto que faço quando tento tomar alguma decisão é com a Direcção. E tento sondar se é exequível, se são situações que eventualmente poderão ser postas em prática, ou não. quando surge alguma divergência é debatida a nível de reunião e normalmente chega-se a um consenso e penso haver uma certa convivência democrática no grupo”</p> <p>“Sobre o pré-escolar tento estar sempre actualizada para poder caso os colegas não se apercebam, ser eu a transmitir.”</p> <p>“ponho sempre as coisas em cima da mesa e digo que vamos analisar todos juntos, vamos ver e, se houver coisas a apontar, vamos tentar melhorar. Há sempre a tentativa de que todos participem para que as coisas melhorem e fiquem bem feitas.”</p>	E6
	<p>“nós aqui a nível de Direcção de Turma reunimos e depois discutimos os problemas nas reuniões em conjunto, evidentemente que eu não sou, digamos, nenhum inspector, portanto, confio plenamente nos Directores de Turma e no trabalho de cada um. Penso que eles são responsáveis e como tal não sinto a necessidade de andar ‘em cima deles’ continuamente.”</p>	E7
	<p>“Depois de serem definidos [projectos] em grupo ou área disciplinar, onde é discutido, nós decidimos quais as actividades que vamos fazer. Normalmente é dentro da escola que temos de comunicar ao nível do Conselho Pedagógico. Este órgão deve pronunciar-se sobre as actividades que queremos realizar e fazemos isso através do nosso Departamento. É aprovado ou não e a partir daí começam os nossos contactos com os nossos parceiros principais...”</p>	E8

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
5.2	“Claro que depois não tento <i>impingir</i> [as actividades], mas tento levar as pessoas a perceber que aquilo até é importante e se calhar tem interesse para todo o Agrupamento.”	E1
	“a minha função é mesmo coordenar, não é impor.” “tento sempre partilhar as minhas opiniões e quase sempre chegamos a um consenso”	E2
	“de um modo geral acho que posso dizer que ao longo destes 22 anos tenho conseguido levar a água ao meu moinho. Não sei se fui clara, tentando explicar por A+B que se formos por aqui é melhor do que ir por ali. Não com aquela autoridade do <i>tem que ser</i> mas também não com a tendência do <i>Laissez Faire, Laissez Passer.</i> ”	E3
	“Fazemos a nossa reunião de Departamento, digo aquilo que realmente pensaria fazer que julgo ser uma situação interessante ou até mesmo um projecto interessante e os colegas, normalmente, apoiam.”	E4
	“Eu considero que tenho tido alguma influência positiva. Tenho impulsionado somente, insisto e procuro estar sempre atenta aos pormenores e telefono a uma e converso com a outra e mando qualquer coisa para outra.”	E5
	“procuro que toda a agente perceba a importância de que aquilo são coisas que têm mesmo de ser melhoradas e têm que investir nas áreas para que as coisas melhorem.”	E6
	“Não tento impor, não tento impor evidentemente (...) realmente os colegas aceitam as propostas desde que sejam bem apresentadas, com objectivos bem esclarecidos, bem argumentados”	E7
	“Eu acho que nesta área não há muita necessidade disso [de influenciar]. Nós já decidimos mais ou menos há alguns anos quais as actividades que nós queremos desenvolver”	E8
5.3	“o que é mais importante é ouvir aquilo que os colegas do Departamento expõem, certas ideias e certas opiniões e levar muito em conta tudo aquilo que eles dizem. Claro, desde que seja possível ou que seja viável, eu procuro que seja aplicado.” “Depois as indicações, claro, da Directora, através do Conselho Pedagógico”	E1
	“Não recebo grandes <i>feedbacks</i> sinceramente. Também não me preocupei muito com este aspecto de saber como é que avaliam o meu trabalho. (...) Mas também ainda não tive da parte deles nenhuma sugestões.”	E2
	“Os resultados escolares. São o principal <i>feedback</i> . E é o principal, o que nos move diariamente, não fosse esse o grande pano de fundo do nosso Projecto Educativo.” “Aparecem normalmente Encarregados de Educação a fazerem queixas à direcção ou até a mim pessoalmente” “Consegue-se também ter esse feedback das actas, embora não seja muito comum.”	E3
	“Os meus colegas também levam coisas muito interessantes para as reuniões de Departamento. Eles próprios levam coisas interessantes que nós apoiamos sempre.” “os resultados escolares. Quando não são muito bons. Surge daí sempre a necessidade de reflectir em conjunto e afinar as nossas estratégias e ver o que correu menos bem.”	E4
	“vamos analisando outras coisas e vamos falando com professores de outros agrupamentos, vamos sempre alterando normas, vamos sempre alterando e tentando sempre fazer o nosso melhor”	E5
	“Eu faço todos os anos uma avaliação do meu trabalho quer do que foi feito a nível do Departamento, quer da minha função como coordenadora e são as colegas que avaliam” “Também temos tido muito boas críticas da inspecção”	E6
	“A análise da avaliação dos alunos quer seja por turma ou outra e quando verificamos que há uma turma com melhores resultados ou resultados menos satisfatórios nós partimos para uma discussão conjunta de forma a entendermos qual a razão que contribuiu para esses resultados”	E7
	“esta necessidade surgiu de um feedback estabelecido na nossa análise do ano anterior” “Esta falta de mobilização [dos alunos] funcionou para nós como um feedback para alterarmos as coisas e alterarmos a qualidade da nossa intervenção.”	E8

## TEMA C – AVALIAÇÃO EXTERNA DO AGRUPAMENTO

### 6. Modo como o Agrupamento recebeu o diagnóstico

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
<b>6.1</b>	“Os resultados da avaliação externa foram divulgados no Conselho Pedagógico e depois esses resultados passaram para os Departamentos e foram aí divulgados.”	ED
	“No Conselho Pedagógico nós tivemos conhecimento e também os professores tiveram acesso a eles através da Internet. Na altura não sei se foi na página da IGE mas julgo que também foi na página da escola. Acho que está lá.”	E1
	-----	E2
	“Este relatório foi entregue aos coordenadores e foi discutido em Conselho Pedagógico. Houve uma discussão em área e foi sobretudo divulgado no Departamento.” “foi divulgado na página da escola”	E3
	“sei que nós tivemos realmente informação e acho que foi em Conselho Pedagógico que se falou realmente desses resultados. E depois falamos em Departamento e em Área Disciplinar”	E4
	“o relatório foi apresentado no Conselho Pedagógico e daí a indicação para que ele fosse divulgado em Departamento. Não me lembro que ele tenha ido para a página do Agrupamento ou que tenha sido divulgado de outra maneira.” “acho que os alunos, funcionários, pais e parceiros sociais não tiveram contacto directo com os resultados desta avaliação. Não me lembro disso”	E5
	“foi a nível dos órgãos, sim. Aí sei que foi. A nível dos Departamentos, do Pedagógico mas depois mais alargado não me recordo como é que foi.”	E6
	“Foram divulgados em Conselho Pedagógico. (...) Esta divulgação foi feita sobretudo internamente, nos diferentes órgãos intermédios (...) não me lembro se foi feita alguma outra divulgação.”	E7
“Eu penso que foram divulgados a partir do Conselho Pedagógico para os Departamentos e depois baixaram às áreas e Conselhos de Turma” “Não faço a mínima ideia se estes resultados foram divulgados lá para fora através da página da <i>net</i> .”	E8	
<b>6.2</b>	“Nós na equipa de auto-avaliação pegámos no relatório e analisámos...”	ED
	“na altura houve alguma discussão e no Pedagógico são tidos os resultados em linha de conta, principalmente no que diz respeito ao sucesso/insucesso.”	E1
	-----	E2
	“Houve uma discussão em área” “O tratamento tem sido nas reuniões de Departamento e nas reuniões de área disciplinar que ainda fazemos. (...) Eles estão presentes, estão sempre presentes nas reuniões de Departamento, sobretudo quando se falam nos momentos de avaliação. E na reflexão da avaliação dos alunos e na avaliação das nossas actividades. O relatório (...) é como um ponto de partida.” “houve sobretudo momento de debate e discussão entre pares...”	E3
	“Em termos, por exemplo, de insucesso escolar dos alunos, voltamos a rever estratégias, voltamos a rever as planificações, voltamos a rever tudo aquilo e achamos de que forma iríamos melhorar o sucesso de alguns alunos (...) E daí que tivemos que fazer essa tal revisão e que foi tudo pensado em Departamento” “foi falado em Conselho Pedagógico, foi falado outra vez em Departamento para constituição de grupos de trabalho e procurar dar um novo rumo, mediante os resultados alcançados e para que a próxima avaliação fosse mais conveniente.”	E4
	“Os resultados foram analisados e houve momentos de reflexão em torno deles...”	E5
	“no ano anterior ele [o relatório da AEE] tinha sido analisado e já tínhamos visto os pontos que teriam de ser objecto de melhoria e foram lançadas pistas de melhoria para o próximo ano lectivo. (...) sempre que traçamos um projecto novo ou pelo menos para aquele ano, tenho o cuidado de pegar novamente no relatório e ver o que é que já melhorou e o que é que ainda teremos que melhorar.” “O relatório tem servido sempre como base para iniciar todo o outro trabalho.”	E6
	“foram analisados por todos [os professores e outros elementos com assento nos vários órgãos]” “Houve, como é natural, uma reflexão sobre os resultados da avaliação externa.”	E7
“houve algum debate. Mas penso que foi mais a nível do Conselho Pedagógico. Penso que lá se debruçaram mais sobre a análise desses resultados e lembro-me que, no Departamento, se falou sobre isso, mas não houve assim um debate profundo.”	E8	

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
6.3	“não vi como correctos os resultados que nos foram atribuídos, à excepção do parâmetro da auto-avaliação.”	ED
	“Aquilo que nos disseram era que não havia uma articulação entre ciclos e que não havia sequer com os coordenadores. O que não é verdade. Nem mesmo as representantes com os coordenadores. O que não é verdade.”	E1
	-----	E2
	“Mesmo que os resultados da Avaliação externa não tenham sido muito favoráveis”	E3
	“os resultados não foram muito positivos”	E4
		E5
	“Penso que mereceu o insuficiente ao nível da avaliação externa porque não existia. Eles viram nitidamente que a equipa foi formada naquela altura, precisamente porque eles vinham, mas a outro nível, penso que houve ali muito o reflexo de algumas situações que se viviam a nível do Agrupamento. (...) A nossa Avaliação Externa foi feita numa altura muito má em que havia já algum descontentamento em relação ao órgão directivo que existia na altura e eu acho que os painéis também reflectiram isso quer da parte do pessoal docente, do pessoal não docente quer dos encarregados de educação e isso reflectiu-se bastante na avaliação que foi feita”	E6
	“ninguém concordou com os resultados obtidos. (...) A Presidente do Conselho Executivo, na altura, contra-argumentou, visto discordar do relatório, tendo constituído um grupo para elaborar a resposta. Foi sim.”	E7
	E8	

## 7. Acções que decorreram da avaliação externa

UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
<p>“Nós na equipa de auto-avaliação pegámos no relatório e analisámos, tentamos fazer a nossa análise com questionários e com observação e análise de documentos, sobre os mesmos aspectos para tentar verificar qual era a nossa percepção”</p> <p>“tem o par pedagógico a Estudo Acompanhado mas, no 9º ano (...). O ano passado tínhamos também par pedagógico em Área de Projecto que deu bastante resultado. Ajudava bastante os alunos no desenvolvimento e isso tudo. Eram estratégias que vinham no plano de acção para melhorar os resultados que era aquilo que tinha, que estava no relatório da equipa de autoavaliação.”</p> <p>“a criação desse espaço para onde os alunos que têm comportamentos menos correctos em sala de aula foi outra das situações (...) vem então na sequência desse plano.”</p> <p>“A página da internet foi actualizada”</p>	ED
<p>“Julgo que a partir dos resultados foram definidos planos de acção de melhoria”</p> <p>“A monitorização dos resultados de avaliação dos cursos foi feita sim. E também realizamos a promoção da imagem do Agrupamento.”</p> <p>“os pais quando vão às reuniões de Conselho de Turma também têm conhecimento do quadro de excelência, eles sabem o que é que implica estar num quadro de excelência e tentou-se com isso que os pais tentem motivar os filhos para chegarem lá, para melhorarem e isso já é um factor de melhoria porque também era um dos factores apontados no relatório da IGE relativamente à participação dos pais.”</p>	E1
<p>-----</p>	E2
<p>“Foram definidos planos formais (...) sei que foram feitos alguns planos de melhoria.”</p> <p>“creio que o próprio relatório ajudou a elaborar o Projecto Educativo”</p>	E3
<p>“Aproveitamos todas as deixas do relatório que nos foi entregue para melhorarmos a qualidade do nosso Projecto Educativo”</p> <p>“Em termos, por exemplo, de insucesso escolar dos alunos, voltámos a rever estratégias, voltámos a rever as planificações, voltámos a rever tudo aquilo e achámos de que forma iríamos melhorar o sucesso de alguns alunos.”</p> <p>“Tivemos que fazer essa tal revisão e foi tudo pensado em Departamento. Reuniram-se novamente os Departamentos, pensámos novamente o que é que iríamos fazer, quais eram as outras estratégias, mais estratégias, mais soluções. (...) Foi falado em Conselho Pedagógico, foi falado outra vez em Departamento para constituição de grupos de trabalho e procurar dar um novo rumo, mediante os resultados alcançados e para que a próxima avaliação fosse mais conveniente.”</p>	E4
<p>“Em termos de materiais de laboratório para experiências ou para Matemática têm-se adquirido alguns, como alguns docentes têm feito formação nessa área e depois são disponibilizados através da formação ou através do Plano da Matemática, materiais para as escolas”</p>	E5
<p>“foi um alerta para uma série de coisas que não estavam bem e que despoletou exactamente o diagnóstico. Porque como não existia avaliação interna, muitas vezes também não tínhamos muita noção do que estava mal ou do que estava bem.”</p> <p>“Os resultados que se conseguiram e tudo isso esteve presente na elaboração do novo projecto.”</p>	E6
<p>“A partir da Avaliação Externa desenvolveram-se esforços para a criação de uma equipa de avaliação interna ou de auto-avaliação, posteriormente, que já devia ter sido feito como forma de trabalho de casa da Avaliação Externa. (...) foi criado um grupo de trabalho para realizar a avaliação interna.”</p> <p>“Houve necessidade de reformular certos documentos utilizados no Agrupamento de forma a serem melhorados os procedimentos e creio que alguns destes documentos permitem colaborar indirectamente com a equipa de auto-avaliação da escola.”</p> <p>“Foram definidas metas, com o intuito de reduzir o abandono escolar e o insucesso que são bastante significativos na escola.”</p>	E7
<p>“Agora se elaboraram planos de melhoria, não sei, sinceramente não tenho conhecimento. O que se nota é alguma pressão para se dar resposta aos problemas identificados pela Avaliação Externa. Tem que se conseguir isto e tem que se conseguir aquilo, (...) mas, de resto, digamos no trabalho conjunto, arregaçar as mangas para um envolvimento grande da escola em prol da Avaliação Externa, não noto nada, sinceramente não noto”</p> <p>“Eu penso que foi criada uma equipa de auto-avaliação da escola e que ainda hoje se reúne e trabalha em prol da avaliação da escola.”</p>	E8

## 8. Mudanças ocorridas após a avaliação externa

UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
<p>“já existe uma equipa de autoavaliação (...). Essa equipa de auto-avaliação faz-nos relatórios periódicos que depois nos permitem verificar se as estratégias estão a ser implementadas ou não.”</p> <p>“Melhorou o sucesso o ano passado e este ano como as turmas são mais pequenas e portanto tem o tal projecto da Gulbenkian [Turma+], que aliás também nos candidatamos a esse projecto da Gulbenkian porque tínhamos de fazer alguma coisa para combater o insucesso que era uma das estratégias que tinha sido definida também pela equipa de auto-avaliação no plano de melhoria”</p> <p>“As vantagens que o Agrupamento tirou da Avaliação Externa creio que houve vantagens ao nível da reflexão e discussão”</p>	ED
<p>“O que talvez tenha vindo a alterar um bocadinho mais é a preocupação que nós começamos a ter um pouco maior em que isto realmente funcione ainda melhor. Não é que funcione, é que funcione melhor. Mas de resto já funcionava, nós trabalhávamos em articulação entre os vários ciclos. (...) O problema que foi apontado foi o facto de não se registar tudo nas reuniões de departamento e nós tentamos que agora as coisas fiquem todas registadas. (...) na parte da tal articulação que eles falaram, tenho muito mais cuidado para que isso seja discutido em Departamento e registado em Departamento e não só nos grupos disciplinares, embora toda a gente tivesse conhecimento do que se passava não ficava registado e foi uma das coisas que eu procurei alterar.”</p> <p>“Não tínhamos era uma auto-avaliação tão abrangente porque em termos da análise dos resultados de sucesso e insucesso sempre tivemos porque isso é sempre feito. Agora uma auto-avaliação de tudo, tão abrangente é que não. (...) Já há uma preocupação em haver uma certa comparação e acertos inclusivamente. (...) Nós agora temos uma preocupação em fazer um estudo mais aprofundado dos níveis que foram dados este período, por exemplo, comparados com os níveis que foram dados no ano passado e há dois anos, para saber realmente se houve evolução.</p> <p>“Nós neste momento, já temos novamente associação de pais, foi uma luta já do ano passado. Tentamos que os pais se mobilizassem e este ano finalmente temos. Ano passado foi um ano de transição, acabou uma associação, as pessoas desmotivaram-se e não houve nada. Este ano já temos (...)”</p> <p>“Houve vantagens, sim claro, sim porque permitiu reflectir mais e melhor a escola e isso foi muito importante”</p>	E1
-----	E2
“melhoria na qualidade do debate e discussão que se estabeleceu dentro da escola.”	E3
“houve mais interesse em fazer melhor a avaliação dos resultados e do controlo da qualidade dos cursos. (...) hoje estabelecemos quadros comparativos de resultados entre os vários anos lectivos.”	E4
“neste momento posso dizer que as escolas do 1º ciclo estão mais equipadas” “A página está um bocadinho melhor mas não está actualizada.”	E5
“Neste momento temos mais recursos multimédia do que aqueles que tínhamos. E penso que são rentabilizados (...) as escolas já vão tendo alguns equipamentos e já não há sempre aquela necessidade de vir à escola-sede buscar.” “[A AEE] Despoletou especificamente o da avaliação interna. Esse foi um que nitidamente implicou.”	E6
“julgo que a Avaliação Externa não teve uma grande influência. A mudança do órgão de gestão, esse sim, trouxe uma nova dinâmica a esta escola” “Houve um despertar para determinadas situações, mas sem alterações significativas. Mas reconheço que a Avaliação Externa nos fez aprender a reflectir um pouco mais sobre variados assuntos e isso é um ponto que eu considero bastante importante.”	E7
“tenho uma ligeira noção que houve uma melhoria dos resultados escolares.” “Acho que não noto nada. (...) A escola continua igual. A grande alteração aqui foi apenas a entrada de uma nova equipa directiva. Uma liderança diferente, pessoas diferentes, uma gestão diferente não tornando isso não noto nada de especial.”	E8

## 9. Relação entre avaliação externa, mudança e desenvolvimento organizacional

UNIDADES DE SENTIDO	Unidades contexto
<p>“Os resultados da Avaliação Externa, quer a gente concorde ou não, eles existem e temos que tentar inverter as coisas pelos menos melhorar um bocadinho.”</p> <p>“Sabemos à partida a Avaliação Externa (...) tem que melhorar as práticas do Agrupamento, mas como houve mudanças do órgão de gestão parece-me que obrigatoriamente houve mudanças na forma de agir, na forma de ver os problemas e na forma de os solucionar”</p>	ED
<p>“Não sei se o relatório é que teve influência nalgumas mudanças que se operaram e até mesmo na construção do Projecto Educativo se foi influência da própria maneira de ser e de estar da Directora. Eu penso que tem muito mais a ver com a Directora do que só com a Avaliação Externa. Houve vantagens, sim claro”</p>	E1
<p>-----</p>	E2
<p>Avaliação Externa teve impacto. (...) um impacto positivo</p>	E3
<p>“Alteraram-se algumas dinâmicas. Mas creio que estiveram mais relacionadas com a eleição do Director e não tanto com a Avaliação Externa.”</p> <p>“[O agrupamento] tirou vantagens sim. Creio que tirámos sempre algumas vantagens da vinda da equipa da Avaliação Externa. Algumas vantagens.”</p>	E4
<p>“A intervenção da inspecção causa sempre algo nas estruturas. E dessa forma procura-se sempre melhorar”</p> <p>“houve interesse e necessidade dentro do Agrupamento em intervir no sentido de melhorar os resultados da Avaliação Externa”</p>	E5
<p>Se calhar despertou-se para algumas coisas (...) foi um alerta para uma série de coisas que não estavam bem e que despoletou exactamente o diagnóstico.</p>	E6
<p>“penso que não foi directamente motivo da influência da Avaliação Externa, mas também dessa nossa consciencialização crítica colectiva que talvez tenha melhorado com a Avaliação Externa. (...) Quando tivemos conhecimento dos resultados da Avaliação Externa sentimos que devíamos melhorar mas penso que cada um de nós, professores, sente todos os dias a necessidade de melhorar.”</p> <p>“Houve um despertar para determinadas situações, mas sem alterações significativas. Mas reconheço que a Avaliação Externa nos fez reflectir um pouco mais sobre variados assuntos e isso é um ponto que eu considero bastante importante”</p>	E7
<p>“não noto nada. Acho que as coisas são como se fosse uma linha recta, não houve alterações nenhuma nem oscilações nenhuma em altura nenhuma pelo menos não me apercebi (...) A escola continua igual.”</p> <p>“A grande alteração aqui foi apenas a entrada de uma nova equipa directiva. “</p>	E8



### **ANEXO XIII**

*Caracterização dos entrevistados:*

Experiência e formação para o exercício de cargos de direcção e coordenação;

Conhecimento do Agrupamento; Participação na AEE do Agrupamento



## **Caracterização da directora**

A directora do Agrupamento Amarelo assumiu este cargo há cerca de dois anos. Para além da experiência actual, a directora foi vice-presidente do conselho executivo da escola sede antes da formação do Agrupamento durante 1 ano, foi coordenadora de departamento e coordenadora da equipa de auto-avaliação neste Agrupamento. Foi aluna das escolas que actualmente compõem o Agrupamento e trabalha lá há muitos anos (bem mais que uma dúzia de anos). Tem formação específica em Administração Escolar.

Não desempenhava nenhum cargo no órgão de gestão na altura em que ocorreu a avaliação externa da organização, mas exercia lá funções docentes e pertencia à equipa de auto-avaliação (recentemente constituída), tendo participado num dos painéis enquanto coordenadora dessa estrutura.

## **Caracterização dos coordenadores**

### ***- N.º de anos de exercício do cargo no Agrupamento***

Metade dos coordenadores (de departamento, de directores de turma e do desporto escolar) assume estes cargos já antes da avaliação externa. Os restantes exercem este cargo no Agrupamento há mais de 1 ano. Há uma excepção, uma situação de doença que levou à substituição de um coordenador.

### ***- Experiência anterior em cargos de gestão e de coordenação***

Cargos de coordenação das diferentes estruturas de orientação educativa, de equipas de trabalho e/ou projectos já foram assumidos por todos os entrevistados, durante, pelo menos, 7 anos. Há mesmo quem consiga reunir 30 anos de experiência nestes cargos. Dois deles têm experiência na gestão deste Agrupamento, facto que se prolongou durante cerca de 8 e 15 anos.

### ***- Formação específica para o cargo assumido***

Apenas dois dos coordenadores evidenciaram possuir formação específica na área da administração escolar.

### ***- N.º de anos de exercício de funções no Agrupamento***

Cinco dos entrevistados trabalham neste Agrupamento há, pelo menos, 20 anos. Os restantes exercem lá funções há 2, 6 e 11 anos.

### ***- Participação na avaliação externa do Agrupamento***

Sete dos oito coordenadores entrevistados (87,5%) trabalhavam na escola no ano em que ocorreu a avaliação externa, tendo presenciado e vivenciado o processo. Seis deles (75% dos entrevistados) participaram nos painéis das entrevistas, por desempenharem cargos específicos.



## **ANEXO XIV**

*Transcrição das entrevistas*

*(registos validados pelos entrevistados)*



## Entrevista com a Directora do Agrupamento (ED)

28 Fev. 2011 – 9:30 min. Sala da Direcção (2)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo

### Q1 - Desde quando é Directora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado D (ED)** – Desde Julho de 2009. Tomei posse no dia 15. 14, 15 ou 16. (risos). Foi num dia destes.

### Q2 - Tem experiência como Presidente ou Vice-Presidente do Conselho Executivo? Quanto tempo?

**(ED)** - Vice-presidente do Conselho Executivo em 1999/2000. Foi o último ano em que a EB 2,3 esteve... sozinha. Porque em 2000 foi constituído o Agrupamento. Portanto, estive na altura da constituição do Agrupamento. Em 2000/2001 já foi o novo arranque do Agrupamento com uma comissão provisória.

**(E)** - Fez parte dessa comissão provisória?

**(ED)** - Não.

**(E)** Quanto tempo esteve nesse cargo?

**(ED)** - Estive um ano como vice-presidente. Um ano.

### Q3 - Tem alguma formação específica em administração escolar?

**(ED)** - Tenho. Tenho o curso de estudos superiores especializados em Administração Escolar e tenho a parte curricular de um mestrado na mesma área de formação.

**(E)** Esta formação foi de alguma forma importante para o desempenho do cargo que agora ocupa?

**(ED)** - Foi. Foi. Mas houve uma outra, uma outra formação que não está escrita, não ficou registada mas que para mim ficou. Foi o tempo que estive no Centro de Área Educativa (CAE).

**(E)** E diga-me lá que outro tipo de experiências viveu no seu percurso profissional que considere útil para o exercício do cargo de Directora do Agrupamento e que lhe permita encarar este desafio com novas e diferentes expectativas?

**(ED)** - Foi mesmo essa que referi onde estive durante 3 anos no CAE de Beja. Chamado de CAE do Alentejo e Alentejo Litoral na altura e, dá para a gente ver e perceber as escolas de uma outra vertente porque enquanto professor temos uma visão da escola, enquanto elemento do conselho executivo a visão é diferente e depois, quando estamos fora, temos uma visão é completamente diferente que não tem nada a ver e aí percebemos muito bem que a escola são mundos. Não é mundo. São mundos. Eu considero que uma escola tem vários mundos como uma espécie de ecossistemas quase (risos) e aí sim aprendi muita coisa que me permite o desempenho deste cargo; mais ainda a função de coordenadora de departamento que também exerci aqui neste agrupamento, antes de aparecerem os professores titulares e que também permite ter uma percepção do que se passa no Agrupamento em si porque nas reuniões do Conselho

Pedagógico ou nas reuniões de articulação vão permitindo ter uma visão ou imagem diferente e depois, porque fui nomeada coordenadora da equipa de auto-avaliação fiquei a conhecer mais um bocado deste agrupamento que não é assim nada de desconhecido para mim.

**(E) Só para nos situarmos melhor, desde quando trabalha neste agrupamento ou melhor, desde quando exerceu funções consecutivamente neste agrupamento até à actualidade?**

**(ED)** - Desde 2005/2006. Consecutivamente porque já trabalhei aqui e depois saí e regresssei.

**(E) Explore melhor a forma como essas três visões que falou sobre a escola ou mundos como lhe chamou há pouco são complementares entre si para perceber melhor que tipo de gestão é adequada a este agrupamento?**

**(ED)** - O facto de conhecermos vários contextos. Enquanto professor temos a visão da sala de professores, da sala de aula e do funcionamento de alguns serviços da escola. Mas que tem muito que ver apenas com a personalidade de cada um. Por exemplo: posso achar que a Biblioteca Escolar funciona muito bem enquanto professora mas no exercício de outra função já posso considerar algumas falhas naquele funcionamento e daí que o facto de ter passado por várias experiências, essas três a que se referiu, são mesmo complementares, são mesmo complementares e influenciam de forma decisiva a minha postura perante esta organização. Também porque conheço muito bem quase todos os actores que aqui estão e com os quais me relaciono diariamente. Muitos são ainda do tempo em que eu era aluna aqui ainda. Muitos não, mas alguns quantos. Há vários. E depois, desde o primeiro ano que comecei a leccionar que ainda aqui estão algumas pessoas. É um conhecimento de vinte e tal anos que é muito importante e também foi isso que me fez meter nesta aventura (risos).

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li> <li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li> <li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li> </ul>

**Q4 - Como afecta a escola recursos para promover os seus projectos?**

**(ED)** – Todos os projectos que pretendemos implementar na escola são discutidos e analisados em Conselho Pedagógico, projectos pedagógicos. E aí vamos definir quem é que poderá liderar esses processos. Porque não queremos aqui que seja tudo muito centralizado. Sabemos muitas vezes que os projectos estão associados a esta ou aquela pessoa e é isso que a gente pretende ultrapassar. Vou só dar um exemplo: temos um projecto que é um projecto de educação para a saúde que aqui na escola se chama “Mexe-te” que foi durante algum tempo referido como o projecto do Mário, sem ser o projecto do Mário, o Mário era o líder desse projecto. Mas não é isso que a gente pretende. A gente pretende que os projectos não sejam de uma pessoa, não sejam associados a uma única pessoa mas que sejam projectos da escola. E neste momento o projecto de educação para a saúde já não é aqui na escola referido como o projecto do Mário, já se fala no “mexe-te” como projecto de educação para a saúde. A equipa também foi alargada mas aí tivemos que ver quem é que tinha sensibilidade para aquelas temáticas e fomos então constituindo

uma equipa de forma que toda a gente pudesse trabalhar e que andasse satisfeita e com um envolvimento bastante grande. Se bem que o coordenador do projecto seja o mesmo e seja, se calhar, quem define as linhas do trabalho e de todo o projecto mas já não é tão sozinho e já não se pensa só no projecto do Mário mas pensa-se no projecto que é um projecto da escola.

**(E) E considera esse projecto que arrastou muitas outras pessoas como um projecto identitário de uma boa liderança até pelo impacto de sucesso publicamente reconhecido?**

**(ED)** – O objectivo é que mesmo sem fazer parte daquela equipa de trabalho, cada vez um maior número de docentes do agrupamento se sintam ligados a esse projecto. O projecto de educação para a saúde é, na minha opinião, ou devia ser, a filosofia de todas as escolas como que não é apenas um projecto de ausência de doença física saúde mas de promoção de bem-estar social, psicológico, cultural, ecológica e ao fim ao cabo, olhe, seria de uma escola modelo se aquilo funcionasse como deveria de ser ou se espremessemos aquilo tudo o projecto de educação para a saúde dava-nos assim: bem-estar porque toda a gente se iria sentir bem inserida numa escola de sucesso mas se calhar iríamos ter muito que fazer. Não sei se será possível, pode ser uma utopia mas, cá está, o tal facto de ter estado no CAE, onde contou muito a experiência que tive e estava muito ligada aos projectos de educação para a saúde das escolas nesta área e a visão que tive sempre foi esta. Aquilo que se propunha numa escola que fosse promotora de saúde residia efectivamente numa escola onde toda a gente se sentisse bem e que conduzisse a bons resultados.

**(E) Gostaria de salientar outro tipo de projecto, a título de exemplo, tal e qual como fez com o “Mexe-te”?**

**(ED)** - Por exemplo, o projecto “eco-escolas” ao qual aderimos no ano passado, no âmbito de uma proposta que eu tinha no plano de acção, que era a criação de um núcleo ecológico porque me parece que os alunos têm de ser sensibilizados desde muito novos para a protecção do ambiente e então tinha no plano de acção um projecto para a criação de um núcleo ecológico. Descobrimos assim um “eco-escolas” que já existe há uma quantidade de tempo e aderimos e a nossa candidatura foi aceite e temos desenvolvido um trabalho de recolha de materiais para reciclagem e de limpeza de alguns espaços exteriores e ainda, consciencialização dos alunos para a defesa do ambiente. E temos conseguido, porque o número de alunos que está a aderir ao projecto, sem que ninguém os chame, está a aumentar. Inicialmente nós distribuimos umas fichinhas para saber mais ou menos quantos alunos estariam, para os dividirmos, para não serem todos no mesmo dia. E agora este número vai aumentando constantemente eles vêm cá perguntar quando é que podem ir, claro que aquilo não está fechado é só para termos mais ou menos uma ideia que materiais são necessários, o que é que é necessário fazer hoje, quantos é que vão pois o espaço está aberto. Depois outro projecto, que nós tínhamos que era a criação de um gabinete de apoio à família porque este concelho é um concelho com muitos problemas sociais e económicos se calhar como todos os outros, decidimos criar um gabinete que servisse de apoio ao aluno e à família porque temos a noção que podemos contribuir para alguma coisa. E temos a sorte de ter um estagiário em serviço social que tem feito um trabalho muito bom nessa perspectiva.

**(E) Quando se refere a estes projectos, digamos que aquando da sua implementação, dá algum espaço de autonomia aos seus coordenadores para os executarem autonomamente e definirem as suas linhas de acção e são sempre discutidas as ideias?**

**(ED)** - São sempre discutidas. Essa história do núcleo ecológico, posso dizer que saiu da minha cabeça, mas foi adaptada com as devidas alterações pelo professor Herculano Bica que é o líder desse projecto. Eu ia dizer que eu quase o abandonei. Quero dizer, é assim, quem trabalha mais nessa área é ele mas claro que sabemos aqui de tudo o que se passa. Mas ele é que é o líder porque até o chamam de “eco-Bica” (risos). Pronto, lidera mesmo porque ele tem muita sensibilidade para esta área.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os restantes membros a agir em conformidade com os seus objectivos e/ou com os objectivos da instituição?**

**(ED)** – Essa capacidade tem dias e parece-me que sim senhor, sinto que está tudo a remar para o mesmo sentido. Mas depois há outros momentos que parece que não. Há assim, umas fugas. Não sei como é que eu posso avaliar isso. Se calhar está assim na média. Porque há situações em que sim, que se nota que seguimos todos na mesma direcção, todos para o mesmo objectivo ou para os mesmos objectivos. Mas depois, há outros momentos em que não. Porque essa capacidade de influência dever-se-ia ver também na atitude e comportamentos dos alunos porque eles também devem estar aí colocados nessa questão e muitas vezes a gente vê que alguns não querem saber da escola, há outros que faltam, há outros que não estudam e que estão aqui só de corpo presente e aí parece-me que não consigo influenciar (risos).

**(E) Explique melhor essa ideia?**

**(ED)** – Porque influenciar os alunos não é um trabalho exclusivo da direcção e tem a ver sobretudo com uma estrutura familiar que a gente não controla de forma nenhuma e se calhar não nos é possível controlar mas que depois nos fazem pensar que não temos aí qualquer capacidade de poder influenciar.

**(E) E se excluíssemos aqui os alunos e nos centrássemos apenas nos adultos que aqui laboram?**

**(ED)** – Há uma coisa que em termos de corpo docente e não docente há uma coisa que veio alterar o funcionamento que é a questão da avaliação. E as pessoas por causa da avaliação e por causa da situação económica que se vive de momento mostram-se um bocadinho desmotivadas. Nós sabemos que existe sempre um grupo de funcionários e de professores também que estão preparados para tudo e costuma-se dizer que se tem amor à camisola e que fazem de tudo, tudo e mais alguma coisa, mas depois, infelizmente, também temos alguns que não querem saber e daí que essa capacidade de influência eu iria classificá-la como suficiente. Porque há um grupo de sobre o qual eu posso dizer que, sim senhor, essa capacidade é Muito Boa ou Excelente pois conseguimos trabalhar em colaboração e em conjunto, conseguimos que se vejam que os objectivos da instituição são aqueles e que fazem também por concretizá-los. E depois existe, se calhar, um grupo mais reduzido, bastante mais reduzido, que diz que, ou não diz e as suas atitudes é que mostram que querem lá saber.

**Q6 - Sente-se mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

**(ED)** – Infelizmente gostava de ter muito tempo para a primeira parte, para esse relacionamento mesmo para essas tarefas só que a tutela pede-nos a toda a hora, documentação escrita, levantamento de dados, preenchimento de formulários e isso ocupa-nos bastante tempo. Essa parte podia ser retirada. Essa parte podia ser mesmo para um gestor e depois ficava a outra parte porque se calhar é aquela que tem mais apetência para esta função que é estar com os colegas, os professores, com os alunos e funcionários e aí sim, tentar passar todas aquelas mensagens que nós temos e que nós queremos e com as quais sonhamos

para esta escola. Quando falo escola não me refiro só à EB 2,3 mas sim, refiro-me a todo o agrupamento. escola é o agrupamento que tem um braço aqui e outro braço ali, e outro braço acolá. E gostava muito de passar mais tempo nas escolas do 1º CEB que são realidades muito diferentes desta que se passa aqui. Mas infelizmente não temos tempo. Vamos uma vez ou outra a essas escolas porque o número de pessoas que está aqui na direcção também é bastante reduzido. É um sub-director e um adjunto sendo que o adjunto também tem horas lectivas, tem componente lectiva de 5 horas que nunca são só 5 horas porque tem de preparar o trabalho para fazer com os alunos e essa parte desgosta-me assim um bocadito. De acordo com a legislação e de acordo com o número de alunos que temos, vamos perder ainda um assessor que até nos dá muito jeito, muito jeito porque ao fim ao cabo ele é mais uma pessoa que está na direcção e temos a sorte de ter um professor sem componente lectiva, este ano pediu isenção da componente lectiva, e está a tempo inteiro, não tem apenas 11 horas de assessoria como está legislado. Tem mais horas porque não tem componente lectiva mas mesmo assim achamos que é insuficiente.

**Q7 - Sente-se o responsável máximo por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida? Qual é o seu papel? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

**(ED)** – Sinto. E mesmo que não sentisse quando comecei com estas funções passado um mês ou dois apareceu aí uma equipa de inspectores que me disse isso mesmo que eu é que era a responsável por isto tudo mesmo por coisas que aconteceram há meia dúzia de anos. Portanto, tenho que me sentir. Que remédio tenho eu (risos). Mas reparto responsabilidades. Pelas pessoas da direcção com certeza. Sabemos que alguns têm mais apetência por uma área e outros por outra e portanto, as funções estão todas divididas. Fora da direcção reparto as responsabilidades por todos os coordenadores de direcção de turma, coordenadores de departamento, coordenadores de estabelecimento e temos que repartir porque não podemos estar em todos os sítios mas obviamente que assumo todas as responsabilidades por tudo o que acontece. Não queremos aqui ser controladores em excesso mas pedimos periodicamente relatos de todas as situações.

**(E) E como define aqui o seu papel? Faz algum controlo? Dá sugestões e propõe melhorias?**

**(ED)** – O meu papel... Como é que eu defino aqui o meu papel. Existe e tem que existir algum controlo. Não vou pedir relatórios para nada e as pessoas às tantas também sentiam que as coisas não estavam a funcionar. Eu queria arranjar uma palavra só para definir aí esse papel mas também não posso dizer que é. O órgão, a direcção, o órgão centralizador não sei se será a melhor definição. Queria arranjar uma palavra para aí, que melhor caracterizasse esse papel, mas não consigo, mas efectivamente...

**(E) Sente-se uma fiscalizadora?**

Fiscalizadora, fiscalizadora... como todas as palavras da língua portuguesa têm a parte boa e a parte má... Agora se for fiscalizadora no sentido de ficar a saber o que é que se passa para poder intervir ou poder tentar melhorar as situações, sim. Fiscalizadora no sentido de punir por qualquer coisa, não; mas para chamar a atenção ou para tentar corrigir, sim. Mas não era fiscalizadora que eu queria dizer.

**(E) Talvez no sentido, digamos num papel de coordenação?**

**(ED)** – Ah! Coordenadora ou de coordenação. Bem, vá.

**(E) E quanto às responsabilidades dos respectivos coordenadores. Como são atribuídas e de quem é a decisão final?**

**(ED)** – Felizmente o Conselho Pedagógico, posso dizer que é que seguem sempre o líder. Normalmente, no Conselho Pedagógico, todas as situações ou inovações que queremos implementar e que são apresentadas em Conselho Pedagógico, normalmente são discutidas mas são aceites e sem grandes alterações. Mas às vezes, no meio da discussão há uma ou outra correcção que podemos fazer ou uma ou outra alteração mas normalmente, é aí o presidente que diz, o presidente pensa assim, então vamos embora! A legislação também não prevê grandes poderes para os coordenadores de departamento, mas os coordenadores de departamento que temos neste momento são todos eles pessoas com uma vasta experiência, eles eram todos professores titulares que continuaram como coordenadores à excepção do departamento de Ciências Sociais e Humanas onde mudei um dos professores ditos mais velhos, mas parece-me que são pessoas empenhadas e que, de acordo com o regimento têm desenvolvido bem as suas funções.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sente no exercício do cargo de Director?**

**(ED)** – As maiores dificuldades? É não termos tempo para nada. Não temos tempo para nada, são as solicitações constantes, às vezes uma deficiente comunicação por parte da Direcção Regional connosco e essa deficiente comunicação tem que ver com o quê? Eles utilizam um sistema informático para comunicar connosco só que esquecem-se que continuam a enviar e-mails para uma conta de *mail* que deixou de estar activa e foram eles que a desactivaram mas continuam a mandar coisas para lá. E é claro que vamos perdendo alguma informação e muitas vezes tem que ser através de outras escolas que vamos sabendo alguma coisa. Ah, portanto, comunicação, falta de tempo... as responsabilidades que são muitas e quando nós, directores, nos encontramos com outros directores, vamos discutindo estas situações e verificamos que estamos assim, praticamente sozinhos. Porque se alguma coisa falha nós somos responsabilizados de todas as formas e mais algumas e o Ministério da Educação não quer saber.

**(E) Também sente que existe uma certa cultura de fragmentação e de isolamento tão característica na profissão docente? Existe uma certa angústia no isolamento?**

**(ED)** – Sinto, sim. Muitas vezes recorremos assim. Uns directores falam com outros e formamos assim quase como que uma cadeia de comunicação. Porque sentimos que as nossas fraquezas todas poderão vir a ser uma força qualquer não sei como, não sei onde mas ao partilharmos alguns problemas estamos a trilhar caminhos e permite-nos pensar que é possível mudar qualquer coisa. Por isso é que existem estas associações de directores, as formais mas depois existem as outras todas que são as informais que as nossas, por exemplo, através do Centro das Terras do Montado onde os directores desta área, quando se encontram, funcionam quase como uma espécie de muro das lamentações e cada um chora pelo seu lado, chora em sentido figurado, e encontramos ali algumas estratégias e soluções. É difícil ser director mas é um trabalho aliciante mas que é difícil, é.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(ED)** – Relações interpessoais. Aqui no Agrupamento são... são boas e não são impeditivas do desenvolvimento de qualquer trabalho. As relações interpessoais não impedem que se realizem projectos que se

realizem actividades, nem divisão de tarefas, nem nada disso. O que vai complicar isso tudo é uma autêntica burocracia. Porque, por exemplo, eu estava a pensar nos colegas do 1º ciclo. São pessoas muito dinâmicas quase todas elas, mas depois têm o quê, têm as 25 horas lectivas, com os alunos e depois têm ainda de fazer a supervisão às AEC's e depois têm o plano da matemática, e depois têm as reuniões da Língua Portuguesa e isto tudo, estas actividades já entram na sua componente de trabalho individual e isso aí é que vai dificultando sempre as coisas porque por mais que se queira, os dias das docentes do 1º CEB, têm 24 horas como o dia de qualquer um e depois isto não estica, não dá para mais e esta parte é que às vezes impede o desenvolvimento de algumas actividades ou condiciona o desenvolvimento de alguns projectos. Porque em termos de relacionamento penso que não existem problemas de relacionamento e temos tentado fomentar isso com a realização de alguns momentos de convívio, aqui na escola sede, como os almoços de Natal, de fim de ano, sessões de karaoke, e outras coisas que vão acontecendo, sobretudo em momentos de final de período para tentar fomentar essas relações. Sobretudo entre pessoas que estão aqui na escola sede e as que estão nas outras escolas do 1º ciclo. Porque aqui dentro da escola sede têm também sempre momentos de confraternização. E não há aqui grandes problemas de relacionamento e não são esses que impedem que sejamos uma escola de sucesso. Isto em termos de corpo docente agora em termos de relações interpessoais entre alunos, aí a coisa é como em todas as outras escolas. Agora estão bem daqui a bocado fazem grandes festas e chegam ao final do dia são capazes de se zangarem. São miúdos. É assim!

**(E) Existe cooperação dos seus colegas professores e dos seus funcionários para que se leve o projecto do Agrupamento avante?**

**(ED)** – Existe cooperação. Existe colaboração mas cá está. É a falta de tempo e a tal maldita avaliação. Maldita entre aspas, é claro. Faz falta que exista a avaliação de todas as pessoas, mas no sentido de as pessoas não terem aceite muito bem essa história da avaliação porque existem as tais quotas e nem todos podem aceder ao Excelente e ao Muito Bom e isso sim, isso limita um bocado mas não há ou as pessoas não se estão a dar mal por isso.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

**(ED)** – Bem, muitas vezes há alguns colegas que vão dizendo como é que as coisas estão a decorrer e tem que haver sempre ajustes porque quando idealizamos um projecto, aquilo é mesmo o ideal é aquilo que a gente quer porque mesmo quando o queremos colocar em prática têm de sofrer sempre ajustes e se não forem os *feedbacks* de quem passa mais tempo fora deste gabinete, destas quatro paredes a gente não sabe se a escola está a funcionar bem ou não. Portanto, aquilo que nos vão dizendo, os momentos em que fazemos um balanço das actividades, os momentos em que fazemos um balanço dos resultados. Isto tudo está a definir às vezes, umas linhas alternativas, o tal plano B e muitas vezes também são conversas informais que depois vamos percebendo que isto não está a correr tão bem como nós pensávamos, ou até está a dar resultado se calhar investimos mais aqui e investimos menos ali e existem constantemente e não é por parte de todos os elementos desta comunidade mas uma grande maioria vai-nos dando assim uns *feedbacks* e muitas vezes também ao lermos as actas também vamos percebendo, espera aí que isto não está muito bem e se calhar é melhor fazer uns ajustes aqui e outro ali. É assim.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(ED) – Então o que é que nós temos aqui. Olhe, temos, temos, bem um dos problemas que o Agrupamento tem vindo a ter há alguns anos era o absentismo e às vezes mesmo, a desistência de alguns alunos. E aí surgiu a tal turma PIEF. Isto há alguns 4 anos, 4-5 anos que tem vindo a continuar e neste momento tivemos uma turma PIEF complicada durante 3 anos e este ano temos uma turma PIEF que é um espectáculo! É constituída por miúdos de etnia cigana, na sua grande maioria, que não vêm todos os dias às aulas, e não vêm a todas as aulas, mas vêm muitas vezes. Fizemos uma visita de estudo na semana passada e foram à visita de estudo durante três dias ou dois dias, já não me lembro, foi 21 e 22, dois dias. Temos um projecto de combate ao insucesso que foi financiado pela Gulbenkian e que nós transformámos numa situação assim muito semelhante às turmas mais do Ministério da Educação, se bem que não funciona a 100% nessa modalidade e que está a dar resultados bastante positivos no 5º ano. Para além disso, achámos que devíamos criar um espaço para onde os alunos quando se destacam alguns comportamentos menos correctos na sala de aula, pudessem desenvolver outro tipo de actividades e chamamos-lhe o “Espaço Crescer”. Espaço Crescer porquê? Porque não é apenas um local para os alunos irem quando estão a perturbar a aula. Não serve como um castigo. Serve como um local onde o aluno vai ser responsabilizado pelo seu comportamento mas vai também realizar actividades que deveria estar a realizar na turma. Temos aí sempre um professor ou a estagiária de serviço social que orienta, e a frequência desse espaço tem vindo a diminuir o que quer dizer que também está a dar algum resultado e os alunos começam a perceber que as suas práticas não são as mais correctas. O que é que temos mais? Temos um clube de música que foi criado no ano passado. Temos um clube de teatro só dinamizado pelos alunos, em que os professores não entram. Não entram no bom sentido (risos). Eles é que escolhem as peças e ensaiam e etc. Temos uma comissão de finalistas do 9º ano que há muitos anos o agrupamento não tinha e que está a trabalhar muito bem. E depois temos diferentes projectos nas escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância que eu não sei se são inovadores, não sei se são, mas que têm dado bons resultados... São formas de trabalhar que se calhar são diferentes. Não sei também como houve um, este ano não houve grande alteração por parte dos docentes que estavam nas escolas. As pessoas sentem-se como continuadoras do seu projecto e vão trabalhando de outra forma diferente. Não sei se é inovador e se conseguem inovar muito. Se calhar vendo de outra perspectiva, se calhar cada um inova à sua maneira mesmo com coisas já velhas. Há dias estive numa formação em que um colega dizia que uma boa aula era só quadro, papel e lápis. Sem recurso às tecnologias, não é? E se calhar faz sentido. Cá na escola temos todas as salas com videoprojectores. Temos um computador em cada sala que dá para trabalhar dessa forma. Mais, mais informática. Não sei mas depois parece que há outra coisa que *falta aos alunos, que é o interesse.*

**Q12 - Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(ED) – Se os projectos inovadores partirem da Direcção, com certeza que ah... e se forem bem aceites esses projectos inovadores com certeza que fazem solidificar a liderança. Se os projectos inovadores partirem de outros elementos da comunidade educativa que não tenham a ver com a Direcção e se a

Direcção não for informada ou se não se estiver de acordo com eles ah... fragiliza completamente a liderança de qualquer direcção. Qualquer inovação que se quer implementar na escola ou que a direcção quer implementar na escola, se calhar mostra mesmo essa capacidade de liderança ah...se for bem aceite pelos outros. Uma coisa não existe sem a outra... é a minha opinião. Eu creio que ... eu não acho que a liderança seja uma coisa muito importante, vista nesse sentido, de ser o líder e de se reconhecer que aquele é o líder. Não me parece. O que me parece é que faz sentido e que é importante na escola é que todos contributos conduzam a alguma uma coisa que é o sucesso educativo. O resto, não me parece se é uma liderança forte ou se não é.

TEMA C	OBJECTIVOS
AEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li> </ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

**(ED)** – Desde 2005/2006. Cerca de cinco anos não é?

**(E) Participou na Avaliação Externa do Agrupamento em 2008? De que forma?**

**(ED)** – Participei num painel, que era o painel da auto-avaliação, onde tivemos insuficiente (risos). Veja bem a minha participação (risos). A minha participação foi nula. O Conselho Executivo foi informado que durante aqueles 2 ou 3 dias ia decorrer a Avaliação Externa e nomeou um coordenador de avaliação interna, uma semana antes. Ora, primeiro que a gente percebesse como fazer a avaliação, modelo a seguir constituir a equipa, primeiro constituir a equipa e ver como é que se iria trabalhar, que modelo é que íamos seguir, levou assim algum tempo, não foram muitos dias. Não foi muito tempo, foram poucos dias e claro que, no dia do painel tivemos que referir isso. Que tinha sido constituída como equipa havia poucos dias e que não tínhamos qualquer trabalho feito. Era verdade. Se calhar fomos castigados por isso, não havendo essa nota de insuficiente dá-nos agora grande margem de progresso. Se tivéssemos tido Muito Bom o que é que se esperava a seguir?

**(E) Enquanto participante nessa avaliação entendeu que a sua grande finalidade era realizar um diagnóstico ao agrupamento ou entendeu esta avaliação com outro sentido?**

**(ED)** - Enquanto essa avaliação decorreu, aí sempre pensei que fosse mesmo para fazer esse diagnóstico. Diagnóstico do estado da organização. Mas depois quando li o relatório percebi que aquilo não tinha feito qualquer diagnóstico e não me parece que tivessem diagnosticado grandes coisas, logo não vi como correctos, os resultados que nos foram atribuídos, à excepção do parâmetro da auto-avaliação. Aí concordo plenamente com o resultado porque não existe e teve de ser mesmo Insuficiente, sim senhor. Aí tinha mesmo de ser Insuficiente porque não existia. De resto...

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

**(ED)** – Os resultados da avaliação externa foram divulgados na altura se me lembro, foram divulgados no Conselho Pedagógico e depois esses resultados passaram para os Departamentos e foram aí divulgados. Na altura, a Presidente do Conselho Executivo estabeleceu, ou melhor, existia um plano de melhoria antes da inspecção cá ter estado. Esse plano de melhoria tinha a ver com os resultados escolares. E depois da inspecção cá ter estado, o plano de melhoria, logo em 2007/2008 incidia sobre os mesmos aspectos. Neste momento pensa-se no relatório da Avaliação Externa porque é condição para a existência do número de vagas para Excelente ou Muito Bom também na avaliação de professores. Não me parece que tenha havido muita gente a dar grande importância a esse relatório. Nós na equipa de auto-avaliação pegámos no relatório e analisámos, tentamos fazer a nossa análise com questionários e com observação e análise de documentos, sobre os mesmos aspectos para tentar verificar qual era a nossa percepção em relação à questão do trabalho que depois deixei para trás e que continua neste momento. O plano de melhoria incidia no ano passado sobre as práticas relacionadas com os serviços da escola, com os resultados e com os comportamentos dos alunos. Basicamente, fomos trabalhando por fases e a equipa também não é muito alargada e é preciso definir o que é que se pretende primeiro. E este ano, agora nesta fase, a equipa de auto-avaliação está a construir questionários, mais uma vez, porque os primeiros questionários foram feitos em 2008 e agora, em 2011, vão ser lançados novos questionários sobre os funcionários e também tem a ver com o funcionamento desta escola e dos resultados e das diferentes percepções que se tem desta organização. Mas não sei o que é que vai dar. Estamos também a trabalhar já com base, tentando propor a base para o novo Projecto Educativo. O projecto Educativo actual está no fim do seu tempo.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

**(ED)** – Os resultados da Avaliação Externa a gente sabe, tivemos suficiente aqui, aqui, aqui, aqui e insuficiente ali e não com base nesses resultados da avaliação externa, mas tê-los sempre presentes porque a gente sabe que não olhamos, não olhamos isto é, não pegamos no relatório da inspecção e tentamos encontrar linhas orientadoras que nos permitissem mudar a situação. Pensamos foi, neste aspecto tivemos Suficiente, não é? Não vamos agora ver porquê ou que é que lá está. Vamos, partindo desse Suficiente tentar melhorar e ver como é que se pode melhorar com base também nos nossos registos porque é muito diferente estar uma equipa de 3 ou 4 pessoas durante o ano inteiro a analisar os documentos do que virem 2/3 pessoas durante 3 dias. Eu confio mais na avaliação interna.

**Q16 - Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

**(ED)** – Na auto – avaliação já não estamos no Insuficiente. Porque já existe uma equipa de autoavaliação portanto, já não estamos no insuficiente. Mantivemos na equipa de autoavaliação uma das pessoas que esteve desde o primeiro momento nessa equipa, colocamos na equipa de auto-avaliação docentes dos diferentes níveis de ensino: está uma educadora, está um docente do 1º ciclo, são dois docentes do 2º ciclo e uma do terceiro ciclo, encarregados de educação e representantes do pessoal não docente que têm vindo a trabalhar desde Setembro de 2009. A equipa é a mesma. Só houve uma alteração este ano de uma pes-

soa. Plano de melhoria não é isso? Essa equipa de auto-avaliação faz-nos relatórios periódicos que depois nos permitem verificar se as estratégias estão a ser implementadas ou não. Tínhamos como estratégias, por exemplo, para melhorar os resultados escolares dos alunos, tínhamos uma estratégia que era a existência de pares pedagógicos no Estudo Acompanhado ao nível do 3º ciclo, tirámos essas horas do crédito global e atribuímos a dois docentes de áreas diferentes - um da área das ciências e outro da área das letras - às turmas do 3º ciclo. Melhorou o sucesso o ano passado e este ano como as turmas são mais pequenas e portanto tem o tal projecto da Gulbenkian, que aliás também nos candidatamos a esse projecto da Gulbenkian porque tínhamos de fazer alguma coisa para combater o insucesso que era uma das estratégias que tinha sido definida também pela equipa de auto-avaliação no plano de melhoria e não fui, enquanto directora a tempo de me candidatar ao projecto Turma mais do ministério da educação e então tivemos que ir por outro caminho. Como as turmas de 7º ano então têm esse projecto da turma mais, no 7º ano não existe o par pedagógico a Estudo Acompanhado mas existe em, nem no 8º ano, no 8º ano também não tem porque são turmas muito pequeninas, não tem o par pedagógico a Estudo Acompanhado mas, no 9º ano continua o par pedagógico. O ano passado tínhamos também par pedagógico em Área de Projecto que deu bastante resultado. Ajudava bastante os alunos no desenvolvimento e isso tudo. Eram estratégias que vinham no plano de acção para melhorar os resultados que era aquilo que tinha, que estava no relatório da equipa de autoavaliação. Depois como há bocado falei na criação desse espaço para onde os alunos que têm comportamentos menos correctos em sala de aula foi outra das situações porque, a maior parte das actas referia que o comportamento dos alunos era irregular. E como tal, se é irregular está a perturbar o desenvolvimento da aprendizagem de outros e vamos ter que arranjar uma estratégia e a estratégia não é só mandar para a rua por mandar sem ter nada para fazer então vamos ter que arranjar esse espaço e vem então na sequência desse plano.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?** \* Acção para o desenvolvimento organizacional; \* Acção perante resultados da monitorização dos cursos (se foi feita); \* Estratégia de promoção pública da imagem do Agrupamento para projecção da qualidade da formação; \* Rentabilização dos recursos multimédia existentes.

**(ED)** – Primeiro no combate ao insucesso e ao abandono temos o PIEF. As turmas CEF deixaram de existir porque não há público. O centro de formação oferece formação nessa área e para essa faixa etária, a escola secundária também tem e a população escolar do concelho tem vindo a diminuir. Nós temos no 3º ciclo aqui neste momento, 105 alunos. Em 2007/2008 que foi na altura da inspecção tínhamos 142. Portanto, em 3 anos houve uma grande diminuição. E por isso que não temos CEF's. A escola Secundária tem, o centro de formação também oferece e não vale a pena estar aqui com turmas até porque e no ano passado até nós tínhamos candidatado mas depois não apareceu aqui inscrições para os nossos cursos. A escola Secundária tem cursos de informática e os alunos preferem os cursos de informática. Nós aqui tínhamos feito a candidatura para um curso de protecção civil e serviço de bar e mesa. Os miúdos não quiseram também, e houve 2 ou 3 que se inscreveram mas que em simultaneamente se tinham inscrito na escola secundária e portanto não faz sentido a gente continuar aqui a disputar a população escolar até porque se eles têm, continuam porque já têm uma grande prática nesse assunto. E depois já têm os professores que podem dar esses cursos como no caso de informática. Aqui o curso de electricidade tinha tido muitos candidatos e logo os candidatos foram desistindo porque não havia professores para a parte prática

e isso desmotivava um bocado. Estavam aqui à espera de técnicos, desmotivando os alunos também não faz sentido. Ah qual era a outra? Ah promoção pública da imagem do agrupamento. A página da internet foi actualizada mas nós continuamos com umas dificuldades nessa área porque temos um professor de informática só. Temos outros professores que percebem um bocadinho mas têm outras afazeres e outras actividades na escola. Somos poucos para muita coisa. Mas temos a página sim senhor. E depois conseguimos fazer publicar o jornal que circula depois pela comunidade que neste momento esta só on-line. Não fizemos impressão porque já que somos uma escola eco-escola não podemos gastar muito dinheiro em papel e pomos a circular na internet. Convidamos muitas vezes os Encarregados de Educação vêm poucas vezes. Temos essa dificuldade. Vêm para as reuniões podemos dizer que aí uns 70%. Há uns 30% que raramente vêm à escola e é muito e se calhar há uns 10% que nunca vêm. Rentabilização de recursos multimédia, sim senhor. Foram colocados, disse há bocadinho, os vídeo projectores e isso já foi em 2009, que forma colocados os videoprojectores em todas as salas, temos 5 quadros interactivos que estão a ser utilizados e neste momento todos os recursos estão a ser utilizados só que o PTE com ligação destas coisas todas que foram aqui montadas, nunca mais está em ordem. Temos as câmaras de vídeo-vigilância e temos *wireless* disponível mas já tínhamos antes, porque o professor Zé Nunes fez umas ligações e temos aqui a escola dividida em 3 redes de informática e temos internet em todos os sítios, quase. E há ali umas salas onde o *wireless* ainda não chega porque também se deixou de investir tanto com a história do PTE porque em 2009, no final de 2009 foram colocados os cabos para esta ligação toda e agora continuamos sem funcionar. E quando vierem cá outra vez ver também vou dizer que não se estão a utilizar eficazmente todos os recursos que ficam por exemplo, as câmaras de vigilância estão aí montadas há mais de um ano e só têm apenas um efeito dissuasor os alunos pensam que estão a ser filmados e que a gente os vê, porque aquilo não está ligado, então ainda faltam tantas peças por aí.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

(ED) – Olhe, em primeiro lugar, procuramos logo quem nos possa ajudar. Recursos. Procuramos junto da autarquia quando achamos que são problemas que a autarquia nos pode ajudar, normalmente nas escolas do 1º ciclo e pré-escolar e também aqui na escola-sede. Há tendência para criar parcerias. O Centro de Saúde, a Esdime é outra entidade que também nos vai ajudando a resolver alguns dos nossos problemas. Depois a DREA e a Equipa de apoio às Escolas e muitas vezes a Guarda Nacional Republicana também. Agora falei nestas três porque temos aí um problema em curso que parece mais é um problema de um aluno que desapareceu. Desapareceu da escola e o pai também não sabe onde é que ele está e tivemos que envolver esta gente toda e o pai veio cá. Desapareceu da escola, isto é, deixou de vir às aulas mas ele desapareceu de casa num fim-de-semana e tentamos também ajudar neste caso, porque à partida o pro-

blema até não seria nosso porque o miúdo foi para casa e no Domingo é que ele resolveu sair e o pai a primeira coisa que fez foi vir aqui. E nós também achamos que devíamos intervir e tentar encontrar uma forma de saber o que é que se passa e aí envolver esta gente toda: GNR, EAA e DREA.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(ED) – Aqui na escola por exemplo, a limpeza dos espaços... Temos sempre Junta de Freguesia, câmara, com quem contactamos o espaço é amplo, o espaço externo é amplo tem muita vegetação, muitas árvores, algumas delas que às vezes impedem a circulação de carros e DE pessoas (...) O problema é o eco-clube que mobilizou não só elementos da Junta de Freguesia mas também alguns agricultores que nos forneceram o estrume e que vieram fazer uns trabalhos com o tractorzinho e arranjar a terra. Agora não sei mais o que hei-de dizer. Nas obras de melhoria falamos com a câmara e junta de freguesia e quando temos esses problemas é sempre a câmara a quem recorremos; transporte de coisas, avariou-se ali uma estufa no refeitório, foram buscar uma a Portalegre. Câmara.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(ED) – Assumi o Projecto Educativo. As linhas orientadoras do Projecto Educativo têm basicamente que ver com o sucesso educativo com o abandono escolar. Foram linhas que foram assumidas por nós e depois acrescentámos algumas ideias minhas que estavam no Plano de Acção, uma outra linha que era o apoio sócio-económico ou sócio-educativo. Tinha a ASE que temos cada vez mais alunos a virem para a escola sem tomarem o pequeno-almoço em casa e não têm. E então tivemos que, em cooperação com o serviço ASE, encontrar estratégias para que esses alunos pudessem tomar o pequeno-almoço, aqui na escola e temos assim uma listagem com bastantes miúdos que neste momento são como que obrigados a tomar o pequeno-almoço porque o facto de chegarem aqui de manhã e passado o primeiro intervalo, pouco depois do primeiro intervalo, vinham aqui miúdos com dor de cabeça e mal dispostos, fazemos o diagnóstico sem sermos médicos e tentar que como facto de não tomar o pequeno-almoço e já conseguimos que alguns o tomem o pequeno-almoço. Toda a nossa estratégia de acção converge para essa ideia que está plasmada no Projecto Educativo.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(ED) – Tem que condicionar, não é? Os resultados da Avaliação Externa, quer a gente concorde ou não concorde, eles existem e temos que tentar inverter as coisas pelo menos melhorar um bocadinho. Não digo muito, mas melhorou um bocadinho. Porque tem consequências. Mesmo que a gente não concorde e mesmo que a gente não olhe para eles. Tivemos aqui suficiente e vamos fazer isto para melhorar, tivemos suficiente ali e temos que fazer isto para melhorar (...) Sabemos à partida que a Avaliação Externa não foi cinco estrelas e tem que melhorar as práticas do Agrupamento, mas como houve mudanças do órgão

de gestão parece-me que obrigatoriamente houve mudanças na forma de agir, na forma de ver os problemas e na forma de os solucionar também não digo que é melhor ou pior. Houve mudanças, sim. Tem que haver porque somos diferentes. As vantagens que o Agrupamento tirou da Avaliação Externa. Creio que houve vantagens ao nível da reflexão e discussão e tirou ainda outra vantagem de as pessoas começarem a pensar que aquilo que fazem podem ter repercussões na nossa vida, nomeadamente se as nossas práticas aqui na escola não foram as melhores, os resultados vão ser penalizadores em todos os aspectos. Porque nenhuma escola, ninguém que pertence a nenhuma escola que seja docente ou não docente gosta de saber que a sua escola foi avaliada daquela forma, local onde passamos os nossos dias e só não passamos a noite porque enfim não há aqui condições para isso, se calhar, tem que pensar que ser mesmo assim um viver intenso da escola e dá-nos todo o nosso melhor para que as coisas que não estão muito correctas possam melhorar. Ninguém gosta de ser considerado um mau profissional, ninguém gosta que lhe possam ser apontados defeitos. E o facto de termos aí algumas chamadas de atenção no relatório da Avaliação Externa não foi a escola, todos foram visados nesse relatório e não houve particularidades. Não houve o professor A ou o professor B que fizeram isto ou aquilo, fomos todos enquanto corpo docente e não docente. Todos foram penalizados. E todos nós sabemos que pertence a todos nós contribuir para melhorarmos. Eu entendo assim porque efectivamente isto é mesmo de todos. Os erros são de todos e os méritos são de todos também.

## Entrevista com o Coordenador de Departamento de Expressões (E1)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenadora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado E1 (E1)** – A última vez foi desde há quatro anos se não estou em erro. Já tinha sido antes, mas depois houve um interregno. Voltei agora com a reformulação do estatuto da carreira docente.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora?

**(E1)** – Alguns anos. Porque já exerci como coordenadora de Projectos, também como coordenadora do Plano Anual de Actividades, também já estive como Directora de Turma, como Coordenadora de Directores de Turma mas não foi cá porque foi já há muitos anos. E como Coordenadora de Departamento, Delegada de Grupo, como era antigamente designada, talvez, todos os anos juntos são alguns 20 anos.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?

**(E1)** – Não. Não tenho. Fiz esta agora última da Avaliação de Desempenho, mas aquilo foi muito pouco, muito pouco mesmo, resumiu-se a dois dias, salvo o erro.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

### Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?

**(E1)** – É assim. Tudo aquilo que eu tento promover é com base no Projecto Educativo, é evidente. Este ano, por acaso até tenho para além de Coordenação de Departamento, sou Coordenadora do Plano Anual de Actividades e portanto, a nível de Departamento, tento sempre que tudo esteja interligado, o Projecto Educativo e as actividades que foram propostas em Departamento. Quando há uma actividade que pretendo implementar no Departamento ou levar a que os colegas do Departamento participem, primeiro falo sempre com a Directora, porque como tenho presente o projecto apresento-o à Directora e tentamos ver se realmente tem viabilidade ou não ao nível dos interesses e finalidades da escola e que meios é que são necessários para a sua concretização. Portanto, ao chegar ao Departamento tento que ele seja apresentado

de forma a que todos vejam que é viável a sua implementação. Claro que depois não tento “impingir”, mas tento levar as pessoas a perceber que aquilo até é importante e se calhar tem interesse para todo o Agrupamento. Há uma preocupação a nível de Departamento que é haver uma interligação entre os grupos disciplinares que fazem parte do Departamento, isto a nível das actividades que são propostas para o Plano Anual de Actividades e até mesmo pegar nas actividades dos outros Departamentos. Nós, os coordenadores, estamos sempre conversando uns com os outros e procuramos que as coisas estejam ligadas.

**(E) Procura sempre que os colegas do seu Departamento estejam envolvidos nas actividades?**

**(E1)** – Os colegas do Departamento estão sempre envolvidos nas actividades. Sim. De uma forma geral, sim. Por vezes acrescentam mais qualquer coisa do que aquilo que está programado.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

**(E1)** – É assim. Eu tento sempre que as pessoas tenham a vontade suficiente para dizerem aquilo que pensam sobre os meus projectos, sobre aquilo que eu proponho e apresentar alterações e, portanto, não gosto de ter uma liderança muito directiva. Que é assim, assim, assim. Tento sempre que as pessoas se sintam bem, porque acho que isso é importante, porque senão, estarem a fazer só porque dizem para fazer, normalmente não resulta. Agora, reconheço que, neste momento, é um pouco mais difícil levar as pessoas a fazerem mais porque não há disponibilidade, o trabalho é muito e as pessoas estão muito ocupadas, cada vez é mais difícil de fazer toda a parte pedagógica que é de preparação de aulas, o trabalho com os alunos que cada vez dão mais problemas e portanto, tento que aquilo que eu possa propor não vá sobrecarregar muito mais. E depois, ainda por cima, têm a avaliação e tudo isto é muita coisa, envolve muito tempo de maneira que uma pessoa não pode estar a exigir mais ainda porque senão não dá, as pessoas não aguentam, não é?

**(E) Considera que a Avaliação de Desempenho tem prejudicado as dinâmicas da escola?**

**(E1)** – Não, não notei isso. Quando estive cá a Avaliação Externa, pronto, foram feitos alguns reparos que não tinha propriamente a ver com aquilo que nós fazíamos mas mais com o que era escrito, porque eles, a Inspeção, queixaram-se um pouco que nós não transcrevíamos para as actas tudo aquilo que fazíamos. Em termos de articulação, mas isso é feito! A articulação entre ciclos e no Departamento em volta da música, da Educação Física e dos EVT's, é feito, e através dos representantes de disciplina tenho conhecimento de tudo aquilo que se passa. Há actividades que são realizadas em conjunto com todos os ciclos, mas realmente por vezes falhava, era uma falha que nós tínhamos, era isso, porque as coisas ficavam escritas a nível de grupo e muitas das vezes a nível de Departamento não ficavam registadas. Assim como também o trabalho que os coordenadores têm. Preparamos as reuniões em conjunto, o Plano de Actividades de cada Área Disciplinar é trabalhado para não haver coincidências, para não haver colisão entre as actividades, tudo isto já nós fazíamos só que não registávamos em lado nenhum. O que talvez tenha vindo a alterar um bocadinho mais é a preocupação que nós começamos a ter um pouco maior em que isto realmente funcione ainda melhor. Não é que funcione, é que funcione melhor. Mas de resto já funcionava, nós trabalhávamos em articulação entre os vários ciclos.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E1) – É difícil. Porque eu acho que a Directora consegue gerir as duas coisas muito bem. Consegue dar resposta não só a Directora mas toda a equipa consegue dar resposta a toda essa parte mais burocrática e que é necessária, mais administrativa, mas também tem um papel importante no outro lado, na parte pedagógica, no apoio aos colegas, na tentativa de dinamizar, de procurar que as coisas corram bem. Por muito que tente impor horários para nos receber (risos) está sempre disponível. Não, eu penso que consegue um equilíbrio aí muito bom. Não é fácil. Nada fácil.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E1) – Ela partilha. Partilha com todos nós. Tenta que realmente, como é que eu hei-de explicar, a Directora é quase como se fosse um porto de abrigo dos coordenadores. Nós sabemos que temos as nossas responsabilidades, mas sabemos também que podemos, qualquer coisa que esteja ali que nós achamos que não está tão bem ou que tenhamos dúvida, sabemos que podemos recorrer sempre a ela, está lá sempre disponível para nos ajudar. Penso que a responsabilidade que nós temos é grande, é evidente, mas é uma responsabilidade que tem sempre um apoio porque nós sabemos que podemos sempre contar com ela para nos dizer se está bem ou se está mal, se podemos fazer desta maneira ou daquela, não é impor, e dizer não, não vocês é que têm a responsabilidade por isso façam bem ou façam mal é da vossa responsabilidade.

**(E) E como define aqui o grande papel da Directora?**

(E1) – É assim, dizer que é muito visível não porque ela para ter essa visibilidade toda tinha, ela tinha de ser uma Directora muito presente. E não só, e não só. Ser omnipresente e muito, falta o termo, olha não me lembro agora do termo, mas uma pessoa que quer ter tudo em seu poder e que tem tudo a seu cargo e não é o caso. Embora ela consiga ser quase omnipresente, mas dá margem de manobra suficiente para que os cargos intermédios possam funcionar, e possam também cumprir com o seu papel. Não passa por cima, não tenta ultrapassar as outras pessoas que estão nos papéis de cada um, no entanto está sempre presente. Não tem uma acção muito voltada para a fiscalização, mas para fomentar as boas práticas pedagógicas e administrativas.

**(E) E o dos coordenadores? Qual é o seu papel?**

(E1) - É assim, depende. Quando eu vejo que é uma decisão que eu possa tomar que não vai criar problemas eu tomo logo essa decisão. Se realmente é uma decisão que, em termos futuros, isso pode ser complicado para o funcionamento até da própria escola ou do grupo, seja o que for aí eu vou falar sempre com a Directora. Porque eu acho que aí não vale a pena estar a arranjar problemas quando se podem evitar. E é aí que muitas das vezes nós até podemos ter uma percepção das coisas, que uma pessoa que está um pouco mais distante, como é o caso da Directora, não tem um contacto tão directo consegue ver de uma forma mais fria e consegue até dar uma solução diferente daquela que eu poderia pensar que poderia ser assim e se calhar não podia ser.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenadora?**

(E1) – A maior dificuldade neste momento é fazer o papel de relatora e ter de avaliar os colegas.

**(E) Também sente que existe uma certa cultura de fragmentação e de isolamento tão característica na profissão docente? Ou existe uma participação colectiva em prol dos projectos do Agrupamento?**

**(E1)** –É assim, podemos dizer que sim, há participação activa porque nós os coordenadores falamos muitas vezes uns com os outros e trocamos ideias e preparamos as coisas todas de Departamento em conjunto. Todos nós promovemos uma concertação e entreeajuda em todos os projectos, todas as actividades e quando há qualquer problema ou qualquer dúvida que a gente tenha em relação a um colega ou a outra pessoa ou a um aluno ou qualquer coisa isso é falado e é discutido dentro do grupo e comigo, no caso de coordenadora. Portanto, acho que as coisas funcionam.

**(E) E relativamente à formação de professores. Sente que os professores recebem formação adequada de acordo com os projectos que desenvolvem na escola?**

**(E1)** – Não. Não há. Não há porque não há e mesmo se algum dia houver, é assim, a avaliação de um professor é muito, muito subjectiva. Porque não é só dar formação. Porque toda a gente sabe ver se cumpriu ou não cumpriu, agora, se aquilo vale dois ou se vale dez, aí a coisa já complica mais porque nós sabemos a dificuldade que temos em avaliar os alunos e se calhar muitas das vezes avaliamos e ficamos ainda a pensar será que eu fui justa ou será que não fui, será que vai fazer com que um aluno nunca mais ligue à disciplina ou não. E isto pode acontecer também com os professores. Eu acho que tem de ser encontrada uma maneira de avaliar mas sem mexer com sentimentos e com atitudes e com a maneira de ser de cada um. Eu acho que isto vai um pouco mais além. Se nós formos só avaliar porque cumpriu aquilo que estava planificado na aula e pouco mais do que isso e não olharmos tanto às atitudes e se não se fizer uma avaliação tão virada para a pessoa, isso é uma avaliação muito fria, pronto, porque cumpriu ou não cumpriu e isso está feito. Mas se calhar é mais justa porque nós estamos ali a avaliar colegas, estamos a avaliar pessoas e é complicado, é muito difícil e depois ainda por cima, sabendo à partida que todos eles que estão na esperança de vir a ter uma nota melhor que não há e que o *plafond* da escola não tem. É injusto. É muito injusto e em termos de relacionamento pode provocar uma ruptura até mesmo a nível da escola. No ano passado, por exemplo, aqui na escola não houve muitos problemas porque era pouca gente. Mas este ano são muitos colegas que pediram e eu não sei se isto não irá afectar o relacionamento que as pessoas têm umas com as outras. É muito difícil. Isto é um problema que está muito mal desenhado. Todos nós achamos que é muito complicado. O avaliar pessoas... aquilo não é avaliar. Por exemplo um vendedor de automóvel que vende “x” automóvel que até é simpático ou não é simpático, é fácil não é? Isto não, é muito mais complexo. Não é em 45 minutos que nós vamos avaliar uma pessoa que até acha que escolheu aquela turma até se calhar é capaz de ter um bom desempenho mas nesse dia a turma nem está bem-disposta para isso, o próprio professor pode não estar e isso é um trabalho inglório e isso não quer dizer que o professor não tenha feito um bom trabalho atrás. Eu acho que não se pode avaliar pessoas em 45 minutos. Ainda por cima um professor que é o trabalho de dois anos. Isso não pode ser de maneira nenhuma. E isto está a ser muito injusto para os avaliados e para nós, relatores. Está a ser muito pelo menos para mim tem sido um quebra-cabeças. Não há mais nenhum constrangimento que eu queira apontar porque penso que a avaliação de desempenho é um novo problema. Porque todos os outros são já conhecidos e resolvidos pela experiência acumulada ao longo dos anos.

**(E) Esta dificuldade está de algum modo relacionada com o grau de exigência dos projectos que se desenvolvem?**

**(E1)** – Eu penso que não, a todos os projectos eu penso que não. Mas se calhar acho que o mal não é só dos projectos, o mal está em tudo porque a nossa profissão foi feita sempre pela base do erro e da correcção do erro, não é? Há coisas que eu neste momento já não faço porque já fui coordenadora há tempo e portanto já sei que se fizer isto ou aquilo resulta e procuro fazer desta ou daquela maneira e esta aprendizagem foi feita ao longo do tempo porque houve sempre pouca formação tanto para coordenadores, para os projectos, para tudo em geral. Agora, na escola, está cá o projecto da Turma<sup>+</sup> e pronto, os colegas deslocaram-se a uma escola onde isso estava a funcionar e foram ver como é que era, agora dizer assim há formação, não há. Assim como não há formação para ter uma criança com pré-autismo numa sala de aula normal. As crianças de Educação Especial são casos bastante graves nas escolas e eu acho que o Ministério de Educação ainda não se apercebeu. Porque nós não temos formação para termos aqueles miúdos dentro de uma sala de aula. Nem dentro nem fora. Porque aquilo que nós estamos a fazer não é nenhuma integração ou antes estamos a fazer uma integração falsa. Primeiro porque estamos a integrá-los num meio onde não lhes conseguimos dar aquilo que eles realmente necessitam, disponibilidade e muito mais apoio para eles desenvolverem muito mais. E depois também porque eles saem daqui sem nenhuma preparação para a vida activa que é fundamental nestes caso, destes miúdos. Não é o caso dos outros miúdos. Os outros saem daqui com o 9º ano e eles podem seguir uma via profissional ou podem seguir estudos. Agora os miúdos da Educação Especial era necessário eles saírem já com uma certa preparação para a vida activa, que sejam autónomos em tudo e não é só ter autonomia para escrever o nome dele, mas ter autonomia para muito mais do que isso. Para serem pessoas independentes, integradas na sociedade como os outros. Porquê? Porque os colegas da Educação Especial não conseguem dar conta de tantos miúdos e nós, embora tenhamos aqui uma unidade de multideficiência, temos uma psicóloga, terapeutas para os casos mais graves mas não estão a tempo inteiro. É nas aulas, que se torna muito complicado. O que é que nós podemos fazer mais por aqueles miúdos? Eu falo assim porque tive dois anos de aulas na CERCI. E embora as pessoas achem que deve ser a escola que leva à integração, eu acho que aqueles miúdos conseguiam integrar-se muito mais do que estes que andam aqui. Porque a socialização que é feita ao longo do tempo que eles lá estão, todo o trabalho que é feito para eles criarem autonomia, para se integrarem na sociedade e depois tinham também a parte profissional. Há muitos miúdos no tempo em que eu lá estive e que hoje estão empregados, estão a trabalhar e têm a vida deles e conseguem estar viver quase sozinhos, o que é muito bom, não é? E eu não sei se nós aqui na escola se conseguimos dar resposta a isso tudo, porque nós não temos mais para lhe dar. Não temos formação específica, muitas coisas que eu faço com eles é da experiência que eu tive aqui há alguns anos, não é?

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E1)** – Eu para já acho que isso é fundamental para o bom funcionamento da escola. Eu penso que aqui as relações interpessoais funcionam e não há grandes atritos, não há grandes problemas porque lá está, a Directora é uma pessoa que tenta sempre resolver as questões que ela vai detectando e acho que nós coordenadores também, quando vimos qualquer coisa tentamos sempre ajudar. Eu quando detecto um proble-

ma no meu departamento procuro ajudar sempre os colegas para que não cometam erros que, por vezes, não se apercebem que estão a cometer, eu tento, pelo menos tento, dizer-lhe que “olha se calhar se fizesse assim ou assim se calhar tens outro resultado” eu acho que é importante e promove a entreajuda e a partilha.

**(E) Existe cooperação dos seus colegas professores e dos funcionários para que leve o projecto do Agrupamento avante?**

**(E1)** – Existe, todos de uma forma geral cooperam, dentro das suas possibilidades, para que o projecto do Agrupamento seja posto em prática e resulte.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

**(E1)** –É assim. Para já o que é mais importante é ouvir aquilo que os colegas do Departamento expõem, certas ideias e certas opiniões e levar muito em conta tudo aquilo que eles dizem. Claro, desde que seja possível ou que seja viável, eu procuro que seja aplicado. Depois as indicações, claro, da Directora, através do Conselho Pedagógico e não só, porque como eu disse há bocado, quando tenho qualquer dúvida ou até mesmo quando aparecem essas opiniões no Departamento eu falo com ela e vejo se isso é viável e avanço. E claro a Avaliação Externa na parte da tal articulação que eles falaram, tenho muito mais cuidado para que isso seja discutido em Departamento e registado em Departamento e não só nos grupos disciplinares, embora toda a gente tivesse conhecimento do que se passava não ficava registado e foi uma das coisas que eu procurei alterar.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

**(E1)** – Olhe, este projecto da Turma mais começou agora mas penso que já mexeu com a escola, porque todos nós nos preocupávamos com os resultados dos alunos e no ano passado chegou-se à conclusão que era necessário fazer alguma coisa porque realmente o insucesso tem vindo a aumentar e era necessário fazer qualquer coisa e foi proposto a adesão ao projecto Turma<sup>†</sup>. Está só implementado nos 5º e 7º anos mas acho que é um projecto que vai mexer com a escola toda daqui para a frente. Porque vai continuar. Depois tem o problema do comportamento que estamos em fase de ver que volta dar a isso e como é que vamos conseguir que os alunos não só se portem um pouco melhor, um pouco não digo, mas melhor e como é que vamos trazer os pais à escola que é um dos problemas que nós temos. Porque nós até aqui, a nossa preocupação era, e eu embora não seja DT, mas vejo pelos meus colegas que estão constantemente a telefonar, a escrever cartas, a mandar recados pela caderneta, eles fazem tudo isso mas os pais não vêem. Promovemos algumas actividades em que convidamos pais e verificamos que quando a actividade fica fora de horas, ou seja, fim de tarde, início da noite, os pais até aparecem então é necessário que a escola crie actividades não só para os alunos em si mas que se alarguem aos Encarregados de Educação mas em tempo útil para os Encarregados de Educação. O “Mexer-te” também é. O “Mexer-te” e todo o trabalho que está a ser feito pelo Mário e pela equipa à qual eu também pertença, neste momento está a trabalhar ao nível da obesidade, da prevenção da obesidade a nível do 1º CEB que julgo ser fundamental,

embora nós estamos a tentar descobrir se realmente os miúdos que vieram do 4º ano, se quando chegaram aqui se perderam um pouco o ritmo que traziam do 4º ano no que diz respeito a hábitos alimentares com a lancheira saudável, é uma situação que está a ser vista, mas a questão também da higiene oral que todos os anos os miúdos têm aqui uma higienista e isso é muito bom porque, eles recebem o cheque dentista, e é feito um rastreio depois os resultados são enviados para casa e os alunos podem ir ao Centro de Saúde para se tratarem e isso é muito bom. E penso que esse é um projecto que é para continuar e que está a ser muito bom. Há várias actividades que estão a ser colocadas em prática na tentativa de eliminar algumas bebidas do Bar e implementar o uso e o abuso do iogurte porque eles usam e abusam dos *ice tea*'s e de outros sumos. E também do consumo do açúcar. Para além disso há uma coisa que está a ser feita que os pais estão a ser informados sobre os alunos que, embora tenham direito à refeição, muitas das vezes uma grande parte tira a senha mas depois não almoça. Não só esses que têm ASE mas também como todos os outros. Então está a ser feito um apanhado para ser enviado para os pais para eles perceberem que os alunos gastam o dinheiro ao levantar a senha mas depois vão comer fora ou comem outras coisas quaisquer e então isto para ver se os pais acordam um bocadinho e se responsabilizam por os obrigar a comer na escola, porque pelo menos comem uma refeição completa.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E1) – Acho que são muito importantes porque envolve toda a gente e porque são projectos que podem ajudar os alunos como é o caso do “Mexer-te” e mesmo da Turma<sup>+</sup> porque são projectos muito direccionados, com objectivos muito concretos.

**(E) - Explore um pouco mais esta ideia por favor...**

(E1) – Os projectos de uma escola são importantes e claro que tem relação com a construção da liderança de uma escola. Creio que quando uma escola apresenta um projecto, a Direcção tem um papel importante na sua aplicação, organização e transmissão de directrizes para que o projecto resulte e consiga atingir os objectivos pretendidos.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li> </ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E1) – Trabalho neste agrupamento há 26 anos.

**(E) Participou na Avaliação Externa do Agrupamento em 2008? De que forma?**

(E1) – Era coordenadora de Departamento e participei no painel dos coordenadores.

**(E) – Quer falar um pouco sobre esta experiência?**

**(E1)** – Pouco. Posso dizer, como não se pode avaliar um professor em 45m creio que também é difícil avaliar uma escola através de painéis de curta duração com várias pessoas perante uma inspecção que o conhecimento que tem da escola é através de documentos.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

**(E1)** – No Conselho Pedagógico nós tivemos conhecimento e também os professores tiveram acesso a eles através da Internet. Na altura não sei se foi na página da IGE mas julgo que também foi na página da escola. Acho que está lá.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

**(E1)** – É assim, na altura houve alguma discussão e no Pedagógico são tidos os resultados em linha de conta, principalmente no que diz respeito ao sucesso/insucesso. Na outra parte que diz respeito aos coordenadores, eu já disse há bocado: o problema que foi apontado foi o facto de não se registar tudo nas reuniões de departamento e nós tentamos que agora as coisas fiquem todas registadas embora seja discutido por nós coordenadores. Aquilo que nos disseram era que não havia uma articulação entre ciclos e que não havia sequer com os coordenadores. O que não é verdade. Nem mesmo as representantes com os coordenadores. O que não é verdade. Só que muitas das vezes as coisas acontecem na altura e não vamos depois estar a guardar para registar em acta. Não podemos estar a reunir sempre o Departamento para escrever. Há situações que acontecem até num intervalo, conversas informais e que, portanto, têm que se tornar decisões na altura, não se pode estar a guardar e depois não fica nada registado. Embora se continue a fazer o mesmo, essa ligação não se perdeu, não foi por causa dessa constatação que deixamos de fazer isso, continuamos a fazer o mesmo. Temos é a preocupação de, depois numa reunião mais formal, tentar registar muita coisa que foi feita para que as coisas fiquem registadas. Foi só isso!

**Q16 - Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos. \* Acção para o desenvolvimento organizacional;\* Acção perante resultados da monitorização dos cursos (se foi feita); \* Estratégia de promoção pública da imagem do Agrupamento para projecção da qualidade da formação; \* Rentabilização dos recursos multimédia existentes.**

**(E1)** – Sim. Julgo que a partir dos resultados foram definidos planos de acção de melhoria. Isso foi feito na altura e foi feito agora o plano de acção da direcção. Houve alguma influência da Avaliação Externa mas as pessoas aperceberam-se mais disso quando tomaram consciência de que os resultados da Avaliação Externa tiveram influência no número de quotas que a escola teve, ou melhor, o Agrupamento. Portanto, vai continuar a ter influência até termos nova Avaliação Externa e vai continuar a ter para a escola no âmbito da avaliação de desempenho docente. Penso que neste momento se a Avaliação Externa viesse novamente haveria aí muita coisa que estaria alterada, porque foram melhoradas.

**(E) - Quer dar um exemplo?**

**(E1)** – Sim, nós na altura não tínhamos a avaliação interna feita. E foi feita. A partir daí é que nós verificámos. Não é não termos uma auto-avaliação. Não tínhamos era uma auto-avaliação tão abrangente por-

que em termos da análise dos resultados de sucesso e insucesso sempre tivemos porque isso é sempre feito. Agora uma auto-avaliação de tudo, tão abrangente é que não. Com comparação com o ano anterior, com este ano, desde há dois anos, essa comparação não tinham sido feitas, mas neste momento já estão. Já há uma preocupação em haver uma certa comparação e acertos inclusivamente. Já foram alteradas, por exemplo, chegou-se à conclusão que os resultados, em termos de comportamento e até mesmo de avaliação, não tinham uma relação entre as duas avaliações. Fomos mais exigentes, fizemos uma alteração nos valores e nas taxionomias que usámos para fazer uma avaliação global em termos de comportamento e avaliação. Nós agora temos uma preocupação em fazer um estudo mais aprofundado dos níveis que foram dados este período, por exemplo, comparados com os níveis que foram dados no ano passado e há dois anos, para saber realmente se houve evolução, não é? Até porque os professores mais ou menos mantiveram-se com as mesmas turmas, portanto, temos mais essa vantagem para fazer uma comparação, embora a nível de comportamentos já não seja muito bem assim. A monitorização dos resultados de avaliação dos cursos foi feita sim. E também realizamos a promoção da imagem do Agrupamento. Esses resultados estão na página da Internet e também os pais têm conhecimento através da Associação de Pais. Nós neste momento, já temos novamente associação de pais, foi uma luta já do ano passado. Tentamos que os pais se mobilizassem e este ano finalmente temos. Ano passado foi um ano de transição, acabou uma associação, as pessoas desmotivaram-se e não houve nada. Este ano já temos e está, normalmente, um representante no Conselho Pedagógico. Têm conhecimento, não só a associação, os pais quando vão às reuniões de Conselho de Turma também têm conhecimento do quadro de excelência, eles sabem o que é que implica estar num quadro de excelência e tentou-se com isso que os pais tentem motivar os filhos para chegarem lá, para melhorarem e isso já é um factor de melhoria porque também era um dos factores apontados no relatório da IGE relativamente à participação dos pais. A Associação de Pais esteve inactiva porque houve pais que os filhos foram lá para baixo [escola Secundária] e depois deixam de pertencer e não conseguem movimentar os outros para continuar, para dar continuidade isso talvez porque eles normalmente, eram pais de filhos que estavam já nos anos terminais daqui, ou seja, 9º ano, 8º ano neste momento não. Neste momento felizmente já há pais que têm miúdos no 1º ciclo o que é muito bom porque podem dar continuidade. Rentabilização dos recursos multimédia existentes. Penso que, em termos de equipamento, não está mal. Podia estar melhor, claro mas não está mal. O único problema que existe é em termos de rede - mas isso é algo que a equipa está a tentar resolver - mas de uma forma geral nós temos equipamento suficiente para se trabalhar. Sim, estão rentabilizados. Tirando ali o Bloco C que tem computadores que são da geração passada, mas lá está, tinha que ser assim. Como a escola está dividida em dois blocos e como aqui é que estão mais alunos, temos a BE, temos a sala TIC sala de computadores, tinha que ficar aqui mais equipamento. Tem rede no bloco C, mas lá só se apanha com os portáteis. Agora os computadores fixos são mais antigos e raramente apanha a rede *wireless* para além de ser muito lento o acesso à internet.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

(E1) – É assim. Para a elaboração de planos de melhoria foi feita uma equipa. Por acaso eu não pertenci mas saiu uma equipa de trabalho do Conselho Pedagógico. Efectivamente não estive lá.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

(E1) – Há preocupação em discutir. Há preocupação em tentar que essa discussão tenha frutos que tenham propostas que sejam praticáveis, não é? Porque podem ser propostas que não se podem pôr em prática. Para depois poder transmitir no Conselho Pedagógico o que achamos. Nós no nosso Departamento já fizemos várias propostas para a criação de um Observatório de Indisciplina, para que se fizesse a recolha de dados sobre a presença dos Encarregados de Educação na escola e que alunos levantam a senha de almoço e não almoçam. Isso já está a ser feito.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E1) – Este do observatório da indisciplina foi. Está pensado, está já delineado e penso que vai arrancar já este ano. Este é um exemplo de resposta da organização que podemos encontrar. Este observatório não se prende só com o registo, por exemplo, de saídas de sala de aula, ou de outro tipo de penalizações. Não se prende só com contabilidade, prende-se também com a resolução. É óbvio que já temos meios para resolver este problema, por exemplo, nós temos aqui uma sala que é o “*Espaço Crescer*” onde os miúdos quando são colocados fora da sala de aula, porque estão a perturbar, os professores enviam para aquela sala com uma tarefa a fazer. Porque estão lá sempre professores naquela sala. É o Espaço Crescer. Neste momento, embora o observatório não esteja a funcionar em pleno, nós temos conhecimento dos casos de indisciplina através do trabalho da estagiária, assistente social, que faz o balanço da sala 17. Portanto, todos os alunos que passam pela sala 17 ficam registados e fica registado porque é que eles saíram, a que disciplina, as horas, o dia e o que é que eles fizeram. Isto não implica que o observatório não possa vir a funcionar, em moldes mais alargados, mas agora está a ser trabalhado por esta estagiária.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(E1) – Identifico-me. É assim. Este Projecto Educativo de escola, quando foi feita a Avaliação Externa não havia Projecto Educativo ainda. Nessa altura, por variadíssimos motivos porque foi uma altura em que deixou de haver Assembleia de escola e passou a haver o Conselho Geral, houve um Conselho Geral Transitório, houve dificuldade em conseguir parceiros e as coisas atrasaram-se muito, tivemos aí um ano e qualquer coisa sem Projecto Educativo. Depois no ano lectivo seguinte o Projecto Educativo foi cons-

truído mas já com uma visão um pouco diferente do que aquela existia. Aí sim eu acho que o Projecto Educativo tem pernas para andar e tem tudo a ver com os problemas da comunidade e com os problemas da nossa escola. Houve mudanças de algumas das suas linhas orientadoras, sim, houve mudanças. E creio que há efectivamente cruzamento com as linhas gerais do Projecto Educativo que se vê plasmado no Plano Anual de Actividades, acho que sim. São documentos que não estão parados. Não são documentos que foram escritos e estão ali. Acho que são documentos que mexem com todos, eu penso que sim.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(E1) – É assim. Eu acho que é muito difícil responder a essa pergunta por uma razão muito simples. Houve um Conselho Executivo que se demitiu e entretanto entrou um novo Conselho Provisório que esteve lá mais um ano como Conselho Executivo. Nesse espaço de tempo houve ali, foi na altura que houve Avaliação Externa e numa altura em que não havia Projecto Educativo porque ele entretanto tinha terminado, também não tínhamos avaliação interna e portanto, foi um período muito... foi o pior período que nós podíamos ter para uma Avaliação Externa, essa é a verdade. Entretanto, aparece um novo Conselho Executivo, um Conselho Directivo em que é esta Directora. Esta Directora como eu já disse tem uma percepção das coisas completamente diferente das anteriores e não sei se o relatório é que teve influência nas algumas mudanças que se operaram e até mesmo na construção do Projecto Educativo se foi influência da própria maneira de ser e de estar da Directora. Eu penso que tem muito a ver mais com a Directora do que só com a Avaliação Externa. Houve vantagens, sim claro, sim porque permitiu reflectir mais e melhor a escola e isso foi muito importante. Mudanças? Não sei se posso dizer que são mudanças por causa da Avaliação Externa ou, como já disse, das orientações da Directora que iniciou o mandato logo a seguir.



## Entrevista com o Coordenador de Departamento de Ciências Sociais e Humanas (E2)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo	Conhecer as aptidões dos Coordenadores de Departamento para o desempenho cargo.

### Q1 - Desde quando assumiu a função de Coordenador neste Agrupamento?

**Entrevistado E2 (E2)** – No princípio deste ano lectivo. Portanto, desde Setembro 2010. A Coordenadora de Departamento que era uma pessoa que já coordenava o Departamento há vários anos, teve um problema de saúde e está a aguardar a reforma e está com atestado de longa duração e está, portanto, teve de ser substituída pelo mais antigo, que tinha mais tempo de serviço, que neste caso fui eu.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenador?

**(E)** Este exercício de cargo é para si uma novidade?

**(E2)** – Não é uma novidade. Já tinha sido delegado de grupo mas no tempo em que, portanto, Coordenador de Departamento propriamente dito nunca tinha sido. Ano passado fui representante da disciplina porque havia as representantes de disciplina e fui representante da disciplina de História de 3º ciclo no meu Departamento. E já há alguns anos atrás fui delegado de grupo que corresponde a uma espécie de coordenador de área disciplinar.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?

**(E2)** – Não tenho nenhuma formação específica. A minha formação foi toda para a área científica e (risos) nunca foi para esse modelo. Gestão escolar, não tenho.

**(E)** Possui outro tipo de experiência ao nível da gestão educativa?

**(E2)** – Foi, essencialmente, foram essas, não é? Representante da disciplina e delegado de grupo, essencialmente essas. Director de Turma, sim, director de turma, exactamente, coordenador por exemplo do ensino nocturno, também já fui. Enfim, a gente vai sempre bebendo um bocadinho em cada cargo que passas, vamos bebendo um bocadinho e trazemos isso. Depois também pára. Ah, estava-me a esquecer, Conselho Geral na escola em que estive anteriormente. Também era membro do Conselho Geral.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director e pelos Coordenadores de Departamento.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director e dos Coordenadores de Departamento na definição de estratégias promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

**(E2)** – Normalmente, quando começa o ano lectivo, os professores já têm uma ideia daquilo que querem desenvolver com as suas turmas. Fazem os seus projectos e integram os seus projectos no Plano Anual de Actividades. Submetem à aprovação do Conselho Pedagógico e depois, se o Conselho Pedagógico der luz verde, esse projecto passa a ser viável, não é? Passa a ser executável. Contudo, se houver algum projecto interessante também a meio do ano, porque há actividades que só surgem com o ano a decorrer, eventos que não estavam previstos acontecerem que acontecem, visitas de estudo, etc. O Plano Anual de Actividades é sempre um plano aberto, não é? Não é uma coisa fechada, não é? Infelizmente, este ano, nós debatemo-nos com imensas restrições em termos orçamentais o que inviabiliza e tem inviabilizado alguns projectos que se queriam fazer. Neste momento, a restrição financeira é um impedimento que os projectos sejam, avancem ou sejam executados. Mas funciona assim. A pessoa no princípio do ano propõe ao Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico aprova e esse projecto depois, faz-se com a articulação devida.

**(E) As decisões são então democraticamente partilhadas por todos?**

**(E2)** – As decisões, sim. São partilhadas e consentidas. Já tem havido também alguns projectos que não são aceites pelo Pedagógico por várias razões, de variada ordem. Já tem havido e isso não é imediato. Há projectos que não são aceites ou porque não se justificam ou porque não há verba, ou porque são muitos dias, ou porque a distância é longa ou porque não é pertinente ou porque não se enquadra com o Projecto Educativo. Se bem que os Projectos Educativos das Escolas, normalmente, são tão abrangentes que se enquadra lá tudo (risos).

**(E) Conhece bem o Projecto Educativo do Agrupamento?**

**(E2)** – Sim. Conheço relativamente bem uma vez que fiz parte do grupo de trabalho que procedeu à sua revisão e apresentou propostas para a sua execução de forma mais eficaz.

**(E) E relativamente às orientações estratégicas para assumir estes projectos. Procura-se fazer a articulação entre as necessidades PE e PAA?**

**(E2)** – Procura, procura. E até com os Projectos Curriculares de cada turma. Nem sempre é possível. Uma das coisas que eu noto é que, mas isto não é só aqui nesta escola, nas escolas por onde eu passei há um desconhecimento às vezes grande, infelizmente, por parte do corpo docente, muitas vezes, do próprio Projecto Educativo. Sabem as linhas gerais mas se calhar nunca o leram, ou nunca o analisaram. Também porque têm outras coisas para fazer e estão preocupados com outras coisas. Eu creio que há um desconhecimento razoável do corpo docente da Projecto Educativo da escola. E de alguma forma pode inviabilizar alguma qualidade que se pretende para a escola. E pode ser inviabilizador e às vezes as pessoas são forçadas a conhecê-lo porque tem que fazer determinadas tarefas que têm mesmo que o ler e ir à procura dele.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos e/ou com os objectivos da instituição?**

**(E2)** –Tenho uma visão das coisas democrática porque a minha função é mesmo coordenar, não é impor. Eu não considero que seja dono da verdade nem tão pouco gosto de impor seja o que for. Se houver decisões que tenham de ser tomadas eu tento sempre arranjar um consenso, tento sempre partilhar as minhas

opiniões e quase sempre chegamos a um consenso. Se for uma decisão que vem de cima, pois aí tenho mesmo que forçar as pessoas a irem por determinado caminho. Mas, normalmente a minha forma de actuar é sempre procurando consensos. O coordenador é mesmo para coordenar, não é um director. Não tenho uma visão executiva dos poderes do coordenador. Aliás, aqui a pertinência educativa é sempre o denominador comum, claro. Temos de ter sempre isso em linha de conta para a tomada de decisão.

**(E) Pode explicar melhor esta ideia?**

**(E2)** – Quero dizer que na base de qualquer decisão que eu ou o Departamento tenhamos que tomar, em primeiro lugar devemos ter sempre em conta o impacto que ela vai ter nos alunos, isto é, no processo educativo. Muitas vezes cabe ao coordenador ter este papel, chamar a atenção para as consequências que algumas propostas podem ter nas aulas ou no funcionamento da escola.

**Q6 – Sente que o Director é mais um líder ou um administrador/gestor educativo? Porquê?**

**(E2)** – Não. Eu acho que não é só esta. Eu acho que são quase todos os Directores, pela experiência que eu tenho, se preocupam mais com esta segunda vertente, até porque são muito pressionados a preocuparem-se com essa segunda vertente. O que acontece é que as pessoas muitas vezes chegam aos cargos cheias de boas intenções e acabam por se deixarem envolver nesta teia burocráticas, na administração quase corriqueira do dia-a-dia, do fax, do papel, do inquérito disto e daquilo e acabam por esquecer um bocado essa parte do relacionamento, mais humano de chamar lá as pessoas muitas das vezes. Fazer sentir que elas fazem parte também do processo de decisão, muitas vezes. Infelizmente isso está-se a perder quanto a mim está-se a perder. Embora eu julgue que seja possível poder haver um certo equilíbrio entre estas duas funções.

**(E) E o Director deste Agrupamento é aberto a este equilíbrio?**

**(E2)** - Nem é muito aberta nem muito fechada. Procura um equilíbrio, procura um meio-termo, mas acabam sempre por como estão muito pressionados porque têm que atingir determinadas metas, determinados objectivos, acabam também muitas das vezes, por forçar as coisas, forçar um pouco porque também têm que conseguir chegar aos objectivos, é o que eu noto.

**(E) E quanto à capacidade de influência do Director deste Agrupamento. Como a caracteriza?**

A capacidade de influência da Directora. Tem muito grande capacidade de influência. É muito grande. Tem uma capacidade muito grande de influência. Não sei se é pela sua capacidade de persuasão, se é pelo facto de ser Directora, mas acaba por ser muito grande. Normalmente, a opinião da Directora, não digo que prevaleça sempre mas, inconscientemente, condiciona as outras pessoas a seguir muitas vezes a sua opinião e isso nota-se por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico e isso sente-se. Nota-se até algum efeito de liderança.

**Q7 - Sente que o Director é o responsável máximo por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel do Director? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

**(E2)** – Sinto cada vez mais que a responsabilidade se concentra nas mãos do Director. Ao contrário do que já foi há alguns anos atrás em que olhava para a escola e via uma gestão mais partilhada, mesmo com os órgãos intermédios. Mas, hoje em dia, talvez pela própria natureza das funções do Director e pelas suas

competências eu noto, cada vez mais, que essa gestão é menos partilhada e se concentra mais na mão do Director da escola.

**(E) E como define aqui o papel do Director? Faz algum controlo? Dá sugestões e propõe melhorias?**

**(E2)** – Eu penso que quando o legislador criou este cargo de Director executivo, a ideia não era muito a de repartir a gestão partilhada mas era de concentrar poderes acrescidos na mão do Director, e a tendência da legislação que vai saindo é sempre nesse sentido: concentrar poderes, mais poderes nas mãos do Director, **para o bem e para o mal**. Aqui a responsabilidade acaba por ser mais concentrada, por exemplo, antigamente com os Presidentes dos Conselhos Executivos nós até costumávamos dizer que ele era um primeiro entre iguais e isso desapareceu agora. Sente-se que a hierarquia agora funciona numa determinada maneira que não funcionava há alguns anos atrás. Eu acho que o legislador quis isso mesmo...

**(E) Promover algumas mudanças e garantir mais autonomia das escolas?**

Pois eu não sei qual é sinceramente. Ainda hoje estou para descobrir qual foi a vantagem que se trouxe para as escolas. Porque há escolas em que essa concentração de poder pode ser benéfica e há outras que não. O que eu quero dizer com isso é que enquanto antigamente os poderes estavam mais equilibrados e portanto, se um Director extravasasse as suas competências, se levasse a escola para um determinado rumo que não o melhor, havia sempre estruturas de compensação que podiam compensar e corrigir e tentar influenciar algumas coisas noutra sentido e agora não. Quero dizer a escola agora caminha num sentido que o Director quer. Não sei se me faço entender. Mudanças sim, garantir autonomia das escolas tenho dúvidas, a autonomia das escolas é uma grande ilusão, para não dizer um embuste criado há alguns anos. Cada vez têm menos autonomia onde ela era necessária, e não têm a ver só com verbas, tem a ver com confiança. A tutela ou as suas direcções regionais têm receio de dar muita autonomia às escolas, tem medo de não poder controlar certos projectos e processos, têm receio de deixar as escolas implementar projectos que possam exigir financiamentos avultados. Autonomia em quê? Nem podem definir o número de alunos de cada turma, isso é controlado e corrigido muitas vezes com critérios surreais. Oferta educativa? Mas isso exige condições financeiras para equipar cursos técnicos que as escolas não têm. Enfim... não há grande autonomia.

**(E) E quanto à intervenção da Directora do Agrupamento em concreto. Qual o seu papel na distribuição de responsabilidades e a sua intervenção para a melhoria?**

**(E2)** – A directora distribui as responsabilidades de acordo com o que está estabelecido pela legislação que define esses procedimentos. A meu ver podia reunir, até informalmente o corpo docente para sentir o pulsar da escola, não ficar pelo formalismo das actas, onde muitas vezes as pessoas se coíbem de falar de problemas ou questões sensíveis. Contudo cada pessoa tem o seu estilo e temos que respeitar isso.

**(E) E quanto às decisões finais?**

**(E2)** – As decisões finais estão também na mão do Director. Se bem que o Conselho Pedagógico pode, muitas vezes, fazer prevalecer a sua opinião e o próprio Conselho de Turma pode solicitar muitas intervenções pela parte do Director. Mas a palavra final é sempre dele, claro. O Director acaba sempre por decidir. Um exemplo concreto: a nível da disciplina que é um problema de muitas escolas, onde os Directores intervêm directamente. O Conselho de Turma muitas vezes pode-se queixar de um determinado

problema, os professores podem-se queixar de um determinado problema, mas a palavra final, em termos disciplinares, é sempre do Director. Apesar de serem as pessoas quem sofrem na pele estas questões, a posição final é sempre do Director. O Conselho de Turma pode fazer uma proposta mas a palavra final é sempre do Director e muitas vezes vai contra aquilo que é proposto. Acontece muito frequentemente, não é?

**(E) E nesta escola sente-se isso?**

**(E2)** – Ao nível disciplinar sinto e é por isso que estou a dar este exemplo. A outros níveis, não sinto. E aqui falo apenas na aplicação de medidas disciplinares previstas no estatuto do aluno. O que eu quero dizer com isto é que, por exemplo, imagine que nós temos em sucessivas actas determinadas queixas sobre comportamentos de alunos ou de determinadas turmas e por vezes por parte da Direcção muitas vezes não há uma aplicação mais severa das medidas propostas e previstas no estatuto do aluno é o que eu quero dizer. Os professores solicitam a aplicação de determinadas medidas e a direcção da escola não aplica essas medidas, estou a falar neste aspecto. Isto é um exemplo dum, se quiser, da direcção não ter em conta o que é a sensibilidade geral, por exemplo, de um conselho de turma. Lá terá as suas razões que serão muito válidas mas muitas vezes as pessoas também têm outro tipo de razões.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sente no exercício do cargo de Coordenador?**

**(E2)** – Olhe, as maiores dificuldades muitas vezes é tentar esbater um pouco a burocracia que se foi criando ao longo dos anos. Tentar que as coisas funcionem com menos burocracia. É o que eu noto. Qualquer actividade, qualquer projecto em que o Departamento se envolva muitas vezes implica uma carga burocrática tão grande que isso por si só é um factor que desmotiva e desincentiva as pessoas a avançar em determinados projectos. É um elemento muito pesado. Eu noto isso muito frequentemente. Por exemplo, as visitas de estudo para projectos para nós participarmos em intercâmbios com outras escolas, coisa, projectos específicos do nosso Departamento. Engloba uma carga burocrática tão grande, autorizações, disto e daquilo, preenchimento disto e daquilo e depois o Departamento acaba por achar mais conveniente não se meter e não ir por aí. É um caminho a percorrer árduo. Outro problema, mas isto acho que é com os departamentos todo que é muitas vezes a dificuldade que o Departamento tem em se fazer ouvir nas estruturas superiores. É difícil mas isto não tem a ver com esta escola. Tem a ver com a forma como esta gestão é concebida. Tem a ver com a cultura organizacional que se vive dentro da escola. Por exemplo, a lógica dos Conselhos Pedagógicos é muitas vezes uma lógica errada. Nós reunimos muitas vezes o Departamento para dar conhecimento das decisões quando às vezes deveria ser ao contrário. Auscultar a sensibilidade do Departamento para depois irmos comunicar ao Conselho Pedagógico o que é que o Departamento achou sobre determinada matéria/assunto. Acaba por ser apenas para dar informação em vez de ser ao contrário.

**(E) Também sente que existe uma certa cultura de fragmentação e de isolamento tão característica na profissão docente? Existe uma certa angústia no isolamento?**

**(E2)** – Não sinto isolamento. Não sinto muito. Sinto que as pessoas aqui até quando se encontram com alguma proposta que colaboram muito umas com as outras e partilham. Não noto que aqui no Departamento ou na escola as pessoas se sintam isoladas no seu trabalho. Claro que há pessoas que, quando se tem cem ou cento e tal docentes, setenta ou oitenta, não interessa nem todos trabalham da mesma manei-

ra. Mas se tivéssemos que arranjar aqui um denominador comum, acho que não, acho que as pessoas gostam de trabalhar em grupo e em partilha. Eu, por exemplo, não acho isso até a nível do meu Departamento. Outra dificuldade, é muito difícil trazer a comunidade educativa à escola. Já tive mais ilusões a esse respeito do que agora. É muito difícil trazer as pessoas à escola a não ser por razões muito graves ou motivos muito fortes. Ou porque houve qualquer problema com os filhos ou na reunião de Conselho de Turma. Aliás, se nós fizéssemos uma estatística do número de alunos e Encarregados de Educação que vêm às reuniões, seriam números muito baixos. Com as entidades exteriores, as parcerias até vão funcionando. Por vezes, uns momentos melhores e noutros momentos piores mas acabam por ir funcionando, mas como não ligam directamente com os Departamentos mas sim com a Directora, ou com o CP e não considero esta relação uma dificuldade.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E2)** – Considero normal, é o normal numa escola. Quero dizer. Nós achamos que pode ser sempre melhor mas acho que é normal. Ou melhor é satisfatório. Não considero que sejam excelentes mas também não considero que sejam más. Há uma relação profissional satisfatória. E essas relações são mais contribuidoras para o funcionamento da organização. Não considero que sejam um obstáculo, apesar de um ou outro caso pontual. Mas não considero que as relações interpessoais inviabilizem o trabalho que se vai fazendo aqui diariamente, mal seria.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

**(E2)** – Não recebo grandes *feedbacks* sinceramente. Também não me preocupei muito com este aspecto de saber como é que avaliam o meu trabalho. Se calhar, estou tão focalizado em fazer as coisas. Em cumprir o que tenho de cumprir e não me esquecer de nada que acabo muito por não me preocupar com a forma de actuar. Se calhar, vou-me importar mais no final do ano quando pedir aos meus colegas para avaliarem o meu trabalho. Mas também ainda não tive da parte deles nenhuma sugestões.

**(E) E os resultados da escola não podem funcionar para si como um *feedbacks*?**

**(E2)** – Podem, podem, evidentemente. Nós aqui no Departamento até nem temos muitas razões de queixa. Temos um índice de insucesso baixo no Departamento. Mas já houve um caso dum turma que apresentou índices de insucesso muito altos e portanto, um pouco diferente da média de outras turmas e aí reunimos para saber o que se estava a passar. Se era um problema do professor, se era das características da turma, conhecer melhor o que se estava a passar e depois chegamos à conclusão que esse insucesso era comum à maioria das disciplinas do Conselho de Turma e não era exclusivo do nosso Departamento. Reunimos e não deixamos de analisar isso em Departamento.

**(E) E nessa ocasião foi estabelecida alguma estratégia de acção ou plano de melhoria?**

**(E2)** – Não houve nenhuma reunião específica para isso. Fazia parte da análise de resultados no fim de cada período nas disciplinas de Departamento, ano por ano e foi neste enquadramento que analisámos esta turma que estava a ter resultados que saíam um pouco da norma, digamos assim. Relativamente a outras turmas, não reunimos especificamente para isso. As estratégias... É muito difícil só uma disciplina

de Geografia ou História ou de História e Geografia de Portugal influenciar as estratégias de todo o Conselho de Turma, não é? Essas estratégias passam mais pelo Conselho de Turma e não pelo Departamento (...) Não conhece os alunos, pode apenas sugerir outros caminhos ou estratégias para trabalhar este ou aquele conteúdo.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(E2) – A Turma Mais, actividades variadas de carácter multidisciplinar, e projectos no âmbito da educação especial.

**Q12 - Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E2) – São sempre importantes, mas não os acho decisivos. A meu ver a liderança vê-se ou afirma-se em pequenos projectos em situações do quotidiano, em decisões que podem parecer irrelevantes mas não são. A consolidação de uma liderança está na capacidade de gerir conflitos de interesses, entre professores ou departamentos, e muitas vezes todos eles legítimos e com relevância para a escola, mas onde se têm de fazer opções. Liderar é optar, liderar é decidir, é escolher rumos, e que por vezes demoram tempo a dar os seus frutos ou denotar resultados. A inovação pode e deve dar um contributo para cimentar uma liderança mas nunca é o único factor que consolida a posição de um líder. Até porque inovar é cada vez mais difícil no actual contexto escolar em que vivemos.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li> </ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E2) – Há dois anos. Desde 2009/2010. Cerca de dois anos.

(E) Participou na Avaliação Externa do Agrupamento em 2008? De que forma?

(E2) – Não participei porque não estava cá. Mas participei na escola onde estava. Vi como era feita, em que moldes e que objectivos tinha.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E2) – Eu acho que não foram publicamente afixados, mas não posso garantir isso. Certamente foram alvo de análise nos órgãos do agrupamento.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E2) – Desconheço isso. Não ocupava o cargo de coordenador nesse momento, mas julgo que foram analisados e retiradas as devidas ilações.

**Q16 - Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E2) – Certamente que sim, não podia ter sido de outra forma. O agrupamento não podia ficar parado ou numa posição conformista perante aquilo que correu menos bem nessa avaliação e eu sei que houve uma avaliação pouco positiva nalguns aspectos. Por exemplo, se uma lacuna ou falha era ao nível da auto-avaliação, foi necessário rever ou reformular os processos ou os mecanismos para tornar isso mais exequível. Isto é, criar formas mais eficazes de nos avaliarmos. Entendo a auto-avaliação das escolas não para ser vista como algo punitivo mas como algo pedagógico. Detectar, melhorar e corrigir eventuais falhas. Infelizmente o legislador não tem muito esta perspectiva e pune aquilo que considera falhas com limitações nas quotas para a avaliação dos docentes. No meu ponto de vista uma primeira avaliação externa nunca deveria ter efeitos punitivos numa escola. Isso seria numa avaliação posterior para verificar se de facto os erros persistiam ou se foram ultrapassados.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?** \* Acção para o desenvolvimento organizacional;\* Acção perante resultados da monitorização dos cursos (se foi feita); \* Estratégia de promoção pública da imagem do Agrupamento para projecção da qualidade da formação; \* Rentabilização dos recursos multimédia existentes.

(E2) – O que eu noto é que as pessoas estão tão envolvidas no seu trabalho diário. Agora, ainda por cima, com a avaliação, os relatores a terem que avaliar outras pessoas, as pessoas estão tão focadas no seu trabalho do dia-a-dia que sobra pouco tempo e pouca vontade para a implementação deste tipo de planos. Não quero dizer que não se faça. Por exemplo, para mim uma das tarefas que me calhou no final do ano lectivo passado, aquele chamado “trabalho de férias”, foi tentar encontrar estratégias para melhorar ou para implementar o Projecto Educativo da escola. Não sei se isso também se pode integrar aqui nesta questão. A ideia foi tentar encontrar estratégias para que o que existe poder ser posto em prática também. Agora se me pergunta se nós elaboramos um documento para tal. Sim, claro. Muito bonito e com muitas estratégias. Agora isso foi totalmente posto em prática, não! Algumas foram e outras não. Nem podiam na situação em que as escolas estão a trabalhar. Agora, julgo que nos domínios que apontou, a estratégia de promoção pública da imagem do Agrupamento para projecção da qualidade da formação é insuficiente ainda e a rentabilização dos recursos multimédia é boa.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resul-	- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção

tados da avaliação externa	com vista a uma melhoria. - Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais.
----------------------------	--

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

**(E2)** – Principalmente no Conselho Pedagógico, tento fazer da minha voz, a voz dos meus colegas de Departamento e sensibilizo-os para isso. Tento sempre intervir, até só concebo a minha presença nesse órgão se for para intervir. Não estar lá apenas para marcar presença. Faço sugestões, aponto aquilo que me parece errado, tento ter espírito crítico e tento que o meu Departamento não fique de fora de eventuais processos decisórios.

**(E) E fora do Conselho Pedagógico? Define ou intervém no sentido de serem definidos planos de acção? Como se organizam?**

**(E2)** – Claro. Nos Conselhos de Turma, nos Conselhos de Directores de Turma, nas reuniões com os encarregados de educação, em conjunto com os meus colegas, procurando integrar contributos de todos para chegar a soluções viáveis.

**Q19 - Dê exemplos de planos de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

**(E2)** – Por exemplo, o arranjo dos espaços exteriores que tem sido feito nos últimos anos e que tem sido visível, o espaço exterior da escola tem melhorado bastante e tem envolvido muitas pessoas e muitos clubes. Estamos a falar de um que é visível mas há outros mais. É o mais emblemático para a escola, poderá não ser o mais importante mas é também necessário. O trabalho mais importante dos departamentos é do encontrar estratégias e actividades para motivar os alunos para o sucesso nas suas disciplinas, não só sucesso mas gosto pelas mesmas. Infelizmente estas coisas não vivem só da criatividade e da vontade dos professores e alunos, voltamos sempre ao mesmo, é necessário dinheiro para adquirir materiais, visitas de estudo etc. Ainda existe muito a visão paroquiana que uma visita de estudo é só passear e diversão. Também o deve ser, porque isso depois motiva para o resto. Mas uma visita de estudo por vezes vale mais que muitas aulas teóricas. No mundo de hoje são cada vez mais necessárias. É essencial o contacto com a realidade, mais até de escolas implantadas em meios desfavoráveis e isolados. Contudo é cada vez mais difícil realizá-las por falta de verbas, transportes etc. Já nem falo em visitas a outros países europeus, uma pratica corrente nas escolas do centro e do Norte da Europa. Falo a dimensão do nosso país, mas até isso é cada vez mais inviável. Vivemos de boas vontades, de carolice e de metas. É a escola de hoje.

**Q20 - Identifica-se com as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Elas reflectem a visão estratégica da comunidade educativa? São as mesmas desde que iniciou funções no cargo?**

(E2) – Sim, identifico-me com as linhas orientadoras e contribuí para a sua reformulação. Agora com tantos obstáculos pelo caminho será difícil chegar lá. Se reflectem a visão da comunidade educativa isso já não posso garantir, mas são metas positivas e muito positivas se fossem atingidas.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(E2) – Creio que já abordei o assunto em resposta anterior. Com certeza que foi e é imperioso corrigir as falhas detectadas. Falei da auto-avaliação mas há outros planos, certamente. Mas, como lhe disse, os resultados da avaliação externa não são de todos conhecidos em detalhe.

### Entrevista com a Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (E3)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

#### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenador neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado 3 (E3)** – Há muitos anos, desde que cá estou. Desde que cá estou, portanto, na altura a designação não era Coordenadora de Departamento; comecei por ser delegada de grupo, depois mais tarde, delegada de área disciplinar e agora, há uns anos a esta parte, e há muitos, coordenadora de departamento. Julgo que há 22 anos, precisamente, há 22 anos que cá estou. Só que, antigamente, no tempo em que era delegada de grupo, o grupo era muito menor, não é? Agora a partir do momento em que passei a ser delegado de área, aumentou e agora, coordenador de área muito mais, porque envolve muitas outras áreas.

#### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E3)** – Há mais de dez anos. Eu penso que sim mas aí eu gostava de precisar melhor, mas acho que foram mesmo 10 anos. Já tenho toda essa experiência, se não estou em erro.

#### **(E) Que outro tipo de experiência adquiriu ao longo da sua carreira?**

**(E3)** – Primeira designação era delegado de grupo. Mais tarde fui delegada de área e há uns anos que eu não sei precisar exactamente quantos, mas para aí mais de dez, fui coordenadora de departamento. Já fui Directora de Turma e Coordenadora dos Directores de Turma, também há muitos anos. Já pertenci à Assembleia de escola mas não agora no Conselho Geral. E nunca desempenhei funções executivas, nem nunca fui assessora da Direcção.

#### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?

**(E3)** – Não, não. Não, não tenho formação específica, não tenho nenhuma. Tenho é alguma experiência. Tenho apenas formação contínua, por exemplo, na avaliação de desempenho que me permite fazer face às necessidades do exercício deste cargo, entre outro tipo de formação que me ajudou a desempenhar este cargo. Mas hoje eu reconheço que algumas destas acções, na observação de aulas, por exemplo, que foram muito úteis. Também nessa área relacionada com a avaliação de desempenho.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

**(E3)** – Tomar outras posturas face aos alunos. O meu papel enquanto coordenadora de departamento. Sempre em reuniões de Departamento. Todas as decisões são tomadas em reunião de Departamento. Tudo é discutido e tudo é reflectido e quando não há consensos, há votação. Faço esta auscultação no Departamento e depois há o ir ao Conselho Pedagógico para saber se é ou não aprovado. Mas antes disso tudo, eu dou sempre conhecimento, agora a designação é Direcção, antigamente era Conselho Executivo; quando há qualquer coisa que se pretende implementar eu primeiro dou conhecimento à Direcção “olha estamos a pensar fazer ou o colega x ou y está a pensar fazer isto” e depois vou discutir isso em Departamento e as pessoas dizem sim ou não e esta é a primeira triagem, digamos. Depois quando sim, e normalmente é sim, é sempre discutido em Departamento e depois é que segue para Pedagógico. Normalmente é este o percurso tradicional que utilizamos para aprovar o que quer que seja.

**(E) Procura sempre que haja uma articulação desses projectos com as linhas centrais do Projecto Educativo?**

**(E3)** – Nem sempre. Quero dizer, tentamos. O Projecto Educativo também tem o valor que tem. Mas com certeza que sim. Não estamos sempre com ele, quero dizer não fazemos do Projecto Educativo a Bíblia, mas está sempre presente. Tenho consciência que os colegas mais novos nem sequer o conhecem, talvez, porque estão sempre de passagem por uma sucessão de escolas e até compreendo se nem o conhecerem, embora de um modo geral as pessoas saibam quais são as suas linhas estratégicas orientadoras. Eu julgo que o projecto Educativo está sempre, pelo menos, presente.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

**(E3)** – Tenho tido algumas experiências interessantes. Mas, não me quero gabar, mas de um modo geral acho que posso dizer que ao longo destes 22 anos tenho conseguido levar a água ao meu moinho. Não sei se fui clara, tentando explicar por A+B que se formos por aqui é melhor do que ir por ali. Não com aquela autoridade do “tem que ser” mas também não com a tendência do “Laissez Faire, Laissez Passer”. Penso que tenho conseguido. Agarro-me um pouco à experiência profissional e experiência de vida também e tem sido fácil desempenhar e conduzir este Departamento. E tenho gostado de ser Coordenadora de Departamento, apesar de ter tido também algumas chatices, mas também faz parte, não é. Isso acontece. Ainda mais nesta fase com a Avaliação de Desempenho Docente.

**(E) Os objectivos da instituição estão sempre presentes?**

**(E3)** – Felizmente até agora não tenho tido grandes problemas. Agora há sempre preocupação dos grandes objectivos da organização estarem presentes. Eu acho que nós passamos muitas horas a debruçarmos sobre a avaliação. Fazemos sempre uma reunião de preparação. Sempre nos momentos de avaliação dos alunos, sempre ah... portanto, de modo a tentar esclarecer e a clarificar os colegas sobre os normativos e do que se pretende. Depois, faz-se um estudo por turma e por ano, sobre os resultados escolares, a seguir numa outra reunião e depois a seguir discutimos sempre o assunto em Conselho Pedagógico, porque o nosso grande projecto de escola é melhorar o sucesso e reduzir o abandono escolar. E o grande

projecto desta escola e é também o grande projecto do Departamento. Acho que falamos muito sobre este assunto porque o grande projecto da escola é reduzir o insucesso, embora não o apelidamos de projecto, em termos formais. Faz parte das nossas rotinas diárias enquanto professores. Nomeadamente, o meu Departamento confrontou-se com um insucesso grande a nível de 6º ano na disciplina de Matemática e vamos, há duas colegas e uma deles sou eu, vamos e sem ninguém nos pagar nada, fazer par pedagógico com uma turma, com uma colega que tem essa turma e que apresenta maus resultados. Carolice, ... é uma espécie de assessoria. Por exemplo, o Plano da Matemática, no 1º ano e o Plano da Matemática faz parte dessa linha estratégica e no primeiro ano foi muito bom, porque conseguimos que todas as turmas ficassem com par pedagógico. Entretanto veio cá a inspecção e disse que não era assim e nesse ano em que foi o primeiro ano do plano da matemática em que efectivamente dois professores estavam em sala de aula, os resultados escolares melhoraram muito, efectivamente. Foi portanto um projecto da escola que ajudou a promover o sucesso realmente, mas sem pagar às pessoas também acho que... não é muito...

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E3) – A primeira hipótese que referiu. Eu julgo que a Directora é uma grande líder. Eu sinto mesmo esse exercício de liderança na Directora. Ela consegue levar sempre a sua água ao moinho, convencer os outros. Nas reuniões do Conselho Pedagógico isso é muito visível. Também na dinâmica do dia-a-dia. Nem sempre está presente porque também tem um forte acervo administrativo, está sempre atulhada em trabalho. Mas claramente a primeira hipótese que referiu é a que encaixa melhor no perfil que traço da própria Directora.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E3) – Eu acho que ela partilha. O que eu noto é que a Directora da nossa escola, e sou muito amiga dela pessoalmente, é uma pessoa que eu admiro como pessoa e como profissional, ela sente-se responsável por tudo o que se passa na escola mas tenta sempre que todos os outros agentes, quer sejam assistentes operacionais, quer sejam Encarregados de Educação, quer sejam professores, se sintam responsáveis por aquilo que se passa aqui. Pelo menos tenta. E sinto que tudo isto é visível. Porque assisto a isso através de reuniões do Conselho Pedagógico, nas próprias reuniões informais que mantemos. Até nas reuniões informais eu assisto a isso. O papel do Director... bem só em termos burocráticos, quer dizer. A Directora não tem aquele papel do “eu sou a Directora e quem manda aqui sou eu” não é assim, ela tem um papel democrático, ouve as pessoas e pede sugestões. Penso que ela tem um pouco o poder transformacional, de tentar mudar as pessoas. Agora temos também responsabilidades enquanto coordenadores. Imagine que há uma queixa sobre um colega de um pai ou encarregado de educação. Será necessário mediar o caso e num recurso também posso muitas vezes mediar o caso. E agora com esta fase da avaliação de desempenho também. Eu julgo que tento... não é controlar. Tento saber o que é que se passa no Departamento, portanto, estar por dentro. Para poder ajudar e assumir as minhas responsabilidades e ao mesmo tempo repartir essas dificuldades com os outros colegas.

**(E) E julga que de algum modo a avaliação de desempenho se constituiu num obstáculo para a afirmação e distinção de papéis?**

**(E3)** – Até agora ainda não senti nada disso porque as pessoas que pediram aulas assistidas eram muito poucas. Este ano não sei como é que vai ser mas estou com algum receio que o ambiente se degrade porque as quotas para Excelente ou Muito Bom ainda não chegaram, mas devem ser de acordo com os resultados da avaliação externa e não devem ser muitas. Estou com receio... tenho medo que o bom ambiente ao nível de Departamento e ao nível da escola se degrade. Até agora ainda não senti isso.

**(E) E as decisões finais? A quem pertencem?**

**(E3)** – Obviamente que há as decisões finais são sempre do Director. Há decisões que o novo cargo de Director. Há decisões que cabem mesmo ao Director, só. Como por exemplo o lançamento de metas para o sucesso até 2015. Nós podemos opinar mas depois a última palavra deve ser do director.

**(E) Respeita essa opção de regulamentação do processo?**

**(E3)** – Gostava mais que e acho que até os próprios directores, e não digo todos, gostariam de não ter eles sozinhos a última palavra. Gostava mais que essas decisões fossem mais repartidas entre todos, sinceramente.

**(E) Sente melhorias na organização?**

**(E3)** – Não. Eu não consigo notar diferenças entre o cargo de Director e o de Presidente do Conselho Executivo. Não consigo notar diferenças... Continuam a ser trabalhar em equipa. Pelo menos, nesta escola eu sinto isso.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenadora?**

**(E3)** – Agora neste momento é ir assistir a aulas de colegas, portanto a Avaliação de Desempenho Docente. Não me revejo nesse papel. Uma coisa é ir a uma turma dar apoio, até porque com dois professores funciona melhor. E outra coisa é ir lá ajudar o colega porque a turma funciona, outra coisa é ir lá para avaliar os colegas. Outro cargo, outro ponto fraco, outra dificuldade, não tanto ultimamente, mas há alguns anos mais atrás, alguns colegas, isto é um Departamento grande, quer dizer, aparece gente bem educada, gente mal educada e com vários tipos de formação. E de vez em quando tinha de chamá-los à atenção. Não era por uma questão de o estar a recriminar e às vezes não era bem aceite. Mas o chamar à atenção era sempre em privado. É uma situação difícil. De resto julgo que até agora, salvo raríssimas excepções acho que tenho conseguido manter um bom ambiente de trabalho, troca de experiências porque uma pessoa sozinha não vai a lado nenhum.

**(E) Não sente portanto uma certa cultura de isolamento e fragmentação?**

**(E3)** – Isso não. Enquanto grupo disciplinar que eu era delegado de grupo, quer delegado de área ou como coordenador de departamento, penso que tenho conseguido o trabalho de parceria, de partilha, e troca de experiência. Porque a pessoa sozinha não vai a lado nenhum, não vai a alado nenhum, não é verdade? Não sinto nada essa fragmentação que fala entre professores. Há um bom ambiente de trabalho entre todos. Temos conseguido manter isso ao longo dos anos. E também acho que há um bom ambiente entre professores e os assistentes operacionais. Agora, isso, isso. Eu penso que o comportamento dos nossos alunos nestes últimos dois anos tem piorado, logo isso vai afectar um bocadinho a relação professor-aluno e funcionário-aluno. Mas há dois anos para cá, eu não sei bem porquê, não sei a que se deve, nota-se que

os alunos estão mais mal-educados, muito mais indisciplinados. Vêm já da escola primária com essa indisciplina. Há excepções, obviamente. E isto é um problema que nem todos os colegas conseguem ajudar a resolver no desempenho do cargo de professor ou de coordenador. Não quero aqui estar a pôr defeitos às habilitações académicas de nenhum colega, mas julgo, eu própria sinto que o facto de ter tirado uma licenciatura em ensino me favoreceu sem dúvida, no desempenho do cargo de professor e até mesmo na de coordenadora. Até mesmo\ agora na observação de aulas, eu ainda me lembro do ano em que fiz estágio e do que é que as minhas orientadoras me diziam. E sinto que há colegas que têm mais dificuldade em fazer a observação de aulas porque não tiveram esse tipo de estágio.

**(E) E relativamente à formação de professores. Sente que o actual quadro de formação de professores favorece o desenvolvimento de uma certa cultura organizacional?**

**(E3)** – Eu acho que sim. Tenho a certeza que sim. Até porque qualquer professor vem com o estágio pedagógico feito e antigamente é que não tinham recursos, as pessoas tinham uma licenciatura e só após a licenciatura é que faziam um estágio que julgo que não era tão pedagógico com aquele modelo que é integrado as licenciaturas. Agora a nível da formação contínua para professores julgo que nesse aspecto, apesar de andarem um bocadinho “atarantados” se é que o termo existe logo de início, mas apareceram logo acções de formação nesse sentido para a Avaliação de Desempenho que foi um tema marcante e preocupante há uns anos atrás. Agora se essa formação é adequada de acordo com os projectos que desenvolvem julgo que não de todo. Olhe, por exemplo, eu gostava de fazer uma formação na área das ciências, uma reciclagem mas ainda nunca me foi apresentada uma formação dessas. Apareceu um ano, há dois anos atrás julgo eu, uma formação on-line que foi interessante, mas não era bem aquela formação que eu queria. Eu queria mesmo uma formação, sei lá, no laboratório, no campo, está a perceber? A esse nível eu acho que as pessoas se queixam um bocado. Na área das ciências não sou só eu que sinto essa necessidade.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E3)** – Acho que as relações interpessoais são boas. Acho que são muito boas. Até agora, pelo menos. Daqui para a frente não sei e isto não quer dizer que não haja problemas pontuais, agora de um modo geral eu sinto-me aqui muito bem. E noto que as pessoas vão passando por cá, mais tarde, quando os encontros referem que têm saudades da escola. E a cooperação e excelente são também muito boas. Acho que há colaboração e cooperação. Por exemplo, nós vamos no próximo dia 21, foi o dia que a escola escolheu para não ter actividades lectivas e todos os Departamentos têm... toda a gente está a colaborar para saber o que se vai fazer nesse dia. Portanto, vai ser dia em que vai haver muita animação e vai ter a colaboração de todos. De manhã vão para o ginásio para o “Clinic de Basquetebol”. E obviamente que eu julgo que estas relações contribuem muito para o nosso trabalho e influenciam de uma forma muito positiva porque ajudam a promover a imagem de um bom Agrupamento, com certeza e de certo modo pode ajudar a trazer mais alunos para a escola, mais professores e mais cursos, não é? Antigamente a escola estava selada com um rótulo de ser uma escola com um mau ambiente, mas eu nunca achei isso. Nunca senti isso.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

(E3) – Os resultados escolares. São o principal *feedback*. E é o principal, o que nos move diariamente, não fosse esse o grande pano de fundo do nosso Projecto Educativo. E aquele que falei mais atrás sobre os Encarregados de Educação. Aparecem normalmente Encarregados de Educação a fazerem queixas à direcção ou até a mim pessoalmente, o que me leva a mediar este tipo de desequilíbrio. Mas há muito tempo que não acontece, felizmente, no meu Departamento. As próprias actas, por vezes, também. Sim. Consegue-se também ter esse feedback das actas, embora não seja muito comum. Mas a partir das leituras de uma acta consegue-se diagnosticar qualquer problema ou fazer alguns ajustes. Mas são sobretudo os resultados escolares que são as linhas mestras do nosso Projecto Educativo e penso que neste momento a escola tem feito tudo para melhorar os resultados escolares. Desde a criação de salas de estudo, de dedicar 45 min. no Estudo Acompanhado à Matemática, dos pares pedagógicos, enquanto foi possível, a turma mais, enfim!

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(E3) – Inovador, inovador. Inovador não sei se haverá alguma. Fazemos muitas actividades, agora se são inovadoras. O programa “Mexe-te” foi talvez um dos projectos inovadores do Agrupamento. Já tivemos alguma formação e alguns contributos, apesar do dinheiro ser pouco. Olhe, o Eco-escolas. Embora acho que não seja muito inovador. Tem um que está a funcionar muito bem. Sei lá. Na minha área eu noto, por exemplo que os colegas que têm a Turma<sup>+</sup> quando têm os melhores alunos conseguem puxar mais por eles e quando têm os mais fraquinhos também conseguem dar mais apoio e melhorar os resultados escolares globais dos alunos.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E3) – Os colegas que estão a leccionar na turma mais têm reuniões para preparar as aulas, têm reuniões semanais para fazerem o balanço das actividades e há uma grande permuta e partilha de saberes. Julgo que poderá haver uma relação bastante forte entre inovação e liderança. Aliás, um professor que dentro de uma escola consiga inovar tem muitas vezes a admiração e respeito pela parte dos seus pares. Creio ser possível estabelecer aqui um binómio relacional... Sim, os projectos inovadores podem ajudar a consolidar processos de liderança, julgo que sim.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li><li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li><li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li></ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E3) – Há 22 anos. Participei na Avaliação Externa enquanto coordenadora. No painel dos coordenadores. Na altura falamos muito de articulação se havia boa relação com o Conselho Executivo, se havia partilha de experiências entre os coordenadores. No relatório havia uma parte que falava dos coordenadores de Departamento que conheciam as suas áreas de actuação e intervenção e evidenciava uma boa articulação existente entre os Departamentos Curriculares. Insistiram muito nessa parte da articulação inter-departamental, elogiando até o seu funcionamento.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E3) – Este relatório foi entregue aos coordenadores e foi discutido em Conselho Pedagógico. Houve uma discussão em área e foi sobretudo divulgado no Departamento. Para além disso, funcionou como um veículo de influência à comunidade. Penso que sim, foi divulgado na página da escola e aliás, creio que o próprio relatório ajudou a elaborar o Projecto Educativo, uma vez que o bater na tecla do insucesso escolar acho que foi baseado aqui no relatório da Avaliação Externa e foi até bastante debatido. Mesmo que os resultados da Avaliação externa não tenham sido muito favoráveis, senti que não houve falta de vontade em enfrentá-los e seguir em frente com vista a melhoria. Não senti que houvesse vontade em esconder o que quer que fosse. Olhe quando saíram os resultados da Avaliação Externa não se falou muito se bem que as pessoas não ficaram muito satisfeitas mas também não deixaram as pessoas de rastos. Conversou-se sobre o assunto e debateu-se o tema. Eu pessoalmente não senti um sentimento negativo. A Avaliação Externa veio cá fazer um diagnóstico com uma finalidade informativa para nos ajudar a escolher melhor os caminhos da melhoria. O relatório serviu como um ponto de partida e tem sido assim, desta forma que esta Direcção tem baseado a sua estratégia de actuação e penso que sempre com o relatório da Avaliação Externa mais ou menos presente.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E3) – O tratamento tem sido nas reuniões de Departamento e nas reuniões de área disciplinar que ainda fazemos. É sempre. Os resultados não foram bem tratados. Eles estão presentes, estão sempre presentes nas reuniões de Departamento, sobretudo quando se falam nos momentos de avaliação. E na reflexão da avaliação dos alunos e na avaliação das nossas actividades. O relatório não é um “fantasma” pelo menos não o encaro como tal. Mas é como um ponto de partida. É como um elemento positivo e teve um impacto nos nossos procedimentos porque permitiu construir a prática dele o nosso futuro enquanto escola e serviu como uma espécie de ponto de partida. Eu encarei assim e penso que os meus colegas também o encararam como esse ponto de partida para melhorar.

**Q16 - Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E3) – Sim. Planos de acção ou melhoria. Foram definidos planos formais tenho isso para aí num dossier. Mas sei que foram feitos alguns planos de melhoria. Esses quatro aspectos que mencionou funcionam

também como reguladores do nosso trabalho cá na escola. Olhe, este da rentabilização dos recursos multimédia foi completamente ultrapassado com a questão do PTE e da instalação da rede na escola. Quanto à acção para o desenvolvimento organizacional, creio que houve melhorias até porque a equipa directiva mudou e trouxe melhorias para a escola. Também penso que hoje há mais cuidado nos balanços que se fazem sobre os diferentes resultados de monitorização dos cursos. Nós procuramos sobretudo conhecer as causas de determinados resultados, o porquê? Por que é que isso aconteceu para melhorar. E definir estratégias e não nos limitarmos só a fazer estatísticas e são apontadas sempre estratégias. Há aqui uma certa preocupação com o controlo da qualidade dos cursos. Nesse ponto de estratégia de promoção da imagem do agrupamento não sei muito bem se é feito, bem. Nós “vendemos o nosso peixe” (risos) e o que é facto é que os colegas gostam e têm saudades da escola e quando cá passam têm também pena de se irem embora. Mas esta estratégia é, digamos, não denunciada, por assim dizer e penso que nesse aspecto o agrupamento cresceu na imagem de organização que passa para o exterior.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

**(E3)** – Não me recordo agora. Estive nesses grupos de trabalho mas não me recordo agora. Eu participei activamente nessas reuniões, eu penso que sim. Também já participei em tanta coisa (risos) mas quase de certeza absoluta. Eu penso que isso foi a Pedagógico. Lembro-me que se falou muito em planos de melhoria mas agora o que posso dizer é que há um esforço muito grande para tentar melhorar os resultados escolares dos alunos.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

**(E3)** – Tento saber porque é que determinada coisa que não está a correr bem, o que é que aconteceu. Tento saber o porquê? E depois tento dentro do Departamento ou do grupo disciplinar, tento melhorar. Mas não entro em pânico. Por exemplo, quando falei há pouco daqueles problemas que ocorrem no Departamento, ao nível do par pedagógico, nós sabemos que as aulas funcionam de forma diferente quando há par pedagógico mas muitas vezes temos medo que o ministério da Educação às tantas julgue que se é bom, então os professores que as façam mas por carolice. Mas as aulas funcionam de forma diferente. É muito melhor. Nesta solução encontrada para a promoção do sucesso escolar, evidentemente que traçamos um plano formal de acção, onde constava os encontros, a planificação dos encontros para preparação de aulas. Agora este par pedagógico funciona no âmbito informal e esta preparação de aulas é menos formal também, mas antigamente fazíamos.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

**(E3)** – É o mesmo ponto. Batemos sempre na mesma tecla. As debilidades que nos são apontadas são sempre a nível dos resultados escolares. Olhe, o Plano da Matemática é um exemplo de plano de acção. Todas as terças feiras reunimos aqui nesta sala precisamente e discutimos o que estamos a fazer, discutimos os materiais a utilizar, partilhamos experiências e materiais, pensamos em estratégias e debatemos a Matemática. Portanto, esses planos de acção. Saem daqui destas reuniões. E também saiu daqui a ideia do par pedagógico. Foi uma solução nossa. Depois também tem oportunidades de, todos os meses, partilhar esta vivência com o professor acompanhante e resultam sempre daqui mais-valias para a disciplina porque há muita partilha de experiências com pessoas de outras escolas e é interessante.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

**(E3)** – Sim, identifico-me. É aquela tecla da melhoria dos resultados escolares e da redução do abandono escolar. Penso que estas linhas são pertinentes e reflectem essa visão estratégica e configuram as necessidades locais. De facto este foi sempre um dos principais problemas com o qual a escola se deparou e houve necessidade de adoptar novas formas de ultrapassar esta dificuldade. E penso que agora nos sentimos mais realizados no nosso projecto pois foram tomadas as medidas correctas no tempo oportuno.

**(E) Que estratégias têm vindo a ser implementadas para dar exequibilidade aos principais objectivos?**

**(E3)** – Olhe, as turmas PIEF, os CEF's, os currículos alternativos são exemplo disso. Os EFA também funcionam aqui ao nível do 1º CEB, processos de alfabetização. A turma mais, o projecto da Gulbenkian.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

**(E3)** – A Avaliação Externa teve impacto. Para mim não me aterroriza mas levou-me a pensar e penso que a maioria das pessoas também. Houve um impacto positivo e houve sobretudo momento de debate e discussão entre pares o que desencadeou processos de melhoria. Eu acho que quase tudo foi melhorado nos diversos domínios de avaliação que a IGE utilizou no âmbito da Avaliação Externa. Mas o que notei mais foi a melhoria na qualidade do debate e discussão que se estabeleceu dentro da escola. Não sei se lhe respondi à questão. Penso que foi positivo. Acho que teve um impacto positivo porque a escola tem feito um esforço no sentido de arranjar estratégias para melhorar os pontos fracos que foram apontados. Esta é a ideia global que eu tenho sobre este assunto.



## Entrevista com a Coordenadora de Departamento de Línguas (E4)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenador neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado E4 (E4)** – Neste Agrupamento? Há imensos anos já! Há bastante tempo, mesmo. Aliás, também estive na escola Secundária onde desempenhei este cargo. Portanto, muitos anos mesmo. Não sei agora muito bem precisar, mas talvez mais de 15 anos, com certeza. Não foi contínuo, foram 15 anos mas com alguns intervalos. Houve alguns anos que intercalaram neste espaço temporal.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E4)** –Fui Directora de Turma também. Como Coordenadora de Departamento, olhe agora sei lá talvez desde 1980/1981, estive sempre em cargos de Coordenação ou de Direcção de Turma. São muitos anos, cerca de trinta anos!

**(E)** **Que outro tipo de experiência adquiriu ao longo da sua carreira? Esteve alguma vez ligada a cargos de gestão da escola?**

**(E4)** – Dar aulas é aquilo que eu gosto de fazer. Aulas de francês, português. Dei também aulas de inglês desde o início e gosto imenso de dar aulas. O que eu gosto realmente de fazer não são cargos, não gosto de cargos, não gosto de papéis, não gosto de burocracias. O que eu gosto realmente é de dar aulas. Ir para a sala de aulas e estar com os meus alunos e transmitir-lhes os conhecimentos. E a relação que se consegue estabelecer com eles é importante, também. E a relação que eu tenho com eles normalmente costuma ser sempre muito boa e é mesmo o que eu gosto de fazer. Realmente o que eu gosto de fazer é ser professora e não é ser burocrata. Não, nunca estive em cargos de direcção ou cargos executivos. Não. Acho que é horrível. Acho que é horrível, são só papéis!

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar?

**Qual?**

**(E4)** – Não, não. Não, não tenho formação específica. Nunca tive, nada disso. Nada, nada, nada. Sobre avaliação de desempenho? Não, nesta fase péssima, não. Tivemos uma pequena formação, enfim! Uma pequena formação, quero dizer, uma transmissão de algumas regras, talvez, mas nada mais. Mas não tivemos assim uma grande formação. Que eu acho também detestável esta coisa de ser avaliadora dos meus colegas. Não gosto também de ser avaliadora dos meus colegas! A avaliação é uma coisa muito complicada, até mesmo para os alunos e não é nada fácil. Nós temos que pensar imenso na avaliação dos alunos e então, em relação aos colegas, acho detestável! É mais burocracia. Não gosto de ser avaliadora dos colegas, não gosto porque a minha função não é essa, não foi para isso que estudei e tirei uma licenciatura.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li> <li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança Escolar.</li> <li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li> </ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

**(E4)** – Nós temos uma, uma... Eu gosto muito do nosso Departamento porque acho que é um Departamento extremamente dinâmico. Aliás, as nossas reuniões às vezes são um bocadinho mais tensas e tudo, por isso mesmo, por essa razão. Sempre que há um projecto é sempre discutido no Departamento. E cada um de nós dá a sua opinião e há sempre coisas muito interessantes. Saem sempre coisas muito interessantes do Departamento. Portanto, em conjunto, nunca é uma coisa individual. É em conjunto! Fazemos qualquer coisa que nós queiramos fazer, fazemos sempre em conjunto. É um processo democrático, acho que posso assim dizer, sim. Aliás, que se torna muito mais enriquecedor. Mas muito mais interessante e enriquecedor mesmo. São várias opiniões e é como se estivéssemos a construir uma casa em que cada um põe o seu tijolo e constroem-se coisas muito interessantes e temos feito coisas muito interessantes e com a participação de todos, sim, sem dúvida! Depois falo com a Directora também, claro. Logicamente que falo com a Directora, com certeza. Nós decidimos aquilo que decidimos e opinamos naquilo que gostaríamos de fazer e depois, logicamente, fala-se com a Directora que está sempre disponível e receptiva aos nossos projectos. (4.1.) E depois voltamos a falar nos projectos e afinamos pequenos detalhes, mas sempre em grupo.

**(E) E ao nível das decisões? Como são tomadas as decisões?**

**(E4)** – Bem, as decisões... Julgo que é ao nível do Conselho Pedagógico, não é? O Pedagógico, claro. Nós decidimos ou não, ou melhor opinamos sobre uma matéria, dito de outro modo, opinamos sobre um assunto ou sobre a apresentação de um projecto interessante, tentamos fazer um projecto interessante, uma construção em Departamento. Nessa altura, fala-se com a Directora e logicamente que também ela tem de trazer sempre a Conselho Pedagógico porque a decisão final é deste órgão. O Conselho Pedagógico terá sempre o seu parecer positivo ou negativo. Mas normalmente é sempre positivo.

**(E) Procura sempre que haja uma articulação desses projectos com as linhas centrais do Projecto Educativo?**

**(E4)** – Eu acho que sim! Os projectos, eu acho que sim. Eu acho que qualquer projecto se insere num Projecto Educativo de uma escola, não é? Não se fala assim directamente não se fala abertamente. Temos um projecto para fazer que até é interessante para fazer. Vamos fazê-lo e pensamos sim, sei que pensamos sempre nos nossos alunos. É o principal objectivo! O público-alvo são os nossos alunos e não estamos a pensar especificamente no Projecto Educativo e o que ele tem ou o que não tem. Ao fim ao cabo isto tudo o que fazemos é sempre com um objectivo que é o de ir ao encontro do nosso público-alvo. É sempre um Projecto Educativo, tudo o que se faz. É perfeitamente aceite que este Projecto Educativo dever ser bastante alargado para contemplar todas as dinâmicas que se realizam nas Escolas.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

(E4) – Como é que eu avalio a minha capacidade? A minha capacidade... Fazemos a nossa reunião de Departamento, digo aquilo que realmente pensaria fazer que julgo ser uma situação interessante ou até mesmo um projecto interessante e os colegas, normalmente, apoiam. Não tenho tido assim qualquer oposição que tivesse sido necessário influenciar. Eles dão depois a sua opinião para enriquecer o tal projecto que eu penso fazer, que eu penso realizar. Não tenho tido assim uma posição não senhor de não concordância. Não tenho essa experiência. Nós achamos que... porque acho que tudo o que eu apresento é sensato, são coisas, enfim, a pensar nos nossos alunos. Não, nunca tive assim. Não me lembro de ter tido assim no Departamento, alguma oposição. E inclusivamente não só relativamente a mim. Os meus colegas também levam coisas muito interessantes para as reuniões de Departamento. Eles próprios levam coisas interessantes que nós apoiamos sempre. Eu não me considero assim uma líder do grupo, apenas baseamos as nossas relações com cordialidade e interesse profissional.

**(E) Os objectivos da instituição estão sempre presentes?**

(E4) – Eu creio que sim. Nós quando organizamos as nossas actividades, sejam elas quais forem, temos sempre a noção que existe um Projecto de escola a cumprir e que os seus objectivos devem ser respeitados. De uma forma geral, as metas preconizadas no nosso Projecto Educativo, pela sua abrangência, acabam por ser reflectidas em muitas das actividades que desenvolvemos no nosso Departamento.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E4) – Não, não, não. É uma pessoa muito competente em termos administrativos e é uma pessoa muito humana e muito sensata. E que sabe liderar, que sabe liderar, portanto. E tem todas as qualidades de liderança nos vários ramos, nos vários sentidos, porque é uma pessoa muito informada e muito competente como administrativa, como eu estou a dizer e é muito próxima dos seus colegas, pronta a ajudar, a ouvir, sensata, com uma relação óptima com os alunos. Os alunos gostam bastante da sua Directora também. E eu acho que é uma pessoa realmente competente para estar no cargo que ocupa. Portanto, eu julgo que ela desempenha essas duas facetas que referiu de uma forma racionalizada e equilibrada.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E4) – Eu acho que cada um de nós tem de assumir a sua responsabilidade dentro da escola, logicamente. Se a responsabilidade não é da Directora a nível de escola, logicamente que não pode ser a Directora a assumir a responsabilidade. Não tem de ser a Directora a assumir todas as responsabilidades. Agora, a nível exterior, ela é que será a responsável, com certeza, ela é que dá a cara, embora eu ache sinceramente que cada um tem de assumir a sua responsabilidade. Nós somos todas as pessoas adultas que sabem quais são as suas funções e cada um deve assumir essa responsabilidade. Eu acho que a responsabilidade está

partilhada, logicamente. Por isso é que existem os diversos cargos e cada um tem bem delineada a sua responsabilidade.

**(E) E qual é o papel aqui assumido pela Directora da escola?**

**(E4)** – Eu acho que a Directora tem mais um papel de supervisão ou de coordenação. Como Directora da escola posso dizer que está a dar a cara exteriormente pelo que se passa na escola. Penso que não assume um papel de fiscalizadora naquele sentido de ser punitiva... Agora ela realmente terá de responder, ou, se a escola tem de responder alguma coisa boa ou menos boa, a interlocutora tem de ser mesmo a Directora! Eu diria até que a Directora funciona precisamente como uma grande coordenadora de todos os outros coordenadores e esse papel é mesmo visível, por exemplo, nas reuniões de Conselho Pedagógico. É uma líder, sem dúvida. Ela é uma boa líder, que sabe liderar e que sabe muito bem o que está a fazer.

**(E) E as decisões finais? A quem pertencem?**

**(E4)** – É do Conselho Pedagógico, precisamente. Tudo o que é pedagógico tudo o que é a nível de... decisões pedagógicas. A decisão é também aí partilhada, sem dúvida. Os diferentes coordenadores são sempre ouvidos. Daí eu dizer que a Directora é uma pessoa com muito bom senso, muito humana, que sabe o que está a fazer, é uma líder! Portanto, e nas reuniões de Conselho Pedagógico todos os coordenadores falam e todos os coordenadores dão a sua opinião. É uma líder, sem dúvida. E ainda bem que temos uma boa líder senão isto era uma desorganização total.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sente no exercício do cargo de Coordenadora?**

**(E4)** – Não sinto assim grandes dificuldades na coordenação de Departamento. Não sinto porque tenho no meu grupo ou no meu Departamento professores que são bastante competentes e que são pessoas que, enfim, sabem partilhar e que privilegiam uma partilha de conhecimentos e onde há um trabalho efectivamente em conjunto. Portanto, eu acho que um Departamento que tenha colegas professores um bocado complicados, em termos de trabalho, ao nível da sua maneira de ser ou de estar, de personalidade, pessoas complicadas, o Departamento, realmente, torna-se um Departamento muito complicado e o Coordenador deve ter muitas dificuldades em gerir todas as situações, como por exemplo acontece em departamentos enormes como nós sabemos que noutras Escolas existem. Há departamentos enormes e deve ser um horror! Agora, os Departamentos da nossa escola, tirando um que realmente é grande, mas onde temos um representante de Língua Portuguesa e tem um representante de Inglês. O nosso Departamento de Línguas é constituído pela Língua Portuguesa, Francês e Inglês e tem um representante de Língua Portuguesa e tem um representante de Inglês o que significa que há um trabalho depois, um trabalho em conjunto. Cada um com os seus representantes. Sou eu como coordenadora que reúno com os representantes e os representantes depois com os seus professores e eu acho que as coisas até funcionam bem, pelo menos têm funcionado efectivamente bem. Agora acho que uma das coisas que para mim tem sido um obstáculo ou um constrangimento é a Avaliação de Desempenho, sem dúvida. Posso considerar que é uma dificuldade. A Avaliação de Desempenho acho um horror. Eu não gosto mesmo nada. Eu não gosto, como disse há pouco, de avaliar os meus colegas. Eu não gosto. Eu tirei a minha licenciatura para dar aulas, como estou a dizer, dar aulas. Aprendi a relacionar-me com os meus alunos. Avaliar é que é sempre uma coisa complicada, não é? E para os alunos já é complicado também. E nós temos que pensar imenso na avaliação dos alunos. Agora, professores!?. Avaliar os nossos próprios colegas, não gosto mesmo nada. Aí está, esta

será uma dificuldade, sem dúvida. Gosto da relação com os meus colegas, de reuniões que são ótimas e dentro de um clima favorável. Claro, o que é que vem depois: excesso de burocracia, não é? Isso realmente impede muitas vezes, é maçador porque nós temos muita coisa para fazer e nós ainda temos que preparar as aulas com os nossos alunos, trabalhar mais com os nossos alunos e há determinadas alturas que depois há muito papel para preencher, há muita burocracia, acho que há uma extrema burocracia e isso realmente está a desviar-nos do nosso objectivo que são os nossos alunos.

**(E) E relativamente à formação de professores. Sente que o actual quadro de formação de professores favorece o desenvolvimento de uma certa cultura organizacional?**

**(E4)** – Talvez, talvez. Mas deveria ser voluntária. Quem quisesse iria fazer essa formação para avaliar os colegas, por exemplo. Olhe eu nunca a faria. Porque isso sou eu, não é? Eu não gosto de avaliar os meus colegas, mas isso sou eu, é uma coisa pessoal. Mas com certeza que deveria haver uma formação para avaliar os professores, entre colegas, acho que sim. Agora noutras domínios de intervenção dos professores eu acho que há imensas acções de formação. Esse crescimento e desenvolvimento organizacional, a nível pedagógico, não está comprometido. Agora noutras áreas, talvez, em supervisão, por exemplo. Na minha área, por exemplo, na Língua Portuguesa, eu tenho feito acções de formação, tenho ido a acções de formação agora tenho outra. Não sei, quero dizer, não sinto isso. Porque tem havido imensas acções de formação e eu julgo que são as suficientes. Numa ou outra área pode ser que haja necessidade. Na minha área eu tenho tido e agora vai iniciar outra e eu vou também. Também estou inscrita numa outra formação e aliás, nós sabemos quem temos de ir às acções de formação para estarmos actualizados e é um valor pessoal. Os professores recebem formação adequada para os cargos que ocupam e desempenham na escola, acho que sim.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E4)** – Eu acho que nesta escola o ambiente é muito bom. Eu acho isso e é a nossa sorte. Às vezes tanta confusão, tanto barulho no exterior, tanta confusão no exterior e eu acho que nós temos uma boa relação com os colegas. E com os funcionários, também. Os funcionários, aqueles mais antigos que nós conhecemos já e são de facto funcionários extraordinários que estão cá por gosto porque realmente gostam daquilo que fazem. Os que estão cá, portanto. Agora há aí muita gente rotativa, uns saem e outros entram e quando estão mais ou menos adaptados vão-se embora porque são os tais contratos... agora em relação aos funcionários antigos a relação é também muito boa. E com os alunos, claro. Há umas turmas mais complicadas e há umas turmas mais fáceis mas o professor normalmente dá sempre a volta ao texto. E é o que eu digo, é o que realmente eu gosto de fazer. Mas sei que aquilo que eu gosto de fazer e eu tento sempre dar a volta. Claro que contribuem mais, muito mais, mas isso é lógico. Desde que haja uma boa relação entre os colegas, claro que as coisas correm muito melhor, sem dúvida nenhuma.

**(E) Não sente portanto uma certa cultura de isolamento e fragmentação?**

**(E4)** – Não sinto nada disso. Não sinto nada mesmo. Isso não se aplica aqui nesta escola. Aliás, estamos sempre disponíveis para partilhar tudo, para ajudar há uma inter-ajuda imensa. Se eu tenho essa dificuldade pergunto aos meus colegas e se eles têm também perguntam. E não só em relação ao Departamento.

Em relação a todos os colegas da escola. Há uma partilha grande e aqui ninguém se sente sozinho. Esse até foi um dos indicadores favoráveis que a equipa da Avaliação Externa apontou na nossa escola.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

(E4) – Olhe, os resultados escolares! Quando não são muito bons. Surge daí sempre a necessidade de reflectir em conjunto e afinar as nossas estratégias e ver o que correu menos bem. Talvez eu agora não sinta muito a necessidade de mudar a minha postura em Departamento. Eu nunca senti necessidade de mudar porque eu sou coordenadora e como coordenadora de Departamento considero-me, claro, pouco líder, porque logicamente tem que haver sempre um presidente numa reunião para a conduzir e para a liderar, digamos para a moderar, claro. Olhe para a mediar! Eu funciono como uma espécie de moderadora ou mediadora. Considero-me mais como uma moderadora do que propriamente um cargo de liderança. E as coisas correm bem, realmente. Claro que tenho de levar as linhas do Conselho Pedagógico, as tais informações e a partir daí discutimos e quando surgem os resultados dos alunos, discutem-se os resultados e opina-se imenso e fala-se imenso e nunca senti essa necessidade de mudar. Olhe os resultados dos alunos também não têm sido maus. Agora nas outras disciplinas que integram o Departamento tem havido uns resultados menos bons. Agora nós falamos muito de estratégias que aplicamos. Quando nós falamos e quando há resultados menos bons, que os há, pois nessa altura, claro, pensamos nas estratégias para tentar colmatar as dificuldades, o insucesso, mas isso faz parte da própria reunião de Departamento.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e Escolar?**

(E4) – Assim, bem... actividades inovadoras. Sei lá, olhe. Amanhã não sei se estava a referir a isto mas amanhã vem uma companhia de teatro e nós vamos participar. Bom, mas é uma actividade corrente, também, porque todos os anos vêm várias companhias de teatro à vila, à nossa Biblioteca Municipal em partilha com a nossa Biblioteca Escolar, com a nossa professora bibliotecária, e os nossos alunos que estão a dar algumas obras vão assistir. Existem várias peças de teatro que vêm ao Auditório da Biblioteca às quais os nossos alunos vão assistir com uma preparação anterior, estudam a peça e depois vão assistir à peça. No caso concreto, estão a dar Almeida Garrett e falaram sobre a peça “A verdade da mentira”; eles acham imensa graça e amanhã vão ao Auditório assistir a essa peça de teatro ao vivo. Acho que esta é uma actividade extremamente interessante que eles gostam imenso e, logicamente, aquilo que sabem teoricamente, vendo na prática, memorizam muito melhor e entendem muito melhor. É uma vivência interessante. No ano passado até veio uma companhia muito interessante que interagiu imenso com eles. Agora não considero que seja assim tão inovador. Ah, sim, agora lembro-me de um projecto interessantíssimo que foi o programa “Mexete”. Foi muito interessante e foi mesmo focado como um exemplo de boas práticas, não tenho dúvidas disso. Também creio que a Turma<sup>+</sup> é um exemplo interessante de inovação e está a dar muito bons resultados. O programa “Mexete” e a Turma<sup>+</sup> são interessantíssimos porque contribuem muito para a promoção do sucesso escolar. O próprio Eco-Escolas também tem mobilizado muitas pessoas. Olhe os espaços exteriores estão a ficar muito bonitos. Uma coisa que realmente não era muito bonita na escola, era o espaço exterior e com este programa talvez os alunos tenham mais cuidado

também. O programa está a educá-los em termos ecológicos e ambientais. Os espaços bonitos ficam mais interessantes.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E4) – Não é só implementar um projecto. Embora um projecto de grande envergadura como é o caso do Projecto “Mexe-te” possa afirmar a figura de um líder que neste caso é um professor. Pode ser fantástico em termos de promoção de projectos. Não sei, também tem muito a ver com a personalidade da pessoa, muito mesmo. Talvez, talvez tenha por um lado, talvez tenha. Por um lado uma pessoa que promove um projecto de grande envergadura talvez tenha maiores características de liderança, talvez.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li><li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li><li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li></ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E4) – Olhe eu perco-me um bocado no tempo, sinceramente, mas há muitos anos, não sei há quantos mas há muitos anos. Há mais de 20 anos, sim. Talvez uns 20 anos, talvez. Já me perco no tempo. Participlei sim no painel dos coordenadores. Participlei pois claro. Participlei sim, no painel das entrevistas com os inspectores. Foi uma experiência nova mas penso que foi extremamente positivo porque no fundo nós transmitimos a nossa percepção pessoal sobre o estado da nossa escola ou melhor do nosso Agrupamento e foi extremamente interessante porque discutimos e reflectimos o estado das coisas mas de uma forma colectiva e participada.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E4) – Olhe, foi divulgado. Acho que foi em Conselho Pedagógico. E sei que nós tivemos realmente informação e acho que foi em Conselho Pedagógico que se falou realmente desses resultados. E depois falamos em Departamento e talvez em Área Disciplinar. Penso que foi assim. Agora se os resultados foram divulgados lá para fora para a comunidade, isso já não sei. Não me lembro. Mas provavelmente foi, talvez, a partir da nossa página da Internet. Recordo-me vagamente dessa altura agora a nível interno foi.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E4) – Em termos, por exemplo, de insucesso escolar dos alunos, voltamos a rever estratégias, voltamos a rever as planificações, voltamos a rever tudo aquilo e achamos de que forma iríamos melhorar o sucesso de alguns alunos. Uma coisa que se falou muito foi do abandono escolar e então havia uma grande percentagem de retenções. E não nos podemos esquecer que temos aqui uma grande comunidade de ciganos e que eles faltam muito, imenso mesmo. E isto vai ter uma grande influência na taxa de abandono escolar. Realmente, a etnia cigana é muito complicada em termos culturais, como é que vamos fazer? Que eles ficam até ao fim do ano, mas nós sabemos que eles não ficam. Olhe a turma PIEF também está a fazer um bom trabalho e surge também nessa sequência de permitir melhorar o sucesso e reduzir os índices de abandono escolar com um tipo de formação mais acessível e ajuda a evitar que haja tanto abandono escolar. E daí que tivemos que fazer essa tal revisão e que foi tudo pensado em Departamento. Reuniram-se novamente os Departamentos, pensamos novamente o que é que iríamos fazer quais eram as outras estratégias, mais estratégias, mais soluções. Houve preocupação, sem dúvida nenhuma, houve muita preocupação porque houve novamente reunião de Departamento, foi falado em Conselho Pedagógico, foi falado outra vez em Departamento para constituição de grupos de trabalho e procurar dar um novo rumo, mediante os resultados alcançados e para que a próxima avaliação fosse mais conveniente. Claro que nós não nos lembramos que os resultados não foram muito positivos, mas não vamos ficar aqui eternamente a pensar que os resultados não foram positivos. Provavelmente poderão vir a ser muito melhores e com certeza que temos de ser optimistas e que no futuro acreditamos que serão muito melhores. Se hoje a Avaliação Externa passasse cá na escola, acredito que os resultados dessa avaliação seriam muito melhores. Esta Turma<sup>+</sup> é fantástica e tem melhorado muito os nossos resultados.

**Q16 – Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E4) – Pensei realmente que aqueles com insucesso nós realmente tínhamos de dar a volta à situação. Pensar em mais estratégias, mais estratégias, pensar naquilo que fosse possível para os ajudar mais. Mas quer dizer, mais estratégias? Mas nós já fazemos tanto! Nós às vezes pensamos em estratégias e mais estratégias. Nós tentamos implementar todas aquelas estratégias que nós achamos que são importantes e quando nos mandam pedir mais estratégias, nós chegamos a uma altura que só nos apetece dizer “só se fizermos o pino”. Quais são as outras estratégias que nós podemos implementar de forma que os alunos tenham mais sucesso? Eu acho que nós tentamos já dar o melhor e olhe que às vezes eu acho que é muito complicado, realmente, arranjar mais soluções. Porque nós temos também situações, casos de alunos que não são muitos, felizmente, mas que não querem aprender, não querem estar, não são receptivos, não são minimamente receptivos e depois muitas vezes também atrás destes alunos, temos também pais complicados. Quer dizer que também não apoiam os professores. Mas podiam porque, sobretudo, o trabalho do Director de Turma que é um trabalho tão importante, tão importante e que tentam ajudar o mais possível, mas depois das reuniões vêm os pais que não ajudam. Em vez de estarem a ajudar o Director de Turma a favor do seu filho, temos as posturas que são completamente indiferentes e que não ajudam, em nada. Houve também mudança a nível da gestão de topo o que também trouxe uma grande mudança para melhor mas não quero entrar muito por aí. Mas sem dúvida nenhuma acredito que se viessem cá encontrariam uma diferença muito maior mas muito maior mesmo. Mas não quero entrar por aí. Mas uma boa liderança é uma coisa muito importante e nós neste momento temos uma boa líder. Por isso é que eu digo

que não queria falar no passado e nos antecedentes, mas agora temos uma boa líder. E realmente com uma boa líder. Tudo corre bem e com um mau líder tudo corre mal. Mas uma boa líder a todos os níveis, a nível de conhecimentos, de competência, de relações humanas e é o que temos.

**(E) Quando a Avaliação Externa passou na escola ainda não tinham construído o vosso Projecto Educativo. Qual foi o contributo da Avaliação Externa para criar o Projecto Educativo?**

**(E4)** – Olhe teve um contributo importante, claro. Aproveitamos todas as deixas do relatório que nos foi entregue para melhorarmos a qualidade do nosso Projecto Educativo.

**(E) Pode ser um pouco mais concreta quanto aos planos de melhoria...**

**(E4)** – Claro. O que é que se faz numa escola? Temos que falar com os colegas e melhorar. Foi sobretudo isso que fizemos ao nível dos planos de melhoria. Foi sobretudo a nível de reuniões de trabalho para discussão mas notaram-se mais esses planos de melhoria com a eleição do novo Director, neste caso Directora que implementou uma série de mudanças na escola.

**(E) Um dos vectores de melhoria da escola prescrito pela equipa de avaliação externa foi a necessidade da escola ter de crescer e desenvolver-se ao nível organizacional. Nota que neste aspecto a escola já melhorou?**

**(E4)** – Sinto isso, claro, sem dúvida nenhuma. Alteraram-se algumas dinâmicas. Mas creio que esteve mais relacionada com a eleição do Director e não tanto com a Avaliação Externa. Eu acho que a Avaliação Externa deve vir à escola, os inspectores devem vir às Escolas mas também é para ajudar. Não é chegar aqui e dizer que está mal. É dizer que está mal e aconselhar a fazer melhor, de uma nova forma, apontando caminhos. Eu creio que a Avaliação Externa também quer dar a opinião sobre as coisas. Nós expomos a realidade que é esta e nós fazemos o nosso melhor. Eles acham que está mal, então aconselhem-nos e digam como é que nós devemos fazer melhor. Eu acho que sim. A inspecção é assim. Agora uma Inspeção que só vem para dizer mal e para incomodar, acho que não. Mas também acho que esta Avaliação Externa teve um carácter mais informativo e incomodaram pouco. Nós falamos sobre os pontos fortes e fracos que já conhecíamos também mas foi muito positivo.

**(E) E quanto à monitorização da qualidade da formação através dos resultados escolares?**

**(E4)** – Eu acho que a este nível houve mais interesse em fazer melhor a avaliação dos resultados e do controlo da qualidade dos cursos. Creio que sim, hoje estabelecemos quadros comparativos de resultados entre os vários anos lectivos. Nós somos conscientes e sabemos como é que devemos leccionar uma aula, não é? Não foi pelo facto de vir a Inspeção na Avaliação Externa que disseram que devíamos fazer isto ou aquele outro. Nós temos os instrumentos à nossa disposição e nós, como pessoas responsáveis que somos, leccionamos uma aula de forma que dá mais resultado e que seja mais interessante para os nossos alunos até porque já temos uma vasta experiência ao nível do ensino. Agora não é por vir a Inspeção que reformulamos essa prática lectiva. Nós também já andamos cá há muitos anos.

**(E) E o que pensa relativamente à rentabilização de recursos multimédia do Agrupamento?**

**(E4)** – Nós temos muitos recursos e há quem utilize mais a *net*, os computadores, os quadros interactivos, nós sabemos que eles estão a funcionar e estão ao nosso dispor e acho que isto tem a ver também, isto de ser professor tem a ver com o traquejo de anos de experiência, não é? Vêm as novas tecnologias. Ainda bem que chegaram porque é uma mais-valia, mais instrumentos que nós temos mas também não vamos

acabar com os métodos tradicionais. Nós temos muitos anos e sabemos quais são as práticas que devemos adaptar para cada turma. E cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno.

**(E) E quanto à promoção da imagem pública do Agrupamento?**

**(E4)** – Temos uma página na Internet. Temos sim e talvez. Mas não tenho uma percepção muito forte sobre esta matéria. Nós temos vários instrumentos que podemos utilizar e utilizamos. E sinto que é feita essa rentabilização, sem dúvida, no Agrupamento. Porque se eles estão disponíveis nós vamos utilizá-los.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

**(E4)** – Olhe. Participo na reunião e procuro fazer o meu melhor no dia-a-dia. Estar com os meus colegas mas pessoalmente, em termos de coordenação de Departamento olhe é fazer aquilo que estou a fazer. Acho que nós podemos fazer mais e melhor. O nosso público-alvo não são os papéis. São os alunos e nós tentamos o mais possível utilizar tudo o que está ao nosso alcance para promover o sucesso Escolar dos alunos.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria. - Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

**(E4)** – Assim de repente não estou agora a lembrar-me mas penso que se refere a certas dúvidas ou dificuldades que temos. E eu sempre que tenho uma dúvida ou uma dificuldade exponho aos meus colegas ou à Directora. Nós nunca sabemos tudo e é impensável dizer que sabemos tudo. Há muita, muita coisa para saber e eu, aliás, por vezes, até digo aos meus alunos que o “sabe-tudo” ainda não nasceu. Quanto mais sabemos, mais percebemos que nos falta muito mais para saber. E quando eu tenho realmente alguma dúvida ou surge um constrangimento ou seja o que for eu pergunto a quem de direito ou a quem eu acho que nessa área tem mais experiência do que eu. E então peço um conselho, peço uma opinião, pergunto e inclusivamente em reunião de Departamento - como eu já lhe disse são extremamente dinâmicas as nossas reuniões de Departamento - e julgo que é o sítio próprio para se falar, inclusivamente, falar daquilo que não se acha muito correcto; é o que eu digo sempre, é o sítio próprio. Onde nós expomos as nossas dificuldades, onde expomos as nossas dúvidas e depois alguém do nosso Departamento saberá dizer. Senão temos sempre uma direcção disponível, uma Directora fantástica que está sempre disponível para responder e quando não sabe, telefone. É assim com as entidades superiores, é assim que as coisas funcionam. Há sempre discussão e consensos. E quando não se sabe tem de se perguntar. Aliás, eu digo sempre isto aos meus alunos: “meus meninos quando não se sabe alguma coisa, perguntamos”. Nada de ter vergonha, ou pensar que não se sabe. Não há nada disso. Quando não se sabe pergunta-se!

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E4) – Surgem sempre imensas coisas mas assim de repente eu não me estou a lembrar. Mas surgem sempre muitas coisas, imensas coisas que realmente são debatidas em Departamento onde temos gente fantástica e com ideias óptimas mas assim de repente eu não me estou a lembrar. Mas este é sempre o nosso procedimento. O local de debate e de exposição de dúvidas e apresentação de estratégias é no Departamento. Há sempre debate aliás, por exemplo, os resultados escolares estão sempre na ordem do dia e são o objectivo primeiro das nossas reuniões de Departamento: estudar as causas de insucesso nas nossas disciplinas, as estratégias delineadas para ultrapassar as dificuldades e realmente esse é um motivo muitas vezes

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(E4) – Sim, identifico-me. Algumas, sim. A maior parte, sem dúvida. Aliás foram discutidas e trabalhadas. Tem de se ajustar sempre o Projecto Educativo. Não é um documento estanque e por essa razão tem de se ajustar às novas realidades. Tem de se ajustar às mudanças.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(E4) – Tirou vantagens sim. Creio que tiráramos sempre algumas vantagens da vinda da equipa da Avaliação Externa. Algumas vantagens. Mas creio que ficaram mais conscientes do estado em que nos encontramos mas nós também estamos com essa consciência do que é a nossa escola, dos resultados que existem na nossa escola, e dos nossos alunos. Será que mais alguém sabe isso melhor que nós? Bem! Realmente fomos informados dos aspectos a melhorar e nós agradecemos que nos digam porque nós estamos sempre abertos a propostas e a conselhos! Nós achamos que quem vem de fora, muitas vezes, vê melhor do que quem cá está dentro. E se alguém que vem de fora nos diz quais são os pontos de melhoria, provavelmente as coisas serão melhores e no fundo foi isso que aconteceu.



## Entrevista com a Coordenadora do Departamento do 1º CEB (E5)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenadora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado 5 (E5)** – Há três anos que sou Coordenadora de Departamento mas antes de haver a legislação que determinou que o 1º CEB e o Pré-escolar se formassem e organizassem por Departamentos, eu já era coordenadora dos pólos, subgrupos do Departamento.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E5)** – Acumulo funções de coordenação ao nível do 1º CEB há seis anos, acho que há seis anos.

**(E)** Que outro tipo de experiência adquiriu ao longo da sua carreira? Esteve alguma vez ligada a cargos de gestão da escola?

**(E5)** – O que gosto de fazer é ser professora, já fiz algumas coisas fora disso, trabalhei um ano como professora do recorrente, não foi porque gostasse mas as condições foram favoráveis porque nessa altura eu estava grávida e foi benéfico para mim porque não tive que me deslocar para muito longe. Depois, antes disso trabalhei 4 anos nas antigas tele-escolas, e nessa altura exerci os cargos de coordenação. Depois trabalhei, já alguns anos, nos apoios educativos como docente de apoio e agora enquanto professora do 1º CEB acumulei aqueles 3 anos como coordenadora dos pólos, para além de ser Coordenadora de Departamento, inerentemente pertenço à comissão de trabalho da avaliação, pertenço à comissão de avaliação interna ou auto-avaliação. Coordeno as AEC's e sou responsável pela coordenação do Plano da Matemática no Departamento, para além de outras coisas para onde sou solicitada.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?

**(E5)** – Só fiz um curso do INA. Fiz na área da administração escolar, contabilidade, também tinha em termos de análise da qualidade. Na área da supervisão não fiz, embora nessa formação do INA esta parte da supervisão estivesse um pouco implícita. Também frequentei as formações que foram disponibilizadas na altura em que o processo da Avaliação de Desempenho de Professores começou.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

### Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?

**(E5)** – Eu quando inicio o ano faço sempre um plano de acção para o Departamento e se lhe chamamos projecto, não sei. Eu chamo-lhe plano de acção do departamento. No plano de acção delimito os objectivos a ter em conta e as acções estratégicas. O plano de acção baseia-se sempre na análise da avaliação que faço do ano anterior. Esse plano de acção é sempre susceptível de ser alterado conforme a opinião dos colegas e foi proposto tendo em conta um plano de melhoria que se estabeleceu no ano anterior, devido à análise que fiz, que resulta de questionários que passo no Departamento para fazer a avaliação do trabalho efectuado durante o ano, mas para além disso o trabalho é sempre avaliado de período a período; todos os períodos fazemos uma avaliação tendo em conta as evidências que também existem, o relatório é apresentado em Departamento e entregue na Direcção. Existem 3 relatórios e a análise final de ano. Essa análise final é que é feita após terem sido passados questionários onde se pretende saber como é que foi realizado o trabalho a nível de Departamento e como é que os docentes, os meus colegas vêem o meu trabalho como coordenadora. E perante isso, depois é que se delinea o plano de acção do próximo ano lectivo, em que os pontos que foram mais inferiores tentámos melhorá-los. A análise dos questionários é feita através do tratamento de dados, ao que de seguida se apresentam os gráficos relativos a essa análise.

**(E) E ao nível das decisões? Como são tomadas as decisões?**

**(E5)** – Se sou abordada para dar resposta a um determinado assunto e se não tenho tempo de contactar os meus colegas e a decisão tem de ser imediata, tenho que a tomar. Se me pedem para tomar uma decisão no Departamento, pois coloco o assunto à votação. Normalmente é uma decisão democrática e partilhada e normalmente a minha preocupação é a de orientar os trabalhos de forma a facilitar o processo e o trabalho dos colegas. Quero dizer, eu conduzo as reuniões de forma que faça chegar todos os documentos para que o trabalho seja realizado, envio orientações escritas, com todos os passos para que seja mais fácil. E como não tenho turma é-me mais fácil fazer. Sempre que faço uma proposta vai sempre em anexo informação/orientação para ajudar a que as tarefas se desenrolem. Quando faço uma reunião, tenho por norma organizá-la enviando, geralmente por mail, todos os documentos com *links* ou de outros documentos ou *links* de páginas de internet que devam ser consultadas, documentos, legislação.

**(E) Procura sempre que haja uma articulação desses projectos com as linhas centrais do Projecto Educativo?**

**(E5)** – Pelo menos fala-se nele, não é? É lógico que temos presente. Agora se ele será cumprido na íntegra isso é que não posso afirmar, mas, de uma forma geral, penso que sim. As pessoas delinham os documentos, quer seja o PAA ou outros projectos da escola e há cada vez maior preocupação em estar de acordo com as linhas orientadoras do Projecto Educativo. Se bem que eu acho que também o Projecto Educativo tem, há muitos anos, batido sempre na mesma tecla. Se calhar as actividades vão-se compondo, vão-se melhorando, e como os temas também têm sido praticamente os mesmos que não deixam de ser os mais preocupantes também. Quero dizer, considero que tem havido uma melhoria e uma preocupação para que algumas actividades e projectos que algumas escolas desenvolvem estejam de acordo com as linhas orientadoras do Projecto Educativo.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

(E5) – Já me disseram um dia que eu era uma pessoa determinada e que conseguia ou que achavam que eu conseguia. Eu também acho que consigo lutar muitas vezes e acho que tenho conseguido porque na análise que fizemos ano passado e daquilo que se estabeleceu no plano de melhoria eu noto neste momento que tem havido uma evolução. Agora não sei como vai ser a análise final, mas eu própria e é reconhecido também pelos meus colegas, que tem havido melhoria, nomeadamente no trabalho colaborativo em grupos de trabalho, que no ano passado não foi muito bem aceite e houve uma contradição em relação ao que as pessoas achavam que era importante fazer-se e aquilo que consideram que se fez. Eu neste momento acho que tem existido uma abertura maior e que aquelas pessoas que estavam mais renitentes agora também estão mais colaborativas. Não digo totalmente porque a sua disponibilidade e a forma como também entendem o processo e a capacidade que têm também de organizar as coisas até em termos de informática não lhes permite que a sua colaboração seja mais activa. Eu considero que tenho tido alguma influência positiva. Tenho impulsionado somente, insisto e procuro estar sempre atenta aos pormenores e telefono a uma e converso com a outra e que mando qualquer coisa para outra. É óbvio que deve contribuir para que as coisas melhorem.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E5) – Olhe eu diria que está entre uma coisa e outra. Se bem que eu considero que uma líder é quase uma característica inata. Nem todas as pessoas têm capacidade para liderar. Não sei se posso considerar que a Directora terá essa capacidade de liderança mas pela sua postura calma e determinada, posso considerar que pode ter conseguido liderar à sua maneira, não será propriamente se calhar as características ideais num bom líder. Mas depois é uma pessoa atenta às relações interpessoais o que poderá ser considerada líder. Ela faz um esforço nesse sentido, pelo menos.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E5) – Sim. Creio que sim. Creio que a Directora assume as responsabilidades. Eu diria que as orientações são dadas por todos e são distribuídas as responsabilidades por todos. Agora o que eu considero é que nem todos assumem essa responsabilidade da mesma forma enquanto se calhar quando eu entendo que uma ordem terá de ser cumprida e terá que se dar uma resposta, outras pessoas podem entender de outra forma e depois os resultados não são sempre os mesmos, que é o que se verifica. E eu digo isto por aquilo que é transmitido no Conselho Pedagógico, por exemplo, em que a ordem é dada para todos e que as indicações são dadas para todos, os prazos são em princípio para serem cumpridos e o que eu verifico, depois é que uns cumprem os prazos e outros não.

**(E) Sente que existe equitatividade na distribuição de serviço e na partilha de responsabilidades?**

(E5) – Não está a perguntar à pessoa certa. Como lhe disse sou solicitada para muita coisa, muita coisa, e então penso que às vezes há outros que também apresentam disponibilidade e a quem poderiam ser atribuídas mais umas tarefas. Porque eu como lhe disse aquilo que lhe nomeei como funções que tenho para além de professora de apoio, acabo por ter reuniões todos os dias, agora com o processo de avaliação eu

acabo por não ter horário sequer. É uma roda-viva. E eu acho que há pessoas que podiam fazer mais algumas coisas.

**(E) Qual é aqui o grande papel da Directora?**

**(E5)** – Não sei. Eu já lhe disse que isto, se calhar, inicialmente as tarefas e responsabilidades até são repartidas mais ou menos equitativamente pois verifica-se o incumprimento por parte de alguns e o que poderia funcionar melhor em termos de organização esclarecimento não acontece. E outra acho que há coisas que devem ser feitas de uma forma mais alongada, mais empenhada e aí é difícil saber se aquilo que foi feito por uns é o que deveria ser ou se os outros estão a exagerar naquilo que estão a fazer. Eu creio que a Directora assume um papel de coordenação e supervisão. Embora também um pouco de fiscalização também porque o que aquilo que existe eu não sei se será bem fiscalizado porque, no meu entender e se fosse bem fiscalizado, se calhar havia coisas que teriam que ser alteradas e as pessoas deveriam cumprir e eu vejo que não cumprem. Eu vou quase todos os dias ao Agrupamento e é diferente de quando não ia e quando não me apercebia de como as coisas funcionam lá ao nível dos 2º e 3º ciclos. Eu como não tenho turma tenho umas horas de apoio numa escola na vila e geralmente vou lá tratar de documentação disto e daquilo para a qual sou solicitada. Mas também do que me apercebo que se passa no Conselho Pedagógico, não sei se eu que sou muito exigente, ou o que se passa nos outros Departamentos é muito superficial, mas também não vou às reuniões e não estou lá. Mas aquilo o que me parece relativamente às tarefas no Departamento é que uns fazem umas coisas e outros fazem outras e não há uma compilação de dados, não são determinadas estratégias comuns relativas ao aproveitamento, comportamento dos alunos, parece-me que cada grupo disciplinar funciona *per si*. E nos Conselhos Pedagógicos cada coordenador agarra na documentação que lhe dão e leva ao Conselho Pedagógico. E não há, pelo menos aquilo que entendo, uma preocupação dos coordenadores em saber dar resposta a qualquer coisa do seu departamento, porque se me perguntarem o que é que se passa numa escola sobre os alunos, quer a nível do Ensino Especial, ou sobre os de etnia, ou outra coisa eu sei lhe dizer porque acho que devo saber, mas o que eu vejo é que os coordenadores muitas vezes quando são interrogados por alguma coisa a respeito da sua área de intervenção dizem “ai eu não sei, ai isso também não sei, ai isso tenho aqui no meu papel” acho que isto se passa assim, não sei se será bom ou se será mau mas é a realidade.

**(E) E a Directora assume sempre a decisão final?**

**(E5)** – Eu acho que a Directora assume sempre a decisão final. Se bem que eu acho que essa decisão seja sempre repartida. Mas no fim acho que geralmente as decisões também são as tomadas no Conselho Pedagógico que é o órgão ao qual eu vou. Mas, se depois, por uma análise posterior, existirem algumas incompatibilidades do que foi dito a decisão final é da Directora. Mas geralmente as decisões são sempre compartilhadas conosco, a menos que exista alguma coisa que não foi bem visto ou que não foi bem analisada ou falada. Mas geralmente as decisões são tomadas no Pedagógico, as de carácter pedagógico.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenadora?**

**(E5)** – Eu pelo menos não tenho sentido muitas dificuldades. Como lhe contei há bocado, aquela dificuldade que tive em fazer ver o trabalho colaborativo e porque foi o ponto mais fraco que existiu no ano passado na análise que foi feita quando da avaliação do Departamento. Fora isso, acho que não tenho muita dificuldade acho eu, agora não sei se os meus colegas terão a mesma opinião. Porque sou uma

pessoa com alguma disponibilidade e que me informe e que estou mais ou menos actualizada das coisas e que sou uma pessoa também organizada por natureza, tenho as coisas mais ou menos organizadas e julgo que é fácil dar resposta a uma situação qualquer, geralmente tenho a caixa do meu *mail* sempre aberta, portanto, estou sempre atenta a qualquer contacto que me façam. Mas não acho difícil porque sem turma não acho difícil com turma acho que é mais complicado porque fazer-se duas coisas mais ou menos bem é complicado. Porque falta tempo, porque não se pode ter sempre os *mails* actualizados, porque também coordeno as AECs e acho que as coisas também funcionam bem. Se bem que existam algumas coisas que às vezes não são fáceis e que há que ultrapassar.

**(E) E relativamente à avaliação de desempenho docente. Foi de alguma forma um obstáculo?**

**(E5)** – Eu assumo isto como outra coisa que tenha de fazer, procurando não prejudicar ninguém e dando a entender que a decisão não é minha, mas entendendo que são as pessoas que fazem a decisão com aquilo que evidenciarem. Neste momento como a avaliação está orientada cada um deverá defender a sua metodologia, a forma de estar e de avaliar os alunos e tudo mais. Quem pediu observação de aulas, é mais um elemento a juntar ao processo. Quanto a mim a avaliação é feita pelos docentes na forma como orientam o seu processo, como respondem à auto-avaliação final e a defesa que fazem. Dá trabalho analisar isso tudo mas no fundo cada um mostra aquilo que vale, não sou eu que vou dizer porque conheço uma pessoa ou outra, que esta é melhor do que a outra, mas sim a defesa que as pessoas fazem da sua metodologia.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E5)** – Dentro do meu Departamento o que eu posso dizer é que as relações interpessoais são boas e que não conseguimos agradar a todos. Acho que as pessoas me acarinham bem. Vou a qualquer escola e sou bem recebida, às vezes uma sobrecarga de trabalho que lhes é exigida, já se sabe que temos que imputar sempre isso a alguém, e neste caso como é no meu Departamento, será a mim. Mas acho que as relações interpessoais do nosso Departamento são boas e mesmo quando vêm pessoas novas e perguntam “Então como é que é?” Aqui há tempos uma colega veio substituir outra e participou numa reunião e viu que o ambiente é bom. Dentro do Agrupamento também acho que é bom, pelo menos é a ideia que eu tenho. Eu também quando não ia lá tanto estava mais distante. Mas agora relaciono-me bem com todos os professores, vou à sala de professores o que há alguns anos atrás não era assim. E eu mesmo em relação aos meus colegas como agora o tal trabalho colaborativo que existe por grupos e por anos de escolaridade leva a que os professores à terça-feira à tarde vão também para o Agrupamento e que se reúnam lá. Neste momento, há uma filosofia diferente até na inter comunicação entre os vários ciclos. As relações interpessoais que se estabelecem são, no meu entender, facilitadoras no Agrupamento. Mas diria antes que alguns professores do 1º CEB ou Pré Escolar só se relacionam muitas vezes quando se fazem almoços na escola sede, mas acho que há uma maior ligação do que aquela que existia há uns anos atrás quando o Agrupamento se iniciou. Tanto da nossa parte que vamos lá e sentíamos que éramos visita e agora sentimos que estamos mais em casa e também sentimos mais isso da parte das pessoas que lá estão para nos receber.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

(E5) – Algumas conversas que eu oiço. Algumas conversas informais com colegas. Nós vamos sempre mudando. E vamos mudando por vários factores. Porque vamos analisando outras coisas e vamos falando com professores de outros agrupamentos, vamos sempre alterando normas, vamos sempre alterando e tentando sempre fazer o nosso melhor e geralmente, é com a adjunta da Directora que combino algumas alterações mas a Directora tem conhecimento.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(E5) – Neste momento há um projecto subsidiado pela Gulbenkian que também estou um pouco metida nele e porque também me foi solicitada a minha colaboração e na medida em que quando o projecto foi elaborado participei na análise do insucesso, e das várias necessidades existentes. O projecto é sobre o combate ao insucesso e portanto foi pedida a minha colaboração para a análise que foi feita do insucesso ao nível do 4º ano comparativamente da avaliação externa (provas de aferição). E assim temos esse projecto que depois se fez a Turma<sup>+</sup> neste ano, nos 5º anos e 7º anos e que também se pretende a criação do gabinete de apoio à família e ao aluno com a colocação de um psicólogo. Pode considerar-se que este projecto será proveitoso em virtude de não haver possibilidade de se colocar um Psicólogo de outra forma. Em termos de inovação, temos a Eco-escolas, não sei se podemos considerar uma inovação mas também é um projecto mais ou menos activo que existe no Agrupamento, tendo -se conseguido no ano passado uma bandeira para o Agrupamento. De qualquer forma isso já é um projecto muito comum e existe em vários agrupamentos mas não deixa de ter de certa forma, alguma inovação. Estas acções, para se desenvolverem, dão trabalho e as que foram levadas a cabo foram com a colaboração dos alunos de todos os ciclos mas tem existido um envolvimento dos intervenientes.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E5) – Eu penso que é sempre importante ter algo inovador desde que o mesmo se concretize e que independentemente de ter bons ou maus resultados, surja daí algo para a mudança. Se nós temos um projecto inovador e aquilo não serviu para nada e não se chega a conclusão nenhuma não será muito importante para a mudança. Agora se tivermos este projecto este ano se chegarmos ao fim do ano ele for avaliado e houver intenção de no próximo ano se alterar, é importante.

<b>TEMA C</b>	<b>OBJECTIVOS</b>
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li><li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li><li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li></ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E5) – Olhe, eu não sei há quantos anos ele se formou mas estou cá desde que a escola se formou como Agrupamento. Creio que desde 2000. Quando ele se formou já cá estava. Tenho cá estado sempre. Sim, participei na Avaliação Externa do Agrupamento e fui elemento convidado a participar em 2 painéis no dos coordenadores de departamento e no de apresentação inicial do Agrupamento.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E5) – Na altura lembro-me que o relatório foi apresentado no Conselho Pedagógico e daí a indicação para que ele fosse divulgado em Departamento. Não me lembro que ele tenha ido para a página do Agrupamento ou que tenha sido divulgado de outra maneira. Acho que alunos, funcionários e pais, parceiros sociais não tiveram contacto directo com os resultados desta avaliação. Não me lembro disso.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E5) – Os resultados foram analisados e houve momentos de reflexão em torno deles... Para já, naquele domínio em que tivemos insuficiente foi preocupante o facto de o termos, depois a IGE deu indicações que a escola iria ser acompanhada pela Equipa de Apoio às Escolas para que se melhorassem os resultados nesse domínio. Sei que a Presidente do Conselho Executivo, na altura, foi a uma reunião com a minha colega, pois ela fazia parte da equipa e que lhe foi dito que deveria ser feito um plano de melhoria para que os resultados melhorassem. A equipa tinha sido recentemente formada quando da visita para a avaliação externa e não existia qualquer trabalho que mostrasse a sua actuação, no ano a seguir, a equipa iniciou os trabalhos.

**Q16 – Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E5) – Não sei se o que foi feito se lhe pode chamar plano de acção. Também no outro ano a seguir à Avaliação Externa ainda estive o mesmo executivo e só depois é que houve novas eleições e é que as coisas se alteraram, acho que houve diferença foi quando houve mudança de direcção. Nesse ano, a equipa de avaliação interna começou a actuar e fez a análise de resultados e a nível de gestão nesse ano. E depois, nesse ano, foi feito e apresentado um relatório no final do ano. Propriamente um plano de acção devidamente organizado e apresentado nos vários órgãos como eu acho que deveria existir, eu não me lembro disso, nem mesmo com a avaliação interna, não houve aqui uma formalização da necessidade de reflectir na metodologia a utilizar, o modelo a utilizar. Quero dizer, houve pelo menos a intenção de fazer alguma coisa. A equipa trabalhou como sabia e podia, com muitas dificuldades porque os elementos que integravam a equipa os seus horários não eram compatíveis e não conseguiam reunir o número de vezes que era necessário e desejável, houve intenção de se trabalhar na avaliação interna, o que dantes não tinha sido feito. A equipa organizou-se a pensar no que iria fazer e fez o seu esquema de trabalho e passou por aí.

Para mim, por exemplo, o desenvolvimento organizacional não é o desejável porque eu acho que as coisas para funcionarem tem que haver muita organização. E a organização quanto a mim deveria existir logo no início do ano, com directrizes concretas para tudo. E daí acho que se conseguia, se as pessoas cumprissem, melhores resultados. Como às vezes dá-se uma orientação e depois vê-se que não houve

mudança leva a que algumas coisas vão falhando porque o que fizemos agora já deveria ter sido feito e depois leva a que existam falhas. Eu quanto a mim deviam existir no início do ano lectivo uma organização para os vários órgãos, em termos administrativos, organizacionais, e por aí fora e eu acho que era importante, no início do ano saírem directrizes concretas com os *timings* que as pessoas deviam cumprir. A análise dos resultados faz-se sempre em todos os períodos e no final do ano. A monitorização da qualidade, eu considero que não pode ser de forma alguma feita a olhómetro, e tenho-me batido muito por isso. Não sei se sou inconveniente quando digo que não percebo, às vezes até penso que sou eu que não percebo e também já me tenho convencido porque mesmo quando dizem que uma turma tem um comportamento bom, temos de saber porque é que dizem isso. Não é só porque chegam lá e está meia dúzia sentada e os outros ainda não entraram ou porque dizem que um comportamento é irregular porque andam três a fugir os outros todos estão sentados, não é por aí que se entende que um comportamento é bom ou irregular. Eu acho que deviam existir formas concretas de analisar quer o comportamento quer em termos de aproveitamento no mesmo ano de escolaridade, por exemplo. Porque para um é e para outro pode não ser. E assim é difícil eu conseguir saber se o comportamento, isto em termos de comportamento por exemplo no Agrupamento é de uma forma geral bom ou se é irregular. Porque eu acho que o que para mim é, para outro pode não ser. E tenho-me batido para essa monitorização de comportamentos. Mas é muito complicado, muito complicado. No ano passado até estive cá um colega que apresentou uma tabela que aquilo era interessante, quanto a mim, mas não houve muita aceitação e então não se implementou. Aquilo era em termos informáticos, uma tabela no excel e que ele conforme os dados que iam sendo lançados automaticamente apresentava o comportamento da turma, mas como dava trabalho, as pessoas achavam que não, e continuavam nesta! Se um comportamento é bom, é bom é mau, é mau, não me convenceram ainda e como não me convenceram, às vezes calo-me porque eu sou às vezes um pouco inconveniente nos Conselhos pedagógicos, porque estou sempre a achar que as coisas não podem ser a olhómetro e que não podem ser porque sim ou porque não. Às vezes não percebo porque é que é assim e não pode ser de outra maneira, mas às vezes há falta de tempo e as pessoas estão desejosas das coisas acabarem. Quanto à rentabilização de recursos multimédia e relativamente ao Agrupamento todo, não me posso pronunciar, mas nas escolas de 1º ciclo nota-se que há cada vez mais a intenção das pessoas mexerem e utilizarem. Não há muita rentabilização porque os videoprojectores existem muitos na escola sede e nas escolas do 1º ciclo não há. Porque é difícil. Cada vez que se quer projectar alguma coisa, tem que se ir à vila, à escola sede buscar um videoprojector e lá existem uns quantos. Mas como emprestá-lo ou colocá-lo nas escolas do 1º ciclo se torna complicado pelo seguro porque eles estão registados como sendo pertencentes à EB 2,3 vamos fazendo o empréstimo arriscamo-nos a que ele seja roubado ou que se estrague e que depois como é que é...isso é complicado. No que diz respeito a estes equipamentos, nesses termos, não se pode dizer que os recursos existentes estejam bem distribuídos. E até é uma coisa que motiva e cativa os alunos e que era interessante que as escolas do 1º ciclo, cada uma tivesse um. Em termos de computadores, neste momento posso dizer que as escolas do 1º ciclo estão mais equipadas e que da parte da autarquia há uma preocupação em que eles estejam operacionais e que a internet funcione, há uns anos não se verificava isso. Mas neste momento mais ou menos em todas as escolas, embora haja uma avaria ou outra, há fotocopiadoras em todas as escolas, o que não exige que as pessoas se desloquem ao Agrupamento para tirarem as suas fotocópias. Portanto eu penso que as escolas estão razoavelmente equipadas e funcionais. Em

termos de mobiliário pois alguns estão muito desadequados. Em termos de materiais de laboratório para experiências ou para Matemática têm-se adquirido alguns, como alguns docentes têm feito formação nessa área e depois são disponibilizados através da formação ou através do Plano da Matemática, materiais para as escolas. Já não se pode considerar o mesmo que há alguns anos atrás, já há melhoria. Poderá não ser o desejável mas, enfim! Relativamente ao quarto vector que apontou, posso dizer que tínhamos o Jornal do Agrupamento que por falta de verbas agora nem é imprimido. O último número até veio em formato digital. Na rádio e não ser quando há algum, não sei, não posso dizer que não haja porque não oiço a TLA que é a rádio local e até pode ser que sejam promovidas alguns cursos, quando há o CEF que agora não existe, existe o PIEF. Eu não posso dizer que não haja. Eu não tenho conhecimento. A página do Agrupamento tem estado um pouco inerte quanto a mim. Também tenho dito muitas vezes que aquilo já há algumas mexidas não sei eu sou muito inconveniente porque tenho-me batido também para que a página tenha outra dinâmica. Mas dá trabalho e nem todas as pessoas podem aceder lá porque existem os códigos. A página está um bocadinho melhor mas não está actualizada.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

**(E5)** – Que seja devidamente estruturado e que não passa por dizer que vamos fazer qualquer coisa para que se melhore isto ou aquilo. Para mim, se bem que dê trabalho, eu acho que tem que ser um documento que se apresenta e que quando tenhamos dúvidas o tenhamos ali. Não é para dizer isto num sítio qualquer, mas para fazer. Às vezes até a acção pode resultar, mas para mim um plano de acção é alguma coisa que tem objectivos, recursos, que há estratégias que há as dinâmicas, em que os intervenientes têm que ter vontade em querer participar. Não é preciso estar escrito em lado nenhum e por vezes, quando não existe vontade, as coisas podem ser difíceis. No meu Departamento tenho um plano de melhoria em relação ao ano passado, relativamente aos resultados das provas de aferição, quando analisamos os resultados do primeiro período fomos verificar as acções que tínhamos delineado no plano de melhoria, algumas têm dado alguns resultados para combater o insucesso se bem que este ano também tenhamos contra nós o facto de existir um insucesso, não digo muito grande mas existe insucesso no 4º ano. Apesar de nós termos delineado aquele plano de melhoria e a maior parte das acções estarem a ser cumpridas e nessa medida quando fizemos a análise do primeiro período nós vimos que os resultados não estão a ser os desejáveis. Para mim é importante ter um documento estruturado e devidamente organizado porque senão, quando temos que apresentar estratégias e responder aos resultados, se não estivesse tudo devidamente estruturado, não se conseguia avaliar. Para mim é importante que existam os documentos. E que se vão à procura do documento e se diga está aqui e estamos a fazer isto e quando chegarmos ao fim do ano veremos os resultados que esses documentos têm. Os planos de melhoria podem ser alterados e até melhorados e por aí além mas para mim tem que haver sempre uma estrutura inicial, um documento que se tem presente e que é por ali que nos baseamos.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

(E5) – Nunca é agradável não é? Mas como lhe disse há pouco não tem sido difícil a gestão do Departamento porque acho que já percebeu que sou uma pessoa organizada e que tenho as coisas devidamente organizadas. Não é difícil. Eu acho que ao longo deste ano tenho conseguido acalmar-me e sempre que exista alguma coisa vejo as coisas com mais calma do que antes via. Os anos vão passando e as coisas são mesmo assim. Nós também temos sido muito pressionados pela inspecção na medida em que eu ano passado tiveram uma série de equipas que vieram por uns motivos ou por outros e isto leva-nos a constrangimentos porque se nós estamos a fazer alguma coisa mais ou menos bem e calmamente e depois somos pressionados porque veio a inspecção e porque nos exige isto e aquilo. Quando existem os painéis e temos que ir é sempre uma situação que pode ser agradável ou não, mas não é normal no nosso dia-a-dia porque não é natural.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E5) – Mas só no meu departamento. Não posso intervir nos outros, eu tento mas não consegui ainda. Específico não tenho, mas tenho um geral, que tenho em termos de avaliação de resultados, em termos de organização do departamento, em termos de análise do PAA. Tem as linhas orientadoras e, portanto, as acções determinantes para cada linha. A não ser. Eu já lhe falei daquela dos grupos em que achei que o trabalho colaborativo em que temos o programa da matemática e nem todas as pessoas fizeram a formação e a formação também não foi eficaz no sentido das pessoas darem a resposta adequada aos novos programas, que nos disseram tem de ser. E então eu penso que o trabalho que tem existido e que eu me disponho não é a coordenar, mas é estar presente e em todas as reuniões de departamento, tenho sempre um ponto na minha ordem de trabalhos para se falar nesse ponto ou noutros e eu penso que dessa forma consigo dar resposta àquilo que está definido no plano de acção.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(E5) – Como já lhe disse há pouco, as linhas têm sido semelhantes há vários anos e batemo-nos pelo sucesso educativo e por acções relacionadas com o ambiente e a saúde e por aí fora. Sim, eu posso dizer que sim pelo facto do nosso meio também ter problemas específicos nessa área, penso que têm sido feitas acções, por exemplo, o projecto da eco-escolas, tem desenvolvido muitas acções que estão de acordo com as linhas orientadoras do PE.

**(E) E julga que as linhas orientadoras reflectem a visão estratégica da escola?**

(E5) – Creio que umas sim e outras não. Todas não só algumas. Foram envolvidas pessoas dos vários ciclos para se conceber o Projecto Educativo. Foram feitos vários debates e houve muitos onde eu participei também porque o projecto esteve um bocado *enleado* e depois também eu e a minha colega nos disponibilizámos para dar uma ajuda para ver se aquilo se aprovava. Não será o ideal, não será a melhor forma mas procuramos mais ou menos fazê-lo de acordo com aquilo que consultamos, construir um

documento que deverá ser melhorado. Agora penso que estamos a chegar ao fim deste projecto e terá que se construir outro. Mas eu acho essencial que para se construir outro se desenvolvam acções de avaliação deste para que se possa melhorar o outro e intervir onde se deva. Têm sido assumidas algumas estratégias convergentes com as linhas de acção do PE, por exemplo, no que se refere ao sucesso educativo dos alunos eu não quero acreditar que sejam só as Turmas<sup>+</sup> até porque no 5º ano os resultados são melhores que no 7º ano. Mas se calhar no 5º ano eu penso que este projecto da turma mais tem sido um, tem sido bom para melhorar o sucesso educativo, se bem que tem uma turma do 5º ano que tem 0% de insucesso, o que favoreceu os resultados de sucesso ao nível do 5º ano. Mas o facto dos alunos mudarem de nível de ensino e com turmas grandes com vários docentes, eu penso que com a Turma<sup>+</sup>, com a divisão dos alunos por grupos diminuiu sensivelmente as turmas originais, tem levado que os resultados sejam relativamente bons no 5º ano. No 7º ano já é um passar de ciclo, é um nível etário de alunos que também não favorece muito o sucesso educativo. Agora o que eu não tenho a certeza é se estes alunos que estão no 5º ano se este sucesso que revelaram será contínuo e se isto terá sido uma mais-valia ter existido este projecto no 5º ano de escolaridade.

**(E) As linhas do PE são as mesmas desde que iniciou estas funções?**

**(E5)** – Sim. As reformulações têm sido algumas e as estratégias alteradas, evidentemente. Mas as linhas estratégicas são as mesmas essencialmente.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

**(E5)** – Olhe, eu penso que há muitas pessoas que ou nem querem ou não sabem ou fazem por não sabem porque, no ano passado, quando apresentamos o relatório de avaliação interna, em que aquilo para algumas pessoas era algo que não lhe dizia muito respeito porque achamos que é um grupo que faz para ali qualquer coisa para mostrar e aquilo pouco mais serve. E depois quando são chamados a prestar os depoimentos quando por exemplo vão aos painéis da inspecção há quem diga que sabe ou responder de uma forma que identifica mesmo que não sabem do que se fala não tendo pleno conhecimento daquilo que se faz ou que se deve fazer, porque não ligam ou porque são mais uns papéis para se fazer. A intervenção da inspecção causa sempre algo nas estruturas. E dessa forma procura-se sempre melhorar, quer se trate da inspecção que veio fazer a Avaliação Externa quer outro tipo de inspecção. Portanto, tenta-se sempre melhorar a partir das sugestões/indicações que ficam e há sempre a preocupação de fazer algo diferente. O mesmo acontece relativamente à Avaliação Externa. Agora propriamente aquilo que tem sido feito, que se tem melhorado só advém da Avaliação Externa, não posso responder porque não posso fazer a minha análise a olhómetro. Contudo, houve interesse e necessidade dentro do Agrupamento em intervir no sentido de melhorar os resultados da Avaliação Externa, sim, por alguns motivos se constituiu a equipa de avaliação interna, por exemplo. Agora eu penso que a grande parte das pessoas, por cansaço ou por outras coisas quaisquer não levam isto muito a sério e retiram alguma importância à Avaliação Externa. As inspecções vêm e vão achar sempre qualquer coisa para corrigir. Mas há acções que eu acho que se fossem feitas devidamente e se as pessoas investissem se calhar conseguíamos melhorar os resultados no Agrupamento.



## Entrevista com a Coordenadora do Departamento do Pré Escolar (E6)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenadora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado B6 (E6)** – Olhe, já sou coordenadora há, deixe-me cá ver, tenho que pensar. Entretanto mudou a liderança exactamente e tenho que ver. Este é o terceiro ano e sou coordenadora do Departamento do Pré-Escolar.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E6)** – De departamento só mesmo estes 3 anos, quase 3 anos. Entretanto coordenei já alguns estabelecimentos. A experiência que já tive foi a nível de coordenação de estabelecimentos. Estive dois anos a coordenar um estabelecimento no Agrupamento de FA [nome fictício] e depois quando vim para aqui estive também 2/3 anos a coordenar este estabelecimento já em Agrupamento de Escolas. Não tive qualquer outro tipo de experiência. Particpei em algumas actividades como a organização do Plano Anual de Actividades. Há 3 anos que faço parte da equipa que elabora e coordena o Plano Anual de Actividades e sou neste momento a coordenadora da avaliação interna. Assumo esta coordenação desde há 2 anos. Assumi esta função quando mudou a liderança no Agrupamento. Estava na equipa com a Directora e depois a Directora acabou por me nomear a mim.” É um trabalho interessante embora um pouco inglório mas não deixa de ser interessante. Mas é um trabalho fundamental para a escola actual. Eu penso que o maior problema está na formação. De facto, as pessoas não têm a formação para o fazer e deparamo-nos por vezes com situações para as quais não conseguimos dar resposta exactamente pela falta de formação.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar? Qual?

**(E6)** – Não. Fiz uma breve formação durante alguns meses no Instituto Nacional de Administração sobre supervisão. Não foi bem supervisão, agora não me recordo do nome da formação. Tinha a ver com avaliação, supervisão e administração. Não foi especificamente sobre supervisão, tinha a ver com a administração mas acabou por abordar um bocado estas temáticas quer da supervisão quer da avaliação. Foi uma formação em Beja, havia duas turmas.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

**(E6)** – Normalmente o primeiro contacto que faço quando tento tomar alguma decisão é com a Direcção. E tento sondar se é exequível, se são situações que eventualmente poderão ser postas em prática, ou não. Por exemplo agora quando estávamos a tentar perceber o que é que este ano seria importante ou não avaliar, a nível da equipa de avaliação interna, fui ter com a Directora, porque ela tem uma perspectiva mais global, uma vez que eu a nível do 2º e 3º ciclo não estou tão por dentro, embora já vá percebendo algumas coisas e como é que as coisas funcionam. Mas eu gosto que ela me diga “olha, se calhar devíamos incidir mais nisto ou mais naquilo” e depois a equipa tem autonomia para trabalhar sem grandes interferências da parte da Direcção. Mas é o primeiro passo, normalmente, é ir ter com a Direcção, seja na avaliação interna ou seja a nível de Departamento. Normalmente é isso que faço. Agora foi-me dado sempre, pelo menos a nível da avaliação interna, foi-me sempre dada autonomia para... Como digo sou eu que tomo a iniciativa de ir ter com a Directora e perguntar o que será melhor em cada momento para irmos avaliar, mas nunca tive qualquer entrave, antes pelo contrário. Anualmente, fazemos um relatório que é depois divulgado e que vai a Conselho Pedagógico. E toda a gente que está no Conselho Pedagógico toma conhecimento e depois é divulgado à comunidade. O ano passado o processo não foi muito fácil porque foram nomeadas algumas pessoas que depois entretanto tiveram que sair da equipa e ficámos limitados a três pessoas e eu achei que era muito pouco e no final do ano, quando chegamos à fase do tratamento de dados, tivemos que pedir ajuda, tive que dizer à Directora “olha arranja lá mais alguém porque estamos no final do ano” e tive a ajuda de algumas pessoas para fazer essa parte toda do tratamento de dados. Já este ano, por causa disso, tive o cuidado de logo no início do ano dizer “vê lá como é que vamos fazer este ano por causa da equipa” pessoas de várias áreas para que possam auxiliar também em tarefas que temos que fazer e que eu não domino e, este ano, temos uma equipa de 5/6 pessoas. E que está a funcionar muito bem!

**(E) E como faz o cruzamento destas actividades com o Projecto Educativo de Agrupamento?**

**(E6)** – Nós temos sempre por base ou tentamos ter sempre por base os princípios do PE. Sabemos que há aqueles problemas e o que tentamos é que tudo que fazemos tenha como objectivo a sua resolução, pelo menos da minha parte acontece isso, tenho sempre isso presente. O plano é como eu lhe digo, é elaborado pela equipa e tentamos que essas coisas todas se articulem.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

**(E6)** – Se calhar tenho muita sorte de estar no grupo onde estou porque conheço todas as pessoas já há bastantes anos. Já trabalhei aqui no concelho outras vezes, antes destes anos agora e conheço praticamente todas as pessoas, à excepção de, neste momento, uma colega que é a educadora de Ervidel, que está este ano pela primeira vez, de resto, todas as outras têm vários anos de serviço no Agrupamento e já nos conhecemos como colegas há muitos anos e, portanto, foi-me muito fácil. Estava com um bocado de receio quando aceitei o cargo, embora tivesse sido nomeada e não tinha grande margem de manobra, mas fui bem aceite, porque nós também percebemos isso não é, se a nossa presença é bem aceite ou não e

percebi que as pessoas aceitaram o facto de eu ter sido nomeada e não outra pessoa e não tenho tido qualquer problema em implementar fosse aquilo que fosse a nível do Departamento e nunca tive qualquer tipo de problema. Agora quando surge alguma divergência é debatida a nível de reunião e normalmente chega-se a um consenso e penso haver uma certa convivência democrática no grupo.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

**(E6)** – Eu por acaso acho que é uma pergunta muito complicada porque não sei se a palavra líder... A Directora é uma pessoa um bocado tímida e às vezes isso pode passar uma imagem de não líder ou pouco líder. No entanto, eu acho que ela tem conseguido fazer mobilizar algumas pessoas. Não sei se todas! Acho que tem feito mudanças positivas, têm-se conseguido mudanças positivas e, por exemplo, a nível do Conselho Pedagógico acho que ela inculuiu uma dinâmica que não existia. Nós sentimos que as coisas avançam, que se trabalha, que se faz mexer as coisas. Se isso passa para os outros órgãos, às vezes não sei se será bem assim, mas... Acho que sim, acho que ela tem um equilíbrio entre as duas coisas. Não será aquela líder nata, de conseguir pôr tudo de repente a mexer mas vai conseguindo mobilizar as pessoas, acho que sim e principalmente no Conselho Pedagógico que é um órgão onde eu estou mais em contacto directo com ela. Embora tenha uma boa relação noutros contextos é difícil de dizer porque poucas vezes lá estou e é mais a nível do Conselho Pedagógico que eu vejo essa dinâmica. Também sinto que os colegas têm uma boa aceitação. Aliás, houve uma grande mobilização na altura que ela foi eleita para que fosse ela a eleita e acho que se mantém esse sentimento.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

**(E6)** – Embora a responsabilidade máxima seja da Directora, tem por hábito delegar funções. Por exemplo, toda a parte do 1º Ciclo e do Pré-Escolar é um dos adjuntos que trata disso. E depois há outras coisas que ela delega, por exemplo, todo o programa eco-escolas que tem uma grande envolvimento também é um outro colega que trata. Esse tipo de coisas ela tenta delegar funções embora mantendo as suas responsabilidades activas. Eu sinto também pela minha parte alguma autonomia, embora como eu lhe digo vá ter sempre com ela quando são coisas que têm de ser decididas mas sinto autonomia para trabalhar e sinto responsabilidades aliás sinto muita responsabilidade.

**(E) Qual é o grande papel da Directora?**

**(E6)** – No fundo a responsabilidade maior é dela. De alguma forma vai tentando perceber como é que as coisas estão a funcionar. Num lado e no outro! Vai coordenando os serviços porque não anda todos os dias em cima das coisas, porque dá alguma autonomia às pessoas para que façam o seu trabalho, mas vai estando a par dos vários acontecimentos. Não acho que a Directora seja uma fiscalizadora, antes pelo contrário. Mas vai sabendo a seu tempo tudo o que passa para poder ajudar no processo.

**(E) E qual é o verdadeiro papel dos coordenadores?**

**(E6)** – Tenho alguma dificuldade em falar do trabalho de outros colegas. O que conheço bem é o meu e o da colega do 1º ciclo. Tenho alguma dificuldade em perceber como é que funcionam os outros departa-

mentos, embora me aperceba de algumas coisas. No meu caso o meu papel, primeiro foi organizar porque o meu departamento não existia e portanto, quando iniciei funções fui eu que o organizei e fiz toda a parte de documentação, de organização do órgão, coube-me a mim nessa altura e ainda agora toda essa parte. Normalmente sou eu que faço a ponte com as escolas a não ser que sejam coisas que têm de ser decididas na hora e aí é a Direcção que contacta directamente e faço os possíveis também por estar em contacto com as colegas e se possível passar por lá e ver como é que as coisas estão. Faço a supervisão embora de uma forma não muito activa e agora então ainda menos, porque para me deslocar de um lado para o outro não temos ajuda de custo e tudo isto nos sai do bolso. Tanto eu como a minha colega estávamos a tentar, porque temos tido algumas visitas da inspecção que se foca na parte da supervisão pedagógica, a tentar implementar uma prática de supervisão mais sistemática e acabamos por nos debater com este problema de ficarmos de repente sem meios para isso e torna-se complicado mas tentamos, sempre que vamos às escolas falar com as pessoas, ver como é que está, inteirarmo-nos das situações e inteirarmo-nos dos problemas que existem dentro de cada turma, conhecermos as situações das crianças com mais dificuldade e é isso que tentamos fazer. Como lhe digo a nível da EB 2,3, a nível do 2º e do 3º ciclo não tenho muito a noção se existe; dá-me ideia que o funcionamento é um bocadinho diferente. O facto deles estarem também todos concentrados no mesmo edifício facilita o trabalho do coordenador. Nós temos pessoas espalhadas pelo concelho todo mas tentamos sempre que possível conciliar uma com a outra as saídas, para conseguirmos fazer. Agora realmente, reduzimos um bocadinho esses contactos porque estamos a fazer a avaliação das pessoas e temos também essa função um bocadinho inglória, mas pronto. Tínhamos começado neste momento a fazer a avaliação dos professores que tinham solicitado a observação de aulas.

**(E) E a Directora assume sempre a decisão final?**

**(E6)** – Às vezes, depende um bocado daquilo que se quer resolver. Há situações que são logo resolvidas no Departamento e que ficam logo definidos e ficam em acta. Depende muito das situações quando são situações mais abrangentes que possam influenciar outras pessoas, aí normalmente a Directora decide.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenadora?**

**(E6)** – As maiores dificuldades que sinto, uma delas como eu disse é a dispersão dos estabelecimentos de ensino. Penso que se tivesse as pessoas mais próximas poderia talvez ajudar mais e estar mais presente. Depois a nível económico também, como eu disse, o fazer a supervisão a estas escola todas é muito complicado, embora nós não vamos lá com aquela intenção de fiscalização, é mesmo com a intenção de ir ajudar, de tentar perceber onde é que estão os problemas e tentar ajudar a resolver, sendo às vezes mais fácil para nós, uma vez que neste momento não temos turmas: dar determinados passos ou ir a determinados sítios ou ir ter com pessoas e por vezes facilitamos esse processo às colegas. Não tenho tido grandes dificuldades. Por acaso pensei que seria muito difícil para mim porque também não sou uma líder nata e não tenho sentido essa dificuldade por aí além.

**(E) E relativamente à avaliação de desempenho de professores, tem sido de alguma forma um obstáculo no exercício do cargo?**

**(E6)** – Para mim não tem sido, não tenho sentido isso. Como eu lhe digo tenho muito boa relação com as colegas e tenho estado à espera que quando o processo terminar não vá influenciar a forma como nos relacionamos. Percebo que, para determinadas pessoas, acaba por ser um constrangimento. Acabam por

criar determinadas situações que são constrangedoras porque as pessoas têm determinadas expectativas e às vezes as coisas não correm da forma que se esperava e da minha parte tinha apenas cinco pessoas para avaliar e não estava a ver que surgissem grandes problemas. Porque os problemas maiores surgirão quando todas aquelas pessoas que são quarenta e tal e que neste momento estão a ser observadas tiverem que ir a júri e tiveram que haver decisões sobre as notas daquelas pessoas. Penso que aí, sim, poderão surgir. Neste momento não senti. Já no ano passado fiz observação de algumas pessoas, essencialmente contratados e não tive problemas.

**(E) E relativamente à falta de formação para fazer a avaliação interna, de alguma forma considera isso um obstáculo?**

**(E6)** – Não. Penso que são coisas diferentes. Eu tenho vinte e tal anos de serviço portanto, conheço bem todo o funcionamento do ensino pré-escolar. Conheço também muito bem o funcionamento do Agrupamento e tento manter-me o mais informada possível quer ao nível de legislação, tudo o que vai surgindo de novo. Sobre o pré-escolar tento estar sempre actualizada para poder caso os colegas não se apercebam, ser eu a transmitir. Ainda agora na última semana reunião surgiu uma nova publicação da DGIDC e fui eu que transmiti e que os colegas não conheciam. Portanto, tento sempre estar o mais actualizada possível e não é por ser agora coordenadora porque sempre gostei de pesquisar estas coisas e acabo por ser assim mesmo. Penso que não sinto essa dificuldade no sentido de não saber muito bem o que é que hei-de fazer. Sinto-me à vontade, sim.

**(E) E sente uma certa cultura de isolamento na profissão e fragmentação da classe profissional?**

**(E6)** – Não sinto isso. No Agrupamento e a nível dos outros Departamentos, como não conheço bem, não sei como é. Penso que essa cultura de isolamento não se verifica nos nossos dois departamentos. Foi uma das coisas que nós implementamos, foi a partilha quer por mail quer nas reuniões, coisas que encontramos e que achamos que são interessantes e mandamos de uns para os outros e inclusivamente neste momento ainda troco esse tipo de coisas com colegas que passaram aqui pelo Departamento e que entretanto foram para outros locais e que dizem “vê lá se me arranjas isto ou aquilo” portanto existe essa cultura de partilha e entretanto embora nem sempre tenhamos tempo para nas reuniões o fazermos. Temos estado a fazer um esforço neste momento para que na própria reunião exista um espaçozinho para por exemplo, agora chega à altura do Carnaval e cada uma mostrar o que é que fez e partilhar com os outros e temos estado a fazer isso também em relação às ciências, que é uma das áreas que as pessoas tem mais um bocadinho de dificuldade e portanto, sinto que há sempre disponibilidade para partilhar. Não há aquele problema do “ai vou mostrar e depois alguns vão criticar” não sinto isso da parte dos colegas.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E6)** – Eu até considero que as relações são boas. Durante algum tempo, como eu lhe disse, quando era coordenadora de estabelecimento não ia muito ao Agrupamento e portanto não me apercebia muito desse tipo de relações. Mas a nível de relações interpessoais penso que o Agrupamento tem boas relações e entre todas as pessoas! As pessoas que vêm de fora por vezes queixam-se um bocadinho de sentirem... Já tenho ouvido queixas de colegas do 1º ciclo ou do pré-escolar e que se sentem um bocadinho à parte, não digo marginalizadas. Mas eu penso que tem a ver com o facto de não haver ainda uma boa relação criada

porque as pessoas vão lá pouco e eu também deixei de sentir isso desde que vou lá mais vezes à sala de professores e como falo mais com os colegas e trabalho com eles noutras equipas, deixei de sentir isso e. Eu penso que tem também havido um esforço por parte da Directora para que isto se verifique ou mantenha porque desde o início a Directora que é uma pessoa que tem uma forma muito particular de falar com as pessoas, comunica com muita calma e de alguma forma, tem transmitido algo de positivo. Mas eu penso que já existia, já existia à parte a liderança, já existia esse tipo de relacionamento. É como eu digo, aquelas pessoas que vão menos à sede sentem um bocadinho mais esse afastamento mas quem vai todos os dias, a grande maioria, relaciona-se muito bem.

**(E) De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E6)** – Ai eu acho que as relações interpessoais são facilitadoras, se forem boas facilitam tudo, não é? Quer ao nível de órgãos, quer ao nível de alguns conflitos que pudessem surgir. Não digo que não há divergências e que se calhar não há um conflito ou outro mas não é uma escola onde se sinta muito aquele clima das pessoas andarem com receio ou com medo de fazer alguma coisa. Não sinto isso. Até sinto que há uma grande aceitação dos colegas novos que chegam.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

**(E6)** – Eu faço todos os anos uma avaliação do meu trabalho quer do que foi feito a nível do Departamento, quer da minha função como coordenadora e são as colegas que avaliam e neste momento os *feedbacks* que tenho tido são óptimos, não tenho tido *feedbacks* negativos. Também temos tido muito boas críticas da inspecção por exemplo às nossas actas, às actas do 1º ciclo e da educação pré-escolar, pois reflectem exactamente aquilo que se passa nas reuniões e as decisões que são tomadas e sempre que surge alguma coisa que nós achamos que é necessário mudar e isso é transmitido na acta para que depois possa chegar à Direcção. Sim normalmente funciona como um *feedback* positivo. É sempre positivo porque mesmo a Directora chegou a dizer em Conselho Pedagógico que, efectivamente, as nossas actas eram, não digo elogiadas, mas que reflectiam aquilo que se fazia nas reuniões e que havia muito trabalho. Cá está o que eu digo é o funcionamento, ali na EB 2,3 o facto de haver Conselho de Turma e depois Departamentos pode criar alguma dificuldade em distinguir a responsabilidade do Departamento ou dos Conselhos de Turma. E daí que muitas vezes as actas do Departamento ali acabam por reflectir muito mais as informações do Pedagógico, nós não porque é o único órgão que existe e é ali que tudo é debatido e é discutido.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

**(E6)** – Temos algumas. Não sei se são inovadoras. Isto é assim, há muito pouca coisa por inventar mas temos um projecto que já há muito tempo que existe no Agrupamento e que tem tido muito bons resultados que é o programa “M” que está relacionado com a saúde escolar, saúde oral e que tem tido muito bons resultados e a nível nacional, inclusive, tem sido muito elogiado. Temos neste momento a Turma<sup>+</sup> que também pareceu que estava a dar alguns frutos; temos neste momento o programa eco-escolas que é novo no agrupamento e que só iniciou no ano passado e que também parece que está a dar bons resultados e está a tentar envolver as escolas todas. Este projecto apareceu até com base numa proposta da Directora

que tinha no seu projecto de intervenção para a escola algumas ideias apontando nesse sentido, mas da parte do pré-escolar já tinha havido alguma motivação. Até porque no nosso Projecto Educativo está muito presente esta parte do ambiente e portanto, já se tinha falado em alguma coisa. Quando a Directora tomou posse, o facto de ela ter isso no seu projecto deu um impulso maior ao facto de se iniciar logo os trabalhos com o projecto.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E6) – Não me parece que seja indispensável o facto de ter projectos inovadores ou não, podemos ter uma boa liderança e não existirem propriamente projectos inovadores. De qualquer modo dá uma dinâmica diferente à escola e pode motivar os professores e todas as pessoas que estão envolvidas. Porque às vezes o processo sendo muito repetitivo também cansa e o aparecer de uma coisa nova na escola dá uma outra motivação. Mas não acho que seja imprescindível. Poderá ajudar mas...

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li> </ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E6) – Trabalho neste agrupamento há 6 anos. Participei na Avaliação Externa e integrei o painel da Avaliação Interna porque a equipa tinha sido formada muito recentemente, havia pouquíssimo tempo e daí o nosso Insuficiente nesse domínio. Na altura todos os que integravam a equipa foram ao painel.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E6) – Não me recordo. Não me recordo se foi on-line. Provavelmente foi na página do Agrupamento. Provavelmente, sim. Não tenho bem presente porque já foi há algum tempo mas é provável que tenha sido ao nível da página do Agrupamento. E foi a nível dos órgãos, sim. Aí sei que foi. A nível dos Departamentos, do Pedagógico mas depois mais alargado não me recordo como é que foi.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E6) – Estava a pensar se já fui eu que peguei no relatório no 1º ano, estava a ver se me lembrava mas agora não tenho bem presente se fui eu. Agora sei que no ano anterior quando foi feito o nosso novo projecto porque a equipa mudou fui buscar esse relatório que esteve sempre presente para se traçarem novos planos. Não só esse mas também o de auto-avaliação. Os resultados que se conseguiram e tudo isso esteve presente na elaboração do novo projecto. Agora não me consigo lembrar se foi em 2008. Mas eu penso que sim, para já no ano anterior ele tinha sido analisado e já tínhamos visto os pontos que teriam de ser

objecto de melhoria e foram lançadas pistas de melhoria para o próximo ano lectivo. No início do ano passado, quando traçámos novamente o plano e ainda este ano porque também é como lhe digo, as pessoas têm ido mudando e às vezes tenho receio que as pessoas não tenham conhecimento dos documentos sempre que traçamos um projecto novo ou pelo menos para aquele ano, tenho o cuidado de pegar novamente no relatório e ver o que é que já melhorou e o que é que ainda teremos que melhorar. Se bem que na altura o nosso maior objectivo fosse efectivamente tentar implementar a auto-avaliação porque era a nota mais negativa que tínhamos, todas as outras também não foram famosas e também julgo que não foram esquecidas.

**(E) O relatório é então entendido como uma espécie de um ponto de partida para a melhoria?**

**(E6)** – Sim, tem servido sempre como base para iniciar todo o outro trabalho. No entanto considero que há ali qualquer coisa que não está bem e nós tivemos algumas reservas em relação ao relatório. A nossa Avaliação Externa foi feita numa altura muito má em que havia já algum descontentamento em relação ao órgão directivo que existia na altura e eu acho que os painéis também reflectiram isso quer da parte do pessoal docente, do pessoal não docente quer dos encarregados de educação e isso reflectiu-se bastante na avaliação que foi feita. Eu pessoalmente, penso que sim. Penso que mereceu o insuficiente ao nível da avaliação interna porque não existia. Eles viram nitidamente que a equipa foi formada naquela altura, precisamente porque eles vinham, mas a outro nível, penso que houve ali muito o reflexo de algumas situações que se viviam a nível do Agrupamento.

**(E) Qual a influência dos factores e domínios da Avaliação Externa do desenvolvimento dos processos de Avaliação Interna?**

**(E6)** – São exactamente os mesmos parâmetros. É uma guia orientador. Porque como eu lhe disse nós não temos outro tipo de formação. Conheço a CAF quase só mesmo de ouvir falar. Nesse curso do INA falámos vagamente sobre o assunto e vimos que é um processo complexo para quem não domina é um processo complicado. Embora eu ache que depois com a utilização a sua aplicação fica facilitada e dá resultados muito mais fidedignos do que o nosso. Há agrupamentos que estão a utilizar a CAF e eu sempre que posso vou consultar até os questionários para a construção dos nossos. São agrupamentos que eu encontro na internet. E agora eu acho que aquilo é um grande negócio porque estive aí há poucos dias uma empresa que veio fazer a proposta e eu acho que aquilo realmente é um negócio para quem está a fazer a avaliação interna. Esta é uma daquelas empresas que se encontram na internet a fazer avaliação em várias escolas. Acho que se perde, perde-se um bocado a percepção das pessoas que estão directamente envolvidas porque a equipa daquilo que eu percebi, a equipa limita-se a recolher alguns dados que depois são trabalhadas por eles. Eles é que trabalham, eles é que apresentam o relatório quando, neste momento nós é que fazemos tudo. Mas é muito difícil para nós fazer um processo com pés e cabeça tendo o tempo que nós temos, porque eu, por exemplo, não tenho turma e consigo gerir algumas horas para isto mesmo os colegas que estão comigo não têm portanto, é um bocado por carolice e é um bocado o dispor para fazer. De qualquer maneira é um processo completamente reflectido por nós. Eu por exemplo conheço o pré-escolar, outro colega conhece o 1º ciclo e depois tem colegas que conhecem bem o 2º ciclo e o 3º ciclo e nós todos conseguimos ter uma percepção global do agrupamento quer dos seus problemas e a todos os níveis conseguimos ter essa percepção e se for uma empresa algumas dessas coisas perdem-se.

**Q16 – Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E6) – Sim, sim. Todos os anos, normalmente no final do ano quando é apresentado o relatório de avaliação interna são sempre definidos alguns pontos de melhoria para o ano seguinte. Têm sido sempre. Exemplos? Por exemplo, a nível dos resultados, a nível dos resultados temos tido alguma melhoria. A nível do 1º ciclo temos tido bons resultados. A nível do 2º e 3º ciclo nem sempre tem sido assim tão bons. Continuamos com alguns problemas a nível da Matemática, da Física e Química, do Inglês. Continuamos com algumas dificuldades. Nos resultados deixe-me ver. Na acção para o desenvolvimento organizacional, tem sido feito um esforço nesse sentido mas terá tido alguma dificuldade porque principalmente a nível da parte administrativa, da parte dos serviços administrativos. Tem sido feito um esforço da parte da direcção para que as coisas mudem mas tem sido muito complicado porque as pessoas que ali se encontram não têm feito grande formação, não têm evoluído muito e tem havido ali alguma dificuldade em mudar. Tem havido ali alguma resistência à mudança. Mas tem havido alguma melhoria. Reduziu-se alguma burocracia; tem havido algumas mudanças mas muito lentamente se torna visível.

Quanto à acção perante os resultados de monitorização dos cursos, além da equipa de avaliação interna que faz esse estudo todos os anos, a Directora tem sempre o cuidado para além dos Departamentos que sempre no final de cada período isso tudo é levado a Pedagógico e é debatido e são vistas as situações mais preocupantes, a própria Directora faz esse levantamento também porque é uma das coisas que ela tem tido bastante preocupação é com os resultados e está sempre a questionar porque é que ali é desta forma e não de outra forma. Portanto, aquelas situações que são mais preocupantes, ela está sempre em cima e realmente tem havido essa preocupação. Às vezes não com os resultados que nós esperávamos mas tem havido uma preocupação em melhorar esse controlo até porque funciona como feedback para melhoria.

Eu penso que a estratégia da promoção pública da imagem do agrupamento ainda é um dos nossos *handicaps* se calhar é a projecção do que se faz ali para fora, não tanto a nível do 1º ciclo e pré-escolar porque está muito próximo das comunidades e expõe-se mais mas a escola, o 2º e 3º ciclos estão muito fechados, ali dentro da escola e não sei se há essa projecção que seria de desejar ainda. Tem-se feito algum esforço nesse sentido, de se divulgar alguma coisa mas é mais a nível de internet do que propriamente, a nível de localidade. Eu penso que ganhávamos e acho que no ano passado foi feita uma acção para os Encarregados de Educação numa noite e que teve muito boa aceitação e se calhar devia haver mais investimento nessa área.

Neste momento temos mais recursos do que aqueles que tínhamos. E penso que são rentabilizados porque há possibilidade mesmo das escolas que não teriam poderem requisitar na escola sede e levar. E neste momento as escolas já começam a estar relativamente bem equipadas a esse nível. Já é mais fácil. Temos uma boa assistência que normalmente quando é chamada vai logo e pronto, e as escolas já vão tendo alguns equipamentos e já não há sempre aquela necessidade de vir à escola-sede buscar. Mas penso que sim que são utilizados e rentabilizados.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

(E6) –O relatório e esses planos de melhoria vão a Conselho Pedagógico e normalmente estamos as duas presentes a minha colega também, porque faz parte da equipa. Normalmente o que faço é a apresentação do documento a toda a gente, que depois deverá ser divulgado a nível do órgãos e “*pressiono*” no sentido que procuro que toda a agente perceba a importância de que aquilo são coisas que têm mesmo de ser melhoradas e têm que investir nas áreas para que as coisas melhorem. Depois não consigo ter muito mais porque o tempo não dá mais para isso. É a equipa que elabora o relatório e os planos de melhoria. Há coisas que sou eu que tenho mesmo de fazer porque como eu disse tenho mais responsabilidade e mais disponibilidade também.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

(E6) –Não tenho problemas nenhuns com isso. Aliás, gosto sempre que me digam mesmo para as colegas que façam parte do Departamento ou da equipa de Auto-avaliação e ponho sempre as coisas em cima da mesa e digo que vamos analisar todos juntos, vamos ver e, se houver coisas a apontar, vamos tentar melhorar. Há sempre a tentativa de que todos participem para que as coisas melhorem e fiquem bem feitas. Há uma certa concertação consensual com todos os colegas de forma a envolver as pessoas nos projectos e a definir a nossa forma de actuar. Não procuro concentrar isso em mim porque não tinha capacidade para fazer isso sozinha e tento sempre transmitir aos colegas que preciso das ideia deles e da ajuda e do contributo de todos.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E6) – Não sei se será o exemplo mais correcto mas não é nada de muito importante mas é aquilo que me estou a lembrar agora. Uma das coisas que eu pessoalmente acho que a nível do Departamento ainda tem falhado é a inter-relação entre os vários Jardins de Infância, por exemplo. Não dentro do próprio estabelecimento porque aí existe sempre uma articulação entre o 1º ciclo e o Pré-escolar e as coisas funcionam mas dos vários Jardins de Infância do concelho. Acho que as pessoas ainda trabalham um bocadinho cada um por si. O tempo também não é muito e não permite que as coisas se façam. Também tem alguns constrangimentos a nível de transportes e assim. E uma das situações que ultimamente lancei para a mesa foi o criar alguma coisa comum, o criar algum trabalho ou algum projecto que fosse comum a todos os Jardins de Infância mesmo que não implicasse a deslocação para outros locais. Isso surgiu efectivamente em projecto pequeno que tem a ver com a construção de um livro que vai circulando pelos vários Jardins e terá como produto final que é de todos e que depois de pronto irá novamente passar por todos tomarem conhecimento do contributo de cada um. Portanto, foi uma das coisas que agora, assim recente, uma das coisas que saiu e que pensamos para resolver este problema diagnosticado.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

**(E6)** – Sim. Identifico-me até porque estive directamente ligada à elaboração e reformulação do Projecto Educativo e por isso, identifico-me. Acho que contempla áreas que têm de ser trabalhadas e devemos continuar a trabalhar porque principalmente a nível da saúde, da segurança, e tínhamos até aqui algumas situações complicadas e ainda vamos tendo algumas e identifico-me bastante. Quando passou a Inspeção no âmbito da Avaliação Externa, o Projecto Educativo estava a ser elaborado. Não sei se estaria na fase de aplicação dos questionários mas estava muito ainda no início mas não foi, como é que eu digo, não foi acelerado pelo facto de ter passado a Inspeção não acelerou o processo.

**(E) E julga que as linhas orientadoras reflectem a visão estratégica da escola?**

**(E6)** – Eu creio que o Projecto Educativo reflecte a visão estratégica da comunidade educativa. Eu penso que sim. Eu penso que provavelmente toda a gente se identifica de alguma forma com o que está dentro daquele projecto porque como eu disse são problemas que todos acabam por sentir de uma forma ou de outra. São a nível dos alunos, principalmente. Há muitos, ainda muitos problemas. Se calhar ainda se não agregavam, mas com esta situação toda ainda se irá agregar. E isto são situações que ainda se debatem todos os dias dentro da sala e isto ainda reflecte um bocado exactamente o que o agrupamento precisava não digo que serão todos mas principalmente que lá estão mas são princípios bastante abrangentes e que de alguma forma reflecte exactamente o que o agrupamento precisava para melhorar. O insucesso escolar é aliás, um dos pontos focados ao nível do Projecto Educativo era o insucesso escolar e alguma medida que poderia ser tomada para alcançar melhores resultados. Não sei se tem tido grande sorte nisso mas tem melhorado uns e piorado nas outras, enfim.

**(E) As linhas do PE são as mesmas desde que iniciou estas funções?**

**(E6)** - Eu penso que algumas ideias base ficaram. Eu não estive na equipa inicial e portanto, não eu sei exactamente como foi. Mas daquilo que eu conheço quer de um projecto quer de outro, sei que houve algumas ideias base porque creio que alguns problemas se mantinham como os que disse a nível da saúde, da segurança, dos resultados escolares, esses problemas mantinham-se e penso que as ideias de fundo acabaram por ficar. Eu penso que todas. Temos utilizado algumas estratégias para dar resposta aos nossos problemas identificados. Que se tem tentado com todos. Até mesmo por exemplo a nível da indisciplina. Eu não me recorde se no relatório faziam alguma referência à indisciplina mas as pessoas queixavam-se muito que havia indisciplina e, no entanto nós não tínhamos e esse foi um dos trabalhos que nós fizemos enquanto equipa de avaliação interna. Mas não tínhamos nada de palpável, nós não víamos reflexos dessa indisciplina. Nós nem nos apercebíamos se ela existia quando nós íamos aos registos das escolas. Não havia processos nem esse tipo de coisas e neste momento, a este nível sei que tem havido um investimento para que as coisas melhorem nesse sentido. Nós temos um projecto que está a ser desenvolvido e está a ser orientado por uma estagiária da área do serviço social, no tal “Espaço Crescer” que não sei se irá ter assim tão bons resultados mas que é um investimento e é uma forma de tentar resolver o nosso problema. E pelo menos nós temos neste momento a noção porque existe o registo dessas situações e assim ficamos com uma noção da real dimensão do problema. Aliás quando chegamos ao final do ano lectivo vamos ver. Porque agora quando chegarmos ao final do ano, quando os resultados forem todos trabalhados vamos ter uma percepção mais correcta da situação.

**(E) Qual foi o seu contributo mais pessoal neste projecto?**

**(E6)** – O meu contributo mais pessoal eu penso que dou todos os dias porque por exemplo pediram-me que fizesse a supervisão dos PCT's e precisamente nesse sentido, isto é, perceber se as pessoas tinham essa preocupação de fazer a ligação de uma coisa com a outra e o que foi feito, o que foi sendo feito foi que tentamos que aquelas pessoas, aquele projecto onde não era tão visível essa ligação, que a pessoa tentasse reformular de alguma forma para que fosse efectivamente ao encontro daquilo que era proposto. Foi mais nessa base e a nível das propostas, às vezes a nível de Departamento de actividades e dessas coisas que quase sempre estão relacionadas com alguma coisa que é previsto no Projecto Educativo.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

**(E6)** – Despoletou especificamente o da avaliação interna. Esse foi um que nitidamente implicou. Dos outros nós já sentíamos que existiam áreas onde havia necessidade de melhorar e a Turma<sup>+</sup> agora foi o mais recente porque é o 1º ano que está a funcionar. Houve essa preocupação de tentar encontrar respostas novas. Poderiam ser mais. Penso que ainda poderiam melhorar mais. Estamos a caminhar nesse sentido e acho que pelo facto de haver equipa de avaliação interna tem ajudado. Por vezes não sei até que ponto as indicações que saem da equipa são exactamente cumpridas ou são postas em prática ou são traçados planos depois para que a nível dos vários órgãos ou a nível dos vários serviços as coisas sejam diferentes ou mudem mas penso que se está a fazer um caminho nesse sentido.

**(E) Que vantagens retirou o Agrupamento do processo de Avaliação Externa?**

**(E6)** – Se calhar despertou-se para algumas coisas. Provavelmente as pessoas não tinham muita consciência e penso que na altura o pedido de avaliação interna porque foi pedido internamente porque foi a Direcção que pediu, foi um bocadinho precipitado e penso que na altura não se aperceberam muito bem das implicações que teriam, mas se calhar foi um alerta para uma série de coisas que não estavam bem e que despoletou exactamente o diagnóstico. Porque como não existia avaliação interna, muitas vezes também não tínhamos muita noção do que estava mal ou do que estava bem. Embora tivéssemos alguma noção porque, por exemplo, a nível dos resultados estes apareciam e eram analisados. Havia outras coisas que nós não nos apercebíamos e que iam passando ao lado e que ajudou a perceber melhor todo este processo.

## Entrevista com a Coordenador dos Directores de Turma 3º CEB (E7)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenadora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado D1 (E7)** – Acho que este é o quarto ano. Este é o quarto ano. Foram dois anos com uma colega coordenadores de Directores de Turma do 2º ciclo que está agora aposentada e mais dois anos com a nova colega.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E7)** – Portanto, estes quatro anos. Aliás de ciclo, estes 4 anos. De Coordenador já fui Coordenador do Departamento de Línguas durante 4 a 6 anos. Fui também Director de Turma ao longo de toda a carreira. Fui também representante de disciplina quer dizer, já passei um bocado pelos cargos todos.

**(E) Que outro tipo de experiência adquiriu ao longo da sua carreira? Esteve alguma vez ligada a cargos de gestão da escola?**

**(E7)** – Também já estive oito anos na Direcção da escola, no órgão de gestão. Ou melhor, no antigo Conselho Directivo onde exerci os cargos de Vice-presidente e de Secretário durante oito ou nove anos, no Conselho Directivo desta escola e julgo que foi uma experiência relativamente agradável e enriquecedora com momentos bons e com outros momentos maus. Houve momentos em que as coisas correram bem e houve outros momentos em que foram mais complicados. Enquanto realmente houve união no grupo de trabalho foi bom e as coisas funcionaram bem. Houve depois uma altura de saturação, própria do desgaste do cargo, que se tornou um pouco complicado. Isto foi mais ou menos entre 1989 e 1998, foi talvez nesta época. Durante esses anos senti a falta dos alunos, ainda penso que a melhor coisa que a escola tem, são os alunos. Ainda fiz parte, durante um ano da Assembleia de escola, mas no Conselho Geral nunca participei. Já exerci quase todos os cargos dentro da escola. Todos eles são enriquecedores. Adquire-se uma experiência ótima e sobretudo aprende-se a não criticar pela negativa o trabalho dos outros. Compreende-se melhor todas as situações e determinadas atitudes que ocorrem na escola. Olhe, por exemplo, há muitos colegas que vão comentar muitas vezes sobre o funcionamento da escola para a sala de professores em vez de irem directamente ao sítio certo, neste caso, falar no gabinete da direcção. Porque se há um problema qualquer porque não se fala directamente no órgão de gestão? Acho que assim se podia melhorar muito mais neste sentido. E, neste caso, passar por estes cargos é uma experiência adquirida que de certa forma é um modo de aprendizagem.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar?

**Qual?**

**(E7)** – Não. Não tenho nenhuma formação específica, à parte a formação específica na área de supervisão e na minha área de formação para a área de docência. Tenho as formações habituais ao longo da carreira de professor no âmbito da formação contínua, entre elas também fiz na área da Avaliação de Desempenho de Pessoal Docente, na altura em que este processo iniciou.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li> <li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li> <li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li> </ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

(E7) – Eu penso que aqui na escola que seja pelos diferentes órgãos, existe um estilo democrático. Penso que ninguém impõe nada a ninguém. As decisões são tomadas após consulta e discussão nos órgãos próprios e em comunhão de acordo. Abordam-se as decisões e são discutidas. Houve uma época em que aconteceu realmente isso aqui no antigo órgão de gestão. Aconteceu realmente isso em que nos chegavam as coisas em cima da mesa nas reuniões sem serem discutidas, já decididas ou até já propostas a nível superior, como o que aconteceu com a Avaliação Externa. Quando tomamos conhecimento já estava decidido, foi unicamente uma mera informação. Agora nós aqui a nível de Direcção de Turma reunimos e depois discutimos os problemas nas reuniões em conjunto, evidentemente que eu não sou, digamos, nenhum inspector, portanto, confio plenamente nos Directores de Turma e no trabalho de cada um. Penso que eles são responsáveis e como tal não sinto a necessidade de andar “em cima deles” continuamente. No que concerne ao meu cargo, as propostas ou alterações são discutidas em reunião de Conselho de Directores de Turma e posteriormente apresentadas ao Conselho Pedagógico. Quando existem dúvidas, aliás, quando a sala dos Coordenadores de Directores de Turma é mesmo ao lado da sala de Directores de Turma e quando necessitam de esclarecer alguma coisa, alguma dúvida, ou ouvir uma opinião vão ao lado, onde estou eu ou onde está a colega do 2º CEB e se nós não conseguimos resolver a dúvida também vamos ao lado (risos) ao gabinete do órgão de gestão para depois esclarecer o colega mais tarde. Nós os Coordenadores estamos sempre disponíveis para ajudar os Directores de Turma ou para lhe esclarecermos qualquer dúvida. A porta do nosso gabinete está sempre aberta.

**E) E ao nível das decisões? Como são tomadas as decisões?**

(E7) – Quando há um projecto primeiro é proposto em reunião de Conselho de Turma onde é discutido por todos os membros e a partir daí são auscultadas as opiniões e desde o momento em que entramos de acordo, avançamos para o projecto. Digamos que nada é imposto. É tudo discutido e se não há consensos vai a votação e a maioria vence e podemos avançar. Se realmente houver uma oposição a esse projecto e se a maioria estiver contra, com certeza que não vamos avançar com o projecto ou com a decisão a tomar, mas sempre tudo é discutido em Coordenação de Directores de Turma. Quanto à mobilização de recursos para o desenvolvimento do projecto, numa reformulação de documentos, por exemplo, nós podemos avançar uma proposta dos coordenadores e apresentamos ao Conselho e a partir daí é discutido novamente e iremos fazer os acertos necessários e basicamente é assim que funciona. Aliás, antes de se fazer a reunião distribuimos o documento reformulado pelos vários participantes, Directores de Turma, como também pelos Departamentos para darem todas as achegas necessárias para em conjunto podermos realmente elaborar um documento válido para a escola. Resumindo, todas as propostas ou sugestões são dis-

cutidas e analisadas em reunião de Conselho de Directores de Turma, e as decisões são tomadas em conjunto por unanimidade. As conclusões são dadas a conhecer ao Conselho Pedagógico que por sua vez delibera sobre as mesmas.

**(E) Sente que as decisões são sempre partilhadas?**

(E7) – Sim, exactamente. Nós até somos dois Coordenadores de Directores de Turma e trabalhamos em conjunto os dois, preparamos as reuniões em conjunto, discutimos os problemas em conjunto, as decisões são tomadas em conjunto e são apresentadas em conjunto, quer na preparação de reuniões quer na elaboração de documentos ou outros materiais

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

(E7) – Eu não consigo avaliar-me a mim próprio. Os outros [Directores de Turma] é que me podem avaliar. Não tento impor, não tento impor evidentemente, mas, de maneira alguma, serei capaz de avaliar a mim mesmo, Certamente que os Directores de Turma é que poderão avaliar o nosso trabalho e acho que é sempre um bocado difícil temos realmente uma consciência bem real daquilo que valemos. Agora acho que realmente os colegas aceitam as propostas desde que sejam bem apresentadas, com objectivos bem esclarecidos, bem argumentados, não haverá qualquer problema em fazer avaliar as nossas ideias e projectos. Tento ajudá-los no que precisam... dar o meu melhor e sobretudo tento criar e contribuir para um bom ambiente de trabalho entre todos os elementos.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E7) – Eu penso que a nível de Direcção penso que é humana, mas com humana não quero dizer mais flexível, humana sim que discute connosco e abordamos os problemas em conjunto, é uma pessoa que ouve, uma pessoa que sabe ouvir. Expõe as situações de forma clara que discute sempre connosco que penso que personifica uma gestão democrática. Embora eu também considere que o órgão de gestão devia sair um bocadinho mais do gabinete. Nós só para ter um contacto mais directo com os colegas e até os próprios alunos deviam sentir um bocado que tinham um órgão de gestão. É um órgão de gestão que os acompanha para o bom e para o mau. Deviam participar um bocadinho mais nessa vida social da escola e ir um pouco ao encontro dos colegas na sala de professores como até nos intervalos por exemplo, podiam circular mais pela escola para que os alunos sentissem realmente que ainda há quem mande e quem dirija. Está quase sempre disponível e receptiva às propostas que lhe são apresentadas. Agora a Directora é uma colega com funções e responsabilidades diferentes dos seus pares mas, com isto, não quero dizer que não se faça respeitar.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E7) – Penso que tudo o que acontece numa escola é da responsabilidade de toda a comunidade escolar. A Directora, como órgão máximo, é directamente responsável por tudo o que se passa na escola, é a ela que o Ministério/inspecção pede contas. O papel principal da Directora é organizar, orientar ou melhor liderar

um projecto, com o apoio dos Coordenadores. Esse projecto só terá sucesso se houver uma estreita colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Eu acho que em primeiro lugar a figura do Director começa por ser como a figura de um colega. Um colega com uma função especial. Uma colega com uma função que me é conhecida - e ao longo dos anos quando passei pelo cargo nunca me vi no estilo eu quero, posso e mando. É um colega como entre outros colegas com uma função o que não quer dizer que não estava ali para mandar ou aliás, para dirigir ou orientar. Mas eu nunca via a figura do Director como eu quero, posso e mando. Julgo que as responsabilidades são repartidas por todos e todos sabem o lugar e a função que ocupam dentro da organização. Cada um de nós tem a sua responsabilidade por aquilo que faz ou decide para a sua área de intervenção ou área funcional que dirige.

**(E) Qual é aqui o grande papel da Directora? E dos Coordenadores de Departamento?**

(E7) – O papel da Directora deverá ser o de um líder aqui muito caracterizado como uma função de gestão. Esse é o seu papel. Já fiscalizadora cheira aqui um pouco a policiamento. Eu acho que será mais uma gestora de recursos do que propriamente uma fiscalizadora. Deverá também ter um papel de fiscalizador, uma vez que é ela que terá de prestar contas perante as entidades superiores. Não gosto muito do termo fiscalizador, prefiro controlador ou melhor ainda gestora de recursos. Os coordenadores, como órgãos intermédios deverão coordenar, dinamizar, representar junto dos órgãos de administração/gestão os directores de turma, colaborar na elaboração do projecto educativo, assegurar a coordenação pedagógica e científica e apoiar os directores de turma.

**(E) E a Directora assume sempre a decisão final?**

(E7) – Quanto à decisão final, não sei penso que nunca nos aconteceu. Nunca nos aconteceu sermos tão radicais, nunca aconteceu um radicalismo tal que fosse necessário uma última palavra mas penso que, se há um Director, eu pessoalmente penso que a última palavra deveria ser do Director. Não posso julgar porque penso que nunca aconteceu chegarmos a esse limite. Nos Conselhos Pedagógicos foi exemplo disso, não é muito visível, agora eu acho que a Directora propõe e argumenta, nós contra-argumentamos e os assuntos são discutidos e debatidos e há sempre um consenso. O nosso Conselho Pedagógico é um grupo de colegas muito sensato e não há por lá nenhum radicalista e por isso ainda não foi necessário chegar a uma situação dessas. As propostas/projectos são apresentados em reunião de Conselho Pedagógico e as decisões são tomadas frequentemente por unanimidade. Caso aconteça não haver unanimidade, acho que a decisão final deverá pertencer à Directora, pois é o órgão máximo da escola.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenadora?**

(E7) – Agora assim não vejo nada que possa apontar com dificuldade. Até hoje ainda nunca senti nenhuma dificuldade. Há um bocado uma rotina já instalada com material já produzido ao qual recorro com frequência. E em geral todo esse material foi mais ou menos testado e aceite e hoje em dia não sinto assim grande dificuldade.

**(E) Qual a importância do Projecto Educativo do Agrupamento no exercício deste cargo?**

(E7) – Penso que o Projecto Educativo está sempre presente, aliás, é a Bíblia da escola, é um documento que temos que ter sempre em conta, visto conter as linhas orientadoras do agrupamento que deve conduzir todo o processo de ensino aprendizagem ao sucesso. Agora, evidentemente que está no nosso inconsciente, digamos, porque normalmente a nossa finalidade é o sucesso escolar dos alunos e para isso contribui a

avaliação a nível dos alunos e a nível de final de período onde é sempre discutido no Conselho de Directores de Turma. Pegamos na avaliação ano a ano, turma a turma e digamos que fazemos sempre uma comparação ao período homólogo do ano transacto e verificamos da sua evolução. E foi por isso que reformulei os Planos de Acompanhamento e Planos de Recuperação avaliamos as estratégias e a sua eficácia e resolvemos reformular os planos de modo a promover o sucesso dos alunos e de certos modo estar convergente com as linhas do Projecto Educativo. Mas o Projecto Educativo está sempre presente. Está em cada actividade que programamos... que realizamos... que dinamizamos, porque temos sempre como objectivo a formação pessoal e o sucesso dos nossos alunos. Quando nos surgem problemas, dificuldades de organização funcional ou pedagógica tentamos reformular os objectivos e adaptar novas estratégias. Neste sentido, lembro-me que este ano houve a necessidade em reformular os Planos de Acompanhamentos e de Recuperação, visto não estarem a surtir o efeito desejado, tivemos que fazer algumas reformulações.

**(E) E o Plano Anual de Actividades contempla uma ligação ao sucesso dos alunos?**

(E7) – O plano anual de actividades é definido em função do Projecto Educativo, deverá servi-lo. Dá um contributo muito importante na concretização do Projecto Educativo. As actividades programadas deverão ser articuladas com os objectivos dos projectos curriculares de turma e com as metas delineadas no projecto curricular do agrupamento. Deverão também promover a interligação escola /família/ comunidade, assim como proporcionar vivências diversificadas e enriquecedoras para o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos. Todas as actividades programadas, são avaliadas pelos vários elementos da comunidade, através de uma grelha própria, elaborada para o efeito. Nós, portanto, em cada actividade fazemos uma avaliação final, a nível da actividade. Digamos que essa avaliação é feita a nível dos alunos, colegas e funcionários. Quem participa nela tem uma ficha específica onde cada um fala da sua avaliação e isto relativamente a cada actividade. Depois, portanto, o professor entrega ao Coordenador de Departamento, aliás, em função da actividade e faz o apanhado geral das actividades e faz também uma avaliação que é apresentada depois em Conselho Pedagógico, onde se discute e faz um balanço abrangente.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

(E7) – Eu acho que as relações interpessoais no Agrupamento são óptimas. Quer seja entre colegas quer seja entre professor-aluno e professor-funcionário. Ao longo de vinte e tal anos que eu considero que as relações interpessoais foram sempre cordiais, embora tenham existido sempre um atrito ou outro entre colegas ou entre adultos mas nunca foram muito significativas. Eu acho que estas relações interpessoais são sempre facilitadoras porque facilitam o trabalho, porque numa escola se as relações não são muito cordiais entre colegas nunca pode haver muita partilha, por exemplo, de materiais. Nós por exemplo, no meu Departamento quer seja a nível do Português, do Inglês, ou Francês, nós discutimos sempre o trabalho, não há digamos, falsidades entre colegas. Participamos e partilhamos sempre a bem dos alunos e isso é o mais importante. Há uma boa colaboração entre os diferentes órgãos/ elementos da comunidade. Há um espírito de entre ajuda entre o corpo docente, o que se constata na partilha de material assim como na articulação entre ciclos. Todos trabalham para o mesmo objectivo, sucesso dos alunos. Espero que este modelo de avaliação do pessoal docente não venha a alterar esta situação.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

(E7) – Digamos, a avaliação. A análise da avaliação dos alunos quer seja por turma ou outra e quando verificamos que há uma turma com melhores resultados ou resultados menos satisfatórios nós partimos para uma discussão conjunta de forma a entendermos qual a razão que contribuiu para esses resultados. É evidente que nesta situação procuramos conhecer o porquê e tentar encontrar estratégias eficazes para solucionar esses problemas.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(E7) – Temos aqui o eco-escolas que envolve muitos alunos e professores. Tem funcionado bem. Temos até ali um abandeira azul. Penso que também a nível do “M” que está a funcionar razoavelmente bem e penso que mesmo o facto deste ano termos introduzido a Turma<sup>+</sup> contribuiu de uma maneira muito significativa para uma melhoria dos resultados sobretudo a nível do 5º ano. Tenho uma turma do 5º ano engloba no projecto e ao longo do período tivemos 100% de sucesso no primeiro período e penso que realmente foi diferente de quando não há Turma<sup>+</sup>. Quero dizer, eu no 2º período se tiveram os mesmos resultados é excelente. Foi uma descida do insucesso na ordem dos 15% o que é excelente. A criação da Turma Mais foi o projecto que mais contribuiu para a redução do insucesso nas turmas de 5º ano, verificando-se neste momento uma melhoria bastante significativa. A criação desta turma permitiu-nos trabalhar com grupos mais pequenos, podendo assim dar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Além disso, como foram criados grupos de nível permite-nos, também, respeitar o ritmo de cada um. O PIEF talvez tenha contribuído para uma diminuição do abandono escolar e tem permitido a alguns alunos concluir com sucesso o ensino básico. Se não houvesse PIEF muitos alunos teriam abandonado a escola mas também o PIEF, por outro lado, também tem contribuído para uma certa indisciplina porque são alunos que pensam que tudo lhes é permitido e penso que é um bocadinho mal vista até por outros colegas do 2º ciclo, porque por vezes são os alunos que fazem mais asneiras e são os mais premiados, vão sair mais vezes da escola em visitas de estudo e os outros alunos sentem isso.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E7) – Não vejo alguma relação. Eu acho que a liderança aí não é muito significativa. Talvez para a melhoria dos resultados, a liderança seja importante. E penso que esses projectos acima de tudo poderão e deverão contribuir para uma melhoria de resultados. Talvez tragam uma atitude e visão diferente do professor aos olhos dos alunos e porque lhes permite fazer uma coisa que gostem, mas não creio que seja uma implicação directa com o factor liderança. Sinceramente não vislumbro nada. Mas sinceramente não vejo a importância da implementação de projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li> <li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li> </ul>
--	---

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E7) – Desde mil novecentos e oitenta e nove, ou seja, há 22 ou 23 anos talvez. Na Avaliação Externa em 2008? Ah sim participei no painel dos Directores de Turma uma vez que, na altura, já era coordenador de ciclo.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E7) – Foram divulgados em Conselho Pedagógico e foram analisados por todos. Claro que nem todos concordamos. Aliás, ninguém concordou com os resultados obtidos. E por vezes até nos interrogavam sobre qual é o objectivo dessa Avaliação Externa, porque penso eu que a Avaliação Externa não tem nada a ver com os resultados de uma escola. Penso que esse tipo de avaliação nem sempre reflecte a situação real duma escola e nada tem de formativo, não contribuindo assim para uma melhoria dos resultados. Absolutamente nada. Esta divulgação foi feita sobretudo internamente, nos diferentes órgãos intermédios, enfim. Não sei ou não me lembro se foi feita alguma outra divulgação. Agora não me lembro mas recordo-me vagamente de qualquer coisa. Talvez o contraditório. Creio que foi feito um relatório. Creio que foi elaborado um pequeno documento em Conselho Pedagógico, depois de devidamente discutido o assunto nos vários órgãos e depois onde nos defendemos perante os resultados obtidos da visita das equipas de Avaliação Externa ao nosso Agrupamento. A Presidente do Conselho Executivo, na altura, contrargumentou, visto discordar do relatório, tendo constituído um grupo para elaborar a resposta. Foi sim.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E7) – Não sei se na altura foi feito algum plano de acção específico com tendência à melhoria dos resultados obtidos na Avaliação Externa. Que eu me lembre, não. Não sei se foi feito ou não. Não me recordo de grande impacto deste assunto na escola, pelo menos que tivesse tido um grande impacto para existirem melhorias. Depois houve a mudança do órgão de gestão e a apresentação de um plano de acção. Mas os resultados foram analisados por todos. Houve, como é natural, uma reflexão sobre os resultados da avaliação externa.

**(E) E presentemente qual a importância do relatório para a modificação de práticas. Como o utilizam?**

(E7) – O relatório está sempre presente mas não de uma forma muito explícita. A partir da Avaliação Externa desenvolveram-se esforços para a criação de uma equipa de avaliação interna ou de auto-avaliação, posteriormente, que já devia ter sido feito como forma de trabalho de casa da Avaliação Externa. Como tivemos insuficiente nesse domínio houve de facto esse grande plano de acção. Foi constituído

um grupo de trabalho para realizar a avaliação interna, mas creio que o relatório não está presente no nosso dia-a-dia de uma forma muito evidente. Foram também criadas depois da Avaliação Externa, os cursos CEF, PIEF, Turma+ que talvez não tivessem sido feitos em função do relatório mas sim da necessidade que nós de facto sentíamos na altura para resolver os nossos problemas. Foi um criar de alternativas para que pudéssemos continuar a embandeirar as nossas grandes finalidades: promover o sucesso escolar e reduzir os índices de abandono. Agora do relatório, talvez se persiga um pouco nas nossas dinâmicas, criar novas alternativas para que se consigam melhorar os nossos resultados da Avaliação Externa. Agora sabem que se torna cada vez mais difícil abrir novos cursos devido ao número reduzido de alunos e alguns alunos têm-se matriculado na escola Secundária. Nada foi feito em função do relatório mas também sei que com a entrada deste novo órgão de gestão muitas coisas se alteraram e melhoraram. Agora talvez esse tenha sido o grande plano de acção da Directora. Aliás, quando a Directora se candidatou ela própria apresentou o seu próprio plano de acção que também deveria ter incluído esses pontos relativamente à melhoria dos resultados da Avaliação Externa. Agora, directamente não me apercebi desses planos nem indirectamente acredito que haja muitos reflexos dos resultados obtidos na Avaliação Externa.

**Q16 – Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E7) – Penso que na área da acção para o desenvolvimento organizacional julgo que a Avaliação Externa não teve uma grande influência. A mudança do órgão de gestão, esse sim, trouxe uma nova dinâmica a esta escola, quer na interligação entre órgãos intermédios quer na divulgação da informação porque com o órgão anterior as coisas não eram discutidas, os problemas não eram discutidos, havia imposição em determinadas situações visíveis. Por exemplo, na altura com a elaboração de um livro ao nível do Agrupamento foi feito durante uma semana mas sem consulta prévia a ninguém, onde as turmas tiveram que trabalhar durante aquela semana para enviar os textos para depois serem publicados num livro sobre o concelho. Evidentemente que os resultados não poderiam ser melhores porque as ideias nunca eram amadurecidas porque vivíamos num clima de imposição. Hoje não é assim. Vivemos num clima de discussão e debate em ambiente democrático, onde as coisas são apresentadas em Conselho Pedagógico com a representatividade dos vários Departamentos e penso que aí podemos falar, decerto modo, nesse desenvolvimento organizacional porque é dado mais espaço à participação e mobilização de todos. Relativamente à monitorização dos resultados dos cursos eu creio que todos os nossos resultados são analisados e avaliados. Todos os resultados são avaliados em reunião de Direcção de Turma, em Departamento e em Conselho Pedagógico. Portanto, digamos que são avaliados desde a avaliação da disciplina e comportamentos até aos resultados e são avaliados desde a área disciplinar ao Departamento, à coordenação e ao Conselho Pedagógico, todos esses resultados são avaliados e definidas estratégias julgadas necessárias. Portanto, essa é uma prática que sempre existiu. Embora tenham sido promovidos nos últimos nos novas formas de olhar esses resultados e procuram encetar novas soluções para as mesmas. A mudança do órgão de gestão trouxe uma nova dinâmica a esta escola, quer na interligação entre órgãos intermédios quer na divulgação da informação. Como disse anteriormente, foi criado um grupo de trabalho para realizar a avaliação interna. Foram definidas metas, com o intuito de reduzir o abandono escolar e o insucesso que são bastante significativos na escola. Relativamente à promoção da imagem pública do Agrupamento

creio que neste ponto eu acho que é muito difícil conseguir divulgar essa imagem de promoção pública porque existe um número reduzido de alunos e não sei até que ponto este referencial é assim tão importante. No que se refere à rentabilização dos recursos multimédia eu acho que tem talvez um parque informático suficiente e que nem sempre é utilizado da melhor maneira. Primeiramente porque as coisas não funcionam, nem sempre a internet funciona. Os Quadros Interactivos têm um problema no *software* no seu programa e nem sempre são rentabilizados, por isso mesmo. Depois há falta de formação que nos dê aptidões suficientes. Existe formação mas de qualidade duvidosa porque quando depois nos chegar à sala de aula não conseguimos rentabilizar esses recursos. Tem montanhas de cabos por toda a escola, temos várias redes de internet e para quê? Nós aqui temos muitos cabos. Nunca percebi para quê. Porque esta rede foi montada por um colega que nunca nos disse nada, nunca nos informou de nada, nem para quê nem como. Montou a rede e passou aqui umas férias de Verão a montar cabos para aqui e cabos para ali e ficou um trabalho horroroso ali logo no PBX e passam ali cerca de 20 cabos e não sei para quê. Ninguém percebeu. Logo ali na entrada do gabinete da Directora. E afinal de contas nem sequer temos a internet a funcionar. Portanto, julgo que nesta área os recursos não estão rentabilizados.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

(E7) – Indirectamente todos contribuíram para que haja outros resultados. Houve necessidade de reformular certos documentos utilizados no Agrupamento de forma a serem melhorados os procedimentos e creio que alguns destes documentos permitem colaborar indirectamente com a equipa de auto-avaliação da escola. Por recolher uma série de dados interessantes que podem ser mais tarde utilizados. Como eu disse, quando faço a minha avaliação faço as grelhas por período, por ano, por ciclo e faço também os estudos comparativos com os anos transactos, a nível de resultados, sobretudo. Esses planos de melhoria serviram de base para uma reflexão sobre o aproveitamento dos nossos alunos. Uma avaliação trimestral é feita pelos Coordenadores de ciclo e apresentada em reunião de Conselho Pedagógico. Esta análise chega aos departamentos e grupos disciplinares e contribui para uma redefinição de estratégias.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

(E7) – Por exemplo, apresento nas reuniões e esses assuntos são sempre discutidos. Os meus planos de acção ou de melhoria são talvez, informais, mas ficam sempre registados em actas. É posto à discussão e a partir daí são feitas as melhorias necessárias. Julgo que tenho um diálogo aberto e construtivo com o órgão de gestão, apresentando sugestões.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento**

**apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E7) – Por exemplo, a Turma+ que foi realmente um exemplo capaz. Foi um processo intencional que partiu de uma necessidade do Agrupamento e foi constituída a partir de um projecto da Gulbenkian que tinha como finalidade a melhoria dos resultados escolares. Este projecto pretende sobretudo dinamizar os alunos em sala porque são agrupados em função dos resultados em determinadas disciplinas, são turmas de nível ou seja, restritas no número de alunos e permite-nos ter turmas mais pequenas e trabalhar em ritmos diferentes. Como os alunos mais fracos podem melhorar mais lentamente e melhorar as suas capacidades com apoios individuais também no nível superior com alunos de nível 4/5 podemos trabalhar de uma forma melhorada com ritmos diferentes, com conteúdos muito mais aprofundados e termos obtido bons resultados com estes projectos. Houve uma melhoria significativa.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(E7) – Identifico-me com certeza, pois participei na sua elaboração, assim como toda a comunidade educativa. As grandes metas do Projecto Educativo são aumentar o sucesso e combater o abandono escolar. Estas metas tornam-se cada vez mais difíceis de atingir devido sobretudo à indisciplina, falta de hábitos e métodos de estudo dos alunos e falta de responsabilidade da parte dos Encarregados de Educação. Num sistema onde não haja disciplina podemos apontar 1001 estratégias que realmente as coisas não funcionam e não podem estar sempre a responsabilizar os professores por tudo. Temos que atribuir uma quota-parte dessa responsabilidade aos pais e alunos. Agora acho que este Projecto Educativo responde às nossas necessidades locais sentidas na escola e são resultado de uma análise rigorosa feita há anos no Agrupamento. O Projecto Educativo foi elaborado desde a base até à sua pirâmide. Não foi elaborado exclusivamente por professores. Também se envolveu alunos e Encarregados de Educação que foram auscultados para elaboração desse projecto. E julgo que houve encontros de intenções, aspirações e motivações de toda a comunidade. Há aqui uma visão estratégica e participativa de toda a comunidade educativa. As metas do Projecto Educativo foram reformuladas por uma equipa de trabalho especializado para se fazerem pequenos ajustamentos. Este Projecto Educativo vai ao encontro das dificuldades diagnosticadas. Foi elaborado com a participação de todos os membros da Comunidade Educativa.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(E7) – Eu penso que como se trabalhava, continua-se a trabalhar. Houve talvez uma maior reflexão em alguns domínios e áreas específicas da escola que talvez se traduzisse numa nova consciencialização, participando no Projecto Educativo de Agrupamento, criação de novos projectos e novas oportunidades, mas sobretudo, na necessidade de melhoria de resultados e penso que não foi directamente motivo da influência da Avaliação Externa, mas também dessa nossa consciencialização crítica colectiva que talvez tenha melhorado com a Avaliação Externa. Nós sentimos vontade de mudar alguma coisa pelo menos ao nível médio nacional no que se refere a resultados. Quando tivemos conhecimento dos resultados da Ava-

liação Externa sentimos que devíamos melhorar mas penso que cada um de nós, professores, sente todos os dias a necessidade de melhorar. Houve, como é natural, uma reflexão sobre os resultados da avaliação externa. Houve um despertar para determinadas situações, mas sem alterações significativas. Mas reconheço que a Avaliação Externa nos fez reflectir um pouco mais sobre variados assuntos e isso é um ponto que eu considero bastante importante.



## Entrevista com a Coordenador do Clube Desporto Escolar (E8)

TEMA A	OBJECTIVOS
Experiência e preparação para o exercício do cargo.	Conhecer as aptidões do Director para o desempenho do cargo.

### Q1 - Desde quando assume a função de Coordenadora neste Agrupamento de Escolas?

**Entrevistado D2 (E8)** – Eu já tinha sido Coordenador aqui há uns anos e depois deixei o cargo. Agora voltei porque este cargo tem sido rotativo, aliás, como são todos os cargos aqui na escola, rotativos. Agora da última vez foi no ano passado, talvez em 2009/2010. Sou Coordenador do Desporto Escolar.

### Q2 - Quantos anos de experiência possui na função de Coordenadora de Departamento?

**(E8)** – Estive vários anos no Conselho Directivo, Conselho Executivo, talvez aí uns 15 anos em cargos de gestão de topo. Tenho alguma dificuldade em precisar porque já aconteceu há alguns anos atrás. A primeira vez nesta função já foi há vinte e tal anos. Também já fui Director de Turma, coordenador de grupo ou de área disciplinar, como era chamado na altura. Nunca fui Coordenador de Departamento porque aqui há uns anos não existia. Também estive alguns anos na Direcção Geral de Desportos, por duas vezes, na delegação em Beja, há uns anos, quase no início da minha carreira. Estive lá por duas vezes, cerca de 3-4 anos, também não sei precisar muito bem. Estive também como coordenador dos CEF's muito recentemente quando existiam esses cursos na escola.

### Q3 - Tem alguma formação específica em supervisão pedagógica e/ou administração escolar?

Qual?

**(E8)** – Não. Não. Não cheguei a fazer qualquer tipo de formação ou formação especializada nessa área que indicou. Eu acho que tivemos algumas reuniões mas não foi de formação específica, entendo eu. Na altura que eu estava na gestão, sei que às vezes havia reuniões de trabalho para abordar algumas áreas, mas assim formação específica formal, nunca cheguei a fazer. Na área da avaliação de desempenho também nunca cheguei a fazer. No total perfaz cerca de 6 anos como Coordenador do Desporto Escolar. No total de anos de toda a experiência de coordenação/gestão perfaz cerca de 25 anos. Este ano, em Agosto, faço 35 anos de serviço. Houve cargos como o de Director de Turma em que comecei logo no início da carreira. Fui Director de Turma logo no 2º ano e durante muitos anos fui Director de Turma. Nos outros casos é difícil. A memória também não me está a ajudar mas apontamos cerca de 25 anos de experiência.

TEMA B	OBJECTIVOS
Lideranças praticadas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar o estilo de liderança praticado pelo Director.</li><li>- Compreender o grau de envolvimento do Director na definição de estratégias de gestão promotoras de liderança escolar.</li><li>- Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.</li></ul>

**Q4 - Quando pretende implementar um novo projecto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões?**

**(E8)** – Depois de serem definidos em grupo ou área disciplinar, onde é discutido, nós decidimos quais as actividades que vamos fazer. Normalmente é dentro da escola que temos de comunicar ao nível do Conselho Pedagógico. Este órgão deve pronunciar-se sobre as actividades que queremos realizar e fazemos isso através do nosso Departamento. É aprovado ou não e a partir daí começam os nossos contactos com os nossos parceiros principais, nomeadamente a autarquia que desde sempre tem apoiado todas as iniciativas. Pontualmente, também, a Junta de Freguesia, que nos tem apoiado muito a nível de transporte. Normalmente é a autarquia e quando não há hipóteses de transporte, porque muitas vezes vão alternando entre as duas escolas, costumamos pedir ou recorrer à Junta de freguesia e normalmente costumámos ter êxito nesta colaboração. Ainda há pouco tempo fizemos o “*Clinic de Basquetebol*” e nessa actividade, por exemplo, todo o Departamento é mobilizado. Este ano tivemos metade dos miúdos porque foi o dia em que não houve aulas na escola e como decorriam várias actividades em simultâneo não tivemos tanto êxito na actividade. Mas nós, normalmente nas actividades que desenvolvemos, mobilizamos sobretudo os professores de Educação Física. Mas considero que em qualquer actividade conseguimos mobilizar a totalidade dos recursos que temos disponíveis e normalmente os colegas cooperam nas actividades.

**E) E qual é a articulação com o Projecto Educativo de Agrupamento e Plano Anual de Actividades?**

**(E8)** – Quer dizer. Nós, no início do ano, quando definimos as actividades que queremos realizar durante o ano, canalizamos as coisas através do Departamento. O Departamento de Expressões reúne dentro dos vários grupos e depois vai a Conselho Pedagógico para ser aprovado. Digamos que o canal acaba por ser sempre esse. Grupo – Departamento – Conselho Pedagógico. Nós quase, não diria 100% mas 70 a 80% das actividades são actividades que já vêm ao longo dos anos, digamos, e acabam por ser sempre as mesmas: caso do “*Clinic*” de Basquetebol, Passeio Pedestre pelo campo no Dia Mundial das Crianças. Todos os anos existem estas actividades que já vêm ao longo dos anos, digamos. Este ano vamos ter uma actividade nova ligada ao Desporto Escolar que é uma Visita de Estudo, digamos que funcionará quase como um prémio que contempla uma deslocação a Vila Real de Santo António para o complexo desportivo de VRS António em colaboração com a autarquia e os seus técnicos de desporto que vão realizar algumas actividades para os miúdos. Mas isto funciona um pouco como um prémio dos miúdos que ao longo do ano optam por participar no Desporto Escolar e os mais assíduos, uma vez que não os podemos levar todos, têm direito a ir lá abaixo nessa visita de estudo. Desta forma também promovemos a monitorização do nosso projecto de Desporto Escolar, responsabilizando todos os professores pelo registo correcto de alunos participantes. Procuramos que não sejam criadas nenhuma injustiças e se nós soubéssemos quem vai aos treinos, não é? Cada professor controla e depois cada professor diz quem são os elementos do seu grupo equipa que vai participar. A partir daí juntamos tudo e seleccionamos os participantes. Portanto, eu creio que todas as nossas actividades convergem no sentido das ideias e metas do actual Projecto Educativo porque também contribuem para a promoção do sucesso e uma melhoria indirecta dos resultados e para além disso acabam por ser sempre aprovadas em Pedagógico o que revela serem importantes para a comunidade escolar.

**E) E ao nível das decisões? Como são tomadas as decisões?**

(E8) – Sim toda a gente debate e intervém. Aqui nada é imposto. Não há imposições. Como eu disse, a maior parte delas já vem de trás e quando surge uma nova actividade nós discutimos a proposta e analisamos se há viabilidade ou não, vemos se há interesse ou não e depois entre todos, e se a maioria concordar, avançamos. Não há uma imposição para que a actividade seja realizada.

**Q5 - Como avalia a sua capacidade para influenciar os membros subordinados a agir em conformidade com os seus objectivos ou com os objectivos da instituição?**

(E8) – Eu acho que nesta área não há muita necessidade disso. Nós já decidimos mais ou menos há alguns anos quais as actividades que nós queremos desenvolver no Desporto Escolar. São actividades que estão ligadas aquilo que nós fazemos no dia-a-dia. Nós em princípio não temos futebol porque os alunos têm hipótese de praticar futebol nos clubes e então decidimos um leque de actividades que são o voleibol e o basquetebol que já há alguns anos, independentemente do professor que está aí, essas actividades vão funcionar, temos as multi-actividades que são mais abrangentes e temos já há alguns anos e este ano englobada nas multi-actividades, o tiro com arco e este ano englobamos o badmington. Digamos que as coisas estão mais ou menos organizadas e aquilo que nós pretendemos sempre é que quem vem integrar-se nas actividades porque antigamente o que é que nos acontecia de cada vez que passava por aqui um professor? O que se passava é que no ano seguinte ia-se embora e existiu um investimento em material que deixou de ser rentabilizado. Como é que agora fazemos nos últimos anos. Há estas modalidades e podemos até investir mais dinheiro na aquisição deste material e em cada uma das modalidades os miúdos gradualmente já sabem. Tem o voleibol, o basquetebol, o multi-actividades não é novidade para eles e eles pouco a pouco têm mais hipóteses de evoluir. O miúdo este ano treinou o ano inteiro e no ano seguinte já não treina. Acho que não há muita lógica nisto. Daí que as pessoas vêm e integram-se. Portanto, julgo que não há aqui muita necessidade de influência porque as coisas estão já muito organizadas e decididas e por vezes não há muito direito de opção. Às vezes não é logo assim, pronto. Tem que falar um pouco, mas tem havido muito consenso. Não há oportunidade para que aconteça aquela necessidade de influenciar os outros porque internamente nós vamos definindo as coisas. No final deste ano, as coisas ficam mais ou menos definidas para o ano seguinte. Quem chegar para o ano já sabe que se vai integrar neste projecto.

**Q6 – Sente que a Directora é mais uma líder ou uma administradora/gestora educativa? Porquê?**

(E8) – Eu acho que a Directora é mais uma gestora é a ideia que eu tenho. Mais preocupada em gerir o dia-a-dia. A ideia que eu tenho, não é uma pessoa com uma visão tão abrangente, mas sim preocupada com a gestão de momento, não é uma pessoa com uma visão que pense a médio/longo prazo, que comece a organizar as coisas com tempo. É pessoa do dia-a-dia, o gerir as coisas, o tentar dar resposta a tudo e que mesmo assim deixa muito a desejar e eu posso falar em relação a mim porque tenho um exemplo disso quando tive de conseguir esta mesa de ping-pong que aqui está e que é da escola. E a escola tem lá 3 ou 4 mesas de ping-pong. Eu para conseguir estas mesas para aqui fui lá e falei uma, duas, três ou quatro vezes para ver se a mesa poderia vir para aqui. Primeiro porque não podia vir sem estar lá o pedido oficial. Tudo bem, nós fizemos o pedido oficial. Voltei lá duas ou três vezes e agora não podia vir a mesa

sem a resposta ao pedido oficial. E eu continuava a insistir, a insistir. Quer dizer, uma coisa que podia ter sido logo resolvida na hora. Eu fui lá acima e vi as mesas que estavam pouco funcionais mas esta até estava mais ou menos e eu só precisava de uma resposta logo. Nós temos a mesa ou não temos? Eh, pá! Enquanto não estiver escrito vocês não podem vir buscar a mesa. Digamos que são coisinhas que podiam ser resolvidas na hora e que se vão adiando. Acabou a mesa por vir para aqui e ainda não chegou o papel da escola com a resposta e a mesa já está aqui há meses. Se eu estivesse à espera da resposta ainda não estaria aqui a mesa que já está a ser utilizada e rentabilizada. Há pequenas falhas das coisas não andarem. A ideia que eu fico muitas vezes, eu e outras pessoas, é que as coisas não andam. A ideia que me dá é que normalmente quando se está de novo, de início numa coisa, num cargo desta natureza, uma pessoa tem tendência a querer controlar tudo e o querer saber tudo e o não delegar nas outras pessoas, acabando por emperrar o sistema porque uma pessoa sozinha não consegue fazer tudo. Tudo passa pela Directora desde as coisinhas mais insignificantes até às coisas mais importantes. E não pode ser, quer dizer, aquilo emperre e é um funil que está ali, chega a uma altura e uma pessoa carrega, carrega, e não sai nada do outro lado e perde-se alguma eficácia. Esta situação da mesa era mesmo fácil de resolver. Eu ia lá acima com um dos assessores, por exemplo, nós víamos as coisas e decidíamos se poderia ser ou não ser e em vez da mesa estar lá a um canto a apanhar pó vinha para cá e depois a parte burocrática logo se tratava. São estas pequenas coisas que eu acho que uma Directora não pode estar a perder tempo com estas insignificâncias. Era uma situação que qualquer pessoa poderia decidir e mais logo ela se inteirava do que é que se passava. Agora eu acho que a Directora não é aquele tipo de pessoa que envolve os outros com uma visão a longo prazo. Ela não tem essa qualidade e características. Creio que lhe falta algum carisma. Digamos que é uma pessoa que à partida acaba por ser aceite pelos outros porque não cria conflitos, mesmo antes de ela estar lá e acho que esse foi uma das razões pela qual ela foi eleita. É uma pessoa que não cria conflitos mas também não é uma pessoa que salta para a frente e arrasta tudo e todos.

**Q7 - Sente que a Directora é a responsável máxima por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida por todos? Qual é o papel da Directora? E o dos Coordenadores? A quem pertence a decisão final?**

(E8) – Foi aquilo que eu disse há pouco. Eu acho que ela pelo facto de ser um primeiro ano que está à frente da escola e pelo facto do cargo de Director ser um cargo novo, mesmo para ela criou-lhe a necessidade de querer absorver tudo, querer que tudo passe um bocado por ela, ter conhecimento de tudo e a ideia que eu tenho, posso estar errado, é que ela está a delegar muito pouco nas outras pessoas. Tudo passava por ela. Desde as coisas mais insignificantes até às coisas mais complexa, tudo passava por ela. Que na minha perspectiva não é a melhor solução. Mas compreendo que, pelo facto de ser um primeiro ano que está lá e, pelo facto de ser um cargo novo, o de Directora, que haja essa necessidade. Ela até pode não estar sequer a agir deliberadamente no sentido de saber se a gente está a fazer bem ou não, mas é mais no aspecto de ela querer, como Directora, e eu faço aqui um parêntesis para afirmar que sou contra estes cargos impessoais e considero que antigamente a eleição estava muito melhor e toda a gente que passou pelo modelo anterior acaba também por concordar com esta ideia apesar de algumas falhas que apresentava, exageradamente saber tudo mas talvez esteja relacionado com o tipo de cargo exercido. Mas era mais justo e mais idóneo no que se refere à eleição dos titulares dos cargos. Este é um modelo imposto

onde as pessoas são impostas e que nada favorece a escola. Daí também que as pessoas que estão à frente dos cargos adoptem esta postura, pelo facto de sentirem tudo isto e alguma pressão que é exercida que as leva a quererem fazer um bom trabalho e daí quererem controlar tudo e saber tudo o que se passa.

**(E) Qual é aqui o grande papel da Directora? E dos Coordenadores de Departamento?**

**(E8)** – Eu não acho que seja de fiscalização. Há um controlo excessivo, sim, isso há, sem chegar a ser de fiscalização. É o querer estar por dentro das coisas porque pode ser chamada à “responsabilidade” e por algumas falhas e sendo Directora, que é a responsável máxima e que não pode repartir as culpas pelos outros, ela tem que assumir a culpa por inteiro e daí haver esse excessivo controlo. Esse excessivo controlo. Passa tudo por ela. Essa é a ideia que eu tenho vindo de fora. Julgo que é essa ideia que passa aí para fora. O papel dos coordenadores, eu penso apenas no aspecto do Desporto Escolar. Digamos que não há muita intervenção da parte da Directora e há alguma autonomia. Até pelo facto de haver horas que não saem do crédito da escola, mas sim que são atribuídas por fora, acaba por não haver uma intervenção assim directa da Directora. Neste caso eu penso que é pelo facto do Desporto Escolar ser sempre visto como algo à parte e daí trazer algumas vantagens e desvantagens. Neste caso, não há uma grande intervenção da Directora por isso mesmo porque quase que não é assumido pela escola como um projecto de escola.

**(E) E a Directora assume sempre a decisão final?**

**(E8)** – Penso que é da Directora. Penso que sim. Como eu disse há pouco não há tanto essa intervenção até porque as suas actividades são organizadas de uma forma exterior à escola, mas a ideia que eu tenho é que sempre que há uma tomada de decisão ela pertence à Directora e julgo que isso é bastante aceite pela comunidade. Já se sabe que quando querem decidir alguma coisa é com esta ou aquela pessoa com quem devemos falar.

**Q8 - Quais são as maiores dificuldades que sentem no exercício do cargo de Coordenador?**

**(E8)** – A minha maior dificuldade resume-se aos recursos que necessitamos e que são exteriores à escola, digamos, os transportes. Essa é a grande dificuldade e que dá muita dor de cabeça. De resto não tenho grandes dificuldades. Relativamente à escola julgo que a escola devia investir um bocadinho mais, em termos de criar melhores condições, mas compreendo que é um bocado difícil. Aqui registo apenas os transportes porque essa é a verdadeira dificuldade que é exterior à escola e por isso mesmo é uma dificuldade por ser difícil de operacionalizar uma vez que não depende de nós.

**Q9 - Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização?**

**(E8)** – Acho que no ano lectivo anterior, antes da eleição da Directora, os últimos dois anos antes da eleição foram anos um bocado difíceis porque havia muitos conflitos entre as pessoas, diria que um mal-estar quase geral na escola. Com a entrada desta Directora e, como eu disse há pouco, ela é uma pessoa que não cria conflitos e que acaba por ser bem aceite por todos, acho que isso acalmou um bocado. Aquele todo mau ambiente que existia na escola acalmou um bocado. Agora, pouco a pouco, as pessoas começam outra vez a encontrar defeitos nas pessoas que estão lá mas enfim. Comparativamente com os dois anos anteriores, o ambiente é muito melhor. Este ano é de longe muito melhor. O ambiente é muito

melhor na sala de professores, entre as pessoas, entre professores e funcionários. Nota-se isso. Agora acho que as relações interpessoais são facilitadoras do desenvolvimento e crescimento organizacional.

**Q10 - Quais são os *feedbacks* recebidos que incutem mudanças na forma como exerce a sua liderança?**

**(E8)** – Isto, este ano existiu uma série de coisas que não existiam nos anos anteriores. Este ano nós tivemos o cuidado de fazer no primeiro dia de aulas, o dia do Desporto Escolar. Não me lembro se o tema era “escola é Festa” ou seja no 1º dia de aulas fez-se o lançamento do desporto escolar. Este ano nós procuramos fazer uma aposta maior em termos de divulgação junto dos miúdos e em criar quase que como uma festa em que o desporto escolar não era mais uma coisa que existe na escola, mas mais que este ano em concreto, tínhamos os professores que estavam a investir para que o Desporto Escolar crescesse muito. Nós fizemos essa festa e nesse dia tínhamos as modalidades que temos neste momento a funcionar. Os miúdos passaram por essas modalidades todas e os professores procuraram que os miúdos participassem nisso tudo. A nossa aposta foi em distribuir camisolas iguais na estampagem mas com cores diferentes de acordo com a modalidade que eles praticam e isso também é importante para eles serem assim melhor identificados na escola como sendo os únicos na escola que têm aquelas camisolas e que praticam aquela modalidade. Os vermelhos participam no basquetebol, os verdes no badminton, os azuis no multi-actividades e isso também é importante para eles se aperceberem que o Desporto Escolar é um projecto diferente, comecem a identificar-se com o desporto escolar com o qual eles se identificam, com uma modalidade com uma parte da comunidade que pratica desporto escolar. Houve este ano uma aposta mais forte em divulgar aquilo que nós queríamos e ao mesmo tempo tentar valorizar aquilo que eles faziam e mostrar à comunidade que eles praticam uma determinada modalidade. Nós achamos que era importante para eles. Portanto, nós achamos que era importante mudar esta imagem, promover uma nova imagem e esta necessidade surgiu de um feedback estabelecido na nossa análise do ano anterior e ficou também acordado entre nós todos que tinha de haver uma maior assiduidade aos treinos, tentar compensar os dias de treino para mobilizar mais os alunos. Aquilo que nós fazemos é, sempre que há actividades desportivas na escola, por exemplo, um torneio, nós se for numa quarta-feira numa modalidade qualquer nós fazemos com que os nossos alunos participem e o treino deles é a sua participação naquele torneio. Ou seja, eles não falham o treino, fazem é uma coisa diferente nesse dia. Há um torneio de voleibol, todos participam. Nós tentamos canalizar esses alunos para que participem e conta como um treino realizado. Fazemos as coisas de modo diferente e assim, desta forma, valorizamos mais a nossa actividade. Esta falta de mobilização funcionou para nós como um feedback para alterarmos as coisas e alterarmos a qualidade da nossa intervenção. Por exemplo, essa visita que vamos fazer lá abaixo ao Algarve funciona como um prémio e o que nós pensamos foi que, no próximo ano, e mesmo este ano quando os alunos comecem a falar uns com os outros, digamos que não se deixa de falar no desporto escolar. Porque este projecto acaba praticamente no 2º período. O fazer isto agora, eles vão continuar a treinar porque há mais coisas apesar da competição ter terminado. A ideia é não parar e agora se vamos conseguir ou não, não sei mas vamos aguardar para ver.

**Q11 - Que actividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar?**

(E8) – Penso que o *Clinic de Basquetebol* ninguém faz e aqui já fazemos há uns seis anos que consiste na vinda de dois jogadores profissionais que passam o dia com os miúdos e aquilo para eles é uma coisa que no dia-a-dia deles não existe e não vêm porque não há basquetebol na zona e verem dois jogadores que têm quase o dobro da altura deles e passarmos uma manhã ou um dia todo com eles, penso que é uma actividade muito importante. Eles têm conhecimento de uma realidade que eles praticamente desconhecem.

**Q12 – Como avalia a importância atribuída a projectos inovadores na consolidação dos processos de liderança?**

(E8) – Eu julgo que não tem nada a ver comigo. Eu acho que a liderança não é para nós tentarmos andar à pressa e fazer coisas ou estar a construir coisas que as outras pessoas nos aceitem como líderes. A liderança é aquilo que eu entendo como uma coisa que se vai conquistando. Não é para eu este ano decidir que vamos fazer saltos, não sei de onde é que se pensa que é uma coisa nova e que ele é um tipo porreiro que fez isto e fez aquilo e por isso já é um grande líder. Eu não vejo as coisas assim. Acho que a liderança é uma coisa que com o tempo, as pessoas vão aceitando, quero dizer. Seja aquilo, seja uma coisa mais simples. Às vezes quase digo que não fazendo nada ou não dizendo nada, só o facto de se estar presente se marca o perfil de um líder. Uma coisa não implica a outra. A pessoa está lá nos momentos em que é preciso, a pessoa não está sempre em bicos de pés. As pessoas estão sempre presentes, até nos momentos piores, quero dizer, dá uma palavra de conforto e é aí que eu vejo que é importante um líder porque de resto acho que as pessoas que fazem as coisas para se afirmarem como líderes, para mim, não é um líder, quer dizer. A pessoa ou tem necessidade de mostrar que consegue ser outra coisa mas para ser líder, não concordo. Acho que a promoção de actividades na escola não implica que as pessoas que conduzem essa actividade se afirmem como líderes, penso eu.

TEMA C	OBJECTIVOS
Avaliação externa da escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer de que forma foram divulgados e utilizados os resultados produzidos pela IGE no âmbito do processo de avaliação externa.</li><li>- Identificar os planos de acção do Agrupamento que decorreram dos resultados da avaliação externa.</li><li>- Compreender a influência do Director na implementação dos planos de melhoria propostos pela IGE.</li></ul>

**Q13 - Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento? Participou na Avaliação Externa do Agrupamento, implementada pela IGE, em 2008? De que forma?**

(E8) – Há mais de 20 anos. Não consigo agora precisar. Já estive em várias escolas em Castro Verde, Beja, Moura... Completo agora 35 anos de serviço em Agosto deste ano. Não participei nos painéis de entrevista. Assisti apenas por fora.

**Q14 - A IGE redigiu um relatório com os resultados da avaliação externa. Como foram divulgados os resultados dessa avaliação?**

(E8) – Eu penso que foram divulgados a partir do Conselho Pedagógico para os Departamentos e depois baixaram às áreas e Conselhos de Turma mas foi a nível do Departamento de Expressões que se falou desse relatório. Sim, houve algum debate. Mas penso que foi mais a nível do Conselho Pedagógico, penso que lá se debruçaram mais sobre a análise desses resultados e lembro-me que no Departamento se falou sobre isso mas não houve assim, um debate profundo, eu pelo menos não tenho ideia de ter sido. Quer dizer, houve alguma preocupação porque os resultados se calhar não foram os melhores. Houve alguma preocupação, mas dizer que mobilizou a escola toda no sentido de melhorar a situação, uma grande mobilização. Eh pá, se houve mobilização foi assim mais a nível do Conselho Pedagógico, pequenos grupos de trabalho porque o envolver a escola toda no sentido de resolver os problemas, não senti isso. Ainda hoje não sinto muito esse reflexo do relatório. O que se nota é alguma pressão para se dar resposta aos problemas identificados entre outras, pela Avaliação Externa, tem que se conseguir isto e tem que se conseguir aquilo. O que eu sinto mais é a esse nível, o atingir de determinadas metas mas de resto, digamos no trabalho conjunto, arregaçar as mangas para um envolvimento grande da escola em prol da Avaliação Externa, não noto, sinceramente não noto. Pode haver essa pressão ao nível de algumas reuniões que se fazem, agora de resto não me acredito. Não faço a mínima ideia se estes resultados foram divulgados lá para fora através da página da *net*. Não me recordo. Sei que quando veio a Avaliação Externa foi numa altura muito complicada da vida da escola. Por causa da Avaliação dos Docentes, do próprio clima organizacional que se vivia e acho que nós na altura andávamos muito preocupados com outras coisas.

**Q15 - De que forma foram tratados esses resultados?**

(E8) – Houve uma comunicação através do Conselho Pedagógico Depois, pronto, eventualmente grupo s de trabalho mais ligados com o assunto. Havia um grupo de trabalho mais ligado a isso e depois as coisas chegavam-nos através do Departamento. Não mais do que isso.

**Q16 – Foram definidos planos de acção a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.**

(E8) – Posso estar a ser extremamente injusto com o trabalho de algumas pessoas. Eu sinceramente não me lembro de nada. Aquilo que aconteceu também foi na altura das eleições, por aí. As coisas andavam um bocadinho conturbadas ali na escola e acabou por dispersar as pessoas. Eu penso que foi criada uma equipa de auto-avaliação da escola e que ainda hoje se reúne e trabalha em prol da avaliação da escola. Agora se elaboraram planos de melhoria, não sei, sinceramente não tenho conhecimento.

**(E) – Mas sentiu enquanto professor que foi elaborado um plano de melhoria formal e que tenha sido provocado pela presença da Avaliação Externa?**

(E8) – Eu sinceramente não senti muito isso. Todos os anos na escola independentemente das relações da escola ou não, todos os anos na escola nós procuramos fazer melhorias. Eu não sinto que houve um trabalho extra ou um trabalho diferente daquilo que já era prática. Portanto, nós tentamos corrigir algumas coisas, penso que todos os anos nós fazemos isso. Tentamos rentabilizar todos os recursos que temos e tentamos rentabilizar todos esses recursos que muitas vezes não depende só da escola, por exemplo, qua-

drod interactivos multimédia, uso da Internet. Nós estamos constantemente sem internet porque vem sempre alguém e altera tudo, passa a banda larga e depois chega-se à conclusão que como estava antigamente funcionava melhor do que agora. Os quadros interactivos também não estão todos a funcionar. Há um esforço nesse sentido de rentabilizar as coisas que tem, mas muitas vezes somos ultrapassados porque a DREA não paga as coisas todas ou não fazem aquilo que deveriam fazer. Não é só a escola que falha. A escola é somente a parte mais visível de uma série de falhanços à volta. A nível dos resultados escolares e o facto de não ser Director de Turma fico com uma ideia sobre este assunto um pouco reduzida. Algumas coisas neste momento passam-me um pouco ao lado. Mas digamos que tenho uma ligeira noção que houve uma melhoria dos resultados escolares. Eu, pelo menos. Nós sempre apresentámos os resultados finais através de gráficos e quadros, sempre procuramos fazer isso. Quero dizer, penso que continua-se a fazer o que sempre se fez. Relativamente à promoção da imagem pública do agrupamento, creio que a escola participa em alguns projectos interessantes como é o caso do eco-escolas mas não creio que seja suficiente. Dá alguma visibilidade à escola junto da comunidade mas sinceramente não acredito que promova a imagem do Agrupamento de uma forma bem concretizada.

**Q17 - Qual o seu papel na adopção e execução desses planos de melhoria?**

**(E8)** – Como eu referi atrás, eu não vislumbro qualquer plano de acção ou melhoria visíveis na escola e que tenham despertado a partir da Avaliação Externa. Porque como disse sempre, foi norma nesta escola, de uma forma mais ou menos formal, proceder à melhoria na escola. Eu pessoalmente no meu trabalho diário procuro melhorar sempre enquanto professor, enquanto treinador de um grupo-equipa e procuro ter consciência do que posso melhorar sempre. Agora, tenho conhecimento que foi criada uma equipa de autoavaliação na escola que julgo ser importante na melhoria dos resultados da escola e nos resultados numa próxima Avaliação Externa, mas não participo nessa equipa de trabalho.

TEMA D	OBJECTIVOS
Mudanças nas lideranças praticadas eventualmente provocadas pelo conhecimento dos resultados da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que pontos fracos apontados pelos avaliadores externos foram alvo de planos de acção com vista a uma melhoria.</li> <li>- Conhecer a percepção do Director sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais</li> </ul>

**Q18 - Como age quando sente ou são apontados constrangimentos?**

**(E8)** – Aquilo que nós fazemos é no início do ano. Entregamos um mapa com necessidades de transporte na autarquia e pontualmente a câmara municipal com os mapas de transporte das duas escolas diz mais ou menos quais são as possibilidades de apoio. A partir daí, nós tentamos alterar as datas dos jogos para que coincidam com os dias disponíveis para transporte. E é assim que resolvemos este assunto. Quando se esgota esta possibilidade nós procuramos soluções alternativas, nomeadamente o apoio da Junta de Freguesia. Nós utilizamos também o pavilhão municipal para jogos e no início do ano pedimos às quartas-feiras à tarde o pavilhão municipal que nos está cedido. Pontualmente, quando os jogos se prolongam um

bocadinho mais e já não cabe na nossa hora, nós procuramos falar com a pessoa que tem treinos a seguir no sentido de saber se pode colaborar connosco na cedência de espaço.

**Q19 - Dê exemplos de plano de acção recentes, que tenham resultado de um constrangimento apontado por si, por uma equipa de trabalho específica ou pelos Departamentos Curriculares.**

(E8) – Eu julgo que a nível do insucesso tem aparecido alguma ideia e soluções com a Turma+, por exemplo. Mas também não conheço muito bem os resultados desse funcionamento. Não sei como funciona. A necessidade de criar a Turma+ surge da necessidade ou tentativa de resolver um determinado problema agora não sei se está a resultar ou não porque não conheço o trabalho nem os resultados. Não sou professor dessa turma e sinceramente não sei. O eco-escolas, por exemplo, veio tocar num problema para o qual toda a gente deve estar sensibilizada para isso. Deve tomar consciência de uma urgência em começar a reciclar as coisas. É importante sensibilizar os miúdos e através dos miúdos e toda a comunidade para a importância da recolha, selecção, e tratamento de lixos. Eu acho, independentemente de nós conseguirmos separar muitas coisas ou não, eu acho que é um projecto muito interessante porque sensibiliza os miúdos para fazerem essa recolha e esse tratamento. Não deitarem o lixo todo no mesmo sítio. Eu acho que esse projecto é importante, agora até dizer que está a ter resultados. Se nós entramos na escola para já, vimos uma coisa diferente. Na sala de convívio há muitos contentores para depositar lixo e menos lixo no chão. Se calhar é fruto desse trabalho, também sabemos que as coisas não se fazem de um momento para o outro. É um trabalho que vai demorar o seu tempo a sensibilizar os alunos, se calhar daqui por 2/3 anos não vemos nenhum lixo no chão e vemos o lixo todo separado e com certeza que não será obra do acaso mas sim será fruto desse trabalho todo. Julgo que é um trabalho importante.

**Q20 - Quais as linhas orientadoras e as metas do Projecto Educativo do Agrupamento? Identifica-se com elas? São as mesmas desde que iniciou funções?**

(E8) – Não conheço muito bem as linhas orientadoras do Projecto Educativo mas julgo que em relação ao abandono escolar, principalmente em relação ao abandono escolar o criar de alternativas aos miúdos para que eles não abandonem a escola e se isso está a resultar ou não, como é o caso do PIEF ou do CEF eu às vezes tenho algumas dúvidas se a forma como as coisas estão a ser feitas e têm sido pensadas são as melhores. Porque muitas vezes apercebia-me que no caso dos PIEF funcionaram ali em conjunto com o resto da escola nem sempre foi muito bom para a escola. Porque eles pelo facto de serem mais velhos, levaram os hábitos que têm e depois têm alguma dificuldade de se submeterem às regras da escola. Porque independentemente de ser uma turma com características especiais há uma coisa que tem de ficar definida. Ela está num determinado espaço que tem regras e toda a gente tem que as cumprir. Não pode haver privilegiados neste aspecto e eu noto que nem sempre isso acontece. Agora acho que é preciso fazer muito e muito mais em termos de abandono da escola. Enquanto nós não criarmos alternativas na escola para aqueles miúdos que gostam mais de coisas práticas e que não gostam muito de estudar, os miúdos vão continuar a abandonar. Mas penso que o que existe não são verdadeiramente alternativas. Não é uma alternativa para miúdos que estão na escola e não gostam de estudar. Se a escola lhe desse uma alternativa onde fizesse uma coisa diferente ela não se ia lembrar. O PIEF é uma situação de recurso na analogia a um barco que já foi ao fundo e ainda há ali umas bóias e o pessoal agarra-se às bóias, mas nós temos é

que arranjar soluções para que o barco não vá ao fundo e isso a escola não está a arranjar. Eu acho que faltam muitas alternativas à escola. Há miúdos que nós conhecemos lá que não gostam. Não gostam daquele tipo de escola. Eles até gostam da escola porque passam lá o dia inteiro mas não gostam é daquele tipo de escola. Mesmo a nível nacional não vejo grandes alternativas a quem não gosta de estudar. Nós dizemos que queremos combater o abandono mas não basta obrigar os alunos a passar todo o tempo na escola, não basta criar coisas que depois toda a gente não lhe reconhece também valor nenhum. No caso dos PIEF, passa-se isso porque até os outros miúdos vêm esta situação com uma certa desconfiança e por isso é que não é uma verdadeira alternativa para escolarização dos jovens.

**Q21 - Considera que o conhecimento dos resultados da avaliação externa do Agrupamento despoletou a adopção de planos de acção específicos, com repercussões na melhoria do seu funcionamento? Quais?**

(E8) – Sinceramente posso estar a ser injusto para aquelas pessoas que pertencem a grupos de trabalho e que têm disponibilizado algum tempo para isso. Acho que não noto nada. Acho que as coisas são como se fosse uma linha recta, não houve alterações nenhuma nem oscilações nenhuma em altura nenhuma pelo menos não me apercebi disso durante as reuniões dos diferentes órgãos nem vejo nada de especial que eu diga assim, agora vamos mudar as coisas. A escola continua igual. A grande alteração aqui foi apenas a entrada de uma nova equipa directiva. Uma liderança diferente, pessoas diferentes, uma gestão diferente não tornando isso não noto nada de especial.



## **ANEXO XV**

*Documentos produzidos no Programa da Avaliação Externa das Escolas*

*relativos ao Agrupamento Amarelo*

(Relatório de escola e Contraditório)



AVANÇADA DE TRABALHO DA ESCOLA

Relatório

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
**DE** 

**Datas da visita: 5 a 7 de Março de 2008**

## I - Introdução

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabeleceu o lançamento de um "programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho".

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE está a desenvolver esta actividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Aljustrel, realizada pela equipa de avaliação que visitou esta Unidade de Gestão entre 5 e 7 de Março de 2008.

Os capítulos do relatório — caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por factor e considerações finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais da Unidade de Gestão, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa congratula-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

O texto integral deste relatório, bem como um eventual contraditório apresentado pelo Agrupamento, será oportunamente disponibilizado no sítio *internet* da IGE ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)).

### Escala de avaliação utilizada Níveis de classificação dos cinco domínios na Unidade de Gestão

**Muito Bom** — Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**Bom** — Revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma acção intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**Suficiente** — Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da Unidade de Gestão. No entanto, essas acções têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**Insuficiente** — Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. Não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes acções positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

## II - Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Aljustrel (AVECA), homologado em 30/05/2000, localiza-se na vila e no concelho de Aljustrel, distrito de Beja. Além da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Manuel de Brito Camacho, integra todos os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho (7 EB1/JI, 2 EB1 e 2 Pólos de Educação Pré-Escolar Itinerante). A sede do Agrupamento dista 12 Km dos Jardins-de-Infância e das Escolas mais afastadas.

O meio em que se insere possui infra-estruturas sociais e culturais adequadas às necessidades da população, a qual tem vindo a registar, nas últimas décadas, um progressivo decréscimo e envelhecimento. Em 2007, atingia 9710 habitantes e o número de pessoas de idade superior a 65 anos correspondia ao de idade inferior a 25 anos.

As actividades económicas assentam, sobretudo, na agricultura, na indústria mineira, no comércio e nos serviços públicos. A retoma da extracção mineira, depois da fase crítica por que passou nos últimos anos, acalenta fortes expectativas de criação de emprego e de desenvolvimento local. De acordo com os dados tratados pelo AVECA, o desemprego cifra-se nos 8,5%, acima da taxa da região do Alentejo, e toca, em especial, os trabalhadores não qualificados e os operários e artífices, com baixos níveis de escolaridade.

A oferta educativa estende-se da Educação Pré-Escolar ao 9.º ano de escolaridade e inclui ainda três Cursos de Educação e Formação (CEF), de 8.º e 9.º anos, uma Turma de Percursos Curriculares Alternativos, de 7.º ano, e uma outra de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), de 6.º ano.

A frequência é de 829 crianças e alunos, a maioria dos quais (57,4%) na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Beneficiam de auxílios económicos 30% dos alunos do 1.º Ciclo e 32,3% dos 2.º e 3.º Ciclos. Cerca de 2,5% dos alunos têm nacionalidade estrangeira. 73,2% dos discentes possuem computador pessoal e 41,4% acedem à Internet.

A educação e o ensino são garantidos por 108 docentes (63% do Quadro de Escola, 32,4% do Quadro de Zona Pedagógica e 4,6% Contratados), sendo que 86,1% têm menos de 10 anos de experiência profissional. As funções não docentes estão a cargo de 37 funcionários, número estimado como insuficiente para fazer face às exigências do Agrupamento, recorrendo este ao Centro de Emprego e Formação Profissional e à Autarquia, para ultrapassar o défice de recursos.

Com base nos dados disponíveis, a maior parte dos pais/mães tem o 9.º ano ou habilitações escolares inferiores (8,9% o 1.º Ciclo, 24,9% o 2.º Ciclo e 27,6% o 3.º Ciclo), 13,8% concluíram o Ensino Secundário e 6% uma Licenciatura. As actividades profissionais que desenvolvem incluem-se nas seguintes categorias: "Operários, Artífices e Trabalhadores Similares" (15,5%), "Trabalhadores Não Qualificados" (12,5%), "Pessoal dos Serviços e Vendedores" (7,6%), "Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio" (5,7%) e "Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas" (4,7%). Não têm profissão ou esta é desconhecida 36,6%.

Todos os Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo promovem actividades de enriquecimento curricular e de apoio à família.

## III - Conclusões da avaliação por domínio

### I. Resultados

Suficiente

Os resultados dos alunos, embora reconhecidos como importantes, não têm sido monitorizados ao longo dos últimos anos lectivos, nem comparados com os de outras escolas. Considerados insatisfatórios, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Inglês, nos 2.º e 3.º Ciclos, a sua melhoria não se afirma, no plano estratégico, como uma prioridade. O Conselho Pedagógico deliberou, no início do 2.º período, o aumento do rendimento académico em 5%, meta pedagogicamente infundamentada. O insucesso foi atribuído aos alunos, pela falta de pré-requisitos, desmotivação, desinteresse e ausência de métodos e de hábitos de estudo, assim como aos pais e encarregados de educação, em particular, pelas baixas expectativas e reduzido apoio e acompanhamento dos seus educandos.

Os alunos intervêm na discussão dos assuntos relacionados com as próprias turmas, no âmbito da Formação Cívica, tendo sido envolvidos na definição de regras de sala de aula e na verificação do seu cumprimento. Também foram implicados na elaboração do Projecto Curricular de Turma, contribuindo para a caracterização da turma e para o planeamento de actividades. Os Delegados de Turma têm participado nas reuniões de Conselho de Turma e no debate de problemas relacionados com o comportamento dos colegas. A Associação de Estudantes, cuja direcção é constituída, em grande parte, por alunos do 9.º ano, revela-se pouco dinâmica. A indisciplina é referida, de modo recorrente, como um dos principais problemas. Apesar dos esforços efectuados, a conduta de alguns alunos continua a ser vista como incorrecta.

O Agrupamento valoriza o ensino e a aprendizagem e procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, pelo alargamento da sua oferta formativa. Além da Turma de Percursos Curriculares Alternativos, iniciou, no presente ano lectivo, três CEF e uma turma PIEF, perspectivando a redução do abandono escolar e a melhor inclusão dos alunos.

## 2. Prestação do serviço educativo

Suficiente

A articulação pedagógica, assegurada pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, é favorecida pela troca regular de informação entre os docentes, ocorrendo, nos 1.º e o 2.º Ciclos, nas actividades de enriquecimento curricular. A transição das crianças e dos alunos, da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB e do 2.º para o 3.º Ciclo, é facilitada pela partilha de espaços escolares e pela realização conjunta de actividades. A inexistência de Psicólogo representa um obstáculo à definição dos projectos individuais de formação dos alunos.

O planeamento didáctico, por cada um dos docentes, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, e pelos Departamentos Curriculares e grupos disciplinares, nos restantes ciclos, é ajustado às características dos grupos/turma. A supervisão da prática lectiva dos docentes é feita, de forma indirecta, em sede de Departamento e de Conselho de Turma. A integração dos professores recém colocados no Agrupamento tem sido bem sucedida.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou com dificuldades de aprendizagem são apoiados pelos docentes da educação especial e de apoio socioeducativo, com a colaboração dos demais intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem.

A Agrupamento procedeu ao alargamento da sua oferta formativa. Ao mesmo tempo que promove um leque vasto de actividades, propondo aos alunos experiências e aprendizagens diversificadas, reforça, por outro lado, a sua relação com o meio circundante.

## 3. Organização e gestão escolar

Suficiente

Não dispondo de Projecto Educativo, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, o qual estipulava como áreas prioritárias a educação ambiental e a educação e a promoção da segurança. O processo de elaboração do novo documento encontra-se num estado embrionário. Também não existe Projecto Curricular de Escola. O Plano Anual de Actividades inclui diversas iniciativas, com destaque para a comemoração de efemérides, o Projecto "Mexe-te" e o Desporto Escolar.

A distribuição de serviço docente baseia-se em critérios pedagógicos. A gestão dos auxiliares de acção educativa tem em conta as necessidades do Agrupamento. Nos Serviços de Administração Escolar, os funcionários respondem, na óptica do Órgão de Gestão, deficitariamente às solicitações da instituição escolar.

Os recursos físicos e os equipamentos adequam-se à população e à oferta educativa, sendo, no entanto, assinaladas deficiências no apetrechamento dos laboratórios de Ciências Físico-Química e Naturais, assim como no do CEF de Electricidade. Algumas das instalações do 1.º Ciclo e da Educação Pré-Escolar reúnem, segundo os docentes, precárias condições de segurança, quanto à entrada de estranhos. Os recursos financeiros provêm, no geral, do Orçamento de Estado.

O envolvimento e a participação dos pais e dos encarregados de educação decrescem à medida que os alunos progredem na escolaridade. A Associação de Pais tem desenvolvido esforços no sentido de uma maior implicação dos encarregados de educação, através de acções de sensibilização.

São garantidas iguais oportunidades de acesso às ofertas formativas e aos equipamentos e aplicadas medidas e estratégias de diferenciação pedagógica, visando a melhor inclusão dos alunos.

## 4. Liderança

Suficiente

Alguns dos constrangimentos sentidos não foram objecto de um plano de acção adequado. O AVECA intervém, contudo, na prevenção do abandono escolar, mediante o alargamento da oferta educativa a formações com carácter profissionalizante. Não tem uma prospectiva clara sobre o seu desenvolvimento.

Os responsáveis dos órgãos e das estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhes estão atribuídas. O Conselho Executivo responde aos problemas que, no dia-a-dia, vão surgindo. Os docentes mostram-se agradados com a qualidade das relações que estabelecem entre si, contribuindo para um bom ambiente de trabalho.

A abertura à inovação está relacionada, fundamentalmente, com a dinamização de projectos, com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e com as ofertas formativas neste domínio.

No essencial, foram estabelecidas parcerias com entidades locais. Os intercâmbios com outras escolas inserem-se no âmbito das actividades do Desporto Escolar. O AVECA candidatou-se a diversos programas nacionais.

## 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento

**Insuficiente**

O Agrupamento não realiza auto-avaliação, tendo nomeado recentemente uma equipa com o objectivo de proceder à avaliação interna. A ausência de Projecto Educativo constitui um impedimento à implementação e à consolidação do processo.

Da informação recolhida, não emerge uma intencionalidade estratégica, dirigida à superação ou à redução do impacto negativo das dificuldades e mobilizadora da intervenção concertada de todos os agentes. O abandono e a inclusão escolar foram atendidos pelas opções do Agrupamento.

### IV - Avaliação por factor

#### 1. Resultados

##### 1.1 Sucesso académico

Os resultados dos alunos são analisados, com regularidade, pelos órgãos e estruturas de orientação educativa, nos finais de período. Não têm sido monitorizados ao longo dos últimos anos lectivos, nem comparados com os de outras escolas, ou divulgados na comunidade, a não ser, neste caso, através da publicitação nas pautas. Ainda que considerados insatisfatórios, em particular nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Inglês, nos 2.º e 3.º Ciclos, a sua melhoria não se impõe, no plano estratégico, como uma prioridade. A Educação Física e a Área de Projecto são, por outro lado, os domínios curriculares em que os alunos obtêm mais sucesso.

A partir dos dados de avaliação do primeiro período lectivo, o Conselho Pedagógico deliberou aumentar o rendimento académico em 5%, meta, cujos critérios de fixação não foram clarificados. Quando o nível de insucesso é elevado, os docentes das disciplinas têm de justificá-lo.

Do conjunto de modalidades e de estratégias de melhoria de resultados, salientam-se o ensino diferenciado, o apoio individualizado, dentro da sala de aula, e a sala de estudo. Foram também mencionados o Plano de Acção da Matemática e o Plano Nacional de Leitura, pelo impacto que tiveram na motivação dos alunos e na qualidade das aprendizagens. Na Matemática, houve lugar para a constituição de pares pedagógicos, em todos os anos de escolaridade.

O insucesso foi atribuído aos alunos, pela falta de pré-requisitos, desmotivação, desinteresse e ausência de métodos e de hábitos de estudo, assim como aos pais e encarregados de educação, pelas baixas expectativas e pelo reduzido apoio e acompanhamento dos seus educandos.

Segundo os dados do perfil, a taxa de conclusão do 1.º Ciclo, no ano lectivo de 2006/07, cifrou-se nos 98,8%. Observados os resultados dos alunos nas Provas de Aferição de 4.º ano, de Língua Portuguesa e de Matemática, constata-se que a percentagem de níveis positivos (Muito Bom, Bom e Suficiente) ficou aquém dos valores nacionais. Em Língua Portuguesa e em Matemática, essa percentagem foi de 72,8% e de 61,3%, em comparação com os 90,6% e 83,1% do universo de alunos que realizou as provas a nível nacional.

No 2.º Ciclo, concluído por 89,2% dos alunos que frequentaram o 6.º ano, no ano lectivo transacto, a percentagem de níveis positivos nas Provas de Aferição de 6.º ano, em Língua Portuguesa (69,7%) e em Matemática (46,1%), posicionou-se abaixo dos valores nacionais (83,3% e 56,9%). Nenhum dos alunos foi classificado com Muito Bom, em quaisquer das provas.

No 3.º Ciclo, e no mesmo ano lectivo, o 9.º ano foi terminado apenas por 47,1% dos alunos. A análise dos resultados nos Exames Nacionais do Ensino Básico permite concluir que, nos dois últimos anos lectivos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, a prestação dos alunos da Escola EB 2,3 Dr. Manuel de Brito Camacho foi inferior, em ambos os anos, à do universo de referência.

Em Língua Portuguesa, registou-se uma melhoria significativa de resultados nos Exames Nacionais, entre 2006 e 2007, de 41,8% para 85,7% de níveis positivos (3, 4 e 5), percentagens, no entanto, inferiores às nacionais (56% e 88%, em cada um dos anos em apreço). Em 2006, a média no exame (2,5) foi não só inferior à média nacional (2,7) como à da classificação interna na disciplina (3,1). Em 2007, a média no exame (3,1), inferior à nacional (3,2), superou em 0,1 a das classificações internas.

Em Matemática, ao contrário do que aconteceu com a Língua Portuguesa, houve um agravamento de resultados, de 30,4% de níveis positivos, em 2006, para 17,1%, em 2007, inferiores aos nacionais (38% e 29%). As médias dos exames situaram-se, nos dois anos, abaixo dos valores nacionais e das classificações internas. No primeiro dos anos, a média fixou-se em 2,3, sendo a nacional de 2,4 e a interna de 3,1. Em 2007, a média do exame baixou para 1,7, registando-se 2,2 como média nacional e 2,8 como classificação interna.

De acordo com os dados do Agrupamento, foram referenciados 21 alunos em situação de abandono escolar, em 2006/2007, e 12, em 2007/08. Destes 33 alunos, a maioria foi reintegrada no sistema educativo, acedendo aos

CEF e à Turma PIEF. No presente ano, já são 4 os alunos que ultrapassaram o limite de faltas, o mais novo com 15 anos, e 8 os que anularam a matrícula. Dois optaram pelas ofertas do Centro de Formação Profissional de Aljustrel.

### 1.2 Participação e desenvolvimento cívico

A formação para a cidadania é encarada como uma dimensão curricular transversal e objecto de avaliação. Os docentes titulares de grupo/turma e os Directores de Turma promovem, com frequência, assembleias de turma e debatem com os alunos os problemas decorrentes do incumprimento das normas estabelecidas. Apesar dos esforços efectuados, a conduta de alguns discentes continua a manifestar-se por falta de respeito pelos docentes e auxiliares de acção educativa, por agressões a colegas e contra o património escolar.

Os alunos intervêm na discussão dos assuntos relacionados com as próprias turmas, na área de Formação Cívica, tendo colaborado na definição de regras de sala de aula e na verificação do seu cumprimento. Também participaram na elaboração do Projecto Curricular de Turma, contribuindo para a caracterização da turma e para o planeamento de actividades. Os Delegados de Turma têm participado nas reuniões de Conselho de Turma e no debate de problemas relacionados com o comportamento dos colegas. A Associação de Estudantes, cuja direcção é constituída, em grande parte, por alunos do 9.º ano, revela-se pouco dinâmica.

O Agrupamento tem tentado implicar os alunos no arranjo dos espaços e em algumas das actividades com maior projecção local - comemorações de efemérides, feiras, acções de solidariedade social, entre outras. A identificação com a Escola afirma-se mais nas actividades do Desporto Escolar.

A formação para a cidadania é, de igual modo, desenvolvida na componente da Educação para a Saúde e da Educação Ambiental, através de actividades e de projectos, com destaque para o Projecto "Mexete" e o Projecto "Reduzir, Reutilizar, Reciclar para Uma Vida Saudável".

### 1.3 Comportamento e disciplina

A indisciplina, referida, de forma recorrente, como um dos principais problemas, não se inclui no plano de acção estratégico do Agrupamento. Não tem sido monitorizada nem está tipificada. O reingresso de alguns alunos, em resultado do alargamento da oferta formativa, constitui, para alguns docentes, um factor adverso.

A intervenção casuística dos órgãos e das estruturas de orientação educativa tem contado com a participação dos pais e encarregados de educação. Na óptica de vários docentes, a tolerância do Conselho Executivo em relação à conduta inapropriada dos alunos não favorece a melhoria do clima de aprendizagem. No ano lectivo transacto, foram aplicadas 15 medidas disciplinares (10 de repreensão oral, 4 de actividades de integração e 1 de suspensão).

O comportamento dos alunos e a violência são tratados em assembleias de turma e objecto de acções como as palestras pelos membros da Escola Segura, a abordagem ao *Bullying*, por uma das turmas do 9.º ano, e a pesquisa sobre violência, a cargo de um estagiário da Escola Superior de Educação de Beja.

Os alunos são, de modo geral, assíduos e pontuais.

### 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

O Agrupamento valoriza o ensino e a aprendizagem e procura responder às necessidades e aos interesses da população que o frequenta, sociológica e culturalmente diversificada, através da sua oferta formativa. Além da Turma de Percursos Curriculares Alternativos, iniciou, no presente ano lectivo, três CEF e uma turma PIEF, na perspectiva da redução do abandono e da inclusão de alguns alunos, esperando que estes concluam o ensino básico e adquiram as competências necessárias à sua integração na vida activa. O baixo nível de escolaridade da população adulta da área de influência do Agrupamento fundamenta a proposta de criação de uma turma de alfabetização de adultos, que se prevê vir a funcionar durante o presente ano lectivo.

Os professores estão conscientes do desafio relacionado com a melhoria dos resultados académicos. Não obstante o seu empenho e as medidas e estratégias adoptadas, reconhecem o deficiente desempenho dos alunos, reflectido, em especial, na elevada taxa de insucesso, no 9.º ano de escolaridade.

Os docentes sensibilizam os pais e encarregados de educação para a importância da escola, no pressuposto de que a expectativas mais elevadas correspondem melhores resultados, procurando que participem mais activamente no acompanhamento e no apoio aos alunos, ainda que nem sempre com sucesso.

Não é, todavia, conhecido o impacto das aprendizagens e dos resultados dos alunos no grau de satisfação das famílias e na comunidade local.

## 2. Prestação do serviço educativo

### 2.1 Articulação e sequencialidade

A articulação curricular intra-departamental é promovida pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, de acordo com as deliberações e orientações do Conselho Pedagógico, cabendo aos Grupos Disciplinares a dinamização do trabalho relacionado com a gestão curricular disciplinar, em particular, com o planeamento didáctico, a definição de critérios de avaliação, o debate de questões didácticas e científicas e a partilha de materiais. Na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, existindo dois Conselhos de Docentes, a articulação é assegurada pelas respectivas Coordenadoras. A coordenação pedagógica é favorecida pela troca regular de informação, pelo trabalho de entreajuda e pelo aconselhamento e apoio aos docentes menos experientes.

As estruturas de orientação educativa analisam, período a período lectivo, o desempenho dos alunos e das turmas, com base nos registos gráficos de avaliação, e ponderam a adopção de novas medidas e estratégias de apoio aos alunos.

A nível interdepartamental, os Coordenadores dos Departamentos e dos Conselhos de Docentes preparam, em conjunto, as respectivas reuniões, definindo os temas a tratar, com o intuito de reforçar a coordenação do trabalho e a articulação vertical. Esta é, todavia, mais visível entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e entre o 2.º e o 3.º Ciclo, dada a composição dos Conselhos de Docentes e dos Departamentos Curriculares.

A articulação do 1.º com o 2.º Ciclo não é uma prática comum, ocorrendo no âmbito das actividades de enriquecimento curricular. Tem sido dada, no entanto, atenção à constituição de turmas do 5.º ano, sendo mantidos os alunos nos grupos de origem e envolvidos os docentes do 4.º ano. A transição das crianças e dos alunos, da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB e do 2.º para o 3.º Ciclo, é facilitada pela partilha de espaços escolares e pela realização conjunta de actividades.

O Órgão de Gestão e os Directores de Turma estabelecem, no início do ano lectivo, um momento de recepção aos alunos do 5.º ano e aos respectivos encarregados de educação, dando-lhes a conhecer os espaços, a organização e o funcionamento dos órgãos e dos serviços da escola.

Os alunos e encarregados de educação são esclarecidos sobre as ofertas educativas do Agrupamento e apoiados nas suas opções. Na transição do 3.º Ciclo ao Ensino Secundário, é-lhes disponibilizada informação sobre os estabelecimentos de ensino e Escolas Profissionais próximas. A inexistência de Psicólogo e de orientação escolar e vocacional representa, em certa medida, uma dificuldade que se coloca aos alunos na definição dos respectivos projectos individuais de formação.

### 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula

O planeamento didáctico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo é efectuado por cada docente, tidas em conta as características dos grupos/turmas, e atende às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e ao currículo nacional do 1.º Ciclo. Nos 2.º e 3.º Ciclos, o planeamento decorre, em termos globais, das planificações didácticas disciplinares, cabendo aos docentes a sua adequação às diferentes turmas, em conformidade com os Projectos Curriculares de Turma.

Apesar de não terem sido implementados mecanismos de supervisão da prática lectiva dos docentes, esta é feita, indirectamente, em sede de Departamento e de Conselho de Turma, pela análise do trabalho por eles realizado com as turmas e pelo cumprimento dos conteúdos programáticos. O atraso na leccionação é justificado e determina a adopção de medidas compensatórias. Os Coordenadores de Departamento Curricular e os representantes das áreas disciplinares seguem as actividades, apoiando os colegas, sempre que necessário.

A articulação de conteúdos, nos Conselhos de Turma e de Docentes, consta dos Projectos Curriculares de Turma. Referem-se, a título de exemplo, a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Educação Visual e Tecnológica, entre o Português e o Inglês e entre as Ciências da Natureza e a Educação Física. Algumas actividades e projectos propiciam a transversalidade de conteúdos, como no caso do Projecto "Mexe-te".

A integração dos professores a leccionar pela primeira vez no Agrupamento, embora não obedeça a um plano de intervenção específico, tem sido bem sucedida.

A fiabilidade da avaliação dos alunos é conferida pela referência aos critérios gerais de avaliação, pela troca de ideias e pela comparação de classificações, no decurso da correcção dos testes. Na disciplina de Matemática, os docentes elaboram e avaliam, em comum, os instrumentos que utilizam e aplicam provas com estrutura idêntica às de aferição e às dos exames nacionais.

As necessidades de formação dos docentes são assinaladas nos Conselhos de Docentes e nos Departamentos Curriculares e discutidas em Conselho Pedagógico. O Conselho Executivo dá conhecimento da oferta formativa do Centro de Formação Contínua de Professores de Ourique, Castro Verde, Aljustrel e Almodôvar (CENFOCAL) às

estruturas educativas e ao Conselho Pedagógico. A formação interna foi dirigida à prevenção da violência em meio escolar e ao consumo de substâncias psicoactivas.

### 2.3 Diferenciação e apoios

A identificação dos alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem é feita no decurso dos respectivos processos escolares, pelos docentes titulares de grupo/turma e pelos Conselhos de Turma. Informado, o Conselho Executivo encaminha-os para a Coordenadora do Núcleo de Apoio Educativo que, por sua vez, desenvolve os procedimentos tendentes à organização da resposta educativa, depois de obtida a anuência dos pais e dos encarregados de educação. A avaliação dos alunos, considerada a falta de psicóloga, obriga o AVECA a recorrer ao Centro de Saúde de Aljustrel, para que possam aceder a consultas de especialidade, no Centro de Saúde Mental de Beja. Os pais são envolvidos e orientados pelas docentes do ensino especial quanto ao apoio que devem prestar às crianças e aos alunos. Verifica-se, também, um trabalho de cooperação entre a Equipa de Intervenção Precoce, a Equipa de Educação Especial, o Centro de Saúde e a Equipa de Acompanhamento Social. Está, por ora, a decorrer a reavaliação dos 30 alunos sinalizados com NEE, nos termos da Classificação Internacional de Funcionalidade, prevendo-se que alguns deles deixem de constar do regime educativo especial.

A Equipa de Apoios Educativos procura maximizar as respostas às crianças/alunos com NEE, articulando a sua acção com os professores do ensino regular, não só nos Conselhos de Turma e de Docentes e no trabalho com as turmas, como em contextos informais. O apoio directo, na sala de aula, tem sido dirigido, em especial, às áreas da Matemática e da Língua Portuguesa. Os docentes da referida equipa deslocam-se, sempre que necessário, aos domicílios das crianças e dos alunos. Os discentes com dificuldades de aprendizagem beneficiam de ensino diferenciado, em sala de aula, pelos professores de apoio socioeducativo.

### 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

A oferta educativa foi alargada a três CEF, nas áreas de Serviço de Mesa, Serviço de Bar e de Electricidade, em face das características da população escolar (número significativo de alunos com baixo rendimento académico e reiteradas retenções, em risco efectivo de abandono). Para lá destas formações, foram criadas também, nos 6.º e 7.º anos, uma turma de PIEF e outra de Percurso Curricular Alternativo. Enquanto que na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo há actividades de prolongamento de horário e de enriquecimento curricular, nos 2.º e 3.º Ciclos foram organizadas apenas actividades de Desporto Escolar.

O Plano Anual de Actividades integra um conjunto variado de projectos, indutores de aprendizagens globalizantes, com particular incidência na área da educação para saúde, domínio em que se destaca o Projecto "Mexe-te", em cujas actividades foi implicada toda a comunidade, tal como autoridades reconhecidas do mundo académico. Dá-se nota, também, do projecto da Biblioteca no 1.º Ciclo, "Noites de Lua Cheia", dirigido aos pais e demais familiares das crianças, no (re)conto oral e na partilha de experiências entre gerações. Existem, ainda, outros projectos, em estados distintos de desenvolvimento, com potencial educativo, susceptível de facultar experiências de aprendizagem activas e estimulantes.

O ensino experimental no 1.º Ciclo tem sido potenciado pela participação dos docentes no Programa do Ensino Experimental das Ciências. No 2.º e no 3.º Ciclos, a dinamização das aulas laboratoriais enquadrou algumas experiências, não obstante as limitações de equipamentos específicos para o efeito. Na área da Educação Artística, foi incluída a disciplina de "Arte Tradicional", no 3.º Ciclo, assim como as consignadas no currículo nacional. As produções dos alunos são valorizadas e utilizadas na decoração das estruturas físicas, contribuindo para o embelezamento dos espaços.

O reconhecimento de competências e/ou de atitudes de destaque e exemplares, seja na superação de dificuldades ou no desenvolvimento de iniciativas de alunos, seja na produção de trabalhos de relevo, levou à instituição de Quadros de Valor e de Excelência.

## 3. Organização e gestão escolar

### 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade

O Agrupamento, não dispondo de Projecto Educativo, rege-se pelas linhas orientadoras do anterior, que vigorou até 2006/2007, o qual propõe como áreas prioritárias a educação ambiental e a educação e promoção da segurança. Não foram apresentados quaisquer elementos de análise e de interpretação da avaliação global do referido projecto, nos termos propostos pelo mesmo. O processo de elaboração do novo documento, num estado embrionário, encontra-se em fase de diagnóstico, com a aplicação de questionários à comunidade.

O Projecto Curricular de Escola reporta-se ao ano lectivo de 2004/2005. Não está, por conseguinte actualizado, uma vez que, entre outras lacunas, não faz qualquer referência às novas ofertas formativas, aludindo, por outro lado, a normas inexistentes, tal como o pedido do equivalente financeiro, decorrente do crédito global não utilizado.

A realização das actividades resulta do planeamento docente e do Plano Anual de Actividades, documento que integra um vasto rol de iniciativas e de projectos, em grande parte, relacionados com a comemoração de efemérides, com o Projecto "Mexe-te" e com o Desporto Escolar.

A organização do ano lectivo tem em conta os recursos disponíveis, as necessidades do Agrupamento e o disposto na legislação. A gestão do tempo escolar compatibiliza a carga lectiva dos diferentes ciclos e cursos com os horários dos transportes, repartindo-se, de forma equilibrada, ao longo da semana.

### 3.2 Gestão dos recursos humanos

A distribuição de serviço docente, a cargo do Órgão de Gestão, assenta em critérios de continuidade pedagógica, de forma a permitir o acompanhamento dos grupos/turmas pelos respectivos professores, ao longo de cada ciclo de estudos. Neste processo, é ponderada a experiência profissional dos docentes para o desempenho dos diferentes cargos. Na leccionação dos CEF, das Turmas PIEF e de Percurso Curricular Alternativo são auscultados os profissionais e levadas em linha de conta as suas habilitações e motivações.

A atribuição de funções aos auxiliares de acção educativa, estes em número insuficiente, é feita pelo Conselho Executivo, em coadjuvação com a Encarregada de Pessoal, constituindo as condições de saúde de alguns uma limitação da gestão. Nos Serviços de Administração Escolar, os funcionários, afectos a áreas específicas, respondem, segundo o Conselho Executivo, de forma deficitária, às necessidades do Agrupamento. O pessoal não docente não tem acedido a formação, consentânea com os respectivos domínios funcionais. Houve, porém, ofertas que não foram aproveitadas, por terem sido propostas em regime pós-laboral.

### 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros

A EB 2,3 Dr. Manuel de Brito Camacho possui recursos físicos adequados à população e à oferta escolares, não obstante terem sido salientados alguns aspectos negativos, relacionados com o conforto do bloco de aulas mais antigo, por não ter aquecimento em todas as salas e ser, por isso, muito frio. As instalações sanitárias foram, também, apontadas como insuficientes. Possuindo equipamentos apropriados ao ensino, assinalam-se, no entanto, deficiências no equipamento dos laboratórios de Ciências Físico-Química e Naturais, assim como no CEF de Electricidade.

Os restantes estabelecimentos de educação e de ensino, Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo, têm vindo a beneficiar de obras de melhoramento, reunindo, no geral, condições de bem-estar, de higiene e de salubridade. Os docentes referiram a precariedade das condições de segurança de algumas das instalações, por não impedirem o acesso de pessoas estranhas, uma vez que não têm mecanismos físicos de barreira. Havia extintores que não estavam no local respectivo, sendo que outros se encontravam fora de prazo. Havia extintores que não estavam no local respectivo, sendo que outros se encontravam fora de prazo. Os materiais didácticos com que estão equipados adequam-se às exigências da educação e do ensino. A generalidade das salas de aula do 1.º Ciclo está equipada com meios informáticos, se bem que nem todos facultem o acesso à Internet. Os alunos e os docentes da EB1 da Avenida foram repartidos pela escola sede e pela EB1 dos Eucaliptos, por motivo de obras.

Os recursos financeiros provêm, no fundamental, do Orçamento de Estado. São geradas ainda receitas, aplicadas no apetrechamento e na realização das actividades. Por os meios financeiros serem reduzidos, recorre a entidades locais, como as "Pirites Alentejanas" e a "Caixa de Crédito Agrícola Mútuo" de Aljustrel. A Assembleia definiu linhas orientadoras para a elaboração do Orçamento.

### 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa

Os pais e os encarregados de educação estão representados no Conselho Pedagógico, na Assembleia e nos Conselhos de Turma. A Associação de Pais tem envidado esforços para envolver mais os encarregados de educação, mediante acções de sensibilização, nas diferentes localidades do concelho, em parceria com as Juntas de Freguesia e com a Associação de Desenvolvimento Local *ESDIME*, dispondo, inclusive, de um Gabinete de Atendimento.

Os pais, cuja participação adquire maior expressão na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, a qual decresce à medida que os alunos progredem na escolaridade, deslocam-se à Escola, por iniciativa própria, por razões que se prendem com o percurso escolar dos seus educandos, ou quando convocados pelos Directores de Turma. Os

docentes demonstraram grande abertura para receber os pais, sempre que o solicitem, mesmo que fora do horário de atendimento estabelecido.

A interacção com outros elementos da comunidade é perceptível nas parcerias celebradas com as instituições locais, designadamente com a autarquia, Centro de Saúde e empresas locais.

### 3.5 Equidade e justiça

O Agrupamento assegura condições de equidade e de justiça, garantindo a todos os alunos iguais oportunidades de acesso às ofertas formativas e aos equipamentos. Promove a integração dos alunos, aplicando as medidas e estratégias de diferenciação pedagógica, em resposta às necessidades apresentadas, e afectando os recursos exigidos. Procedeu também à expansão da oferta formativa, na expectativa de chegar a uma população educativa com outras necessidades e contribuir para a sua inclusão escolar. O bem-estar dos alunos e a sua integração estão subjacentes na constituição de turmas e na distribuição do serviço e atendem a critérios que privilegiam a continuidade dos alunos nos grupos de origem e à leccionação destes pelas mesmas equipas docentes. Tem havido, de igual modo, preocupação em atenuar os constrangimentos sócio-educativos, através dos serviços de Acção Social Escolar.

## 4. Liderança

### 4.1 Visão e estratégia

O Agrupamento não tem Projecto Educativo. Alguns dos condicionalismos com que se confronta, apesar de já identificados, não foram objecto de um plano de acção. Apenas foi fixada meta para a melhoria dos resultados.

A prevenção do abandono e o regresso de alunos com a escolaridade obrigatória incompleta estiveram na origem das formações com carácter profissionalizante, em concordância com as expectativas e as necessidades dos alunos. Os cursos, além de acrescentarem outras dimensões formativas e uma maior capacidade inclusiva associam, por outro lado, uma nova oportunidade de desenvolvimento. A diversificação da oferta educativa configura, aliás, um dos vectores fundamentais do desenvolvimento da organização escolar, em estreita articulação com as instituições locais. À data desta avaliação, não existiam dados que permitissem aferir a qualidade da formação prestada, nem a empregabilidade dos formandos, uma vez que ainda nenhum dos alunos havia concluído os respectivos cursos.

O AVECA não definiu qualquer estratégia de promoção pública da sua imagem, que lhe dê projecção pela qualidade da formação que ministra, sendo, no entanto, procurado por alguns docentes pelo acolhimento que proporciona. Não tem uma perspectiva clara sobre o seu desenvolvimento.

### 4.2 Motivação e empenho

Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas de orientação educativa conhecem as suas áreas de acção e colaboram, de forma articulada, no cumprimento das competências que lhes estão atribuídas. O Conselho Executivo intervém na resolução dos problemas com que se vai deparando. Acompanha o funcionamento do Agrupamento e mantém contacto regular com todos os profissionais, revelando, por vezes, falta de assertividade, na comunicação com alguns professores. É receptivo às propostas apresentadas, apoiando-as quando são do interesse geral. Os docentes sentem-se agradados com a qualidade das relações que estabelecem com os pares e cooperam entre si nas actividades, contribuindo para um bom ambiente de trabalho e para níveis de motivação mais elevados.

### 4.3 Abertura à inovação

A abertura à inovação privilegia a dinamização de projectos e as Tecnologias de Informação e Comunicação. O Agrupamento dá particular ênfase ao Projecto "Mexe-te", pelo efeito que tem tido na comunidade educativa. De facto, deu origem a um leque alargado de parcerias e enquadró diversas iniciativas e experiências de aprendizagem, com impacto local, no âmbito da promoção da saúde. O desempenho do AVECA foi reconhecido, no exterior, pela entidade promotora, pelas actividades e pelos efeitos na população escolar.

As TIC vão-se afirmando, de forma progressiva, como recursos educativos de grande importância, recorrendo os alunos, com frequência, aos computadores, nas aulas de Área de Projecto, bem como nos seus trabalhos. Embora a escola sede disponha de dois quadros interactivos, estes não estão, por ora, a ser rentabilizados.

O Órgão de Gestão, em exercício de funções desde há dois anos, associa a inovação ao facto de ter introduzido as novas ofertas formativas no Agrupamento, dotando-o, assim, de melhores competências inclusivas e afirmando uma outra linha para o seu desenvolvimento estratégico.

#### **4.4 Parcerias, protocolos e projectos**

O Agrupamento estabelece parcerias com várias entidades locais (Câmara Municipal de Aljustrel e Juntas de Freguesia, Centro de Saúde, GNR, Biblioteca Municipal) e com empresas do concelho, de modo a ultrapassar alguns dos constrangimentos com que se confronta. A relação com as autarquias é de grande colaboração, competindo-lhes garantir as condições necessárias ao normal funcionamento das unidades de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. A Câmara Municipal é a entidade promotora das actividades de enriquecimento curricular. Não foram estabelecidos intercâmbios com outras escolas, em especial com a Escola Secundária de Aljustrel, a não ser no Desporto Escolar. O AVECA é utilizado como local de estágio por alunos do Curso de Desporto, Actividade Física e Lazer, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Beja. Candidatou-se, também, a programas e projectos nacionais, como o Projecto "Mexe-te" (integrado no Programa Nacional Desporto para Todos, do Instituto do Desporto de Portugal), o Plano Nacional de Leitura, o Plano de Acção da Matemática, Professores e Computadores Portáteis. Contacta também com um estabelecimento de ensino espanhol, na base do Projecto *E-Twinning*.

### **5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento**

#### **5.1 Auto-avaliação**

O Agrupamento não faz auto-avaliação. Para o efeito, nomeou, há pouco tempo, uma equipa, constituída por docentes, dos vários níveis e ciclos de ensino, não docentes e por pais, que, à data desta avaliação, apenas tinha reunido uma única vez. Encontra-se, portanto, numa fase muito incipiente de organização, debatendo-se com questões relativas à definição do modelo conceptual, do objecto e da metodologia de avaliação. A inexistência de Projecto Educativo e, em consequência, de uma estratégia e de objectivos claros, em relação às problemáticas e às necessidades identificadas, representa um obstáculo ao processo.

#### **5.2 Sustentabilidade do progresso**

Da informação recolhida não se infere uma intencionalidade estratégica, dirigida à superação ou à redução do impacto negativo das dificuldades e dos constrangimentos, mobilizadora de toda a comunidade, no quadro de uma intervenção concertada. Apesar de, durante a avaliação, terem sido identificados alguns pontos fracos do Agrupamento, com particular destaque para os resultados académicos, a indisciplina, o abandono escolar e a reduzida participação dos pais e encarregados de educação, estes não se constituem como organizadores de acções de melhoria. Das situações problemáticas referidas, apenas os resultados dos alunos levaram o Conselho Pedagógico a fixar um referencial quantitativo, com vista à redução do insucesso, não obstante a meta fixada, de melhoria em 5%, carecer de fundamentação pedagógica. Também o abandono e a inclusão escolares foram atendidos pelas opções estratégicas do Agrupamento, sendo, desde já, a diversificação da oferta formativa, em estreita articulação com o núcleo empresarial local e as necessidades do mercado de trabalho, um vector importante do desenvolvimento do AVECA.

## V - Considerações finais

Apresenta-se agora uma síntese dos atributos da Unidade de Gestão (pontos fortes e pontos fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos) que poderá orientar a sua estratégia de melhoria.

Neste âmbito, entende-se por ponto forte: *atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos*; ponto fraco: *atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos*; oportunidade: *condição externa à organização que poderá ajudar a alcançar os seus objectivos*; constrangimento: *condição externa à organização que poderá prejudicar o cumprimento dos seus objectivos*.

Todos os tópicos seguidamente identificados foram objecto de uma abordagem mais detalhada ao longo deste relatório.

### Pontos fortes

- A diversificação da oferta educativa, como prevenção do abandono escolar;
- O trabalho de cooperação e de entreaajuda entre docentes;
- A integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

### Pontos fracos

- Os resultados escolares dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos, com destaque para as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa;
- A inexistência de Projecto Educativo e de Projecto Curricular de Escola;
- A falta de uma cultura de auto-avaliação;
- A articulação curricular entre os 1.º e 2.º Ciclos.

### Oportunidades

- A maior implicação dos pais e dos encarregados de educação na tomada de decisões e no acompanhamento e apoio aos alunos;
- O reforço da relação do Agrupamento com o tecido empresarial local, com vista à diversificação da oferta formativa e à empregabilidade dos formandos;
- O reduzido número de alunos por turma, por facilitar um ensino mais diferenciado e individualizado.

### Constrangimentos

- A falta de psicólogo, na avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais e na orientação escolar e vocacional;
- A insuficiência de pessoal não docente, em especial na Escola sede;
- A falta de condições de conforto e de bem-estar, no Bloco de aulas mais antigo da escola sede.

### Nota da Direcção da IGE

Atendendo às classificações atribuídas nesta fase de avaliação externa, este Agrupamento deverá beneficiar de apoio específico no ano lectivo 2008/09, com a participação activa da Direcção Regional de Educação do Alentejo e o acompanhamento por parte da IGE. Neste sentido, a Unidade de Gestão propondrá um plano de melhoria, com objectivos e metas a cumprir.



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
EQUIPA DE APOIO ÀS ESCOLAS DO ALENTEJO LITORAL

# AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

2007/08

**CONTRADITÓRIO**

No que concerne ao conteúdo do relatório em causa reconhecemos que existem aspectos que a escola tem a melhorar e é esse o seu objectivo principal, daí que se tenha candidato à avaliação externa.

É evidente que a dinâmica subjacente estes processos de mudança não são fáceis e exigem o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Somente através de um trabalho conjunto, articulado e participado é possível implementar mudanças, transmitindo a todos os envolvidos a ideia de que são peças estruturais do sistema e que não devem estar dependentes de orientações superiores para intervir na escola e melhorar as suas práticas.

Salienta-se o facto de nunca ter existido nesta escola uma cultura de autoavaliação devidamente estruturada, de forma a contemplar processos de planeamento, monitorização e reflexão de práticas e resultados. Daí que subsistam algumas dificuldades na capacidade de auto-regulação e melhoria, contudo foi criada uma equipa para acompanhar este processo de forma a ajudar o Agrupamento a encontrar o caminho a seguir para melhorar o funcionamento da escola.

O órgão de gestão efectua esforços de modo mobilizar os recursos necessários para que a melhoria seja efectiva, ou seja, de forma a potenciar os pontos fortes e a melhorar os pontos fracos. As estruturas intermédias da escola desempenham aqui um papel fundamental através da apresentação de sugestões e propostas de trabalho viáveis para que sejam resolvidas questões como o insucesso educativo, a indisciplina, a desmotivação/desinteresse. Em consequência surgiu a equipa de avaliação interna, a proposta de criação de um observatório de indisciplina, a candidatura a vários projectos como forma de diversificar a oferta educativa e proporcionar apoio aos alunos com dificuldades tanto económicas como sociais, familiares, de aprendizagem, etc.

A referência à ausência de projecto educativo deve-se à mudança de órgão de gestão e assumpção de funções por uma Comissão Executiva Provisória, que optou, devido ao carácter transitório da mesma, por prolongar por mais um ano o existente. As alterações que posteriormente vieram a acontecer resultado da avaliação de desempenho docente revelaram que o projecto educativo em vigor não dava resposta às necessidades da escola, no que concerne à definição de metas e objectivos baseados em evidências mensuráveis e observáveis. Constitui-se, então, um grupo de trabalho que ficou com a responsabilidade de reformular o documento de acordo com a nova legislação e de

modo a dar resposta às necessidades da escola em termos de melhoria de resultados e de avaliação docente. Pretende-se com este novo suporte documental definir uma intenção estratégica como meio de ultrapassar e reduzir o impacto negativo de dificuldades. Por outro lado este documento, terá como base a intenção de mobilizar todos os agentes educativos para uma acção concertada no combate eficaz ao insucesso, ao abandono escolar, à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação, procurando não esquecer a necessidade de articular com as famílias e comunidade envolvente.

Quanto à questão da “tolerância do Conselho Executivo em relação à conduta inapropriada dos alunos” salienta-se que se procura o diálogo com os alunos de forma a que estes tenham consciência de que fazem parte integrante do sistema não podendo adoptar comportamentos que coloquem em risco os restantes alunos. Antes de se proceder a uma intervenção disciplinar o órgão de gestão considera que é fundamental o diálogo e negociação com os alunos e famílias para conhecer a sua realidade, ou seja, criar a oportunidade de melhorar antes de punir. Evidentemente que surgem situações em que esta medida não pode ser evitada, nomeadamente quando estão a surgir forma novas de indisciplina e violência em meio escolar. O órgão de gestão está atento e não ignora as situações, procura no entanto agir em conformidade com os valores de justiça e igualdade de oportunidades.