

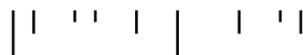


A RECEÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Sónia Marina Esteves Antão Almeida

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2022-2023



A RECEÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS DIRETORES DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Sónia Marina Esteves Antão Almeida

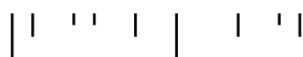
Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

Orientador: Professor Doutor Carlos Augusto Pires

Júri

Presidente: Professora Doutora Ana Cristina Gama
Arguente: Professor Doutor Jorge Sarmiento Morais
Orientador: Professor Doutor Carlos Augusto Pires

2022-2023



AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao orientador da minha dissertação, Professor Doutor Carlos Augusto Pires, pela exigência, competência científica e disponibilidade para me acompanhar, orientar e desafiar na organização e elaboração deste trabalho. O rigor científico e a coerência na orientação dada, foram fundamentais para a realização da dissertação.

À colega de mestrado, Sandra Capelo que ao longo do primeiro ano de mestrado foi o meu par em todos os trabalhos realizados e juntas terminaremos, certamente, o nosso segundo ciclo de estudos.

Aos diretores de Agrupamentos de Escolas que permitiram ser entrevistados e aceitaram participar neste estudo.

Ao meu companheiro de vida Rui que me incentivou ao longo deste percurso para a conclusão da dissertação e aos meus três filhos pela compreensão nos momentos de ausência.

Por fim, dedico a minha dissertação ao meu querido pai que se aqui estivesse teria muito orgulho em mim e à minha mãe que ainda terá orgulho na filha ao vê-la finalizar mais uma etapa da vida.

RESUMO

A investigação incidiu no estudo dos relatórios realizados pela equipa Avaliação Externa de Escolas (AEE) e, as implicações dos mesmos, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações dos Diretores.

Delineamos os seguintes objetivos: (i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor; (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios da AEE pelo Diretor; (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor.

No âmbito deste trabalho, a abordagem à avaliação de escolas permitiu entender a evolução do sistema de avaliação da educação, como instrumento de regulação. Os paradigmas de avaliação, também descritos, contribuíram para a compreensão do significado e função da avaliação. A análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, permitiu estudar os papéis e as funções do Diretor, relacionando a liderança e gestão com a AEE.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas incidiram em entrevistas semiestruturadas, realizadas a diretores de Agrupamentos de Escolas, e na análise documental aos relatórios de AEE dos Agrupamentos dos diretores entrevistados. Pretendemos compreender, com a realização das entrevistas, como são recebidos os relatórios pelos diretores, como foi realizada a partilha e a análise, e as implicações que tiveram nas decisões de liderança e gestão do Diretor.

Utilizámos um sistema de categorização misto, que conjuntamente com a análise documental permitiu-nos a apresentação e a interpretação dos resultados.

Após a receção dos relatórios, os diretores entrevistados como primeiros responsáveis, aceitam opiniões, trabalham em colaboração e tomam decisões em parceria, embora a tomada de decisão final seja sempre sua. Todos os entrevistados permitiram a análise do relatório de AEE, por outras estruturas, e revelaram-se ouvintes, e os principais atores nas alterações à sua liderança e gestão. Os resultados mostraram que os relatórios de AEE tiveram implicações nas conceções da liderança.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas; Relatórios de Avaliação Externa; Diretor de Escola; Domínio Liderança e Gestão.

ABSTRACT

The research focused on studying the reports made by the External School Evaluation (ESE) team and their implications, in the field of “Leadership and Management”, in the representations of Directors.

We outlined the following objectives: (i) to relate the external school evaluation with the role of the Director; (ii) review the way in which ESE reports are received and interpreted by the Director; (iii) analyse the implications of ESE reports on Director’s leadership and management.

Within the scope of this work, the approach to the schools evaluation allowed us with understand the evolution of the education evaluation system as a regulatory instrument. The evaluation paradigms, also described, contributed to the understanding of the meaning and function of evaluation. The analysis of Decree-Law n.º 75/2008 allowed us to study the roles and functions of the Director, relating leadership and management to the ESE. As this is a qualitative study, the methodological options focused on semi-structured interviews, carried out with directors of School Groups and on documentary analysis of the ESE reports of the School Groups of the interviewed directors.

We intend to understand, through the interviews, how the reports are received by the directors, how the sharing and analysis was carried out, and the implications they had on the Director's leadership and management decisions.

We used a mixed categorization system, which, together with the document analysis, allowed us to present and interpret the results.

Upon receipt of the reports, the directors interviewed as first responders, accept opinions, work collaboratively and make decisions in partnership, although the final decision making is always theirs. All the interviewees allowed the analysis of the ESE report, by other structures, and revealed themselves to be listeners, and the main actors in the changes to their leadership and management. The results showed that ESE reports had implications for leadership conceptions.

Keywords: External School Evaluation; External Evaluation Reports; School Director; Leadership and Management Domains.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	8
2.1. Avaliação de Escolas em Portugal	9
2.1.1. Conceções de Avaliação de Escolas.....	11
2.1.2. Programas e Projetos de Avaliação de Escolas em Portugal.....	14
2.2. A Avaliação Externa de Escolas em Portugal.....	17
2.2.1. Ciclos de Programas de Avaliação Externa de Escolas	19
2.2.2. Quadros de referência para a avaliação externa	21
2.2.3. Relatórios de avaliação externa – procedimentos e estrutura	24
2.3. Avaliação Externa das Escolas e modos de Regulação.....	27
2.4. Síntese conclusiva do capítulo “Avaliação Externa de Escolas”	30
3. O DIRETOR DE ESCOLA	32
3.1. Papéis e funções do Diretor	33
3.2. Gestão e Liderança do Diretor	36
3.3. Conceções de Diretor de Escola	39
3.4. Síntese conclusiva do capítulo “O Diretor de Escola”	41
4. METODOLOGIA.....	42
4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	44
4.2. Contexto e Sujeitos do Estudo	47
4.3. Procedimentos de análise de dados	56
4.4. Procedimentos éticos.....	57
5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	58
5.1. “Cargo de Diretor”	61
5.1.1. “Motivações para o cargo”	63
5.1.2. “Funções do diretor”	64
5.1.3. “Representações do cargo”	65
5.1.4. “Liderança do Diretor”	66

5.2. “Representações da AEE”	69
5.2.1. “Conceções de Avaliação Externa de Escolas”	71
5.2.2. “Perceções no 3.º ciclo da AEE”	72
5.2.3. “Metodologia do 3.º ciclo”	73
5.3. “Receção do relatório da AEE”	75
5.3.1. “Posição face ao relatório”	77
5.3.2. “Reações ao relatório”	78
5.3.3. “Apreciação do relatório”	79
5.3.4. “Divulgação do relatório”	80
5.3.5. “Interpretação do relatório”	81
5.3.6. “Implicações do relatório”	81
5.3.7. “Juízos avaliativos do relatório”	83
5.3.8. “Medidas após receção”	83
5.3.9. “Reações ao quadro resumo das classificações”	84
5.3.10. “Reações à classificação do domínio Liderança e Gestão”	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	99
ANEXO A - Guião da Entrevista	100
Anexo B - Consentimento Informado e Protocolo de Consentimento Informado	105
Anexo C - Pedido de entrevista	108
Anexo D - Transcrição da Entrevista - Diretor 1	110
Anexo E - Transcrição da Entrevista - Diretor 2	119
Anexo F - Transcrição da Entrevista - Diretor 3.....	126
Anexo G - Transcrição da Entrevista - Diretor 4.....	135
Anexo H - Mapa Conceptual e Matriz da Dimensão 1	144
Anexo I - Mapa Conceptual e Matriz da Dimensão 2.....	149
Anexo J - Mapa Conceptual da Matriz da Dimensão 3	152
Anexo K - Análise de Conteúdo - Relatórios de AEE.....	158

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Definição dos três níveis de regulação.....	28
Figura 2	Competências do Diretor de Escola, Art.º 20.º do DL 75/2008.....	34
Figura 3	Conceções do referencial de funções e estatuto do Diretor de Escola.....	39
Figura 4	Classificações do domínio “Liderança e Gestão” da AEE – 3.º ciclo	49
Figura 5	Estrutura de análise de conteúdo por dimensões.....	59
Figura 6	Distribuição das unidades de registo das dimensões.....	60
Figura 7	Categorias da dimensão “O cargo de Diretor”	61
Figura 8	Distribuição das unidades de registo da dimensão “O cargo de Diretor”	61
Figura 9	Categorias da dimensão “Representações da AEE”	69
Figura 10	Distribuição das unidades de registo da dimensão “Representações da AEE”	69
Figura 11	Categorias da dimensão “Receção do relatório de AEE”	75
Figura 12	Distribuição das unidades de registo da dimensão “Receção do relatório de AEE”	76

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	Paradigmas e significado e função da avaliação de escolas.....	13
TABELA 2	“Quadro de Referência” 1.º, 2.º e 3.º ciclos de AEE.....	22
TABELA 3	Análise à estrutura dos relatórios do 2.º e 3.º ciclos de AEE.....	25
TABELA 4	Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo em Portugal Continental.....	47
TABELA 5	Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo no distrito de Lisboa, por concelhos.....	50
TABELA 6	Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo no distrito de Setúbal, por concelhos.....	51
TABELA 7	Caracterização da Amostra.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AEE	Avaliação Externa de Escolas
CA	Conselho Administrativo
CG	Conselho Geral
CP	Conselho Pedagógico
DGE	Direção-Geral de Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EnA	Escola não Agrupada
ESE	External School Evaluation
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IGE	Inspeção Geral da Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IPL	Instituto Politécnico de Lisboa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PE	Projeto Educativo
PISA	Programme for International Student Assessment
RI	Regulamento Interno
SPCE	Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A presente dissertação, intitulada “A receção dos relatórios de avaliação externa pelos diretores de Agrupamentos de Escolas”, insere-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx-IPL).

Na escolha do objeto de estudo que tem por base a minha experiência profissional e a curiosidade pelo tema, destaco a “receção dos relatórios de AEE, pelo Diretor, nomeadamente na interpretação e nas suas implicações na liderança e gestão da organização”.

Desde a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, a liderança foi sempre um domínio dos quadros de referência da AEE iniciada em 2006 com o 1.º ciclo avaliativo e ainda hoje, ao longo do 3.º ciclo iniciado em 2018, no qual focamos o estudo.

Em 2008 o modelo de organização das escolas portuguesas, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, “corta com a tradição de eleição do gestor de topo através do voto universal dos professores e institui um órgão unipessoal – o diretor” (Silva & Machado, 2013, p. 107).

Na função da administração/gestão, a liderança assume um papel essencial, porque é necessário conhecer a natureza da equipa e conduzir a organização, isto é, é preciso liderar.

Muitos são os autores e investigadores que definiram os conceitos de liderança e de gestão nas organizações.

Liderança e gestão são conceitos que se entrecruzam tanto na análise das práticas dos gestores escolares como nos processos de reflexão, geralmente desenvolvidos com a intenção prescritiva de identificar e disseminar boas práticas de gestão. Em geral, pode dizer-se que o conceito de liderança surge mais frequentemente associado à visão e à missão da organização, enquanto o uso do conceito de gestão aparece, em geral, relacionado com os processos organizativos e as estruturas. (Afonso, 2014, p. 12)

Neste estudo abordamos as mudanças organizacionais relacionadas “com a liderança e gestão, ou seja, com os aspetos formais das decisões da escola sobre a gestão e administração da escola e que passa também pela assunção de competências que estão definidas pelos normativos” (Pacheco, et al., 2014, p. 39).

Na publicação do Seminário do Conselho Nacional de Educação realizado em 2010, Terrasêca afirma que “as avaliações externas de escola, independentemente da sua qualidade intrínseca, não conseguem atingir aquilo que, através da enunciação de objectivos para a sua ação, se têm proposto a realizar” e segundo a mesma, a avaliação externa desencadeia mudanças que se caracterizam por serem “maioritariamente pontuais, não atingindo a raiz dos problemas” (Terrasêca, 2011, p. 111).

Segundo Pacheco (2014) a AEE, ditada por regras organizacionais ligadas à regulação do Estado requer estudos e os seus efeitos necessitam de ser analisados a nível educacional.

Com base nos princípios e práticas da avaliação institucional têm sido elaborados diversos estudos de investigação ao nível de dissertações e teses. Consultando-se o repositório científico aberto e os sítios das principais universidades portuguesas, verifica-se que nos últimos anos têm sido realizados estudos empíricos centrados na avaliação. (Rodrigues, et al. 2014, p. 108)

Consultamos o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e pesquisamos pelas palavras-chave “avaliação externa” e “relatórios de avaliação externa”, os estudos de investigação que tinham sido realizados a nível de dissertações, entre 2006 (início do 1.º ciclo avaliativo) e dezembro de 2022.

Na pesquisa avançada efetuada por “avaliação externa” obtivemos 109 resultados e por “relatórios da avaliação externa” obtivemos 19 resultados. Confirmando, assim, que existem poucos estudos com a problemática que a seguir apresentamos.

Expomos a seguir, dos dezanove estudos encontrados sobre os relatórios de AEE, quatro dissertações que auxiliaram na melhoria e desenvolvimento do nosso próprio trabalho, através dos objetivos, do referencial teórico e da metodologia utilizada.

Gonçalves (2009) procura compreender o processo de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação (IGE) ocorrido em 2007/2008 num Agrupamento Vertical de Escolas de Lisboa e o impacto que a publicação do seu relatório teve na comunidade educativa, analisando as alterações de práticas, as melhorias e os planos de ação desenvolvidos pelo Agrupamento em 2008/2009, tendo em vista a superação dos pontos fracos e dos constrangimentos apontados. Como grande finalidade, pretendeu analisar o impacto e os fatores que contribuíram para a melhoria contínua de um Agrupamento Vertical de Escolas, subseqüentemente à sua avaliação externa promovida pela Inspeção Geral da Educação (IGE).

O estudo de Favinha (2012) realizado para obtenção de grau de mestre em Gestão e Administração Educacional, da Universidade do Algarve, teve por objetivo a caracterização da liderança de um Agrupamento de Escolas, que obteve a nota de “Muito Bom” no domínio da Liderança, no Relatório da Avaliação Externa, a que foi sujeito no ano de 2009.

Na conclusão, a autora do estudo refere que

a Diretora do agrupamento baseia o seu modo de atuação numa liderança muito emocional e afetiva, procurando envolver todos os participantes na vida escolar, e que, do nosso ponto de vista, em muito contribui para a liderança de sucesso que a mesma desenvolve. (Favinha, 2012, p. 150)

Candeias (2016) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e autor da dissertação “Avaliação Externa de Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Escolas da Zona Centro de Portugal Continental”, identificou no seu estudo os pontos fortes e as áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo e a sua evolução, depois de decorridos dois ciclos avaliativos da AEE através da verificação do aumento ou diminuição do número de pontos fortes e de áreas de melhoria. O estudo realizado, foi de natureza documental e baseou-se na análise de 198 relatórios de avaliação externa, correspondentes a 99 escolas da zona centro de Portugal continental.

Segundo Candeias (2016) no que se refere especificamente ao estudo dos campos de análise dos domínios de avaliação, foram analisados apenas os relatórios referentes ao segundo ciclo avaliativo, das mesmas 99 escolas.

Girão (2021) aborda a AEE, nos seus três ciclos avaliativos, referindo-a como um tema bastante atual nos agrupamentos e simultaneamente aborda os desafios colocados às escolas e aos próprios avaliadores, uma vez que de ciclo para ciclo tem sido alterado o quadro de referência, a escala de classificação e as equipas de avaliação. Neste estudo, pretendeu conhecer o nível de satisfação com a AEE e os efeitos globais por ela causados na perspetiva dos professores e das lideranças, quer intermédias, quer de topo.

As dissertações apresentadas referem-se ao estado atual do conhecimento sobre a pesquisa realizada que, neste caso, poderá ser o ponto de partida para o estudo a que nos propusemos.

E assim, nesse sentido, delineamos os seguintes objetivos:

- (i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor;

- (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios de AEE pelo Diretor;
- (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor.

Estes objetivos remetem para um estudo de investigação que tem como objeto de análise, as implicações, na ação do Diretor, na representação das suas concepções e modos de regulação, no domínio “Liderança e Gestão”, após a receção, interpretação e análise do relatório de AEE.

Realizamos um quadro teórico e compreendemos que as escolas são desde sempre locais de avaliação, e que vários foram os autores que ao longo dos tempos definiram a conceção de “avaliação de escolas” e apresentaram orientações paradigmáticas, no âmbito da avaliação.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, a AEE assumiu um papel de mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas, mas só em 2006 foi iniciado o 1.º ciclo avaliativo. Os quadros de referência e a estrutura dos relatórios realizados pela equipa de AEE, têm sofrido alterações devido à implementação de políticas públicas díspares dos vários governos, que são influenciadas, segundo Barroso (2006) por três níveis de regulação.

Em 2008, com a interrupção do modelo colegial e a introdução do modelo unipessoal, o Diretor de escola passa a ter uma liderança “mais solitária e, eventualmente, isolada” (Lima, et al., 2020, p. 11), passa a “ser um ser subordinado, no contexto de uma administração centralizada, embora por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos actores escolares, agora vistos como seres subordinados” (Lima, 2011, p. 60).

A partir deste quadro teórico, elaboramos um estudo de natureza qualitativa, com a realização de quatro entrevistas semiestruturadas a diretores, para compreendermos como são recebidos os relatórios pelos diretores e as implicações que têm nas decisões de liderança e de gestão, após a sua receção, interpretação e análise.

Assim, estruturamos a dissertação com um total de cinco capítulos, para além da introdução, referências bibliográficas e anexos, que se complementam entre si, ao longo do estudo.

No segundo e terceiro capítulos apresentamos o nosso enquadramento teórico.

No capítulo “Avaliação Externa de Escolas”, segundo capítulo da dissertação, são realizadas abordagens em subcapítulos: à avaliação de escolas em Portugal; avaliação externa de escolas em Portugal; avaliação externa de escolas e modos de regulação. No último subcapítulo realizamos uma síntese conclusiva relativa ao capítulo.

No subcapítulo, “Avaliação de Escolas em Portugal”, referente ao segundo capítulo, abordamos as concepções de avaliação de escolas segundo autores como Stufflebeam, Stake e Figari e destacamos o significado e a função da avaliação para os três paradigmas de avaliação. Também fazemos referência a dois programas e dois projetos de avaliação de escolas, desde 1992.

No subcapítulo seguinte, “Avaliação Externa de Escolas em Portugal”, abordamos o Decreto-Lei n.º 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação, formulado ao nível das políticas educativas como instrumento de regulação e contextualizamos os ciclos avaliativos existentes até à data. Efetuamos uma análise aos quadros de referência da avaliação e apresentamos algumas conclusões dessa análise realizada, relativamente à liderança e à gestão nos três modelos. Ainda neste subcapítulo, refletimos sobre a apresentação e publicação dos relatórios e as diferenças entre a estrutura dos relatórios do 2.º e 3.º ciclos avaliativos.

No terceiro subcapítulo do segundo capítulo, apresentamos uma abordagem à avaliação externa como instrumento de regulação, as principais características de cada um dos níveis de regulação, a regulação burocrática e pós burocrática e os quatro níveis de regulação que tiveram uma grande influência nas políticas educativas da avaliação de escolas.

O terceiro capítulo, “O Diretor de Escola”, organizado em quatro subcapítulos, aborda o papel e as funções do diretor, a partir do Decreto-Lei n.º 75/2008. Também apresenta uma figura com as competências do Diretor, segundo o Artigo 20.º deste Decreto. A liderança e gestão do Diretor na organização, como o primeiro responsável, é abordada e relacionada com a avaliação externa, tal como as concepções de um Diretor. Também no último subcapítulo, deste capítulo, realizamos uma síntese conclusiva.

No quarto capítulo, damos conta de todo o processo metodológico que orientou e permitiu o desenvolvimento do estudo. Assim, são apresentados os objetivos que orientam o estudo e dão resposta ao que queremos compreender: “as implicações dos relatórios de

avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações e na ação do diretor de agrupamento de escolas”.

Apresentamos a seguir, e ainda no mesmo capítulo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

No âmbito deste trabalho, apresentamos e demonstramos no subcapítulo “contexto e sujeitos do estudo”, os resultados do domínio “Liderança e Gestão” no 3.º ciclo avaliativo, após uma pesquisa exaustiva no site da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), que apresentamos em tabelas, primeiro a nível nacional e depois ao nível dos distritos de Lisboa e de Setúbal. Também, ainda neste subcapítulo, realizamos uma caracterização da amostra do nosso estudo.

Descrevemos os procedimentos de análise de dados, após transcrição das entrevistas e da análise documental aos relatórios da AEE, relativamente ao domínio “Liderança e Gestão”, realizada para complementar as informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos quatro diretores.

No último subcapítulo, apresentamos os procedimentos éticos enunciados no *Regulamento Geral da Proteção de Dados*, no instrumento de *Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*, da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2020).

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da interpretação e análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos quatro diretores de agrupamentos. Como ponto de partida, temos a estrutura da análise de conteúdo, e apresentamos as dimensões, categorias, subcategorias e indicadores que emergem ao longo da análise e interpretação relacionados com o quadro teórico mobilizado nesta dissertação.

Concluimos o estudo com o sexto capítulo dedicado à discussão e apresentação de algumas conclusões relativas a todo o estudo. Além disso, realizamos, igualmente, uma referência às limitações do estudo, os possíveis contributos que este possa trazer e damos ainda algumas sugestões passíveis de futuras investigações sobre os relatórios de AEE.

2. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

| ' ' | | ' ' |

2.1. Avaliação de Escolas em Portugal

“As escolas são, desde a sua formação, lugares de avaliação, ou seja, a atividade avaliativa é uma das componentes intrínsecas da atividade escolar, valorizada socialmente e aceite por todos os atores escolares” (Silvestre, et al., 2016, p. 12).

Esta necessidade relativamente recente de avaliação das nossas escolas não pode ser separada do mundo global em que estamos inseridos e da nossa posição como país membro da União Europeia.

“Nesta ótica, a escola terá que criar e desenvolver projetos próprios, autónomos, que terá de acompanhar e regular, para poder levar a bom porto os desígnios educativos nacionais” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 197).

O processo de avaliação torna-se cada vez mais exigente e abrangente e atualmente tende a incluir a avaliação de alunos, a avaliação dos professores e da função diretiva, a avaliação dos processos educativos, a avaliação das escolas e a avaliação da própria administração. Assim, podemos pensar sobre este complexo processo de avaliação e questionarmo-nos sobre o mesmo, reportando-nos à questão colocada por Rodrigues e Moreira (2014) ao abordarem o tema da metodologia na avaliação de escolas:

como articular diferentes entidades, sistemas e agentes, para que a avaliação constitua um importante contributo para o cumprimento dos desígnios da escola, isto é, para o desenvolvimento da escola como organização educativa e, por seu intermédio, para o desenvolvimento educacional de todos os seus atores? (p. 201)

Esta necessidade de implementação de processos de avaliação das escolas resulta de um aumento da sua autonomia em concomitância com uma maior responsabilização e prestação de contas à própria sociedade:

todo o processo de avaliação, incluindo a referencialização e a interpretação da informação recolhida, deverá ser, por conseguinte, científica e tecnicamente fundamentado e ditado pelas autoridades na matéria (...) [e] nesta ótica, as avaliações externas prevalecerão sobre a autoavaliação, que não existirá senão em função da interiorização dos referenciais externos. (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 194)

Foi já no século XXI, em 2002, que a tutela através da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação das escolas portuguesas e definiu as orientações gerais para a autoavaliação e para a AEE.

A avaliação das escolas emerge “associada a políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar, tendo sido apontada como meio de prestação de contas e, simultaneamente, como um processo de melhoria de qualidade da educação” (Gonçalves, et al., 2014, p. 73). Neste sentido,

avaliar as escolas será calcular, através de procedimentos criteriosos, o seu valor e o mérito que tem perante a comunidade a quem presta um serviço indispensável. Por esta indispensabilidade, todos os fatores que concorrem para uma sociedade mais equilibrada e mais produtiva irão ser avaliados, como forma de se lhes dar continuidade ou corrigir o que não estiver totalmente de acordo com as normas previstas. (Girão, 2021, p. 9)

Assim, consideramos pertinente destacar o significado e a função da avaliação descritos para os três paradigmas de avaliação, considerados por Figari (2008) e outros, referidos no subcapítulo seguinte, reportados ao âmbito da avaliação de escolas. Por seu lado, para compreender os diferentes pressupostos, princípios e intenções que têm estado na base das políticas públicas de avaliação de escolas em Portugal (Gonçalves, et al., 2014) destacamos dois programas e dois projetos que foram desenvolvidos com base nas políticas públicas de avaliação de escolas de 1992 a 2006.

2.1.1. Concepções de Avaliação de Escolas

A avaliação poderá ser um dos temas mais discutidos no âmbito da educação, com a investigação a debruçar-se sobre a eficácia e a qualidade da escola.

Aquela poderá incluir como aspeto central a ação da comunidade escolar e comunidade educativa na escola, como participantes e dinamizadores, mas a capacidade de satisfazer as nossas necessidades não pode ficar presa a posições de grupo, sejam elas de dentro ou de fora da escola.

“A avaliação é essencial para uma educação eficaz, é também uma tarefa monumental” (Stufflebeam, 2003, p. 804).

Avaliar não será, então, fazer considerações sobre algo, alguém ou até sobre si mesmo? Não será a formulação de um juízo de valor com vista a uma atribuição de mérito, após uma decisão? Isto é, será que constitui uma busca do saber sobre o valor de algo?

Assim, segundo Stake (citado por Pacheco, et al., 2020)

avaliar é valorar, julgar, decidir, de acordo com diferentes paradigmas e modelos que consagram a medição e a experiência. A avaliação orientada para a medição é descritiva, quantitativa e baseada em standards e critérios, expressando diferentes níveis de mérito; a avaliação orientada para a experiência é interpretativa, qualitativa e baseada na compreensão de um particular ou de um contexto. (p. 15)

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007, citados por Castanheira, 2012)

a raiz do termo avaliação é valor, o que denota que a avaliação implica estabelecer o valor de alguma coisa, normalmente utilizando critérios que já foram definidos e que estão, eles mesmos, imbuídos de determinados valores que pretendemos verificar. Deste modo, estes autores defendem que a avaliação é a apreciação sistemática do mérito, valor, probidade, viabilidade, segurança, significado e/ou equidade de um dado objeto. (p. 2)

No campo de ação da avaliação de escolas concerne agora perguntar: “Quais são os valores fundamentais que devem orientar a educação e o trabalho da escola?” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 185).

“Serão esses valores que, especificando-se e operacionalizando-se, vão incorporar o referencial de avaliação” (Figari, 1996, citado por Rodrigues & Moreira, 2014, p. 185).

Alguns autores, (Donaldson & Christie, 2006; Gómez Ruiz, 2008; Mathison, 2004; Mitchell, 1992, citados por Rodrigues & Moreira, 2014) analisando o processo de avaliação de escolas afirmam acreditar que o processo de avaliação pode ser realizado a partir de uma sequência de tarefas que preenchem funções específicas no interior do mesmo e apelam “a uma série de dispositivos metodológicos” e “à participação de um conjunto diversificado de intervenientes que podem assumir papéis e estatutos diversificados” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 186).

Estes autores, apresentam um referencial de avaliação ou matriz de avaliação que permitirá a recolha e análise de dados, realizar um balanço e chegar a uma conclusão avaliativa. Este referencial é apresentado com uma “sequência de tarefas que preenchem funções específicas no interior do processo de avaliação” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 186) como: etapas, momentos, componentes, tarefas, funções, dispositivos e estatuto dos intervenientes ou participantes na avaliação.

“Partimos da crença que essa avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças, principalmente se for estruturada em processos de auto-avaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar” (Leite, et al., 2006, p. 22).

Ao longo da avaliação, as orientações paradigmáticas, são como uma base que permite determinar o valor ou a validade e qualidade da avaliação.

Na esteira de Figari (2008) Rodrigues e Machado (2012) consideram, no âmbito da avaliação de escolas, três grandes orientações paradigmáticas: “1) a orientação realista objetivista (externa); 2) a orientação subjetiva relativista (interna); 3) a orientação dialética, democrática e crítica (interativa)” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 194).

A partir da tabela “paradigmas e abordagens de avaliação de escolas” apresentada pelos autores com referências ao “paradigma de avaliação”, “tipo de avaliação”, “atores preponderantes”, “significado e função da avaliação” e “abordagens de avaliação”. (Rodrigues & Moreira, 2014, pp. 194-195), consideramos pertinente destacar o “significado e a função da avaliação” descritos para os três paradigmas referidos (Cf Tabela 1).

Tabela 1

“Paradigmas e significado e função da avaliação de escolas”

Paradigma de avaliação	Significado e função da avaliação
Objetivista	- Controlar, garantir e certificar a qualidade do serviço educativo
	- Responsabilizar, sancionar e premiar
	- Prestar contas ao público e informar o consumidor
	- Garantir a implementação das políticas educativas
	- Conduzir uma reforma da escola
Subjetivista	- Diagnosticar para diferenciar apoios e recursos às escolas
	- Apoiar o planeamento, direção, implementação, gestão, monitorização, desenvolvimento, adequação e melhoria do trabalho da escola
	- Prestar contas à tutela, à comunidade e ao utente, ou cliente
Dialético	- Diagnosticar para reivindicar recursos a apoios especiais da parte da tutela
	- Operar uma síntese de perspetivas que promova uma educação pautada pela equidade e pelo respeito por todas as partes interessadas
	- Regular a ação escolar no quadro de políticas educativas integradas
	- Corresponsabilizar ou implicar todos os agentes ou atores

Nota. Retirada e adaptada de Rodrigues & Moreira (2014, pp. 194-195)

No paradigma de avaliação objetivista “a escola é vista como uma entidade que cumpre” e o processo de avaliação é realizado por “cadeias de comando que lhe são exteriores” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 195).

A abordagem metodológica, do paradigma de avaliação subjetivista, será “internamente validada, em lugar de dependente do veredito de entidades externas, pois é realizada para servir a escola e o seu projeto” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 196). Não é assim, realizada em primeiro lugar para o exterior, ou concebida para prestar contas a avaliadores externos, “mesmo que não se possa alhear disso” (idem).

O último paradigma, o dialético, aborda a avaliação de escolas, a partir do diálogo entre todos os atores: institucionais, escolares, da comunidade, “partes interessadas” e mediadores de modo que consigam equilíbrio e compromissos em cada momento avaliativo.

2.1.2. Programas e Projetos de Avaliação de Escolas em Portugal

Em 1992, na sequência de alguns estudos internacionais é criado o Observatório da Qualidade da Educação, que desenvolveu o “Programa Educação Para Todos” com a promoção da escolaridade básica de nove anos e o combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico. Este Observatório que se manteve até 1999, incentivou o recurso a práticas de autoavaliação tendo como principal objetivo a elaboração de um plano de desenvolvimento de escola ou projeto educativo (Gonçalves, et al., 2014).

No ano de 1999 surgiu o Projeto Qualidade XXI, da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, após a implementação de um Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Este Projeto, desenvolvido em oito escolas portuguesas, foi aplicado em escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Ao estimular o recurso à prática de autoavaliação permitiu, numa primeira fase, configurar Planos de Autoavaliação e numa segunda fase Planos de Ação para a Melhoria da Qualidade na Escola. Estes planos eram definidos por um grupo designado “Grupo Monitor”, onde estavam representados os docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação e direção, com o acompanhamento de um consultor externo chamado “amigo crítico” que tinha como função analisar e salientar possíveis alterações (idem).

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido entre os anos letivos 1999/2000 e 2001/2002 resultou das experiências e resultados do programa e do projeto já anteriormente mencionados neste subcapítulo.

Este programa foi implementado do pré-escolar ao ensino secundário e “foi muito valorizado por conceber a avaliação das escolas numa perspetiva multidimensional” (Gonçalves, et al., 2014, p. 77) “contemplando as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino aprendizagem, enquadramento sociofamiliar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos)” (Coelho, et al., 2008, p. 61).

O programa que finalizou em dezembro de 2002, com equipas compostas por três inspetores, procedia à avaliação, podendo ser alargado o número de inspetores nos casos de agrupamentos e escolas mais complexas (Gonçalves, et al., 2014).

A Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, veio desenvolver o Artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e teve como objeto o desenvolvimento do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, designado por sistema de avaliação, daqui em diante.

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, teve os seguintes objetivos: promover a melhoria da qualidade do sistema educativo; dotar a administração educativa de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo; assegurar o sucesso educativo; permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade; sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação; valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa; promover uma cultura de melhoria continuada da organização e participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos. (Artigo 3.º da Lei n.º 31/2002)

Com a publicação da referida Lei, “o conceito de cultura organizacional de avaliação surge como um dos tópicos recorrentes e mais pertinentes, encontrando-se intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas” (Silvestre, et al., 2014, p. 68).

Davies, Newcomer e Soydan (2007, citados por Pacheco, et al., 2014) referem que a avaliação desempenha um papel de *accountability*, um papel central numa política baseada na evidência, que na perspetiva do governo significa recolher evidências para informar o público, os decisores, os contribuintes, os utilizadores dos serviços e outros sobre o valor das políticas, dos programas, das intervenções e outras medidas governamentais.

“Ou seja, a legislação que instituiu a avaliação de escolas parece ter na sua origem a intenção de produzir conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas” (Figueiredo, et al., 2014, p. 129).

É assim recomendado na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, “um sistema duplo de avaliação- autoavaliação obrigatoriamente desenvolvida por cada escola e posteriormente certificada em termos de avaliação externa” (Gonçalves, et al., 2014, p. 77). Com a aprovação desta Lei pela Assembleia da República, iniciou-se um novo caminho relativo à avaliação das escolas em Portugal (Gonçalves, et al., 2014).

Entre os anos 2004 e 2006, o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, desenvolvido do pré-escolar ao ensino secundário, tinha a atividade avaliativa realizada por equipas de dois inspetores ao longo de dez dias e o resultado era transmitido posteriormente à escola (Gonçalves, et al., 2014).

Fica assim, evidente que “a avaliação das escolas em Portugal tem sido caracterizada por um registo de descontinuidade” (Gonçalves, et al., 2014, p. 78) que “não criou condições para consolidar programas e projetos e favorecendo a sua relativização” (Azevedo, 2007, p. 1).

2.2. A Avaliação Externa de Escolas em Portugal

“A avaliação externa das escolas foi assumindo crescente importância enquanto mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas” (Silvestre, et al., 2016, p. 13).

Em 2002, é legalmente publicada a obrigatoriedade de as escolas portuguesas procederem a uma avaliação mais globalizante, que observe múltiplos domínios do seu desempenho, ainda que não se especifique quais: a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na LBSE e definindo no Artigo 5.º que a avaliação de estrutura “com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. (Silvestre, et al., 2014, p. 61)

Esta é formulada, ao nível das políticas educativas, como um instrumento de regulação baseado no conhecimento e “consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade” (Stake, 2006 citado por Pacheco et al., 2014, p. 44).

Num relatório internacional, de 2013 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), é indicado “que a avaliação externa de escolas tem diferentes impactos nas escolas e que certas condições se associam ao facto de uma escola aceitar o feedback recebido da avaliação externa de escolas”. A OCDE identifica três fatores como potenciais alavancas para a melhoria das escolas: (i) a avaliação externa das escolas promove expectativas quanto à qualidade das escolas; (ii) os resultados da avaliação externa são partilhados com os *stakeholders*, que “são sensíveis aos resultados, o que conduz a uma pressão para a melhoria; (iii) a avaliação externa de escolas promove e estimula a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas” (Pacheco, et al., 2014, p. 19).

Veloso, Abrantes & Craveiro (2011) evidenciam a necessidade da avaliação externa para o desenvolvimento das escolas e reconhecem que “entre os dirigentes, domina a perceção de que a avaliação externa teve impacto positivo na sua organização” (p. 83). Esse impacto, na generalidade dos casos, refere-se ao processo que impulsionou a “criação de sistemas de autoavaliação na escola” (p. 83). Em muitas organizações criaram-se equipas

de autoavaliação ou observatórios de qualidade, funcionando o modelo de avaliação como referência para a próxima intervenção externa.

A OCDE (2013), afirma que o impacto de uma avaliação externa está ligado ao uso dos resultados e essencialmente aos objetivos da avaliação de escolas que consistem no *feedback* para a melhoria, na *accountability*, com vista ao desempenho, e na informação sobre a qualidade das práticas das escolas. (Pacheco, et al., 2014)

O modelo Externo de Avaliação de Escolas, já contou com dois ciclos avaliativos com início e término: o 1.º ciclo iniciado em 2006, o 2.º ciclo iniciado em 2011 e término em 2017. O terceiro ciclo de AEE ainda a decorrer, teve “uma interrupção” no ano letivo 2020/2021, relativamente à publicação de relatórios de AEE.

Durante os três ciclos avaliativos, os quadros de referência, foram sofrendo alterações, nomeadamente, o domínio a que se refere o nosso estudo “Liderança e Gestão” na estrutura dos relatórios apresentados pela equipa de AEE.

Os relatórios da AEE publicados no site da IGEC foram organizados, num subcapítulo do capítulo da “metodologia”, com referência às classificações do domínio “Liderança e Gestão” no 3.º ciclo avaliativo a nível nacional, e mais pormenorizadamente, por concelhos dos distritos de Lisboa e de Setúbal.

2.2.1. Ciclos de Programas de Avaliação Externa de Escolas

Com o término, em 2006, do Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, iniciou-se nesse mesmo ano o projeto-piloto de AEE (Gonçalves, et al., 2014).

Fica então claro que, apesar de a AEE em Portugal ter sido legislada em 2002, a sua concretização teve início apenas após a entrada em vigor das medidas presentes no Programa do XVII Governo Constitucional. Assim, em 2006, formalmente e aplicado a todas as escolas, foi implementado o 1.º ciclo de avaliação externa de escolas, apesar de já, em anos anteriores, terem ocorrido vários projetos de avaliação das escolas. (Figueiredo, et al., 2014, p. 131)

No primeiro ano de implementação do 1.º ciclo de AEE, em 2006, numa fase piloto, foram avaliados 103 estabelecimentos de ensino ou agrupamentos de escolas, por apresentarem uma grande heterogeneidade relativamente aos procedimentos de autoavaliação (Gonçalves, et al., 2014).

Para desenvolver esta fase/projeto piloto, apoiou-se no processo já iniciado no Programa de Avaliação Integrada das Escolas (desenvolvido entre os anos letivos 1999/2000 e 2001/2002), na metodologia *European Foundation for Quality Management* (Fundação com apoio da Comissão Europeia) e pela metodologia do projeto *How Good is Our School* da Escócia (Figueiredo, et al., 2014). Após esta fase-piloto foram avaliadas todas as escolas públicas portuguesas, entre 2006 e 2011 (Gonçalves, et al., 2014).

Em 2012, após esta fase, Santiago, Donaldson, Looney e Nusche referem que “a autoavaliação necessita de ser consolidada” (Pacheco, et al., 2014, p. 33). Mas, ainda durante o 1.º ciclo de avaliação em 2010, o Conselho Nacional de Avaliação, expõe uma outra opinião, e refere que o impacto da AEE tem levado à correção de situações problemáticas detetadas a nível interno, constituindo, por si só, um progresso assinalável (Pacheco, et al., 2014).

“Em síntese, de um modo geral, podemos constatar que no processo de avaliação externa de escolas em Portugal, ao nível discursivo, há uma correspondência entre os objetivos atribuídos ao processo e os procedimentos seguidos” (Figueiredo, et al., 2014, p. 134).

Em 2011, o XVIII Governo Constitucional, e após ter terminado o 1.º ciclo avaliativo, cria um grupo de trabalho (Despacho n.º 4150/2011) para dar continuidade, ao processo de AEE (Figueiredo, et al., 2014), que cria um modelo que passou a ser usado no 2.º ciclo

de AEE, após ter sido experimentado em doze escolas. Este ciclo teve início no ano letivo 2011/2012, seguindo um “quadro de políticas educativas orientadas, na aceção de Mons (2009), para o reforço de uma cultura de avaliação centrada nos resultados e em lógicas de avaliação externa, no sentido de uma avaliação estandardizada” (Rodrigues, et al., 2014, p. 97).

Com o XXI Governo Constitucional, em 2017, após ter terminado o 2.º ciclo avaliativo, surge o 3.º ciclo avaliativo, com os seus princípios orientadores apontados para a “complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (site da IGEC, 2019, p. 1). Neste ciclo avaliativo, inclui-se a “promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas” (site da IGEC, 2019, p. 2).

O programa de AEE, previsto no Programa do XVII Governo Constitucional, em 2006-2007, teve como objeto central, “articular os contributos da avaliação externa com a cultura organizacional e os dispositivos de autoavaliação das escolas” (Silvestre, et al., 2016, p. 13).

Já em 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE) defendia a tese, que reiterou, em 2011 (início do 2.º ciclo avaliativo), segundo a qual “se impõe a existência de um diálogo entre perspetivas internas e externas [para] que as instituições se desenvolvam e melhorem” (CNE, 2005 citado por Silvestre, et al., 2016, p. 13).

Segundo informações da IGEC, a avaliação externa tem por objetivos: (i) promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; (ii) identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; (iii) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; (iv) promover uma cultura de participação da comunidade educativa; (v) contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; (vi) produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

2.2.2. Quadros de referência para a avaliação externa

O primeiro ciclo de AEE, teve por base um quadro de referência organizado em cinco domínios principais (Bidarra, et al., 2014).

Já no segundo ciclo, “para além de alguns ajustamentos processuais e da reformulação de objetivos (...) caracteriza-se pela redução dos domínios em avaliação, pela utilização do valor esperado na análise dos resultados” (Bidarra, et al., 2014, p. 231).

Esta evolução e ajustamento processual no sistema avaliativo da AEE,

do primeiro para o segundo ciclo de avaliação é comprovada através da alteração do referencial de avaliação. A diminuição do número de domínios a avaliar e do número de fatores/campos é notória e comprova que este é um processo em constante evolução, que se vai adaptando às especificidades do contexto português. (Rodrigues, et al., 2014, p. 114)

No terceiro ciclo avaliativo de AEE, quanto aos domínios, volta a haver alterações significativas, destacando-se “a passagem de três domínios para quatro, em que a autoavaliação ganha destaque ao passar de campo de análise a domínio” (Silva, 2020, p. 38)

Em síntese, o quadro de referência do 1.º ciclo de avaliação foi elaborado com base num referencial inspirado em experiências nacionais e contemplou cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de regulação e melhoria da escola (Bidarra, et al., 2014). Por seu lado, no quadro de referência do 2.º ciclo de AEE, foram contemplados os seguintes domínios: resultados; prestação do serviço educativo; liderança e gestão (idem). No quadro de referência do 3.º ciclo contempla quatro domínios: autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; resultados.

Tendo em conta o estudo na Tabela 2, são comparados os três ciclos avaliativos com base na descrição dos campos de análise dos domínios de “Liderança e Gestão”: Liderança (1.º ciclo de AEE) e Liderança e Gestão (2.º e 3.º ciclos de AEE).

Tabela 2

“Quadro de Referência” – 1.º, 2.º e 3.º ciclos de AEE.

Quadros de Referência para Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolas			
Campos de Análise dos Domínios Liderança e Gestão			
	Modelo – 1.º ciclo	Modelo - 2.º ciclo	Modelo - 3.º ciclo
Parâmetros	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> . Visão e estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola . Valorização das lideranças intermédias . Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras . Motivação das pessoas e gestão de conflitos . Mobilização dos recursos da comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> . Visão e estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens . Documentos orientadores da escola . Mobilização da comunidade educativa . Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens
	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> . Critérios e práticas de organização e afetação de recursos . Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração . Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores . Promoção do desenvolvimento profissional . Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa 	<ul style="list-style-type: none"> . Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos . Ambiente escolar . Organização, afetação e formação dos recursos humanos . Organização e afetação dos recursos materiais . Comunicação interna e externa

Nota. Dados recolhidos dos documentos da IGE

A leitura da Tabela permite evidenciar que no 1.º ciclo avaliativo a “Gestão” encontra-se no domínio “Organização e Gestão Escolar”; no 2.º ciclo avaliativo não está registado um dos campos de análise, a “autoavaliação e melhoria”; no 3.º ciclo avaliativo, os dois primeiros campos de análise estão relacionados com “a visão e a estratégia da liderança e gestão”.

Numa comparação mais minuciosa aos quadros de referência e modelos de AEE da IGEC, em indicadores/fatores (1.º ciclo) /parâmetros/campos de análise (2.º e 3.º ciclos), não apresentados na Tabela 2, realizamos uma explicação breve a seguir.

No domínio “Organização e Gestão Escolar”, como referido no parágrafo anterior, a “Gestão” encontra-se descrita no modelo do 1.º ciclo da AEE, com onze indicadores de análise mencionados em dois fatores de análise: gestão de recursos humanos e gestão e recursos e financeiros.

Ainda, no 1.º ciclo, encontramos a “Liderança” com catorze indicadores de análise distribuídos por quatro fatores de análise.

No 2.º ciclo da AEE, verificamos o domínio “Liderança e Gestão” com três parâmetros que a seguir descrevemos: o parâmetro “Liderança” com redução de catorze indicadores para cinco campos de análise; o parâmetro “Gestão” com a integração neste domínio também com cinco campos de análise; a “Autoavaliação” como parâmetro no modelo de 2.º ciclo e domínio no modelo do 3.º ciclo.

O quadro de referência, no modelo do 3.º ciclo, contempla quatro domínios: autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; resultados.

No domínio “Liderança e Gestão”, agora com dois parâmetros, os campos de análise são apresentados de uma forma mais geral, quando comparando com os campos do modelo do 2.º ciclo. Assim, verificamos uma diminuição dos indicadores (1.º ciclo) / campos de análise (2.º e 3.º ciclos) nos referenciais ao longo da AEE.

Quanto à constituição das equipas de avaliação evidencia-se que nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos de AEE, eram constituídas por dois inspetores da IGEC e por um “perito externo” e que no terceiro ciclo da AEE a equipa vê-se reforçada com a introdução de mais um perito externo.

No que se refere às classificações, no quadro de referência do 1.º ciclo de AEE eram atribuídas numa escala qualitativa com quatro níveis: *Muito Bom*; *Bom*; *Suficiente*; *Insuficiente* (Bidarra, et al., 2014) e no 2.º ciclo, com “o novo quadro de referência passa a incluir a notação de *Excelente* na escala de avaliação” (Bidarra, et al., 2014, p. 233) que, também se manterá no 3.º ciclo de AEE.

2.2.3. Relatórios de avaliação externa – procedimentos e estrutura

Os relatórios de AEE, do 1.º ciclo avaliativo de 2006 a 2011, estão publicados no site da IGEC, por ano e por Delegação Regional de Inspeção, e abrangendo os Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não Agrupadas (EnA) da rede pública do território continental com início em 2007 e conclusão em 2011.

O projeto-piloto desenvolvido em 2006, pelo Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas e apresentado em relatório final de atividade, em dezembro do mesmo ano, foi realizado nas cinco Delegações Regionais: Alentejo; Algarve; Centro; Lisboa; Norte. Neste relatório final, em anexo, surgem os relatórios da avaliação externa realizados aos AE e EnA, ao longo do projeto.

Também, em maio de 2011, com o término do 1.º ciclo avaliativo sob a responsabilidade de um grupo de trabalho formado por três elementos da Equipa de Avaliação Externa foram avaliados onze AE e uma EnA e elaborados os respetivos relatórios, também publicados no site da IGEC no separador “Experimentação (2011)”

Nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 os relatórios de AEE foram apresentados por quatro Áreas Territoriais de Inspeção: Alentejo e Algarve; Centro; Lisboa e Vale do Tejo; Norte. A partir do ano letivo 2013/2014 ao término do 2.º ciclo avaliativo, os relatórios foram apresentados por três Áreas Territoriais de Inspeção: Centro, Norte e Sul. Neste ciclo, também foram avaliadas pela AEE, três escolas portuguesas no estrangeiro e publicados no mesmo site, os seus relatórios.

No 3.º ciclo avaliativo da AEE, os relatórios são divulgados por distritos/concelhos correspondentes às escolas. Além dos relatórios de AEE também podem aparecer outros documentos relativos aos AE e EnA do concelho, como por exemplo: Programa de Acompanhamento da Ação Educativa, Educação e Formação de Adultos, Gestão do Currículo e Qualidade na Educação Pré-Escolar e Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências.

Ao analisarmos as estruturas dos relatórios do 2.º e 3.º ciclos avaliativos deparamo-nos com alterações estruturantes na apresentação dos relatórios da avaliação, realizada pela equipa de AEE.

O relatório do 2.º ciclo avaliativo era composto por um ponto onde se caracterizavam as escolas, número de turmas e alunos, o corpo docente e não docente, as habilitações

académicas dos pais e o número de alunos que beneficiavam de ação social escolar, mas no relatório do 3.º ciclo avaliativo essa caracterização aparece em anexo apresentada em quadros e gráficos com dados mais específicos fornecidos pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC).

Na Tabela 3 apresentamos as diferenças mais relevantes para o nosso estudo:

Tabela 3

Análise à estrutura dos relatórios do 2.º e 3.º ciclos de AEE

Análise à estrutura dos relatórios (2.º e 3.º ciclos)	2.º ciclo avaliativo	3.º ciclo avaliativo
Quadro com a designação da EnA/ AE	x	x
Caracterização da EnA/ AE no início do relatório	x	
Caracterização e outros dados da EnA/ AE, como anexo do relatório		x
Análise por domínio com breve conclusão com classificação a seguir	x	
Quadro das classificações antes da análise por domínio		x
Descrição dos pontos fortes e áreas de melhoria globalmente	x	
Descrição dos pontos fortes e áreas de melhoria por domínios		x
Avaliação por domínio, com classificação no final	x	
Juízos avaliativos por domínio		x
Proposta de avaliação intercalar no final do relatório		x

Nota. Dados recolhidos do website da IGEC, a 21 de janeiro de 2023.

Nesta análise à estrutura dos relatórios do 2.º ciclo e do 3.º ciclo verificamos muitas mudanças.

No relatório do 2.º ciclo avaliativo, o leitor tem de percorrer grande parte do documento para compreender que classificação foi atribuída a cada domínio. Enquanto, no 3.º ciclo avaliativo, aparece logo no início do relatório um quadro resumo com as classificações atribuídas a cada domínio.

Os dados referentes aos alunos e aos seus resultados que até ao final do 2.º ciclo, parecia ser de extrema importância serem apresentados logo no início do mesmo, são agora apresentados, no 3.º ciclo, num anexo ao relatório para poderem ser consultados em pormenor com outros dados recolhidos dentro da comunidade educativa de cada EnA/AE.

O facto dos pontos fracos e áreas de melhoria serem apresentados num quadro por domínio, no 3.º ciclo avaliativo, permite ao leitor uma análise e compreensão mais célere do que pesquisa no relatório.

A avaliação por domínio incluindo a classificação no final, registada no 2.º ciclo avaliativo, é realizada no relatório do 3.º ciclo avaliativo no ponto “Juízos Avaliativos”.

No final do relatório do 3.º ciclo avaliativo há um ponto com a designação “Proposta de Avaliação Intercalar”.

2.3. Avaliação Externa das Escolas e modos de Regulação

A AEE como instrumento de regulação pós-burocrática “de intervenção direta do Estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à auto-organização das escolas” (Afonso & Costa, 2011, p. 165) foi apresentado como o melhor caminho a seguir, para termos uma escola de qualidade e garantia de “qualidade do serviço público de educação” (idem). Como instrumento de regulação baseado no conhecimento, a AEE legitima e valida a atividade do Estado, produz e divulga diferentes tipos de conhecimento.

O modelo de avaliação externa, com origem em políticas de descentralização educacional, “estrutura-se em torno de processos que têm sido justificados na intenção de contribuir para a melhoria da escola, e que se articulam com a autoavaliação e a regulação do sistema educativo” (Gonçalves, et al., 2014, p. 79) evidenciando assim, “uma lógica de monitorização e pilotagem que se centra especialmente na produção de informação relevante” (Afonso & Costa, 2011, p. 162).

Segundo Barroso (2006), “para Muller as políticas públicas constituem, assim, um nível privilegiado de interpretação específica da actividade política, onde o que está em causa não é a capacidade [de o] estado impor uma ordem política global, mas sim de resolver problemas” (p. 11).

Como assinala van Zanten (2004, citada por Barroso, 2006), mesmo não aplicando o conceito de política global às políticas educativas, é preciso dispor de quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados e as consequências das ações para os seus beneficiários e para a sociedade em geral. Implica, segundo a mesma autora, estudar o poder político, fazendo uma análise compreensiva do Estado em concreto e em ação.

E é assim, que neste contexto, o conceito de regulação é utilizado para descrever dois tipos de regulação diferenciados, mas interdependentes: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2006, p. 12).

A primeira, a regulação institucional, normativa e de controlo é um conjunto de ações decididas e executadas pelo governo ou pela hierarquia de uma organização para orientar

as ações e interações dos atores. A segunda, a regulação situacional, ativa e autónoma é vista como um processo ativo de produção de normas que orientam o funcionamento do sistema e o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade das ações dos atores envolvidos, em função dessas mesmas normas. (Barroso, 2006)

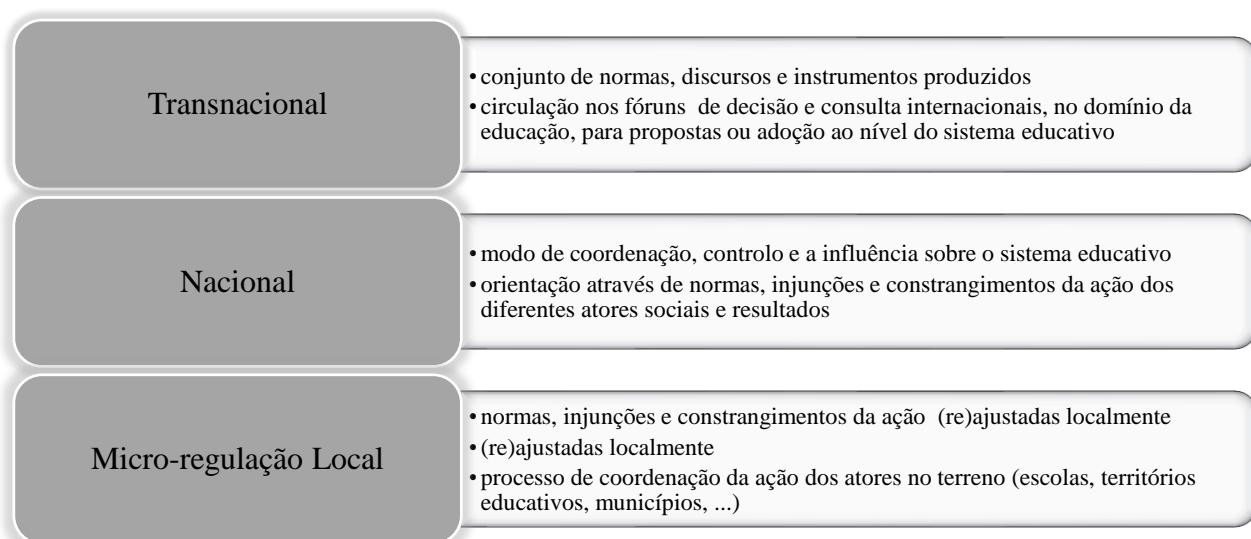
Por fim a regulação conjunta que, consiste na interação entre a regulação de controlo e a autónoma, com vista à produção de regras comuns.

A regulação burocrática constituída com finalidade de “alteração das formas de governo das escolas e da sua autonomia são orientadas para melhorarem o funcionamento burocrático da administração” (Barroso, 2011, p. 43) preservando, assim, o poder e a autoridade do estado e os seus sistemas de controlo. Paradoxalmente, a regulação pós-burocrática pretende “criar condições para uma recomposição do papel do Estado e novos modelos de regulação [promovendo] um Estado avaliador” (idem), como instrumento de regulação.

Partindo do pressuposto de que as políticas são influenciadas, para além dos dois tipos de regulação referidos, também por níveis de regulação, Barroso (2006) apresenta “de maneira breve, as principais características de cada um dos níveis de regulação” (p. 44) (Cf. Figura 1).

Figura 1

Definição dos três níveis de regulação



Nota. Retirado de Barroso (2006, pp. 44-57)

No âmbito do que Barroso (2018) designa por “multirregulação”, “as políticas educativas foram influenciadas, desde sempre, por decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos” (p. 1082): transnacional, nacional e local. Neste último nível, o autor identifica as escolas. Seguindo a lógica argumentativa do autor, são apresentados exemplos de políticas educativas e a sua relação com a AEE influenciadas nos diferentes níveis de regulação:

- a regulação transnacional, por exemplo; baseada no controlo de resultados a partir do Programme for International Student Assessment (PISA) e na reprodução de boas práticas,

é uma prática consolidada na generalidade dos sistemas, quer através de programas institucionais, que na base de projetos de investigação realizados à larga escala, tendo em comum a avaliação como procedimento de regulação política através de resultados, pelo que a avaliação externa é um sustentáculo de decisão política. (Faubert, 2009; Santiago, Donalson, Looney & Nusche, 2012; Eurydice, 2004, citados por Pacheco, et al., 2014, p. 33)

- a regulação nacional, no controlo dos procedimentos utiliza plataformas eletrónicas, no 3.º ciclo avaliativo, caracterizado no relatório realizado pela equipa de AEE, em anexo e apresentado, com quadros e gráficos com dados específicos fornecidos pela plataforma Infoescolas da DGEEC (site da IGEC, 2023).

- a micro-regulação local, com transformações ao nível da perda de competências das escolas pretende assim uma “autonomia administrativa” do município ao nível do pessoal não docente, a ação social escolar, plano de transporte escolar, e outros. Ficando as escolas com competências nas áreas pedagógica e curricular. Este nível de regulação da autonomia administrativa com propostas de descentralização, tem mostrado que o modelo da Inspeção (equipa de AEE)

tem vindo a sofrer alterações de uma perspetiva conservadora para um movimento democrático, apenas porque se tem vindo a desenvolver um processo de aprendizagens não intencionais, decorrentes de reformas educativas que colocam os atores envolvidos na avaliação das escolas em papéis constantemente diferentes. (Röbken, 2019 citado por Pacheco, et al., 2020, p. 37)

2.4. Síntese conclusiva do capítulo “Avaliação Externa de Escolas”

Em modo de síntese conclusiva realizamos uma breve reflexão do capítulo “Avaliação Externa de Escolas”.

No âmbito do nosso trabalho decidimos integrar um capítulo sobre a AEE, pois consideramos de extrema importância a abordagem à avaliação de escolas, e porque neste caso, possibilitou-nos entender a evolução do sistema de avaliação da educação, como instrumento de regulação. Também, abordamos as conceções de avaliação, facto que nos permitiu estudar o significado e a função da avaliação nas escolas, que:

ao longo dos três ciclos de implementação, a AEE manteve os seus objetivos balizados pela Lei n.º 31/ 2002, de 20 de dezembro, nomeadamente ao nível da regulação da educação, da melhoria da qualidade do sistema educativo, do sucesso educativo, do desenvolvimento da comunidade educativa, da garantia da credibilidade do desempenho das escolas, e da comparabilidade no campo internacional das políticas educacionais, embora a sua implementação fosse variando do decurso dos três ciclos. (Sousa, et al., 2021, p. 29)

As conceções de AEE variaram, mas centram-se sempre em controlar, garantir e certificar a qualidade do serviço educativo, como referido no paradigma objetivista. Também o paradigma subjetivista aponta a AEE, como uma prestação de contas à tutela e à comunidade.

A AEE será vista com a função de regular a ação escolar no quadro de políticas educativas, a prestação de contas à tutela e à comunidade, mas também como um meio para fornecer *feedback* construtivo e apoiar o desenvolvimento contínuo das escolas. Em destaque estará a colaboração entre avaliadores externos, o Diretor, as lideranças intermédias e os professores para promover práticas pedagógicas eficazes. A conceção da avaliação externa como um processo empreendedor e adaptável destaca a necessidade de revisão constante dos métodos e critérios utilizados pelos atores organizacionais.

“A escola é, nesta perspetiva, um sistema em interação com múltiplos sistemas, inserida no sistema educativo nacional, obrigada a respeitar o currículo e as políticas educativas superiormente definidas, e, nessa medida, avaliável externamente em função do seu cumprimento” (Rodrigues & Moreira, 2014, p. 196).

No 3.º ciclo avaliativo, onde se insere o nosso estudo, as implicações, na ação do Diretor, na representação das suas conceções e modos de regulação, no domínio “Liderança e Gestão”, após a receção, interpretação e análise do relatório de AEE, “existe uma preocupação com a qualidade específica do ensino, das aprendizagens, bem como da inclusão dos alunos e crianças” (Sousa, et al., 2021, p. 30). As práticas de autoavaliação é uma das categorias aferidas pela equipa de AEE, aquando da visita aos AE ou às EnA e há “uma preocupação com a apreciação das práticas de autoavaliação” (Sousa, et al., 2021, p. 31).

A AEE, no ciclo referido anteriormente, tem contribuído para um melhor conhecimento da comunidade escolar relativo à qualidade do trabalho das escolas e é apontada como um instrumento impulsionador da mudança educacional.

O relatório de AEE, com alterações ao longo dos três ciclos, procura atualmente identificar os pontos fortes e áreas de melhoria, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas.

Ao Diretor, como “um primeiro responsável” (Torres, et al., 2020, p. 284) e o primeiro a ter contacto com o relatório de AEE do seu AE ou EnA, reconhece-se a capacidade de divulgação do mesmo pelas estruturas intermédias e outros que o Diretor considere, para que com os contributos internos de todos os envolvidos no processo, possam vir a ter implicações no seu cargo unipessoal.

3. O DIRETOR DE ESCOLA

|' '' | | ''

3.1. Papéis e funções do Diretor

Em 2008, assistimos a “uma mudança de paradigma no modelo de governação das organizações escolares” (Torres, et al., 2020, p. 284) com a constituição dos agrupamentos de escolas e mega agrupamentos, com a interrupção do modelo colegial e a introdução do modelo unipessoal. “A figura de Diretor acabaria por ser juridicamente imposta, de forma universal, sem sequer admitindo que pudesse ser objeto de opção por parte de escolas/agrupamentos cuja autonomia se afirmava” (Lima, et al., 2020, p. 20). Ao diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial, é dado o poder de indicar (para eleição pelos pares) os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, a fim de responder à sua missão de forma mais eficaz e eficiente possível da sua liderança.

As questões organizacionais “e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo, para se procurar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje (...)” (Fullan, 2003, citado por Souza, et al., 2017, p. 3).

O diretor é

um rosto, um primeiro responsável” a quem possam ser “assacadas responsabilidades” é, sem exagero, uma das passagens mais citadas do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para ilustrar o (novo) espírito que preside à implementação do órgão de gestão unipessoal, protagonizado pelo diretor. (Torres, et al., 2020, p. 284)

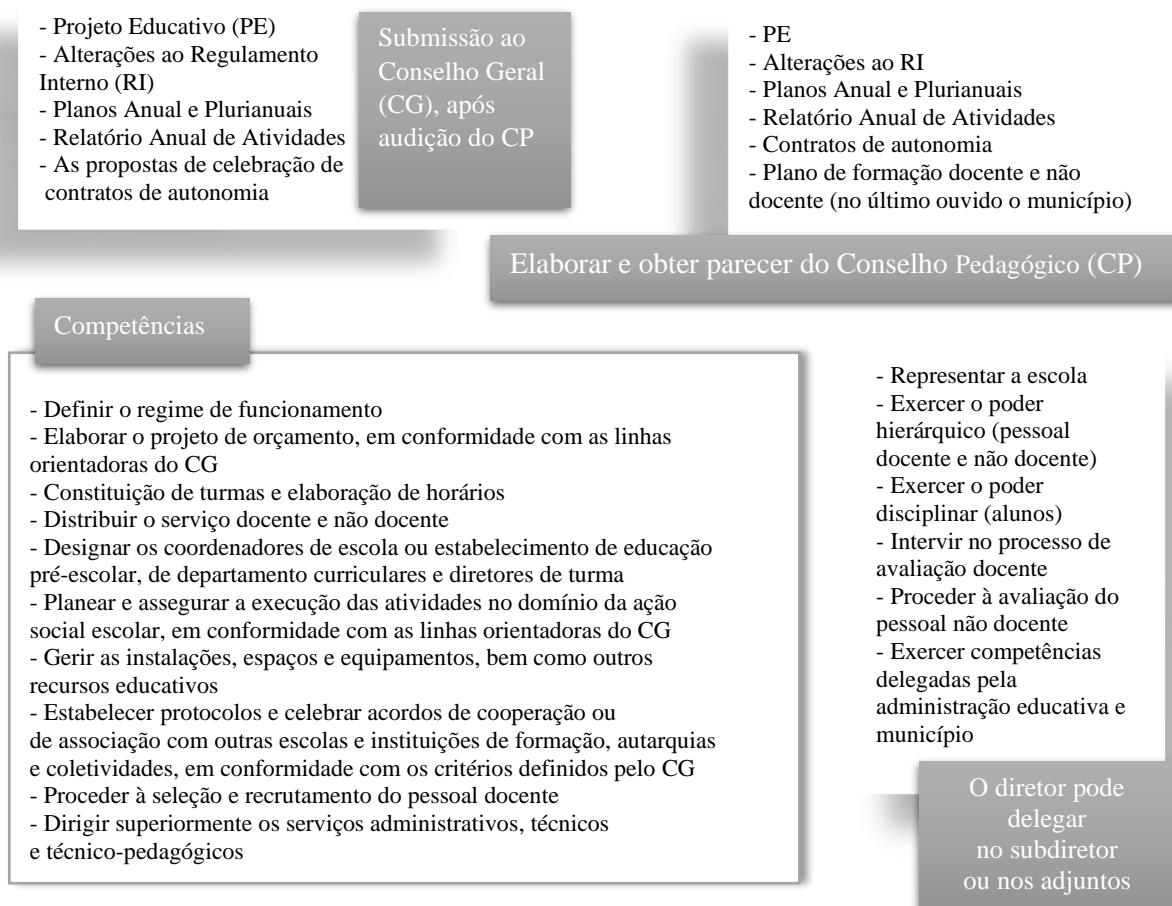
Sendo assim, neste caso, uma liderança “mais solitária e, eventualmente, isolada, mais hierárquica e assimétrica, menos compatível com o debate entre distintas racionalidades, pluralidade de pontos de vista, processos de decisão de tipo intersubjetivo” (Lima, et al., 2020, p. 11).

Neste subcapítulo, abordaremos o papel do diretor e as suas competências para executar localmente, a função de liderar/gerir todos os estabelecimentos de ensino que compõe o seu agrupamento, com “responsabilidade pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008).

Apresentamos agora as competências do Diretor, na Figura 2, da nossa autoria, realizada a partir do Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008:

Figura 2

Competências do Diretor de Escola, Art.º 20.º do DL 75/2008



Nota. Elaboração própria a partir do Art.º 20.º do DL 75/2008

Esta reconfiguração do governo das escolas portuguesas, à semelhança do que acontece em outros países da Europa, “constitui uma das mudanças mais reveladoras da afirmação crescente do controlo, da racionalização e da recentralização política e administrativa” (Torres & Rocha, 2020, p. 71).

A um diretor de uma EnA ou de um AE, é exigido um perfil para executar localmente as competências das medidas da política educativa.

“O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008) acumulando, também a presidência de

outros dois órgãos, nomeadamente: presidente do Conselho Pedagógico (CP) e presidente do Conselho Administrativo (CA).

O CP, é um “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nomeadamente nos domínios pedagógicos-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008).

“O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (Artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), composto pelo presidente, como referido anteriormente, o diretor; pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor por ele designado para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar ou quem o substitua. (Artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 75/2008).

3.2. Gestão e Liderança do Diretor

Em janeiro de 1998, é apresentado a discussão pública o primeiro projeto do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e é publicado em maio, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que consagra o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Relativamente aos órgãos responsáveis por garantir a gestão e administração das escolas, este Decreto consagra a assembleia, como órgão de direção estratégica, o conselho executivo ou diretor, para o desempenho de funções de cariz eminentemente gestor, o CP, responsável pela coordenação e orientação pedagógica e o CA com funções no domínio administrativo-financeiro.

O décimo quinto artigo deste mesmo Decreto, prevê uma direção executiva, assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor de acordo com a opção da escola e estabelecida em sede de regulamento interno, como o órgão de administração e gestão da escola nos domínios pedagógico, cultural, administrativo e financeiro.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, mantém o método eleitoral para eleger os membros dos órgãos de topo e órgãos intermédios da escola, mantém a possibilidade de a escola continuar com um órgão colegial para a gestão e administração da escola e mantém o corpo docente a participar, se bem que não em situação de exclusividade, na eleição do órgão de gestão, previsto no Artigo 16.º, em todas as escolas por um presidente e dois vice-presidentes e alterado em 1999, com a Lei n.º 24/99 de 22 de abril com o alargamento até quatro vice-presidentes, dependendo da diversidade de níveis de ensino em funcionamento.

O primeiro ciclo avaliativo de AEE, em 2006, surge neste modelo de colegialidade e considerou,

fundamental que as visitas de avaliação externa fossem curtas e que o painel fosse de dimensão reduzida, tendo em vista o objectivo de vir a estender o processo a todas as unidades de gestão do continente (...) optou-se por visitas de dois dias e por um painel de avaliação de 3 pessoas. (Oliveira, et al., 2006, p. 3)

Em abril de 2008, o programa do XVII Governo Constitucional, prevê no Decreto-Lei n.º 75/2008, a criação de “condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da

autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

A esse primeiro responsável, agora como órgão unipessoal, são “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (idem).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, trata-se do quadro normativo em vigor, desde o início do terceiro ciclo avaliativo de AEE, em 2018.

O cargo de Diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, desde 2008, assume a responsabilidade “pela gestão administrativa, financeira e pedagógica” (Lima, et al., 2020, p. 13) de um AE ou uma EnA.

Segundo Lima, Sá e Torres (2020) a concentração de poderes no diretor produzirá cada vez mais um gestor e cada vez menos um professor, com “funções executivas e de controlo da atividade docente” (p. 16).

Segundo uma apresentação no site da IGEC, relativamente ao 3.º ciclo avaliativo, quando um AE ou EnA recebe a informação que vai receber uma equipa de AEE, e neste ciclo dois inspetores e dois peritos, o Diretor deverá proceder ao envio dos documentos solicitados, a fim de ser realizada uma análise documental: criar condições para a realização de visitas à escola ou às escolas, previamente agendadas e realizadas individualmente por cada avaliador da equipa de AEE, quando se trata de agrupamentos com muitas escolas; preparar uma sessão de apresentação do AE ou EnA com a participação da comunidade educativa.

Após a receção do relatório de AEE poderá apresentar um contraditório que será analisado, tendo em vista a elaboração de um relatório final para remessa à escola que por sua vez, poderá ainda apresentar um recurso.

O modelo de organização das escolas portuguesas instituído em 2008, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 “corta com a tradição de eleição do gestor de topo através do voto universal dos professores e institui um órgão unipessoal – o diretor” (Silva & Machado, 2013, p. 107).

O CG, é quem elege o Diretor, e este, por sua vez, opta pela escolha da sua equipa de “direção” e pelos coordenadores de gestão intermédia.

O Diretor tem a função de liderar/gerir todos os estabelecimentos de ensino que compõem o seu AE ou a sua EnA.

Na função da administração/gestão, a liderança assume um papel essencial, porque é necessário conhecer a natureza da equipa e conduzir a organização, isto é, é preciso liderar. Assim, nas questões organizacionais “e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo, para se procurar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje (...)” (Fullan, 2003, citado por Souza, et al., 2017, p. 3).

Muitos foram os autores e investigadores que definiram o conceito de liderança e gestão na prática organizacional.

Liderança e gestão são conceitos que se entrecruzam tanto na análise das práticas dos gestores escolares como nos processos de reflexão, geralmente desenvolvidos com a intenção prescritiva de identificar e disseminar boas práticas de gestão. Em geral, pode dizer-se que o conceito de liderança surge mais frequentemente associado à visão e à missão da organização, enquanto o uso do conceito de gestão aparece, em geral, relacionado com os processos organizativos e as estruturas. (Afonso, 2014, p. 12)

Stoner refere que “a liderança é uma parte central da organização” envolvendo o trabalho de outros e por meio deles se atingirem os objetivos da organização. Ao líder atribui-se “a capacidade de motivar, influenciar, dirigir e comunicar com os seus subordinados” (Stoner, 1985, citado por Bernardes, 2008, p. 59).

Marta Bernardes, baseia-se no mesmo autor para referir: “os líderes são fundamentais neste processo, pois actuam como facilitadores que percebem cada indivíduo do grupo, canalizando-o em prol dos objectivos da equipa. A energia desta equipa, quando partilhada, dirige-se ao todo organizacional” (Bernardes, 2008, p. 59). Assim, para fazer a liderança “funcionar em proveito de todos está nas aptidões da inteligência emocional da liderança: em como os líderes lidam consigo mesmos e com as suas relações” (Goleman et al., 2018, p. 19).

Uma das competências da inteligência emocional, as emoções positivas, podem ser definidas como “a habilidade para usarmos as emoções a nosso favor e tirarmos partido delas para nos tornarmos mais criativos e capazes de criar um ambiente motivador” (Kotsou, 2012, p. 141).

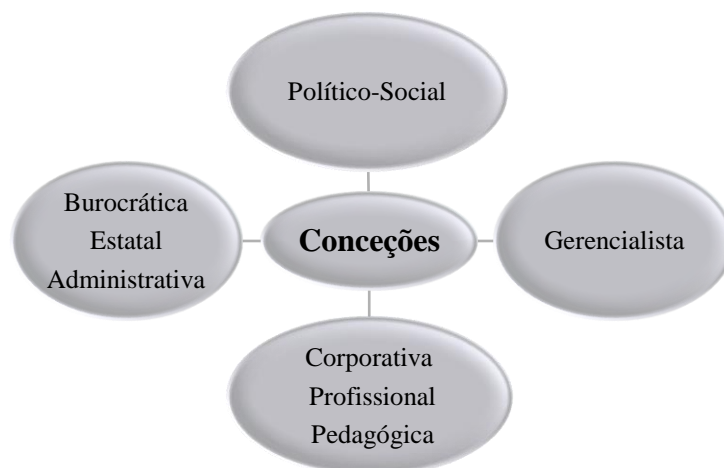
3.3. Concepções de Diretor de Escola

Ao Diretor de Escola exige-se competências para executar localmente as medidas de política educativa, portanto “ser um executivo subordinado, no contexto de uma administração centralizada, embora por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos actores escolares, agora vistos como seres subordinados” (Lima, 2011, p. 60).

Barroso destacou em 2005, as concepções que funcionam como referentes do que é ou deve ser um Diretor de Escola – Figura 3.

Figura 3

Concepções do referencial de funções e de estatuto do Diretor de Escola



Nota. Retirado de Barroso (2005, p. 162)

Na concepção burocrática, estatal e administrativa, o Diretor é visto como um representante e vigilante do Estado na escola e um executor das normas emanadas pela administração central e regional e um elo de ligação com os professores e alunos da escola. Neste caso, a AEE é vista como “uma forma de deslocalização e de desresponsabilização, em relação a problemas imputáveis aos governos (gestão de recursos), mas que são transferidos para a responsabilidade dos diretores de escolas” (Afonso, 2009, citado por Nogueira, et al., 2019, p. 174).

Na concepção corporativa, profissional e pedagógica; o Diretor é visto como um *primus inter pares*, “negociador” ou intermediário entre os professores e o Ministério da

Educação, garante dos interesses pedagógicos e dos professores, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros existentes.

Desde a implementação do programa da AEE,

não restam dúvidas que este constitui um importante fator condicionador das práticas de gestão escolar e do estilo de liderança dos diretores [destaca-se] a valorização de um perfil de liderança ancorado numa lógica de prestação de contas e de responsabilização fortemente associado à figura do diretor performativo que domina e operacionaliza com eficiência as várias ferramentas de gestão. (Afonso & Torres, 2020, p. 131)

Na conceção gerencialista, o diretor é visto como um gestor de uma empresa, tendo como objetivo a eficácia na gestão de recursos e dos resultados conseguidos.

Com a efetiva concretização da AEE, no terreno, os sentidos de eficácia, qualidade e melhoria dos serviços prestados nas escolas passam a fazer parte das preocupações do quotidiano da administração e gestão das escolas, e, por conseguinte, das suas lideranças, os diretores. (Nogueira, et al., 2019, p. 176)

Na conceção político-social, o diretor é visto como um mediador que zela por um bem comum educativo que a escola deve garantir aos seus alunos, negociando entre lógicas de interesse diferentes de alunos, professores e membros da comunidade. Sendo a AEE, “uma política de avaliação e uma reforma educativa, bem como um processo de indução e regulação de políticas e reformas educativas” (Figueiredo, et al., 2015, citado por Moreira & Rodrigues, 2016, p. 86), com o Diretor como responsável “pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição (Artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008).

3.4. Síntese conclusiva do capítulo “O Diretor de Escola”

Também em modo de síntese conclusiva realizamos uma breve reflexão do capítulo “O Diretor de Escola”, que no âmbito do nosso trabalho era essencial apresentar para entendermos a ação do Diretor, como líder e gestor escolar de um órgão unipessoal na organização após a receção do relatório de AEE.

Apresentámos na Figura 3, no âmbito do trabalho, as competências do Diretor de Escola para o desempenho da sua função num AE ou EnA, por considerarmos extremamente importante, para a compreensão da liderança executada localmente, segundo as medidas de política educativa e conceções do Diretor de Escola.

Como cargo unipessoal, cabe ao Diretor a última decisão, nas deliberações de liderança e organização da instituição. Também, como já referido anteriormente, o Diretor tem a função “de responder aos desafios do mundo de hoje” (Fullan, 2003, citado por Souza, et al., 2017, p. 3) e a responsabilidade de criar condições para a receção da equipa de AEE e facilitar a análise documental. No 3.º ciclo, o Diretor, deverá proporcionar condições para as visitas às escolas e preparar uma apresentação à comunidade educativa, no caso de AE. Também é responsável, pela preparação para a escolha das equipas para os painéis com a colaboração das lideranças intermédias.

O Diretor de um AE ou EnA quando recebe o relatório de AEE, deverá compreender a posição face ao relatório das várias estruturas, reações face aos pontos fortes e áreas de melhoria e às classificações, e deve realizar internamente uma interpretação e apreciação do mesmo. A apresentação do contraditório poderá ser uma opção se assim o decidirem ou por decisão do Diretor.

A interpretação do relatório de AEE poderá ter implicações na liderança e na tomada de decisões organizacionais e a divulgação poderá ser somente interna e/ ou externa (site do AE ou EnA), mas após publicação do site da IGEC será pública, para todos os que o queiram ler e fazer as suas interpretações.

4. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente estudo pretendeu-se compreender as implicações dos relatórios de AEE, nas representações e na ação do Diretor de AE/ EnA, relativamente ao domínio “Liderança e Gestão”.

Para dar resposta aos objetivos propostos no estudo: (i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor; (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios de AEE pelo Diretor; (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor, realizámos um estudo interpretativo de natureza qualitativa, recorrendo à técnica da entrevista a diretores e à análise documental dos relatórios de AEE de quatro Agrupamentos de Escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal.

Como refere Courela (2007) “a possibilidade de adequação ao momento, fazem da investigação interpretativa/qualitativa uma prática desafiante e motivadora, construtora de apropriações ricas com sentido no percurso pessoal e profissional do investigador, mas também de grande exigência” (Gonçalves, 2009, p. 79).

4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Escolhemos a metodologia qualitativa, por considerar, após análise dos documentos disponibilizados na unidade curricular Metodologias de Investigação I, ser a mais adequada e vantajosa para responder à problemática apresentada.

Para recolha de informação sobre a problemática em estudo, realizámos entrevistas semiestruturadas a quatro diretores de agrupamentos dos distritos de Lisboa e/ou Setúbal. Os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, totalmente descritivos, a partir dos discursos dos quatro diretores, representam uma pequena amostra e deste modo “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele, 1999, p. 18) para o desenvolvimento e compreensão de um fenómeno.

Neste caso, foram realizadas questões abertas, para que o entrevistado tivesse a possibilidade de expressar e justificar livremente a sua opinião, e como refere Courela (2007, citado por Gonçalves, 2009) “a possibilidade de adequação ao momento, fazem da investigação interpretativa/qualitativa uma prática desafiante e motivadora, construtora de apropriações ricas com sentido no percurso pessoal e profissional do investigador, mas também de grande exigência” (p. 332).

Sendo a entrevista “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais (...)” (Ketele, 1999, p. 18) a nossa entrevista seguiu um guião (Anexo A) elaborado antecipadamente e organizado em função do tema em estudo e dos objetivos propostos com um conjunto de tópicos e perguntas abertas, para que os entrevistados, cada um dos diretores, tivesse a possibilidade de expressar e justificar livremente a sua opinião.

O nosso guião da entrevista apresenta seis blocos temáticos que passamos a enumerar:

1. Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados (explicar os objetivos da entrevista; assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista; solicitar autorização para a gravação da entrevista);
2. Bloco B - Carreira docente (conhecer os aspetos mais relevantes relacionados com a carreira docente do entrevistado);

3. Bloco C – Exercício do cargo de Diretor (conhecer os principais aspetos do cargo de diretor; os aspetos que mais valoriza; processos de comunicação; tomada de decisão);
4. Bloco D – Representações da AEE (relacionar a avaliação externa com a intervenção do diretor; a metodologia utilizada; os procedimentos realizados pela equipa de AEE);
5. Bloco E – Receção do relatório da AEE (entender a forma como é rececionado o relatório de AEE pelo diretor; conhecer as reações ao relatório de AEE; analisar as implicações/mudanças organizacionais impostas após análise do relatório);
6. Bloco F – Agradecimento ao entrevistado (agradecer a colaboração na entrevista; informar da transcrição da entrevista para validação).

Os dados recolhidos nas entrevistas, considerados por Sousa & Baptista (2014) como dados primários, permitem “obter informações sobre factos ou sobre a forma como os entrevistados apreenderam esses factos” (p. 71) e alcançar uma melhor visão da realidade a estudar.

Neste estudo a entrevista apresenta-se como a técnica de recolha de dados utilizada com a finalidade de compreender as implicações dos relatórios de avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações e na ação de quatro diretores de AE. Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta estratégia de recolha de tratamento de dados é adequada quando temos por objetivos: analisar que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados, analisar um tema específico do funcionamento da organização e reconstituir um processo de ações e acontecimentos já experienciados.

Os dados e as informações recolhidas nas entrevistas foram organizados, a partir dos três objetivos propostos no estudo, agrupados e categorizados, seguindo a estrutura do guião da entrevista por categoria/questão.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que “as abstracções são construídas, à medida que os dados particulares que foram recolhidos, se vão agrupando” (p. 50).

Surge, então, outra técnica de recolha de dados, a análise documental realizada aos relatórios de AEE, “uma técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre o tema” (Sousa & Baptista, 2014, p. 89).

Estes dados provêm assim, de “dados secundários [aos quais] o investigador tem acesso a informações trabalhadas por terceiros e procede à sua recolha” (idem, p. 71), no nosso

caso, os dados recolhidos nos relatórios elaborados pela equipa que realizou a AEE e publicados no site da IGEC.

Após a análise documental aos relatórios de AEE dos Agrupamentos dos diretores entrevistados, mais especificamente no domínio “Liderança e Gestão” e realizada a análise de conteúdo das entrevistas, como referimos anteriormente, faremos uma triangulação entre as informações recolhidas nas entrevistas e na análise documental, com o quadro teórico mobilizado nesta dissertação.

4.2. Contexto e Sujeitos do Estudo

Neste subcapítulo apresentamos os resultados da pesquisa realizada no site da IGEC a 21 de janeiro de 2023, relativamente aos relatórios produzidos por equipas de AEE, no 3.º ciclo avaliativo e publicados no site.

Após análise aos relatórios publicados no site, elaboramos a Tabela 4 com as seguintes referências: distrito de Portugal Continental, número de escolas/agrupamentos públicos avaliados, ano letivo em que ocorreu a avaliação, classificação do domínio “Liderança e Gestão”, Excelente (E), Muito Bom (MB), Bom (B), Suficiente (S), Insuficiente (I), números de contraditórios e respostas aos contraditórios.

Tabela 4

Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo em Portugal Continental.

Distritos de Portugal Continental	N.º de Escolas/ Agrupamentos avaliados 3.º ciclo de AEE	Classificação					Domínio "Liderança e Gestão"										Número de contraditórios	Número de respostas aos contraditórios	
		2018/2019					2019/2020					2021/2022							
		E	MB	B	S	I	E	MB	B	S	I	E	MB	B	S	I			
Viana do Castelo	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Braga	10	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	1	3	1	0	0	2	2	
Porto	32	0	1	1	0	0	0	4	5	0	1	0	12	6	1	1	5	5	
Vila Real	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
Bragança	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aveiro	16	0	0	0	0	0	0	9	4	0	0	0	2	1	0	0	5	5	
Viseu	5	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
Guarda	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	1	
Coimbra	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	
Castelo Branco	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
Leiria	7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3	1	0	0	2	2	
Santarém	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1	
Portalegre	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
Lisboa	14	0	0	0	0	0	0	3	2	1	0	1	4	1	2	0	5	5	
Setúbal	11	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	3	2	2	0	1	1	
Évora	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Beja	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Faro	7	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	3	3	

Nota. Dados recolhidos do website da IGEC, a 21 de janeiro de 2023.

Constatámos que até à data da nossa consulta já tinham sido produzidos e publicados, no site da IGEC, 124 relatórios de AE / EnA e é com esta base de dados que faremos a análise que se segue.

Os distritos com mais relatórios publicados localizam-se mais no norte do país; Porto, Aveiro e Braga, e mais a sul; Lisboa e Setúbal.

No ano letivo 2018/2019 foram publicados sete relatórios, em 2019/2020 cinquenta e três relatórios e no ano letivo 2021/2022, até à data da nossa última consulta, foram publicados sessenta e quatro relatórios.

Relativamente às classificações atribuídas no domínio “Liderança e Gestão” abordaremos a seguir os dados mais relevantes:

Dos sete AE e EnA avaliadas no ano letivo 2018/2019, as classificações atribuídas foram três Muito Bom e quatro Bom.

No ano letivo 2019/2020, foram atribuídas aos AE e EnA avaliados, 54,7% a menção Muito Bom e 37,7% a menção Bom. Não se registou em nenhum relatório a menção Excelente.

No ano letivo 2021/2022, foram atribuídas aos AE e EnA avaliados, 57,8% a menção Muito Bom e 26,5% a menção Bom. Registaram-se 6,25% com a menção Excelente.

Foram atribuídas menções Suficiente e Insuficiente, nos três anos letivos do 3.º ciclo avaliativo de 4,8%.

Relativamente aos contraditórios apresentados à equipa de AEE, dos 124 AE e EnA avaliados, 29 apresentaram-no, representando um total de 23,38%.

Os AE ou EnA, do distrito do Porto que na AEE registaram Insuficiente no domínio “Liderança e gestão” não apresentaram contraditório. Este dado não se consegue ler na Tabela 4, mas com o mapeamento realizado conseguimos dar conhecimento.

No primeiro ano de implementação do modelo do 3.º ciclo avaliativo da AEE foram avaliados somente sete AE / EnA, em todo o território de Portugal Continental, dois do norte, dois da zona centro e três do sul do país.

O número reduzido de AEE poderá dever-se à implementação pela primeira vez de um novo referencial, um novo modelo com mais um perito externo e até ao facto da reestruturação do relatório apresentado às escolas.

Quando observamos a Tabela 4, constatamos que não há nenhuma referência no ano letivo 2020/2021. Esse facto estará relacionado com o período que nos encontramos com o confinamento devido à doença Covid-19.

As classificações atribuídas nos relatórios de AEE, pelas equipas que visitam as escolas, no domínio “Liderança e Gestão” tem melhorado relativamente ao número de classificações “*Muito Bom*” e “*Bom*”. Estarão as EnA e os AE mais despertos e preparados para receber a equipa de AEE, após a sua implementação? Somente no ano 2021/2022 foram atribuídas quatro classificações de “*Excelente*” no domínio “Liderança e Gestão”. Nos outros anos letivos não se registou esta classificação neste domínio.

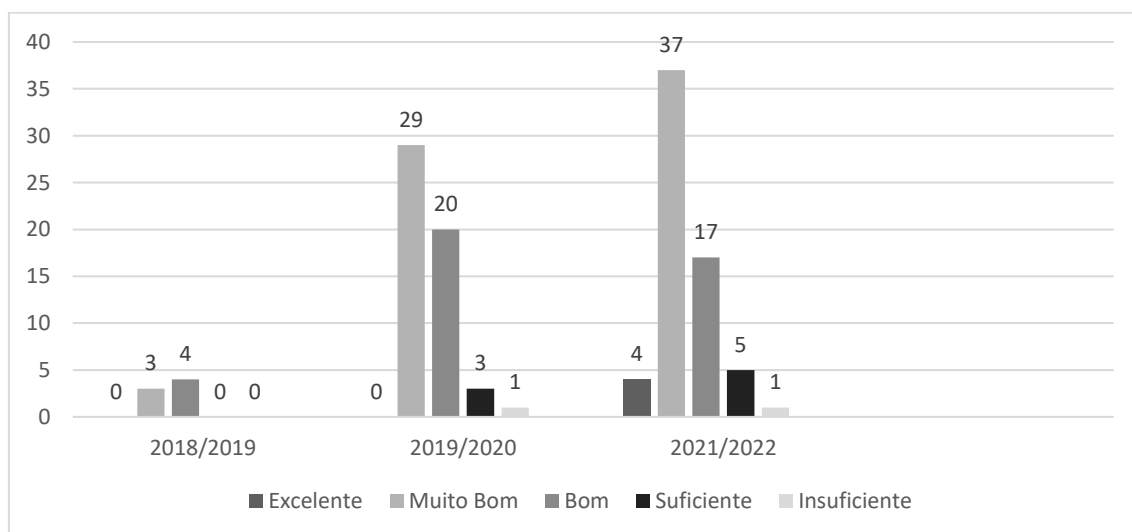
No primeiro ano de implementação deste modelo, com sete relatórios publicados, das cinco classificações possíveis, os mesmos, tiveram entre “*Bom*” e “*Muito Bom*”.

Também é de referir, novamente, o número reduzido de contraditórios apresentados após receção do relatório. Será que os diretores de AE / EnA não querem apresentá-los ou pensam que não valer a pena, porque não haverá alteração na classificação?

Também para se entender mais rapidamente os resultados relativamente à classificação do domínio “Liderança e Gestão” por anos letivos do 3.º ciclo avaliativo, que iniciou em 2018, apresentamos na Figura 4, os dados das classificações retirados dos relatórios da AEE.

Figura 4

Dados das classificações do domínio “Liderança e Gestão” da AEE – anos letivos 2018/2019; 2019/2020; 2021/2022.



Nota. Dados recolhidos do website da IGEC, a 21 de janeiro de 2023.

Relativamente ao estudo previsto nesta dissertação, decidimos realizá-lo nos distritos de Lisboa e Setúbal, analisando mais pormenorizadamente os relatórios de AEE desses distritos, que a seguir apresentamos os resultados por concelhos.

Primeiramente, apresentamos os dados relativos aos concelhos do distrito de Lisboa na Tabela 5 e de seguida na Tabela 6 os dados relativos aos concelhos do distrito de Setúbal.

Tabela 5

Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo no distrito de Lisboa, por concelhos.

Conselhos de Lisboa	3.º ciclo avaliativo	pré	1.ºCEB	2.ºCEB	3.º CEB	Secundário	Classificação no domínio Liderança e Gestão	Contraditório e Resposta
Alenquer	0	-	-	-	-	-	-	-
Amadora	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Muito Bom	x
	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Muito Bom	-
Arruda dos Vinhos	0	-	-	-	-	-	-	-
Azambuja	0	-	-	-	-	-	-	-
Cascais	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Muito Bom	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Bom	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Excelente	x
	1 (21/22)	x	x	x	x	-	Suficiente	
Lisboa	1 (21/22)	x	x	x	x	-	Muito Bom	x
	1 (21/22)	x	x	x	x	-	Suficiente	-
	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Bom	-
Loures	0	-	-	-	-	-	-	-
Lourinhã	0	-	-	-	-	-	-	-
Mafra	0	-	-	-	-	-	-	-
Odivelas	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Suficiente	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Muito Bom	-
Oeiras	0	-	-	-	-	-	-	-
Sintra	1 (19/20)	x	x	x	x	-	Bom	x
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Muito Bom	x
Torres Vedras	0	-	-	-	-	-	-	-
Vila Franca de Xira	1 (21/22)	-	-	-	-	x	Muito Bom	-

Nota. Dados recolhidos do website da IGEC, a 21 de janeiro de 2023.

Após analisarmos a Tabela 5, concluímos que dos catorze AE / EnA, 6 foram avaliados no ano letivo 2019/2020 e 8 no ano letivo 2021/2022.

O distrito de Lisboa constituído por 14 concelhos, dos quais oito ainda sem nenhum AE ou EnA com relatório publicado pela AEE no 3.º ciclo avaliativo.

Os concelhos de Amadora, Cascais, Odivelas e Sintra já têm dois AE / EnA com relatórios publicados. O concelho de Lisboa tem cinco relatórios publicados pela AEE.

Dos catorze AE e EnA avaliados registaram-se 7 menções Muito Bom e 3 menções Bom.

Dos AE / EnA avaliados com menção de Suficiente, dois foram avaliados no ano letivo 2021/2022 e não apresentaram contraditório ao relatório da AEE.

Dos catorze AE / EnA avaliadas no distrito de Lisboa, cinco AE apresentaram contraditório.

Agora, apresentamos os dados relativos aos concelhos do distrito de Setúbal.

Tabela 6

Relatórios de AEE – 3.º ciclo avaliativo no distrito de Setúbal, por concelhos.

Concelhos de Setúbal	3.º ciclo avaliativo	pré	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES	Classificação no domínio Liderança e Gestão	Contraditório Resposta
Alcácer do Sal	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Muito Bom	-
Alcochete	0	-	-	-	-	-	-	-
Almada	1 (21/22)	-	-	-	-	x	Muito Bom	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Bom	-
Barreiro	0	-	-	-	-	-	-	-
Grândola	0	-	-	-	-	-	-	-
Moita	0	-	-	-	-	-	-	-
Montijo	0	-	-	-	-	-	-	-
Palmela	0	-	-	-	-	-	-	-
Santiago do Cacém	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Muito Bom	-
	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Bom	x
Seixal	1 (19/20)	x	x	x	x	x	Bom	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	-	Muito Bom	-
Sesimbra	1 (21/22)	-	-	-	x	x	Bom	-
	1 (21/22)	x	x	x	x	x	Suficiente	-
Setúbal	1 (21/22)	-	-	-	x	x	Suficiente	-
Sines	1 (21/22)	x	x	x	x	-	Excelente	-

Nota. Dados recolhidos do website da IGEC, a 21 de janeiro de 2023.

Após analisarmos a Tabela 6, concluímos que dos onze AE / EnA, 3 foram avaliados no ano letivo 2019/2020 e 8 no ano letivo 2021/2022.

O distrito de Setúbal constituído por 13 concelhos, dos quais seis ainda sem nenhum AE/EnA com relatório publicado pela AEE no 3.º ciclo avaliativo.

Os concelhos do Seixal, Almada e Santiago do Cacém são os concelhos com mais AE/EnA avaliados.

Dos onze AE / EnA avaliados registaram-se 4 menções Muito Bom e 4 menções Bom.

O AE e a EnA avaliados com menção de Suficiente foram avaliados no ano letivo 2021/2022.

Dos onze AE / EnA avaliadas no distrito de Setúbal, somente um AE apresentou contraditório.

Podemos concluir, após uma análise das Tabelas 5 e 6, que nos distritos de Lisboa e Setúbal, com 25 relatórios publicados no site da IGEC, no domínio “Liderança e Gestão”, ao qual se refere nosso estudo não há nenhuma classificação “*Insuficiente*” e registam-se somente quatro classificações “*Suficiente*”.

As duas EnA, avaliadas no ano letivo 2021/2022, só com ensino secundário, registam nos seus relatórios a classificação “*Muito Bom*” no domínio do nosso estudo.

Mais uma vez registamos um número reduzido de apresentação de contraditórios, cinco no total. Os contraditórios apresentados por AE em Lisboa e em Setúbal registam classificações superiores a “*Bom*” no domínio “Liderança e Gestão”, mas podem tê-los apresentado relativamente a este domínio ou a um outro domínio. Também é de salientar, o facto de que dos cinco contraditórios apresentados, quatro são de AE que têm do ensino pré-escolar ao secundário.

A seleção dos participantes no estudo, dos distritos já referidos anteriormente, foi realizada no website da IGEC, no âmbito do terceiro ciclo de AEE, onde estão publicados os relatórios produzidos pelas Equipas de AEE por distritos e concelhos.

À data da última consulta, 21 de janeiro de 2023, estavam publicados 11 relatórios de AEE do distrito de Setúbal e 14 relatórios da AEE do distrito de Lisboa.

Na análise realizada ao quadro resumo das classificações dos 25 relatórios da AEE, e em pormenor ao domínio “Liderança e Gestão”, estão registadas as seguintes classificações: 5 Suficiente, 8 Bom, 11 Muito Bom e 2 Excelente.

Verificou-se que cinco dos Agrupamentos, apresentaram contraditórios à Equipa da AEE, com classificações: 1 Excelente, 3 Muito Bom (nestes quatro contraditórios não é referido

alteração de classificação ao domínio “Liderança e Gestão”) e 1 Bom (com referência à alteração de Bom para Muito Bom, mas com resposta “sem alteração de classificação”). Como referido anteriormente, realizámos quatro entrevistas a diretores de AE dos distritos de Lisboa e/ou de setúbal. Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização dos entrevistados, relativamente ao tempo de serviço, primeiro e segundo ciclo de estudos e o tempo efetivo com a função de diretor como cargo unipessoal no Agrupamento onde atualmente desempenha a função.

Tabela 7

Caracterização da Amostra

Entrevistados	Anos de serviço	1.º ciclo de estudos	2.º ciclo de estudos	Diretor no Agrupamento
Diretor 1 (D1)	28 anos	Licenciatura Educação Física e Desporto	Mestrado Gestão e Administração Escolar	15 anos
Diretor 2 (D2)	29 anos	Licenciatura Educação Física e Desporto	Mestrado Administração e Gestão Escolar	4 anos
Diretor 3 (D3)	17 anos	Licenciatura Educação Básica – 1.º ciclo	Mestrado Administração Escolar	3 anos
Diretor 4 (D4)	26 anos	Licenciatura Estudos Portugueses	Pós-Graduação Administração e Gestão Escolar	12 anos

Os quatro diretores entrevistados, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, foram muito colaborativos ao longo das entrevistas, assertivos nas suas respostas e contribuíram para a análise realizada sobre as implicações dos relatórios de AEE no domínio “Liderança e Gestão”.

A primeira entrevista foi realizada online e as outras nas sedes dos AE.

O primeiro Diretor entrevistado, referia quase no final da entrevista “embora nos tenham dado excelente na liderança e gestão, eu acho que se ficássemos satisfeitos com o excelente e agora baixássemos os braços, seria mau.”

Na segunda entrevista, o Diretor recorda a AEE do 2.º ciclo de avaliação e também quase no final da entrevista refere: “no que diz respeito à liderança e gestão, o que vem aqui [no relatório de AEE do 3.º ciclo avaliativo] é mais coisas positivas do que negativas. Daí eu não ter percebido muito bem, porque é que se mantém o suficiente.”

O terceiro entrevistado, o mais novo e com menos anos em cargos de gestão, afirma que, após a receção do relatório e tomar conhecimento das classificações, relativamente ao domínio “Liderança e Gestão”, “não houve qualquer tipo de mudança da minha parte, mas continuo a trabalhar de forma colaborativa como sempre fazemos e a reunir muitas vezes de forma formal ou informal.”

Na última entrevista o quarto Diretor menciona que quando recebeu o relatório de AEE sentiu que era a sua “escola que estava ali retratada” e relativamente às expectativas à classificação do domínio “Liderança e Gestão” refere que,

nesse domínio não é só avaliado nem a liderança do diretor, nem só das intermédias e eu creio que há sempre muito a fazer neste domínio, porque a liderança é um domínio frágil. É um domínio que não basta a pessoa ter essa competência ou capacidade, essa competência ou capacidade tem de ser reconhecida pelos outros e validado a todo o momento, a cada decisão. (D4)

Para a realização do estudo foram enviados via correio eletrónico, a todos os diretores de AE / EnA, com avaliação no 3.º ciclo avaliativo da AEE iniciado em 2018 e com relatório publicado até à data já referida no site da IGEC, dos distritos de Lisboa e Setúbal, pedidos para realização de uma entrevista. (Anexo C)

De referir que os pedidos de entrevista foram enviados em grupos de quatro quinzenalmente, para permitir que não tivéssemos de realizar entrevistas muito juntas e para permitir a transcrição antes da realização da entrevista seguinte.

Os três primeiros entrevistados designados por Diretor 1 (D1), Diretor 2 (D2), Diretor 3 (D3) responderam de imediato, consentiram ser entrevistados, permitiram a gravação das entrevistas e aprovaram mais tarde a transcrição das mesmas.

Ao quarto entrevistado designado por Diretor 4 (D4) enviámos um primeiro email, ao qual não obtivemos resposta, mas como queríamos muito o seu testemunho voltámos a insistir pela mesma via e obtivemos uma resposta positiva e imediata. Também este diretor permitiu a gravação da entrevista e aprovou mais tarde a transcrição da mesma.

No nosso estudo, também realizámos uma análise de conteúdo aos quatro relatórios elaborados pela equipa de AEE destes agrupamentos, essencialmente aos quatro pontos relacionados com o domínio “Liderança e Gestão”, ponto dois “Quadro Resumo das Classificações”, ponto três “Pontos Fortes”, ponto quatro “Áreas de Melhoria” e ponto cinco “Juízos Avaliativos” com três subpontos: visão e estratégia, liderança e gestão.

Nesta análise designamos por RD1 o relatório de AEE do agrupamento do Diretor 1, por RD2 o relatório de AEE do agrupamento do Diretor 2, por RD3 o relatório de AEE do agrupamento do Diretor 3 e por fim RD4 o relatório de AEE do agrupamento do Diretor 4.

4.3. Procedimentos de análise de dados

Para o sucesso da nossa investigação sobre “as implicações dos relatórios de avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações e na ação do Diretor de agrupamento de escolas” decidimos realizar quatro entrevistas semiestruturadas a diretores de AE e fazer análise documental do domínio “Liderança e Gestão” dos quatro relatórios de AEE desses Agrupamentos.

Descrevemos, assim, os procedimentos utilizados na análise de conteúdo dos dados após a transcrição das entrevistas:

- leitura flutuante das transcrições das entrevistas;
- identificação dos dados pertinentes ao estudo;
- delinear a estrutura da análise de conteúdo por dimensões;
- categorização dos dados refletindo o objeto da investigação;
- realizar um quadro conceptual e uma matriz para as três dimensões (Anexos H; I; J) com a agregação dos dados (unidades de registo), subcategorias e categorias;
- codificação dos dados em “bruto” em unidades de registo;

Relativamente à análise de conteúdo dos relatórios de AEE (Anexo K), construímos uma tabela com expressões (unidades de registo) retiradas dos documentos para cada um dos pontos relacionados com o domínio “Liderança e Gestão”:

- pontos fortes;
- áreas de melhoria;
- juízos avaliativos: visão e estratégia, liderança e gestão.

Após estes procedimentos, realizámos a triangulação de dados, a fim de conseguirmos uma compreensão mais profunda dos resultados, “com os indicadores manifestos, explicitamente contidos na comunicação para fazer inferências a respeito da fonte da emissão (Bardin, 1979, p.155), as entrevistas, e os dados da análise documental.

Por fim, no capítulo seguinte, produzimos texto interpretativo com a apresentação e discussão dos resultados cruzando os resultados com o quadro teórico mobilizado no capítulo dois, “Avaliação Externa de Escolas” e no capítulo três, “O Diretor de Escola”.

4.4. Procedimentos éticos

Do ponto de vista ético foram promovidos e cumpridos os princípios éticos enunciados no *Regulamento Geral da Proteção de Dados*, no instrumento de *Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*, da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2020), como enunciamos, segundo a mesma:

- “(i) a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos;
- (ii) a explicitação junto dos/as informantes da identidade profissional dos investigadores, tal como a natureza e os objetivos do estudo;
- (iii) o pedido do consentimento informado (Anexo B);
- (iv) o princípio da voluntariedade de fornecimento de informação por parte dos indivíduos;
- (v) a inquirição será feita por gravação de áudio;
- (vi) a consciência dos investigadores que tudo farão para que a utilização e divulgação de informação não decorram prejuízos para quem a presta; a garantia de que os dados serão destruídos no final da investigação.”

Os entrevistados foram contactados via correio eletrónico (Anexo C) e após resposta afirmativa, foi efetuado o agendamento para a realização da entrevista.

As entrevistas foram transcritas (Anexos D, E, F, G) e após aprovação do entrevistado foram integradas na dissertação. Para continuação do anonimato e confidencialidade do agrupamento e/ou do entrevistado foi colocado xxxxxx na transcrição sempre que uma ou mais palavras os pudesse identificar.

5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

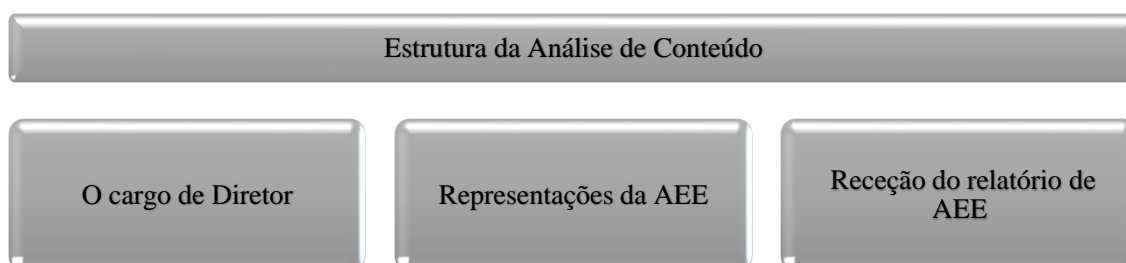
| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a quatro Diretores de AE, com a intenção de entender as implicações dos relatórios de AEE, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações e na ação do Diretor.

Como já referido nos procedimentos de análise de dados, após a leitura flutuante das transcrições das entrevistas e tendo como ponto de partida a “estrutura da análise de conteúdo”, verificámos a existência de três dimensões, que a seguir apresentamos na Figura 5.

Figura 5

Estrutura da Análise de Conteúdo por Dimensões



Na primeira dimensão, “o cargo de Diretor”, procurámos analisar as motivações para o cargo, as funções, representações e conceções de liderança do Diretor.

Na segunda dimensão, “representações da AEE”, analisámos as conceções da AEE, perceções no 3.º ciclo da AEE e a respetiva metodologia.

Na terceira dimensão, “receção do relatório de AEE”, pretendemos entender a posição face ao relatório, as reações, a apreciação, a divulgação, a interpretação, as implicações do mesmo, os juízos avaliativos, as medidas após receção, a divulgação e as reações ao quadro resumo das classificações.

Numa fase preliminar à categorização optamos por um procedimento fechado, com a definição de categorias definidas à priori, que se prendeu com o enquadramento teórico e os blocos temáticos da entrevista semiestruturada realizada. No entanto, ao longo da categorização introduzimos algumas categorias induzidas, a partir da análise que íamos construindo. Sendo assim, podemos considerar que o procedimento de categorização adotado foi misto.

Então, tendo como base a análise das quatro entrevistas realizadas, categorizamos os conteúdos de um conjunto de mensagens que traduzem as ideias-chave dos objetivos do estudo, em “unidades de registo” considerando-as como “o segmento determinado de um conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vala, 1986, p. 114).

Todas as unidades de registo foram codificadas com a designação do Diretor e com o número da linha a que corresponde na transcrição da entrevista. Por exemplo, a unidade de registo com o código (D2-L034), corresponde a uma frase ou expressão do Diretor 2 que se encontra na linha 34 da transcrição da entrevista.

Na análise documental, aos quatro relatórios elaborados pela equipa de AEE dos AE dos diretores entrevistados, essencialmente aos quatro pontos relacionados com o domínio “Liderança e Gestão”, codificámos as expressões, por exemplo com RD3 (Relatório de Avaliação Externa do Diretor 3).

A Figura 6 representa os resultados obtidos em termos da quantidade de unidades de registo das três dimensões, destacando-se a dimensão da “recepção do relatório de AEE”, com o número de unidades de registo mais elevado.

Figura 6

Distribuição das unidades de registo das dimensões

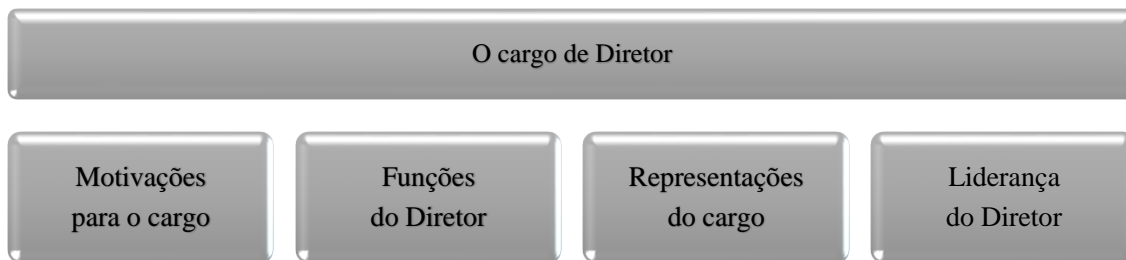


5.1. “Cargo de Diretor”

Na primeira dimensão, “O cargo de Diretor”, registamos as categorias decorrentes da análise de conteúdo desta dimensão, como se pode verificar na Figura 7.

Figura 7

Categorias da dimensão “O cargo de Diretor”



No Anexo H, encontra-se registado o mapa conceptual com referência às categorias e vinte e seis subcategorias. Também, no mesmo anexo, observa-se a matriz com as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo.

A Figura 8 representa os resultados obtidos em termos de unidades de registo nesta dimensão, destacando-se de forma mais marcante a categoria “liderança do Diretor”, pelo elevado número de unidades de registo, relativamente às outras categorias.

Figura 8

Distribuição das unidades de registo pelas categorias “O cargo de Diretor”



Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, a figura do Diretor acaba por ser “juridicamente imposta, de forma universal” (Lima, et al., 2020, p. 20), com a

implementação de um órgão de gestão unipessoal, com um rosto de primeiro responsável e a quem são assacadas responsabilidades. O “cargo de Diretor”, com maior concentração de poderes, produzirá cada vez mais um gestor e menos um professor (Lima, et al., 2020). A experiência de todos os entrevistados, ao longo das suas carreiras levou-nos às vinte unidades de registo, registadas na categoria, “motivações para o cargo”. A subcategoria “experiência de gestão”, abarca nove indicadores, de um total de vinte, na mesma categoria.

Na categoria, “funções do diretor” com nove unidades de registo, a “tomada de decisões”, é a subcategoria com mais indicadores registados, em que os diretores entrevistados referem a “solidão na decisão” e a “importância dos outros, na cooperação das suas decisões”.

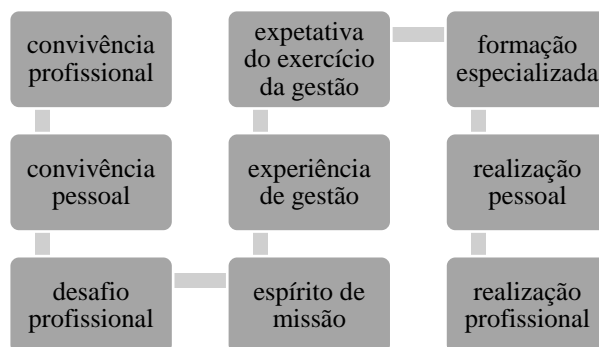
As “representações do cargo”, com menos unidades de registo, apresenta subcategorias como a “capacidade de adaptação” e a “capacidade de mudança”.

Com trinta e nove unidades de registo, temos a categoria “liderança do Diretor”, onde as subcategorias, “liderar com colaboração” e “liderar com empatia”, apresentam o maior número de unidades de registo, cada uma com um total de dez unidades.

As subcategorias, “visão e missão na organização” e “estar atento e ouvir os outros” apresentam cada uma quatro unidades de registo. Sendo a liderança a parte central da organização envolvendo o trabalho de outros e por meio deles para se atingirem os objetivos da organização, a liderança de um diretor assume um papel fundamental, porque é necessário conhecer a natureza da equipa, liderar com colaboração e conduzir a organização, isto é, é preciso liderar.

5.1.1. “Motivações para o cargo”

O resultado da análise das “motivações para o cargo”, na perspectiva dos próprios diretores, traduz-se nos seguintes aspetos:



O que levará um docente de carreira, qual a sua motivação, a exercer um cargo unipessoal, neste caso o de Diretor de um AE ou de uma EnA?

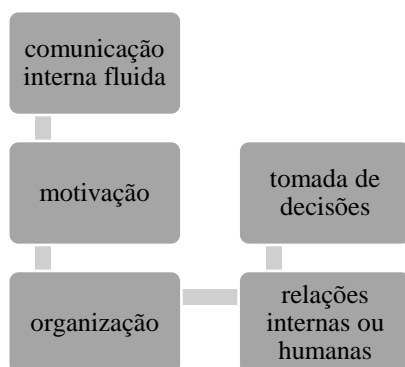
Assim, quanto às “motivações para o cargo”, “a experiência de gestão”, a “participação em outros órgãos de gestão” e a “ambição de seguir uma carreira administrativa” foram indicadores encontrados como fatores motivacionais para exercer o cargo de Diretor: “leccionei sempre com a ideia de um dia mais tarde passar para a parte administrativa e de gestão, porque realmente era aquela que eu ambicionava prosseguir” (D3-L026); “na altura não havia ninguém para se candidatar a diretora e o que eu pensei foi: tinha estado aqui numa experiência como subdiretora e não quis deixar a escola abandonada” (D4-L038); “candidei-me, porque já tinha alguma experiência na altura, porque já tinha integrado os conselhos diretivos” (D1-L060); “há quatro anos, surgiu esta oportunidade de concorrer aqui e a outras escolas” (D2-L019).

A “experiência de cargos de gestão” é assinalada por estes diretores como a principal motivação para o cargo, em consonância com os resultados de um estudo alargado a todos os diretores do país (Lima, et al., 2020), que atribuem a esse fator uma grande relevância. Podemos afirmar que no cargo de Diretor, a concentração de poderes, produzirá cada vez mais um gestor e cada vez menos um professor com “funções executivas e de controlo da atividade docente” (Lima, et al., 2020, p. 16).

Relativamente à “formação especializada” todos os diretores fizeram no seu segundo ciclo de estudos formação especializada em administração e gestão.

5.1.2. “Funções do diretor”

O resultado da análise às “funções do diretor”, na perspectiva dos próprios diretores, traduz-se nos seguintes aspetos:



No que se refere às “funções do diretor”, a “tomada de decisões” é assumida como a mais relevante, registando-se, assim, a representação da centralidade do Diretor, ainda que seja admitida a partilha interna com os outros órgãos e atores organizacionais.

Um entrevistado afirma: “eu tenho de aceitar as opiniões daqueles que estão diretamente com os alunos a trabalhar nesse momento” (D4-L076). Um outro considera “que a intervenção e partilha entre todos os elementos da comunidade educativa na maior parte das decisões tenha de ser um construto coletivo” (D1-L074), sejam eles, do CP, estruturas de supervisão ou mesmo a equipa que o coadjuva. É contudo, reafirmada a centralidade do Diretor: “a decisão é do diretor, mas é mais fácil quando é coletiva” e “a decisão é sempre mais fácil de tomar, porque é coletiva, embora seja sempre minha. Sempre” (D2-L057).

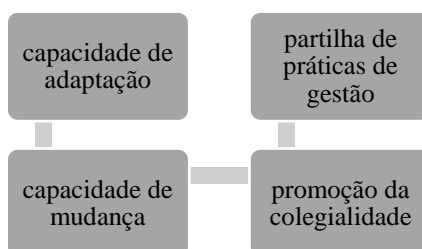
Tendo o diretor a “responsabilidade pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postas à sua disposição” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008), a “tomada de decisão”, é considerada genericamente pelos entrevistados como mais fácil quando é coletiva, mas solitária, sabendo que a decisão final é sempre sua. A importância do aspeto relacional do Diretor com os outros é apontada como “o mais importante sem dúvida nenhuma. Em qualquer cargo na educação” (D2-L042).

A responsabilidade do Diretor estará relacionada com “a prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008), estará sempre relacionada com a

expressão “desafio”, relativamente à “organização” e “à tomada de decisão”, “o mais desafiante, é toda a logística de organização que dá muito trabalho e que é muito difícil de executar” (D3-L053). Um desafio, com muitas mudanças e transformações que “temos de andar sempre a correr a tentar nos adaptar às novas situações e desafios que são colocados” (D1-L051).

5.1.3. “Representações do cargo”

O resultado da análise às “representações do cargo”, na perspetiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



Quanto às “representações do cargo”, apesar da assunção da centralidade da figura do Diretor e da legitimidade pela legislação à unipessoalidade, a “promoção da colegialidade” emerge como aspeto valorizado por um entrevistado: “para já não considero o diretor unipessoal, embora na legislação seja” (D1-L065).

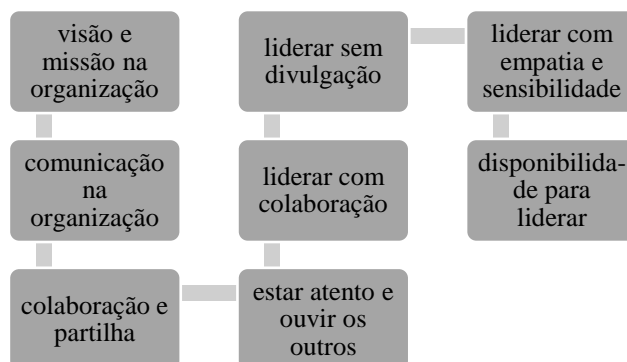
“A figura de Diretor acabaria por ser juridicamente imposta, de forma universal, sem sequer admitindo que pudesse ser objeto de opção” (Lima, et al., 2020, p. 20).

A “capacidade de adaptação” de um Diretor relacionada com a acomodação à representação, que cada diretor constrói do seu cargo, é um desafio: “temos de andar sempre a correr, a tentar nos adaptar às novas situações e desafios que são colocados” (D1-L051).

A “partilha de práticas de gestão” por um Diretor como algo importante e que não vinha referido no relatório de AEE, é referido por um dos entrevistados: “eu tenho uma página de liderança e gestão” (D2-L178).

5.1.4. “Liderança do Diretor”

O resultado da análise da “liderança do diretor”, na perspectiva dos próprios diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



No âmbito da “liderança do diretor”, emerge com grande destaque as subcategorias “liderar com colaboração” e “liderar com empatia e sensibilidade”.

“O diretor é o órgão de administração e gestão (...) nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa financeira e patrimonial” (Artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008) e como refere um dos diretores entrevistados, para a organização do ano letivo: “ponho sempre à consideração do conselho pedagógico, aos departamentos, ao pessoal não docente e aos serviços administrativos, para eles poderem dar o seu contributo” (D1-L077), destacando-se assim uma visão e uma das missões na organização. Um outro afirma: “aqui na escola tudo é discutido, até mesmo os projetos a que me proponho na minha carta de missão e no meu projeto” (D4-L063), apontando assim, para uma liderança com colaboração e trabalho em equipa.

A “disponibilidade para liderar” com sensibilidade emerge, na liderança de um Diretor como: “uma constante aprendizagem” (D1-L053) e um outro refere: “estou exausta e claro que é um trabalho de muita entrega” (D4-L048). “Apesar de ser presidente do Conselho Pedagógico, as decisões são sempre tomadas em estreita parceria com o Conselho e as lideranças intermédias, portanto, apesar de, por decreto ter poder diretivo e ter autonomia de tomar decisões” (D3-L066).

No âmbito da “comunicação na organização” e “liderar com colaboração”, também são abordadas pelos entrevistados, salientando a importância do diálogo para responder aos desafios de liderança e gestão: “a comunicação tem de ser sempre aberta, franca e às claras” (D1-L092) envolvendo o trabalho de outros e por meio deles se atingirem os

objetivos da organização; “reunimos muitas vezes e temos até conversas informais que nos permitem ter percepção daquilo que estamos a conseguir fazer bem ou até aquilo que estamos a fazer menos bem” (D3-L072).

Assim, nas questões organizacionais “e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo, para se procurar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje (...)” (Fullan, 2003, citado por Souza, et al., 2017, p. 3).

Sendo a liderança uma parte central da organização, na subcategoria “liderar com empatia e sensibilidade”, um dos entrevistados afirma: “acho que criei uma relação de empatia com as pessoas e desgasta-me muito mais essa parte de nunca as deixar cair e estar sempre pronta para ajudar” (D4-L054) e no relatório do seu AE é referido: “as pessoas são ouvidas” (RD4-juízo avaliativo da liderança). Um outro entrevistado refere: “às vezes temos de ir atrás daquilo que intimamente acreditamos mesmo, que isso seja fator desestabilizador para os outros” (D2-L054).

A capacidade de motivar, influenciar, dirigir e comunicar com todos torna-se fundamental, na opinião de um Diretor entrevistado: “claro que, hoje em dia, a questão do digital, tem facilitado muito a comunicação, principalmente a passagem de informação ...” (D1-L089) e no relatório de AEE consta que devem: “otimizar os mecanismos de divulgação dos documentos estruturantes da ação educativa” (RD1-área de melhoria).

Também a relação com os outros, a valorização do trabalho de equipa e a sensibilidade para abordar os assuntos mais sensíveis são de extrema importância para o desempenho da liderança de um Diretor.

Na subcategoria “colaboração e partilha” na liderança do Diretor, consideramos que é fundamental num líder, atuar como facilitador no processo de integração, e assim como afirma um entrevistado: “procuro orientar, a pessoa não tem de saber fazer aquilo naturalmente, a maior parte dos professores está muito bem integrado no seu espaço natural que é a sala de aula, mas pode não estar confortável a orientar colegas, a ser claro nessas orientações” (D4-L062). No relatório de AEE deste Diretor, é referido: o “perfil de uma liderança humanista e de espírito democrático, disponível” (RD4-ponto forte) e mais uma vez em destaque “uma liderança de cariz democrático, pautada por uma liderança humanista” (RD4-juízo avaliativo-liderança), e assim conduzindo a sua integração, cada pessoa, é encaminhada em prol dos objetivos da equipa por uma

liderança democrática e humanista. Esta relação com as pessoas torna-os “mais criativos e capazes de criar um ambiente motivador” (Kotsou, 2012, p. 141).

“Liderar com empatia e sensibilidade” e fazer a liderança “funcionar” em proveito de todos está nas aptidões da mesma, como é referido na entrevista pelo Diretor 2: “acho que a relação professor/aluno, diretor/docentes, diretor/assistentes operacionais, é o mais importante e se calhar é por aí que as coisas dão para o torto. Por muitas ideias que se tenham, opiniões temos todos, mas há que manter a relação estável de cooperação e de trabalho” (D2-L045). No relatório de AEE deste Diretor é referido: que “há uma definição da visão e da missão, partilhadas pelos diferentes atores educativos, mas ainda não é evidente a sua mobilização que sustente a ação” (RD2-juízo avaliativo na visão e estratégia).

Ao Diretor são “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à disposição.” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008).

Todos os Diretores sabem que são os primeiros responsáveis e que detêm a autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo e executar no seu AE ou EnA as medidas de política educativa. Mas, todos referem a partilha, a cooperação e o trabalho em equipa, como um benefício na ação da sua liderança e gestão.

Um dos diretores que “lidera em equipa” afirma: “a liderança e gestão sou eu, a equipa que trabalha comigo, é o Conselho Pedagógico ... são todos” (D3-L176) e no relatório de AEE do mesmo Diretor é referido que a sua liderança é “promotora de um ambiente de cooperação” (RD3- juízo avaliativo na liderança).

O mesmo entrevistado menciona um dos aspetos que valoriza mais no “cargo de Diretor”: “eu gostava muito de fazer mais do que aquilo que faço, que era assistir a aulas, estar com os miúdos, estar no terreno, perceber as dinâmicas de sala de aula” (D3-L043).

Barroso (2005), destacou a conceção burocrática, estatal e administrativa, que funciona como referente do que é ou deve ser um diretor. Em que o diretor é visto como [...] um executor de normas emanadas pela administração central e regional.

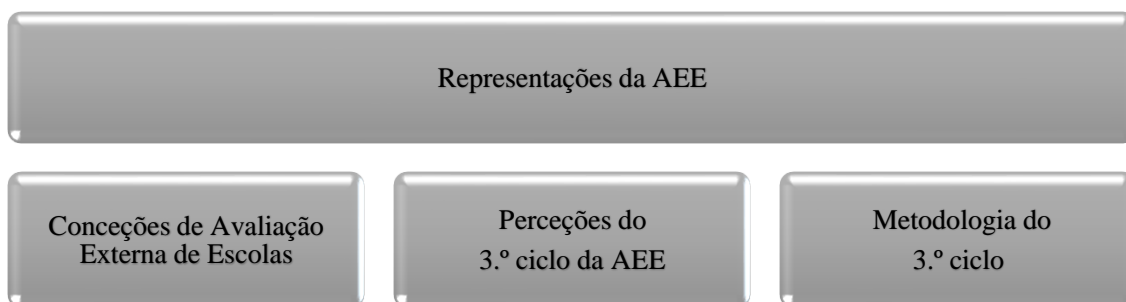
A “disponibilidade para liderar”, subcategoria da “liderança do diretor”, com o indicador “exigido muito trabalho administrativo”, um dos diretores refere: “a parte administrativa e as exigências que nos fazem por parte do Ministério da Educação, infelizmente colocam-nos sentados numa secretária a maior parte do dia” (D3-L046).

5.2. “Representações da AEE”

Na dimensão, “Representações da AEE”, registámos as categorias decorrentes, também, da análise de conteúdo desta dimensão, como se pode verificar na Figura 9.

Figura 9

Categorias da dimensão “Representações da AEE”



No Anexo I, encontra-se registado o mapa conceptual com referência às categorias e catorze subcategorias da segunda dimensão. Também, no mesmo anexo observa-se a matriz com as categorias, subcategorias, indicadores e unidade de registo.

A Figura 10 representa os resultados obtidos em termos de unidades de registo nesta dimensão, destacando-se a categoria “conceções de Avaliação Externa de Escolas”, pelo número de unidades de registo.

Figura 10

Distribuição das unidades de registo pelas categorias “Representações da AEE”

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO DA DIMENSÃO REPRESENTAÇÕES DA AEE		
Conceções de Avaliação Externa de Escolas - 14	Metodologia do 3.º ciclo - 10	Perceções do 3.º ciclo da AEE - 7

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 31/2002, é aprovado o sistema de avaliação das escolas portuguesas que define as orientações gerais para a autoavaliação e para a AEE. O 1.º ciclo avaliativo seria implementado somente em 2006 e aplicado a todas as escolas, “apesar de já, em anos anteriores terem ocorrido vários projetos de avaliação das escolas” (Figueiredo, et al., 2014, p. 131).

Em 2011 iniciava o 2.º ciclo, com término a 2017 e, neste momento, ainda decorre o 3.º ciclo avaliativo da AEE.

A categoria, “conceções de avaliação externa de escolas”, tem uma subcategoria “ciclos anteriores”, com quatro indicadores que registam opiniões relativas aos três ciclos avaliativos da AEE.

A “presença nas escolas”, subcategoria registada com dois indicadores, refere-se à presença da equipa de AEE na escola e na observação de aulas.

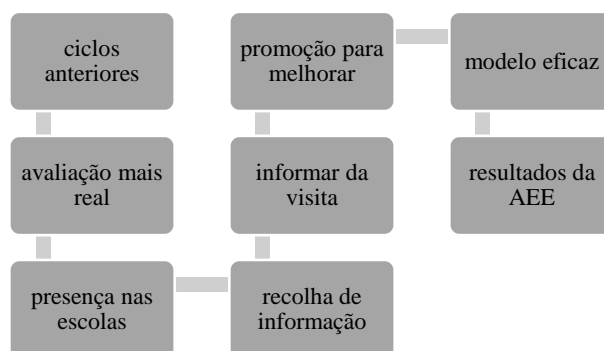
Nesta categoria a “recolha de informação” e a “informação relativa à visita” são duas subcategorias que o D1 destacou na sua entrevista.

A categoria “perceções no 3.º ciclo da AEE”, com sete unidades de registo relativas à subcategoria, “perceções do diretor”, contribuíram para a interpretação que elaboramos a seguir.

Na “metodologia do 3.º ciclo”, com quatro subcategorias, o “método e ação” surge destacado com metade dos indicadores.

5.2.1. “Conceções de Avaliação Externa de Escolas”

O resultado da análise às “conceções de AEE”, na perspetiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



Esta necessidade de implementação de processos de avaliação das escolas resulta de um aumento da autonomia das mesmas em paralelo com uma maior responsabilização e prestação de contas à própria sociedade.

São várias as “conceções de AEE” e os diretores entrevistados, referem-se aos três ciclos de AEE, mas o ciclo que detém mais opiniões positivas é o terceiro e último ciclo avaliativo. “Eu acho que o terceiro ciclo de avaliação está muito mais aperfeiçoado e acho que permite uma maior recolha de informação” (D1-L101).

A AEE, logo após a publicação do Decreto-Lei n.º 31/2002, foi “apontada como meio de prestação de contas e, simultaneamente, como um processo de melhoria de qualidade da educação” (Gonçalves, et al., 2014, p. 73). É referido por um Diretor: “o sucesso escolar dos alunos tinha grande peso no ciclo avaliativo anterior” (D1-L105).

Um dos entrevistados menciona: “acho que houve uma grande evolução relativamente ao primeiro e segundo ciclo” (D1-L102), de forma mais direta, mas os outros três entrevistados, também referem evolução e melhorias no 3.º ciclo avaliativo da AEE.

“A avaliação é essencial para uma educação eficaz, é também uma tarefa monumental” (Stufflebeam, 2003, p. 804). O 3.º ciclo de AEE “recorre a um conjunto vasto de informação e não assenta exclusivamente no sucesso dos alunos” (D1-L109). A presença da equipa inspetiva na escola “o ano inteiro (...) obviamente teria outro olhar” (D2-L064), “o modelo é bastante bom, depois depende de quem vem” (D2-L067).

O modelo da Inspeção da AEE “tem vindo a sofrer alterações de uma perspetiva conservadora para um movimento democrático (...) decorrentes de reformas educativas

que colocam os atores envolvidos na avaliação das escolas em papéis constantemente diferentes” (Röbken, 2019 citado por Pacheco, et al., 2020, p. 37).

A avaliação externa, segundo a IGEC, tem por objetivos: (i) promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; (ii) identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; (iii) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; (iv) promover uma cultura de participação da comunidade educativa; (v) contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; (vi) produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

Para cumprir efetivamente estes objetivos, a AEE usufruiu de grandes mudanças na abordagem ao longo da visita aos AE ou EnA, na estrutura do relatório de AEE apresentado e no número de elementos da equipa inspetiva, no 3.º ciclo avaliativo.

A equipa de avaliação nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos de AEE era constituída por dois inspetores da IGEC e por um perito externo. No 3.º ciclo, a AEE, vê-se reforçada com a introdução de mais um perito externo (Silva, 2020).

Após a avaliação pela equipa de avaliação externa, o AE ou EnA poderá ter um acompanhamento, para alterações na organização, como afirma um dos diretores entrevistados:

quando eu assumi o cargo de diretora, no ano anterior, o diretor tinha tido uma avaliação externa e dessa avaliação decorreu um plano de ação de acompanhamento, portanto no meu primeiro ano de mandato, eu tive um plano de ação de acompanhamento, por parte da DGE. (D4-L104)

5.2.2. “Perceções no 3.º ciclo da AEE”

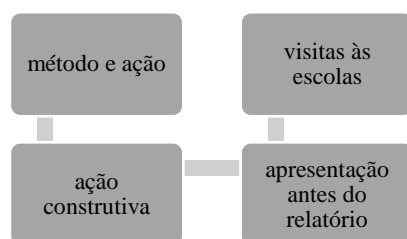
O resultado da análise às “perceções do 3.º ciclo da AEE”, na perspetiva dos diretores, traduz-se em dois aspetos:



Relativamente às “perceções no 3.º ciclo avaliativo da AEE”, categoria da segunda dimensão, um olhar externo pode ser uma experiência positiva como afirma um dos entrevistados: “a experiência foi muito positiva e ainda bem que aconteceu, porque somos um agrupamento aprendente” (D3-L132) e os avaliadores externos “tiveram uma postura muito construtiva e dialogante desde o primeiro momento e na apresentação do agrupamento à comunidade passaram essa mensagem” (D3-L110). Outro Diretor refere: “eu acho que a avaliação externa de escolas é uma mais-valia e tem de ser assumida como mais-valia para as escolas. É um olhar externo de pessoas que estão muito habituados a ir a vários agrupamentos” (D4-L101).

5.2.3. “Metodologia do 3.º ciclo”

O resultado da análise à “metodologia do 3.º ciclo”, na perspetiva dos diretores, traduz-se em quatro aspetos:



Num dos indicadores, do “método e ação” é referido como tendo uma boa metodologia e que procura evidências documentais como referido: “aquela semana em que cá está a observar aulas, falando com as pessoas, indo à procura de evidências documentais, acho que é uma boa metodologia” (D2-L066). Também a postura colaborante e assertiva da equipa inspetiva é realçada, e um dos entrevistados afirma: “achei que todo o procedimento ao longo dos cinco dias que a equipa esteve cá connosco foi sempre uma postura muito colaborante, muito assertiva” (D3-L115). Outro entrevistado, refere que a observação de aulas e visitas às outras escolas do AE é muito positiva e garante outra perceção, afirmando: “acho que essas visitas à escola são muito positivas neste novo modelo, também pelo facto de os avaliadores irem às salas de aula, observar aulas” (D4-L244).

“Partimos da crença que essa avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças, principalmente se for estruturada em processos de auto-

avaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar” (Leite, et al., 2006, p. 22).

Embora a expressão, “permite uma recolha de informação muito mais fidedigna do que realmente se passa nos agrupamentos” (D1-L110), seja do Diretor 1, todos os entrevistados evidenciaram concordância com a mesma.

Nos relatórios analisados dos quatro AE dos diretores entrevistados não era referida uma proposta avaliação intercalar.

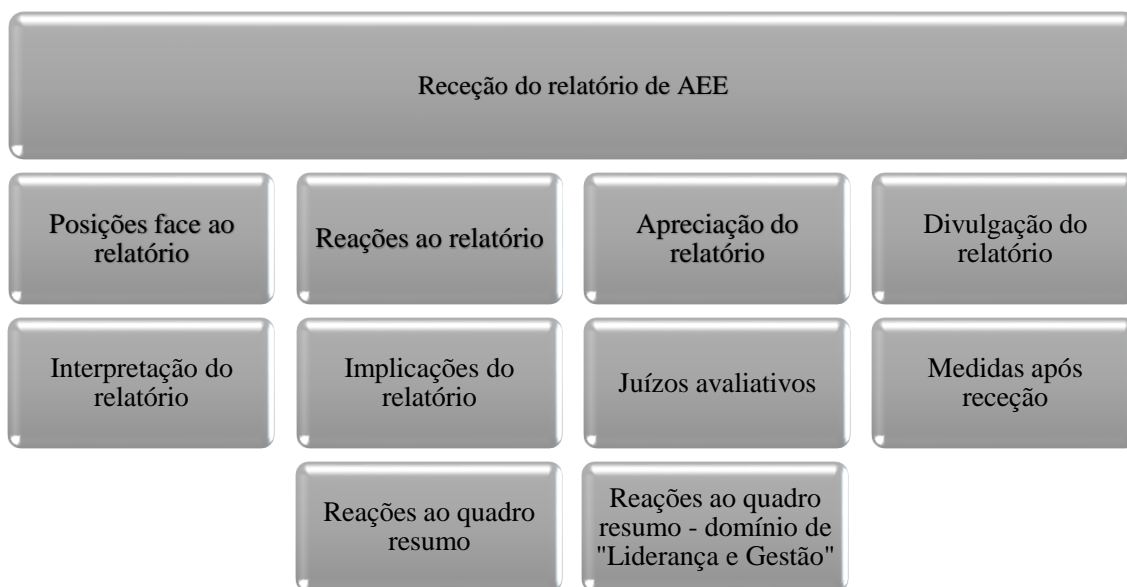
O AE que teve um acompanhamento, já atrás referido, teve um reconhecimento, no início do 3.º ciclo avaliativo, pelo Conselho Nacional de Educação, no âmbito de um estudo produzido e publicado no Estado da Educação 2018 (RD4).

5.3. “Receção do relatório da AEE”

Na terceira e última dimensão, “Receção do relatório de AEE”, registámos as categorias decorrentes da análise de conteúdo desta dimensão, como se pode verificar na Figura 11.

Figura 11

Categorias da dimensão “Receção do relatório de AEE”



No Anexo J, encontra-se registado o mapa conceptual com referência às categorias e quarenta e uma subcategorias da Dimensão 3. Também, no mesmo anexo observa-se a matriz com as categorias, subcategorias, indicadores e unidade de registo.

Nesta dimensão, e ao longo da categorização da mesma, as subcategorias e os indicadores analisados e descritos serão fundamentais para as conclusões do nosso estudo “as implicações dos relatórios de avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nas representações e na ação do diretor de agrupamento de escolas”.

A Figura 12 representa os resultados obtidos em termos de unidades de registo nesta dimensão, destacando-se as categorias “reações ao relatório” e “implicações do relatório”.

Figura 12

Distribuição das unidades de registo pelas categorias “Receção do relatório de AEE”

Implicações do relatório - 15	Divulgação do relatório - 10	Apreciação do relatório - 9	Posição face ao relatório - 7	
Reações ao relatório - 13	Interpretação do relatório - 10	Medidas após receção - 6	Reações ao quadros... "Liderança e ..." - 4	Reações ao quadro resumo - 3
			Juízos avaliativos - 2	

“As escolas são, desde a sua formação, lugares de avaliação (...)” (Silvestre, et al., 2016, p. 12).

A implementação de processos de avaliação das escolas resulta de um aumento da autonomia das mesmas em paralelo com uma maior responsabilização e prestação de contas à própria sociedade.

Quando a equipa de AEE termina a avaliação de um AE ou de uma EnA, elabora um relatório a partir de uma metodologia, que inclui a observação da prática educativa e letiva, a análise dos documentos estruturantes, dos dados estatísticos oficiais, das respostas aos questionários de satisfação, visita às instalações e entrevistas.

Na categoria, “posição face ao relatório”, a subcategoria “concordância com o relatório”, tem seis das sete unidades de registo.

O indicador “fizeram contraditório” encontra-se na categoria “reações ao relatório”.

A categoria “implicações do relatório” tem quinze unidades de registo e as “reações ao relatório” treze unidades de registo.

Na categoria “reações às classificações do domínio Liderança e Gestão”, registaram-se quatro indicadores, um por cada diretor entrevistado.

5.3.1. “Posição face ao relatório”

O resultado da análise face à “posição face ao relatório”, na perspectiva dos diretores, traduz-se em dois aspetos:



O conceito de regulação, utilizado para descrever dois tipos de regulação diferenciados, mas interdependentes: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como estes actores se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2005, p. 12), neste âmbito da AEE, poderá ter um papel regulador e de controlo de decisões tomadas pelo governo ou pela hierarquia de uma organização, para orientar ações e interações dos atores que estão nas escolas.

A micro-regulação, com características a nível local prevê uma coordenação da ação dos atores no terreno, pela equipa de AEE, após o controlo e a influência por si produzida após a publicação dos resultados de avaliação.

Esse relatório produzido por uma equipa multidisciplinar da Área Territorial de Inspeção do Sul, no caso dos AE e EnA de Lisboa e Setúbal, e homologado pelo Inspetor-Geral da Educação e Ciência é enviado aos diretores por correio eletrónico.

Um dos diretores afirmava logo, numa das questões, do início do bloco temático E, relativo à receção do relatório: “portanto acho que aquilo (relatório de AEE) espelha aquilo que somos e aquilo que tentamos ser em prol dos nossos alunos e da nossa comunidade educativa” (D1-L152).

As reações podem ser variadas, relativamente à “concordância com o relatório”. Como refere um dos entrevistados,

uma das razões por que lhe disse que concordei com o que vinha no relatório e com a exposição final dos inspetores, foi porque eu estou perfeitamente consciente daquilo que eles viram, porque eu também sei, também vi, também tenho evidências que as coisas estão a acontecer assim. (D2-L137)

Um outro entrevistado partilha o que sentiu logo no primeiro momento: “eu senti que era a minha escola que estava ali retratada. Até nos aspetos negativos” (D4-L159).

Relativamente à “quebra de expectativas”, segundo o Diretor 2 para quem lê o relatório de AEE do seu AE: “fica com a ideia de que ao ler, sem ler as classificações, que aqui e ali podia haver uma classificação melhor” (D2-L108).

5.3.2. “Reações ao relatório”

O resultado da análise às “reações ao relatório”, na perspectiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



No âmbito da “satisfação da avaliação”, um diretor refere que aceita e concorda com a avaliação: “aceitamos o relatório, achámos que ia ao encontro do que é o nosso agrupamento” (D1-L169). Após três anos como diretor daquele AE, o Diretor 3 afirma que: “se no próximo mandato, se ele houver, eu voltar a ter a mesma classificação, aí sim eu vou ficar muito dececionado” (D2-L116).

O Diretor 4, considera que no relatório vem uma “visão do agrupamento” muito realista e assimilado por todos, e numa das reações ao relatório afirma: “as visões do agrupamento mantêm-se as mesmas e é uma visão assimilada. Assimilada por todos os professores e pessoal não docente” (D4-L230).

O Diretor 3, refere que após a receção do relatório a sua grande curiosidade foi ver as classificações no “quadro resumo das classificações” e relata a “manifestação das suas emoções” assim: “em termos emocionais tive uma descarga emocional muito grande, foi um sentimento de alívio de dever cumprido” (D3-L145), mas após uma análise por outros intervenientes e uma interpretação mais profunda, afirma: “fizemos contraditório da nossa avaliação” (D3-L161), porque “estava à espera de que tivéssemos uma avaliação superior na autoavaliação” (D3-L168).

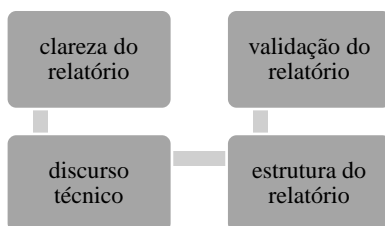
No 3.º ciclo avaliativo, o contraditório enviado à IGEC é analisado, tendo em vista a elaboração de um relatório final para remessa à escola, que por sua vez, ainda poderá ser apresentado um recurso.

Neste caso, mesmo sem alteração da classificação o Diretor 3 decidiu não apresentar recurso.

Um outro entrevistado, afirma que não fizeram contraditório, mas um “pedido de correções”, e assim afirma: “não fizemos contraditório, mas fizemos uma exposição à inspeção sobre um pequeno erro de contas que lá vinha” (D2-L088).

5.3.3. “Apreciação do relatório”

O resultado da análise face à “apreciação do relatório”, na perspectiva dos diretores, traduz-se em quatro aspetos:

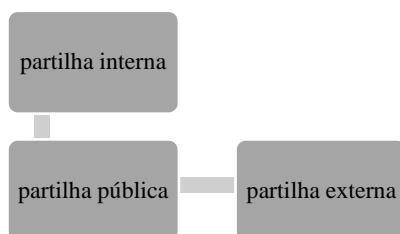


Conforme demonstrado na Tabela 3, verificamos que a estrutura dos relatórios sofreu algumas alterações do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo. Temos três diretores, que após a apreciação do relatório, têm reações diferentes relativamente à “clareza do relatório”: “qualquer pessoa que o veja consegue identificar os aspetos frágeis e os aspetos positivos” (D1-L129), e porque no relatório de AEE do 3.º ciclo avaliativo estes aparecem logo no início do relatório num quadro por domínios; a “estrutura do relatório” é considerada de “fácil leitura, a linguagem acessível...” (D4-L164); mas um dos entrevistados afirma que o relatório tem um “discurso técnico” e refere que: “talvez para quem não é do meio, possa ser um documento não tão fácil de entender, tem ali muitos conceitos próprios de escola” (D2-L097). Segundo a nossa perceção podem ser, como por exemplo: “flexibilidade curricular”, “importância concedida à inclusão” ou “diferenciação pedagógica”.

A leitura e a “validação do relatório” no AE do Diretor 4, como o mesmo afirma, “li primeiro o rascunho que nós temos de validar, depois passei à minha equipa de direção (D4-L152).

5.3.4. “Divulgação do relatório”

O resultado da análise face à “divulgação do relatório”, na perspetiva dos diretores, traduz-se em três aspetos:



A validação do relatório de AEE, após “partilha interna” é de extrema importância para a decisão de apresentar um contraditório. “Depois do Pedagógico validar, distribui pelas pessoas que tinham estado nos painéis para ver se correspondia àquilo que efetivamente tinha acontecido ou que tinha sido dito e toda a gente validou o relatório” (D4-L153).

Para nos ajudar a compreender a AEE, a OCDE identifica três fatores como potenciais alavancas para a melhoria das escolas, relacionamos o primeiro.

- a partilha dos resultados com os stakeholders:

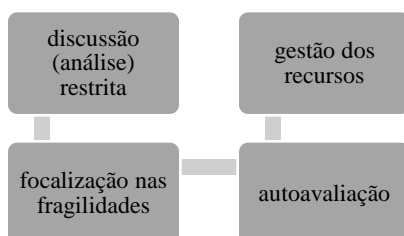
“Foi enviado, em suporte digital para todas as estruturas do agrupamento: departamentos, conselho geral e pedagógico, representante dos pais, equipas pedagógicas, pessoal não docente ...” (D1-L119).

“Em diferentes momentos, claro por email partilhei logo com o presidente do Conselho Geral e com todos os membros do Conselho Pedagógico” (D3-L158).

A “partilha pública” pelo AE, no caso do Diretor 2 foi realizada, como o mesmo afirma na entrevista: “o relatório final foi para o site da escola e então aí é público” (D2-L083). Também no site da IGEC, após publicação do relatório de AEE de um AE ou de uma EnA é de consulta pública.

5.3.5. “Interpretação do relatório”

O resultado da análise face à “interpretação do relatório”, na perspetiva dos diretores, traduz-se em quatro aspetos:



Para nos ajudar a compreender a AEE, a OCDE identifica três fatores como potenciais alavancas para a melhoria das escolas, relacionámos o primeiro, no ponto anterior, relacionamos agora os outros dois fatores:

- a partir dessa partilha as direções das escolas “são sensíveis aos resultados, o que conduz a uma pressão para a melhoria” (Pacheco, et al., 2014, p. 19):

“Foi pedido aos vários intervenientes, às várias estruturas, que apresentassem propostas de melhoria face às fragilidades que foram identificadas” (D1-L123), focando-se assim este AE nas fragilidades detetadas no relatório de AEE.

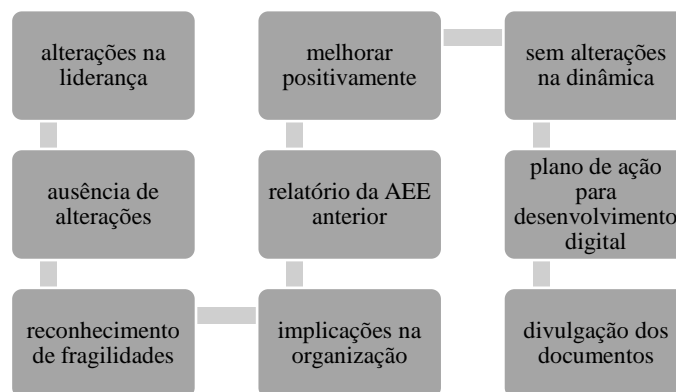
- “a avaliação externa de escolas promove e estimula a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas” (Pacheco, et al., 2014, p. 19):

“ Fizemos uma leitura atenta do relatório e tentámos perceber nos parâmetros que estávamos menos bem tentar fazer algum tipo de modificação” (D3-L221), esta autoavaliação com a discussão e a análise do relatório de AEE é de extrema importância para a compreensão e possíveis alterações de melhoramento.

No relatório de AEE do Diretor 2, a “gestão de recursos” humanos é referida pelo entrevistado como: “uma boa gestão de recursos humanos (...) que foi uma das coisas que mudámos logo no início” (D2-L172) e no relatório de AEE consta: “as práticas de gestão dos recursos humanos revelam-se adequadas” (RD2-juízo avaliativo na gestão).

5.3.6. “Implicações do relatório”

O resultado da análise às “implicações do relatório”, na perspetiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



Veloso, Abrantes & Craveiro (2011) reconhecem a importância da avaliação das escolas e reconhecem que entre os diretores predomina a ideia de que a avaliação externa teve impacto positivo na sua organização.

Que implicações terá o relatório da AEE na liderança e na gestão de um Diretor?

Podemos afirmar, após análise às entrevistas, que todos os entrevistados transformaram, modificaram ou até alteraram dinâmicas após a receção do relatório de AEE?

Após a receção do relatório, o Diretor 1 fez “alterações na liderança, após reconhecimento de fragilidades,

o que estamos a fazer é, dentro do nosso plano plurianual de melhoria TEIP [Territórios Educativos de Intervenção Prioritária] e dentro do nosso plano anual de atividades, vamos inserindo dentro das fragilidades que foram identificadas, ações ou atividades para irem ao encontro dessas fragilidades identificadas. (D1-L170)

O Diretor 2 relata que relativamente ao Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE): “perceberam que nós tínhamos objetivos lá que não estavam minimamente a ser atendidos, então decidimos reformular um bocadinho o PADDE como consequência da intervenção deles [AEE]” (D2-L164).

O Diretor 3 refere que: “em termos de dinâmica da escola não houve nenhuma alteração, até porque normalmente a avaliação que nós tivemos não pressupõe que haja qualquer tipo de avaliação intercalar” (D3-L217).

Como já referido anteriormente, também os outros relatórios dos AE dos diretores entrevistados, não previam acompanhamento com avaliação intercalar.

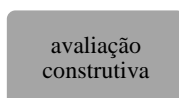
Também o Diretor 4 afirma que: “as escolas estão a funcionar a nível organizacional e não só, de uma forma muito melhor, estamos todos muito mais comprometidos, responsabilizados... todos nós” (D4-L212) para “melhorar positivamente”.

O Diretor 2, há quatro anos a exercer funções naquele AE, reconhece a “ausência de alterações” e porque já tinha consciência do facto, afirma que “não foi o relatório da avaliação externa que veio mudar aqui o rumo do que estávamos a fazer, porque já tínhamos consciência disso” (D2-L145).

O Diretor 1 admite a importância da “divulgação dos documentos” e opta por “otimizar os mecanismos de divulgação dos documentos estruturantes e continuar a investir na capacitação” (D1-L209).

5.3.7. “Juízos avaliativos do relatório”

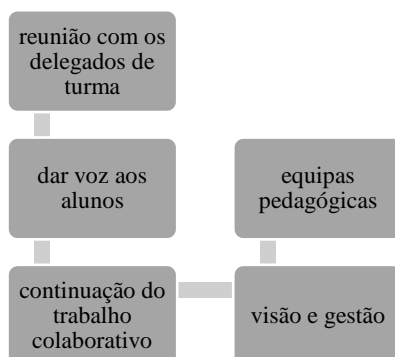
O resultado da análise aos “juízos avaliativos do relatório”, na perspectiva de um diretor, traduz-se num único aspeto:



No âmbito de uma “avaliação construtiva” emerge a opinião do Diretor 4: “eu acho que nunca nada está perfeito e é isso que nos faz procurar ser melhores e mesmo as “críticas” que lá estão eu acho que são válidas. Não considero que as críticas que lá estão são exageradas ou mal direccionadas” (D4-L170/171).

5.3.8. “Medidas após receção”

O resultado da análise às “medidas após a receção”, na perspectiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



Uma das medidas apontadas por um entrevistado relativamente “às medidas após receção” do relatório de AEE está relacionada com uma das subcategorias: “tive uma

reunião com os delegados de turma, portanto é uma coisa que está a ser modificada e que vinha no relatório como ponto fraco” (D2-L131).

No relatório de AEE do Diretor 2 consta: “projeto educativo com objetivos gerais e estratégicos, estruturados em função de áreas e eixos considerados prioritários, com vista à consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e congruência com o plano anual de atividades que promove a contextualização do currículo” (RD2). Este é um exemplo de um dos diretores entrevistados que conhece bem um dos pontos fortes apontado no relatório de AEE, quando afirma: “havia uma visão e gestão de escola, havia uma visão estratégica, objetivos definidos no projeto educativo e não precisávamos de mudar isso” (D2-L152).

Sendo um campo de análise, desde o 2.º ciclo avaliativo, no domínio “Liderança e Gestão” surge uma pergunta de partida do nosso guião de entrevista semiestruturada: Quais as implicações e os efeitos dos relatórios da AEE, no domínio “Liderança e Gestão”, na ação do Diretor?

Um dos entrevistados menciona: “relativamente à liderança e gestão não houve qualquer tipo de mudança da minha parte, mas continuar a trabalhar de forma colaborativa como sempre fazemos e a reunir de forma formal e informal” (D3-L207) e no relatório de AEE do seu AE, é apontado como ponto forte, “a liderança resiliente e transformacional do diretor, promotora de um ambiente de cooperação, atenta ao bem-estar de todos e mobilizadora dos elementos da comunidade educativa” (RD3).

5.3.9. “Reações ao quadro resumo das classificações”

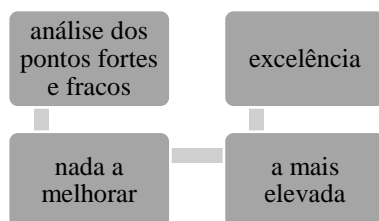
O resultado da análise às “reações ao quadro resumo das classificações”, na perspetiva do Diretor 2, traduz-se num único aspeto:

classificação da
AEE

Na extensão desta subcategoria, este entrevistado refere: “ao nível dos resultados e dos procedimentos internos era o que eu esperava. Se na última avaliação nós tínhamos tido suficiente a tudo, se conseguíssemos passar um deles para “Bom”, seria uma vitória para três anos de trabalho (D2-L105).

5.3.10. “Reações à classificação do domínio Liderança e Gestão”

O resultado da análise às “reações à classificação do domínio Liderança e Gestão”, na perspectiva dos diretores entrevistados, traduz-se nos seguintes aspetos:



Segundo Afonso (2012), “em geral, pode dizer-se que o conceito de liderança surge mais frequentemente associado à visão e à missão da organização, enquanto o uso do conceito de gestão aparece, em geral, relacionado com os processos organizativos e as estruturas” (p. 12).

No âmbito da “excelência”, o Diretor 1, já no final da entrevista afirma: “estamos na excelência, mas temos sempre caminho para melhorar” (D1-L241) e no relatório de AEE do seu AE consta: “liderança forte, pragmática e humanista” (RD1).

Outro Diretor refere: “foi o parâmetro em que tivemos a classificação mais elevada” (D3-L167).

Relativamente, também ao mesmo campo de análise, o Diretor 2 demonstra a sua admiração numa das mensagens: “no que diz respeito à liderança e à gestão, o que vem aqui [no relatório] é mais coisas positivas do que negativas. Daí eu não entender muito bem, porque se mantém o suficiente” (D2-L168).

Também com “um perfil humanista” e “espírito democrático” (RD4), o Diretor 4, refere na entrevista: “em relação ao domínio “Liderança e Gestão”, a mim não me parece que no relatório conste, ou se há algo muito concreto para modificar” (D4-L194).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

A investigação que deu início à presente dissertação incidiu no estudo das “implicações dos relatórios de avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nos AE e EnA do 3.º ciclo avaliativo iniciado em 2018.

O objeto de estudo focou-se na “recepção dos relatórios de AEE, pelo Diretor de Agrupamentos de Escolas, nomeadamente na sua interpretação e nas suas implicações na liderança e na gestão da organização.

Desde o início do século XXI, que “a avaliação das escolas foi assumindo crescente importância enquanto mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas” (Silvestre, et al., 2016, p. 13).

Ao recordar os objetivos “(i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor; (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios da AEE pelo Diretor; (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor” podemos concluir, que conseguimos efetuar um estudo de natureza qualitativa a partir das transcrições das entrevistas realizadas e do quadro teórico mobilizado nesta dissertação. Também, considerámos fundamental para completar o estudo, a análise documental realizada aos relatórios de AEE dos AE dos diretores entrevistados, relativamente ao domínio “Liderança e Gestão”.

Com a implementação do cargo unipessoal, consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, à figura do Diretor, com um rosto de primeiro responsável e a quem são assacadas responsabilidades, são revelados muitos dos papéis que são assumidos pelo mesmo, quer por via das suas competências ou funções na organização.

Não podemos separar a ação do Diretor da sua prática e sendo visto na conceção político-social como um mediador que zela pelo bem comum educativo. Este estudo permitiu-nos concluir que os quatro diretores entrevistados, em linha com esta conceção, aceitam outras opiniões, discutem coletivamente e por vezes tomam decisões em parceria, embora a responsabilidade e a tomada de decisão final ser solitária e somente sua.

Assim, nas questões organizacionais “e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo, para se procurar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje (...)” (Fullan, 2003, citado por Souza, et al., 2017, p. 3).

Todos os entrevistados valorizaram o trabalho em equipa, e todos referem a importância da comunicação e cooperação, da valorização da relação na organização e do benefício na ação da sua liderança e da sua gestão.

Na conceção burocrática, estatal e administrativa, o Diretor é visto como um representante e vigilante do Estado na escola e um executor das normas emanadas pela administração central e regional e um elo de ligação com os professores e alunos da escola.

No atual ciclo de AEE, 3.º ciclo avaliativo, o Diretor é informado que vai receber uma equipa de AEE, constituída por dois inspetores e dois peritos externos, e procede ao envio da documentação solicitada e cria condições para as visitas às escolas e observações de aulas.

Neste caso, a AEE é vista como “uma forma de deslocalização e de desresponsabilização, em relação a problemas imputáveis aos governos (gestão de recursos), mas que são transferidos para a responsabilidade dos diretores de escolas” (Afonso, 2009, citado por Nogueira, et al., 2019, p. 174).

Os quatro diretores, e especialmente os que já passaram por outros ciclos avaliativos, como diretores, referem grandes mudanças neste ciclo avaliativo. Afirmam que os resultados dos alunos passaram a ter menos peso na avaliação, facto com que concordam e que a observação de aulas durante os dias que estão no AE permite ter outra perceção do trabalho de todos.

A metodologia adotada no atual ciclo avaliativo, como já referido anteriormente, é considerada por todos os diretores participantes neste estudo, mais fidedigna, porque permite uma recolha de evidências do que realmente ocorre no AE.

O Diretor como órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, é regulado na sua ação através de instrumentos de regulação, fruto da implementação de políticas que o Estado usa, no nosso caso a AEE, mas também para exercer o seu controlo. Este estudo permitiu mostrar como um instrumento que produz efeitos de regulação de nível nacional, pelas quais o Estado exerce o seu poder, moderniza e padroniza as organizações escolares, quando a gestão das escolas, na figura unipessoal do seu Diretor, vê a sua ação regulada por uma avaliação externa com produção de um relatório final.

Relativamente à receção do relatório enviado aos AE pela IGEC, os diretores, os primeiros a tomar contacto com o mesmo, partilharam-no com diversos intervenientes na organização. Fizeram a análise e a interpretação do relatório de diferentes formas: um afirma que primeiramente com os elementos da direcção e divulgação posterior a outros intervenientes; um outro, com a validação de todos os intervenientes nos painéis.

Os relatórios de AEE dos AE dos diretores entrevistados, apreciados, interpretados e analisados por várias estruturas intermédias, stakeholders, CP, elementos da direcção e CG permite ao diretor tomar a decisão de apresentar um contraditório ao relatório da AEE.

Neste estudo, com a análise aos relatórios publicados no site da IGEC, verificámos que só um dos diretores entrevistados apresentou contraditório. E após a receção da resposta ao contraditório, sem alteração no nível de classificação no domínio pretendido, não apresentou recurso.

Em relação à estrutura do relatório, têm todos opiniões convergentes: fácil leitura, com linguagem acessível e facilidade em identificar os aspetos positivos e menos positivos.

Porém, um dos diretores assegurou ter o relatório divulgado no site do AE, mas considera-o, pouco acessível para os pais e encarregados de educação, por ter alguns “conceitos próprios de escola” (D2-L098).

Concluimos que os relatórios dos AE dos diretores entrevistados foram analisados, interpretados e em todas as organizações houve alterações. Inclusive num dos AE com níveis de classificação de “Muito Bom” e “Excelente”, o Diretor admite: “temos sempre caminho para melhorar” (D1-L241).

Assim, também podemos concluir, no final do nosso estudo, que implicações tiveram os relatórios de AEE, na liderança e na gestão na ação dos quatros diretores.

Constatámos alterações em todos os AE dos diretores entrevistados após a receção do relatório de AEE. Um dos diretores, já tinha consciência que tinha de fazer alterações, outros após a análise do relatório e com a intervenção de outros no processo, reconheceram as fragilidades e iniciaram a sua ação na organização de modo a responder à sua missão de forma mais eficaz e eficiente possível da sua liderança, e das suas competências descritas no Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008. E assim, no âmbito das conceções da avaliação, a escola é reconhecida como uma entidade que cumpre.

Um dos diretores entrevistados afirma que após a receção e análise do relatório, estão todos mais comprometidos e responsabilizados para um melhor funcionamento a nível

organizacional, cumprindo assim, um dos parâmetros do paradigma objetivista das concepções de avaliação de escolas. O mesmo afirmou: “eu acho que nunca nada está perfeito e é isso que nos faz procurar ser melhores ...” (D4-L170).

Um outro Diretor entrevistado, relativamente à classificação do domínio “Liderança e Gestão” e às implicações na sua liderança e na sua gestão afirma que em termos de dinâmica de escola não haver alterações após a receção, até porque como o mesmo afirma: “foi o parâmetro em que tivemos a classificação mais elevada” (D3-L167).

Também na excelência, mas com outra opinião, revela estar na excelência, mas que há sempre caminho para melhorar.

Ao Diretor exige-se competências para executar localmente as medidas de política educativa, e assim, podemos concluir que os quatro diretores entrevistados, todos diferentes, mas muito idênticos, principalmente por terem como referência a concepção generalista e a concepção político-social, consideraram haver implicações na sua ação de liderança e de gestão após a receção do relatório de AEE.

Neste percurso investigativo e com a síntese das principais conclusões a que chegámos, contribuímos para uma melhor compreensão das “implicações dos relatórios de avaliação externa, no domínio “Liderança e Gestão”, nos AE e EnA do 3.º ciclo avaliativo iniciado em 2018.

Por outro lado, pretendemos contribuir para a abertura de novos caminhos de investigação através da formulação de outras questões sobre esta temática.

Já quase a finalizar as nossas considerações finais, pretendemos delinear algumas limitações encontradas ao longo deste estudo, assim como, apresentar algumas sugestões para a estruturação e desenvolvimento de futuras investigações.

Poderíamos ter ido mais além, se estendêssemos o estudo a mais distritos ou até mesmo a Portugal Continental, mas o estudo teria de ser de natureza quantitativa, porque a realização de entrevistas seria um estudo interpretativo muito exaustivo.

Uma das limitações a este estudo diz respeito ao número de diretores que responderam ao contacto para uma entrevista para participação no nosso estudo. Mas, devemos referir que os quatro diretores entrevistados não revelaram insegurança em relação ao seu anonimato e que se mostraram muito recetivos ao longo da entrevista.

O estudo da temática dos relatórios de AEE, referentes ao 3.º ciclo avaliativo, é atualmente uma área de investigação pouco explorada, apesar da sua importante relevância e amplitude.

Assim, ao concluirmos este trabalho, temos a plena consciência de que contribuímos para uma nova visão sobre a temática da receção dos relatórios de AEE pelos diretores e as implicações que estes têm na sua liderança e na sua gestão.

Como recomendações para investigações futuras sobre esta mesma temática, AEE no 3.º ciclo avaliativo, salientamos: a importância de alargar a amostra a outros diretores utilizando outras técnicas de recolha de dados, de que é exemplo o inquérito por questionário. Seria de todo pertinente realizar um estudo que colocasse em evidência as implicações dos relatórios de AEE, do 3.º ciclo avaliativo, ainda a decorrer, na ação do diretor; outra investigação poderia prender-se com a análise documental dos relatórios, relativamente ao ponto 4 “Áreas de Melhoria”, dos AE ou EnA com pelo menos dois níveis de classificação inferiores a Bom. Este poderia ser a nível nacional com a questão, “Que implicações teve o relatório de AEE na ação do diretor, após a sua receção?”; ainda outra investigação poderia prender-se somente com uma análise documental a todos os relatórios de AEE a nível nacional, aos níveis de classificações descritas no “quadro resumo das classificações” de AE e EnA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' ' | ' ' ' |

- Afonso, A. J., Torres, L. T. (2020). Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais. In Pacheco, J. A., Morgado, C. M., Sousa, J. R. (Org.), *Accountability múltipla, genenrialismo e identidade do diretor da escola pública* (pp. 121-140). Porto Editora.
- Afonso, N. (2014). Políticas de governação e liderança das escolas. In Machado J. & Alves J. M. (Coords.), *Coordenação e Supervisão e Liderança, Escolas Projetos e aprendizagens* (pp. 8-21). Universidade Católica Editora.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N. (Org.), *Políticas Educativas*, (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. In *Inspeção Geral de educação. As escolas face aos novos desafios*. IGE.
- Bardin, L. (2004). Análise de Conteúdo. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (Org.). (2006). A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores. Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In Barroso, J. & Afonso, N. (Org.), *Políticas Educativas*, (pp. 27-58). Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2012, 23 de outubro). *A Direcção da escola – Tensões no presente, Desafios para o futuro* [Comunicação]. III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Espanha. (pp. 6-13).
- Barroso, J. (2018). A Transversalidade das Regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *40 Anos: Educação & Sociedade Seção Comemorativa*, 39 (145), 1075-1097.
<https://www.scielo.br/j/es/a/PbNMg5wwsMwTQzY3XXdkpcK/?format=pdf&lang=pt>
- Bernardes, M. S. O. (2008). Liderança e modelos de gestão em contexto escolar [Dissertação de mestrado, Fundação Bissaya Barreto]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29017>

- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., Vaz-Rebello, M. P., Alferes, V. R. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In Pacheco, J.A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 231-246). Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Candeias, P. J. P. S. (2016). *Avaliação Externa de Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Escolas da Zona Centro de Portugal Continental* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10316/33335>
- Castanheira, P. (2012). *A avaliação de escolas como factor de competição: uma tendência futura?* [Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10773/11723>
- Coelho, I., Sarrico, C., Rosa, M. J. (2008). Avaliação das escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67. <https://www.redalyc.org/pdf/3885/388539112006.pdf>
- Favinha, S. M. S. (2012). *Lideranças Escolares: os diretores e a abertura à mudança e à inovação (Estudo de caso)* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.1/3099>
Repositório da Universidade do Algarve.
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3099?locale=en>
- Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In Pacheco, J.A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 121-146). Porto Editora.
- Girão, A. M. S. (2021). *Avaliação Externa das Escolas, Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças – estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10316/96533>

- Goleman, D., Boyatzis., R. & McKee, A. (2018). O poder da inteligência emocional, Como liderar com sensibilidade e eficiência [Tradução Berilo Vargas]. Objetivista.
- Gonçalves, M. J. B. (2009). *Avaliação Externa de Escolas Quando um Agrupamento pretende uma escola de qualidade...* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10451/3375>
- Gonçalves, E., Fernandes, P., Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In Pacheco, J.A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados. Instituto Piaget.
- Kotsou, I. (2012). Inteligência Emocional e Gestão – Compreender e utilizar a força das emoções (pp. 141-154). Edições Piaget.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45. https://www.researchgate.net/publication/331315153_A_auto-avaliacao_das_escolas_e_a_melhoria_da_qualidade_da_educacao_um_olhar_reflexivo_a_partir_de_uma_situacao
- Lima, L. C. (2011). Director de Escola: subordinação e poder. In Mendes-Neto, A., Costa, J.A., Ventura, A. (Org.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C., Sá, V., Torres, L. L. (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In Lima, L. C., Sá, V., Torres, L.L. (Org.), *Diretores Escolares em ação* (pp. 7-17). Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., Sá, V., Silva, G. R. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In Lima, L. C., Sá, V., Torres, L.L. (Org.), *Diretores Escolares em ação* (pp. 19-69). Fundação Manuel Leão.
- Moreira, J. M. & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: Um estudo por questionário. In Barreira, C., Bidarra, M. G. & Vaz-Rebelo, M. P. (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 84-128). Porto Editora.

- Nogueira, A., Gonçalves, M. & Costa, J. A. (2019). A intervenção da Inspeção na Avaliação Externa das Escolas: um estudo com base nas percepções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 32 (2), 171-187.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/32305/1/14812-Texto%20do%20Trabalho-68920-1-10-20191231.pdf>
- Oliveira, P. G., Clímaco, M. do C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., Oliveira, J.F. (2006). Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas (pp. 2-11). Ministério da Educação.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- Pacheco, J. A., Seabra, F. & Morgado, J. C. (2014). Avaliação Externa. Para referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In Pacheco, J. A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 17-55). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J. & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional. In Pacheco, J. A., Morgado, C. M., Sousa, J. R. (Org.), *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais* (pp. 13-99). Porto Editora.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In Pacheco, J. A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 91-118). Porto Editora.
- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In Pacheco, J. A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 181-228). Porto Editora.
- Silva, M. A., & Machado, J. (2013). A escolha do diretor. *Revista Portuguesa Educacional*, 13, 107-135.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3391/3288>
- Silvestre, M. J., Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In Pacheco, J. A. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 59-69). Porto Editora.

- Silvestre, M. J., Saragoça, J. & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In Vaz-Rebello, M. P. (Org.), Barreira, C., Bidarra, M. G., *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 11-35). Porto Editora.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Pactor.
- Sousa, J., Maia, I. B., Morgado, J. C., Pacheco, J. A. (2021). Avaliação Institucional de Escolas no Quadro da Globalização, internacionalização e accountability. In Pacheco, J. A. (Org.) & Peralta, D. A., *Currículo e Avaliação Externa, entre políticas internacionais e práticas nacionais* (pp. 15-40). Edições Húmus.
- Souza, L. T., Martins, A. O. M., & Carvalho, M. A. (2017). Influência da liderança na qualidade da gestão democrática de uma escola pública (pp. 3-11). <https://www.researchgate.net/publication/318094760> Influencia da lideranca n a qualidade da gestao democratica de uma escola publica
- SPCE (2020). *Carta Ética, da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, 1-21. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing evaluation. *In school. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), Internacional handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Klumer Academic Publisher.
- Terrasêca, M. (2011). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo* (pp. 111-141), CNE.
- Torres, L. L. & Rocha, M. C. (2020). Uma “Direção” entre margens: escola do Vale. In Lima, L. C., Sá, V., Torres, L. L. (Org.), *Diretores Escolares em ação* (pp. 71-124). Fundação Manuel Leão.
- Torres, L., Sá, V. & Lima, L. C. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In Lima, L. C., Sá, V. & Lima, L. C. (Org.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 283-298). Fundação Leão.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, M. (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128), Edições Afrontamento.

Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.

https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Veloso.pdf

Referências a sites consultados

<https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm> consulta a 21 de janeiro de 2023 (website da IGEC)

https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content consulta a 20 de março de 2023 (site IGEC)

https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2425#content consulta a 20 de março de 2023 (site IGEC, Âmbito, princípios e objetivos, 2019, pp. 1-2)

Referências Documentais Consultadas

Quatro relatórios da Avaliação Externa de Escolas (website da IGEC)

Legislação Consultada (por ordem cronológica)

Decreto-Lei n.º 115/98, Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04 (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos).

Decreto-Lei n.º 31/2002, Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20 (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Decreto-Lei n.º 75/2008, Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22 (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - Guião da Entrevista

Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema: Os relatórios realizados pela Equipa da Avaliação Externa e a influência que têm na prática organizacional após a sua receção.

Pergunta de partida: Quais as implicações e os efeitos dos relatórios da AEE, no domínio “Liderança e Gestão”, na ação do Diretor?

Destinatários: Quatro diretores/as de Agrupamentos de Escolas dos distritos de Lisboa e/ou de Setúbal, com relatório da equipa da AEE do 3.º ciclo avaliativo.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Bloco A	- Explicar os objetivos da entrevista; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação e garantir o bem-estar do entrevistado; - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista; - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.	
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados			
Bloco B	- Conhecer os aspetos mais relevantes relacionados com a carreira docente do entrevistado.	- Fale-me dos aspetos mais importantes da sua vida académica e da carreira. - Há quantos anos é diretor deste Agrupamento? - Que fatores contribuíram para se candidatar ao cargo de Diretor?	- Formação académica; - Habilitações; - Escolha da docência; - Grupo de recrutamento; - Vínculo institucional; - Tempo de serviço no Agrupamento; - Formação especializada;

<p>Bloco C Exercício do cargo de Diretor</p>	<p>Conhecer os principais aspetos do cargo de Diretor</p>	<p>- Que aspetos valoriza mais no desempenho do cargo de Diretor? - Fale-me do seu exercício como Diretor, nas seguintes dimensões: processos de comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão e definição de objetivos organizacionais.</p>	<p>- Comunicação com os elementos da Direção, coordenadores de Departamento e Estabelecimento; - Considera as opiniões dos docentes e não docentes na tomada de decisão.</p>
<p>Bloco D Representações da AEE</p>	<p>- Relacionar a Avaliação Externa de Escolas (AEE) com a intervenção do Diretor.</p>	<p>- Como vê a Avaliação Externa de Escolas, a metodologia utilizada e os procedimentos realizados?</p>	<p>- Questionários de satisfação; - Análise documental; - Análise de informação estatística; - Observação da prática educativa e letiva; - Observação direta; - Entrevistas de grupo.</p>
<p>Bloco E A receção do relatório da AEE</p>	<p>- Entender a forma como é rececionado o relatório da AEE pelo Diretor.</p>	<p>- Em que suporte foi entregue ou enviado o relatório da AEE? - Fale-me um pouco do que se passou a seguir à receção do relatório. - Que aspetos positivos e negativos aponta à estrutura do relatório do 3.º ciclo avaliativo? - Quem analisou o relatório da AEE? - Concordou/ concordaram com as classificações atribuídas? Porquê?</p>	<p>- Quem leu primeiro; - Que sensação teve ou tiveram; - O que leu ou leram primeiro. - Classificação do domínio “Liderança e Gestão”</p>

<p>Bloco E A receção do relatório da AEE</p>	<p>- Conhecer as reações ao relatório da AEE</p>	<p>- E com os pontos fortes e áreas de melhoria, do domínio “Liderança e gestão?” - Fizeram um relatório ou um documento interno dessa análise? - Com quem foi partilhado? - Apresentaram um contraditório à equipa de AEE? - Quem elaborou esse contraditório?</p>	<p>- Quem participou. - Foi divulgado. Como? - Não apresentaram? Porquê?</p>
<p>AEE</p>	<p>- Analisar as mudanças /implicações organizacionais impostas após análise do relatório.</p>	<p>- Após a análise das áreas de melhoria relatadas no relatório da AEE, relativamente ao domínio “Liderança e gestão”, que medidas foram tomadas por si? - Essas medidas organizacionais foram implementadas em todo o Agrupamento? - Quais foram as principais implicações ou efeitos na sua liderança e gestão, após a receção do relatório? - Após ... anos, de receber o relatório da AEE, considera que a sua visão e estratégia adotada no seu Agrupamento, alterou a organização? Se sim, enumere três alterações positivas.</p>	<p>Liderança: . Visão e estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens. . Documentos orientadores da escola. . Mobilização da comunidade educativa. . Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens. Gestão: . Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos. . Ambiente escolar. . Organização, afetação e formação dos recursos humanos.</p>

. Organização e afetação dos recursos materiais.
. Comunicação interna e externa.

Bloco F	- Agradecer a	- Agradecer a colaboração.
Agradecimento	colaboração na	- Informar da transcrição da
ao entrevistado	entrevista	entrevista para validação (a
		posteriori).

Observação:

Outras questões a efetuar dependem de cada entrevistado e da condução da entrevista, dado que cada percurso de vida e profissional é singular e muito particular.

Anexo B - Consentimento
Informado e Protocolo de
Consentimento Informado

Consentimento Informado

Caro/a participante, peço-lhe que leia este pequeno texto antes de ceder a sua autorização para participar neste estudo, no âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Lisboa e que tem como objetivo principal compreender as implicações e os efeitos dos relatórios da Avaliação Externa de Escolas (AEE), no domínio “Liderança e Gestão”, na ação do Diretor.

Para tal, necessito que me conceda uma entrevista com duração prevista de cerca de quarenta e cinco minutos e que autorize a sua gravação áudio, para obter informações sobre assuntos relacionados com o cargo de diretor e a sua intervenção na AEE, a receção do relatório da AEE e as alterações organizacionais após a receção.

A sua participação é muito importante, mas, no entanto, voluntária.

Como autora desta investigação estou disponível para qualquer esclarecimento e comprometo-me a enviar a transcrição da entrevista realizada após quinze dias para a sua aprovação.

Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade e servem somente para serem utilizados no âmbito do estudo.

Solicito a sua permissão para usar as informações e os dados recolhidos exclusivamente no âmbito do estudo, garantido a confidencialidade e o anonimato, comprometendo-me a não usar, nem divulgar, o seu nome ou o do Agrupamento de Escolas onde exerce a função de Diretor(a), nem nenhuma outra informação que o(a) possa identificar.

Atenciosamente,

a investigadora _____

Eu, _____ autorizo

a investigadora Sónia Marina Esteves Antão Almeida a recolher dados para a sua investigação.

Autorizo as gravações da entrevista e declaro que não me oponho à utilização das mesmas para o seu estudo, desde que seja garantido o anonimato

Protocolo de Consentimento Informado - Entrevista semiestruturada

Eu,

aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Sónia Marina Esteves Antão Almeida, aluna de Mestrado em Administração Educacional na Escola Superior de Educação, orientado pelo Professor Doutor Carlos Pires, no âmbito da dissertação de Mestrado, na área da administração escolar e avaliação externa de escolas.

Declaro que me foram explicados e compreendi os objetivos principais deste estudo que constam do documento de consentimento informado anteriormente assinado por mim.

Entendi e aceito responder a uma entrevista semiestruturada que explora questões sobre a avaliação externa de escolas e a receção do relatório produzido pela Direção Geral de Educação no 3.º ciclo avaliativo.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da administração escolar, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Diretor (a) _____

Assinatura _____

_____/_____/_____

Anexo C - Pedido de entrevista

O contacto para realização das entrevistas semiestruturadas, aos quatro diretores(as), no âmbito do estudo foram via correio eletrónico com a seguinte mensagem:

Ex.mo Sr(a) Diretor(a)
do Agrupamento de Escolas xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

O meu nome é Sónia Almeida, sou aluna do mestrado de “Administração Educacional” da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar um estudo sobre a avaliação externa de escolas, orientado pelo Professor Doutor Carlos Pires.

O estudo em questão intitula-se “A receção dos relatórios de avaliação externa pelos diretores de Agrupamentos de Escolas”.

A sua colaboração, na cedência de uma entrevista, permitir-me-á compreender o objetivo principal do estudo, as implicações e os efeitos dos relatórios da Avaliação Externa de Escolas (AEE), no domínio “Liderança e Gestão”, na ação do(a) Diretor(a). Tenho consciência, pelo cargo que desempenha, que pode ser complicado arranjar uma hora para me receber. Por este facto, ficarei ainda mais grata e reconhecida.

Para além deste facto, a investigação que pretendo realizar para ser levada a bom porto, depende exclusivamente das entrevistas que realizar.

A sua colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá também que o estudo possa ser realizado.

Em anexo, envio o documento de consentimento informado e o protocolo de consentimento informado para conhecimento.

Desde já agradeço imenso a colaboração e a atenção dispensada e, na expectativa de resposta de V. Exa., despeço-me, apresentando cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,
Sónia Almeida

Anexo D - Transcrição da
Entrevista - Diretor 1

Entrevistado - D1 (Diretor 1)

Entrevistadora – SA (Sónia Almeida)

Local – realizada via *Google Meet*

Duração – 30 min

SA – Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. E mais uma vez, informo que o meu estudo incide nas implicações que os relatórios da Avaliação Externa de Escolas têm na prática organizacional após a sua receção.

Asseguro-lhe que sua identidade e do agrupamento serão mantidas em anonimato ao longo do estudo. Também garanto que após a transcrição da entrevista a enviarei via correio eletrónico para aprovação.

Aceita que grave a entrevista?

D1 – Claro que sim.

SA - Fale-me dos aspetos mais importantes da sua vida académica e da sua carreira.

D1 - Eu já estou na direção há mais de vinte e cinco anos. Licenciiei-me em Educação Física e Desporto na Faculdade de Ciências e Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. No primeiro ano que concorri fiquei logo efetiva, na altura, mas fiquei em Bragança. Depois fiz mobilidade e fiquei em xxxxxxx. Posso dizer que estou nesta escola desde que tenho seis anos porque fui aluna da escola e depois consegui através da mobilidade em vez de ficar em Bragança ficar em xxxxxxx e depois no primeiro ano ainda lecionei uns dois ou três anos e convidaram-me para secretária do agrupamento, na altura, o conselho diretivo e eu aceitei o desafio até porque não queria ir para Bragança.

Depois de Bragança, passei por Loulé e Odemira mas nunca lecionei em nenhuma dessas escolas. Fiquei sempre aqui no agrupamento.

Passei de secretária a vice-presidente e mais recentemente a diretora deste agrupamento. Tem sido sempre um desafio, porque primeiro eu não tinha formação nenhuma em termos de especialização para a história da educação escolar, mas como fui participando nas várias formas de dirigir uma escola fui aprendendo com os meus colegas que estavam à frente do conselho diretivo ou da direção. Mais tarde fiz um curso de valorização

académica pelo INA (Instituto Nacional de Administração) e fiquei por ali, só há dois anos é que fiz o mestrado em gestão e administração educacional. Fiz apenas porque importava-me um ano relativamente à progressão da carreira, porque embora seja sempre uma aprendizagem qualquer coisa que nós façamos aprendemos sempre, seja em qualquer área, mas de facto acho que foi a experiência ao longo dos anos que me foi dando alguma bagagem na questão de toda a gestão e organização de um agrupamento. Desde aí têm sido sempre um desafio acrescido, porque primeiro éramos só a escola sede, depois passamos a agrupamento vertical, passamos a integrar a vertente de pré-escolar e primeiro ciclo que foi excecional, a meu ver. Foi uma aprendizagem para mim brutal, porque são dois níveis de ensino para os quais eu não tinha a mínima formação. Se tivesse sido a minha formação inicial se calhar, na Escola Superior de Educação tinha alguma aprendizagem a nível de primeiro ciclo, mas pré-escolar nem pensar. Foi uma aprendizagem muito, muito gratificante, porque todas as colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar ajudaram-me a entender um bocadinho as dinâmicas do mundo e do desafio que é a educação pré-escolar e o primeiro ciclo.

Aliás eu costumo dizer que eu não conseguiria ser nem educadora, nem professora de 1.º ciclo, porque realmente é um desafio não só face à tenra idade e ao desenvolvimento ainda dos alunos (dos três aos seis e depois dos seis até aos dez) como também a questão da aprendizagem da competência da leitura e da escrita. Elas têm sido incansáveis e quando não sabemos temos de pedir ajuda e têm me ajudado ao longo destes anos e perceber as dinâmicas do pré-escolar e do 1.º ciclo. Do segundo e do terceiro ciclos era mais fácil, porque faz parte da minha formação inicial.

Portanto, foi um desafio integrar um agrupamento vertical e desde então nunca deixou de ser um desafio, porque as constantes mudanças e transformações obrigam a isso mesmo. Temos de andar sempre a correr a tentar nos adaptar às novas situações e desafios que são colocados. Considero-me uma pessoa que não sei tudo, peço ajuda, faço muitas asneiras e peço desculpa pelas asneiras e arranjam sempre solução. Isto é uma constante aprendizagem. São os meus últimos dois anos, porque não me posso candidatar mais.

SA - Há quantos anos é diretora do agrupamento depois de ser um cargo unipessoal?

D 1 - Desde 2008. Desde que saiu o 75.

SA - Que fatores contribuíram para se candidatar?

D 1 - Candidatei-me porque já tinha alguma experiência na altura porque já tinha integrado os conselhos diretivos e gosto muito daquilo que faço. Foi uma continuação por assim dizer.

SA - Que aspetos valoriza mais no desempenho do cargo de diretor?

D 1- Para já não considero o diretor unipessoal, embora na legislação seja. Posso lhe dizer que, quando mudámos de instalações, para as instalações novas, porque nós tínhamos a escola antiga e criámos um edifício novo de escola Sede, e os gabinetes da direção eram todos isolados e eu quando vim ver a escola a primeira medida que tomei face ao novo edifício foi mandar as paredes abaixo, porque eu não concebo que cada um esteja dentro de uma caixa.

Temos um gabinete onde somos quatro: eu, a subdiretora e mais duas adjuntas. Podia ter uma terceira, mas eu acho que muita gente complica em vez de facilitar.

Nesse sentido, embora eu seja a diretora e a última a responsável, trabalho em equipa com os outros três elementos da direção, considero que a intervenção e a partilha entre todos os elementos da comunidade educativa na maior parte das decisões tenha de ser um construto coletivo. Até para a organização do ano letivo (documento orientador do ano letivo), ponho sempre à consideração do conselho pedagógico, aos departamentos, ao pessoal não docente e aos serviços administrativos, para eles poderem dar o seu contributo face à organização de todo o novo ano letivo.

E portanto, acho que isso tem ajudado muito a ouvir as pessoas. Uma pessoa sozinha não faz nada, temos de trabalhar em equipa, quer seja dentro da escola quer seja fora dela.

SA - E a comunicação com os coordenadores de departamento e estabelecimento?

D1 - A nossa porta está sempre aberta. Desde as 08:00h da manhã até as 18:00h da tarde, ninguém precisa de tirar senhas ou marcar atendimentos. Como bons colegas que somos, eu não deixo de ser professora e ainda bem que o sou porque acho que a sensibilidade para gerir e organizar toda uma dinâmica de escola, tem de passar primeiro por quem somos e quem somos, uma professora. A porta está sempre aberta significa que o canal de comunicação tem duas vias, para lá e para cá, e a qualquer altura do dia podemos comunicar. Claro que hoje em dia, com a questão do digital, tem facilitado muito a

comunicação, principalmente a passagem de informações, convocatórias, etc. Temos sempre a porta aberta, ajudamos e tentamos minorar o que quer que seja, como agora os serviços mínimos, da melhor forma possível. A comunicação tem de ser sempre aberta, franca e às claras. Claro que na maior parte das vezes não podemos agradar a gregos e a troianos, mas tentamos sempre justificar as decisões e se alguém tiver alguma proposta, melhor, de mais fácil implementação e que possa agradar, estamos aqui.

SA - Como vê a avaliação externa de escolas, a metodologia utilizada e os procedimentos realizados? Relativamente aos questionários de satisfação, análise documental, análise de informação estatística, observação da prática letiva, observação direta, entrevistas de grupo...

D1 - Eu acho que o terceiro ciclo de avaliação está muito mais aperfeiçoado e acho que permite uma maior recolha de informação a todos os níveis. Acho que houve uma grande evolução relativamente ao primeiro e ao segundo ciclo. Aliás, se for verificar a nossa avaliação no ciclo anterior, 2012-2013, tivemos suficiente em todas as áreas, nos vários domínios. Isso deveu-se única e exclusivamente à questão do sucesso escolar dos alunos que tinha grande peso no ciclo avaliativo anterior. Portanto, embora já tínhamos tido dinâmicas muito semelhantes às que temos hoje, como agora a recolha de informação quer seja por observação direta ou a observação das aulas da questão pedagógica, porque recorre a um conjunto vasto de informações e não assenta exclusivamente no sucesso dos alunos, acho que permite uma recolha de informação muito mais fidedigna do que realmente se passa nos agrupamentos. E também porque todos os stakeholders (elementos parceiros da comunidade educativa) são ouvidos inclusivamente nas entidades parceiras. Houve uma grande evolução e agora é mais real, pesa embora tenha sempre a ver com a equipa inspetiva e não só, que faz a avaliação externa. Pesam muitas variantes, mas acho que sempre permite uma imagem mais realista daquilo que se passa.

SA - Em que suporte foi entregue ou enviado o relatório da avaliação externa de escolas do 3.º ciclo avaliativo?

D1 - Foi enviado em suporte digital para todas as estruturas do agrupamento: departamentos, conselho geral e pedagógico, representante dos pais, equipas pedagógicas, pessoal não docente... Depois foi sendo apresentado em todos esses órgãos.

Houve uma análise das várias componentes do relatório e as fragilidades com mais atenção. Foi pedido aos vários intervenientes, às várias estruturas, que apresentassem propostas de melhoria face às fragilidades que foram identificadas.

SA - Relativamente à estrutura do relatório, que aspeto positivo e negativo poderá apontar?

D1 - Acho que está bastante claro. É de fácil leitura o relatório, portanto não vejo qualquer constrangimento. Qualquer pessoa que o veja consegue identificar os aspetos frágeis e os aspetos positivos.

SA - Concordou com as classificações atribuídas?

D1 - Relativamente à autoavaliação do agrupamento, em que fazem referência que os pais poderiam estar presentes na equipa, revela que às vezes não sabem muito bem aquilo que se passa em termos de agrupamento. Isto porque, embora nós tenhamos os representantes eleitos, os representantes do conselho geral, ..., não há uma verdadeira preocupação com o todo do agrupamento. Os pais encarregados de educação e que têm assento nas várias estruturas tendem sempre a ter uma visão e um protagonismo muito individualista, ou seja a mais-valia que eles podem ter, para além daquelas que têm no conselho geral, não é o suficiente para ter relevância para o efeito. Portanto o impacto que eles também possam ter pode revelar-se em nada. Ter o nome às vezes na equipa, não significa que possam dar contributos para a melhoria. De resto, acho que nos revemos sim. Nós não preparamos ninguém para as avaliações externas, é a nu e a cru. Aquilo que nós fazemos é, passamos a informação de quando e como vai decorrer e pedimos às diferentes estruturas para nomearem as pessoas. Não as preparamos, dizemos o que elas vão falar, na generalidade, e depois seja o que Deus quiser. Tem de ser o que é porque nós queremos realmente melhorar.

SA - Relativamente ao domínio da liderança e gestão, em relação aos pontos fortes e às áreas de melhoria concordaram, acharam que não estava de acordo...

D1 - Nós concordamos, achamos que é aquilo. Estivemos ali o mais honestamente possível, portanto acho que de facto aquilo espelha aquilo que somos e aquilo que tentamos ser em prol dos nossos alunos e da nossa comunidade educativa. Somos o mais

transparentes possíveis, e ainda por cima temos tantas auditorias, temos o perito externo, o TEIP, auditorias em várias áreas, o eco escolas ... é mesmo aquilo. É um facto. Relativamente à capacitação do pessoal docente e não docente é uma constante, mas a verdade é que como nós temos a transferência de competências para a autarquia desde 2008 também, portanto a parte da formação do pessoal não docente deveria estar a cargo da autarquia, pese embora tenhamos uma relação excelente com a autarquia nem sempre eles realizam as ações de formação que nós solicitamos de acordo com as necessidades. Foi nesse sentido, que nas entrevistas, o pessoal não docente nomeadamente dos serviços administrativos identificou essa fragilidade. Posto isto, aquilo que nós temos feito, dentro da possibilidade que nós temos do nosso orçamento de compensação e receita, vamos gerindo e vamos fazendo formações para o pessoal não docente enquanto a câmara efetivamente não nos vai dando todas as formações que nós solicitamos.

SA - Em relação a essa análise, fizeram algum relatório, um documento interno? Com quem foi partilhado ou apresentaram o contraditório?

D1 - Não apresentamos contraditório. Aceitamos o relatório, achámos que ia ao encontro do que é o nosso agrupamento. Aquilo que estamos a fazer é, dentro do nosso plano plurianual de melhoria TEIP e dentro do nosso plano anual de atividades, vamos inserindo dentro das fragilidades que foram identificadas, ações ou atividades para irem ao encontro dessas fragilidades identificadas. Por exemplo, no nosso plano anual de atividades já estão inseridas algumas das ações de formação que o pessoal não docente andava sistematicamente a pedir à autarquia e até à data não tínhamos conseguido, portanto nós vamos logo introduzindo. Outro fator que também introduzimos, foi para além da apresentação dos relatórios (que nós fazemos relatórios trimestrais e depois um no final do ano) em que face às fragilidades, os intermédios vão nos permitindo logo indo reestruturando algumas das ações, mediante das três grandes áreas que nós temos, que é a gestão e organização do agrupamento (parte interna), a questão da melhoria das aprendizagens para os alunos e a terceira que é a questão da colaboração com a comunidade externa. São essas as três grandes áreas. Face também aos resultados trimestrais que vamos tendo, espelhados nos relatórios, fazemos apresentação nas equipas pedagógicas, onde os pais têm assento como representantes das turmas. Logo aí são identificadas as fragilidades do trimestre e são partilhadas as estratégias que as diferentes

estruturas estão a querer implementar para melhorar essas fragilidades. Portanto há um aumento da frequência com que estamos a transmitir os resultados dos relatórios, em vez de ser só no final do ano estamos já a partilhar ao longo dos trimestres. Uma coisa que também considerámos importante é a partilha daquilo que se está a fazer nas diferentes turmas que fazem parte dessa equipa pedagógica. Por exemplo, agora no final do primeiro período, os encarregados de educação representantes foram convocados para as reuniões de equipas pedagógicas (nós não temos um conselho de turma, temos quatro conselhos de turma uma vez que funcionamos em equipas pedagógicas de anos de escolaridade) reúnem-se semanalmente e nessa equipa pedagógica, estão para além de todos os professores das quatro turmas, estão numa visão multidisciplinar um técnico dos serviços técnico-pedagógicos, seja ele psicológico, mediador ou educador social, um professor de educação especial, os representantes dos pais dessas turmas e também os delegados e subdelegados dessas turmas. No final de cada período é divulgado o que é que foi realizado para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Muitas das vezes são os próprios alunos a apresentar, outras vezes são os professores e os alunos a apresentar aos encarregados de educação, permite aqui um maior acompanhamento. Fazemos esse investimento. Há sempre uma apresentação em PowerPoint para depois os representantes enviarem aos restantes pais. Estamos aqui a tentar diversificar ao máximo a informação e a via de comunicação para conseguirmos chegar aos outros pais e encarregados de educação.

SA - Após a análise das áreas de melhoria no domínio da liderança e gestão, que medidas foram tomadas por si e pela sua equipa?

D1 - Otimizar os mecanismos de divulgação dos documentos estruturantes e continuar a investir na capacitação. Relativamente à capacitação, foi integrado no nosso plano anual de atividades o conjunto de ações estruturantes e com o nosso orçamento de compensação e receita vamos levar a cabo algumas delas, nomeadamente em termos de suporte básico de vida, que era uma das questões que só os assistentes operacionais solicitaram. A alimentação saudável, pelas questões do refeitório, os programas de contabilidade e gestão dos serviços administrativos, também já conseguimos que elas participassem em algumas e já estão planeadas outras, e do pessoal não docente, para além daquelas que o centro de formação e associação de escolas xxxxxxxx proporciona também através do

nosso orçamento de compensação e receita, temos também já traçadas algumas delas para conseguir ir ao encontro. Para além disso, também conseguimos que dentro do próprio centro de formação, fossem equacionadas ações de formação específicas para cada agrupamento porque para nós não tinha sentido fazer formações iguais para os vários territórios educativos, porque cada escola é uma escola e tem as suas necessidades e, portanto, através das reuniões dos diretores também conseguimos que houvesse essa alteração e agora já é feito face à medida de cada agrupamento. Relativamente aos mecanismos de partilha, no início de cada ano letivo, nas reuniões com os diretores de turma, educadores e professores titulares, faz-se logo e já começamos este ano, a apresentação das grandes linhas orientadoras do projeto educativo e quando temos mais ou menos traçado os projetos curriculares de turmas são também apresentados aos encarregados de educação. Como eu referi na questão anterior, nas equipas pedagógicas vai já se fazendo esse balanço no final de cada trimestre para aumentar assim a transmissão e a promoção do conhecimento das pessoas face aos nossos documentos orientadores. Facilitamos também os links da nossa página onde tentamos sempre ter todos os documentos estruturantes.

SA - Pode-se dizer que após ter recebido o relatório deste ciclo avaliativo houve mudanças na organização.

D1 - Muda sempre, para positivo. Não vamos deixar de fazer aquilo que fazíamos bem, aquilo que temos de tentar fazer sempre é ir melhorando. Eu costumo dizer que a excelência é difícil. Embora nos tenham dado excelente na liderança e gestão, eu acho que se ficássemos satisfeitos com o excelente e agora baixássemos os braços, seria mau. Estamos na excelência, mas temos sempre caminho para melhorar. E se não for melhorar, com aquele intuito de muito bom para excelente, mesmo dentro do excelente, de certeza que podemos melhorar. Se em vez de chegar a 50 pais chegamos a 60, em vez de termos 90% dos professores envolvidos temos 95%. Portanto eu e a minha equipa achamos sempre que há sempre margem de melhoria.

Anexo E - Transcrição da
Entrevista - Diretor 2

Entrevistado – D2 (Diretor 2)

Entrevistadora – SA (Sónia Almeida)

Local – sede do agrupamento do entrevistado

Duração – 25 min

SA – Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. E mais uma vez, informo que o meu estudo incide nas implicações que os relatórios da Avaliação Externa de Escolas têm na prática organizacional após a sua receção.

Asseguro-lhe que sua identidade e do agrupamento serão mantidas em anonimato ao longo do estudo. Também garanto que após a transcrição da entrevista a enviarei via correio eletrónico para aprovação.

Aceita que grave a entrevista?

D2 – Aceito.

SA - Fale-me dos aspetos mais importantes da sua vida académica e da sua carreira.

D 2 - A minha vida académica começa por ser uma formação inicial em Educação Física, Grupo 620, dei aulas durante alguns anos e depois fui convidado para fazer parte de uma direção de uma escola onde estava a dar aulas, porque na altura ainda não havia agrupamentos. Fui para adjunto dessa direção ainda com aquele modelo antigo de apresentar a lista, ir a votação e toda a gente sabe quem vai para as direções. A nossa lista ganhou e estive cerca de nove anos num cargo diretivo, passando por vários cargos: passei a subdiretor dessa mesma escola e depois da diretora se reformar eu passei a diretor. Esse foi o primeiro período. Depois tive um outro período, onde aí sim as escolas se agruparam e eu saí da direção e estive outra vez cerca de oito anos a dar aulas. Há quatro anos, surgiu esta oportunidade de concorrer aqui e a outras escolas. Eu já tinha feito o mestrado e acabei por achar que este desafio era mais interessante e estou aqui a terminar o meu primeiro mandato.

SA - Que fatores contribuíram para se candidatar ao cargo de diretor?

D 2 - Essencialmente dois. Primeiro um cansaço muito grande de vinte e tal anos na mesma escola, onde me sentia a pregoar para as paredes, ou seja, pouca gente se interessava no que eu tinha para dizer e em discutir comigo essas coisas e aquelas que se interessavam era na teoria, porque depois na prática ninguém queria mudar nada. E fruto da minha maneira de ser, porque eu não estou muito bem onde não me sinto bem e tenho duas opções ou mudo ou mudo o ambiente onde estou. Na altura, houve um concurso para o agrupamento onde eu estava, o outro, e foi uma das hipóteses que coloquei, mas também surgiu este e depois tive de optar. Acabei por achar este desafio mais interessante, pelo simples facto de que já eram muitos anos no agrupamento onde as pessoas já me conheciam muito bem e eu achei que íamos ter muita coisa instalada, que depois as pessoas já não eram só minhas colegas já eram minhas amigas. Vim para aqui e não conhecia ninguém. Achei que era o melhor e então aceitei este desafio que em teoria era mais difícil que o outro, não podemos comparar nunca mas acabei por aceitar. Vim para aqui para um contexto que se veio a verificar muito mais difícil do que eu esperava, mas é assim.

SA - Que aspetos valoriza mais no cargo de diretor?

D 2- Em qualquer cargo na educação, o aspeto relacional. É sempre o mais importante sem dúvida nenhuma. Não há trabalho em equipa, não há trabalho com pessoas que não se tenha de valorizar a relação. Acho que é por aí. Foi um dos motivos que me fez vir para aqui, foi não estragar algumas relações e não comprometer outras. Acho que a relação professor/aluno, diretor/docentes, diretor/assistentes operacionais, é o mais importante e se calhar é por aí que as coisas dão para o torto. Por muitas ideias que se tenham, opiniões temos todos, mas há que manter a relação estável de cooperação e de trabalho. É isso que eu procuro manter aqui.

SA - A tomada de decisão por vezes é difícil?

D 2 - É difícil porque é uma tomada de decisão muito solitária. Eu costumo tomar decisões a toda a hora, mas em 90% dos casos ouço sempre os outros. E, portanto, procuro ser sensível a isso para não estar a gerir contra ninguém. Às vezes temos de ir atrás daquilo que intimamente acreditamos mesmo, mesmo que isso seja um fator desestabilizador para os outros. Já me aconteceu aqui, acreditar muito em alguma coisa e ir por aí, mas na maior

parte das vezes tenho órgãos que me ajudam nesse aspeto. A decisão é sempre mais fácil de tomar, porque é coletiva, embora seja minha. Sempre.

SA - Falando de avaliação externa de escolas. O que é que pensa sobre a metodologia utilizada e os procedimentos realizados durante a avaliação externa de escolas que o seu agrupamento teve há pouco tempo?

D 2 - Eu já passei por duas diferentes, porque as anteriores não eram assim. Genericamente eu acho que é uma boa metodologia. Não podendo estar aqui a inspeção aqui o ano inteiro, porque isso obviamente teria outro olhar, e não podendo acontecer isso e eu compreendo, aquela semana em que cá está a observar aulas, falando com as pessoas, indo à procura de evidências documentais, acho que é uma boa metodologia. Eu vejo sempre as avaliações externas como algo que me podem ajudar a melhorar. Não estou muito preocupado, embora esteja, com a decisão final, que aqui foi igual à anterior, ou seja, eu tinha só três anos de trabalho quando eles cá tiveram e, portanto, achei normal aquilo que eles disseram no relatório, porque é algo que eu poria no relatório se eu fizesse o meu próprio relatório. Acho que o modelo é bastante bom, depois depende de quem vem. Nem todos têm a sensibilidade para fazer este tipo de procedimento inspetivo. Há inspetores um bocadinho brutos e, portanto, aí discordei de alguns métodos que eles utilizaram, mas seguiam o modelo e tiraram as conclusões com as quais eu concordei. Aliás, eu nem fiz contraditório.

SA - Quando recebeu o relatório da avaliação externa foi em que suporte?

D 2 - Digital, por e-mail.

SA - Quem leu primeiro? E depois?

D 2 - Eu li, depois os membros da direção e a seguir dei conhecimento a todos. Depois o relatório preliminar tem direito a contraditório que nós não fizemos então o relatório final foi para o site da escola e então aí é público.

SA - Fizeram algum relatório interno sobre as melhorias e os pontos fracos?

D 2 - Sim, fizemos e discutimos em sede de equipa de autoavaliação e inclusive em

conselho pedagógico. Não fizemos contraditório, mas fizemos uma exposição à inspeção sobre um pequeno erro de contas que lá vinha. Não era uma coisa de conclusão.

SA - Que aspetos positivos ou negativos apontam a estrutura do relatório?

D 2 - O documento é sucinto o suficiente, não é muito alargado. Para o tempo que eles que eles cá tiveram, não podia ser algo muito especificado. Acho que é claro, da minha parte que o li, aponta recomendações claras. Não tive necessidade nenhuma de questionar os inspetores sobre o que lá vinha e aqui entre nós também não ficamos com dúvidas sobre as recomendações. Portanto, achámos que era um documento de fácil leitura. Talvez, para quem não é do meio, possa ser um documento não tão fácil de entender, porque tem ali muitos conceitos próprios de escola. Talvez aí, por esse lado. É difícil fazer as coisas para o público em geral.

SA - Visto que não fizeram contraditório. As classificações atribuídas...

D 2 - Eu sobretudo, estava bem consciente do agrupamento ia apanhar a esse nível. Depois houve outras coisas que me fizeram pensar duas vezes se eram um bocadinho piores do que eu imaginava, mas ao nível dos resultados e dos procedimentos internos era o que eu esperava. Se na última avaliação nós tínhamos tido suficiente a tudo, se conseguíssemos passar um deles para bom, seria uma vitória para três anos de trabalho. Não aconteceu, voltamos a ter suficiente a tudo, embora haja uma série de aspetos no relatório que são muito positivos. Aliás, quem lê o relatório fica com a ideia de que, ao ler sem ler as classificações, que aqui ou ali podia haver uma classificação melhor. Acaba por não acontecer, mas também não foi por aí que me preocupou muito, porque eu sabia que em três anos era muito difícil inverter uma tendência. Na educação é muito difícil inverter resultados, procedimentos e ainda por cima tivemos aqui uma situação anterior a eu ter chegado com um período de um ano que a escola esteve muito conturbada que levou inclusive à demissão de um diretor antes de eu chegar. São períodos que afetam muitas pessoas e como eu costumo dizer, destruir é fácil, compor é muito difícil e, portanto, para três anos eu diria que não foi muito surpreendente a classificação. Eu diria que, se no próximo mandato, se ele houver, eu voltar a ter a mesma classificação, aí sim eu vou ficar muito dececionado. Mas para agora não está mau.

SA - Após analisar a menção que teve no domínio da liderança e gestão e mesmo nas áreas de melhoria de pontos fortes ou mais fracos, que medidas foram tomadas por si?

D 2 - Aquelas que me diziam diretamente respeito tinha sobretudo a ver com a voz dos alunos e sobretudo com a disponibilidade para estar mais presente aqui e ali, que eu justifiquei na altura quando tive a reunião com o inspetor final, com o facto de quando se está num ambiente em que está realmente catastrófico não nos preocupamos com isso mas com as coisas que é preciso pôr em funcionamento. Havia aqui coisas até que roçavam o ilegal e, portanto, quando nos dedicamos muito a isso acaba por ficar para trás uma parte que também é importante, mas que na altura não é prioritária, mas isso foi uma das conclusões que tiramos até já comecei a inverter um pouco esse ciclo, porque as coisas agora estão mais calmas ao nível da organização de escola, vamos dizer assim. Eu diria que agora as pessoas sabem minimamente o que fazer, enquanto dantes não sabiam. Tive reunião com os delegados de turma, portanto é uma coisa que está a ser modificada e que vinha no relatório como ponto fraco.

SA - Acha que os projetos/parcerias que pode haver promovem a qualidade das aprendizagens têm algum efeito na sua liderança?

D 2 - Eu acho que têm algum, mas não têm ainda o efeito que eu pretendo. Uma das razões por que lhe disse que concordei com o que vinha no relatório e com a exposição final dos inspetores, foi porque eu estou perfeitamente consciente daquilo que eles viram, porque também sei, também vi, também tenho evidências que as coisas estão a acontecer assim, mas também lhes disse que ainda não houve tempo suficiente para as medidas que estamos a aplicar desde o início do mandato terem consequências. Tudo é muito lento a mudar. Uma das coisas em que apostamos imenso foi na mudança dos critérios de avaliação e isso é difícil de mudar de um dia para o outro na sala de aula, portanto estamos agora a ver aos poucos alguns frutos do que plantamos há uns anos. Eu até lhe digo, não foi o relatório da avaliação externa que veio mudar aqui o rumo do que é que estávamos a fazer, porque já tínhamos consciência disso. Já tínhamos perfeita consciência disso. Era visível por toda a gente que cá viesse, não precisava de ser inspetor e, portanto, às vezes há inspetores que chegam a uma realidade e dão uma recomendação que as pessoas lá dentro não estavam minimamente atentas a ela. Nós aqui não, tanto que não fizemos contraditório.

SA - Enumere só três alterações positivas, assim as maiores, que poderá ter havido na liderança e na gestão após a avaliação externa.

D 2 - Vamos começar pelo princípio. Coisas que normalmente eles procuram e que nós já tínhamos. Havia uma visão e uma gestão de escola, havia uma visão estratégica, objetivos definidos no projeto educativo e não precisávamos de mudar isso. Disseram que a prática de recursos humanos se revela adequada. Há coisas que a inspeção diz que os diretores não tinham nem ideia, coisas práticas do tipo distribuição de serviço. A gestão dos recursos humanos de não gastar tanto crédito, de pôr as pessoas noutras áreas, porque também têm habilitações para tal, isso é uma das coisas que foi claramente positiva da parte deles. Outra coisa que teve de ser melhorada foi o plano de ação para o desenvolvimento digital das escolas. Nós fizemos um PADDE (plano de ação de desenvolvimento digital da escola), mas ficou assim um bocadinho em cima da mesa, porque estávamos preocupados com outras coisas. E eles perceberam isso. Perceberam que nós tínhamos objetivos lá que não estavam minimamente a ser atendidos, então decidimos reformular um bocadinho este PADDE como consequência da intervenção deles. Esta foi uma das coisas logo visíveis. No que diz respeito à liderança e gestão, o que vem aqui é mais coisas positivas do que negativas. Daí eu não ter percebido muito bem, porque é que se mantém o suficiente. A minha leitura é que uma liderança e gestão para ser mais do que suficiente tem de ter se calhar consequências nos resultados e aqui não teve ainda. Porque fala da boa gestão de recursos humanos, dos circuitos digitais que foi uma das coisas que mudámos logo de início. Tudo era em papel, tudo era arcaico. A avaliação externa foi logo a seguir à pandemia e é claro que eles foram perceber em algumas coisas que viram que o ensino à distância não tinha corrido tão bem quanto se quereria. Aqui houve de tudo, pois a interferir nas câmaras, atrás dos alunos, um pouco de tudo e, portanto, perdemos contacto com alguns alunos. Estamos num meio muito difícil e eles perceberam isso e disseram-nos isso. Eu tenho uma página de liderança e gestão. Não falaram muito desta parte, falaram mais da outra, a prestação de serviços e os resultados.

Anexo F - Transcrição da
Entrevista - Diretor 3

Entrevistado – D3 (Diretor 3)

Entrevistadora – SA (Sónia Almeida)

Local – sede do agrupamento do entrevistado

Duração – 30 min

SA – Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. E mais uma vez, informo que o meu estudo incide nas implicações que os relatórios da Avaliação Externa de Escolas têm na prática organizacional após a sua receção.

Asseguro-lhe que sua identidade e do agrupamento serão mantidas em anonimato ao longo do estudo. Também garanto que após a transcrição da entrevista a enviarei via correio eletrónico para aprovação.

Aceita que grave a entrevista?

D3 – Sim, pode gravar.

SA - Fale-me da sua formação académica, habilitações, o porquê da escolha da docência, o grupo de recrutamento, o tempo de serviço deste agrupamento e se tem formação especializada...

D3 - Para começar, relativamente à docência, eu costumo dizer que nunca fui daquelas pessoas que dizem que nascem com a ambição de ser professor. Fiz o 12.º ano e a minha intenção nem era sequer prosseguir os estudos, mas ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, um amigo de infância, entrou no 1.º Ciclo do Ensino Básico e eu fiquei um ano parado. No final desse ano ele ia pedir transferência para uma universidade lá perto da nossa zona de residência e ele desafiou-me a concorrer. Concorri, mas sem certeza alguma de ser colocado. Fiz a candidatura no ano de 2000 e fui colocado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro na licenciatura em Educação de Infância. Fiz um ano em Educação de Infância e pedi transferência para Ensino Básico 1º Ciclo, sendo a minha formação académica em Ensino Básico 1º Ciclo pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Comecei a minha atividade como professor de 1º Ciclo em janeiro de 2005 e, entretanto, fui passando por alguns ambientes desafiantes em algumas escolas de norte a sul do país, e também no Arquipélago dos Açores, em Rabo de Peixe, sem dúvida a escola onde eu aprendi mais e o meu “estágio” mais desafiante, mas lecionei sempre com a ideia

de um dia mais tarde passar para a parte administrativa e de gestão, porque realmente era aquela que eu ambicionava prosseguir. No ano de 2018, já neste agrupamento há 3 anos, a diretora da altura convidou-me para adjunto. Eu era coordenador de uma escola de 1.º ciclo, e comunicou-me que iria terminar no término do mandato não ia aceitar a recondução e lançou-me um bocadinho o desafio. Ela perguntou-me se eu não me queria inscrever numa instituição de ensino superior para tirar especialização na área de gestão e administração escolar. Estive um ano e qualquer coisa a matutar na ideia e depois realmente em 2018, inscrevi-me no mestrado em Administração Escolar no ISCTE, acabei a pós-graduação em 2019 e o mestrado em 2020, já como diretor. Comecei funções com a pós-graduação e durante o meu primeiro ano de mandato finalizei a minha dissertação já como diretor. Posso atualmente mestrado em Administração Escolar pelo ISCTE.

SA - Que aspetos valoriza mais no desempenho do cargo de diretor?

D3 - Eu valorizo muito a parte pedagógica e a parte social. Consigo fazer aquilo a que me propus na parte social e prefiro lidar com adultos e toda esta dinâmica de organização escolar. A parte pedagógica, eu gostava muito de fazer mais do que aquilo que faço, que era assistir a aulas, estar com os miúdos, estar no terreno, perceber as dinâmicas de sala de aula. Eu sou de 1º ciclo, gostava muito de passar pelos diferentes ciclos. Consigo passar, mas não da forma como eu queria, pois a parte administrativa e as exigências que nos fazem pela parte do Ministério da Educação, infelizmente colocam-nos sentados numa secretária a maior parte do dia e não me permite. Nós temos duas escolas de 1º ciclo além desta onde está comigo hoje, gostava muito de ir pelo menos uma vez por mês às escolas, há alturas que até vou mais que isso, mas não há uma rotina que eu gostaria de concretizar. Os miúdos fazem sempre uma festa quando me veem porque já estou cá há muitos anos, mas essa parte mais pedagógica, que tem a ver também com a minha área de docência, infelizmente não a consigo fazer todas as vezes que queria. O mais desafiante, é toda esta logística de organização que dá muito trabalho e que é muito difícil de executar. As pessoas que trabalham comigo ajudam-me muito e permitem que as coisas não sejam tão difíceis de fazer e que consigamos atingir os objetivos a que nos propomos.

SA - Em relação ao exercício de diretor, nas dimensões dos processos de comunicação, resolução de problemas, tomadas de decisão, definição de objetivos organizacionais, o que é que me poderia falar?

D3 - Nós somos uma escola de TEIP, um território educativo de intervenção prioritária, trimestralmente, temos de prestar contas perante a Direção Geral de Educação. O nosso Conselho Pedagógico acaba também por ser a nossa equipa técnica e a nossa equipa de autoavaliação, portanto todos os nossos objetivos e tudo aquilo a que nos propomos. Apesar de ser presidente do Conselho Pedagógico, as decisões são sempre tomadas em estreita parceria com o Conselho e com as lideranças intermédias, portanto, apesar de, por decreto ter o poder diretivo e ter autonomia de tomar decisões, (algumas tenho de tomar inevitavelmente), o meu posicionamento em termos de objetivos da escola e da nossa missão, está muito bem descrito nessa parte do nosso projeto educativo que está acessível no nosso site. A nossa missão, os nossos valores, onde estamos, o caminho que queremos percorrer, aquilo já atingimos, o que ainda falta. Reunimos muitas vezes e temos até conversas informais que nos permitem ter uma perceção daquilo que estamos a conseguir fazer bem ou até aquilo que estamos a fazer menos bem, mas sempre com uma liderança distribuída, uma liderança colaborativa que salvguarde acima de tudo os interesses superiores dos nossos alunos e alunas. A nossa realidade é uma realidade, que não é fácil, não em termos comportamentais, mas nós temos cerca de 65% da nossa população que beneficia da ação social escolar, temos um terço de alunos estrangeiros, acho que até já passámos um bocadinho essa barreira, temos 35 nacionalidades. Temos aqui muitos desafios, que exigem da minha parte e das pessoas que trabalham comigo um tipo de abordagem com estas crianças em que tem de haver uma relação de afetos que esteja muito presente, e que os alunos percebam que para além dos professores estarem ali para ensinar estão ali para os ajudarem em todas as dinâmicas e nos problemas que nós sabemos que muitos deles trazem de casa. Muitos deles a única refeição quente que fazem é cá na escola... Não é fácil, portanto tem de haver aqui uma relação muito próxima entre mim e as pessoas que trabalham comigo para que consigamos chegar aos nossos alunos da melhor forma.

SA - Em relação à avaliação externa de escolas que tiveram há pouco tempo, relativamente à metodologia utilizada pela equipa, a análise documental, as informações

relativas à estatística, a observação da prática educativa e letiva, observação direta, entrevistas de grupo... Como é que vê esse tipo de abordagem pela equipa da avaliação externa?

D3 - Vou fazer aqui um aparte. Foi a primeira vez que tive avaliação externa como diretor e como professor tinha passado por um processo, uma inspeção na avaliação externa, mas foi um processo de inquirição, foi uma situação de um docente de outra escola em que fui testemunha e que participei. Achei sempre que essa conotação era um bocadinho pesada. As pessoas falam em inspeção, nem sequer falam em avaliação, porque criam sempre muito pânico, principalmente aos docentes. Eu, apesar de todo esse contexto negativo que se criava à volta disso, nunca foi uma coisa que, não vou dizer que não me cria ansiedade, claro que cria, estava no meu primeiro ano como diretor e nunca tinha passado por este procedimento, mas exigiu muito trabalho que tivemos de fazer para dar resposta. Na realidade, as inspetoras que tiveram cá e os professores de ensino universitário, pois normalmente são dois inspetores e dois professores do ensino superior. A primeira coisa que eu lhes disse quando eles chegaram foi que era a primeira vez que eu estava a ser avaliado, portanto, estava totalmente disposto a aprender e aquilo que estiver menos bem nós iríamos corrigir, sempre num espírito muito construtivo e, portanto, não se admirarem que se alguma coisa estivesse mal ou menos bem, porque eu tinha perfeita consciência que nós todos os dias estamos a aprender. Isto para dizer que fiquei muito surpreendido nesse aspeto, porque realmente as pessoas que cá estiveram, tiveram uma postura muito construtiva e dialogante desde o primeiro momento e na apresentação do agrupamento à comunidade passaram essa mensagem, que a avaliação externa vem às escolas não inspecionar, mas num espírito construtivo de realmente perceber o que se está a fazer bem e o que se está a fazer mal, o que é que se pode melhorar e nesse aspeto. Fiquei com uma perceção muito positiva sobre a avaliação externa e achei que todo o procedimento ao longo dos cinco dias que a equipa esteve cá connosco foi sempre uma postura muito colaborante, muito assertiva, mesmo os contactos que depois que tivemos sempre de manter antes e após a avaliação externa, sempre uma postura muito construtiva e sempre sem complicar o que fosse. Claro que apontaram aquilo que estava menos bem, mas também fizeram questão de ressaltar aquilo que estava bem e que estava muito bem e que depois ficou demonstrado na classificação que tivemos. Realmente nós temos um projeto educativo que é muito intuitivo, nós temos um projeto muito virado para a

inclusão e para a interculturalidade, portanto, os resultados para nós são muito importantes, mas na nossa população temos de ter outras preocupações antes de pensarmos nos resultados e não há professor nenhum que consiga resultados com os alunos se à priori não tiver o cuidado de trabalhar outros aspetos. A equipa percebeu claramente as características do nosso território e pronto, acho que os resultados foram bons, mas ressalvar que toda aquela carga negativa que me era passada sobre as inspeções das escolas, fiquei, pela positiva, muito impressionado e correu tudo muito bem. Os painéis, não tenho acesso, mas claro que os professores antes dos painéis muito ansiosos e depois claro que tinham sempre algumas conversas e a opinião generalizada realmente foi essa, que a experiência foi muito positiva e ainda bem que aconteceu porque somos um agrupamento aprendente e queremos pessoas que nos ajudem e que façam com que aquilo que fazemos bem consigamos melhorar e aquilo que fazemos menos bem, comecemos a fazer melhor.

SA - Em que suporte foi entregue ou enviado o relatório da avaliação externa?

D3 - Através do e-mail dirigido ao diretor.

SA - Fale-me um pouco o que se passou a seguir. Foi lido, quem foi o primeiro a ler, que sensações teve quando leu, se foi logo ver as classificações, as menções.... Fale-me também um bocadinho se aponta alguns aspetos negativos a este relatório do 3º ciclo avaliativo...

D3 - Claro que fui o primeiro a receber o relatório e não lhe vou mentir que a primeira coisa que nós temos curiosidade é ir ver a nossa classificação. Em termos emocionais, tive uma descarga emocional muito grande, foi um sentimento de alívio e de dever cumprido. Eu sou diretor praticamente em tempo de pandemia, eu comecei em 2019, em 2020 tivemos o confinamento. Eu nunca estive em isolamento, vim para a escola todos os dias. Nós fomos escola de acolhimento, tivemos sempre alunos na escola e eu não tive muita perceção, claro que tive do isolamento, mas não a senti como a generalidade da população, porque tinham de ficar em casa. Foram anos muito duros e foram desafios para quem entra pela primeira vez como diretor. Em meio ano enfrentar uma situação que nunca o país sequer, pelo menos na nossa geração, ninguém tinha passado, que colocou o desafio da escola digital e o ensino à distância... perceber depois no final que isso foi

valorizado por alguém externo, isento... foi um sentimento de enorme satisfação, que partilhei com todos os meus colegas de direção que são as pessoas que trabalham diretamente comigo e corresponsáveis por essa situação pela positiva. Depois claro o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, em diferentes momentos, claro que por e-mail partilhei logo com o presidente do Conselho Geral e com todos os membros do Conselho Pedagógico mas, à posteriori, fomos analisar o relatório em sede de Conselho Pedagógico e Conselho Geral, até porque fizemos contraditório da nossa avaliação, apesar de ter sido boa, fizemos contraditório num dos parâmetros, neste caso foi da autoavaliação, porque achamos que de todos os parâmetros era aquele que na nossa ideia, no nosso pensamento merecia uma nota qualitativa superior aquela que teve.

SA - No domínio de Liderança e Gestão, não se referiram a nada no contraditório?

D3 - Não. Na gestão foi o parâmetro em que tivemos a classificação mais elevada. Eu não estava à espera, sou muito sincero, foi uma surpresa para mim. Estava à espera de que tivéssemos uma avaliação superior na autoavaliação, não que nos outros parâmetros não tivesse garantias ou a noção que deveríamos ter uma boa nota, mas nós vínhamos de um período em que na última avaliação externa tínhamos tido suficiente em todos os parâmetros e conseguimos subir um degrau num deles e dois degraus num outro. Eu percebo que se calhar para a equipa de avaliação externa tem de haver uma ponderação nesse aspeto também, quando estamos a avaliar um aluno, não vamos passar de 2 para 4. Claro que fiquei muito satisfeito por ter a avaliação que tive na liderança e gestão, mas eu não remeto a liderança e gestão para mim, portanto. A liderança e gestão sou eu, a equipa que trabalha comigo, é o Conselho Pedagógico... são todos. Sendo eu o rosto, e sendo o cargo de diretor um cargo unipessoal, claro que as pessoas a primeira coisa que direcionam para mim é essa responsabilidade seja positiva ou negativa, mas eu costumo dizer que quando é negativa transportem tudo para mim, mas quando é positiva distribuo por todos. Claro que fiquei satisfeito.

SA - Quais foram os pontos fortes e áreas de melhoria nesse domínio da liderança e gestão?

D3 - Acharam que o tipo de liderança que estava a ser feito estava de acordo com a realidade do agrupamento e com os aspetos que nós esperamos no nosso projeto

educativo. Relativamente à autoavaliação, tendo nós um modelo de autoavaliação muito estruturado, aplicar o modelo CAF, que não é um modelo fácil de aplicar, mas respeitamos perfeitamente a resposta que nos foi devolvida no contraditório.

SA - Quem elaborou esse contraditório?

D3 – Eu, com a equipa de autoavaliação também. Nós fazemos tudo de uma forma colaborativa. O contraditório foi feito com o contributo de todas as pessoas que trabalham na equipa de autoavaliação. Eu estando na equipa de autoavaliação, estou sempre um bocadinho dentro de todas as situações, mas é uma equipa que já trabalha há vários anos. Foi nomeada por mim neste mandato, mas é uma equipa que já vem detrás, que já tem rotinas muito bem estruturadas e foi apenas por isso que nós achámos que foi um bocado injusto, até porque durante a visita a parte de autoavaliação foi diagnosticada pela própria equipa como estando bem estruturada e como sendo um dos fatores positivos do nosso agrupamento.

SA - Após a análise do relatório que fizeram, em Conselho Pedagógico, o que é que mudou? Tomou algumas atitudes diferentes em relação à liderança e gestão? Houve alguns aspetos que organizou ou reorganizou?

D3 - Em relação à liderança e gestão, não. Essa não era a nossa prioridade porque é algo que nós estamos bem, tivemos de nos focar nas coisas que ainda não estão nesse patamar, portanto relativamente à liderança e gestão não houve qualquer tipo de mudança da minha parte, mas continuar a trabalhar de forma colaborativa como sempre fazemos e a reunir muitas vezes de forma formal e informal. Não há nada que tenha sido alterado com essa situação.

SA - Em relação ao ambiente escolar após a avaliação externa, acha que houve alguma alteração? A nível de professores, alunos...

D3 - Antes e durante da avaliação, era notório por parte dos docentes alguma ansiedade e alguma expectativa perante essa situação. Após a avaliação, em sede de Conselho Pedagógico, tentamos perceber os aspetos menos positivos que estavam mencionados no relatório, mas em termos de dinâmica da escola não houve nenhuma alteração, até porque normalmente a avaliação que nós tivemos não pressupõe que haja qualquer tipo de

avaliação intercalar. Há situações em que quando os elementos têm uma nota inferior têm de trazer recomendações que depois mais tarde têm de ser revistas novamente, mas no nosso caso não se justificava, portanto, fizemos uma leitura atenta ao relatório e tentámos perceber nos parâmetros que estávamos menos bem tentar fazer algum tipo de modificação. Quando está aqui uma equipa de avaliação externa, os professores são muito mais rigorosos a fazer as coisas e se calhar mesmo nas próprias aulas. Isto é como a avaliação de desempenho dos docentes, vem cá o professor avaliador, dá uma aula bonitinha para toda a gente ficar feliz e depois quando ele vai embora, não quer dizer que façam as coisas mal feitas, claro que o rigor continua, mas acho que é maior com a presença da equipa.

SA - Foi necessário mudar algum documento orientador?

D3 - O projeto educativo foi um dos documentos também que nós tínhamos e que tínhamos acabado de fazer, com uma metodologia inovadora e foi um dos aspetos mais elogiados pela equipa de avaliação externa, porque utilizamos dois instrumentos, “*Balance Scorecard*” e o “*Strategy in one page*”, para ficar um documento de fácil leitura. Qualquer pessoa que entre no nosso projeto educativo tem cerca de 20 páginas, mas temos um que é o “*Strategy in one page*”, em que todos os nossos objetivos estratégicos que nós pretendemos atingir estão plasmados numa página A4 e depois tem uma série de enquadramento teórico que é necessário ter, mas é muito intuitivo. Percebe-se bem aquilo que queremos fazer. Qualquer professor que entre aqui pela primeira vez e se for ao site ver o projeto educativo o feedback que tenho tido é sempre muito positivo e vai sempre ao encontro das expectativas que eu e a minha equipa tivemos quando optámos por fazer as coisas de forma diferente. Ou seja, percebem logo o tipo de escola que somos.

SA - Receberam já o relatório/ a resposta do contraditório?

D3 - Sim, penso que já está mesmo no site. Recebemos e analisamos também, claro que não concordamos com algumas coisas que lá estão, mas percebemos.

Anexo G - Transcrição da
Entrevista - Diretor 4

Entrevistado – D4 (Diretor 4)

Entrevistadora – SA (Sónia Almeida)

Local – sede do agrupamento do entrevistado

Duração – 30 min

SA – Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. E mais uma vez, informo que o meu estudo incide nas implicações que os relatórios da Avaliação Externa de Escolas têm na prática organizacional após a sua receção.

Asseguro-lhe que sua identidade e do agrupamento serão mantidas em anonimato ao longo do estudo. Também garanto que após a transcrição da entrevista a enviarei via correio eletrónico para aprovação.

Aceita que grave a entrevista?

D4 – Sim aceito, claro.

SA - Fale-me da sua formação académica, habilitações, o porquê da escolha da docência, o grupo de recrutamento, o tempo de serviço neste agrupamento e se tem formação especializada...

D4 - A minha formação académica... Eu fiz mestrado em Comunicação e Linguagem dentro das didáticas. O ser professora sempre foi um sonho meu. A minha mãe era professora do 1º ciclo e eu ensinava as bonecas desde pequenina e obrigava toda a gente a assistir às minhas aulas, lá em casa e nunca nada do que me disseram contra esta profissão foi suficiente para me fazer desistir. Sempre me imaginei a ensinar e a ensinar português.

SA - A primeira formação é em Português?

D4 - Sim, licenciatura em Estudos Portugueses. Eu sou do grupo 300 e depois fiz o mestrado em Comunicação e Linguagem e iniciei o doutoramento, mas não concluí. O doutoramento era de uma parceria, que não sei se ainda existe entre a FCT, o ISPA e a FCSH que é a minha faculdade, onde ia estudar as emoções e a importância das emoções na liderança.

SA - E em relação à formação de gestão ou administração?

D4 - Fiz uma pós-graduação.

SA - E o vínculo institucional?

D4 - Sim, do quadro.

SA - O seu tempo de serviço...

D4 - 26 anos.

SA - Há quantos anos é diretora deste agrupamento?

D4 - Eu fui subdiretora quatro anos e como diretora estou há 12 anos.

SA - Que fatores contribuíram para se candidatar a diretora?

D4 - Na altura não havia ninguém para se candidatar a diretora e o que eu pensei foi: tinha estado aqui numa experiência como subdiretora e não quis deixar a escola abandonada. Foi um bocadinho esta sensação de missão, de salvaguarda da identidade, este vestir da camisola que no fundo é aquilo que vai fazendo viver as escolas. No primeiro ano, quando tive de assumir o cargo estava um bocadinho aterrorizada... No que é que me fui meter? E agora? O que é que vou fazer? Agora é a sério.

Mas, depois naturalmente tudo foi surgindo. Tudo se foi tornando mais fácil. As minhas ideias começaram a ser aceites e foi muito positivo ver a escola a mudar, mas porque todos queriam mudar e isso foi tão gratificante que eu aceitei ser reconduzida e depois voltei a candidatar-me. Portanto, tem sido gratificante.

Estou exausta e claro que é um trabalho de muita entrega.

SA - Continuando no exercício de diretora. Relativamente aos processos de comunicação, à resolução de problemas, das tomadas de decisões, as definições dos objetivos organizacionais... Como é que poderá definir e falar mais um pouco sobre isto?

D4 - Eu acho que perco mais tempo, muitas vezes com aquilo que não se vê do que aquilo que é visível. Eu acho que criei uma relação de empatia com as pessoas e desgasta-me muito mais essa parte de nunca as deixar cair e de estar sempre pronta para ajudar. Essa parte para mim é muito importante. Se coloco uma pessoa num determinado cargo, nos

primeiros tempos faço bastante orientação, até que a pessoa se sinta segura, depois vou procurar nos pares quem é que pode ajudar essa pessoa. A mim nunca ninguém me disse que não, para realizar um projeto, para assumir um cargo... e eu tenho de valorizar isso. Se calhar as pessoas não me dizem que não, porque sabem que eu estou lá, que eu ajudo, que não critico, que não julgo sem dar o meu apoio gratuitamente. Procuo orientar, a pessoa não tem de saber fazer aquilo naturalmente, a maior parte dos professores está muito bem integrado no seu espaço natural que é a sala de aula, mas pode não estar confortável a orientar colegas, a ser claro nessas orientações, a fazer-se respeitar entre os seus pares. As pessoas podem não ter isso na sua natureza e precisar de ajuda para desenvolver essas capacidades e se eu convido uma pessoa para um determinado cargo tenho de dar essa orientação, tenho de acomodar a pessoa até que se sinta confortável. Acho que isso é muito importante. Aqui na escola tudo é discutido, até mesmo os projetos a que eu me proponho na minha carta de missão e no meu projeto, depois são discutidos. Já tive de desistir de alguns, porque de alguma maneira podiam ter alguns aspetos prejudiciais naquele determinado contexto ou foram adiados, por exemplo, ou foram transformados. Já voltei atrás na minha palavra muitas vezes e não vejo mal nenhum nisso. Eu acho que tudo isso é muito importante na liderança, a pessoa reconhecer. Muitas vezes ao ouvirmos os outros, mesmo que não se concorde, se não tem os outros consigo, tem de voltar atrás. Não é a altura para fazer esta mudança ou realmente não é para este contexto onde estamos a trabalhar, porque eu tenho de aceitar as opiniões daqueles que estão diretamente com os alunos a trabalhar nesse momento.

SA - E as opiniões dos não docentes?

D4 - As opiniões dos não docentes têm de ser levadas em conta assim como a dos alunos. Eu ouço os alunos em várias reuniões que realizo, desde o primeiro ano do meu mandato e os alunos são cada vez mais críticos, mas no bom sentido. Eu acho muita graça, porque eles antes pediam-me coisas que não faziam ideia: “Nós queremos ter mais horas de Música e menos de Matemática”, “Nós queremos uma fonte luminosa no jardim”. Não sabiam bem o que pedir, não conheciam bem a dinâmica da escola. E agora, quando eu faço as reuniões, porque eu faço a partir do 3.º ano, eles são mais sabedores do que é a escola, da gramática escolar, do que é uma matriz, até que ponto é que a escola pode ser flexível ou não, até onde é que a escola pode ir e a partir de onde começa os poderes

legados da autarquia... os miúdos estão mais conscientes disto. Estão mais sabedores e mais exigentes. Eu acho isso muito importante. Os assistentes operacionais são fundamentais. Eles contactam com os alunos no pátio, têm outro tipo de conversas que os professores não têm com os alunos. Assistem a outro tipo de conversas com outro tipo de linguagem e é fundamental ir buscar todo este tipo de informações para o diretor estar informado acerca da escola na sua totalidade e daquilo que são as necessidades dos alunos e dos perigos a que eles estão sujeitos, dentro e fora da escola, porque há perigos dentro da escola, mas muitos vêm lá de fora.

SA - Mudando um bocadinho para o nosso tema. Como é que vê a avaliação externa de escolas, a metodologia utilizada e os procedimentos?

D4 - Eu acho que a avaliação externa de escolas é uma mais-valia e tem de ser assumida como uma mais-valia para as escolas. É um olhar externo de pessoas que estão muito habituadas a ir a vários agrupamentos ou a escolas não agrupadas e que se não for transformado numa experiência traumatizante, porque acontece e infelizmente ainda acontece, é uma experiência muito positiva para as escolas. Quando eu assumi o cargo de diretora, no ano anterior, o diretor tinha tido uma avaliação externa e dessa avaliação decorreu um plano de ação de acompanhamento, portanto no meu primeiro ano de mandato, eu tive um plano de ação de acompanhamento por parte da DGE. Logo de início fizemos um diagnóstico com o Conselho Pedagógico e selecionámos cinco áreas prioritárias de intervenção e isso foi uma mais-valia para este agrupamento. Deu um impulso para essa mudança, as pessoas sentiram-se comprometidas, porque foram ouvidas pela equipa de inspeção. Fizeram formação nessas áreas, envolveram-se e criaram-se equipas de trabalho de acordo com a formação. Criou-se aqui um espírito de missão em volta dessas áreas e a escola recuperou imenso, das críticas positivas e negativas desse relatório nasceu uma missão nova da escola e a escola concentrou-se nessas cinco áreas prioritárias e passados dois anos estávamos já a extravasar, porque já tínhamos ultrapassado alguns daqueles obstáculos e, portanto, esses planos de ação estratégica começaram a nascer. Nós temos o nosso Observatório de Qualidade, da Avaliação Interna, que também produz um relatório anual e de todo esse circuito da informação da avaliação interna também fomos cruzando para fazer esses planos de ação de melhoria. Estamos agora a repensar a forma como fazemos esses planos de ação de

melhoria, mediante este novo relatório, “Como redefinir esses planos de ação de melhoria?”.

SA - O agrupamento é TEIP?

D4 - Não. Nós temos um plano de ação estratégica e no fundo esses planos de ação estratégica começaram a cobrir um pouco os planos de ação de melhoria que as escolas faziam. O plano de ação estratégica é mais relativamente ao sucesso, eu não digo que tudo na escola não tenha de trabalhar direta ou indiretamente para o sucesso dos alunos, mas há ações concretas que a escola deve assumir em planos de ação de melhoria, que podem ter a ver por exemplo agora com o digital, com a desburocratização, determinadas políticas de reciclagem, que não cabem num plano de ação estratégica e podem estar no projeto educativo. Por vezes, se queremos andar um pouco mais depressa, se transformarmos num plano de ação de melhoria e colocarmos duas ou três pessoas à frente daquelas ações de melhoria, a escola vai evoluindo, vai sendo mais dinâmica. Às vezes dizem-me “Oh xxx (nome do Diretor), não pode ser tudo igual pelo menos dois anos seguidos.” e eu digo sempre, pode, mas quando voltarmos a mudar vai custar muito mais, porque a sociedade está numa mudança demasiado acelerada. Se nós baixamos os braços é como estarmos na costa, sempre a tentar entrar no mar, mas com os braços baixos. Se nós tivermos prontos para mergulhar debaixo das ondas ou saltar por cima delas, a onda vai engolir-nos e é um bocadinho essa a imagem que eu tenho. A escola tem de ir mudando, não precisa de mudar tudo, mas todos os anos tem de haver qualquer coisa nova para nos desafiar.

SA - Em que suporte foi entregue ou enviado o relatório da avaliação externa de escolas?

D4 - Foi enviado em suporte digital

SA - Quem leu primeiro?

D4 - Fui eu a primeira pessoa.

SA - O que é que se passou a seguir à receção do relatório?

D4 - Li primeiro o rascunho que nós temos de validar, depois passei à minha equipa de direção, eles também fizeram uma primeira leitura, depois a seguir distribui pelos

elementos do pedagógico e pedi que validassem as informações que lá estavam. Depois do pedagógico validar, distribui pelas pessoas que tinham estado nos painéis para ver se correspondia àquilo que efetivamente tinha acontecido ou que tinha sido dito e toda a gente validou o relatório. Isto tudo em pouco tempo.

SA - Quando leu pela primeira vez o relatório, que sensação é que teve?

D4 - Eu senti que era a minha escola que estava ali retratada. Até mesmo nos aspetos negativos.

SA - Em relação à estrutura do relatório, aponta alguns pontos negativos ou até à estrutura?

D4 - Eu acho que o relatório está muito bem estruturado. Fácil leitura, a linguagem acessível... acho que está muito bem estruturado.

SA - Concordou ou concordaram com as classificações, as menções atribuídas no relatório?

D4 - Concordei. Para mim há duas características muito importantes num ser humano, a humildade e a resiliência e eu acho que nunca nada está perfeito e é isso que nos faz procurar ser melhores e mesmo as “críticas” que lá estão eu acho que são válidas. Não considero que as críticas que lá estão são exageradas ou mal direcionadas.

SA - Em relação aos pontos fortes e áreas de melhoria do domínio da liderança e gestão, acha que foi ao encontro das suas expectativas e da sua equipa?

D4 - Sim, foi ao encontro, porque nesse domínio não é só avaliado nem a liderança do diretor, nem só das intermédias e eu creio que há sempre muito a fazer neste domínio, porque a liderança é um domínio frágil. É um domínio que não basta a pessoa ter essa competência ou capacidade, essa competência ou capacidade tem de ser reconhecida pelos outros e validado a todo o momento, a cada decisão. Se há coisa que o diretor ou o coordenador de departamento, ou outros coordenadores de outras estruturas de supervisão pedagógica, os diretores de turma, por exemplo, estão sempre a fazer é tomar decisões. Aliás, eu às vezes sinto-me exausta de tanto tomar decisões sobre temas diferentes ao longo de todo o dia.

SA - Fizeram algum relatório interno sobre a análise do relatório?

D4 - Não.

SA - E contraditório?

D4 – Não fizemos contraditório.

SA - Após a análise das áreas de melhoria, descritas no relatório da avaliação externa, que medidas foram tomadas em relação ao domínio da liderança e gestão?

D4 - Em relação ao domínio de liderança e gestão, a mim não me parece que no relatório conste se há algo de muito concreto para modificar. De qualquer das maneiras, este ano, os diretores aqui do xxx, e as suas equipas de coordenadores tinham frequentado uma formação para cargos de coordenação e lideranças de topo da Universidade xxx que o centro nos proporcionou. Nessa altura, quando veio o relatório eu pensei “Não vou novamente investir numa área de formação, porque acabámos de ter uma formação para estes cargos” e pareceu-me que tínhamos de explorar aquilo que tínhamos aprendido nessa formação e depois verificar o que é preciso alterar. Às vezes é preciso amadurecer as ideias, porque as formações não têm um impacto imediato.

SA - Então não foram ainda tomadas medidas neste domínio.

D4 - Não, sobre esse domínio não.

SA - Quais foram as principais implicações ou efeitos na sua liderança e gestão, após a receção do relatório?

D4 - O relatório que alterou mais a minha prática foi o do outro diretor, tenho de ser sincera. Tinha tantos aspetos negativos, tanta coisa para alterar, que esse sim marcou muito a minha prática. No último, tenho estado preocupada com alguns aspetos, porque houve uma melhoria das escolas a nível nacional no geral. As escolas estão a funcionar a nível organizacional e não só, de uma forma muito melhor, estamos todos muito mais comprometidos, responsabilizados, não falo só dos diretores, os professores na sala de aula... todos nós, estamos de alguma forma, mais comprometidos com o sucesso dos nossos alunos e o professor de hoje tem muito mais responsabilidade que tinha o professor

de há 20 anos ou há 30 anos. E é por isso que também estamos mais exaustos. A verdade é que temos feito tudo para melhorar a educação e os números estão à vista, mesmo que comparativamente com os restantes países da Europa e não só. Esse relatório preocupou-me muito mais, para já porque eu estava no início e queria melhorar os resultados da escola e porque esse relatório era um desafio enorme.

Este relatório... nós temos a procurar trabalhar naquelas áreas mais concretas, de críticas muito diretas e muito incisivas em relação à avaliação interna, à prática letiva, mas a nível do domínio da liderança e gestão, não tanto. Agora, depois desta entrevista, fiquei com curiosidade, mas vamos trabalhar em Conselho Pedagógico amanhã para trabalhar nessa questão.

SA - Considera que a sua visão e estratégia adotada no seu agrupamento, após receber o relatório, alterou a sua organização?

D4 - Não. Até porque não foi nenhuma crítica apontada nesse aspeto. As visões do agrupamento mantêm-se as mesmas e é uma visão assimilada. Assimilada por todos os professores e pelo pessoal não docente.

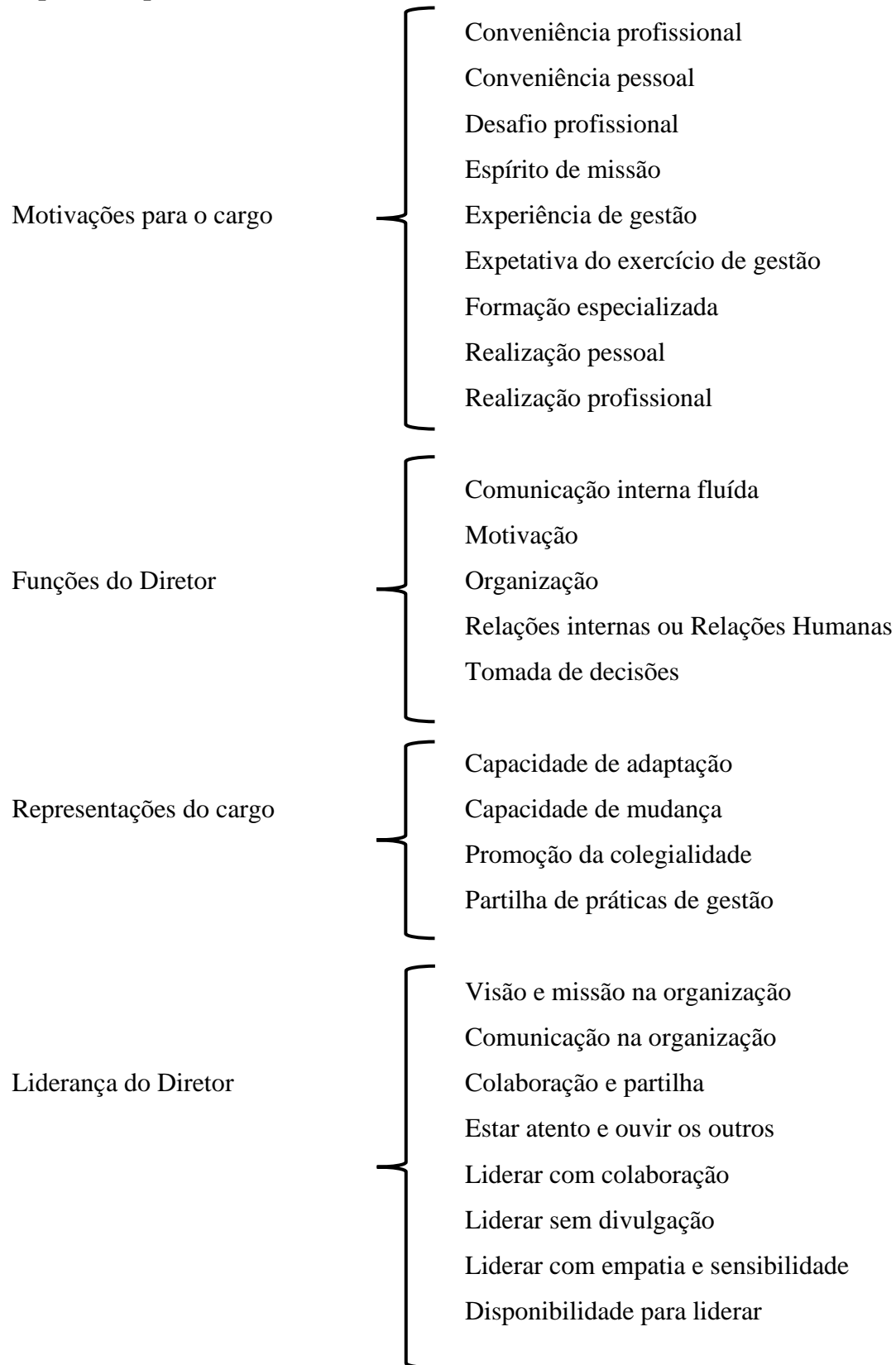
SA - No fundo, as maiores alterações foram quando entrou para a direção e não logo após este relatório.

D4 - Exatamente. Se bem que esta avaliação foi muito importante, tudo o que ouvimos, porque este modelo tem uma coisa muito importante. Nós estamos muito tempo com os inspetores, eu estive muito tempo com os inspetores, eu acompanhei a visita às escolas, a visita aqui, as interações dos inspetores na sala de aula ou quando entravam... e nós aprendemos muito com isso, porque quando eu vou, é diferente. Quando alguém que não é conhecido dos alunos e entra nas salas, eles assumem uma outra postura e respondem outras coisas e dão uma outra visão da escola. São muito sinceros, eu sofri muito nessas visitas, mas é bom que eles sejam sinceros porque nós ensinamos-no-los a serem ou pedimos que sejam. E acho que essas visitas à escola são muito positivas neste novo modelo, também pelo fato de os avaliadores irem às salas de aula, observar as aulas. Acho que não se pode conhecer uma escola sem conhecer a sua prática letiva. Se não, nós dizemos tudo o que queremos

Anexo H - Mapa Conceptual e Matriz da Dimensão 1

Dimensão – “O cargo de Diretor”

Mapa Conceptual 1



Matriz 1 - DIMENSÃO 1 - “O cargo de Diretor”

Categories	Subcategories	Indicadores	UR	
Motivações para o cargo (20 UR)	Conveniência profissional	Oportunidade de mudar de agrupamento	D2-L019	
	Conveniência pessoal	Oportunidade de não ir para longe	D1-L018	
	Desafio profissional	Pelo desafio e experiência ao longo da carreira	D1-L023	
	Espírito de missão	Continuação do trabalho iniciado como subdiretora e vestir a camisola pela escola	D4-L040	
	Experiência de gestão	Aprendizagem com colegas		D1-L025
		Continuação do trabalho iniciado como subdiretora e vestir a camisola pela escola		D4-L038
		Experiência como Adjunto		D3-L028
		Experiência como coordenador de escola		D3-L029
		Experiência como subdiretor		D2-L016
		Experiência como subdiretor		D4-L038
		Experiência como vice-presidente		D1-L022
		Experiência em Conselhos Diretivos		D1-L060
		Participação em órgãos de gestão		D1-L024 D1-L031
	Expetativa do exercício da gestão	Ambição de seguir carreira na administração e gestão		D3-L026
	Formação especializada	Desafio mais interessante		D2-L020
		Formação já iniciada		D3-L036
Realização pessoal	Gosto pessoal		D1-L060	
	Conseguir fazer o que propôs		D3-L041	
Realização profissional	Continuação do trabalho iniciado como subdiretora e vestir a camisola pela escola		D4-L046	
Funções do Diretor (09 UR)	Comunicação interna fluida	Total disponibilidade para ouvir a comunidade educativa	D1-L083	
	Motivação	Acompanhar e orientar para o desempenho de um cargo	D4-L057	
	Organização	A logística é difícil e dá muito trabalho	D3-L053	
	Relações internas ou Relações Humanas	A importância do aspeto relacional do diretor com os outros	D2-L042	
	Tomada de decisões	A decisão é do diretor, mas é mais fácil quando é coletiva		D2-L055 D2-L056
		A tomada de decisão é solitária		D2-L051
		Aceitar as opiniões dos que trabalham diretamente com os alunos		D4-L076
		As decisões devem partir de uma construção coletiva		D1-L074

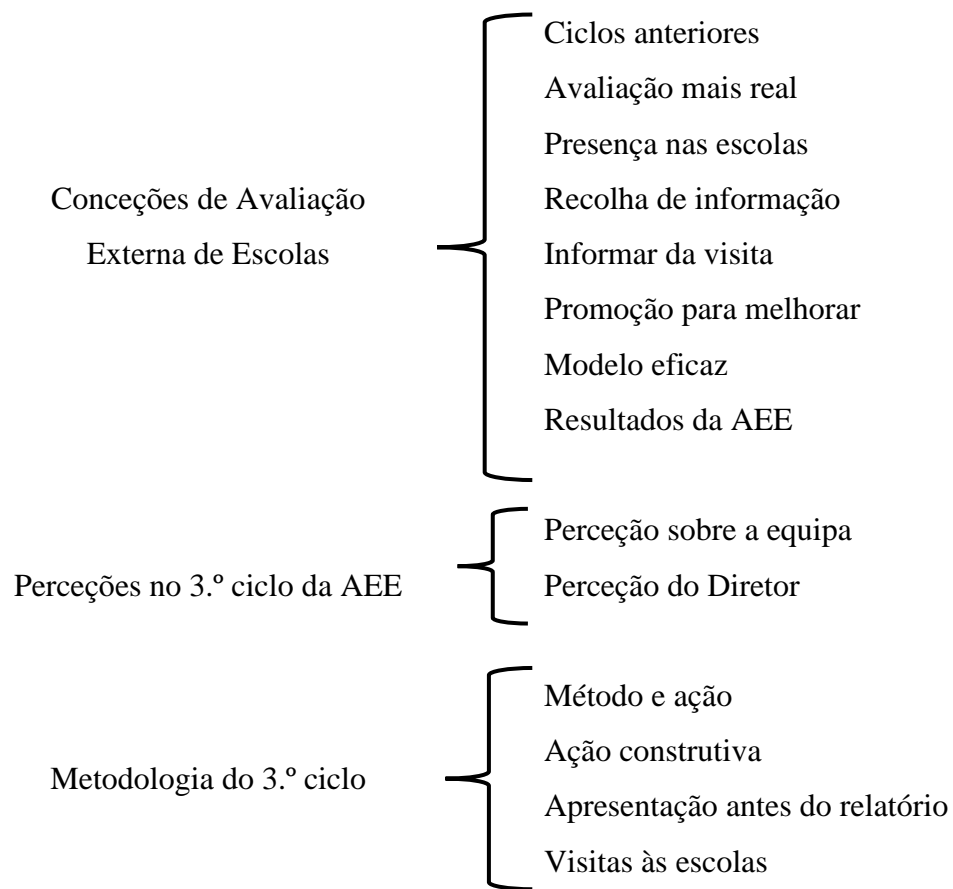
Representações do cargo (04 UR)	Capacidade de Adaptação	O diretor sempre a adaptar-se a situações e desafios	D1-L051
	Capacidade de Mudança	Um desafio, com muitas mudanças e transformações	D1-L049
	Promoção da colegialidade	Não considerar o cargo unipessoal	D1-L065
	Partilha de práticas de gestão	Disponibilidade de uma página de liderança e gestão	D2-L178
Liderança do Diretor	Visão e missão na organização	Contributos da comunidade escolar na organização do ano letivo	D1-L077
		A importância do pessoal não docente	D4-L090
		Ajudar e minorar da melhor maneira	D1-L091
		As ideias são aceites, porque todos queriam mudar	D4-L044
	Comunicação na organização	Comunicação franca e clara	D1-L092
		Comunicação, por via digital	D1-L089
		Divulgação dos documentos estruturantes	D1-L232
		Projeto Educativo na página e com feedback positivo	D3-L239
	Colaboração e partilha	Dar orientação e acomodar um docente a um cargo	D4-L066
		Orientar um professor que tem de orientar outros	D4-L062
	Estar atento e ouvir os outros	Decisões tomadas em Conselho Pedagógico, por todos	D3-L066
		Desistir de projetos ou transformá-los	D4-L070
		Estar mais no terreno para perceber as dinâmicas pedagógicas	D3-L043
		Ouvir os alunos	D4-L081
	Liderar com colaboração	Liderança distribuída e colaborativa para defender o interesse dos alunos	D3-L074
		Missão descrita no Projeto Educativo	D3-L069
		O diretor como o último responsável	D1-L073
		O diretor como responsável e o rosto da instituição	D3-L173
		O diretor é ajudado para conseguir atingir os objetivos propostos	D3-L055
		Os projetos são discutidos	D4-L069
Reuniões e conversas informais que permitem ter uma visão do que se passa		D3-L072	
Trabalhar em equipa		D1-L080	
Trabalho colaborativo		D3-L192	
Liderar e gerir em colaboração	D3-L176		

Liderança do Diretor (39 UR)	Liderar sem divulgação	Perder muito tempo com o que não se vê	D4-L053
	Liderar com empatia e sensibilidade	Relação de empatia com todos e sempre pronta para ajudar	D4-L054
		Relação dentro da instituição estável de cooperação e trabalho entre todos	D2-L045
		Sensibilidade para organizar e gerir	D1-L085
		Todos os dias é uma aprendizagem	D1-L053
		Tomada de decisão com os outros	D2-L051
		Tomar decisões, mesmo que desestabilizadoras	D2-L054
		Valorização da parte pedagógica e social	D3-L041
		Valorização das lideranças intermédias	D4-L058
		Valorizar a relação e o trabalho de equipa	D2-L043
		Voltar atrás e refletir antes de decidir	D4-L073
		Disponibilidade para liderar	Exigido muito trabalho administrativo
	Trabalho de muita entrega		D4-L048
	Total disponibilidade para ouvir a comunidade educativa		D1-L087
	Exigido muito trabalho administrativo		D3-L046

Anexo I - Mapa Conceptual e Matriz da Dimensão 2

Dimensão – “Representações da AEE”

Mapa Conceptual 2



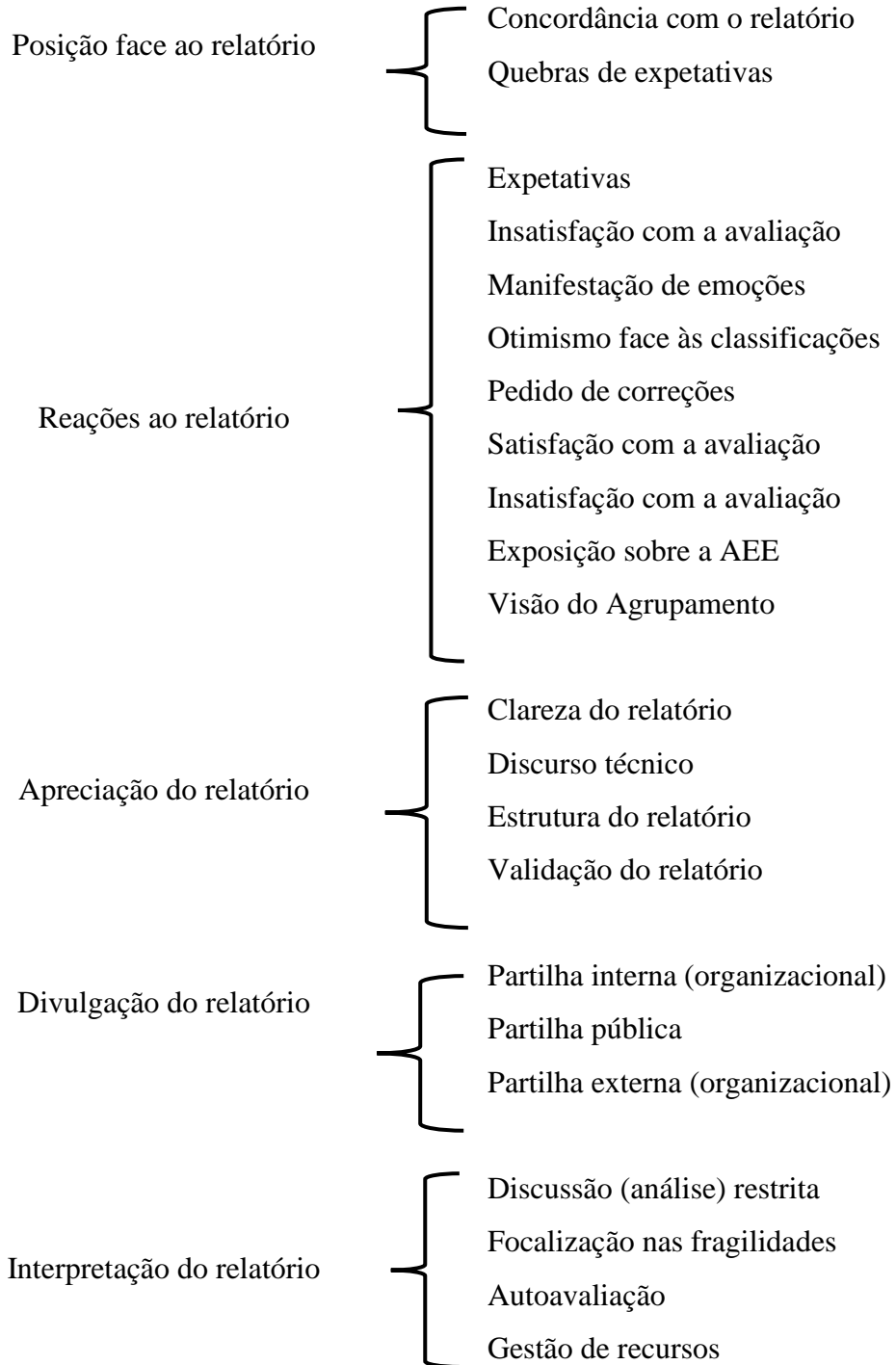
Matriz 2 - DIMENSÃO 2 - “Representações da AEE”

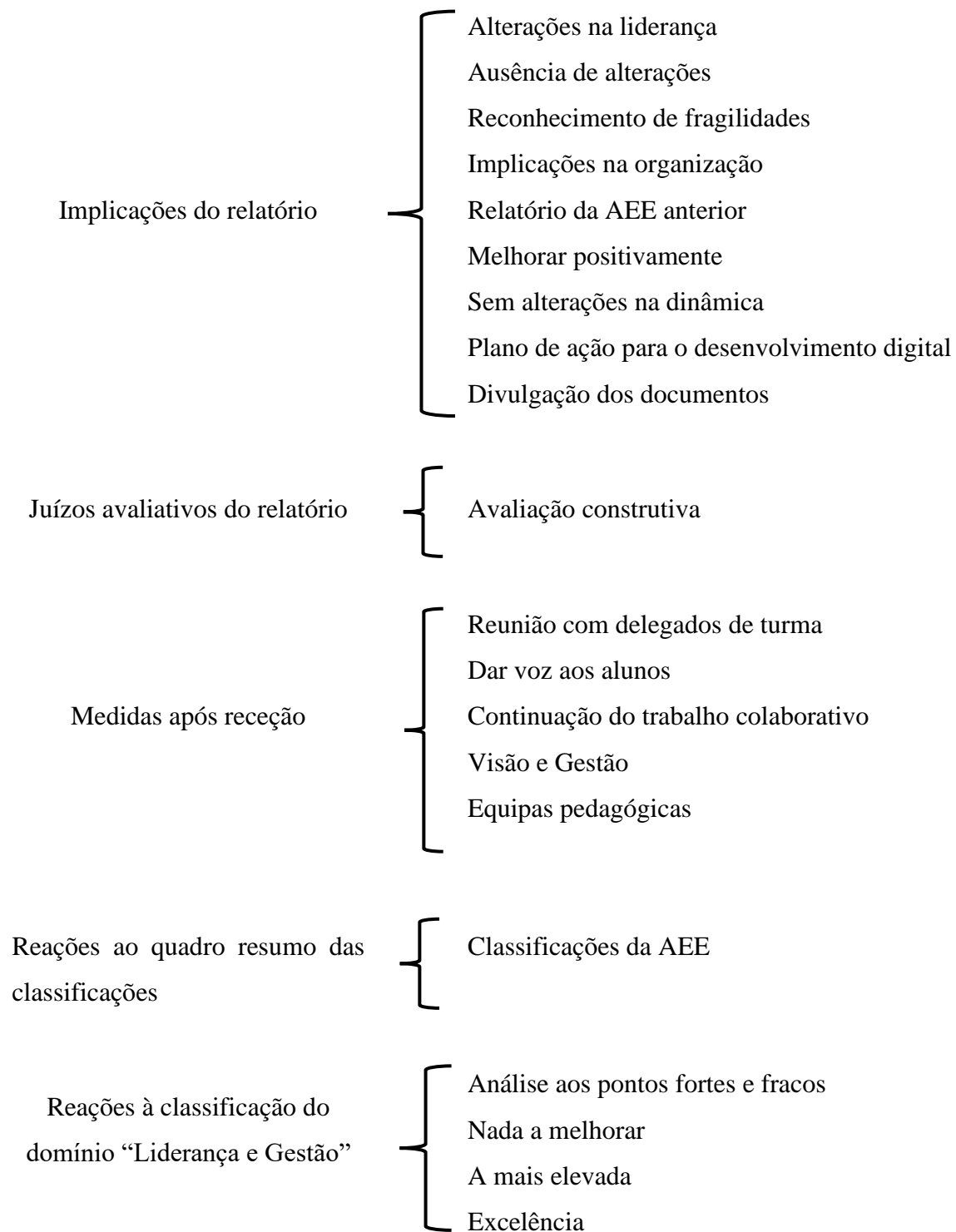
Categories	Subcategories	Indicadores	UR
Conceções de Avaliação Externa de Escolas (14 UR)	Ciclos anteriores	Menos aperfeiçoados que o 3.º ciclo avaliativo	D1-L101
		Evolução no 3.º ciclo	D1-L102
		Grande peso no sucesso dos alunos no 1.º e 2.º ciclos	D1-L105
		Plano de ação de acompanhamento no 2.º ciclo	D4-L104
	Avaliação mais real	Imagem mais realista	D1-L114
	Presença nas escolas	Estando mais tempo, teria outro olhar	D2-L064
		Observação de aulas	D1-L107
	Recolha de informação	Recolha de outras informações, sem ser no sucesso dos alunos	D1-L109
	Informar da visita	Informar as datas da AEE e nomeação para os painéis	D1-L142
	Promoção para melhorar	A AEE pode ajudar a melhorar	D2-L067
		Modelo muito bom	D2-L072
		Às vezes não são sensíveis a realizar a inspeção	D2-L073
	Modelo eficaz	Seguem o modelo previsto	D2-L075
Resultados da AEE	As dificuldades em inverter resultados na AEE	D2-L111	
Perceções no 3.º ciclo da AEE (07 UR)	Perceções sobre a equipa	Equipa inspetiva com uma postura muito construtiva	D3-L110
		Perceção muito positiva	D3-L114
		Perceção positiva da equipa da AEE	D3-L126
	Perceção do Diretor	Experiência muito positiva	D3-L132
		Há mais rigor, quando a equipa está na escola	D3-L223
		A AEE é uma mais-valia	D4-L101
		Um olhar externo que pode ser uma experiência positiva	D4-L102
Metodologia do 3.º ciclo (10 UR)	Método e Ação	Recolha de informação fidedigna	D1-L110
		Os parceiros são ouvidos	D1-L111
		Boa metodologia, observação de aulas, procura de evidências e falando com a comunidade educativa	D2-L063
		Boa metodologia, procuram também evidências documentais	D2-L066
		Concordância com a ação	D2-L073
	Ação construtiva	A AEE vem com um espírito construtivo	D2-L112
		Postura colaborante e assertiva	D3-L115
	Apresentação antes do relatório	Apresentação dos aspetos positivos e menos positivos na visita à escola	D3-L119
	Visitas às escolas	Acompanhamento dos inspetores nas visitas às escolas	D4-L233
As visitas e as observações de aulas são importantes		D4-L244	

Anexo J - Mapa Conceptual da Matriz da Dimensão 3

Dimensão – “Receção do relatório”

Mapa Conceptual 3





Matriz 3 - DIMENSÃO 3 - “Receção do relatório”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR
Posição face ao relatório (07 UR)	Concordância com o relatório	O Relatório espelha a realidade	D2-L109
			D1-L169
			D4-L159
			D1-L151
			D1-L152
		Quebra de Expetativas	Após leitura parece que as classificações seriam melhores
Reações ao Relatório (13 UR)	Expetativas	Reação às classificações	D2-L116
		Reação às classificações	D3-L168
		Curiosidade em ver as classificações	D3-L144
	Insatisfação com a avaliação	Fizeram contraditório	D3-L161
	Manifestação de emoções	Alívio de dever cumprido	D3-L146
		Descarga emocional	D3-L145
	Otimismo face às classificações	Reação às classificações	D2-L105
			D2-L107
	Pedido de correções	Não fizeram contraditório	D2-L088
	Satisfação com a avaliação	Satisfação com a avaliação em liderança e gestão	D3-L175
		Não fizeram contraditório	D1-L169
	Insatisfação com a avaliação	Fizeram contraditório	D4-L191
D3-L162			
Exposição sobre a AEE	Não fizeram contraditório	D2-L088	
Visão do Agrupamento	Visão de agrupamento muito realista e assimilado por todos	D4-L230	
Apreciação do Relatório (09 UR)	Clareza do Relatório	Qualquer pessoa entende o relatório	D1-L129
		Acessível, fácil leitura	D1-L128
		Acessível, fácil leitura	D4-L165
	Discurso Técnico	Pouco fácil de entender pelo público em geral	D1-L098
		Pouco fácil de entender pelo público em geral	D2-L097
	Estrutura do relatório	Relatório bem estruturado	D4-L164
	Validação do Relatório	Leitura e validação do relatório	D4-L151
		Leitura e validação por todos os que participaram nos painéis	D4-L153
Validação pelo Conselho Pedagógico		D4-L152	

Divulgação do Relatório (10 UR)	Partilha interna (Organizacional)	Dar conhecimento a todos	D2-L082
		Partilha com o Conselho Pedagógico	D4-L152
		Partilha com o Conselhos Pedagógico e Geral	D3-L158
		Partilha com todos os participantes nos painéis	D4-L153
		Partilhado com toda a Comunidade Educativa	D1-L119
		Primeira partilha com os membros da direção	D3-L156
		Partilha com todas as estruturas	D1-L119
	Partilha pública	Divulgação do relatório no site	D2-L083
	Partilha externa (organizacional)	Apresentação do projeto educativo à comunidade educativa	D1-L224
		Apresentação dos projetos curriculares aos pais	D1-L224
Interpretação do relatório (10 UR)	Discussão (análise) restrita	Discussão pela equipa da autoavaliação e Conselho Pedagógico	D2-L087
		Analisar e tirar conclusões	D3-L160
		Analisar e tirar conclusões	D3-L216
		A importância do Conselho Pedagógico	D3-L063
	Focalização nas fragilidades	Apresentação de propostas de melhoria	D1-L123
		Maior atenção às fragilidades	D1-L122
		Analisar para melhorar	D3-L221
	Autoavaliação	Não concordância com a exposição da AEE	D1-L133
	Gestão de recursos	Boa gestão de recursos humanos e digitais	D2-L172
		Recursos humanos	D2-L152
Implicações do Relatório	Alterações na liderança	Implementação de relatórios intermédios	D1-L176
	Ausência de alterações	Relatório sem novidades	D2-L145
	Reconhecimento de fragilidades	Fragilidades após pandemia	D2-L174
	Implicações na organização	Melhorias dentro do plano plurianual TEIP	D1-L170
		As fragilidades para serem colmatadas precisam de outras Entidades	D1-L173
		Gerir os recursos humanos e não gastar tanto crédito	D2-L159
	Relatório da AEE anterior	Grandes alterações no início do mandato devido à AEE anterior	D4-L209

Implicações do Relatório (15 UR)	Melhorar positivamente	Já começamos a melhorar noutros campos	D2-L128
		Melhorar a organização das escolas com o comprometimento de todos	D4-L212
		Melhorar o plano digital	D2-L162
		Melhorar o que achamos que já está bem	D1-L237
		Mudança positiva	D1-L237
	Sem alterações na dinâmica	Não houve alterações na dinâmica de escola	D3-L217
	Plano de Ação para Desenvolvimento Digital	Reformulação do PADDE	D2-L163
	Divulgação dos documentos	Continuar a investir na divulgação dos documentos e capacitação	D1-L209
Juízos avaliativos do relatório (2 UR)	Avaliação construtiva	“Críticas” construtivas e não exageradas ou mal direcionadas	D4-L170
			D4-L171
Medidas após receção (06 UR)	Reunião com os delegados de turma	Aplicar uma medida do relatório de AEE	D2-L131
	Dar voz aos alunos	Dar voz aos alunos, porque houve pouca preocupação	D2-L122
			D2-L124
	Continuação do trabalho colaborativo	Continuar a trabalhar colaborativamente e reunir de forma formal e informal	D3-L207
	Visão e gestão	Sem alterações no projeto educativo	D2-L152
Equipas pedagógicas	Balanços em reuniões de equipas pedagógicas	D1-L229	
Reações ao quadro resumo das classificações (03 UR)	Classificações da AEE	Consciência das classificações	D2-L102
			D2-L103
			D2-L105
Reação à classificação do domínio "Liderança e Gestão" (04 UR)	Análise dos pontos fortes e fracos	Classificação do domínio – liderança e gestão	D2-L168
	Nada a melhorar	No relatório não havia nada referido para melhorar na liderança e gestão	D4-L194
	A mais elevada	O domínio, liderança e gestão com a classificação mais elevada	D3-L167
	Excelência	com caminho para melhorar	D1-L241

Anexo K - Análise de
Conteúdo - Relatórios de
AEE

Domínio Liderança e gestão		Unidades de registo	Relatórios de AEE
Pontos Fortes		- liderança forte, pragmática e humanista - desenvolvimento intencional e criterioso de projetos, parcerias e soluções inovadoras	RD1
		- projeto educativo com objetivos gerais e estratégicos, estruturados em função de áreas e eixos considerados prioritários - diversidade de projetos e atividades	RD2
		- a visão clara e estratégica da ação do agrupamento - liderança resiliente e transformacional - gestão estratégica dos recursos humanos e materiais	RD3
		- perfil de uma liderança humanista e de espírito democrático, disponível - projeto educativo claro, conceptualmente bem concebido	RD4
Áreas de Melhoria		- otimizar os mecanismos de divulgação dos documentos estruturantes da ação educativa - continuar a investir na capacitação dos recursos humanos	RD1
		- mobilização dos diferentes atores educativos em torno da visão e da missão - implementação de ações que promovam os objetivos gerais do projeto educativo	RD2
		- maior proatividade das lideranças intermédias no que respeita ao aperfeiçoamento da prestação de serviço educativo	RD3
		- aperfeiçoar a conceção do plano anual de atividades, com iniciativas que sejam estrategicamente concebidas de forma mais articulada	RD4
Juízos Avaliativos	Visão e estratégia	- os documentos orientadores expressam, de forma clara e bem sustentada, a visão estratégica da ação - o projeto educativo evidencia o compromisso coletivo	RD1
		- há uma definição da visão e da missão, partilhadas pelos diferentes atores educativos, mas ainda não é evidente a sua mobilização que sustente a ação	RD2
		- a visão que suporta a ação é clara encontra-se espelhada nos documentos orientadores	RD3
		- apresenta uma linha de construção clara e coerente a partir das grandes opções definidas no projeto educativo - o seu lema aponta para a participação de todos os elementos da comunidade educativa	RD4
	Liderança	- destacam-se as características de liderança do diretor - são notórios o bom ambiente e a qualidade das interações pessoais e profissionais	RD1
		- liderança considerada empenhada - as lideranças intermédias são valorizadas e responsabilizadas, apesar de não ser clara a sua tomada de decisões	RD2
		- promotora de um ambiente de cooperação - atenta ao bem-estar de todos - as lideranças intermédias são valorizadas e partilham a visão estratégica	RD3
		- uma liderança de cariz democrático, pautada por uma liderança humanista - as pessoas são ouvidas - as lideranças intermédias são incentivadas a participar	RD4
	Gestão	- a afetação dos recursos assenta numa lógica de rentabilização - circuitos de comunicação interna e externa apresentam-se globalmente eficazes	RD1
		- as práticas de gestão dos recursos humanos revelam-se adequadas - boas relações interpessoais entre os elementos da comunidade educativa - a formação continua tem sido valorizada - os circuitos digitais são privilegiados para a comunicação interna e externa	RD2
		- o diretor detém o conhecimento das competências de cada um dos trabalhadores - a distribuição de serviço passa ao nível das lideranças de topo e intermédias, por uma adequação de estratégias colaborativas	RD3
		- a gestão de recursos humanos pauta-se pela supremacia dos aspetos pedagógicos - constituição de equipas que acompanham os alunos ao longo de um ciclo - dispõe de bons canais de comunicação interna e externa	RD4