

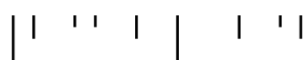


OS PERITOS EXTERNOS NO PROGRAMA TEIP3: A INTERVENÇÃO DE QUATRO PERITOS

Sandra Isabel Baptista Capelo

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

2024



OS PERITOS EXTERNOS NO PROGRAMA TEIP3: A INTERVENÇÃO DE QUATRO PERITOS

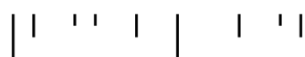
Sandra Isabel Baptista Capelo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional
Orientadora: Professora Doutora Ana Gama

Júri

Presidente: Professor Doutor Carlos Augusto Pires
Arguente: Professora Doutora Carla Cibebe Figueiredo
Orientadora: Professora Doutora Ana Gama

2024



*Ao meu marido Paulo
e aos meus filhos Maria Manuel e Afonso Maria,
com muito AMOR.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação apenas foi possível por ter ao meu lado professores, colegas, amigos e familiares que me acompanharam e apoiaram nesta fase académica e que tanto me motivaram e inspiraram, muito grata a todos eles.

À minha orientadora e grande impulsionadora, professora Ana Gama, pelas palavras de incentivo, pelos estímulos e pela confiança que em mim depositou, a minha profunda gratidão. O saber, a ética e o rigor científico com que conduziu a sua orientação permitiram-me concluir esta dissertação com o sucesso desejado. A sua disponibilidade, a sua paciência e a sua presença nos momentos mais difíceis fizeram-me acreditar que a escolha deste caminho não foi em vão. Os seus conselhos, as suas observações e as suas interrogações possibilitaram-me uma melhor reflexão e levaram-me a organizar ideias, podendo, assim, aperfeiçoar o meu desempenho académico. Foi um gosto e um prazer gigante ter trilhado este caminho consigo.

À minha querida colega Sónia Almeida, que desde o primeiro trabalho, do primeiro ano do curso de mestrado, não mais nos largámos. Realizámos todos os trabalhos juntas, confiámos uma na outra e incentivámo-nos mutuamente. A ti agradeço a amizade, as palavras e os telefonemas de incentivo, principalmente na fase final. A todos os professores e colegas de mestrado, sem exceção, grata pelos laços de amizade e por todo o apoio.

Aos amigos e aos colegas de profissão, principalmente os que comigo lidam e trabalham diretamente, agradeço por acreditarem em mim e me motivarem constantemente com palavras de incentivo.

Grata a toda a minha família, por estarem sempre ao meu lado e por aguardarem com ansiedade o finalizar deste percurso académico. Agradeço do fundo do coração aos meus filhos e ao meu marido, companheiro de vida e que me impulsiona a seguir os meus sonhos e a concretizar os meus objetivos, por me acompanharem e darem a mão nos altos e baixos desta jornada. Pela disponibilidade em me escutarem, por acreditarem e confiarem nas minhas capacidades, pelos incentivos contantes, pelo amor, pelo carinho e por, ao longo deste tempo, compreenderem as minhas “ausências”.

Aos meus pais, Joaquim e Albertina, por me acompanharem e incentivarem a iniciar esta caminhada, pelas palavras de encorajamento, pela força e confiança que sempre me transmitiram e por me fazerem acreditar que sou capaz. À minha irmã Margarida (e sua família) pelo orgulho manifesto que tem em mim, o que me leva a querer ser melhor pessoa e a dar o melhor de mim para continuar a ser um exemplo para ela.

Aos meus padrinhos, António e Piedade, por estarem sempre presentes na minha vida e me impulsionarem a seguir os meus sonhos.

À minha prima Rita, com quem partilho uma vida inteira, e à sua família, agradeço os momentos descontraídos, o me forçarem a fazer pausas para partilhar e guardar memórias em família, e pela disponibilidade em me acompanharem e apoiarem em todos os momentos.

Em memória, não podia deixar de agradecer aos meus avós, Veva e Manel, pelos ensinamentos, pelo amor, pelos exemplos de bondade e generosidade e pelo orgulho que sempre manifestaram pelos seus netos. Por nos fazerem acreditar que querendo somos capazes de alcançar os nossos sonhos/objetivos. Sei que estariam profundamente orgulhosos desta minha conquista. Estão sempre presentes em mim. Saudades.

Por fim, um agradecimento especial aos participantes neste estudo, muito agradecida pela disponibilidade, pela colaboração e pela abertura na partilha das suas experiências como peritos externos.

RESUMO

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surge em Portugal a partir de 1996, inspirado em outros programas similares implementados a nível internacional. Esta medida política educativa foi criada pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, com o objetivo de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar, no ensino básico. Este programa, desenvolvido inicialmente nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto, foi alargado a todo o território nacional na segunda geração do programa (a partir de 2008). É nesta geração que surge um novo ator – o perito externo – que passa a integrar a equipa multidisciplinar dos Agrupamentos de Escolas (AE) TEIP com o objetivo de apoiar a implementação do projeto educativo e de acompanhar a avaliação. A convocação deste ator mantém-se na terceira geração do programa.

A realização desta dissertação tem como objeto de estudo a ação dos peritos externos no programa TEIP3 e tem por objetivo compreender o papel dos peritos externos neste programa, num dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa.

Metodologicamente optámos por um paradigma interpretativo, utilizando uma metodologia qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas a quatro peritos externos, por considerarmos a mais adequada ao nosso objeto de estudo. Os resultados da investigação permitem concluir que: são os AE TEIP que recrutam, de forma direta ou indireta, os peritos externos que os acompanham; a designação eleita pelos peritos externos para a sua ação é a de consultor, por se associarem ao papel de mediador e conselheiro, apesar de se considerarem figuras externas ao AE TEIP; os peritos externos desenvolvem um trabalho de partilha e colaboração com os diferentes elementos e equipas do AE TEIP; a relação de proximidade com a Direção-Geral de Educação, entidade que coordena o programa TEIP3, é considerada pelos peritos externos quase inexistente.

Palavras-chave: políticas de educação prioritária, TEIP3, perito externo, amigo crítico, consultor.

ABSTRAT

The Educational Territories of Priority Intervention programme (TEIP) began in Portugal in 1996, inspired by similar programmes implemented internationally. This educational policy measure was created by Order no. 147-B/ME/96, of August 1st, with the aim of promoting equal access and educational success for the school population in basic education. This programme, initially developed in the Lisbon and Porto Metropolitan Areas, was extended to the whole of Portugal in the second generation of the programme (from 2008). It is in this generation that a new actor emerges - the external expert - who joins the multidisciplinary team of the School Groups (SG) TEIP with the aim of supporting the implementation of the educational project and monitoring the evaluation. The call for this actor continues in the third generation of the programme.

The purpose of this dissertation is to study the work of external experts in the TEIP3 programme and to understand the role of external experts in this programme in one of the municipalities of the Lisbon Metropolitan Area.

Methodologically, we opted for an interpretative paradigm, using a qualitative methodology through semi-structured interviews with four external experts, as we considered this to be the most appropriate for our subject of study. The results of the research lead us to conclude that: it is the SG TEIP that directly or indirectly recruit the external experts who accompany them; the name chosen by the external experts for their work is consultant, as they associate themselves with the role of mediator and counsellor, despite considering themselves to be external to the SG TEIP; the external experts carry out a work of sharing and collaboration with the different elements and teams of the SG TEIP; the close relationship with the Directorate-General for Education, the entity that coordinates the TEIP3 programme, is considered by the external experts to be almost non-existent.

Keywords: priority education policies, TEIP3, external expert, critical friend, consultant.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA	6
2.1. Políticas de Educação Prioritária: evolução	7
2.2. Políticas de Educação Prioritária: nível internacional	9
2.3. Políticas de Educação Prioritária: nível nacional	11
2.4. O Programa TEIP: uma medida política de educação prioritária com 4 gerações	13
2.5. O Perito Externo no Programa TEIP	16
3. O PERITO EXTERNO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	19
3.1. Política Pública como Ação Pública - Reconfiguração do Papel do Estado.....	20
3.2. Definição de Conceitos e Formas de Atuação: perito, consultor e amigo crítico	21
3.3. Modelos de Atuação dos Peritos Externos.....	26
3.4. Mapeamento e Conhecimento Produzido sobre os Peritos Externos	28
3.4.1. Revistas Científicas (em língua portuguesa)	28
3.4.2. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento (em língua portuguesa) ..	31
4. METODOLOGIA	34
4.1. Abordagem Metodológica.....	35
4.2. Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo	36
4.3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados.....	38
4.3.1. Análise Documental.....	39
4.3.2. Entrevista Semiestruturada.....	40
4.4. Técnica de Análise de Dados: análise de conteúdo do protocolo das entrevistas	41
4.5. Amostra.....	44
4.6. Procedimentos Éticos.....	46
4.7. Limitações do Estudo.....	48

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
5.1. Caracterização dos Peritos Externos dos AE TEIP de um Concelho da Área Metropolitana de Lisboa	50
5.1.1. Experiência Profissional como Peritos Externos	53
5.2. Caracterização do Processo de Recrutamento dos Peritos Externos	55
5.2.1. Recrutamento dos Peritos Externos pelos AE TEIP	55
5.3. Ação dos Peritos Externos no TEIP3	58
5.3.1. Colaboração dos Peritos Externos com as Diferentes Equipas Existentes no AE TEIP	59
5.3.2. Participação dos Peritos Externos no Plano de Melhoria e em outros Documentos do AE TEIP	61
5.3.3. Atividades Desenvolvidas pelos Peritos Externos: coorganização de eventos, formação e encontros em rede	66
5.3.4. Frequência das Visitas ao AE TEIP por parte dos Peritos Externos	67
5.4. Perceção dos Peritos Externos em Relação à Terminologia do seu Papel	68
5.5. Configuração das Relações entre os Peritos Externos e outros Atores	74
5.5.1. Relações entre Peritos Externos	75
5.5.2. Relações entre Peritos Externos e o AE TEIP	80
5.5.3. Relações entre Peritos Externos e a DGE	81
5.5.4. Relações entre Peritos Externos e outros Atores	85
6. CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	102
ANEXO A – Análise alargada das 4 gerações TEIP	103
ANEXO B - Contrato de Prestação de Serviços	113
ANEXO C - Guião das Entrevistas	119
ANEXO D - Pedido de Colaboração via email_AE TEIP	123

ANEXO E - Pedido de Colaboração via email_Peritos Externos	125
ANEXO F - Pedido de Autorização_DGE.....	127
ANEXO G - Consentimento Informado Esclarecido e Livre.....	129
ANEXO H – Protocolos das Entrevistas.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Definição da palavra “perito”	22
Figura 2 - Definição da palavra “consultor”	23
Figura 3 - Definição das palavras “amigo” e “crítico”	24
Figura 4 - Design do Estudo.....	38
Figura 5 - Formas de recrutamento dos Peritos Externos pelos AE TEIP	55
Figura 6 - Unidades de registo da dimensão “A ação dos Peritos Externos”.....	59
Figura 7 - Unidades de registo da dimensão “Configurações das relações entre PE e outros atores”	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos Científicos com referência a “Perito(s) Externo(s)”	29
Tabela 2 – Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento com referência a “Perito(s) Externo(s)”	31
Tabela 3 – Eixos de Análise, Objetivos Específicos e Questões Orientadoras	37
Tabela 4 – Dimensões, Categorias e Subcategorias das Entrevistas	43
Tabela 5 – Caracterização da Amostra	45
Tabela 6 – Percorso Académico dos Peritos Externos.....	50
Tabela 7 – Percorso Profissional dos Peritos Externos.....	51
Tabela 8 – Período vigente em funções como Perito Externo	53
Tabela 9 – Número de AE TEIP que cada Perito Externo acompanha no programa TEIP3	54
Tabela 10 – Frequência com que os Peritos Externos visitam os AE TEIP.....	67
Tabela 11 – Terminologia com que se revêm ou não revêm os Peritos Externos.....	69
Tabela 12 – Características associadas à terminologia que designa os Peritos Externos (pelos inquiridos)	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento(s) de Escolas
AE/EnA	Agrupamento(s) de Escolas e Escolas não Agrupadas
AE TEIP	Agrupamento(s) de Escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
CCP	Comissão de Coordenação Permanente
CIED	Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
DGE	Direção-Geral da Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DRE	Direção Regional de Educação
EAZ	Education Action Zones
EPA	Educational Priority Areas
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PE	Perito(s) Externo(s)
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PPIP	Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TEIP2	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária “segunda geração”
TEIP3	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária “terceira geração”
TEIP4	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária “quarta geração”
UO	Unidades Orgânicas
ZEP	Zones d’Education Prioritaire

1. INTRODUÇÃO

| " " | | " "

Esta dissertação pretende apresentar a ação dos peritos externos no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária “terceira geração” (TEIP3), num dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa. Tendo os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/EnA) TEIP a oportunidade de contratar peritos externos, por forma a acompanhar o projeto educativo, torna-se essencial entender qual o papel destes atores no programa TEIP3.

A escolha deste tema emerge a partir de motivações académicas e profissionais. A nível académico, está relacionada com a elaboração de um trabalho para a unidade curricular “Gestão Local da Educação”, no decorrer do 2.º semestre do 1.º ano do curso de mestrado, que tinha como objetivo realizar um estudo exploratório e apresentá-lo em formato de artigo científico. Todo o trabalho realizado, despertou em mim interesse e curiosidade sobre o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo optado por dar continuidade à pesquisa já efetuada, na minha dissertação. A nível profissional, encontrando-me a lecionar num Agrupamento de Escolas TEIP (AE TEIP), há vários anos, considerei ser pertinente articular o meu interesse académico com a minha situação profissional, mobilizando o meu conhecimento no exercício de funções de gestão intermédia, nomeadamente apoio técnico e científico aos órgãos de coordenação e orientação pedagógica da escola.

Também ao realizar uma pesquisa sobre o estado da arte, verificamos que a investigação existente sobre o nosso objeto de estudo é muito reduzida, no que concerne a investigações académicas e artigos científicos publicados sobre os peritos externos no programa TEIP3, contrariamente ao TEIP “segunda geração” (TEIP2), pelo que nos parece ser justificativo este nosso estudo.

Tendo em conta que nas últimas décadas tem ocorrido uma reconfiguração do papel do Estado em que este deixa de ser o principal ator na decisão das políticas públicas, mas partilha o seu papel com outros atores, o estado adota um papel de

regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. (Lessard, Brassard & Lusignan, 2002, citado por Barroso, 2005, p. 732)

É neste contexto que, as políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública permitem a intervenção de vários atores com conhecimento técnico e científico, entre eles os peritos externos, os quais sendo contratados pelas escolas podem assegurar o ajustamento da diversidade de estratégias e ações, segundo as normas que orientam o funcionamento do sistema (Barroso, 2005).

É na segunda geração do TEIP (TEIP2), a partir de 2008, que o perito externo surge como um elemento exterior de acompanhamento ao projeto educativo, alínea b) do n.º 2 do artigo 17.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, existindo essa continuidade de acompanhamento no programa TEIP3. O perito externo é designado pela Comissão de Coordenação Permanente, como membro integrante da equipa multidisciplinar (equipas TEIP). Este ator apresenta à escola uma “perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento” (MacBeath et al., 2005, p. 267).

Apesar da legislação em vigor mencionar que os peritos externos apoiam a implementação do projeto, poucas são as orientações por parte da tutela. Contudo, algumas publicações (Velho, 2012; Gama, 2017; Machado et al., 2013) referem a importância do trabalho dos peritos externos junto dos AE TEIP.

Com a realização deste estudo, pretendemos aprofundar o nosso conhecimento acerca dos peritos externos no programa TEIP3, para tal partimos da seguinte questão orientadora “Qual o papel dos peritos externos no programa TEIP3?”. Por forma a dar resposta a esta questão, estruturamos o nosso trabalho em três eixos de análise: i) caracterização dos peritos externos dos AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa; ii) construção do papel dos peritos externos no programa TEIP3; iii) configuração das relações entre os peritos externos e outros atores. Para cada eixo de análise foram estabelecidos os respetivos objetivos específicos: i) caracterizar o perfil profissional dos peritos externos contratados pelas escolas; caracterizar o processo de recrutamento dos peritos externo; ii) caracterizar a intervenção dos peritos externos no programa TEIP3; identificar o papel com o qual o perito externo se percebe; iii) analisar as relações entre os peritos externos; analisar as relações entre os peritos externos e outros atores.

Assim, esta dissertação tem como principal objetivo compreender o papel dos peritos externos no programa TEIP3, nomeadamente em um dos dezasseis concelhos do distrito de Lisboa.

Relativamente à metodologia utilizada, o nosso estudo segue uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo e os processos utilizados para a recolha de dados foram a análise documental e o inquérito por entrevista semiestruturada, tendo sido entrevistados quatro peritos externos contratados por cinco dos seis AE TEIP, pertencentes ao concelho onde incide o estudo, e a técnica utilizada para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo.

Este estudo encontra-se organizado em seis capítulos, no primeiro capítulo - Introdução - abordamos a temática do estudo, as razões que levaram à escolha do tema, os pressupostos teóricos e explicitamos a relevância da temática para a investigação. Em relação ao segundo capítulo - Políticas de Educação Prioritária - apresentamos o quadro teórico relativo às políticas de educação prioritária, a nível internacional e nacional. Abordamos, ainda, a evolução do programa TEIP em Portugal, ao longo das quatro gerações que este programa apresenta. Finalizamos com uma breve abordagem ao perito externo no programa TEIP. No terceiro capítulo - O Perito Externo nas Políticas Públicas - centramos o papel dos peritos externos nas políticas públicas e focamos o conceito de perito, amigo crítico e consultor, assim como as formas de atuação que designa cada uma das terminologias usadas para designar perito externo. Abordamos, também, os modelos de atuação do perito, segundo Segovia (2010). Para finalizar este capítulo, apresentamos o conhecimento produzido sobre o perito externo no TEIP3, em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, em língua portuguesa.

Já no quarto capítulo - Metodologia - apresentamos o estudo empírico, ou seja, os procedimentos metodológicos que orientaram o nosso estudo, nomeadamente, questões orientadoras e objetivos do estudo, técnicas e instrumentos para recolha de dados, técnica de análise de dados, caracterização da amostra, procedimentos éticos e limitações ao estudo. No quinto capítulo - Apresentação e Análise dos Resultados - expomos uma análise interpretativa dos dados recolhidos. Caracterizamos os peritos externos dos AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa e a forma como estes peritos externos são recrutados pelos AE. Através dos testemunhos dos inquiridos interpretamos

a ação dos peritos externos no TEIP3 e qual a percepção dos mesmos em relação às terminologias do seu papel (perito, consultor e amigo crítico). Terminamos este capítulo com a configuração das relações entre os peritos externos e outros atores.

Esta dissertação finaliza com o sexto capítulo – Conclusões - no qual, a partir dos resultados obtidos e do quadro teórico mobilizado, apresentamos algumas considerações interpretativas, com o intuito de dar resposta à questão orientadora.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA

| ' ' | | ' ' |

Em Portugal, têm vindo a ser criadas medidas políticas educativas no sentido de dar resposta a problemas de insucesso, abandono escolar e exclusão social e escolar, as quais sofreram influências internacionais no seu processo de constituição e regulação (Melo, 2016). Uma dessas medidas políticas são os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, um programa criado em 1996, pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, tendo sido alargado a todo o território nacional em 2008, encontrando-se atualmente na sua quarta geração¹. Este programa foi inspirado em outros programas similares, os quais já haviam sido desenvolvidos nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus, nomeadamente em França com as *Zones Educatives Prioritaires* (ZEP) e em Inglaterra com as *Educational Priority Areas* (EPA) (Melo, 2016; Fritsch & Leite, 2019).

Este capítulo está organizado em cinco pontos. No primeiro ponto abordamos a evolução das políticas de educação prioritária. No segundo e terceiro realizamos uma breve contextualização das políticas de educação prioritária a nível internacional e nacional, respetivamente. Já no quarto ponto, caracterizamos as quatro gerações do programa TEIP e finalizamos este capítulo destacando o perito externo no programa TEIP.

2.1. Políticas de Educação Prioritária: evolução

Ao longo dos anos, várias têm sido as denominações utilizadas por diferentes autores para definir políticas de educação que visam combater a exclusão escolar e social, entre elas, educação compensatória (Ferreira & Teixeira, 2010; Ferraz et al., 2018a, 2018b), discriminação positiva (Barbieri, 2003; Mouraz, 2017) e políticas de educação prioritária (Rochex, 2011).

A adoção da denominação educação compensatória (Leite & Sampaio, 2015) teve início nos Estados Unidos, na década de 60. Para legitimar os programas de educação compensatória, o Relatório Coleman² teve um papel importante, uma vez que evidenciou

¹ O programa TEIP4, surge com o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, e encontra-se, ainda, em fase de implementação.

² Este Relatório resulta de uma investigação sobre a igualdade de oportunidade de sucesso escolar que foi desenvolvida por James Coleman (e outros) como resposta a um pedido do Congresso Americano.

“a necessidade de as escolas oferecerem condições materiais e humanas que possibilitem aos estudantes igualdade de sucesso no percurso escolar, contudo, atribui maiores responsabilidades ao contexto familiar como causa principal do insucesso escolar” (Ferraz et al., 2018a, p. 1059).

Neste contexto, a escola deve compensar o aluno que se encontra, por diversos motivos, em condições desfavoráveis em relação aos demais, subentendendo-se que a desigualdade educativa se deve a carências do meio familiar ou social e não do meio escolar, desviando-se, assim, o olhar das deficiências na escola para as deficiências no seio da comunidade, da família e da criança (Ferreira & Teixeira, 2010).

Após algum descrédito surge, na década de 80, um novo conceito de educação compensatória na tentativa de impulsionar o sucesso educativo de crianças e jovens, “assente na descentralização e apostada na cooperação entre as escolas e comunidades como estratégia de combate à exclusão escolar e social” (Ferraz et al., 2018b, p. 83).

Segundo António Simões (1977), citado por Ferreira e Teixeira (2010), a educação compensatória, surge em Portugal pelo facto de a maioria das crianças portuguesas não frequentar instituições de ensino pré-primário, sendo necessário pôr em prática uma política de prioridades em que se pratique uma verdadeira discriminação positiva em relação às áreas mais desfavorecidas, pelo que “os primeiros programas de Educação Compensatória tinham como principal objetivo preencher as lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos desfavorecidos e dirigiam-se aos primeiros anos de educação (educação pré-escolar)” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 335). A expressão “medidas de compensação” que teve origem na expressão “compensatory education”, foi introduzida em 1976, sendo mais tarde substituída por “apoio pedagógico acrescido”. (Ferreira & Teixeira, 2010).

Quanto ao princípio da discriminação positiva, este surge igualmente nos Estados Unidos na década de 60, porém é em Inglaterra que na mesma década se gera uma política baseada na noção de discriminação positiva, através da constituição das Áreas de Educação Prioritária (Ferreira & Teixeira, 2010). Também em França, na década de 80, a política de educação prioritária surge como o primeiro exemplo de políticas de discriminação positiva, visando não só a igualdade formal, mas também a igualdade de

resultados, significando que todos os alunos possam aceder ao sucesso escolar, independentemente das suas pertenças sociais (Almeida & Batista, 2017).

Só mais tarde, já no final da década de 90, surge em Portugal a denominação discriminação positiva, através do programa TEIP, emergindo a preocupação pela equidade e justiça social. Segundo Barbieri (2003) e Dias et al. (2011), esta expressão contribui para a criação de condições de igualdade de oportunidades, por forma a combater a exclusão escolar e social, valorizando o contributo dos atores locais e o estabelecimento de parcerias na elaboração do projeto educativo. Por outro lado, vem permitir apetrechar as escolas mais necessitadas com recursos materiais e humanos, podendo conceder-lhes mais autonomia, incentivando a uma melhor relação com as famílias e a comunidade (Ferraz et al., 2018b), substituindo-se assim, o objetivo compensatório pelos recursos necessários por forma a desenvolverem o potencial de cada indivíduo (Rochex, 2011). Fritsch e Leite (2019) acrescentam que as políticas de discriminação positiva vêm garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória, procurando a equidade na educação.

Assim, entende-se por políticas de educação prioritária,

políticas destinadas a agir sobre as desvantagens educativas através de medidas ou programas de ação específicos (quer essa orientação seja realizada de acordo com critérios ou divisões socioeconómicas, étnicas, linguísticas ou religiosas, territoriais ou educativas), propondo dar às populações assim determinadas algo mais (ou 'melhor' ou 'diferente'). (Frاندji, 2009, p. 17)

A expressão políticas de educação prioritária será aquela que iremos assumir ao longo deste trabalho de investigação/estudo, uma vez que entendemos os TEIP como uma política de educação prioritária.

2.2. Políticas de Educação Prioritária: nível internacional

Após a segunda Guerra Mundial inicia-se um crescimento exponencial da oferta educativa escolar, consequência combinada pelo aumento da oferta e da procura, ou seja, a escola de certezas dá lugar à escola de promessas (Canário et al., 2001). Anos mais tarde, surgem as primeiras inquietações com a educação compensatória, uma vez que o

acesso à escola sofre a transição de uma escola elitista para uma escola de massas (Canário, 2004; Ferreira & Teixeira, 2010). A escola começa a ser vista “como um instrumento para promover a igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e uma solução contra a exclusão social e escolar” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 336).

Porém, na década de 60, com a publicação do relatório Coleman, já referido anteriormente, emerge uma preocupação relativamente ao rendimento escolar das crianças de meios desfavorecidos, uma vez que “os recursos materiais das escolas não estavam relacionados com o sucesso escolar dos alunos e que este estava mais dependente da herança familiar” (Cherkaoui, 1978, citado por Ferreira & Teixeira, 2010, p. 336).

Esta preocupação advém da relação entre desigualdades sociais e insucesso escolar, o que levou ao aparecimento de políticas públicas de educação, direccionadas ao combate do insucesso escolar e exclusão social (Ferraz et al., 2018a).

Nos Estados Unidos da América surgem os primeiros programas de educação compensatória, como o programa *Head Start*, criando grande expectativa por parte dos autores quanto ao impacto que teria no desempenho escolar das crianças desfavorecidas a frequência da educação pré-escolar (Melo, 2016; Ferraz et al., 2018a), no sentido de “potenciar o desenvolvimento da linguagem, da literacia e da cognição, e o desenvolvimento físico, emocional e social” (Melo, 2016, p. 1060-1061). Contudo, esta lógica de prevenção foi relegada para segundo plano, sendo substituída pela interação que deveria existir entre os membros da comunidade educativa (Melo, 2016; Ferraz et al., 2018b).

Na Europa, um dos primeiros países a implementar medidas de educação prioritária foi a Inglaterra, nos finais dos anos 60, com a criação das EPA. Mais tarde, em 1998, o programa *Education Action Zones* (EAZ) que incidia a sua ação em territórios que pretendiam estabelecer uma relação entre o sucesso escolar e a empregabilidade, focando-se no desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças e desenvolvia um trabalho de articulação pedagógica entre ciclos de estudos, em que as famílias e as comunidades eram também envolvidas (Reid & Brian, 2003; Ferraz et al., 2018a).

Em França, no início dos anos 80, foram implementadas as ZEP, uma política educativa que promove a descentralização, com base na intervenção local, como forma mais eficaz de combater o insucesso escolar em zonas desfavorecidas (Ferraz et al., 2018a). As ZEP,

tinham como objetivo “a luta contra a exclusão social, delinquência, analfabetismo e apoio à integração das populações excluídas por razões culturais ou étnicas” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 338). Inspiradas nas EPA, mas diferentes destas, as ZEP promoviam a descentralização e a territorialização das políticas educativas enquanto as EPA focavam a sua ação no desenvolvimento físico e intelectual das crianças (Ferraz et al., 2018a). Atualmente esta medida política ainda existe em França, embora tenha sofrido alterações desde a sua criação (Ferraz et al., 2018a), entre elas, o deixar de haver uma abordagem de intervenção em termos de território para passar a existir uma preocupação centrada no indivíduo (Melo, 2016). Também a comunidade francesa da Bélgica, no final dos anos 80, implementou programas similares às ZEP.

Em Portugal, também inspirados nas ZEP, foi criado o programa TEIP em 1996 (Gama, 2017). Na perspetiva de Melo (2016), estas medidas políticas inscrevem-se “na tradição das experiências de educação compensatória desenvolvidas nos Estados Unidos da América e em vários países ocidentais” (p. 71).

2.3. Políticas de Educação Prioritária: nível nacional

Depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) foram criadas as primeiras medidas no sentido de promover o sucesso escolar, nomeadamente o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE³) e as “escolas de intervenção prioritária”, consideradas por Melo (2016) como as precursoras dos TEIP.

As escolas eram definidas por Despacho do diretor escolar, sendo consideradas escolas de intervenção prioritária:

- a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores;
- b) As frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência;
- c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático;
- d) Nas abrangidas pelo

³ Criado pela Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de dezembro de 1987, e publicado em Diário da República, 2.ª Série, de 21 de janeiro de 1988.

programa de promoção do sucesso escolar. (n.º 1 do Despacho 119/ME/88, de 15 de julho)

Posteriormente a estas medidas, foram implementados: os Currículos Alternativos – Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro; os Cursos de Formação e Educação – Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, entre outros (Melo, 2016; Tomás & Gama, 2014).

Nesta linha de medidas políticas, o Ministério da Educação⁴, em 1996, através da publicação do Despacho 147-B/ME-96, de 1 de agosto, cria o programa TEIP com o objetivo “de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (preâmbulo do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto), constituindo-se

como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades. (Barbieri, 2003, p. 43)

Na perspetiva de Canário et al. (2001) esta medida política consiste numa lógica estruturante em não “tentar esclarecer as causas profundas das situações, mas sim em responder a sintomas procurando minorar situações que correm o risco de se tornar explosivas do ponto de vista social” (p. 134-135). É neste quadro que os autores consideram que a criação dos TEIP se insere a três níveis, nomeadamente: a satisfação de necessidades básicas, como o direito à alimentação e aos programas de saúde; a ação educativa, que permita a ocupação dos tempos livres como prevenção de episódios de violência; a criação de medidas relacionadas com o aproveitamento, de forma a diminuir o abandono escolar sem completar a escolaridade obrigatória (Canário et al., 2001). Para

⁴ Ao longo dos últimos anos o departamento governamental responsável pela educação tem sofrido alterações na sua denominação, tais como, Ministério da Educação e Ciência (2011-2015) e Ministério da Educação (2015-2024). Após a entrada em funções do XXIV Governo Constitucional passou a denominar-se Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Por forma a facilitar a leitura, ao longo do nosso estudo, iremos usar a denominação Ministério da Educação.

tal, os AE TEIP passam a receber um conjunto acrescido de meios humanos e financeiros, permitindo através de parcerias com a comunidade envolvente, promover a melhoria dos processos educativos (Melo, 2016). Assente num modelo descentralizador, a estratégia do programa TEIP concentra-se no local, ou seja, tem na escola o elemento central no apoio à resolução dos problemas da comunidade (Ferreira & Teixeira, 2010).

Deste modo, a escola passa “a ser considerada como um espaço privilegiado e ‘determinado’ de gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida ‘com’ e ‘em’ parceria na tomada de decisão” (Barbieri, 2003, p. 48).

2.4. O Programa TEIP: uma medida política de educação prioritária com 4 gerações

O programa TEIP, implica promover a inovação, levando à identificação e sinalização dos problemas locais e numa conseqüente procura de soluções, assim como estabelecer uma relação escola-família-comunidade (Leite & Sampaio, 2015).

Na primeira geração dos TEIP, aquando da publicação do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, as escolas apoiadas eram as que se encontravam concentradas nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, situadas em bairros muito desfavorecidos, onde a indisciplina e a violência escolar eram preocupações centrais (Figueiredo, 2014) e o sucesso educativo era muitas vezes reduzido. As então escolas TEIP “filiavam-se em medidas de discriminação positiva que tomavam por objecto não um aluno, um grupo de alunos ou um estabelecimento escolar, mas sim uma unidade geográfico-administrativa comportando diversos estabelecimentos educativos que se desejava articular entre si” (Bettencourt et al., 2000, p. 7) para a resolução de problemas educativos e assegurar nessa zona a escolaridade obrigatória com frequência da educação pré-escolar. Alguns autores (Formosinho & Machado, 2013) defendem que apesar de o discurso ser combater o insucesso escolar, os TEIP serviram como laboratório para a criação dos Agrupamentos de Escolas.

Contudo esta medida educativa foi interrompida em 1998/1999, sendo retomada em 2006 (Ferraz et al., 2018a; Melo, 2016), pela mão da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, para as Escolas que integraram a primeira geração do programa, no sentido de

voltar a dotar as comunidades educativas mais desfavorecidas de ferramentas de combate ao insucesso escolar (Leite, 2013). Em 2008, o programa TEIP é alargado a todas as Escolas/Agrupamentos de Escolas do território nacional com a publicação do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (Fritsch & Leite, 2019), surgindo assim o programa segunda geração.

Esta segunda geração do TEIP aposta numa maior diversificação de ofertas educativas e formativas (preâmbulo do Despacho Normativo n.º 55/2008), integrando escolas de todo o território nacional, particularmente situadas em zonas rurais, onde os problemas de insucesso escolar, não tinham até então grande visibilidade (Figueiredo, 2014), alargando o programa a zonas fora da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto.

Este despacho vem, ainda, definir normas orientadoras para a elaboração de contratos-programa a outorgar entre os AE/EnA e o Ministério da Educação, com o intuito de apoiar o desenvolvimento de projetos educativos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção do sucesso escolar, atribuindo aos AE/EnA alguma autonomia, sendo a base desta negociação o projeto educativo do agrupamento.

É no contexto das parcerias que o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, estabelece no seu artigo 4.º que a elaboração do projeto educativo deve ter em consideração os interesses específicos da comunidade, sendo considerada a intervenção de vários parceiros, nomeadamente

professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissão de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras. (artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 55/2008)

Em 2012, é criada a “terceira geração” do programa TEIP pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Esta nova geração, e de acordo com o preâmbulo do Normativo, advém da necessidade de reforçar a autonomia das escolas, dando-lhes a possibilidade de implementarem projetos próprios alicerçados em evidências e conhecimento das realidades locais e de permitir que as escolas desenvolvam ações promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão

dos recursos disponíveis e nos resultados alcançados. Para que tal aconteça e sem prejuízo da sua autonomia, as escolas “definem e implementam um plano de melhoria que, no âmbito do Projeto Educativo (...) integram um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade” (artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro), seguindo quatro linhas orientadoras:

- i) A qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; ii) A redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos; iii) A transição da escola para a vida ativa; iv) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. (artigo n.º 3 do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro)

Para que na elaboração dos planos de melhoria possam ser considerados os interesses específicos da comunidade, contempladas as intervenções de vários parceiros e as linhas orientadoras anteriormente descritas, os AE/EnA podem estabelecer com os serviços competentes do Ministério da Educação contratos-programa, sendo o projeto educativo (TEIP2) ou o plano de melhoria (TEIP3) o documento que constitui a base de negociação entre o Ministério da Educação e a escola.

De acordo com o n.º 1 do artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro e com o n.º 2 do artigo n.º 5 do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, os contratos-programa têm como objetivos “a) Enquadrar a concessão dos apoios específicos na vertente pedagógica e financeira para a execução do projeto educativo; b) Fazer acompanhar a concessão dos apoios de uma avaliação completa dos custos associados à planificação e execução dos projetos”. É na base deste contrato-programa que surge a contratualização do perito externo, quer no TEIP2 quer no TEIP3.

Atualmente, com a publicação do Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, encontra-se em vigor o TEIP4, com a duração prevista de seis anos letivos (artigo 3.º), que se destina aos AE/EnA localizados “em territórios com maior vulnerabilidade social, tendo em vista garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria da qualidade das aprendizagens, bem como o combate ao abandono escolar” (Preâmbulo do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho), tal como já acontecia em gerações anteriores.

Atendendo aos resultados alcançados pelas escolas com a implementação do programa TEIP3, com este novo programa pretende-se conferir “uma maior autonomia às

comunidades educativas, de modo a potenciar intervenções mais flexíveis, inovadoras e ajustadas às necessidades dos alunos e das suas famílias e à mobilização de recursos educativos endógenos suscetíveis de promover o desenvolvimento local mais sustentável” (Preâmbulo do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho). Assim, o TEIP4 irá focar-se

numa estratégia de discriminação positiva, cuja concretização assenta num acompanhamento de maior proximidade e na atribuição de recursos e apoios diferenciados às escolas que, por se encontrarem localizadas em territórios de elevada vulnerabilidade social, enfrentam maiores desafios e dificuldades na prossecução da sua missão. (Preâmbulo do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho)

Apesar de expormos aqui as quatro gerações do programa TEIP, o nosso objeto de estudo incidirá nos peritos externos no programa TEIP3.

Por forma a complementar este ponto, apresentamos no Anexo A, uma análise mais alargada da evolução das quatro gerações do programa TEIP.

2.5. O Perito Externo no Programa TEIP

É na segunda geração do programa TEIP que é criada, no âmbito da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a Comissão de Coordenação Permanente (CCP), a qual é “presidida por um especialista de reconhecido mérito” (n.º 1 do artigo 9.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro) nomeado por despacho governamental. É a CCP, juntamente com a DGE, que irá designar os peritos externos de acompanhamento ao projeto educativo, de acordo com a alínea b) do artigo 17.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Esta Comissão pode, ainda, indicar um perito externo segundo o n.º 2 do artigo 16.º do mesmo Despacho Normativo, para participar nas reuniões da equipa multidisciplinar⁵, o qual também pode acompanhar

⁵ Equipas TEIP2 e equipas TEIP3 – Em cada AE TEIP são criadas equipas multidisciplinares para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede, entre os diferentes elementos que a compõem (n.º 1 do artigo 16.º do Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro, e n.º 1 do artigo 10.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

e avaliar o projeto, desenvolvendo um trabalho de maior proximidade com os AE/EnA. Neste Despacho surge um outro perito (artigo 12.º do mesmo Despacho), personalidade de reconhecida competência técnica com diferentes funções do perito externo anteriormente referido, que juntamente com mais dois peritos integra o Conselho Consultivo do programa TEIP2, por Despacho do membro do governo responsável pela área da educação. Este Conselho Consultivo e segundo o mesmo normativo tem como competências, entre outras, a de apreciar os relatórios realizados pela CCP e o plano de formação anual. Contudo, este Conselho Consultivo do programa TEIP2 nunca chegou a ser constituído (Gama, 2017).

Com a criação de um terceiro programa - TEIP3 - e com a publicação do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, a partir do ano letivo 2012/2013, a CCP deixa de existir, embora o perito externo continue a integrar e a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, mas apenas se a direção do AE/EnA o considerar justificativo, contrariamente ao TEIP2.

Um elemento fundamental do modelo de intervenção do programa TEIP3 é o acompanhamento e avaliação dos planos aprovados (n.º 1 do artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro), assim pode o AE/EnA contratar um perito externo de acompanhamento ao projeto educativo com o intuito de apoiar a implementação do mesmo (n.º 2 do artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). Este projeto é a base da celebração de um contrato-programa negociado entre a escola e o Ministério da Educação permitindo um acesso privilegiado “aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino” (n.º 4 do artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

Os AE/EnA para recrutarem um perito estabelecem um contrato de prestação de serviços (Anexo B) com o perito externo ou grupo de peritos externos. Este contrato é estabelecido entre o Diretor do AE/EnA e a instituição de pertença dos peritos externos ou pelo seu representante legal. É composto por nove cláusulas e nele constam os objetivos gerais do TEIP3 (programa à data em vigor). Segundo a cláusula terceira do referido contrato, o perito externo ou grupo de peritos deverá colaborar na elaboração de dispositivo de apoio à monitorização e avaliação sistemática do Plano Plurianual de Melhoria bem como dos relatórios de avaliação interna a realizar ao longo do ano letivo. Os peritos devem ainda

participar numa rede de peritos externos de AE/EnA envolvidos no programa TEIP3, para discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico. Assim, a prestação de serviço por parte do perito externo traduz-se em sessões de trabalho com uma duração média de três horas, com o intuito de apoiar a monitorização e avaliação do projeto. A duração da prestação de serviço é anual, podendo o contrato ser renegociado para o ano letivo seguinte, contudo esta colaboração poderá cessar desde que uma das partes o denuncie por escrito.

Desta forma, parece emergir a importância do papel do perito externo no acompanhamento e na avaliação do projeto educativo e do plano de melhoria, uma vez que a contratação deste ator surge no TEIP2 e mantém-se no TEIP3.

3. O PERITO EXTERNO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

| | " | | "

A análise das políticas públicas, como ação pública, tem vindo a evidenciar “a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa” (Barroso, 2006, p. 11), sendo entendidas como processo e resultado da intervenção das autoridades públicas e de um conjunto de outros atores que participam na definição do bem comum (Carvalho, 2015). Se por um lado o Estado tem o papel de continuar a assegurar a execução das políticas públicas, por outro é obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e atores (Barroso, 2006), sendo o perito um desses exemplos, quer como participante no debate político quer no processo de decisão política ou inserido em equipas de trabalho, comissões, entre outras (Barroso & Carvalho, 2011).

Este terceiro capítulo encontra-se organizado em quatro pontos. No primeiro apresentamos o conceito de política pública como ação pública, abordando a reconfiguração do papel do Estado. No segundo, definimos as várias designações que são atribuídas a este ator - perito, consultor e amigo crítico - e formas de atuação. No terceiro ponto evidenciamos os modelos de atuação dos peritos externos, segundo Segovia (2010). No último ponto apresentamos o mapeamento e o conhecimento produzido sobre os peritos externos no programa TEIP.

3.1. Política Pública como Ação Pública - Reconfiguração do Papel do Estado

Se por um lado o Estado pretende continuar a assegurar o seu papel na frente da execução das políticas, por outro vê-se obrigado a partilhar o seu papel com outras entidades e atores (Barroso, 2006). Perante isto, as políticas públicas sob o prisma da ação pública perspetiva a integração de múltiplos atores que, situados em diversas escalas ou níveis de ação, podem substituir os princípios da verticalidade e da linearidade pelos da horizontalidade, permitindo que estes atores mostrem capacidade de intervir nos debates públicos podendo influenciar o percurso das políticas educativas (Barroso & Carvalho, 2011; Carvalho, 2015). Esta nova alteração nos modos de intervenção do Estado vem dar maior relevância “à participação dos atores sociais na regulação das políticas” (Carvalho, 2015).

À semelhança de outros países europeus, assistimos em Portugal, a uma regulação pós-burocrática que “consiste em reformular o papel do Estado na definição, provisão e controlo das políticas educativas” (Barroso, 2013, p. 18). Para Barroso (2013), a regulação pós-burocrática reduz a dimensão da ação e a intervenção do Estado, quer através da descentralização administrativa e do reforço da autonomia das escolas quer através da sua administração central, embora reforce o seu controlo sobre os processos e dispositivos de avaliação. O mesmo autor refere que este modo de regulação também se caracteriza pela circulação do conhecimento entre atores e através dos seus discursos, em espaços formais ou em espaços informais de ação pública. Neste contexto “o conhecimento é por um lado, uma forma de legitimação do poder político com défice de autoridade que tem de negociar com diferentes atores no quadro das novas formas de governança” (Barroso, 2013, p. 19) e, por outro lado, é também um instrumento de regulação assente mais em resultados do que em normas.

Desta forma e no que diz respeito à área da educação, o “Estado Regulador” cria instrumentos de regulação que lhe permitem legitimar a intervenção de diferentes atores, como por exemplo, auditorias, avaliação externa, reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, contratualização da gestão escolar e da prestação de serviços, entre outros (Barroso, 2005; Carvalho, 2015).

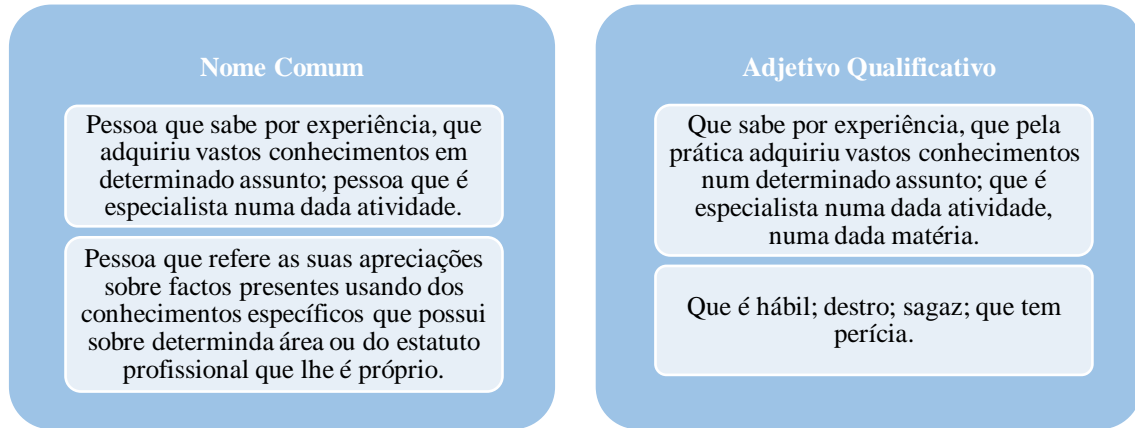
A mobilização dos peritos externos surge como uma “nova” forma de regulação das políticas públicas que, segundo Figueiredo (2014), é uma sofisticação do controle burocrático da administração sobre as escolas, uma vez que este permite a concretização das medidas políticas, segundo dispositivos de controlo como o protocolo celebrado com o(s) perito(s) externo(s).

3.2. Definição de Conceitos e Formas de Atuação: perito, consultor e amigo crítico

A palavra perito, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (versão digital, 2001), pertence a duas classes de palavras, nome comum e adjetivo qualificativo (Figura 1).

Figura 1

Definição da palavra “perito”



Nota. Adaptado de Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, versão digital (2001).

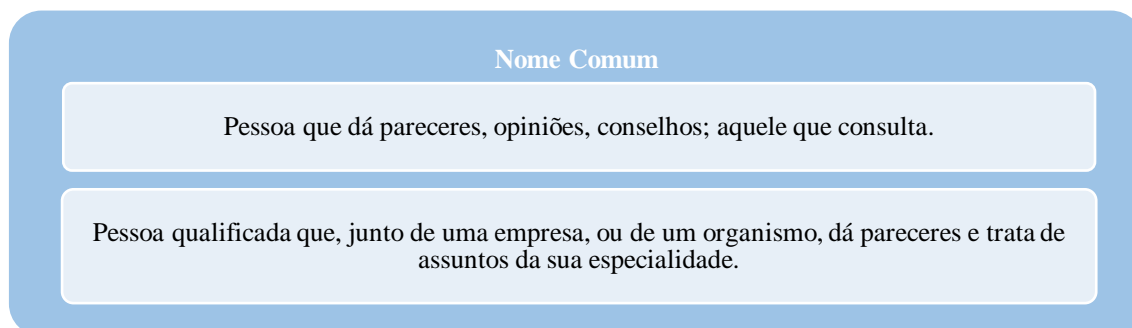
Com base na Figura 1, à palavra “perito” associamos duas ideias principais, uma na base das competências dadas à pessoa, por experiência ou por conhecimento adquirido, alguém detentor de um saber específico e com competências de especialista sobre determinada matéria ou atividade. A outra, a pessoa que intervém segundo os seus conhecimentos específicos em dada situação. Associando as duas ideias, o perito é aquele detém um conhecimento específico sobre determinada matéria e é convocado a intervir em distintos contextos.

Figueiredo (2014) define o perito como um indivíduo/personalidade “que detém competências baseadas na investigação e/ou no seu saber e/ou experiência numa área particular de estudos, sendo a *expertise communmente* associada ao *conhecimento técnico*” (p. 48), indo ao encontro da etimologia da palavra. Por outro lado, a função do perito “não é a de fornecer pura e simplesmente um conhecimento, mas um conhecimento que se destina a esclarecer aqueles que têm a responsabilidade de tomar decisões” (Jerónimo, 2006, p. 1145), acrescentando a ideia de que as competências que o perito detém podem legitimar uma decisão, pelo que a chamada de determinados peritos eleva o reconhecimento do seu papel.

Já a palavra consultor, segundo o mesmo Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (versão digital, 2001) é um nome comum (Figura 2).

Figura 2

Definição da palavra “consultor”



Nota. Adaptado de Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, versão digital (2001).

No que diz respeito à designação de perito como consultor, considera-se uma pessoa qualificada, que dá pareceres, opiniões ou conselhos sobre assuntos da sua especialidade. Velho (2012) acrescenta que um consultor está associado à solicitação de ajuda externa por parte das escolas “para melhorarem e atingirem a qualidade desejada” (p. 30). Rodrigues et al. (2011) caracterizam-no como um agente facilitador da mudança que em parceria com os docentes ou outros agentes internos colabora na identificação de problemas e nas suas soluções numa atitude colaborativa, “facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola. Para Bolivar (2003) também o trabalho colaborativo é essencial na melhoria educativa, uma vez que a comunicação leva a uma reflexão conjunta e a uma tomada de decisões de forma partilhada, levando ao desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Entendida desta forma, a assessoria externa funcionará sobretudo como facilitadora das tomadas de decisão” (Rodrigues et al., 2011, p. 2886), pelo que o consultor, “terá de ser um profissional dinâmico capaz de ajudar pessoas ou grupo de pessoas e deverá colaborar na construção autónoma, partilhada e diversificada dos projetos”, embora “não tenha autoridade nem autonomia para implementar mudanças” (Velho, 2012, p. 30 e 31).

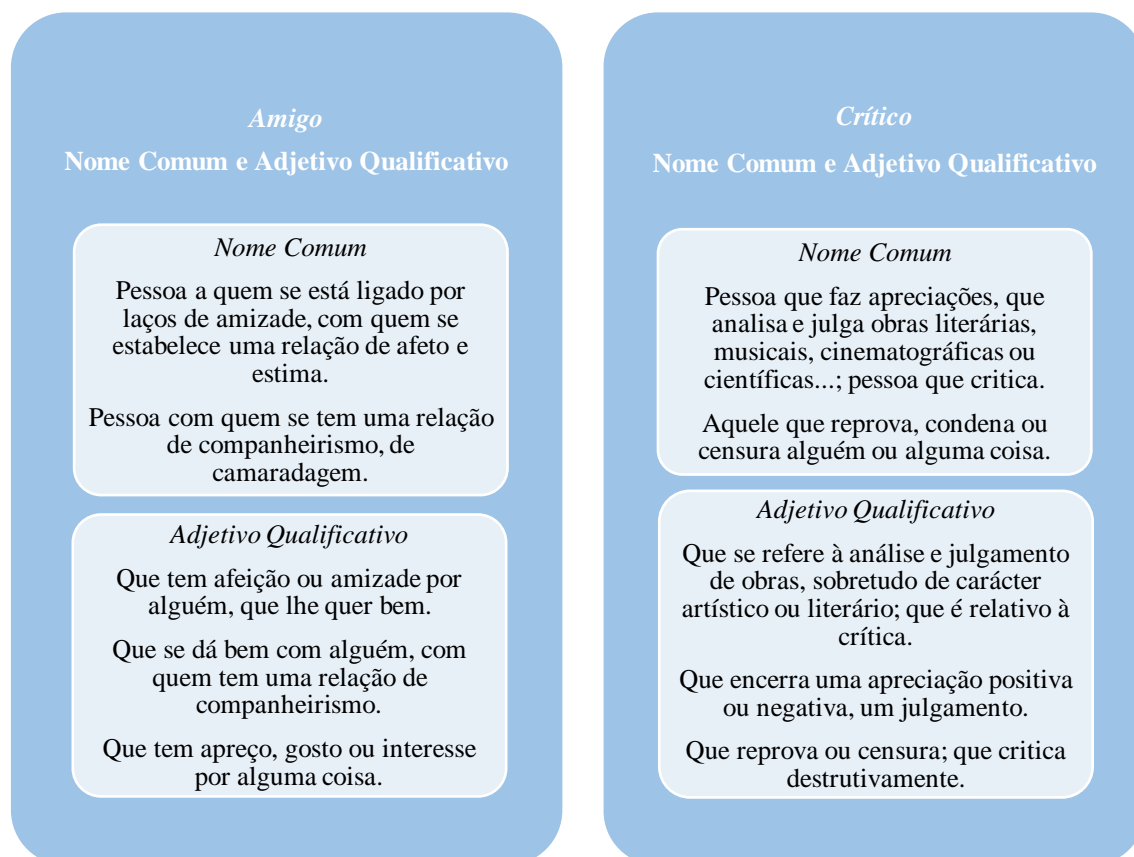
Estes autores vêm, não só corroborar a designação de consultor, como acrescentar que este vem facilitar a tomada de decisões de forma partilhada e colaborativa.

Por fim, para a definição de perito como amigo crítico consultamos, igualmente, o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (versão digital,

2001), porém pesquisamos uma definição para cada uma das palavras que compõem a expressão “amigo crítico”, em que cada uma delas pertence a duas classes de palavras, nome comum e adjetivo qualificativo (Figura 3).

Figura 3

Definição das palavras “amigo” e “crítico”



Nota. Adaptado de Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, versão digital (2001).

Relativamente à designação de perito como amigo crítico, aliando as duas palavras, por um lado pode ser visto como uma pessoa com quem se estabelece uma relação de amizade, estima ou companheirismo, mas que aprecia e analisa, podendo reprovar ou censurar alguém ou alguma coisa. Por outro lado, um amigo crítico pode ter afeição ou apreço por alguém ou alguma coisa, enquanto julga ou apresenta uma apreciação positiva ou negativa.

Este papel só pode ser exercido adequadamente se a escola e a comunidade olharem para esta figura como um amigo, um amigo crítico, ou seja, como alguém de confiança, com quem se pode partilhar receios, dúvidas e êxitos (Leite, 2002). Segundo MacBeath et al. (2005) este amigo trouxe consigo competências profissionais altamente sofisticadas, mas com um objetivo aparentemente simples – ser amigo e um crítico da escola, uma vez que podem apoiar directores e professores a seguir as suas convicções e a assumir riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas. Podem facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticas. Podem partilhar o peso da responsabilidade e ser ouvintes atentos. (MacBeath et al., 2005, p. 187)

Figueiredo (2014) refere-se ao amigo crítico como aquele que é escolhido pelas escolas, seja em função de critérios de mérito profissional e académico quer pela confiança ou amizade. A própria Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/Direção-Geral de Educação (DGIDC/DGE), no seu relatório anual TEIP (2009-2010), apresenta-nos o conceito de perito externo na perspetiva de amigo crítico, considerando-o um recurso exterior à escola, mas que lhe presta um apoio incondicional (amigo), contudo não abdica de um olhar mais acutilante, o qual desafia práticas e conceções instaladas (crítico). Este amigo crítico contribui, ainda, com o seu conhecimento técnico e experiência na área.

Em síntese, nas diferentes investigações ou estudos (Bolivar, 2003; Rodrigues, 2012) ligados à educação e em particular ao TEIP, a figura do perito caracteriza-se como facilitador da mudança e das tomadas de decisão, podendo-lhe ser atribuídas diferentes nomenclaturas que vão além da designação de perito (Machado et al., 2013; Figueiredo, 2014), nomeadamente, consultor (Segovia, 2010; Velho, 2012) ou amigo crítico (MacBeath et al., 2005; Figueiredo, 2014), existindo autores que utilizam, em simultâneo os vários conceitos (Rodrigues et al., 2011; Rodrigues, 2012).

Focando a nossa atenção na palavra perito⁶, para Machado et al. (2013), este possui maior experiência prática, uma vez que está em contacto com diversas escolas com experiências, problemas e práticas diferentes, por outro lado possui menor conhecimento dos procedimentos internos e aspetos informais. “A condição de «perito» aponta para uma

⁶ A denominação de perito (externo) é a única designação mencionada nos normativos que criaram a segunda e a terceira geração do TEIP.

especialização numa dimensão científica ou técnica específica, quando o projeto TEIP abrange diversas áreas e a complexidade dos problemas a resolver escapa a qualquer ação individual e unilateral” (*idem, ibidem*, p. 161).

Ainda de acordo com os mesmos autores estando o perito em comunhão com diversas escolas, logo diferentes realidades, pressupõe que detém mais experiência em relação aos “peritos” internos, sendo capaz de trabalhar com maior imparcialidade, podendo beneficiar de maior confiança por parte da direção da escola e das estruturas da administração central. Contudo e segundo os mesmos autores, no âmbito do programa TEIP, a consultoria exige “um conhecimento científico e técnico que lhe advém da especialização e acaba por ser limitado face à complexidade dos problemas e situações e à multiplicidade de fatores que estão na sua origem” (*idem, ibidem*).

Embora a administração central - DGIDC/DGE - não defina um perfil para a figura do perito externo, acaba por tentar fazê-lo ao facultar aos peritos uma “orientação” que advém do próprio conhecimento disponível na literatura sobre o seu papel “para lhes recomendar que moldem a sua ação «técnica» por esse mesmo saber” (Figueiredo, 2014, p. 50).

3.3. Modelos de Atuação dos Peritos Externos

Este ponto incidirá na análise efetuada a um texto de Jesús Segovia (2010), com o título original “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”, no qual nos são apresentados diferentes modelos de atuação do perito externo. Estes modelos de atuação surgem em função do conhecimento, do estilo de atuação, da localização e do papel assumido pelo perito.

Inicialmente, o autor refere no seu texto que a atuação do perito pode ter por base o conhecimento que o mesmo apresenta, moldando a sua atuação de um modo generalista ou especialista. Generalista, uma vez que o perito se pode dedicar a vários processos e implementar diferentes dinâmicas de grupo, especialista no sentido de atuar de forma pontual e específica. Também o estilo pode originar diferentes formas de atuação, podendo esta ser direta ou indireta. Um perito atua de forma direta quando orienta a sua ação diretamente sobre o problema e de forma indireta quando orienta o processo de

forma negociada e consultiva, exercendo a sua ação de forma que sejam outros atores a assumir o controlo dos processos de melhoria.

Em função da localização, fala-se de aconselhamento, que pode ser interno ou externo. Interno quando o perito pertence à própria instituição, como conselheiro ou gestor de programas e externo quando o conselheiro não pertence à instituição, porém o perito externo pode torna-se interno quando a sua ação está diretamente envolvida nos processos de melhoria.

Segovia (2010) apresenta-nos, ainda, três modelos de atuação, tendo em conta o papel assumido pelo perito no desempenho da sua prática profissional, são eles: intervenção, facilitação e colaboração.

Alguns estudos realizados (Rodrigues, 2011; Rodrigues, 2012; Velho, 2012; Machado et al., 2013; Figueiredo, 2014) abordam, para além de outras temáticas, a construção do papel do perito externo e suas práticas. Estes estudos focam-se nos três modelos (Segovia, 2010) acima referidos.

Assim, o perito externo pode assumir o modelo de intervenção para resolver problemas com base em diagnósticos, como perito em conteúdos, pode desenvolver a sua ação de forma externa, pontual e programada, ou como perito divulgador fornecendo informações e formações de forma específica a partir da investigação ou dos normativos, propondo aos restantes profissionais que as apliquem. O modelo de facilitação é similar ao anterior, embora esteja mais próximo da realidade dos contextos, em que o perito atua como centro de recursos, de acordo com as solicitações. O modelo de colaboração assume duas modalidades: colaboração técnica e colaboração crítica. A colaboração técnica é quando o perito participa de forma especializada em determinadas questões e a colaboração crítica é quando o perito participa como “amigo crítico”, que cede o seu protagonismo ao próprio grupo para que este tome a suas próprias decisões, reservando para si o papel de garante, de consciência e espelho crítico que devolve ao grupo a informação relevante (Segovia, 2010; Rodrigues et al., 2011).

Contudo, Carvalho e Ramôa (2012) realçam a dificuldade que as escolas têm em definirem o papel e a função do PE.

3.4. Mapeamento e Conhecimento Produzido sobre os Peritos Externos

Apresentamos, neste ponto, o conhecimento produzido em revistas científicas e em investigações realizadas no âmbito de dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre os peritos externos no programa TEIP3, entre 2016 e maio de 2024⁷.

3.4.1. Revistas Científicas (em língua portuguesa)

No que concerne à pesquisa realizada em revistas científicas, esta dividiu-se em duas etapas. Inicialmente procedemos a uma pesquisa de artigos publicados em língua portuguesa e em Portugal sobre o nosso objeto de estudo, peritos externos no TEIP3, para compor o corpus da nossa pesquisa e posteriormente realizarmos uma análise aos artigos selecionados.

Na primeira etapa procedemos a uma pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e em revistas da especialidade⁸ – no repositório de universidades públicas e privadas portuguesas. As palavras-chave que utilizámos para realizar a pesquisa foram: TEIP; TEIP3; perito externo; consultor e assessoria. Da consulta realizada, identificamos oito artigos que abordavam o tema TEIP, publicados entre 2016 e 2024, porém nenhum destes artigos fazia referência ao nosso objeto de estudo, pelo que a nossa pesquisa acabou por incluir artigos que abordaram o perito externo, no TEIP, em publicações anteriores a 2016.

Na segunda etapa, depois de selecionado o corpus (Tabela 1) foi realizada uma análise interpretativa a partir das categorias: autor(es); ano de publicação; tipo de artigo; objeto de estudo; área de conhecimento; metodologia; conclusões.

⁷ A pesquisa foi realizada neste período temporal, uma vez que já se realizaram outras revisões da literatura/mapeamento sobre os peritos externos no TEIP, anteriores a 2016.

⁸ Realizámos uma pesquisa em revistas da especialidade Educação/Ciências da Educação, editadas em língua portuguesa e em Portugal: Administração Educacional; Educação, Sociedade & Cultura; Investigar em Educação; Revista Lusófona de Educação; Revista Portuguesa de Educação; Revista Portuguesa de Pedagogia; Sísifo – Revista de Ciências da Educação; Revista Portuguesa de Investigação Educacional – Universidade Católica Portuguesa; Revista Interações.

Tabela 1

Artigos Científicos com referência a “Perito(s) Externo(s)”

Revistas	Ano de Publicação	Número de Artigos
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	2012	2
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	2013	1

Da análise realizada, e de acordo com a Tabela 1, foi possível identificar um total de 3 artigos científicos, com referência ao nosso objeto de estudo, embora com incidência no TEIP2. Todos os artigos foram publicados na Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nos anos 2012 e 2013.

O primeiro artigo analisado foi de Maria de Lurdes Rodrigues, publicado em 2012, o qual pretende “aprofundar o questionamento sobre modelos e formas de assessoria configurada no papel do consultor externo no quadro do Programa TEIP2” (Rodrigues, 2012, p. 125). No enquadramento teórico aborda a territorialização da educação e os conceitos e modelos de assessoria em educação. Ao longo do seu artigo, a autora denomina o perito externo de assessor externo ou consultor externo e analisa o papel dos peritos a partir dos três modelos de Segovia (2010). A metodologia, de carácter qualitativo, traduziu-se na realização de entrevistas semiestruturadas a cinco consultores externos. Da análise das entrevistas, a autora concluiu que os entrevistados se aproximam do modelo de colaboração e da figura de “amigo crítico”, visão que não coincide com os referenciais legais, onde o termo utilizado é perito externo.

No mesmo ano, Angelina Carvalho e Manuela Ramôa pretendem apresentar o quadro institucional do TEIP2 e a função e o lugar do perito externo. As autoras foram também elas peritas externas, durante dois anos, em quatro AE TEIP, experiência que lhes permitiu “formular questões, interpelar o vivenciado e tentar reconhecer algumas das problemáticas que este tipo de trabalho levanta” (Carvalho & Ramôa, 2012, p. 104).

Após o enquadramento do quadro institucional do programa TEIP2, Carvalho e Ramôa (2012) fazem algumas reflexões teóricas relacionadas com a problemática da assessoria, tendo concluído que: existem oscilações que o próprio programa sofreu, conducentes das alterações de conjunturas políticas e económicas e alguma ambiguidade resultante das diretivas da tutela; a própria relação com as escolas, parece uma dificuldade, no sentido

de penetrar na prática da sala de aula, a qual aparenta ser ainda um lugar íntimo que não permite a sua exposição; a assessoria permitiu aos agrupamentos transformar dinâmicas, apresentando uma postura mais autorreflexiva e autoavaliativa, ainda que pouco sistematizada.

Em relação ao artigo de Joaquim Machado, Cristina Palmeirão, José Matias Alves e Ilídia Vieira (2013), é abordada a assessoria externa nos territórios educativos, no programa TEIP2. Utilizam uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiando “a investigação-ação no âmbito da assessoria em cinquenta escolas “prioritárias” e visa problematizar a ação do consultor externo na organização da escola, especialmente no campo do ensino” (Machado et al., 2013, p. 155). Inicialmente, os autores apresentam a evolução normativa da ideia de intervenção prioritária e depois abordam a consultoria no TEIP. Referem que o perito externo é autónomo em relação à escola e à Administração Central, contudo exerce a sua ação considerando os objetivos centrais do programa, o projeto educativo e o contrato-programa celebrado com a escola. Em conclusão, segundo os autores, o consultor participa na identificação e solução dos problemas, assim como no desenvolvimento do projeto TEIP, apresentando uma atitude colaborativa, o que facilita a tomada de decisões.

De referir que à parte dos artigos publicados e anteriormente referidos, ainda, identificamos alguns textos com referência ao perito externo publicados em livros de atas (Rodrigues et al., 2011; Gama, 2014). Também nos deparamos com uma publicação, na Revista Conhecimento Online, de Rosangela Fritsch e Carlina Leite (2020) onde nos apresentam um inventário do conhecimento divulgado em periódicos sobre TEIP. Identificamos, igualmente, dois E-book. Um E-book, intitulado “25 anos do programa TEIP em Portugal” (2022), como forma de celebrar os 25 anos deste programa que, resultou de uma solicitação por parte da DGE ao Instituto de Educação de Lisboa e um outro E-book que surgiu de uma compilação de comunicações apresentadas no Seminário de Investigação que dá título ao E-book “Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (II)”, publicado pelo Instituto Politécnico de Setúbal, no qual surge uma comunicação de Carla Figueiredo (2014) com referência ao nosso objeto de estudo.

3.4.2. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado (em língua portuguesa)

Em relação à pesquisa de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a temática da ação dos peritos externos no programa TEIP3, consultámos a mesma base de dados - RCAAP. Para realizar esta pesquisa partimos das palavras-chave: TEIP, TEIP3, peritos externos, consultor e assessoria. Estabelecemos, ainda, um período temporal, de 2012 a maio de 2024. Na Tabela 2 apresentamos as dissertações e teses de doutorado identificadas que têm por objeto de estudo o perito externo no TEIP, por ano e por área de especialização.

Tabela 2

Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado com referência a “Perito(s) Externo(s)”

Dissertações/Teses	Área de Especialização	Ano de Publicação	Número
Dissertação de Mestrado	Supervisão e Orientação na Prática Profissional	2012	1
Tese de Doutorado	Administração e Política Educacional	2017	1

A partir dos dados da Tabela 2, é possível evidenciar que foi realizada uma dissertação de mestrado na área de especialização Supervisão e Orientação na Prática Profissional e uma tese de doutorado na área de especialização Administração Educacional. Ambos os documentos foram analisados segundo as categorias: referenciais teóricos, metodologia e conclusões.

A dissertação de mestrado de Maria José Velho (2012), procurou “compreender e dar a conhecer a consultoria realizada por um perito externo num Agrupamento Vertical de Escolas TEIP II, situada num contexto desfavorecido no Algarve” (Velho, 2012, p. iv), partindo da análise do Relatório de Avaliação Externa do agrupamento e do desempenho do perito externo no processo dos resultados escolares. Para tal, apresenta-nos um enquadramento teórico com referência à escola como uma organização educativa, na qual contextualiza o programa TEIP2. Em relação ao perito externo, denominado por Velho (2012) de consultor externo, aborda alguns conceitos como consultoria e assessoria e faz referência aos modelos de assessoria, através dos quais destaca o papel do consultor

externo como parceiro, colaborador e agente de mudança. A metodologia seguida, neste estudo de caso, foi de natureza qualitativa com recurso à análise documental e à realização de entrevistas a quatro elementos com funções distintas no agrupamento, entre eles incluiu-se o perito externo. Quanto às conclusões com referência ao contributo do perito externo, neste agrupamento, destacam-se: apoio e auxílio à direção e aos órgãos intermédios; nas reuniões com coordenadores de departamento e direção sugeriu algumas estratégias inovadoras e facilitadoras das práticas pedagógicas; assistiu e monitorizou todas as ações TEIP; aconselhou a reelaboração dos instrumentos de monitorização; colaborou na elaboração de novos instrumentos de autoavaliação; supervisionou e orientou o corpo docente através do feedback das atividades desenvolvidas; promoveu o trabalho colaborativo entre docentes.

Ana Gama (2017), na sua tese de doutoramento, aborda a ação dos peritos externos na regulação das políticas públicas de educação prioritária, no programa TEIP2, entre 2006 e 2012. Partindo dos antecedentes do TEIP e de uma contextualização a nível internacional e nacional, a autora aborda as medidas políticas de educação prioritária implementadas em Portugal entre 1995 e 2012, para de seguida fazer referência ao papel do perito externo no TEIP2. Gama (2017), aborda o perito externo no quadro de análise das políticas públicas sob o prisma da ação pública, com o intuito de demonstrar que a ação do perito “resulta da sua interação com vários atores (de diferentes níveis e de domínios diferentes) e dos processos de regulação intrínsecos ao programa” (p. 3). Do ponto de vista metodológico, este estudo assume uma abordagem interpretativa e combina dois estudos, um de natureza extensiva e outro de natureza intensiva, os quais se complementam. O primeiro apoia-se na análise de fontes documentais e centra-se na caracterização dos peritos externos participantes no TEIP2, assim como na circulação do conhecimento produzido sobre este programa. O segundo baseia-se na realização de entrevistas semiestruturadas a doze peritos externos, atendendo à sua intervenção nas escolas e na interação com outros atores, afetos ao TEIP2. A autora conclui que, o recrutamento dos peritos externos é legitimado por diferentes atores, sendo que a administração considera o papel dos peritos como uma ação técnica. Esta ação baseia-se numa relação de proximidade para com a escola e professores, com base no conhecimento da realidade, a promoção da reflexão e a partilha de conhecimento. Já nos processos de

regulação do programa, coincidem os modos burocráticos, pós-burocráticos e neo-burocráticos.

Com a identificação de apenas duas investigações acadêmicas com referência ao nosso objeto de estudo, podemos concluir que a investigação produzida sobre os peritos externos no TEIP é bastante reduzida e inexistente no que se refere ao TEIP3.

Contudo, importa referir que em relação ao mapeamento de mestrados acadêmicos, já realizado por outros autores/investigadores (Tomás & Gama, 2014), foi publicado na Revista Iberoamericana de Educação, um artigo com o “resultado do trabalho de mapeamento e análise dos saberes produzidos pela investigação acadêmica” (p.1) sobre os TEIP, nas IES entre 1998 e 2012, onde foram identificadas um total de 23 dissertações de mestrado, sendo que 7 foram no âmbito do TEIP1 e 16 no âmbito do TEIP2.

4. METODOLOGIA

| " | | | " |

Para Amado (2013) “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (p. 19), pelo que

investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral. (Amado, 2013, p. 28)

Partindo deste ponto de vista, pretendemos ter um compromisso ético que poderá não ter implicações na transformação e melhoramento dos indivíduos, mas na produção do conhecimento sobre a ação do perito externo no programa TEIP3.

Neste capítulo, pretendemos apresentar a metodologia adotada para a realização do nosso estudo. Assim, estruturamos este capítulo em sete pontos. No primeiro ponto abordamos a metodologia utilizada. No segundo ponto apresentamos as questões orientadoras e os objetivos do estudo. Já no terceiro, abordamos as técnicas e os instrumentos para a recolha dos dados. No quarto ponto evidenciamos as técnicas de análise de dados. A amostra, à qual foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, encontra-se no quinto ponto e nos dois últimos pontos evidenciamos os procedimentos éticos aplicados e as limitações com que nos deparamos ao longo do estudo, respetivamente.

4.1. Abordagem Metodológica

Bogdan e Biklen (1994) entendem que a “investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (p. 64), pelo que a investigação quanto à abordagem ao problema em estudo pode apresentar três tipos: quantitativa, qualitativa ou mista.

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo. Metodologia qualitativa, uma vez que “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011, p. 26) e paradigma interpretativo, uma vez que “a teoria hermenêutica é clarificadora, iluminativa e articulada no seu esforço de compreensão da prática social” (Coutinho, 2011, p. 27).

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características, são elas: i) a recolha dos dados num ambiente natural leva a uma melhor compreensão das ações, por parte dos investigadores; ii) os investigadores analisam os dados respeitando a forma como foram registados ou transcritos - a investigação é descritiva, os dados recolhidos podem ser em forma de palavras, citações, transcrições ou imagens; iii) os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com os resultados; iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; v) os investigadores preocupam-se com a perspetiva dos participantes.

Ao longo do estudo tivemos em conta as cinco características excetuando a primeira, uma vez que não foi possível observar os peritos externos em ação e apenas recolher os seus testemunhos.

4.2. Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo

Por forma a impulsionar a investigação é necessário formular uma questão orientadora delimitando “uma área de interesse específica” (Flick, 2005, p. 49). A questão orientadora, em muitos casos, tem

origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutra contexto histórico e social. (Flick, 2005, p. 49)

Assim, tendo como foco principal analisar o papel dos peritos externos no programa TEIP3, o estudo é orientado a partir da seguinte questão de partida “Qual o papel dos peritos externos no programa TEIP3?”. Por forma a dar resposta a esta questão, o trabalho foi estruturado em três eixos de análise, para os quais foram estabelecidos objetivos específicos e questões orientadoras, tal como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3*Eixos de Análise, Objetivos Específicos e Questões Orientadoras*

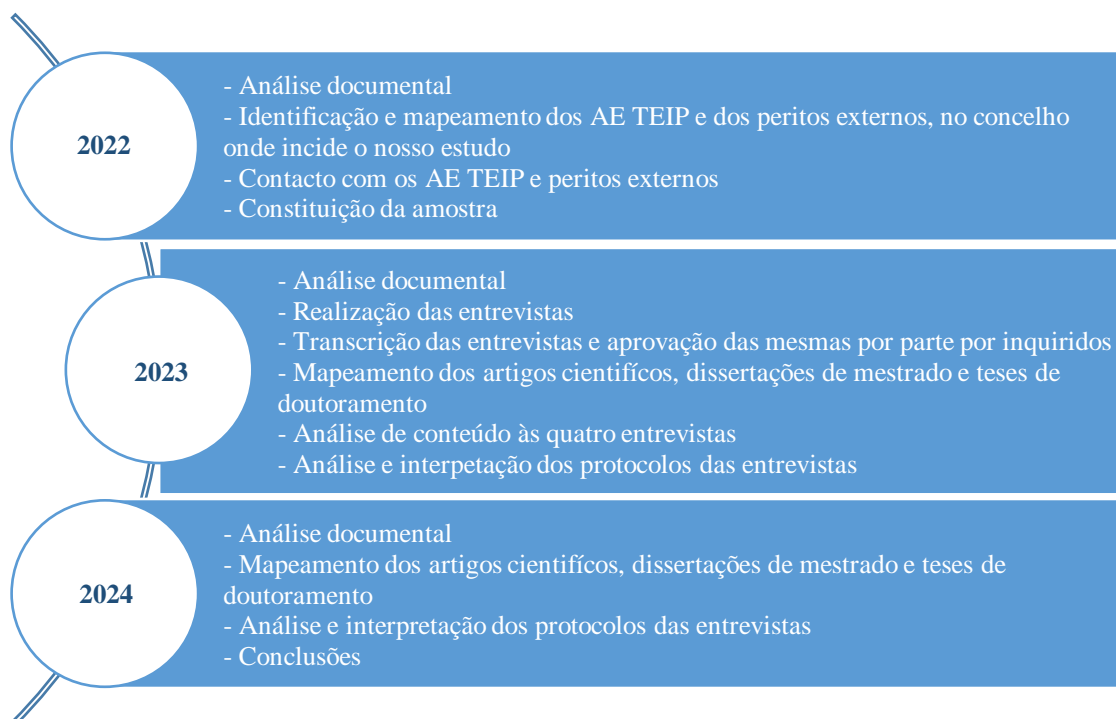
Eixos de Análise	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras
<i>I - Caracterização dos peritos externos dos AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa</i>	- Caracterizar o perfil profissional dos peritos externos contratados pelas escolas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a formação académica e o percurso profissional dos peritos externos? 2. Há quanto tempo, assumem o papel de peritos externos? 3. Quantos AE acompanham os peritos externos em simultâneo? 4. Enquanto peritos externos estiveram sempre ligados à mesma Instituição de Ensino Superior (IES)? 5. Colaboraram igualmente como peritos externos durante o programa TEIP2? 6. Quais as principais alterações ao papel dos peritos externos na transição do programa TEIP2 para o programa TEIP3?
	- Caracterizar o processo de recrutamento dos peritos externos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foram selecionados pelos AE? 2. Há quantos anos colaboram como peritos externos, com AE pelo qual foram contratados?
<i>II - Construção do papel dos peritos externos no programa TEIP3</i>	- Caracterizar a intervenção dos peritos externos no programa TEIP3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com que regularidade visitam os peritos externos os AE? 2. Participam nas reuniões das equipas multidisciplinares? 3. Quais as expectativas dos peritos externos em relação à sua ação de colaboração com as equipas multidisciplinares? 4. Como desenvolvem os peritos externos a sua intervenção? 5. De que forma participam os peritos externos no acompanhamento e avaliação do plano de melhoria do AE?
	- Identificar o papel com o qual o perito externo se percebe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perito, consultor, “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica cada um dos peritos externos?
<i>III - Configuração das relações entre os peritos externos e outros atores</i>	- Analisar as relações entre os peritos externos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se relacionam os peritos externos com o outro perito externo, no mesmo AE? 2. Como se relacionam os peritos externos com os peritos externos da sua IES? 3. Como se relacionam os peritos externos com outras IES?
	- Analisar as relações entre os peritos externos e outros atores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se relacionam os peritos externos com o AE? 2. Como se relacionam os peritos externos com a DGE?

No que diz respeito ao design do estudo apresentamos na Figura 4 as várias etapas desenvolvidas, entre 2022 e 2024. No primeiro ano demos início à análise documental, à identificação e mapeamento dos AE TEIP e dos peritos externos, no concelho onde incide

o estudo, efetuando de seguida os respetivos contactos e constituição da amostra. No segundo ano, demos continuidade à análise documental e realizámos a recolha de dados através das entrevistas e iniciámos a análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas que foram validados pelos entrevistados. No último ano, demos continuidade ao trabalho iniciado nos anos anteriores e procedemos à redação final do trabalho.

Figura 4

Design do Estudo



4.3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados

Para melhor compreender uma situação, o investigador é levado a procurar informação, quer seja: i) para detetar necessidades; ii) para fazer uma escolha, tomar uma decisão; iii) para melhorar um funcionamento; iv) para resolver um problema; v) para circunscrever um fenómeno; vi) para testar hipóteses científicas (De Ketele & Rogiers, 1999). Após determinar a informação que pretende recolher, o investigador

terá que optar pelos instrumentos que melhor se adequam ao seu estudo (...) e as condições que se tem para pôr em prática o instrumento mais adequado à investigação de forma a extrair o máximo de informações necessárias para responder à problemática da investigação e obter as melhores conclusões. (Reis, 2018, p. 88-89)

Os processos utilizados para a recolha de dados foram a análise documental, por complementar a informação obtida ou por se esperar encontrar, nos documentos, informações proveitosas para o objeto de estudo (Bell, 1993) e o inquérito por entrevista semiestruturada, uma vez que a entrevista tem por objetivo recolher as afirmações concretas sobre o assunto (Flick, 2005). Os dados recolhidos, ao longo do estudo, permitem-nos estabelecer relações entre o quadro teórico apresentado e o discurso dos participantes.

4.3.1. Análise Documental

A análise documental está determinada pelo tempo disponível que o investigador tem para a realização da investigação, tendo este que fazer uma escolha do que recolher e analisar (Bell, 1993), não estando dependente de ninguém.

Por outro lado, a análise documental tem por objetivo dar forma e representar de outro modo a informação primária, através de procedimentos de transformação, por forma a armazenar a informação e facilitar a consulta por parte do observador (Bardin, 1977), ao longo do tempo.

Por conseguinte, para esta análise foi realizada uma recolha de informação a partir de documentos já existentes, sendo estes uma fonte. Os documentos foram de natureza normativa, artigos científicos, atas, narrativas, entre outros, que se consideraram pertinentes no processo de investigação. Primeiramente identificaram-se as publicações oficiais do Estado (De Ketele & Rogiers, 1999; Afonso, 2014), como os normativos que criaram as quatro gerações do TEIP, e documentos públicos (De Ketele & Rogiers, 1999; Afonso, 2014), ou seja, fez-se uma revisão da literatura centrada no programa TEIP e nos peritos externos no TEIP3. Relativamente à revisão da literatura, fez-se a seleção dos artigos para compor o corpus da pesquisa e posteriormente procedeu-se à análise dos artigos escolhidos.

Numa primeira fase foram considerados todos os documentos que abordavam a medida política TEIP e o nosso objeto de estudo. Foi feita uma leitura exaustiva de todos eles, por forma a selecionar a informação e estabelecer relações. Relativamente ao material empírico relacionado com o nosso objeto de estudo foi elaborada uma grelha, com recurso ao Programa Office Excel da Microsoft, estabelecendo categorias para o tratamento da informação, categorias já descritas nos pontos 3.4.1. e 3.4.2. “Revistas Científicas (em língua portuguesa)” e “Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento (em língua portuguesa)”, respetivamente. Esta análise documental permitiu “recolher dados e informações que podem ser cruzadas com os resultados de outros instrumentos” (Reis, 2018, p. 90), nomeadamente nas entrevistas, através do discurso dos entrevistados. A triangulação irá

combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. (Coutinho, 2011, p. 208)

4.3.2. Entrevista Semiestruturada

Sendo o inquérito por entrevista uma técnica de recolha de dados, possibilita ao investigador a “obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (Coutinho, 2013, p. 141). A entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2013, p. 207), assumindo diferentes estruturas, tais como, entrevista estruturada (ou diretiva), entrevista semiestruturada (ou semidiretiva), entrevista não estruturada (ou não-diretiva) e entrevista informal.

Optámos por uma entrevista semiestruturada, por nos parecer fundamental para a recolha de dados (discurso dos participantes) e por melhor se adequar ao nosso objeto de estudo, uma vez que neste tipo de entrevista “predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião ou justificar o seu comportamento” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 151). Para a realização da entrevista

seleccionámos todos os peritos externos que acompanham os seis AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa, efetuando o respetivo mapeamento, contudo não foi possível entrevistar todos os peritos. Os peritos externos foram contactados via email e as entrevistas realizaram-se online, no decorrer do 1.º semestre do ano de 2023.

Para a realização da entrevista elaboramos, atempadamente, um guião de forma que, “no momento em que esta esteja a ser realizada, todas as informações necessárias sejam recolhidas” (Reis, 2018, p. 91). O guião da entrevista (Anexo C) foi dividido em cinco blocos temáticos, para os quais foram elaborados os respetivos objetivos específicos e para cada objetivo específico formuladas as questões, mais ou menos abertas, a colocar aos entrevistados, tal como refere Amado (2013)

a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo-se esse ‘instrumento’ o que passamos a designar por guião da entrevista (...) e nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (...) e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos. (Amado, 2013, p. 214)

Este autor acrescenta, ainda, que na entrevista semiestruturada as questões a colocar devem ser abertas, singulares e neutrais, “permitindo obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2013, p. 214).

Após a realização das entrevistas procedeu-se à sua transcrição - protocolo das entrevistas - sendo o investigador fiel ao discurso dos participantes. A entrevista transcrita vem permitir “o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (Amado, 2013, p. 220).

4.4. Técnica de Análise de Dados: análise de conteúdo do protocolo das entrevistas

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento de dados dos protocolos das entrevistas. Esteves (2006) define a análise de conteúdo como uma “expressão

genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas” (p. 107). Por sua vez, Bardin (2008) define “a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40). Já Amado (2013) afirma que a análise de conteúdo remonta à 1.^a Guerra Mundial, como instrumento de estudo da propaganda política, pelo que o conceito tem sofrido alterações ao longo dos tempos. O mesmo autor considera que esta técnica permite, de forma rigorosa e objetiva a representação de conteúdos e mensagens, atribuindo-lhes uma codificação e classificação por categorias e subcategorias.

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas teve por princípio “comprimir muitas palavras de textos em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler, 2001, citado por Esteves, 2006, p. 107). Para tal, recorremos, ao Programa Office Excel da Microsoft para o tratamento da informação, não sem antes realizarmos uma leitura flutuante que nos permitiu uma maior apropriação dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos (*idem, ibidem*). Esta primeira leitura permitiu-nos criar as categorias de análise, uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2008, p. 39). Quanto à categorização dos dados foram criadas categorias e subcategorias, inicialmente dadas como provisórias “até todo o material pertinente ter sido absorvido” (Esteves, 2006, p. 110).

Posteriormente, procedeu-se ao recorte de unidades de registo que “podem ser de natureza e de dimensões variáveis” (Bardin, 2008, p. 104), talvez o processo mais minucioso e moroso, uma vez que associa cada unidade a uma determinada categoria/subcategoria e implica que “os critérios de atribuição de determinados registos a uma categoria devem ser explícitos, o que supõe que o analista defina exactamente cada categoria” (Esteves, 2006, p. 110). Na Tabela 4, apresentamos as dimensões, categorias e subcategorias que emergiram da análise às entrevistas.

Tabela 4

Dimensões, Categorias e Subcategorias das Entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Percurso Académico e Profissional	Percurso Académico	Formação Académica
	Percurso Profissional	Antes de integrar a IES
		Depois de integrar a IES
Formas de Recrutamento	Convite da IES	A IES seleciona o PE
		Por convite indireto da IES
	Convite do AE TEIP	Por convite direto do AE
		Por convite indireto do AE
Experiência como PE	PE no TEIP2	Experiência no TEIP2
	Tempo que exerce a função de PE	Há 2 anos ou mais
	Número de AE que acompanha(ou)	Acompanha 1 AE
		Acompanha 2 ou mais AE
	Total de anos que acompanha os AE TEIP de um concelho de Lisboa	Há 1 ano
Há 2 anos ou mais anos		
A ação do PE	Frequência das visitas ao AE TEIP	Uma vez por mês
		Mais de 5 vezes por ano
		Em função das necessidades
	Participação no plano de melhoria e em outros documentos do AE TEIP	Opinião sobre o plano de melhoria existente
		Participação na elaboração do plano de melhoria
		Acompanhamento e avaliação do plano de melhoria
		Análise dos documentos já existentes
		Projeto Educativo do AE
		Não participou na elaboração de outros documentos
	Atividades desenvolvidas	Jornadas Pedagógicas do AE
		Encontros promovidos pelos PE
		Trabalho direto com os professores
		Trabalho intermediário
Feedback de relatórios e/ou de Ações		
Colaboração com as diferentes equipas existentes no AE TEIP	Monitorização e avaliação de Ações	
	Expectativas do PE	
	Participa em reuniões da equipa multidisciplinar	
	Não participa nas reuniões da equipa multidisciplinar	
	Ação de colaboração com as equipas multidisciplinares	
Conselho Pedagógico		

Dimensões	Categorias	Subcategorias
		Equipa GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)
		Equipa de Autoavaliação
		Outras equipas
Perceção do PE em relação à terminologia do seu papel	Como se revê	Amigo Crítico
		Perito Externo
		Consultor
	Como não se revê	Amigo Crítico
		Perito Externo
		Consultor
Relações entre PE e outros atores	Relações entre PE	Trabalho colaborativo
		Trabalho individual
		Outras equipas de PE
		Equipa única de PE
		Contacto irregular
		Contacto frequente
	Relações entre PE e o AE TEIP	Diretor e/ou Coordenador TEIP
		Responsáveis pelas Ações TEIP
		Professores
		Alunos
		Grupos de trabalho
	Relações entre PE e outros atores	Redescola
		Outros AE TEIP
		Comunidade educativa
	Relações entre PE e a DGE	No TEIP2
		No TEIP3

4.5. Amostra

A nossa amostra é composta por quatro peritos externos, os quais acompanham cinco dos seis AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Optamos por uma amostra por conveniência, uma vez que se trata de um grupo de indivíduos disponíveis para participar no nosso estudo, através do qual poderemos obter informações preciosas (Carmo & Ferreira, 1998).

Na Tabela 5 apresentamos uma caracterização sucinta da nossa amostra, uma vez que no capítulo 5. “Apresentação e Análise dos Resultados”, esta caracterização é mais pormenorizada.

Tabela 5*Caracterização da Amostra*

Peritos Externos (codificação)	Grau Académico	Área de Formação	N.º de Elementos da Equipa de PE que Acompanha o AE TEIP	IES a que pertencem os PE
PE1	Doutoramento	Educação	equipa de 2 elementos	Politécnico Público
PE2	Mestrado	Psicologia Educacional	individual	Universidade Pública
PE3	Doutoramento	Ciências da Educação	equipa de 2 elementos	Universidade Pública
PE4	Mestrado	Psicologia e Orientação	individual	Universidade Pública

Os dados da Tabela 5 evidenciam que, dois peritos externos que acompanham os AE TEIP apresentam o grau de doutor em Educação (PE1 e PE3) e os outros dois peritos externos (PE2 e PE4) são mestres em Psicologia. Em relação ao número de elementos que compõe a equipa de peritos externos a colaborar com os AE TEIP, o PE1 e o PE3 realizam o acompanhamento com outros peritos externos, enquanto os PE2 e PE4 colaboram de forma individual com os AE TEIP. Realça-se o facto de o PE2 e o PE4, apesar de prestarem um acompanhamento individual aos AE, encontram-se afetos à mesma IES.

Todos eles estão ligados a IES públicas, sendo apenas um PE pertencente a um politécnico (25%) e os restantes a universidades (75%).

Em relação aos procedimentos seguidos para constituir a nossa amostra, em primeiro lugar, e uma vez que o foco do nosso estudo incide num concelho específico do distrito de Lisboa, procedemos de imediato à identificação dos AE TEIP existentes neste concelho.

Identificados os seis AE TEIP, iniciamos o contacto com os mesmos, via email (Anexo D), com o intuito de nos facultarem o nome dos peritos externos que os acompanham. Porém, nem todos os AE TEIP facultaram a informação solicitada, embora disponibilizassem a identificação da IES com a qual mantêm parceria. O passo seguinte foi consultar o site das IES, no sentido de encontrar o email institucional dos peritos externos para podermos iniciar o contacto.

Após a identificação de todos os peritos externos (sete) que acompanham os seis AE TEIP, procedeu-se ao mapeamento dos mesmos, tendo sido criada uma base de dados, com a seguinte categorização: nome; AE TEIP que acompanha; IES de pertença; grau académico; qualificações académicas/percurso profissional; contacto de email.

De seguida, iniciou-se o contacto com todos os peritos externos, via email (Anexo E), para agendamento da entrevista, tendo sido dada a possibilidade de ser realizada de forma presencial ou via Zoom.

Apesar da falta de resposta inicial, mas após alguma insistência (consultar o ponto 4.7. “Limitações ao Estudo”), dos sete peritos externos identificados, foram quatro os peritos externos que aceitaram o nosso convite e se disponibilizaram a participar na nossa investigação.

4.6. Procedimentos Éticos

Em investigação a “ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75), pelo que uma investigação deve reger-se por padrões éticos e “ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único” (Carta Ética, SPCE, 2020, p. 11). Bogdan e Biklen (1994) referem que o consentimento informado e a proteção dos sujeitos são as duas grandes questões que dominam a ética na investigação, quando esta inclui sujeitos humanos. Para que tal seja assegurado “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Partindo destes pressupostos, seguimos os princípios éticos ao nível relacional, regulatório e institucional. Ao nível relacional, informamos os entrevistados, através de um documento escrito - Consentimento Informado Esclarecido e Livre - “da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (Lima, 2006, p. 142), incluindo toda a informação importante relativa à investigação em curso. Ao nível regulatório seguimos as linhas orientadoras que constam na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e no Código de

Conduta Ética na Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, s. d.) e ao nível institucional solicitamos autorização à DGE para a aplicação do inquérito por entrevista.

Por conseguinte, o primeiro passo foi solicitar à DGE autorização para a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, através do preenchimento de um formulário no site da própria DGE. O nosso pedido, registado com o número 0860200001, foi devidamente autorizado (Anexo F).

Após a autorização dada pela DGE, procedeu-se à realização das entrevistas tendo sido apresentado o documento Consentimento Informado Esclarecido e Livre para Investigação Científica (Anexo G) junto dos peritos externos a entrevistar, o qual explicitava todos os procedimentos éticos de acordo com o Regulamento Geral da Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto), com a Carta Ética da SPCE (SPCE, 2020) e com o Código de Conduta Ética na Investigação do CIED (s. d.). Após o esclarecimento de todas as dúvidas foi assinado o referido documento, entre cada participante e a investigadora, ficando cada parte com uma cópia do documento. Também a gravação das entrevistas, através da plataforma Zoom, foi devidamente autorizada por todos os participantes.

Depois da realização de cada entrevista, procedeu-se à sua transcrição integral e enviada ao perito externo para validação. Todas as transcrições foram devidamente validadas, sendo que apenas uma das quatro transcrições, obteve pequenas retificações.

A todos os inquiridos atribuímos uma codificação, segundo a ordem pela qual foram sendo realizadas as entrevistas – ao primeiro perito externo (PE) inquirido atribui-se a codificação PE1, ao segundo PE inquirido atribuiu-se a codificação PE2 e assim por diante – por forma a manter o anonimato dos mesmos. Assim, ao longo de toda a investigação utilizaremos os termos “PE1”, “PE2”, “PE3”, “PE4” e “o(s) perito(s) externo(s)” como referência a todos eles, o que “não inclui qualquer característica identificadora do indivíduo a que se referem” (Lima, 2006, p. 145), cabendo ao investigador garantir a confidencialidade dos participantes.

Após a conclusão do estudo, pretende-se devolver aos entrevistados as conclusões do mesmo (CIED, s. d.).

4.7. Limitações do Estudo

Como todo e qualquer trabalho de investigação, também este, apresentou algumas limitações.

Uma das primeiras limitações sentidas diz respeito ao mapeamento dos PE que acompanham os seis AE TEIP do concelho, onde incide o nosso estudo, uma vez que esta identificação teve de ser realizada junto de cada AE TEIP, por não ter sido possível recolher esta informação junto da DGE. No entanto, essa recolha de informação junto dos AE TEIP foi pautada por dificuldades, uma vez que além de terem demorado algum tempo na resposta, alguns deles não nos facultaram o nome dos PE. Num contacto inicial aos AE TEIP, alguns apresentaram receio em facultar o nome do(s) perito(s) externo(s) que acompanha(m) o seu AE, o que levou a consultas no site das próprias IES, o qual não apresentava os dados necessários, pelo que houve necessidade de estabelecer pontes de contacto entre colegas de profissão para obter o nome dos PE.

Após a identificação de todos os PE, deparamo-nos com outra limitação, o tempo que decorre entre o contacto inicial, a obtenção de resposta e o agendamento das entrevistas foi igualmente moroso, obrigando a tentativas várias de contacto para acelerar o processo, mas nem sempre bem-sucedidas. Situação ocorrida com um dos PE contactados que, após várias tentativas e apesar de alguma relutância inicial, acabou por mostrar disponibilidade, porém nunca acordou uma data para a realização da entrevista, entrevista que acabou por não ocorrer. Tendo em conta que este PE é o único que se encontra afeto a uma IES particular, consideramos que o seu testemunho poderia enriquecer a nossa investigação.

Outra limitação remete-se ao tempo de que o investigador dispõe para realizar a investigação, tendo em conta que continuo a exercer a profissão de professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico - com cargos intermédios atribuídos - e a cumprir com todas as obrigações e responsabilidades nas funções que me são atribuídas, enquanto asseguro a minha vida pessoal e familiar.

O facto de termos limitações de tempo também não nos permitiu alargar o estudo a um maior número de PE, o que poderia enriquecer, ainda mais, a nossa investigação.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| | " | | " |

Com base na análise e interpretação dos protocolos das entrevistas (Anexo H) realizadas aos quatro PE, iniciamos este quinto capítulo com a apresentação e caracterização dos PE no que diz respeito ao seu percurso académico e profissional. No segundo ponto expomos como os PE entrevistados foram recrutados pelos AE TEIP. Em relação ao terceiro ponto abordamos a ação dos PE e finalizamos, este capítulo, com a percepção que os mesmos apresentam sobre a terminologia do seu papel.

5.1. Caracterização dos Peritos Externos dos AE TEIP de um Concelho da Área Metropolitana de Lisboa

A partir da análise das entrevistas realizadas aos PE apresenta-se, na Tabela 6, o percurso académico de cada um.

Tabela 6

Percurso Académico dos Peritos Externos

Peritos Externos (codificação)	Percurso Académico
PE1	- Licenciatura em ensino das Ciências da Natureza (Biologia e Geologia) - Mestrado em Biologia Molecular - Doutoramento em Educação (especialização em Didática das Ciências) - Pós-graduações várias
PE2	- Licenciatura em Psicologia Educacional - Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens
PE3	- Licenciatura em Ciências da Educação - Mestrado em Ciências da Educação na área de Formação de Professores - Mestrado em Teoria de Desenvolvimento Curricular (parte curricular) - Doutoramento em Ciências da Educação na área de Formação de Professores
PE4	- Licenciatura em Psicologia na vertente de Orientação e Aconselhamento de Carreira - Mestrado em Sociedade, Risco e Saúde - Pós-graduação em Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias - Pós-graduação em Psicologia Positiva Aplicada

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

Os dados da Tabela 6 evidenciam que dois peritos têm doutoramento (PE1 e PE3) e os outros dois têm mestrado (PE2 e PE4), enquanto os PE1 e PE4 têm realizado várias pós-graduações, ao longo do seu percurso académico.

No que diz respeito à área de formação, o PE1 e o PE3 desenvolveram, o seu percurso académico na área da educação, na variante das Ciências. Por seu lado, o PE2 fez o seu percurso académico na área da Psicologia, quer na licenciatura quer no mestrado. Também o PE4 tem realizado o seu percurso académico na área da Psicologia, exceto no caso do mestrado.

O facto de estes peritos terem percursos académicos na área da Educação ou da Psicologia ligada à intervenção, evidencia que são pessoas com um conhecimento científico e técnico nessas áreas e, como refere Machado et al. (2013), permite-lhes desenvolver o trabalho de consultoria, junto dos AE TEIP, com a “qualidade ou destreza de alguém que é especialista em verificar ou esclarecer um facto” (*idem, ididem*, p. 161).

No que diz respeito ao percurso profissional dos entrevistados, apresentamos na Tabela 7 o percurso realizado antes e depois de integrarem a IES.

Tabela 7

Percurso Profissional dos Peritos Externos

Peritos Externos (codificação)	Antes de Integrar a IES	Depois de Integrar a IES
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - Docente do ensino básico e secundário - Formação de professores, no 1.º Ciclo, no âmbito do programa do ensino experimental das ciências - Docente numa IES pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente Adjunto de formação inicial de professores numa IES (Politécnico/Público) - A realizar uma Pós-graduação - Investigador - Perito Externo
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhou numa casa de acolhimento residencial de jovens com perturbações mentais e sem suporte familiar suficiente ou capaz, nos Estados Unidos da América - Docente e diretor de turma em escolas profissionais - Integrou o Serviço de Psicologia e Orientação num AE que lhe permitiu a formulação inicial do projeto e formação da equipa de apoio ao aluno e à família, o gabinete de apoio ao aluno e à família e a equipa multidisciplinar de educação especial - Incursão em projetos de investigação na área dos TEIP - Membro da Direção de uma casa de acolhimento e residencial de jovens - Formação e supervisão clínica de equipas de consultadoria organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultadoria Organizacional - Perito Externo (IES/Universidade/Pública)
PE3	<ul style="list-style-type: none"> - Docente em IES públicas e privadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente Auxiliar numa IES (Universidade/Pública)

Peritos Externos (codificação)	Antes de Integrar a IES	Depois de Integrar a IES
		- Investigador - Perito Externo
PE4	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhou numa escola e numa empresa de recursos humanos na área da formação, recrutamento e seleção de pessoas - Trabalhou numa IPSS com crianças jovens e famílias vulneráveis - Coordenadora do PIEF em AE com este programa - Trabalhou em escolas e em bairros vulneráveis através de programas de promoção de competências socio-emocionais - Técnica de intervenção local - Formação de professores, de psicólogos e de profissionais que trabalham com crianças e jovens - Formou uma cooperativa no âmbito da educação positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente numa IES (Universidade/Pública) - Perito Externo

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

A partir da análise da Tabela 7, em relação ao período que antecede a integração dos PE na IES a partir da qual assumem esse papel, o PE1 e PE2 lecionam no ensino superior, o PE3 lecionou noutras IES e o PE4 nunca lecionou. É ainda evidente que os PE2 e PE4 têm desenvolvido ao longo da sua carreira profissional diferentes papéis ligados à intervenção comunitária, quer com escolas quer com crianças e jovens em situação de risco. Este contacto permanente com bairros mais vulneráveis e com crianças e jovens em risco permite as estes dois PE identificarem os problemas e as soluções numa atitude colaborativa, “facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola” (Rodrigues et al., 2011, p. 2886).

Também o facto de os PE1 e PE4 estarem ligados à formação de professores, este contacto permanente com professores permite que tenham uma maior proximidade e conhecimento sobre as escolas e as suas dificuldades, permitindo ao PE ser um profissional dinâmico capaz de colaborar com a comunidade escolar na construção partilhada de projetos, tal como refere Velho (2012).

No que diz respeito ao percurso profissional dos peritos, após o ingresso na IES atual, podemos verificar que os PE1 e o PE3 apresentam-se como investigadores, tendo já participado em projetos de investigação sobre os TEIP.

5.1.1. Experiência Profissional como Peritos Externos

Pela análise do protocolo das entrevistas e em relação à experiência dos entrevistados como PE, destacam-se dois peritos que acompanharam AE TEIP ainda na vigência do TEIP2. O PE2 passou pelo TEIP2, não com a função específica de PE, mas sim desempenhando outras funções em AE TEIP, tais como, técnico pedagógico e membro da equipa TEIP/coordenação do TEIP. Já o PE3 destaca que a sua atividade

no âmbito do TEIP2 foi mesmo na fase de transição e, portanto, já estávamos a preparar o TEIP3. Quando eu comecei a entrar e a perceber o que é que era isto do TEIP, do ponto de vista mais de trabalho no terreno, já se estava a preparar a transição para o TEIP3. E, portanto, não senti diferença na minha função diretamente, mas percebi que as escolas precisavam de um grande suporte. (PE3, entrevista)

Abordando as principais alterações ao papel de PE na transição do programa TEIP2 para o programa TEIP3, o PE3 destaca que o que sentiu

foi a passagem para planos plurianuais mais alargados... foi uma apropriação de lógicas de avaliação e de autoavaliação e monitorização distintas, foi um bocadinho intensificação desse tipo de trabalho. O associar a ideia de que ser TEIP é algo que é a escola, é o agrupamento que é TEIP e não é um projeto à margem. (PE3, entrevista)

Em relação ao período temporal em que cada um dos peritos entrevistados exerce funções de PE, apresentamos na Tabela 8, o período vigente.

Tabela 8

Período vigente em funções como Perito Externo

Peritos Externos (codificação)	Número de Anos como Peritos Externos	Número de Anos que acompanha o AE TEIP no Concelho onde incide o Estudo
PE1	2 anos	2 anos
PE2	3 anos	1 ano
PE3	11 anos	4 anos
PE4	5 anos	1 ano

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

Com base na Tabela 8, constatamos que o PE3 é aquele que tem mais experiência neste papel, uma vez que assume esta função há 11 anos. No caso dos restantes PE, a sua experiência como perito, no programa, varia entre os dois e os cinco anos.

No que diz respeito ao número de anos que acompanham os AE TEIP, no concelho onde incide o nosso estudo, é o PE3 que acompanha há mais anos o seu AE (4 anos). Os restantes acompanham há menos de dois anos.

Na análise realizada também foi possível identificar que a maioria dos PE acompanham mais do que um AE TEIP. Na Tabela 10 apresentamos o número de AE TEIP que cada um dos peritos acompanha, até à data da realização da entrevista.

Tabela 9

Número de AE TEIP que cada Perito Externo acompanha no programa TEIP3

Peritos Externos (codificação)	Número de AE TEIP que acompanham		Total
	Concelho do distrito de Lisboa onde incide o nosso estudo	Outro(s) concelho(s) do distrito de Lisboa	
PE1	1	0	1
PE2	1	3	4
PE3	2	3	5
PE4	1	4	5

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

A partir dos dados da Tabela 10 é possível destacar que o PE3 é o único que acompanha mais do que um AE TEIP no concelho sobre o qual incide o nosso estudo. Em relação ao acompanhamento de AE TEIP, em outros concelhos do distrito de Lisboa, o PE1 não acompanha mais nenhum, o PE4 acompanha mais quatro e o PE2 e o PE3 acompanham mais três AE TEIP. Estes dados evidenciam que a maioria dos peritos assume este papel em vários AE TEIP.

5.2. Caracterização do Processo de Recrutamento dos Peritos Externos

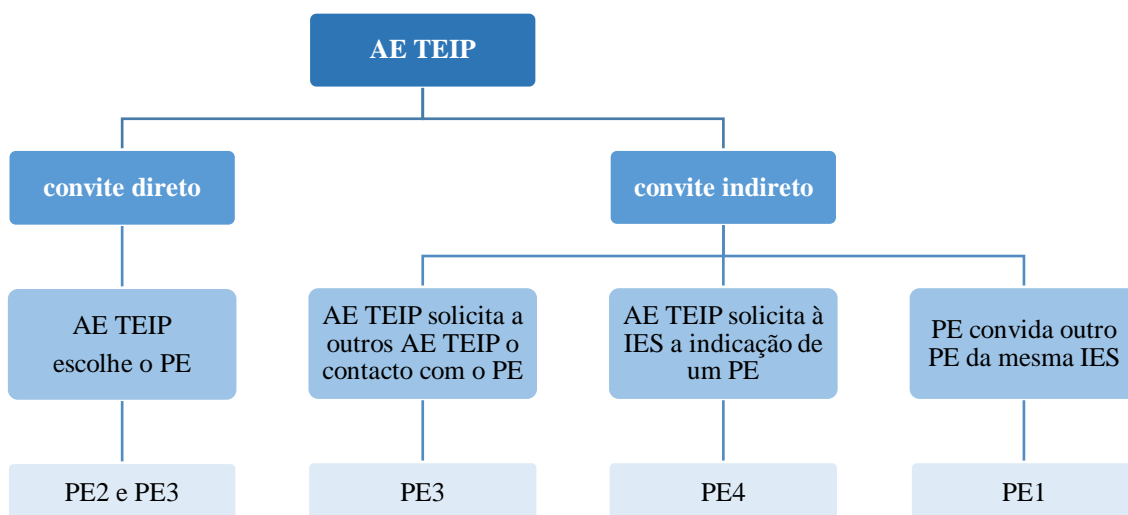
Da análise efetuada ao Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, já referida no ponto 2.5. “O perito Externo no Programa TEIP”, podemos constatar que a contratação dos PE é realizada pelo AE TEIP (ponto 2 do artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). No entanto, neste processo, e a partir da análise realizada foi possível identificar duas formas de recrutamento dos peritos externos, as quais passaremos a apresentar.

5.2.1. Recrutamento dos Peritos Externos pelos AE TEIP

O recrutamento dos PE pelos AE TEIP é efetuado pelo próprio AE. Estes contactam a IES com a qual pretendem trabalhar e solicitam o apoio de um PE, podendo este ser escolhido pelo próprio AE TEIP, porém, e da análise das entrevistas realizadas, podemos identificar duas formas de recrutamento, convite direto ou indireto, tal como apresentamos na Figura 5.

Figura 5

Formas de recrutamento dos Peritos Externos pelo AE TEIP



Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

Segundo a Figura 5, o recrutamento do PE é feito pelo AE TEIP através de convite direto ou indireto. Por convite direto, é o próprio AE TEIP que dirige o convite ao PE, por convite indireto, pode o AE solicitar a outro AE TEIP que contacte o PE ou o AE TEIP solicita à IES que indique um PE ou, ainda, pode um PE convidar um PE da mesma IES. Assim, por convite direto, dois dos entrevistados, o PE2 e o PE3 referiram terem sido convidados pelo AE TEIP e o PE4 mencionou ter sido a própria IES que efetuou o convite. Realça-se o facto de o PE3 acompanhar dois AE TEIP no concelho da Área Metropolitana de Lisboa onde incide o nosso estudo, e por ambos receber o convite nas diferentes formas de recrutamento. Reconhece-se no discurso do PE3 a existência de uma ligação (anterior) com alguns elementos da direção, facilitando um convite direto, testemunhando que “numa das escolas que acompanho eu conhecia as pessoas da direção, por outras andanças, e que pediram acompanhamento ao Instituto, e perguntaram se poderia ser eu” (PE3, entrevista), o que “pressupõe que a escola enquanto organização dispõe de autonomia e de poder de decisão” (Machado et al., 2013, p.162).

No outro AE TEIP, o convite surge de forma indireta, levando o PE3 a referir que uma das razões apontadas para o convite, por parte da direção do AE, está relacionada com o facto de o AE já ter um conhecimento prévio do trabalho desenvolvido por este PE em outros AE TEIP, o que lhe confere uma maior experiência prática. Esta experiência prática traduz-se no contacto com outras realidades e práticas diferenciadas, atribuindo-lhe maior perícia na busca de soluções para os problemas detetados (Machado et al., 2013).

Eles não estavam contentes com o acompanhamento que tinham e como trabalhavam em conjunto com outros AE faziam uma espécie de micro rede TEIP com este outro agrupamento que eu acabei de referir. Perguntaram quem eu era e fizemos um projeto para envolver os agrupamentos que estavam nessa micro rede TEIP. Portanto, foi assim que eu lá fui parar. (PE3, entrevista)

Desta forma, podemos inferir que tenha existido alguma mediação por parte do AE TEIP com o qual o PE já colaborava, permitindo a sua contratação e o recurso a um trabalho colaborativo/em rede entre AE TEIP. O PE3 completou, ainda, o seu discurso mencionando que

às vezes sugerem nomes, mas por exemplo, eu neste momento aceitei a título excepcional, este ano, o 5.º agrupamento, mas quem está mais na linha da frente é o meu colega e eu estou mais na retaguarda a dar-lhe apoio, porque ele está a iniciar esse acompanhamento, mas depois é assim, em reunião vemos quem faz sentido, às vezes trocamos entre nós de agrupamentos porque sentimos que as necessidades são diferentes e outra pessoa pode dar uma resposta melhor. (PE3, entrevista)

Podemos afirmar que o convite surgiu, também, pelo facto de este PE apresentar competências que lhe permitem apoiar a atuação do seu colega, no acompanhamento ao AE TEIP, havendo a possibilidade de se complementarem, na forma de atuação, de acordo com as necessidades do AE.

Importa destacar que o PE3 colabora com vários AE TEIP (neste e noutros concelhos), acabando este por acrescentar que os AE solicitam acompanhamento à própria IES, por se identificarem com as iniciativas desenvolvidas e com o trabalho realizado pela equipa de PE pertencentes à IES.

Nas outras [escolas], como a procura tem sido muita, em parte devido às muitas iniciativas da Redescola, e outras, dirigidas aos TEIP ou pelo trabalho que temos desenvolvido com a DGE, no âmbito da formação de Diretores, ou os estudos que temos desenvolvido de âmbito nacional, as pessoas têm tido contacto connosco e com a coordenadora desta equipa e vão pedindo ao Instituto acompanhamento. (PE3, entrevista)

Realça-se mais uma vez, a importância do conhecimento e da experiência, no âmbito do TEIP, por parte do PE.

Ainda em relação ao convite direto, o PE2 testemunha que

entre interesses e necessidades da escola, leia-se, e perfil do perito, chegou-se a esse emparelhamento, ou melhor, a uma proposta de perito para acompanhar os agrupamentos com o envio do currículo, de um resumo da experiência mais significativa, neste caso da minha. A escola ou o agrupamento aceitando com base nessas informações, iniciou-se o trabalho, sempre sem prejuízo de a escola indicar insatisfação ou perceção de algum tipo de insuficiência ou inadequação da tipologia de acompanhamento, portanto com possibilidade de se procurar ou

alterar o perito, mantendo-se a ligação com a mesma IES ou no limite dar por concluída a colaboração. (PE2, entrevista)

Aqui salientamos a importância do conhecimento e da experiência do PE. Parece haver, por parte da IES, uma preocupação em referir um PE com determinadas competências científicas e técnicas consideradas relevantes para colaborar, de forma mais adequada, no contexto/meio em que se insere o AE TEIP. Embora o PE seja selecionado pela IES de acordo com os interesses e necessidades do AE, é este que detém a última palavra na contratação do PE, com base na análise do currículo e na sua experiência profissional.

Já o PE4 menciona, apenas, que “foi a própria IES” (PE4, entrevista) que indicou o seu nome para acompanhar o AE TEIP.

No caso do PE1, este foi convidado por outro PE da mesma instituição (convite indireto), “isto resulta do convite da Perita Externa A (PE-A). (...) Tendo em conta que os anteriores peritos já não estavam disponíveis, a PE-A perguntou-me se eu estaria disponível e foi aí que se estabeleceu esta ligação” (PE1, entrevista). Este testemunho mostra-nos a importância da disponibilidade por parte do PE para desempenhar as suas funções.

Segundo o testemunho dos diferentes PE, no TEIP3 é visível que o recrutamento é feito direta ou indiretamente pelo AE TEIP, contrariamente ao TEIP2, no qual o recrutamento destes atores era da competência da CCP (n.º 2 do artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro), embora no estudo realizado por Gama (2017) tenham sido identificadas duas formas distintas de recrutamento, nomeadamente: a Comissão convidava os AE TEIP a recrutarem os seus peritos; a Comissão realizava os contactos com as IES e eram estas que eram responsáveis por recrutar os peritos. Esta situação ocorria no caso dos AE TEIP que não mostravam capacidade de iniciativa na contratação dos PE.

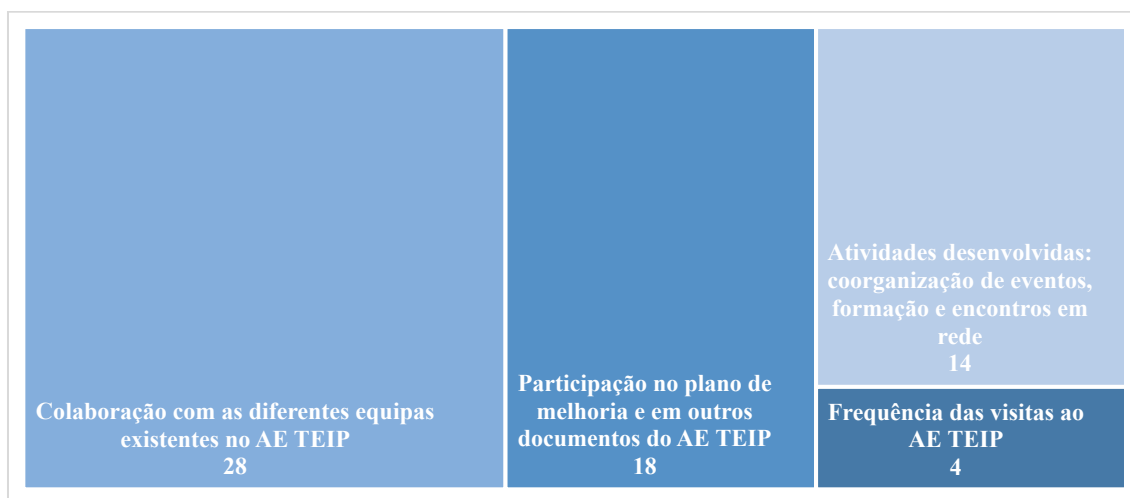
5.3. Ação dos Peritos Externos no TEIP3

Os PE constroem o seu papel em função das necessidades e da realidade de cada AE TEIP que acompanham. Deste modo, o mesmo perito pode assumir diferentes papéis em cada um dos AE TEIP que acompanha.

A partir da análise de conteúdo desta dimensão, registamos as quatro categorias que emergem desta análise. A Figura 6 representa os resultados obtidos, em unidades de registo, referentes a cada categoria, destacando-se a categoria “Colaboração com as diferentes equipas existentes no AE TEIP” com o maior número de unidades de registo.

Figura 6

Unidades de registo da dimensão “A ação dos Peritos Externos”



Nota: Dados recolhidos da análise de conteúdo de cada categoria

5.3.1. Colaboração dos Peritos Externos com as Diferentes Equipas Existentes no AE TEIP

No que se refere à colaboração com as diferentes equipas, iniciamos a nossa análise pela participação dos PE nas reuniões das equipas multidisciplinares. Segundo o normativo, não é obrigatório, pelo que apenas três dos PE mencionam participar diretamente nas reuniões. O PE2 dependendo do AE TEIP que acompanha participa em “diferentes reuniões com diferentes fóruns” (PE2, entrevista) e os PE3 e PE1 de forma mais específica informam como desenvolvem a sua ação com a equipa multidisciplinar “depende do tema que está para ser discutido, por exemplo se estão a rever os planos plurianuais ou se estão a rever o projeto educativo, se estão a discutir os temas de monitorização, os instrumentos” (PE3, entrevista) e

é sempre importante um olhar externo, mas interno, ou seja, um olhar de alguém que é conhecedor do sistema educativo. (...) As IES e alguém como eu que está

ligado e associado à formação inicial de professores ter contacto com o terreno e perceber quais são as dificuldades e quais são os desafios que vocês enfrentam e tentarmos obviamente colaborar no desenvolvimento de algumas soluções. (PE1, entrevista)

O PE1 evidencia, aqui, que os conhecimentos adquiridos na sua formação ou que o seu lado profissional como professor de ensino superior ou, até mesmo, o conhecimento técnico e científico adquirido como investigador podem orientar a sua ação como PE.

Para além da colaboração do PE com as equipas multidisciplinares, estes estabelecem contacto com outras equipas do AE TEIP, através de reuniões agendadas pelas mesmas ou pelo próprio AE, tal como declara o PE1, “tivemos uma ida ao Conselho Pedagógico” ou marcando presença nas Assembleias de Turma, relacionando-se com os alunos e os seus representantes (delegados de turma). O PE2 refere que o seu trabalho é “muito próximo dos diretores e por norma tem a presença direta, continuada, dos coordenadores TEIP” (PE2, entrevista). Já o PE4 trabalha “em articulação com as equipas do GAAF, mais do que com as equipas multidisciplinares” (PE4, entrevista).

Também ocorre uma colaboração com as equipas de autoavaliação, referida por dois PE. O PE2 afirma que “pode ter elementos das equipas de autoavaliação e monitorização de resultados, se isso for ao encontro daquilo que seja o trabalho que estamos a fazer” e o PE3 declara que “trabalho muito mais com a equipa de autoavaliação do que com a equipa TEIP diretamente. (...) A equipa da autoavaliação é responsável pela monitorização das ações TEIP” (PE3, entrevista). Os mesmos PE referem que trabalham igualmente com outras equipas e por vezes até colaboram com duas ou três equipas em simultâneo, sem mencionar quais o PE2 afirma que “em algumas escolas ou agrupamentos acompanhamos mais do que uma equipa, duas, no máximo três” (PE2, entrevista). O PE3 já esteve nas “assembleias de escola, como as Jornadas, portanto é muito variável. Depende muito da necessidade. Se é o diretor que está a querer ver alguma questão pontual, se é o coordenador TEIP” (PE3, entrevista).

Para além do trabalho efetivo que os PE desenvolvem nos AE TEIP, também nos apresentam as suas expectativas em relação ao trabalho colaborativo com equipas multidisciplinares. O PE1 tem como expectativa contribuir com o seu conhecimento e com a sua investigação, em busca de soluções. O PE2 refere apenas poder corresponder

às próprias expectativas da equipa multidisciplinar e o PE3 tem como primeira expectativa criar um espaço de trabalho e induzir dinâmicas levando a equipa multidisciplinar a agregar diferentes setores do AE TEIP.

Assim, o PE1 declara

o poder eventualmente desenvolver investigação que possa ser útil e relevante para a melhoria das escolas, faz-me todo o sentido. (...) Poder contribuir com algum tipo de investigação nessa área e claro associado a soluções concretas para a comunidade daquele agrupamento. (PE1, entrevista)

A minha primeira expectativa é criar esse espaço de trabalho e induzir dinâmicas em que se perceba que a equipa multidisciplinar TEIP é uma equipa que deve abranger os diferentes setores da vida da instituição (...) conciliar, digamos assim, os pressupostos do TEIP, de contratualização do TEIP, e que os consigam articular e fazer com que faça sentido face ao projeto educativo do agrupamento. (PE3, entrevista)

Da análise realizada permite-nos evidenciar que sobressai a preocupação dos PE em corresponderem às necessidades dos AE TEIP, colaborando não só com a equipa multidisciplinar, mas também com outras equipas ou estruturas e que solicitam o apoio ou orientação dos PE.

5.3.2. Participação dos Peritos Externos no Plano de Melhoria e em outros Documentos do AE TEIP

Os PE entrevistados participam na melhoria das práticas educativas e na elaboração de documentos orientadores do AE TEIP, contudo nem todos participam da mesma forma na construção dos documentos.

O PE1 refere que não participou na elaboração do plano de melhoria existente no AE TEIP, aquando da sua chegada, porém manifesta a sua opinião crítica em relação ao mesmo.

Não apanhei o início do outro já apanhei no final, pareceu-me que foi um processo mais top down, ou seja, houve um conjunto de pessoas que pensaram num conjunto de estratégias, obviamente extremamente bem-intencionadas, mas

depois o que parecia era que quando chegávamos à escola... a comunidade não era conhecedora dessas ações. (PE1, entrevista)

Este PE manifesta, de forma clara, a importância da participação de algumas estruturas da escola na elaboração do plano de melhoria e na divulgação do mesmo por toda a comunidade escolar, tendo acabado por apoiar o AE na conclusão do plano de melhoria.

Deve ser e está a ser, acho na minha avaliação, mais participado [construção do plano de melhoria]. (. ...) [A coordenadora TEIP do AE] fez várias, variadíssimas reuniões com diferentes órgãos e estruturas da escola para ser feita uma avaliação do plano anterior, (...) e depois esteve comigo e com a PE-A (...). É fundamental a questão da divulgação, não é? E há uma apropriação por parte da escola de todas estas medidas. (PE1, entrevista)

Apesar de analisar os documentos existentes no AE TEIP, o PE1 não participou na elaboração de outros documentos do AE, uma vez que estes já tinham sido “construídos” em colaboração com a anterior equipa de PE, tal como refere:

nós quando chegamos existia uma equipa que já estava há muito tempo formada e nesse aspeto tinha já um conjunto de documentos, etc... que tinham sido fruto da colaboração que o agrupamento tinha com os anteriores peritos da mesma IES. (PE1, entrevista)

Por seu lado, o PE3 revela que participou na elaboração de outros documentos estruturantes da escola, como por exemplo no projeto educativo, “quando estamos a rever o projeto educativo e eu participo nessas discussões nalgum momento” (PE3, entrevista), mas também deu

apoio direto para a organização e para a gestão, por exemplo da autoavaliação, para a organização e a articulação dos planos plurianuais de melhoria. (. ...) Participo nessas discussões, mobilizo os dados da autoavaliação, da avaliação externa, daquilo que são as preocupações da escola. (PE3, entrevista)

Os PE entrevistados apresentam formas de participação diferentes na construção dos documentos orientadores dos AE TEIP. No entanto, são unânimes quando defendem que a sua ação pode passar, também, por fazerem uma análise crítica aos documentos já existentes, tal como testemunha o PE1:

Aí obviamente que tivemos um olhar crítico, etc, mas os documentos estavam elaborados, as ações estavam todas feitas... lá está, acho que é sempre importante alguém externo que não esteve envolvido na elaboração, há algumas coisas que nos faziam confusão ou que julgamos que não estavam tão explícitas, mas nunca numa lógica de mudar tudo, não é? (PE1, entrevista)

Outra forma de atuação está relacionada com a IES e com os projetos desenvolvidos pela própria IES. Através da figura do PE, a IES convida os AE TEIP a integrarem, por exemplo, projetos de investigação, podendo estabelecer novas parcerias, como refere o PE3 “para lhes propor novos projetos para eles ingressarem ou convidando-os, por exemplo, em projetos de investigação em que eu estou, projetos internacionais, em que precisamos de parceiros, organizações escolares” (PE3, entrevista).

- Acompanhamento e avaliação do Projeto Educativo e Plano de Melhoria

Todos os PE, através dos seus testemunhos, evidenciam que o seu papel vai sendo construído em função das necessidades prementes do AE TEIP. No que diz respeito às dimensões de acompanhamento, todos os PE entrevistados negociaram as mesmas com os AE, tal como evidenciado nos seguintes excertos: “importa-nos sobretudo dar possibilidade às escolas para designarem quais são os domínios nos quais precisam mais do nosso acompanhamento” (PE2, entrevista) ou “dando as minhas sugestões em relação àquilo que muitas vezes já trazem construído (...) tendo em conta as necessidades e os objetivos, até co-construir algumas ações” (PE4, entrevista).

No que diz respeito às dimensões de intervenção, no caso do PE1 o seu acompanhamento foi em duas áreas específicas como “as Assembleias de Turma e a voz aos alunos (...) com as coadjuvâncias, coadjuvação, foram assim os 2 eixos que nós tivemos mais envolvidos” (PE1, entrevista). Também o PE3 especifica que tipo de acompanhamento realiza:

numa fase ainda de construção de indicadores, no estabelecimento de metas, antes de ser enviada a proposta para a DGE, quer durante a produção dos relatórios de avaliação semestral, em que por exemplo, há escolas que organizam momentos de reflexão sobre os resultados antes de os enviar para a DGE. Outros querem ajuda para contextualizar os dados e para a maior parte das vezes, até é mais no sentido

de ajustar ações e pensar o que é que se pode fazer perante aqueles resultados.
(PE3, entrevista)

Este acompanhamento reflete-se num trabalho colaborativo, colocando em ação o conhecimento teórico/técnico dos PE, de acordo com a realidade de cada AE TEIP, associando o seu papel ao modelo de colaboração (Segovia, 2010).

Relativamente às dimensões de intervenção, cada PE exerce a sua ação de diferentes formas, passando pela sugestão de novas ações ou adaptando as existentes, na definição dos indicadores e no estabelecimento de metas ou focando a sua intervenção em domínios mais específicos de acordo com os resultados obtidos pelo AE TEIP, aproximando-se do modelo de facilitação (*idem, ibidem*).

Podemos compreender que o acompanhamento aos AE TEIP, apesar de não cumprir de forma regular um número sequente de visitas, permite participar na elaboração de dispositivos de apoio à monitorização e avaliação do Plano Plurianual de Melhoria havendo momentos de trabalho conjunto e de reflexão, antes mesmos de esses resultados serem apresentados à DGE.

Relativamente à avaliação, o PE2 informa que esta é variável em função das especificidades de cada AE TEIP.

Há escolas com as quais estamos muito mais de perto a fazer um trabalho de elencar quais é que são as ações, fazer diagnóstico, montar indicadores de avaliação, critérios de superação, perceber as melhores dinâmicas para avaliar o impacto maior ou menor, de cada uma dessas mesmas ações. (. . .) Boa parte das escolas ou agrupamentos sentem alguma necessidade de perceber que indicadores definir para avaliar cada uma das ações que tem, como ir fazendo o levantamento dos dados e dos resultados de impacto de cada uma das ações, vivenciando muitas vezes os momentos de comunicação à DGE dos resultados alcançados, com algum stress e alguma ansiedade. Por norma, esse é um trabalho que nós procuramos fazer e é um domínio que procuramos acompanhar. (PE2, entrevista)

- Trabalho direto com os professores do AE TEIP

Uma das outras funções que alguns peritos têm é o trabalho direto com os professores do AE TEIP que passa, não só no apoio ao desenvolvimento das ações, mas também em

dotar os professores de ferramentas que lhes permitam adquirir competências através de ações de formação.

No trabalho direto com o corpo docente é prestado um trabalho de colaboração, como afirma o PE1, “houve momentos em que fizemos até sessões com os professores do 1.º ciclo e do pré-escolar e do 2.º ciclo” (PE1, entrevista) ou um trabalho intermediário, isto é, os PE solicitam a colaboração de outros PE ou outros intervenientes com conhecimento especializado numa área específica para dar resposta às necessidades do AE TEIP. Este apoio passa por colmatar lacunas existentes na prática docente, como por exemplo, oferecendo formação específica, permitindo que o AE tenha acesso a recursos que não apenas o PE.

Desenvolvemos um projeto e informação no âmbito do STEM [Science, Technology, Engineering and Mathematics] nestes agrupamentos, em que por exemplo, o perito não necessitava de lá estar, mas que intermediou e foram outros colegas nossos do Instituto para lá fazer a formação. (. ...) Quando as preocupações são das TIC convido um colega das tecnologias. (. ...) Havia questões com o ensino experimental das ciências com uma série de projetos que queriam desenvolver, vem a calhar. Tínhamos uma colega que estava com um projeto de FCT [Fundação para a Ciência e Tecnologia] sobre o STEM, que por acaso é perita também comigo nesses agrupamentos e, portanto, eu fiquei como mediador e ela esteve no direto, na formação e na implementação do STEM, nesses agrupamentos. (PE3, entrevista)

Perante o trabalho desenvolvido no e com os AE TEIP, os PE1 e PE3 consideram importante devolver um feedback aos AE ou como testemunha o PE1 devolver os resultados das ações desenvolvidas:

Também consideramos, na altura, que era importante devolver os resultados aos alunos e, portanto, também estivemos eu e a PE-A a fazer apresentações a todas as turmas de 7.º, 8.º e 9.º e de 5.º e 6.º, fizemos a devolução dos resultados aos delegados de turma. (PE1, entrevista)

Este feedback também pode ser apresentado aquando da apresentação dos relatórios, como refere a PE3 “dar algum feedback, por exemplo, quando elaboram os relatórios” (PE3, entrevista).

5.3.3. Atividades Desenvolvidas pelos Peritos Externos: coorganização de eventos, formação e encontros em rede

No domínio das atividades desenvolvidas, os entrevistados mencionam algumas em que participam ou que ajudam a implementar nos AE TEIP. Uma dessas atividades são as Jornadas Pedagógicas do AE, nas quais o PE3 participou como convidado, “costuma ter as Jornadas Pedagógicas, nós vamos lá. (. . .) Mesmo durante a pandemia, por exemplo as Jornadas Pedagógicas foram realizadas online e nós fizemos questão de lá estar” (PE3, entrevista). O PE1 também participou na Jornadas Pedagógicas no AE TEIP que acompanha:

fomos convidadas e tivemos muito gosto em estar naquela comemoração do final do ano passado, obviamente que estava associado às Jornadas. (. . .) Quisemos mesmo estar no momento mais de convívio (. . .) quando estamos a falar do ensino e aprendizagem, a relação pedagógica é muito importante, aqui essa relação também é importante para percebermos, ganharmos confiança, etc. (PE1, entrevista)

A presença nas atividades promovidas pelos AE TEIP, permite aos PE uma maior confiança (no seu trabalho e por parte do corpo docente) e integração no seio da comunidade escolar.

Por outro lado, também alguns peritos promovem encontros parceiros/em rede, isto é, convidam os AE TEIP a participar em momentos de partilha de experiências, tal como referem PE3 e PE4:

Temos os eventos da Redescola TEIP em que vêm eles cá [à IES] (. . .), porque temos este movimento de os trazer e de os pôr em rede quando os trazemos ao Instituto para debater temas que identificamos como transversais. (PE3, entrevista)

Nós temos 3 momentos formativos ao longo do ano que são encontros em que são organizados pela equipa TEIP, neste momento somos 5 peritos através da IES e ao longo do ano temos 3 encontros, em que todos os agrupamentos são convidados a estar consoante o objetivo do encontro. (PE4, entrevista)

Este trabalho é possível, uma vez que estes PE integram uma equipa mais alargada de peritos da sua IES, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho em rede entre todos os AE TEIP que a IES acompanha.

Outra atividade descrita pelo PE3, é a possibilidade de este dar formação a alguns elementos do AE TEIP, dotando-os de ferramentas para um melhor desempenho profissional.

Quando se falou muito da observação de professores fizemos aqui um encontro sobre isso, demos uma formação mais genérica às estruturas de gestão e gestão intermédia, incluindo os coordenadores TEIP. Nas escolas, também, por exemplo assessoriei na construção desses dispositivos de intervenção, ou o que quer que se chame, de observação entre pares. (PE3, entrevista)

5.3.4. Frequência das Visitas ao AE TEIP por parte dos Peritos Externos

Apesar de no contrato entre o AE e a IES/PE estar estipulado o número de horas/reuniões que o PE deve realizar, a partir da análise realizada às entrevistas identificámos algumas diferenças. Deste modo, apresentamos na Tabela 10 a frequência das visitas que cada PE realiza a cada um dos AE TEIP que acompanha.

Tabela 10

Frequência com que os Peritos Externos visitam os AE TEIP

Peritos Externos (codificação)	Visitas ao AE TEIP
PE1	6 a 7 vezes por ano
PE2	1 vez por mês
PE3	em função das necessidades do AE TEIP
PE4	em função das necessidades do AE TEIP

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

A partir da análise da Tabela 10, podemos verificar que todos os PE visitam os AE TEIP, porém com regularidades diferentes. O número de visitas presenciais ao AE, por parte dos PE, não apresenta um dado comum, embora se reconheça que estas visitas possam

ser presenciais ou com recurso à tecnologia. O PE1 afirma que “nunca em nenhum dos anos tivemos menos de 6, 7 visitas” e “tivemos muitos momentos online” (PE1, entrevista), tal como o PE3 refere que não havendo uma visita “física” poderão ocorrer contactos pontuais, através de email ou até mesmo via Zoom:

a nossa lógica é em função das necessidades que o agrupamento sente. Por exemplo, foi muito mais intensa no início, agora quer por via do Zoom quer por via de email, por exemplo, quando se precisa de alguma sugestão na produção de algum tipo de documento ou relatório. (. . .) As Escolas às vezes só nos pedem coisas por email, pelo que não se justifica a presença, outras vezes são eventos da escola que se justifica lá ir. (PE3, entrevista)

A intervenção do PE3, numa fase inicial foi mais intensa, o AE TEIP exigia a sua presença física com mais regularidade. Este contacto mais regular permitiu ao AE ganhar uma autonomia progressiva. Numa fase mais avançada as formas de comunicação ganham outra dimensão, prevalecendo o contacto via email e as reuniões online, ou seja, o acompanhamento feito ao AE adaptou-se conforme as necessidades.

Também o PE4 refere “habitualmente no início do ano letivo há uma reunião, onde estava toda a equipa relacionada com as ações TEIP e a coordenadora TEIP. (. . .) mas depois ao longo do ano é conforme as necessidades” (PE4, entrevista). Também o PE4 afirma que a sua visita presencial ao AE passa basicamente pela necessidade que este tem da sua presença, podendo variar ao longo do ano.

Já o PE2, é o único que nos apresenta uma regularidade nas visitas que faz ao AE TEIP, como o próprio afirma “é uma vez por mês” (PE2, entrevista), sendo que o AE beneficia da presença deste PE todos os meses.

5.4. Perceção dos Peritos Externos em Relação à Terminologia do seu Papel

Os termos aplicados à definição do papel do PE tem variado entre consultor, amigo crítico ou perito externo, este último designado nos Despachos Normativos, referentes ao TEIP2 e ao TEIP3 e no contrato de prestação de serviços, tal como descrito no ponto 3.2. “Definição de Conceitos e Formas de Atuação: perito, consultor ou amigo crítico”.

Apresentamos, na Tabela 11, uma síntese das terminologias com as quais os PE se revêm ou não revêm.

Tabela 11

Terminologia com que se revêm ou não revêm os Peritos Externos

Peritos Externos (codificação)	Terminologia	
	Como se revê	Como não se revê
PE1	<i>Amigo Crítico</i> “Claramente amigo crítico”	<i>Perito e Consultor</i> “De todo, não me identifico com o «perito». (...) A ideia de “consultor”, parece-me muito empresarial.”
PE2	<i>Consultor</i> “«Consultor» desde logo. Acho que essa, na minha opinião, é a essência do trabalho.”	<i>Perito</i> “O termo com o qual eu me identifico menos, efetivamente, é «perito».”
PE3	<i>Amigo Crítico, Perito e Consultor</i> “Eu identifico-me com as três e depende daquilo que a escola está a precisar em cada momento.”	-----
PE4	<i>Consultor</i> “Como consultor.”	<i>Perito e Amigo Crítico</i> “Perito, não gosto. Não gosto, eu acho que os peritos é quem trabalha nas escolas. (...) «Amigo crítico» é esquisito. Não sei como é que surgiu esse termo, mas não acho graça.”

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

Com base na análise dos dados da Tabela 11, a designação preferencial dos PE entrevistados é a de consultor. De todos os PE, apenas o PE3 se identifica com os três termos. Este identifica-se com o termo consultor, por considerar que desempenha um papel de mediador, articulando com outros técnicos especializados em determinadas áreas, os quais darão a resposta mais adequada ao AE TEIP, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas pelo mesmo, permitindo-lhe alcançar as metas propostas, como refere “tínhamos um projeto no Instituto e associámos um dos meus agrupamentos TEIP e, portanto, eu fiz a articulação, fui consultor, mediando, dando-lhes resposta através de outros daquilo que eles precisavam” (PE3, entrevista). Tal como a definição de consultor,

pessoa que dá pareceres ou opiniões. Em relação aos termos perito externo e amigo crítico, o PE3 não dissocia os dois termos:

neste sentido de querer promover um pensamento crítico sobre a escola, mas com base também naquilo que é o saber que eu tenho como investigador na área. Portanto, levo esses contributos nesse sentido e o meu know how também experiencial, quer a nível do ministério, quer a nível das escolas, tenho muito contacto com o terreno e, portanto, não falo do ponto de vista só teórico. Por isso, considero o “amigo crítico” com o “perito externo”. (PE3, entrevista)

O PE3, apresenta-nos a sua visão enquadrando-se nas três terminologias “eu identifico-me com as três e depende daquilo que a escola está a precisar em cada momento”. Inicialmente descarta a perceção de “amigo crítico, não” (PE3, entrevista), para de seguida considerar o amigo crítico e o perito um ser com experiência na área do conhecimento, motivado pela investigação, pela experiência profissional e pelos contactos estabelecidos ao longo da carreira, que lhe dão um pensamento crítico sobre a escola, possibilitando a reflexão das práticas, questionar os dados e encontrar outras soluções, vendo-se, assim, como amigo crítico e perito.

O PE3 destaca nas suas palavras a definição de perito, pessoa que intervém segundo o seu saber específico e com competências de especialista em determinada matéria, ou seja, que detém competências baseadas na investigação e na sua experiência profissional.

O PE1 identifica-se unicamente com a designação de amigo crítico, considerando-se claramente “amigo crítico”, (. ...) porque de facto não sermos diretamente da comunidade permite-nos um olhar mais distante e ver as coisas de outra forma e acho que isso é um contributo útil (...) para olhar para os processos e para os planos desenvolvidos no agrupamento. (PE1, entrevista)

Este PE considera que sendo um elemento exterior ao AE TEIP, o olhar distante permite-lhe dar um contributo mais crítico, o que para si é ou pode ser útil. Com este testemunho podemos, tal como a definição de amigo e de crítico, determinar que aliando as duas palavras temos aqui alguém que podendo estabelecer uma relação de proximidade (amigo) pode também ter uma visão mais crítica, por ser distante/exterior à escola.

Por seu lado, o PE2 identifica-se com a designação de consultor, embora e de acordo com a definição de conceitos, no capítulo 3 (deste estudo), a justificação que nos apresenta se enquadre mais na definição de amigo crítico.

“Consultor” desde logo. Acho que essa, na minha opinião, é a essência do trabalho. Porque o “consultor” é alguém que é inequivocamente externo, que tem um lugar não executivo e o que faz é aconselhar. (...) Se as coisas correrem bem, o “consultor” pode tornar-se um amigo crítico. Pode ficar estabelecida uma relação de confiança, construída a partir de uma coerência e de uma previsibilidade de relacionamento e a partir daí, então, pode ficar construída essa relação de amizade crítica, digamos assim! (. ...) Por norma, apresento-me como “consultor” e se as coisas correrem bem, há uma dinâmica de relação associada ao conceito de “amigo crítico” que acho que pode ser estabelecido. (PE2, entrevista)

Para este PE, o consultor é visto como exterior à escola pelo que é um bom ouvinte no que se refere às problemáticas do AE TEIP, prestando-lhe algum aconselhamento e estabelecendo uma relação de confiança, que se poderá transformar numa amizade crítica, ligada à perceção de amigo crítico.

O PE4 revê-se, igualmente, “como consultor” (PE4, entrevista), justificando a sua perceção mencionando o que não gosta nos outros termos, ou seja, no que não se revê. Assim, declara que “perito, não gosto. Não gosto, eu acho que os peritos é quem trabalha nas escolas. (...) Não me considero perito” (PE4, entrevista), o mesmo refere em relação ao termo amigo crítico, “amigo crítico é esquisito, não sei explicar, nunca achei graça a essa palavra, parece que não conjugam as duas palavras, uma com a outra. Não sou amigo propriamente dos agrupamentos” (PE4, entrevista).

Apesar de o PE4 testemunhar que não é propriamente amigo do AE, considera não ter “uma má opinião da palavra crítica, pode ser uma crítica construtiva, e também faz parte do papel do consultor” (PE4, entrevista).

Em relação à terminologia com que os PE não se identificam, o PE2 não se revê na perceção de perito, afirmando que “o termo com o qual eu me identifico menos, efetivamente, é «perito», porque remete para uma ideia de superioridade ou de um especialista como se o outro [quem trabalha nas escolas] não o fosse” (PE2, entrevista)

apresentando uma postura bastante crítica, afirmando mesmo que “essa organização ser invadida no seu espaço por alguém que acha que de algum modo representa algo de superior, parece-me pouco inteligente” (PE2, entrevista).

Segundo as palavras do PE2, podemos perceber que um PE não se pode sentir num nível superior apenas por ter mais conhecimento técnico, quando efetivamente quem trabalha nas escolas também tem conhecimento técnico e anos de experiência, podendo de certo modo existir, uma vez mais, um trabalho colaborativo.

Por outro lado, PE1 apenas refere que “de todo, não me identifico com o «perito»”, assim como não se identifica com “a ideia de «consultor», parece-me muito empresarial” (PE1, entrevista).

De acordo com a definição de perito, uma pessoa que sabe por experiência ou conhecimento adquirido e que aplica esses conhecimentos numa dada atividade, verificamos que os PE1, PE2 e PE4 olham para a terminologia de perito numa outra perspectiva, em alguém que se encontra num nível superior e não aquele que é associado ao conhecimento científico e técnico.

Em suma, os inquiridos na sua maioria revêm-se no termo consultor e não se revêm no termo perito externo, embora um dos PE não a rejeite, sendo precisamente a nomenclatura de perito externo a utilizada nos normativos.

Os PE veem na figura de consultor, um mediador ou mesmo um conselheiro, apresentando-se como detentores de um conhecimento científico, técnico e prático que advém da sua formação académica e da sua experiência profissional, pelo contacto com diferentes AE TEIP, logo diferentes realidades. Como descreve Rodrigues et al. (2011), o PE identifica os problemas e define soluções em parceria com os agentes internos da escola, mediando o seu saber teórico com as necessidades do AE.

A partir da terminologia com que os PE se identificam, apresentamos, na Tabela 12, as características que os PE atribuem a cada uma das designações, segundo os seus testemunhos.

Tabela 12

Características associadas à terminologia que designa os Peritos Externos (pelos inquiridos)

Terminologia	Características Associadas
Amigo Crítico	Crítico; olhar externo e distante (por não pertencer à comunidade); relação de proximidade; promoção da reflexão.
Perito	Conhecimento técnico-científico; pensamento crítico; ideia de superioridade; visão externa.
Consultor	Figura externa; conselheiro; mediador.

Nota: Dados recolhidos em entrevista realizada aos Peritos Externos

Partindo dos dados da Tabela 12, identificamos que a palavra “exterior” é comum a todas as terminologias e a ideia de alguém que promove a reflexão está associado às designações amigo crítico e perito, estando a terminologia de consultor ligada à função de conselheiro e mediador.

Tendo por base os diferentes testemunhos, todos os PE se identificam como um elemento exterior à escola, enquanto tentam estabelecer relações de proximidade, criando laços de confiança, permitindo uma maior aceitação do seu trabalho no seio da comunidade escolar. O olhar distanciado permite-lhes assumir uma atitude mais crítica e o comprometimento que apresentam na busca de estratégias, instrumentos de avaliação ou na partilha de dúvidas e êxitos, atribui-lhes uma posição amiga, levando os nossos inquiridos a assumirem-se como amigos críticos, tal como refere Leite (2002) e Figueiredo (2014). Por outro lado, as competências científicas e profissionais que estes PE detêm torna-os especialistas em determinadas áreas de estudo (Figueiredo, 2014; Machado et al., 2013), capazes de exercer um trabalho colaborativo com os diretores, professores ou detentores de cargos intermédios. Bolivar (2003) refere-se a este trabalho colaborativo como essencial na melhoria educativa, uma vez que leva à reflexão e à tomada de decisões conjunta.

Todos os inquiridos referem existirem momentos de reflexão, por vezes até criados pelo próprio AE TEIP, nestes momentos como nas várias reuniões realizadas ao longo do ano, o PE pode desenvolver um papel de promotor de reflexão, o qual resulta de um conjunto de práticas que o próprio PE vai desenvolvendo ao longo da sua ação.

O consultor é caracterizado como agente facilitador da mudança (Rodrigues et al., 2011), colaborando com os AE TEIP na identificação de problemas, participando não só no acompanhamento e avaliação do projeto ou plano de melhoria, mas na execução e acompanhamento de outros documentos estruturantes do AE, assim como na realização de atividades no seio do AE ou na partilha de experiência proporcionando encontros em rede, como referem os PE3 e PE4.

Para além das terminologias usadas e associadas ao PE, o PE3 refere que também desempenha um papel mediador entre as instituições (ou pessoas) e o AE TEIP, colocando-o numa posição intermediária entre o académico e o político (Relatório Anual TEIP, 2010-2011), entre os saberes teóricos e as necessidades das escolas (Rodrigues, et al., 2011).

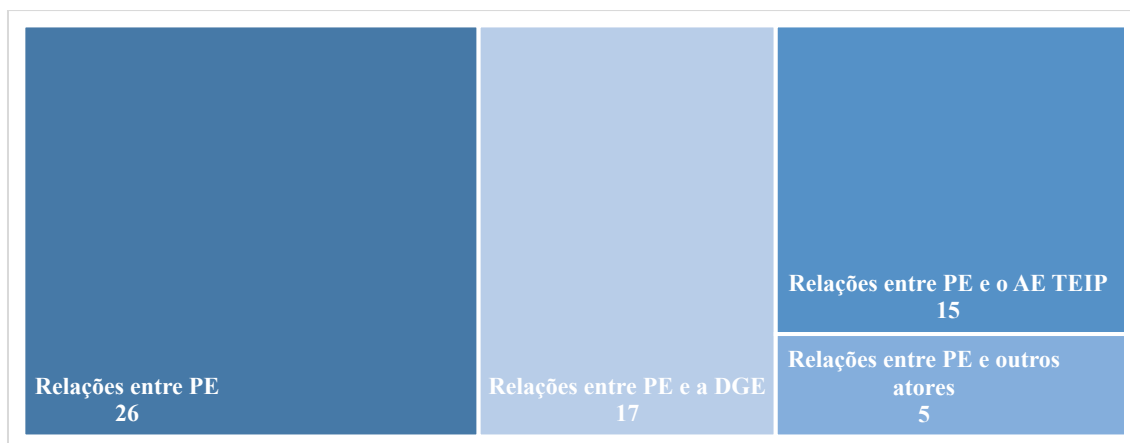
5.5. Configuração das Relações entre os Peritos Externos e outros Atores

Neste ponto pretendemos apresentar a configuração das relações entre os PE entrevistados e outros PE, assim como com outros atores ou instituições.

A partir da análise desta dimensão, emergiram quatro categorias. Na Figura 7 apresentamos as unidades de registo referentes a cada categoria.

Figura 7

Unidades de registo da dimensão “Configuração das relações entre PE e outros atores”



Nota: Dados recolhidos da análise de conteúdo de cada categoria

5.5.1. Relações entre Peritos Externos

- Relações entre Peritos Externos que acompanham o mesmo AE TEIP

Tal como referido no ponto 4.5. “Amostra”, os PE1 e PE3 realizam o acompanhamento aos AE TEIP com outro PE da sua IES, ou seja, realizam este trabalho em equipas. Por este facto, apenas os PE1 e o PE3 podem fazer referência a esta relação.

No trabalho colaborativo entre PE, o PE1 refere que mantém um bom relacionamento com o PE que acompanha o mesmo AE TEIP, não apenas no AE, mas também na IES, declarando que

temos uma boa relação (...) temos o mesmo entendimento do que é e do que pode ser e também dos benefícios que trazemos. (. ...) Portanto, esta ideia de que a escola, o ensino superior tem de ter aqui uma forte relação com a comunidade é algo que partilhamos os dois e acho que sustenta muito a nossa vontade de abraçar este tipo de desafios. (PE1, entrevista)

Na IES, a que pertence o PE3, é permitido irem adaptando as equipas, podendo “escolher diferentes peritos com uma diversidade de competências para dar a resposta aos diferentes agrupamentos, pelo que habitualmente nós estamos em parceria” (PE3, entrevista), acrescentando ainda a importância de “refrescar” as equipas com elementos novos, capazes de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido. O PE “residente” assume assim um outro papel, o de integrar novos elementos nos AE TEIP.

Tenho um agrupamento que estive lá 6/7 anos e comecei a sentir que ao contrário destes outros 2 onde estou há 10 anos que eles estavam a precisar de ouvir uma voz nova, que eu achava que já não estava a fazer ressonância. Precisavam de uma voz nova, mesmo que a mensagem fosse a mesma, e fui com outra colega durante um tempo para que facilitasse a integração dessa colega naquela escola, estabelecer uma relação direta com aquela escola, e eu depois pudesse sair para que as escolas não se sentissem, nem abandonadas, nem do ponto de vista dos peritos... dos peritos caírem numa escola de paraquedas no âmbito do programa e, portanto, temos esta rede de suporte uns aos outros e também de suporte às escolas. Vamos constituindo as parcerias. (PE3, entrevista)

Este sentimento de “frustração” sentido pelo PE3, leva-o a considerar a integração de um novo perito no AE TEIP, ou seja, passar o testemunho a outro especialista capaz de dar

continuidade ao seu trabalho, sem que isso implique a sua saída do AE de forma imediata. O PE3 colabora na integração de outro PE no AE, para que a sua saída não fosse sentida e para que a entrada no novo PE ocorresse sem constrangimentos. Facto que não implica um mau relacionamento entre o PE3 e o seu par, mas sim sentir que o seu papel já não corresponde às necessidades do AE e a sua voz já não se faz ouvir.

Em suma, os PE1 e PE3 mantêm uma boa relação com os seus pares no acompanhamento ao AE TEIP, alargando esta relação profissional para dentro da IES, em outros trabalhos ou pesquisas que possam desenvolver juntos. A IES do PE3, permite adaptar as equipas de PE, dando lugar a substituições, com o intuito de corresponder às necessidades do AE, integrando PE com outras competências que, no momento, poderão assegurar uma melhor resposta às carências encontradas no AE. Estas substituições são realizadas sempre em parceria com os anteriores PE, proporcionando uma boa integração do novo PE e a consequente aceitação do mesmo por parte do AE.

- Relações entre Peritos Externos da mesma IES

Pelos testemunhos apresentados identificámos que em duas IES foram criadas equipas TEIP que são constituídas por todos os peritos externos, sendo coordenadas por uma pessoa, podendo esta exercer, ou não, o papel de perita externa.

O PE2 informa que na sua IES trabalham “em rede e em equipa”, reunindo “pelo menos de 15 em 15 dias, via Zoom, online. Reunimos toda a equipa, coordenador de equipa e os vários elementos que fazem o acompanhamento às escolas e agrupamentos, sendo que o coordenador também acompanha diretamente escolas e agrupamentos” e servem “para alinhar estratégias, pensar em conjunto, partilhar dificuldades, recursos, materiais, etc.” e “onde vamos buscar suporte, aconselhamento mútuo” (PE2, entrevista).

A equipa de PE da IES, a que pertence o PE2, procura reunir os diferentes AE TEIP em um ou dois encontros anuais, encontros estes pensados e estruturados pela equipa de PE, reunindo ocasionalmente uma vez por semana para delinear dinâmicas. Neste sentido, também a IES estabelece uma relação com os AE TEIP que acompanha, como afirma o PE2:

procuramos fazer, pelo menos, 2 encontros para juntar os vários agrupamentos que acompanhamos, (...) e nesses momentos de antecipação e organização dos

encontros, reunimos por norma 1 vez por semana para alinhar, então, as dinâmicas do encontro, construir os diapositivos associados e outro tipo de materiais. É assim um contacto e uma interação bastante assídua que temos entre os elementos da equipa, para que cada um dos peritos depois autonomamente face o seu trabalho, mas claramente ancorado numa equipa coesa que procuramos ser tanto quanto possível. (PE2, entrevista)

O PE4 que pertence à mesma IES que o PE2, corrobora o testemunho do seu colega em relação ao trabalho que desenvolvem na equipa de PE, referindo que a relação entre as equipas de PE da sua IES “é muito boa. Nós trabalhamos muito colaborativamente. (. . .) Partilhamos algumas práticas quando nos parecem assim... incríveis” (PE4, entrevista). Esta partilha é sobretudo

quando sentimos alguma necessidade ou dificuldade neste trabalho. (. . .) Sim e também acabamos por ter momentos de co-construção. Quando estamos, por exemplo, a organizar estes encontros são momentos em que nós trabalhamos em conjunto para realizar esses encontros. (PE4, entrevista)

O PE3, alocado a outra IES, também realça que o trabalho é realizado em equipa, em rede, e acompanhado por uma coordenação, acrescentando que “nós no Instituto temos um grupo de peritos TEIP em que trabalhamos em equipa e temos uma coordenação, e isto está incluído numa iniciativa mais vasta do Instituto que é a Redescola e dentro da Redescola” (PE3, entrevista), reforçando, mais uma vez a ideia do apoio colaborativo dentro da equipa “vamo-nos acompanhando uns aos outros na entrada nos agrupamentos e em muitos agrupamentos estamos em duplas (. . .) não é só entre os dois” (PE3, entrevista).

Para o PE3 a relação não é só entre si e o seu par, mas sim com uma equipa mais alargada, a equipa da IES, podendo existir entradas e saídas na equipa que acompanha o AE TEIP, de acordo com a diversidade de competências, como explica através do seu testemunho “podemos estar a pares porque naquele ano se justifica estarmos com aquele par, como estava a dizer, eu já estive com esta perita externa no ano passado, depois houve outro ano que estive com outro perito no mesmo contexto” (PE3, entrevista). Reforça o seu depoimento afirmando que “estamos sempre em trabalho colaborativo, trabalho de equipa alargada e não só destes pares que estão alocados aos agrupamentos” (PE3, entrevista).

De acordo com as necessidades que o AE TEIP vai apresentando, surge a oportunidade de integrar novos PE na equipa, havendo um reforço no contacto e no acompanhamento in loco, para que possam desempenhar o seu papel da melhor forma possível, tal como refere o PE3:

nós temos esta lógica de indução também de novos peritos no programa, eles não vão sozinhos para as escolas no seu 1.º ano. (...) Para introduzir um novo perito na equipa do Instituto para ter contacto com o programa e ir conhecendo o programa e, por exemplo, pode estar nessa escola nesse ano comigo ou com outro perito e depois para o ano já pode ir para outro agrupamento, até sozinho se for caso disso. (PE3, entrevista)

No entanto e a um dado momento da entrevista, o PE3, acrescenta uma teoria, até agora nunca referida, a ideia de que a IES é também ela um perito, pela necessidade de se desenvolver uma visão mais transversal.

É o Instituto que é o perito da escola. O que é que isto quer dizer? Nós somos uma espécie de embaixadores, estamos lá como peritos do Instituto e não a título individual. Porquê? Porque nós achamos que o trabalho deve ser um trabalho com uma visão mais transversal e que os peritos não têm necessariamente todos de ter o mesmo tipo de competências e que é muito mais útil para os agrupamentos se nós funcionarmos enquanto embaixadores, fazendo esta articulação do Instituto com a escola e do Instituto com a DGE, no âmbito deste programa, nós fazemos um melhor trabalho. (PE3, entrevista)

Mais uma vez, vemos aqui o relevo dado ao trabalho colaborativa, não só entre PE no seio do AE TEIP, mas dentro da própria equipa de PE da IES, assim como a articulação existente entre os PE, entre a IES e o AE TEIP e entre a IES e a DGE, como testemunha o PE3, “há muitas decisões e, por exemplo, a organização destes eventos que é coletiva, como foi, por exemplo, este livro dos 25 anos do TEIP. Todos os autores são peritos TEIP e, portanto, nós trabalhamos em estreita articulação” (PE3, entrevista).

A IES a que pertence o PE1, segundo o seu testemunho, parece ter apenas uma equipa de PE, a sua, “eu acho que nesta lógica somos só nós os dois. (...) Eu acho que não há, mas o facto de achar que não há, havendo, claramente não colaboramos” (PE1, entrevista).

Em resumo, o PE2 e o PE4 pertencentes à mesma IES e o PE3, alocado a outra IES, todos eles colaboram com as equipas de PE da sua IES. Em ambas as IES, estas equipas de PE são orientadas por um coordenador de equipa de PE. O trabalho desenvolvido pelas equipas de PE, de cada IES, é semelhante. É um trabalho colaborativo, em equipa e em rede. Procuram delinear estratégias, pensar em conjunto e partilhar recursos e materiais. Quando promovem encontros anuais para integrar todos os AE TEIP, na partilha de experiências, cada IES, prepara estes encontros no seio das suas equipas de PE.

- Relações com Peritos Externos de outras IES

Segundo o Contrato de Prestação de Serviços, realizado entre o AE TEIP e a IES/PE, é referido que os PE devem “participar numa rede de peritos externos de Agrupamentos ou Escolas não Agrupadas envolvidos no Programa TEIP3, direcionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico” (n.º 3, da cláusula terceira, do Contrato de Prestação de Serviços, Anexo B).

No entanto, e a partir dos testemunhos dos PE entrevistados, a maioria revela que o contacto que mantêm com os PE de outras instituições é praticamente nulo:

é essencialmente com a minha equipa. Eu só me relaciono com a minha equipa. Não conheço ninguém. Sei de pessoas e até conheço, mas não interajo com elas, por razão nenhuma em especial, para além de não ter a relação habitual com essas pessoas. (PE2, entrevista)

No entanto, o PE4 referiu que já existiram “algumas iniciativas da DGE, em que convidam os diretores de agrupamentos e os peritos e, por vezes encontramos-nos com peritos de outras instituições”, embora já não aconteçam “há algum tempo” (PE4, entrevista). Também, o PE3 referiu que o contacto com PE de outras IES acontece “nas reuniões de peritos quando a DGE as promove” (PE3, entrevista).

Resumindo, e de acordo com os testemunhos dos PE, os PE3 e PE4 fazem referência às reuniões ou aos encontros promovidos pela DGE. Contudo, o PE3 reforça ainda a posição que por inerência das suas funções na IES, para além de PE, leva-o a estabelecer relações com outras instituições no campo da investigação.

5.5.2. Relações entre Peritos Externos e o AE TEIP

A relação entre PE e o AE TEIP, passa pelo contacto com diferentes membros da comunidade escolar, entre eles, diretor, coordenador TEIP, professores, alunos entre outros, sendo condicionada pela forma como estes os acolhem.

De uma forma geral, todos os inquiridos afirmam serem muito bem recebidos pela comunidade escolar. O PE1 refere que se sente “sempre muito bem acolhido e recebido” (PE1, entrevista), opinião corroborada pelo PE3, “nunca fui mal acolhido pelas equipas, pelo contrário. Às vezes, como diz a nossa coordenadora “eles sugam-te. (. ...) Tenho uma experiência muito feliz como perito ou não continuava a acompanhar as escolas” (PE3, entrevista). Também o PE2 revela “ser muito bem recebido pelas pessoas que inicialmente me recebem, os diretores, diretoras, coordenadores e coordenadoras TEIP, vices, adjuntos da direção, enfim... (...). Por norma, a receção é muito calorosa, é muito simpática, muito entusiástica” (PE2, entrevista). O PE4 refere, de igual modo, a relação “é muito boa. Funciona muito bem com este agrupamento em particular” (PE4, entrevista).

Os atores com quem todos os PE mais contactam são o diretor, subdiretor e o coordenador TEIP, sendo este último aquele com o qual têm uma maior relação, tal como evidenciado no testemunho dos PE3 e PE1, embora este último refira que “é claramente muito mais intensa com a coordenadora TEIP” (PE1, entrevista).

Por outro lado, o mesmo PE tem mantido uma relação de proximidade com outros intervenientes, nomeadamente professores, através de “ações de curta duração que fizemos/sessões online (. ...), qualquer proposta que façamos é sempre muito bem acolhida” (PE1, entrevista). Também teve oportunidade de trabalhar diretamente com os alunos, organizando um “focus grupos com os alunos, com os delegados de turma, para mim foi muito importante, (...) incluiria também essa relação com os alunos. Foi rico” (PE1, entrevista).

Este trabalho de proximidade com professores e alunos ou outros elementos do AE TEIP, permite ao PE estabelecer um contacto de mediação e confiança, levando também a que as suas propostas sejam bem acolhidas. Por vezes, este trabalho de proximidade inicia-se “com grupos muitos pequeninos e depois a propósito de umas coisas vêm outras, a propósito de umas reflexões faz-se outras reflexões e os grupos por vezes vão alargando,

às vezes muda-se um bocadinho o foco” (PE2, entrevista). Apesar de estes grupos de trabalho fortalecerem as relações e o conhecimento organizacional do AE TEIP, por vezes os intervenientes

confundem a consultoria com o ato de alguma maneira inspetiva ou avaliativo e, portanto, é preciso dissipar primeiro esses temores, essas ansiedades e essas desconfianças para que se possa fazer um trabalho de consultoria. E quando as coisas correm bem, então eventualmente a consultoria passar para a relação de amizade crítica. (PE2, entrevista)

Já o PE4 contacta mais com os responsáveis pelas Ações TEIP, “habitualmente duas vezes por ano com toda a equipa. Quando eu digo com toda a equipa, é com os responsáveis das Ações que estão estipuladas no TEIP deste agrupamento” (PE4, entrevista).

Em suma, todos os PE foram bem acolhidos pelos AE TEIP, mantendo uma maior relação de proximidade com a coordenadora TEIP, contudo estabelecem contactos com professores, alunos e responsáveis pelas ações TEIP.

5.5.3. Relações entre Peritos Externos e a DGE

Através do testemunho de todos os inquiridos, excetuando o PE3, podemos perceber que a relação entre os PE e a DGE é praticamente inexistente, porém as IES que detém uma equipa de peritos é na pessoa do seu coordenador que mantém o contacto com a DGE.

Sendo a DGE, a entidade que coordena o programa TEIP3, monitoriza a execução dos planos de melhoria aprovados e procede à avaliação do programa TEIP3, tentámos perceber qual a relação de proximidade entre os PE e a DGE e quais as principais alterações ao papel do PE na transição do programa TEIP2 para o programa TEIP3, apesar de durante a vigência do programa TEIP2 a coordenação do programa pertencer a uma comissão de coordenação, no âmbito da DGIDC.

Relativamente aos PE que estiveram ligados ao programa TEIP2, os PE2 e PE3, revelam que não tiveram grande intervenção, uma vez que a sua integração como PE no programa foi já na fase de transição do TEIP2 para o TEIP3. Segundo o testemunho do PE2, “a relação [com a DGE] aí era muito mais assídua, também, muito mais próxima, com idas

da DGE frequentes à escola, com reuniões conjuntas, etc.”, por seu lado o PE3 declara que a sua atividade no TEIP2 foi mesmo na transição para o TEIP3, pelo que

por via de outras intervenções que também tinha junto do ministério, da DGE e de colaborações que tinha noutro sentido, acho que se começou a intensificar a relação da DGE com os peritos no sentido de auscultar e de pedir alguns pareceres e algumas reflexões sobre o programa. (PE3, entrevista)

O PE1, que não passou pelo TEIP2, mas devido à relação profissional com o seu par PE, afirma que “isto tem mudado em função das várias gerações do TEIP, não é, que já foi diferente, mas eu não conheci, não conheci...” (PE1, entrevista).

Relativamente ao programa TEIP3, e segundo os inquiridos, a relação entre os PE e a DGE é mais distante, comparativamente ao TEIP2, ou como refere PE2, é inexistente, “a minha, pessoalmente, é inexistente. Eu, pessoalmente, enquanto consultor não tenho relação com a DGE” (PE2, entrevista) ou como refere o PE1:

parece que assim uma ausência total de planeamento, de orientações. (. ...) A avaliação é bastante negativa relativamente a isso. Mesmo em termos de orientações, ou seja, nós... para todos os envolvidos... acho que é uma pena. (. ...) Muito vago, com muita falta de... ausência total, na minha perspetiva, de planeamento. (. ...) Eu diria que se tivesse de haver uma análise de conteúdo das nossas conversas era... não existe. Ponto. (PE1, entrevista)

O PE2 e o PE4, tal como referido anteriormente, embora acompanhem os AE TEIP a título individual pertencem à mesma IES. Ambos referem que na equipa de PE da sua IES existe a figura de coordenador da equipa de PE. Esta figura de coordenador parece desempenhar uma função mais específica junto da DGE, uma vez que é este elemento da equipa de PE da IES que estabelece o contacto direto com a DGE, porém não mencionam os assuntos tratados nestas reuniões.

Esta relação de proximidade com a DGE, como relata o PE2, é uma relação pouco ativa.

O elemento da equipa da IES, à qual eu estou associado, tem a coordenação da equipa, tem relação com DGE, mas que não é uma relação propriamente muito ativa, diria eu, até é cordial, é de grande respeito sem qualquer tipo de dúvida, mas é mais ou menos pontual. (PE2, entrevista)

Apesar da pouca relação entre as partes, o PE2 considera ainda que, foi no ano 2015/2016 que houve um maior contacto, tendo vindo a diminuir depois do período pós-pandémico (covid-19), por referência de alguns colegas PE.

Em 2015/2016 a relação era mais assídua, eu lembro-me que a relação com a DGE era mais assídua, tanto a relação peritos – DGE, como a relação escola – DGE, peritos – escola – DGE. Portanto, a triangulação era mais assídua. Eu não vou dizer se era melhor ou menor, vou só dizer que era mais assídua. (PE2, entrevista)

Esta relação com a DGE, nos últimos anos, parece ter vindo a perder algum fôlego, segundo as afirmações do PE2:

este trabalho enquanto consultor de escolas e agrupamentos TEIP, o que tenho ouvido dos meus colegas de equipa é que até à pandemia a relação era mais assídua, que durante a pandemia perdeu-se drasticamente essa assiduidade e que depois, já vamos dizer no período já pós-pandémico, ainda não se recuperou a assiduidade que havia até ao surgimento da pandemia. (PE2, entrevista)

O PE4 acrescenta, na sua entrevista, que a sua IES ao promover os encontros anuais, nos quais participam os AE TEIP, por vezes convidam elementos da DGE a participar nestes encontros, acabando por se relacionar com alguns desses elementos.

O contacto são estes encontros que a gente promove todos os anos, às vezes convidamos alguém da DGE e quando vem alguém, tenho conhecido algumas pessoas. (. . .) Às vezes há escolas que eles [DGE] pedem para consultar e os agrupamentos também podem pedir ao perito para estar nessas reuniões e aí tenho contacto direto com eles, durante esse momento em que eles estão, no fundo a fazer uma crítica ao plano plurianual de melhoria. (PE4, entrevista)

Contrariamente aos outros PE, o PE3 é aquele que apresenta um maior contacto com a DGE, por via de diferentes papéis que tem desempenhado, não só como PE, mas também pela sua participação em alguns estudos ou mesmo como investigador.

As relações são muito próximas, porque temos colaborado com DGE em vários planos, não só como peritos TEIP. Temos desenvolvido muitos estudos de avaliação de programas que a DGE desenvolve, sei lá... o da semestralidade, os PPIP [Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica], o do ensino bilingue precoce, muitos estudos que eu coordenei ou em que estive na coordenação, o dos 25 anos

do programa TEIP e, portanto, as relações obviamente, porque nós pautamos por estabelecer uma relação de interação, de fluidez, de reflexão, etc. (PE3, entrevista)

A formação de Diretores tem, também, permitido um maior contacto com a DGE, assim como a relação estabelecida com alguns elementos da DGE, por terem sido alunos de mestrado ou de doutoramento na sua IES.

Temos feito muita formação para Diretores, no âmbito da flexibilidade curricular, quando mudou o PCA [Percurso Curriculares Alternativos], sobre monitorização e avaliação que ainda fizemos o ano passado para tudo o era equipa de direção do país, fizemos muita formação e (...) estive em todas, na coordenação diretamente envolvida. As relações quer com os peritos, quer com a DGE, depois vão-se construindo, já tem múltiplas facetas, portanto, eles não me conhecem como perito TEIP, eles conhecem o PE3 do Instituto que trabalha nestas áreas. (PE3, entrevista)

Por convite da DGE, este PE participa em vários eventos “estava-me a lembrar agora do webinar que fiz, que a DGE me pediu, para participar no webinar para falar sobre a semestralidade em “n” conferências pelo país fora” (PE3, entrevista). Podemos aferir que a relação de proximidade entre as IES e a DGE pode facilitar um maior contacto entre os PE e a própria DGE.

Em suma, a maioria dos peritos avalia a sua relação com a DGE de forma negativa, considerando ser esta uma relação inexistente. Os PE2 e PE4, referem que é apenas a coordenadora da equipa de PE da sua IES que mantém um contacto mais direto e que participa nas reuniões com a DGE. Exceção feita ao PE3 que pelo seu percurso académico e científico, pelas funções que exerce na sua IES e pela sua já longa experiência como PE, mantém uma relação de proximidade com a DGE, participando a convite desta em várias iniciativas como: no livro “25 anos do programa TEIP em Portugal”; vários projetos de investigação; webinars; dar pareceres sobre o programa TEIP. O PE3 considera mesmo que mantém uma relação com a DGE “de interação, de fluidez e de reflexão” (PE3, entrevista).

5.5.4. Relações entre Peritos Externos e outros Atores

Os PE reforçam a ideia que é necessário estabelecer relações com outros atores, como a comunidade escolar ou até mesmo com outros AE TEIP. É o que nos diz o PE1, o qual reforça a ideia de que deveria existir uma maior relação com a comunidade escolar, devendo os órgãos de estrutura da escola valorizar e nutrir esta relação.

É que se queremos apostar numa boa relação com a comunidade de uma forma sustentada e profícua também devemos ter estruturas nas escolas para potenciar esse tipo de relação e não as temos. E eu diria até que falta um pouco de visão, na minha perspetiva, na escola em relação a isso. Acho que devia partir dos órgãos da estrutura da escola valorizar, dar visibilidade a este tipo de trabalho e não só porque eu ou a PE-A ou mais 2 ou 3 pessoas queremos fazer. (PE1, entrevista)

Para o PE3, também é importante o estreitar de relações, porém refere-se não só à comunidade escolar, mas à comunidade científica ou ao estreitar de relações com a tutela.

É muito enriquecedor e este estreitar de relações também permite acompanhar quer quando há debates sobre determinadas políticas públicas, somos chamados para participar nessa discussão pública, quer quando há operacionalização de programas, quando há avaliação de programas e, portanto, espera-se que essa avaliação se traduza também em recomendações, que a tutela tem em apreço e, portanto, o nosso papel aqui nesta atividade de extensão à comunidade, também é fazer este interface e contribuir com aquilo que é a nossa investigação, fazemos estudos de avaliação, não estamos lá só como avaliadores, estamos como peritos na área em que estamos a avaliar e as nossas recomendações baseiam-se no que os dados nos mostram, mas também na investigação que fazemos para sustentar, por exemplo, as recomendações da semestralidade. (PE3, entrevista)

Este PE faz, também, referência ao contacto com outros AE TEIP, “temos uma panóplia de TEIP que são acompanhados por diversos peritos do Instituto para os quais organizamos regularmente encontros INTEIP, seminários sobre temáticas diversas em que os trazemos todos ao Instituto, mas nós também vamos aos AE” (PE3, entrevista). Referiu, novamente, a importância do contacto entre AE TEIP para troca de experiências e entre diferentes parceiros, alargando o conhecimento dos AE - Redescola.

Hoje as IES têm uma vertente de extensão universitária, de relação com a comunidade, e nós no Instituto criamos esta Redescola para estabelecer pontes e fazer aqui de nó de rede com diferentes entidades que têm diferentes posições também no sistema educativo... centros de formação, autarquias, a própria inspeção, DGE, agrupamentos de escolas... e dentro disto há um núcleo particular que são os TEIP. (...) Temos esta linha também de intervenção no nosso plano estratégico, esta intervenção na ação pública e, portanto, mesmo a DGE está na nossa Redescola, são nossos parceiros na Redescola. (...) nós normalmente quando fazemos eventos da Redescola ou eventos em INTEIP, que é mesmo esta brincadeira do “estamos dentro do TEIP e em TEIP”, em que discutimos vários assuntos, nós fazemos sempre questão de pôr elementos que estão nas escolas, pôr investigadores, pôr membros da DGE, em painéis a discutir a mesma temática e, portanto, é muito mais enriquecedor ter várias perspetivas ao mesmo tempo e nos eventos Redescola já chegámos a ter 500 pessoas no auditório. Assim, quando temos em INTEIP e quando é Peer-Learning temos só 5 elementos de cada agrupamento de escolas que acompanhamos e não abrimos aos outros. (PE3, entrevista)

Este testemunho, apresenta-nos a relevância da partilha, da troca de experiências e do contacto com outras realidades, através de encontros promovidos pela IES que acompanha os AE TEIP, permitindo-lhes, ainda, privar com os diferentes parceiros, onde a DGE é também chamada a participar, a envolver-se, não só com os PE, mas igualmente com os AE TEIP, assistindo e participando nas reflexões e nos resultados apresentados junto dos AE.

Resumindo, os PE1 e PE3 referem a importância de alargar o contacto com outros atores, tais como, a comunidade, outros AE TEIP e vários parceiros, com o intuito de partilhar experiências e estratégias de intervenção que permitam corresponder às necessidades de cada AE TEIP, numa busca incessante da qualidade das aprendizagens e na melhoria de resultados. Por outro lado, o caminho da investigação e o contacto com a tutela, quando chamados a participar no debate das políticas públicas, os investigadores/PE podem traduzir este contacto em recomendações, com base na investigação realizada e nas relações estabelecidas com os vários atores.

6. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Nesta investigação, focamos a nossa atenção no objeto de estudo – PE no programa TEIP3 – a partir da questão orientadora “Qual o papel dos PE no programa TEIP3?” e do objetivo do estudo, compreender o papel dos PE no programa TEIP3, em um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa.

Para dar resposta à questão inicial, estruturamos a nossa pesquisa em três eixos de análise:

- i) Caracterização dos PE dos AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa;
- ii) Construção do papel dos PE no programa TEIP3;
- iii) Configurações das relações entre os PE e outros atores.

A partir dos resultados obtidos e do quadro teórico mobilizado, apresentamos de seguida algumas considerações interpretativas.

- Caracterização dos PE dos AE TEIP de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa

Os PE entrevistados têm uma formação académica desenvolvida na área da educação ou em áreas com ligação à educação e à intervenção comunitária, como a psicologia. A experiência profissional está muito ligada às escolas, quer como docentes quer no desempenho de outras funções. Alguns PE apresentam já alguma experiência no âmbito do programa TEIP, estando alocados a IES, dos quais três pertencem a universidades (públicas). Estes dados corroboram os apresentados por Quintas et al. (2014) quando referem que o PE deve ser, preferencialmente, um profissional de educação ligado a uma universidade que ajuda

a identificar as áreas de intervenção mais pertinentes, para que redesenhe a forma como actuam nos planos educativos e formativo, e para que analise, com base em evidências, os resultados das intervenções que implementaram no âmbito do Programa TEIP. (p. 7)

Tendo em conta a publicação de alguns estudos (Rodrigues, 2012; Gama, 2017), podemos verificar que também estes apresentam na sua amostra PE que, na sua maioria, são detentores de um grau académico elevado e com forte ligação à área da educação.

Rodrigues (2012), no seu estudo, apresenta-nos cinco PE entrevistados, contudo apenas faz referência a três no que concerne à IES de pertença, estando estes ligados a universidades, porém não menciona o grau académico dos mesmos. Já Gama (2017) no

seu estudo apresenta uma amostra de doze inquiridos, entre eles, nove com grau superior de doutor e três com grau de mestre, estando oito alocados a universidades e quatro a politécnicos. A área de formação dos inquiridos está, maioritariamente, relacionada com Ciências da Educação e Psicologia.

Quanto ao recrutamento dos PE, no nosso estudo, este é claramente realizado pelos AE TEIP, embora apresente duas formas distintas, direta e/ou indireta. Através de convite direto, pode o próprio AE TEIP contratar o PE por reconhecimento do trabalho já desenvolvido ou o convite pode ser feito de forma indireta, através do contacto com outros AE TEIP ou a própria IES pode indicar o PE que melhor se adequa às necessidades do AE ou por outro lado, pode um PE da mesma instituição convidar um PE. Comparativamente ao TEIP2 é visível como, no TEIP3, os AE TEIP passam a assumir de forma autónoma (sem a intervenção da tutela) o recrutamento dos PE.

Assim, dos PE contratados pelos AE TEIP, destaca-se o PE3 como tendo mais anos de experiência nesta função, sendo também aquele que acompanha dois AE TEIP, no concelho em estudo e há mais tempo.

Relativamente à passagem pelo TEIP2, apenas os PE2 e PE3 mencionaram este facto, contudo sem grande impacto, uma vez que participaram no TEIP2 na fase de transição para o TEIP3.

- Construção do papel dos PE no programa TEIP3

Perante os testemunhos dos PE, existe uma preocupação por parte de todos eles em corresponder às necessidades prementes dos AE TEIP. É nesta necessidade singular que os PE constroem a sua ação, tal como refere Gama (2017), o papel do perito externo é construído na prática e pela prática, acrescentado que os papéis “são construídos a partir do tipo de tarefas desenvolvidas e dos atores/estruturas com os quais o perito externo interage” (Gama, 2017, p. 284), pelo que de uma forma geral, os PE inquiridos colaboram não só com os diretores, coordenadores TEIP ou com as diferentes equipas existentes no AE TEIP (multidisciplinar, autoavaliação...), mas também com os professores e alunos. Por outro lado, todos os inquiridos referem dar possibilidade aos AE TEIP de designarem os domínios/áreas em que necessitam mais da sua intervenção, por forma a corresponder às expectativas dos AE e a colmatar as fragilidades e as preocupações dos mesmos,

enquanto orientam a sua ação em contextos específicos, assumindo “um papel de apoio, acompanhamento, auxílio ou assistência” (*idem, ibidem*).

Sendo os PE convocados a participar em diferentes equipas permite-lhes adquirir uma perspetiva mais alargada e conhecedora da realidade do AE TEIP, proporcionando um trabalho deveras colaborativo e partilhado, ajudando na tomada de decisões dos atores escolares, tornando-os não só atores da mudança como autores da mudança (Machado et al., 2013). Tal como afirma Bolivar (2003), o trabalho do PE orienta-se através de uma relação colaborativa, oferecendo, com base na análise das necessidades da escola, ferramentas e processos na melhoria educativa, trata-se de “«trabalhar com» - em vez de «intervir em»” (p. 212).

Se por um lado os PE desenvolvem um trabalho de proximidade com as diferentes equipas existentes no AE TEIP, por outro também proporcionam encontros promovidos pela IES ou pelas equipas de PE das IES. Estes encontros em rede permitem a partilha de experiências, a nível local, e o debate de temas atuais ou específicos dotando os AE de ferramentas (estratégias, recursos ou materiais) para a melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento de melhores práticas educativas.

Um elemento fundamental do modelo de intervenção do programa TEIP3 é o acompanhamento e avaliação interna dos planos aprovados, de acordo com o Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, pelo que os PE têm como principal função “auxiliar na construção de um plano de melhoria – que se pretende que identifique os pontos críticos, estabeleça um plano de ação e as metas a atingir – bem como na sua organização, monitorização e avaliação” (Leite & Sampaio, 2015, p. 721). Neste sentido, nenhum dos PE entrevistados evidenciou de forma clara a sua participação na elaboração dos planos de melhoria, contudo, e de acordo com a realidade de cada AE TEIP, os PE desenvolveram a sua ação de parceria de diferentes formas: i) passando pela sugestão de novas ações ou adaptando as existentes, na definição dos indicadores e no estabelecimento de metas; ii) focando a sua intervenção em domínios mais específicos de acordo com os resultados obtidos pelo AE TEIP, sem nunca descuidar do que são os objetivos e as metas a atingir previstos no plano de melhoria; iii) participando na elaboração de outros documentos estruturantes do AE TEIP, nomeadamente, o projeto educativo ou os relatórios semestrais/anuais a enviar à DGE; iv) sugerindo alguns

projetos, no sentido de alcançar melhores resultados e práticas mais dinâmicas; v) realizando ações de formação para alguns elementos do AE TEIP, tais como, diretores, coordenadores de diferentes equipas ou professores, dotando-os de ferramentas para um melhor desempenho profissional. Estas diferentes formas de ação corroboram o descrito por Gama (2017), “o perito externo assumiu outros papéis mais próximos do seu estatuto socioprofissional, mormente: co-construtor, emissor de pareceres, informador, analista, avaliador, formador e legitimador.” (p. 284).

Também a própria formação académica e a experiência profissional podem influenciar a ação dos PE. De acordo com os três modelos propostos por Segovia (2010) e o modo de atuação dos PE entrevistados, no desempenho da sua prática, podemos identificar que o modelo de intervenção (Segovia, 2010) se aplica ao PE3, uma vez que este desempenha um papel mais interventivo. Trata-se de um especialista com vasta experiência profissional e que aplica os conhecimentos específicos da sua área na formação de alguns profissionais do AE TEIP. No entanto, considera-se que todos os PE inquiridos atuam como facilitadores, modelo de facilitação (*idem*), por atuarem de acordo com as solicitações e as necessidades prementes do AE TEIP, estando mais próximos da realidade. No modelo de colaboração (*idem*), entendemos que os PE1 e PE3 apresentam uma colaboração mais crítica, designam-se como amigos críticos, cedem “o protagonismo ao próprio grupo para que este possa tomar as suas próprias decisões, reservando para si o papel de garante, consciência e espelho crítico que devolve ao grupo a informação pertinente” (*idem*, p. 72). Porém, todos os PE entrevistados apresentam uma colaboração técnica, por se encontrarem mais próximos da organização, trabalhando em colaboração e parceria, assentando a sua ação na negociação (Carvalho & Ramôa, 2012; Machado et al., 2013) e na participação de forma especializada em questões mais específicas, ou seja, “delimitando claramente que ele é o especialista em certas questões, mas que trabalha no âmbito de modelos de colaboração profissional” (Segovia, 2010, p. 72).

Relativamente à perceção que os PE detêm sobre a terminologia do seu papel, na sua maioria, assumem exercer o papel de consultor, por se considerarem figuras externas à escola, no entanto também se associam ao papel de mediadores ou conselheiros por desenvolverem o seu trabalho indo ao encontro das necessidades e solicitações do AE TEIP que os contrata. Esta perceção é distinta da apresentada por Rodrigues (2012), onde

no seu estudo os PE se aproximam da figura de amigo crítico, embora a autora denomine os PE, ao longo do artigo, por assessor ou consultor externo.

De acordo com o mapeamento e conhecimento produzido sobre os PE, e de uma forma geral, também podemos verificar que tanto nos artigos científicos (Rodrigues, 2012; Carvalho & Ramôa, 2012; Machado et al., 2013) como na dissertação de mestrado e tese de doutoramento (Velho, 2012; Gama, 2017) identificados, também o PE apresenta uma postura colaborativa e de proximidade, partilhando o conhecimento, facilitando a tomada de decisões, participando na elaboração ou reformulação de alguns documentos estruturantes do AE TEIP, promovendo a reflexão e orientando as equipas/corpo docente através do feedback das atividades desenvolvidas. As diferentes intervenções realizadas pelos PE, leva-os a desenvolverem diferentes papéis, indo ao encontro do que afirma Gama (2017):

a partir das estratégias mobilizadas na sua intervenção - sejam elas de diagnóstico ou de introdução de mudanças - também é possível captarmos vários papéis construídos pelo perito externo a partir de três grandes finalidades, que tendem a orientar a sua ação, a saber: conhecer a realidade, promover a reflexão e partilhar conhecimento. (Gama, 2017, p. 284)

Existe um outro aspeto a ter em conta, por parte da ação dos PE, que diz respeito ao número de anos que o AE está integrado no programa TEIP. A experiência do AE no próprio programa também tem implicação no tipo de ação que o perito desenvolve, sendo completamente diferente entre um AE que acaba de entrar no programa TEIP e aquele que já permanece no programa há algum tempo, tal como refere o PE3:

as escolas não têm todas o mesmo nível de desenvolvimento em relação até à apropriação do que é ser TEIP. (...) Não posso atuar da mesma maneira com uma escola que vem desde o TEIP2, que há 20 que é TEIP e, portanto, onde isto já está mais que rotinizado. (PE3, entrevista)

- Configurações das relações entre os PE e outros atores

Relativamente às relações entre os PE que acompanham o mesmo AE TEIP, quando este acompanhamento é feito em equipa (PE1 e PE3), apresenta-se num agradável companheirismo e apoio mútuo entre os PE. Esta relação é valorizada pelos próprios PE,

uma vez que pode levar a uma intervenção mais alargada. Este facto é visível em uma das IES em que um dos elementos da equipa poderá dar lugar a outro PE que demonstre ter um conhecimento técnico e especializado que vá ao encontro da(s) carência(s) que o AE TEIP demonstra, permitindo encontrar a melhor resposta possível no apoio ou no acompanhamento ao AE TEIP.

Também a relação entre os PE da mesma instituição, apresentam igualmente uma relação colaborativa, a qual é desenvolvida através de um trabalho de equipa e em rede, com a criação de equipas de PE, referência feita pelos PE2, PE4 e PE3. Este trabalho em equipa, coordenado pelo coordenador da equipa de PE, promove encontros regulares na IES para delinear estratégias, partilhar experiências e recursos entre os PE. Estas IES programam e preparam encontros anuais, nos quais participam todos os AE TEIP, alocados à IES, para partilha de experiência e debate de temas específicos.

Por outro lado, a relação com PE de outras instituições é quase inexistente, havendo um contacto pontual apenas quando ocorrem iniciativas desenvolvidas pela DGE, exceção identificada pelo PE3 por ter uma relação de maior proximidade no âmbito de outras parcerias com a DGE.

Já as relações entre o PE e o AE TEIP, desenvolve-se essencialmente no contacto direto com os diferentes profissionais da educação. Os PE inquiridos revelam que, de uma forma geral, foram muito bem acolhidos nos AE TEIP que acompanham, desde o diretor aos alunos, passando pelo coordenador TEIP, facto que vem facilitar uma relação mais colaborativa e partilhada. Esta relação de proximidade, permite estabelecer laços de confiança admitindo uma maior aproximação às diferentes equipas e exercer um trabalho mais colaborativo. Esta aproximação e de acordo com Rodrigues (2011), faz com que a figura do PE se caracterize como “agente facilitador da mudança que, ultrapassando o papel de especialista (...), em parceria com os agentes internos (professores), participa na identificação e solução de problemas numa análise colaborativa, facilitando a mediação entre saberes teóricos e as necessidades da escola” (p. 2886). Seguindo esta linha, Bolivar (2003) não só chama à atenção para as práticas colaborativas, no quadro das assessorias, como também para o conteúdo dessas práticas, isto é, elas só são promotoras de melhoria se for fomentada a qualidade no ensino e da aprendizagem e como tal apresenta-nos algumas etapas que, de um modo geral, permitem a reflexão sobre

as práticas levadas a cabo: i) construir uma relação e criar confiança; ii) diagnóstico organizativo; iii) levar a cabo o processo; iv) utilização de recursos; v) gestão do trabalho; vi) construir a capacidade para prosseguir.

As relações existentes entre PE e outros atores, passa essencialmente por estabelecer relações não só com a comunidade escolar, mas também com a comunidade científica e política, como por exemplo, no debate das políticas públicas, traduzindo-se este em recomendações que se espera tenham o apreço da tutela, tal como nos refere o PE3 no seu testemunho.

Sendo a DGE a entidade que coordena o programa TEIP3, podemos perceber que a relação entre os PE e a DGE, em particular, é praticamente inexistente, exceção feita ao PE3. No entanto, as IES que detêm uma equipa de peritos é na pessoa do seu coordenador que mantêm o contacto com a DGE, embora com pouca regularidade.

Os resultados deste estudo não podem ser generalizados, no entanto consideramos que contribuímos para a clarificação e compreensão do papel dos PE no programa TEIP3, uma vez que a investigação realizada sobre os mesmos é muito reduzida. Também esperamos que esta investigação possa despertar o interesse para futuros estudos sobre esta temática, visto que os AE TEIP representam 18% do total de AE/EnA, em território continental.

Assim, e em jeito de recomendação para futuras investigações, consideramos que o facto de no programa TEIP4 (Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho) não surgir qualquer referência ao PE, seria importante perceber se este ator continua (ou não) a acompanhar os AE TEIP. Além disso, seria interessante entender que outras alterações trouxe o programa TEIP4 para os AE TEIP, bem como perceber a evolução do programa a partir da perspectiva de vários atores (diretores, coordenadores TEIP, professores, alunos, etc.). Por fim, esperamos ter contribuído para a produção do conhecimento sobre os PE no programa TEIP e aberto o caminho para novas investigações.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Consultado a 6 de julho de 2024 em Dicionário da Língua Portuguesa - Dicionário da Língua Portuguesa (acad-ciencias.pt).
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, S. & Batista, S. (2017). (In)Sucesso escolar em Territórios Educativos de Educação Prioritária: uma análise aos resultados dos exames nacionais. In *Portugal, território de territórios: Ata do IX Congresso Português de Sociologia* (p. 1-15). APS – Associação Portuguesa de Sociologia.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 9-39). Educa | Unidades de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação / Temas e Problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Barroso, J. & Carvalho, L. (2011). Apontamentos sobre “os novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Proposta Educativa*, 2(36), 9-24.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 43-75.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bettencourt, A., Sousa, M., Fernandes, M., Gonçalves, J., Costa, J., Sousa, L., Neto-Mendes, A., Sarmiento, M., Parente, C., Matos, P., Silva, O., Canário, R., Alves, N., Rolo, C., Stoer, S., & Rodrigues, F. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da acção educativa*. Instituto de Inovação Educacional.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas (estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas)*. Edições Asa.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). Política TEIP: esboço de um balanço crítico. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.) *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip* (pp. 127-146). Educa.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22(1), 47-78.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas de assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 103-123.
- Carvalho, L. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem fronteiras*, 15(2), 314-333.
- CIED (s. d.). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord.) (2022). *25 anos do programa TEIP em Portugal*. Lisboa: Redescola. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- De Ketele, J. M. & Rogiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Instituto Piaget.
- Dias, M., Tomás, C., Gama, A., & Lopes, R. (2011). Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 87-107). Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Avaliação - Relatórios Anuais TEIP*. Avaliação | Direção-Geral da Educação (mec.pt). Consultado em março e abril de 2022.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs), *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto Editora.
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018a). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, 26(100), 1058-1083.
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2018b). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática – fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas* (52), 83-103.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 331-350.
- Figueiredo, C. C. (2014). Ser amigo(a) crítico de um agrupamento de escolas?! O que é, como é?. In A. Vasconcelos, F. Botelho, J. Pinto & J. Duarte (Coord.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento* (II): olhares para uma realidade (pp. 47-60). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.
- web_gessi_docs.download_file (ips.pt). Consultado em outubro de 2023.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia. *Revista Educação / Temas e Problemas*, 12 e 13, 933-962.
- Frاندji, D. (2009). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In Frاندji, D., Pincemin, J., Demeuse, M., Greger, D., Rochex, J., *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 15-37). (PDF) Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe. Consultado em agosto de 2024.

- Fritsch, R., & Leite, C. (2019). TEIP no espelho: uma política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 933-962.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: um inventário do conhecimento divulgado em periódicos. *Revista Conhecimento Online*, 3, 145-171.
- Gama, A. (2014). Os “Peritos” externos nos territórios educativos de intervenção prioritária de “segunda geração”: inquirindo a sua ação. In *Atas do XII Congresso da SPCE*. Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- Gama, A. (2017). *Peritos, conhecimento e regulação da educação: estudo da ação dos peritos externos no programa territórios educativos de intervenção prioritária, entre 2006 e 2012*. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Designação da base de dados/repositório. <http://hdl.handle.net/10400.21/12649>.
- Jerónimo, H. M. (2006). A peritagem científica perante o risco e as incertezas. *Análise Social*, XLI(181), 1143-1165.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas inteligentes. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 95-100). Edições Colibri.
- Leite, M. J. (2013). TEIP e vão três.... *A Página da Educação on-line*, Edição n.º 200, série II. TEIP e vão três... (apagina.pt).
- Leite, C., & Sampaio, M. (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 715-740.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs), *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena, Viajando rumo a uma Escola melhor*. Edições ASA.

- Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J., M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos territórios educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 155-174.
- Mouraz, A. (2017). Os efeitos do programa TEIP na territorialização curricular, vistos pela IGE. *Revista Interações*, 46, 1-14.
- Quintas, H., Borges, L., Amado, N., & Vieira, L. S. (2014). Práticas de colaboração entre o Ensino Superior e o Projeto TEIP: reflexões sobre um “campo frutífero” para a formação dos professores dos vários níveis de ensino. In *Atas do congresso formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Reid, I., & Brain, K. (2003). Education Action Zones: mission impossible?. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 195-214.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos*. Edições Sílabo.
- Rochex, J. (2011). As três ideias das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-881.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores Externos dos TEIP2 – Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 125-140.
- Rodrigues, M. L., Leite, C., & Fernandes, P. (2011). Práticas de assessoria em educação – uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP2. In A Coruña/Universidades da Coruña (Ed.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2883-2994). Universidades da Coruña. Microsoft Word - ASSESSORIAS_COMUNICACAO_CONGRESO.
- Rodrigues, M. L., & S, P. A. (2016). A constituição e as políticas públicas em Portugal. *Revista Sociologia, problemas e Práticas*, (número especial) 13-22.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educacion*, (54) 65-83.
- Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. In *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 149-155). Porto Editora.
- SPCE (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Tomás, C. & Gama, A. (2014). O que, como e onde se investiga sobre os TEIP (1998-2012), Análise da produção científica em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação*, (66/2), 1-11.
- Velho, M. J. (2012). *A consultoria num agrupamento TEIP II – Contributos para a compreensão do seu processo*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. (99+) A consultoria num Agrupamento TEIP II : contributos para a compreensão do seu processo | Maria José Ruth Velho - Academia.edu.

Legislação

- Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 162.
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril. *Diário da República*, 2.º série – N.º 140.
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República*, 2.º série – N.º 177.
- Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 146.
- Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 241.
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 175.
- Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. *Diário da República*, 2.º série – N.º 206.
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 192.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 237.
- Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 151.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Análise
alargada das 4 gerações
TEIP

| ' ' | | ' ' |

Numa fase inicial realizámos a análise documental aos normativos que criaram as várias gerações do programa TEIP e a alguns relatórios/documentos sobre o programa. Embora no ponto 2.4 – “O Programa TEIP: uma medida política de educação prioritária com 4 gerações”, tenhamos apresentado uma breve caracterização das 4 gerações do programa, aqui apresentamos uma caracterização mais alargada sobre a evolução do programa TEIP e realizamos uma comparação das suas quatro gerações.

A implementação do programa TEIP1 concretiza-se entre 1996 e 2008, o programa TEIP2 a partir do ano letivo 2008/2009 e na sequência deste desenvolve-se o programa TEIP3 com início no ano letivo 2012/2013. A partir do mês de julho de 2023, surge o programa TEIP4. Cada um dos programas apresenta os seus próprios objetivos gerais, porém alguns objetivos transitam de uma geração para a outra, como se pode verificar na Tabela A1.

Tabela A1

Objetivos Gerais do programa TEIP presentes nos diferentes normativos

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto (TEIP1)	<ul style="list-style-type: none"> - A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens traduzida dos alunos; - Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; - A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; - A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.
Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP2)	<ul style="list-style-type: none"> - A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; - O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; - A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; - A progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas; - A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.
Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro (TEIP3)	<ul style="list-style-type: none"> - A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; - O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; - A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; - A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.
Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho (TEIP4)	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria da qualidade das aprendizagens, bem como o combate ao abandono escolar; - Conferir maior autonomia às comunidades educativas; - Criar redes de apoio aos alunos para uma educação mais inclusiva, democrática e participativa; - Promoção do sucesso escolar e combate às desigualdades.

Nota. Dados recolhidos dos normativos apresentados.

A partir da Tabela A1, podemos verificar que a intenção política na luta contra a exclusão social e escolar foi intensificada na transição do TEIP1 para o TEIP2, existindo uma maior preocupação não só com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, mas também com a permanência destes na escola e na conseqüente saída para a vida ativa, vista para “a redução dos níveis de retenção, absentismo, interrupção precoce e abandono escolar” (Melo, 2016).

Na evolução do TEIP2 para o TEIP3, apesar de se manterem na sua generalidade os mesmos objetivos, surge uma preocupação em torno das ações que as escolas identificam como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, atribuindo mais autonomia às escolas no sentido de assegurar maior eficácia, quer nos recursos disponíveis quer nos resultados alcançados. No TEIP 4, para além de conferir uma maior autonomia às escolas, surge um maior cuidado na criação de redes de apoio, indo ao encontro das necessidades dos alunos, de modo a favorecer a aprendizagem e a integração social e cultural.

No que diz respeito às fases de integração dos AE/EnA no programa, identificámos que no TEIP2 e no TEIP3 ocorreram cinco fases⁹. Na Tabela A2, discriminam-se as fases que compõem o programa até ao TEIP3, assim como o número de UO¹⁰ que integraram as diferentes fases, até ao ano letivo 2021/2022.

Tabela A2

Número de Unidades Orgânicas que integram o programa TEIP nas diferentes fases

TEIP	Fases	Ano Letivo	Totais de UO no final de cada fase/geração
TEIP2	1	Escolas que integram o programa TEIP no decurso do ano letivo 2006/07	35 ^a
	2	Escolas que integram o programa TEIP no início do ano letivo 2009/10	24
	3	Escolas que integram o programa TEIP no decurso do ano letivo 2009/10	45

⁹ Estando o TEIP4, ainda, em fase de implementação as cinco fases dizem respeito até ao final do TEIP3. Tendo em conta a data da publicação do Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, a tutela decidiu pela manutenção das 146 UO, no programa TEIP3, durante o ano letivo 2023-2024, segundo o Relatório Anual TEIP 2022-2023.

¹⁰ Unidades Orgânicas é o termo utilizado pela Tutela para fazer referência aos AE/EnA.

TEIP	Fases	Ano Letivo	Totais de UO no final de cada fase/geração
	Total de UO no final do TEIP2		104
TEIP3	4	Escolas que integram o programa TEIP no decurso do ano letivo 2012/13	33
	5	Escolas que integraram o programa TEIP em 2021/22	10
	Total de UO que integraram o TEIP3		43
		Total de UO no final de 2021/2022	146

Nota. Dados recolhidos da lista completa de Unidades Orgânicas TEIP, publicada pela Direção-Geral de Educação (2021).

^a Segundo a lista completa de UO, existia um total de 35 UO, contudo um AE da fase 1 e um outro da fase 3 agruparam, e dessa fusão resultou uma única UO, integrando assim o TEIP3, 103 UO.

A partir da análise da Tabela A2, podemos verificar que o TEIP2 é composto por três fases, sendo o TEIP3 composto por 2 fases. Segundo Ferreira e Teixeira (2010) na 1.^a fase do TEIP2 foi dada prioridade às escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social, localizadas nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto, tendo sido selecionadas 35 UO.

Na 2.^a fase do TEIP2, o programa alargou-se a todo o território nacional, integrando mais 24 UO, que apresentavam um

elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem, bem como os estabelecimentos de ensino já incluídos. (Ferreira & Teixeira, 2010)

Pelo facto de o Ministério da Educação ter estabelecido uma meta de 100 UO (Ferreira & Teixeira, 2010), foi criada uma 3.^a fase que abarcou mais 45 UO, perfazendo o total de 104 UO. No caso do TEIP3, para além das UO do TEIP2, integrou UO em duas fases,

num total de 43 UO. Deste modo, no final do ano letivo 2021/2022 existiam 146 UO TEIP.¹¹

Na Tabela A3 apresentamos uma síntese no que diz respeito ao acesso, coordenação, acompanhamento e avaliação do programa, segundo os diferentes normativos.

Tabela A3

Acesso, Coordenação, Acompanhamento e Avaliação do Programa TEIP

	Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto (TEIP1)	Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP2)	Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro (TEIP3)	Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho (TEIP4)
Acesso ao Programa	Serão considerados TEIP os AE/EnA que desenvolvam projetos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação	Entrega de um dossier composto por todos os elementos constantes do projeto educativo e outra documentação pertinente a indicar pela CCP	AE/EnA que acedam ao convite da DGE, formulado com base na análise dos indicadores de desempenho e características sociais do meio envolvente da escola	Através de candidatura – aberta pelo Diretor-Geral da Educação e mediante aviso a publicar no sítio da internet da DGE
Coordenação do Programa a nível nacional	Comissão presidida pela Diretora do Departamento da Educação Básica	CCP	DGE	DGE em articulação com os diferentes organismos do Ministério da Educação
Acompanhamento e avaliação	DRE e Departamento de Educação Básica	CCP e perito externo designado pela CCP e pela DRE competente	DGE e AE/EnA com o apoio do perito externo contratado pelo AE/EnA	AE/EnA em articulação com a autarquia local
Avaliação Interna	Instituto de Inovação Educacional	DGIDC/CCP	DGE	DGE

¹¹ Importa referir que todos os AE/EnA que integravam o TEIP1 transitaram de imediato ao TEIP2 e do TEIP2 ao TEIP3 sem necessidade de qualquer outra formalidade, como refere o n.º 2 do artigo 2.º dos Despachos Normativos n.º 55/2008, de 23 de outubro, e n.º 20/2012, de 3 de outubro. Na transição para o TEIP4, todos os AE/EnA que integravam o anterior programa tiveram de formalizar as suas candidaturas, em articulação com as autarquias locais, de acordo o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho.

	Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto (TEIP1)	Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP2)	Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro (TEIP3)	Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho (TEIP4)
Avaliação Externa	Instituto de Inovação Educacional	Entidade Exterior e Independente, contratada pela DGIDC	Entidade Independente designada pela DGE	Entidade Independente designada pela DGE

A Tabela A3, mostra-nos que no acesso ao programa TEIP os AE/EnA, de 1996 a 2008, apresentavam uma candidatura tendo como base o projeto educativo. A partir de 2008 passou a ser a própria DGE a apresentar um convite formal aos AE/EnA para integrarem o TEIP, tendo por base a análise dos indicadores de desempenho e características sociais do meio envolvente da escola. Alteração efetuada no TEIP4, em que o acesso ao mesmo será realizado através de candidatura, tendo as escolas que apresentar, obrigatoriamente, um acordo de parceria estabelecido com a autarquia local e o plano de ação “composto por um conjunto diversificado de medidas e ações estratégicas de intervenção na escola e na comunidade” (n.º 1 do artigo 6.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho). Quanto ao acompanhamento, monitorização e avaliação, inicialmente era feito pela DRE e pelo Departamento de Educação Básica. No TEIP2 pela CCP e pelo perito externo designado pela DGIDC/CCP e pela DRE competente. Já no TEIP3 ficou a cargo da DGE e do perito externo contratado pelo AE/EnA, para no TEIP4 ficar a cargo do AE/EnA em articulação com a autarquia local.

- Projeto Educativo, Planos de Melhoria (TEIP3) e Planos de Ação (TEIP4)

O acompanhamento e avaliação dos projetos educativos ou dos planos de melhoria aprovados é um elemento fundamental no modelo de intervenção dos diferentes programas TEIP. Inicialmente e aquando da publicação do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, os estabelecimentos de educação e ensino que integram um TEIP, sem prejuízo da sua autonomia, devem contemplar obrigatoriamente no seu projeto educativo prioridades de desenvolvimento educativo, tais como,

criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens (...), definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como a comunidade apresentando propostas de intervenção (...),

articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de atividades (...). (alíneas a), b) e c) do n.º 3 do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto)

O projeto educativo é posteriormente apresentado à DRE, com a qual será negociado o seu desenvolvimento na vertente pedagógica e financeira. Entre 1996 e 2008,

o acompanhamento ao desenvolvimento dos projetos é competência da respetiva direcção regional de educação, cabendo ao Departamento da Educação Básica a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao Instituto de Inovação Educacional a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência. (n.º 5 do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto)

Cabe ainda às DRE, em articulação com o Departamento da Educação Básica e com o Instituto de Inovação Educacional, no final 1.º e 2.º períodos, a elaboração de relatórios intermédios e no final do ano letivo, no mês de junho, a apresentação de um relatório global, segundo o n.º 6 do referido Despacho.

A partir de 2008 e até 2012, com a criação do programa TEIP2 pretende-se que este estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos. (preâmbulo do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro)

A publicação do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, leva à criação de uma CCP com competência para acompanhar e monitorizar a execução dos projetos de escola e proceder à avaliação interna do programa produzindo um relatório anual com recomendações de melhoria. A avaliação externa é da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC.

Com a entrada em vigor do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, surge o TEIP3, no qual se deve materializar a apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria. O acompanhamento e avaliação dos planos aprovados é um elemento de intervenção do programa TEIP3 e é da responsabilidade dos AE/EnA e da DGE. A avaliação compreende a autoavaliação ou a avaliação interna do plano e deve ser feita segundo o modelo de avaliação adotado e que serve de base à elaboração dos relatórios

semestrais e anuais, tendo como referência as metas e os objetivos traçados na candidatura. A avaliação interna é da responsabilidade da DGE e deve respeitar os objetivos gerais orientadores do programa TEIP, já a avaliação externa é da responsabilidade de uma entidade independente, a designar pela DGE, que avalia o plano na sua globalidade. A coordenação do programa é assegurada pela DGE e como tal redige relatórios anuais que contemplam recomendações de melhoria. De referir que os AE/EnA poderão contratar um ou mais peritos externos de acompanhamento ao projeto.

O TEIP4 traz consigo alterações estruturantes na sua implementação, em muito diferentes das gerações anteriores. Pela primeira vez são criados dois grupos de escolas que correspondem a diferentes níveis de autonomia e de acompanhamento. Grupos estes denominados como Grupo 1 – Escolas TEIP em desenvolvimento e Grupo 2 – Escolas TEIP em transição. Os AE/EnA permanecem no respetivo grupo durante 3 anos letivos, procedendo-se de seguida à análise dos resultados obtidos e à avaliação da necessidade de manutenção no programa ou no grupo de pertença (artigo 4.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho). O anterior plano de melhoria dá lugar ao plano de ação, o qual terá uma duração de 3 anos letivos e devem os AE/EnA publicitar o mesmo no respetivo sítio da internet, sem prejuízo da sua disponibilização à comunidade escolar pelos meios que considerem adequados (artigo 6.º e 11.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho).

O plano de ação é “composto por um conjunto diversificado de medidas e ações estratégicas de intervenção na escola e na comunidade, em torno dos seguintes eixos: a) ensino e aprendizagem; b) lideranças; c) comunidade” (n.º 1 do artigo 6.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho), que “conduzam a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (preâmbulo do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho). O plano de ação, doravante, passa a ser elaborado em parceria com a autarquia local (artigo 6.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28 de julho).

Contrariamente aos anteriores programas, surge no TEIP4 um novo ator e parceiro fundamental na elaboração do plano de ação, a autarquia local. A autarquia local, de acordo com o normativo, passa a ter um papel de cooperação, monitorização e acompanhamento do plano de ação (n.º 4 do artigo 6.º do Despacho n.º 7797/2023, de 28

de julho). Embora nas duas gerações anteriores existisse o perito externo, nesta geração ele deixa de ser referido no normativo.

- Equipas Multidisciplinares (Equipas TEIP)

As equipas multidisciplinares, também denominadas equipas TEIP, surgem no TEIP2 e são criadas para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede, cuja composição deve garantir de forma equilibrada a participação do titular do órgão de direção executiva do AE/EnA, o qual coordena a equipa, de representantes do conselho pedagógico, de um responsável pela coordenação do projeto nomeado pelo diretor do AE/EnA e de um representante do núcleo executivo da comissão social da freguesia. Em caso de falta do representante do núcleo executivo da comissão social da freguesia, este elemento poderá ser substituído por outro elemento, pertencente à associação de pais, aos serviços locais de saúde e de segurança social, entre outros. Para além destes elementos fixos podem ainda “participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanham o projeto, designadamente peritos externos indicados pela Comissão de Coordenação Permanente” (n.º 2 do artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

A formação desta equipa multidisciplinar sofre algumas alterações na sua composição, aquando da publicação do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Partindo da análise do artigo 10.º do referido Despacho, a equipa multidisciplinar continua a assegurar a coordenação e a articulação em rede, cuja composição mantém a participação do titular do órgão da direção do AE/EnA que coordena a equipa e de um responsável pela coordenação do plano, igualmente nomeado pelo diretor. As alterações na composição da equipa surgem com a integração de novos elementos, anulando-se os outros representantes do TEIP2. Assim completam a equipa multidisciplinar no TEIP3, coordenadores de departamento das disciplinas com maiores índices de insucesso, um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento e outros elementos que a direção do AE/EnA entenda associar à equipa. Caso a direção do AE/EnA considere justificável, podem os peritos externos que acompanham os projetos participar nas reuniões da equipa multidisciplinar.

Já no TEIP4, as equipas multidisciplinares e segundo a legislação em vigor deixam de estar mencionadas de forma clara, embora se considere existir uma equipa para a formulação ou reformulação do plano de ação, segundo o artigo 6.º do Despacho n.º 7798/2023, de 23 julho.

ANEXO B - Contrato de
Prestação de Serviços

|| ' ' | | ' ' |

Contrato de Prestação de Serviços

Considerando a relevância do *Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP3), regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, o qual, sem prejuízo da autonomia dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, prossegue os seguintes objetivos gerais:

- a) a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- b) o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- c) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- d) a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Considerando, ainda, que o Programa TEIP3 se materializa através da apresentação, desenvolvimento e avaliação de planos de melhoria anuais dos territórios educativos de intervenção prioritária e que, de acordo com o disposto no artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, a monitorização e a avaliação dos planos são elementos fundamentais do modelo de intervenção deste Programa, prevendo-se, no n.º 2 deste artigo, a existência de um perito externo nesta matéria.

Entre

O **Agrupamento de Escolas XXXXXXXXX**, pessoa coletiva n.º XXXXXX, com sede na Escola XXXXXX, sita na *Rua XXXXXX*, representado pelo Diretor, XXXXXX na qualidade de primeiro outorgante;

E

A **XXXXXX** abreviadamente designada XXXXXX, pessoa coletiva pública n.º XXXXXX, com XXXXXX, representada pela Presidente XXXXXX, ou pelo seu substituto legal, na qualidade de segunda outorgante.

É celebrado o presente contrato de prestação de serviços que se rege pelo disposto nas seguintes cláusulas:

Cláusula Primeira

Objeto

O presente contrato regula as relações entre o primeiro e a segunda outorgantes, no âmbito do Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), comprometendo-se a segunda outorgante perante o primeiro outorgante a prestar apoio na definição e implementação do plano de melhoria, no âmbito do projeto educativo, através do acompanhamento, monitorização e avaliação desse plano.

Cláusula Segunda

Identificação nominal do perito externo

1. Os serviços a assegurar pela segunda outorgante serão desenvolvidos pelos XXXXX e XXXXX, que serão considerados, para todos os efeitos, como os peritos externos referidos nos artigos 10.º, n.º 2 e 11.º, n.º 2 do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro.
2. Qualquer proposta de alteração posterior dos peritos externos identificados no número anterior terá de ser previamente aceite pelo primeiro outorgante e comunicada à Direção-Geral da Educação.
3. Sem prejuízo do estabelecido nos números anteriores, os serviços podem ser assegurados através de uma equipa liderada pelos peritos externos acima identificados, sempre que tal se considere necessário.

Cláusula Terceira

Condições de prestação do serviço

1. A prestação do serviço pelos peritos externos traduzir-se-á na realização de XXXXX sessões de trabalho com uma duração média de 3 horas cada, para apoio à monitorização e avaliação do projeto.

2. Os peritos externos deverão colaborar na elaboração de dispositivo de apoio à monitorização e avaliação sistemática do Plano Plurianual de Melhoria do primeiro outorgante, bem como dos Relatórios de avaliação interna a realizar ao longo do ano letivo de XXXXX.

3. Os peritos contratados deverão ainda participar numa rede de peritos externos de Agrupamentos ou Escolas não Agrupadas envolvidos no Programa TEIP3, direcionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico.

4. A prestação de serviços prevista na presente cláusula desenvolve-se ao longo do ano letivo de XXXXX.

Cláusula Quarta

Obrigações do Primeiro Outorgante

1. O primeiro outorgante compromete-se a colaborar com a segunda outorgante em tudo o que se mostre necessário à boa execução do presente contrato.

2. O primeiro outorgante compromete-se ainda a efetuar um pagamento proporcional às sessões de trabalho realizadas, não podendo este pagamento exceder o valor máximo de € XXXXX (XXXXX euros, com IVA já incluído), a liquidar após a execução do presente contrato, no prazo de 30 (trinta) dias após a entrega da respetiva fatura.

Cláusula Quinta

Duração da prestação de serviços

O presente contrato tem início na data da sua assinatura e vigora até ao final do ano letivo XXXXX, podendo a colaboração cessar desde que uma das partes o denuncie por escrito, com uma antecedência mínima de 30 dias relativamente à data da cessação, por carta registada com aviso de receção.

Cláusula Sexta

Renegociação

O presente contrato poderá ser objeto de renegociação entre as partes outorgantes, no caso de alteração fundamentada das condições que estiveram na base da sua celebração e que justifiquem uma mudança da sua execução.

Cláusula Sétima

Alterações

Só serão válidas as adendas, emendas ou alterações ao presente contrato, feitas através de documentos escritos, assinados pelas partes com poderes para o ato.

Cláusula Oitava

Resolução e extinção da relação contratual

1. Sem prejuízo de outras situações previstas na lei, o primeiro outorgante pode resolver o contrato sempre que, por razões imputáveis ao segundo outorgante, a normal prestação do serviço se encontre prejudicada, designadamente:

- a) Pela prática de atos com dolo ou negligência que prejudiquem ou afetem a qualidade da prestação do serviço adjudicado ou, ainda, o normal funcionamento do mesmo;
- b) Se o segundo outorgante incumprir qualquer das obrigações previstas no presente contrato;
- c) Quando ocorra impossibilidade superveniente da execução do contrato, no todo ou em parte.

2. A resolução do contrato é efetuada por declaração escrita expedida por carta registada com aviso de receção, para a sede/morada do segundo outorgante, e produz efeitos a partir da data da sua receção.

Cláusula Nona

Lei Material Competente e Resolução de Litígios

1. O presente contrato rege-se pela Lei Portuguesa, segundo a qual deverá ser sempre interpretado e executado.

2. Para julgamento de quaisquer litígios emergentes do presente contrato, designadamente relativos à respetiva interpretação, execução, incumprimento, invalidade, ou resolução, é eleito o foro do tribunal da Comarca de Lisboa Oeste, com expressa renúncia a qualquer outro.

E por terem de livre vontade assim convencionado, os outorgantes firmam o presente contrato de prestação de serviços, feito em duplicado, ficando um exemplar original na posse de cada um dos outorgantes.

O Primeiro Outorgante,

O Segundo Outorgante,

ANEXO C - Guião das
Entrevistas

| | " | | "

GUIÃO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Peritos Externos

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário das Questões
<p>BLOCO A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>- Explicitar os objetivos da entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>- Agradeço desde já a sua colaboração na realização deste estudo, inserido na minha dissertação do curso de mestrado em Administração Educacional.</p> <p>Este estudo tem por tema o “O papel dos Peritos Externos no programa TEIP3” do concelho de [REDACTED].</p> <p>Solicito autorização para o registo áudio-gráfico, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e a identificação de carácter anónimo. Informo ainda que, a qualquer momento da investigação poderá alterar os termos da sua autorização, assim como retirar o seu consentimento.</p> <p>À posteriori partilharei os resultados da investigação realizada a partir desta entrevista.</p>
<p>BLOCO B</p> <p>Caracterização dos peritos externos dos AE TEIP3 do concelho de [REDACTED]</p>	<p>- Caracterizar o perfil profissional dos peritos externos contratados pelas escolas</p>	<p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- Qual o seu percurso profissional? (Exerceu docência – em que nível de ensino e durante quantos anos?)</p> <p>- Qual a sua área de estudo?</p> <p>- Há quanto tempo, assume o papel de perito externo? *</p> <p>- Quantos AE acompanha?</p> <p>- Enquanto perito externo esteve sempre ligado à mesma Instituição de Ensino Superior (IES)?</p> <p>*Caso responda anterior a 2012:</p> <p>- Colaborou igualmente como perito externo durante o programa TEIP2?</p> <p>- Na sua opinião, quais as principais alterações ao papel do perito externo na transição do programa TEIP2 para o programa TEIP3?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário das Questões
	- Caracterizar o processo de recrutamento dos peritos externos	- Como foi selecionado pelo AE? (Forma de recrutamento - contactado diretamente pelo Coordenador TEIP, Diretor do AE ou através da própria IES a que pertence) - Há quantos anos colabora como perito externo, com este AE?
BLOCO C Construção do papel dos peritos externos no programa TEIP3	- Caracterizar a intervenção dos peritos externos no programa TEIP3	- Com que regularidade visita o AE? - Participa nas reuniões da equipa multidisciplinar? (Com que regularidade?) - Quais as suas expectativas em relação à sua ação de colaboração com as equipas multidisciplinares? - Como desenvolve a sua intervenção? (Com o outro perito; tipo de trabalho que realiza; com quem?; como?; tipo de tarefas – colabora diretamente com o Coordenador TEIP ou Diretor; participa na elaboração de documentos ou projetos; com quem? (alunos, departamentos, grupos disciplinares, outros técnicos...)) - De que forma participa no acompanhamento e avaliação do plano melhoria do AE?
	- Identificar o papel com o qual o perito externo se percebe	- “Perito”, “consultor”, “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica? Porquê? (- Não se identifica com nenhuma das expressões. Porquê?)
BLOCO D Configuração das relações entre os peritos externos e outros atores	- Analisar as relações entre os peritos externos	- Qual a sua relação com o outro perito externo? - Qual a sua relação com os peritos externos da sua IES? (Como é essa relação; que tipo de trabalho desenvolvem...) - E com outras instituições, existe alguma relação?
	- Analisar as relações entre os peritos externos e outros atores	- Qual a sua relação com o AE? (Diretor, coordenador TEIP; outros técnicos; professores...) - Qual a sua relação com a DGE?

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário das Questões
BLOCO E Agradecimento ao entrevistado	- Agradecer a colaboração na entrevista	- Agradeço imenso a sua disponibilidade e toda a colaboração ao longo desta entrevista.

ANEXO D - Pedido de
Colaboração via email_AE
TEIP

| ' ' | | ' ' |

Assunto: Pedido de Colaboração – Dissertação de Mestrado – Peritos do TEIP3

A/C

Ex.mo Sr. Diretor (nome)

Chamo-me Sandra Isabel Capelo e sou aluna do 2.º ano do curso de mestrado em "Administração Educacional", na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O tema da minha dissertação de mestrado é "O papel dos peritos externos no programa TEIP3" do concelho de **Sintra**. Por conseguinte, venho por este meio solicitar o apoio de Vossa Exa., no sentido de me facultar o nome do(s) perito(s) externo(s) que acompanha(m) o Vosso agrupamento.

Agradeço desde já a Vossa atenção e toda a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Sandra Capelo

ANEXO E - Pedido de
Colaboração via
email_Peritos Externos

| | ' ' | | ' ' |

Assunto: Pedido de Colaboração – Dissertação de Mestrado – Peritos do TEIP3

Ex.mo Sr. Dr. (nome)

Chamo-me Sandra Isabel Capelo e sou aluna do 2.º ano do curso de mestrado, em "Administração Educacional", na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O tema da minha dissertação de mestrado é "O papel dos peritos externos no programa TEIP3" e tenho como professora orientadora a Dra. Ana Gama.

Desta forma, venho por este meio solicitar o apoio de Vossa Exa no sentido de colaborar na minha investigação através de uma entrevista presencial ou via Zoom, com a duração de mais ou menos quarenta e cinco minutos.

Fico a aguardar a sua confirmação e disponibilidade.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional deixo aqui o meu contacto – XXXXX.

Agradeço desde já a Vossa atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Sandra Capelo

ANEXO F - Pedido de
Autorização_DGE

| ' ' | | ' ' |

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0860200001, com a designação *O papel dos peritos externos no programa TEIP3*, registado em 18-03-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Sandra Isabel Baptista Capelo

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, dando-se conhecimento das mesmas aos responsáveis pelo estudo.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Atendendo à data de início do período de recolha de dados indicada, 17-04-2023, já vencida, informa-se que a aplicação dos inquéritos só deverá ocorrer em data posterior à sua aprovação. Deve ser ajustada a próxima data de início da recolha de dados a inscrever em próxima submissão.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO G - Consentimento
Informado Esclarecido e
Livre

|| ' ' | | ' ' |

**CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE
PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

Investigação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional

Autora: Sandra Isabel Baptista Capelo

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros a decisão da sua participação neste estudo.

O atual trabalho de investigação, intitulado “O papel dos peritos externos no programa TEIP3”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Administração Educacional e tem como objetivo analisar o papel dos peritos externos no programa TEIP3.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de peritos externos que atualmente exercem funções em Agrupamentos de Escolas do concelho de [REDACTED]. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

O resultado da investigação, orientada pela Professora Doutora Ana Gama, será apresentado na Escola Superior de Educação de Lisboa no final de 2023 podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de entrevista, com a duração de cerca de 45 minutos que deverá ser gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos. Qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, assim como a identificação do participante não será tornada pública. Após o término da investigação e passados 2 anos a entrevista será eliminada. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

**ASSINATURA DO CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E
LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

Li o consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo “O papel dos peritos externos no programa TEIP3”. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante

Assinatura do participante

____/____/____
Data

Investigadora/Equipa de Investigação

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Sandra Isabel Baptista Capelo

**Nome da pessoa que obtém
o consentimento**

**Assinatura da pessoa que obtém
o consentimento**

____/____/____
Data

ANEXO H - Protocolos das
Entrevistas

| ' ' | | ' ' |

Entrevistado: Perito Externo (PE1) Entrevistadora: Sandra Capelo (INV)	Local: plataforma ZOOM Duração: 30 minutos
---	---

Transcrição da Entrevista

Investigadora (INV) - Agradeço desde já a sua colaboração na realização deste estudo, inserido na minha dissertação do curso de mestrado em Administração Educacional.

Este estudo tem por tema o “O papel dos Peritos Externos no programa TEIP3” do concelho de ██████.

Solicito autorização, que já está a ser gravada, para o registo audiográfico, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e a identificação de carácter anónimo. Informo ainda que, a qualquer momento da investigação poderá alterar os termos da sua autorização, assim como retirar o seu consentimento.

À posteriori partilharei os resultados da investigação realizada a partir desta entrevista.

- A primeira pergunta tem a ver com a formação. Qual a sua formação académica?

PE1 – A minha formação inicial é mesmo professor do ensino básico e secundário, portanto eu tirei licenciatura em ensino e ciências da natureza, biologia e geologia e depois, foi na altura uma licenciatura de 5 anos, depois decidi logo no ano a seguir a ter terminado, achei que precisava saber mais. Então inscrevi-me numas cadeiras Ad-hoc, umas cadeiras assim a vulso, na Faculdade de Ciências. Foi aí que achei que fazia sentido enveredar pela área mais científica, portanto como na licenciatura tinha tido mais a parte pedagógica, então fiz um mestrado, depois em biologia molecular. Depois do mestrado fui fazer o doutoramento, em didática das ciências, e pronto e depois do doutoramento já fiz pós-graduações também na lógica de ir continuando aqui sempre ligado.

INV - E toda a formação sempre na Universidade de Lisboa?

PE1 – Não, fui alterando. É uma coisa que eu tento, nem sempre consigo. A licenciatura fiz na Nova, na FCT [Faculdade de Ciências e Tecnologia], na Universidade Nova de Lisboa, depois o mestrado fiz na Faculdade de Ciências, portanto aí Universidade de

Lisboa. Depois, o doutoramento fiz também na Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, depois já fiz uma pós-graduação na Católica, fiz uma pós-graduação no ISCTE [Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa], essa foi a parte dos dados, agora estou a fazer uma pós-graduação na ESE.

INV - Ao longo deste percurso alguma vez exerceu docência?

PE1 - Sim, portanto... eu logo quando acabei o curso, estranhamente consegui ficar colocado no ensino básico e secundário. Ainda dei 2 ou 3 anos de aulas, não tinha horário completo, mas quase completo e acho que foi logo no 2.º ou no 3.º ano comecei também a ter relações com esta Instituição de Ensino Superior (IES) e isto porquê? Porque na altura existia um programa a nível nacional que era o programa de formação e ensino experimental das ciências. E é nesse âmbito, do programa do ensino experimental das ciências, que precisavam de formadores e então através de uma colega minha comecei a fazer formação com professores do 1.º ciclo que era uma realidade que eu não conhecia até então, porque toda a minha formação, toda a atividade profissional era ao nível do 3.º ciclo e do secundário e foi muito interessante e achei o programa, aliás continuo a achar um excelente programa e foi aí que depois, logo no final, portanto, no 1.º ano eu estava a dar aulas no básico e secundário e como formador, e no final desse ano perguntaram-me se eu teria interesse em também lecionar na formação inicial, não é, porque aquilo era formação contínua, se eu tinha interesse na formação inicial e eu disse que sim, claro! E desde então continuo a lecionar nesta IES.

INV - Então, a sua área de estudo foi sempre dentro das ciências e agora na formação de professores?

PE1 – Sim, sim, portanto, é essa ligação. Se bem que para ser franco, ultimamente há muitas áreas que já não são específicas da área das ciências, mas até mais da formação de professores, ou seja eu entrei por ser da área das ciências físico-naturais e há medida que o tempo tem vindo a passar tenho abarcado outras áreas que não são específicas das ciências, como por exemplo, as metodologias de investigação, não é, que são transversais e muita componente ligada à supervisão, portanto orientação de estagiários, tanto ao nível da licenciatura como do mestrado. Portanto diria que agora já tenho um perfil um bocadinho mais híbrido do que tinha ao início.

INV - Nesta parte dos peritos externos, que é isto que nos leva a esta entrevista, há quanto tempo, assume o papel de perito externo?

PE1 – São 2 anos. Isto resulta do convite da Perita Externa A (PE-A). Claramente esta é uma área de interesse da professora PE-A, porque ela fez o doutoramento, exatamente para compreender [REDACTED], havia o interesse por parte do Agrupamento de ter e dar continuidade à colaboração com a IES. Tendo em conta que os anteriores peritos já não estavam disponíveis, a PE-A perguntou-me se eu estaria disponível e foi aí que se estabeleceu esta ligação e pronto. Ela claramente mais especialista do que eu, não é? Mas achei muito desafiante. Isto porque acredito e continuo a acreditar que é fundamental uma escola com formação de professores ter uma forte ligação com o terreno.

INV - Quantos AE é que acompanha?

PE1 – Neste momento só acompanhamos 1. Se bem que no ano passado tivemos com outro agrupamento. Portanto o ano passado, se bem que isto é sempre esquisito, porque há momentos em que é ano letivo, há momentos em que é ano civil a questão do próprio protocolo. Mas pronto, neste momento, estamos só com o agrupamento X, mas no passado estivemos num agrupamento ali na zona de [REDACTED].

INV - Estando como perito externo há cerca de 2 anos, portanto tem sempre trabalhado ligado à mesma Instituição de Ensino Superior, nunca trabalhou com outra instituição?

PE1 - Não.

INV - Eu já percebi como foi selecionado para acompanhar este agrupamento de escolas através do convite da professora PE-A. Esta questão por si só já está respondida. (Como foi selecionado pelo AE?)

INV - Há quantos anos colabora como perito externo, com este AE? Portanto estando como perito externo há 2 anos, é há 2 anos que acompanha este AE?

PE1 – Sim, sim.

INV - Visita com regularidade o AE?

PE1 – Sim, acho que sim. É sempre muito relativo. Numa forma mais factual, acho que nunca em nenhum dos anos tivemos menos de 6, 7 visitas. Se bem que também, é difícil agora fazer essa contagem porque nós tivemos muitos momentos online, não é? Dois anos

em que tivemos a pandemia, mas recordo-me por exemplo, houve momentos em que fizemos até sessões com os professores do 1.º ciclo e do pré-escolar e do 2.º ciclo, portanto acho que tem sido um contacto de facto bastante...

INV - Costuma participar nas reuniões da equipa multidisciplinar do AE?

PE1 – Não, fizemos foi um... Nas equipas multidisciplinares não. Tivemos sim uma visita, uma ida ao conselho pedagógico, isto porque fizemos uma recolha de dados relativamente à visão dos alunos sobre o agrupamento, tanto do ponto de vista das condições de ensino e aprendizagem como das próprias condições dos alunos, ou melhor das Assembleias de Turma e da voz, da participação dos alunos nos próprios processos democráticos da escola. E consideramos tanto eu como a PE-A, como também a equipa TEIP que seria interessante fazer a apresentação dos resultados ao conselho pedagógico. Também consideramos, na altura, que era importante devolver os resultados aos alunos e, portanto, também estivemos eu e a PE-A a fazer apresentações a todas as turmas de 7.º, 8.º e 9.º. e de 5.º e 6.º, fizemos a devolução dos resultados aos delegados de turma, exatamente, portanto só aqui já foram umas 4 visitas e claramente fizemos outras visitas.

INV - Quais as suas expectativas em relação à sua ação de colaboração com as equipas multidisciplinares?

PE1 – Então... como eu disse à pouco foi aqui um mix, ou seja, eu naturalmente acho que poderia ser uma mais-valia, porque acho que é sempre importante um olhar externo, mas interno, ou seja, um olhar de alguém que é conhecedor do sistema educativo, mas que simultaneamente não é, portanto, não vive e não convive diariamente na escola, permite este distanciamento e este olhar mais... mas também queria muito ir, porque acho que é muito importante, como eu referi à pouco, as IES e alguém como eu que está ligado e associado à formação inicial de professores ter contacto com o terreno e perceber quais são as dificuldades e quais são os desafios que vocês enfrentam e tentarmos obviamente colaborar no desenvolvimento de algumas soluções... e agora perdi-me um bocadinho na pergunta, para ser franca Sandra...

INV - Quais as expectativas?

PE1 – Ah! As minhas expectativas eram ganhar, ou seja, vou ser sincera, ganhar muito, ganhar visão das dificuldades, porque acho que isso é muito útil par mim. E por outro lado, a expectativa era de poder também ajudar, porque me parece que faz parte da minha

função enquanto docente do ensino superior desenvolver investigação, mas para mim faz sentido que a investigação nesta área seja uma investigação em estreita articulação com os profissionais, ou seja interessa-me pouco estar a fazer investigação que fica dentro, fica numa revista e que não tem qualquer efeito... e portanto, o poder eventualmente desenvolver investigação que possa ser útil e relevante para a melhoria das escolas, faz-me todo o sentido. Portanto, essa também era uma expectativa, poder contribuir com algum tipo de investigação nessa área e claro associado a soluções concretas para a comunidade daquele agrupamento que... e isto é uma questão que tem a ver com a minha visão e também com alguma ideologia, não é... que acho que são territórios que estão identificados como prioritários e por alguma razão e, portanto, devem beneficiar de facto de um conjunto de medidas para que possamos trabalhar numa sociedade mais justa, esta ideia de equidade.

(- Como desenvolve a sua intervenção? - Esta questão não foi colocada, uma vez que o PE1 já tinha respondido anteriormente)

INV - De que forma participa no acompanhamento e avaliação do plano melhoria do AE?

PE1 – Eu agora vou ser muito franco, Sandra, eu acho que há aqui uma grande diferença. Vou contar a história, ou seja... inicialmente, nós quando chegamos existia uma equipa que já estava há muito tempo formada e nesse aspeto tinha já um conjunto de documentos, etc... que tinham sido fruto da colaboração que o agrupamento tinha com os anteriores peritos da mesma IES. Portanto, aí obviamente que tivemos um olhar crítico, etc, mas os documentos estavam elaborados, as ações estavam todas feitas... lá está, acho que é sempre importante alguém externo que não esteve envolvido na elaboração, há algumas coisas que nos faziam confusão ou que julgamos que não estavam tão explícitas, mas nunca numa lógica de mudar tudo, não é? Até porque não era esse o objetivo e, portanto, aí foi um bocadinho circunscrito e digamos assim a nossa intervenção. E claramente, depois definimos ali 2 eixos que nos pareceram mais relevantes tinha a ver com as Assembleias de Turma, até porque as próprias equipas indicavam terem áreas mais complicadas por diferentes razões, portanto e muito associadas à Assembleias de Turma... e qual é que era a outra... portanto fizemos coisas sobre as Assembleias de

Turma e a voz aos alunos... sim, e depois a outra questão com as coadjuvâncias, coadjuvação, foram assim os 2 eixos que nós tivemos mais envolvidas.

Depois houve uma mudança, claramente, quando houve a alteração da equipa ou melhor da pessoa responsável pela equipa, porque aí acho que tivemos uma intervenção e estamos a ter uma intervenção na própria construção e no próprio racional, não é, e tem sido muito interessante para mim, não é, porque a própria construção de todas estas propostas, das atividades, dos eixos, etc, é... deve ser e está a ser, acho na minha avaliação, mais participado, ou seja, enquanto, que a ideia que eu tenho e até posso estar a ser um pouco... pode estar a ser um pensamento um pouco enviesado, porque não apanhei o início do outro já apanhei no final, pareceu-me que foi um processo mais top down, ou seja, houve um conjunto de pessoas que pensaram num conjunto de estratégias, obviamente extremamente bem-intencionadas, mas depois o que parecia era que quando chegávamos à escola... a comunidade não era conhecedora dessas ações, não é?

INV - Exato!

PE1 - E é essa comunidade que vai ter que aplicar e vai ter que...

INV - Sim, vai ter de trabalhar com os alunos...

PE1 – Exatamente e muitas vezes isso não era muito claro. Aqui, desde que esta nova... parece-me que há essa tentativa de ouvir e, portanto, ouve e a pessoa responsável vai-nos dando... dando conta, no bom sentido...

INV - Feedback!

PE1 – De partilha... Não é numa ideia nada... é porque partilha... Que fez várias, variadíssimas reuniões com diferentes órgãos e estruturas da escola para ser feita uma avaliação do plano anterior, em alterações e depois esteve comigo e com PE-A e nós tivemos também a pessoa responsável pela equipa que esteve 2 ou 3 vezes lá na IES e nós também já fomos, a pensar o plano e isso tem sido muito interessante.

É fundamental a questão da divulgação, não é? E há uma apropriação por parte da escola de todas estas medidas, caso contrário...

INV - E o chegar aos alunos e eles perceberem o que é que estão a fazer e porque é que estão a fazer daquela forma e que benefícios é que eles vão tirar dali. E neste meio isso é fundamental, eles próprios também estarem dentro daquilo que estão a fazer, da própria ação em si.

PE1 – Exato. Isso é muito interessante. A pessoa responsável pela equipa enviou-nos ontem ou há 2 dias, as fotos da exposição dos trabalhos das equipas, pronto... que era uma das medidas, não é, e acho que... a mim faz-me muito sentido esta forma de trabalhar.

INV - “Perito”, “consultor”, “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica? Porquê?

PE1 – Claramente “amigo crítico”. De todo, não me identifico com o “perito”. Lá está, eu acabei de dizer que acho que tenho tanto a ganhar, não é? E não quero nada que, que olhem para mim como alguém que vos vai dar orientações, que é perito e que vos vai dizer... de todo... até porque não acredito que isso funcione, se calhar em nenhuma área, mas muito menos na área da educação. Até porque, pelas mais variadas razões, portanto perito não me identifico de todo com ela. A ideia de “consultor”, parece-me muito empresarial, portanto acho que o “amigo crítico” é de facto... Primeiro, porque tem que haver e acho que é importante haver esta relação, ou seja, proximidade. E não é por acaso que também fomos convidados e tivemos muito gosto em estar naquela comemoração do final do ano passado, obviamente que estava associado às Jornadas que já há muito tempo também não se faziam no agrupamento. Poderíamos ter feito só aquele momento mais solene e digamos assim, e depois termos ido embora e não. Quisemos mesmo estar no momento mais de convívio que essa... quando dizemos... quando estamos a falar do ensino e aprendizagem, a relação pedagógica é muito importante, aqui essa relação também é importante para percebermos, ganharmos confiança, etc. E portanto, essa ideia de amigo, não é? Faz-me sentido e essa componente crítica, porque de facto não sermos diretamente da comunidade permite-nos um olhar mais distante e ver as coisas de outra forma e acho que isso é um contributo útil ou pode ser. Não sei se sempre será, mas pode ser um contributo útil para olhar para os processos e para os planos desenvolvidos no agrupamento. Por isso é claramente que me identifico mais com o “amigo crítico”.

INV - Qual a sua relação com o outro perito externo?

PE1 – Bom... neste caso concreto, [REDACTED] Mas pronto. Em primeiro lugar foi quem me convidou, é verdade, mas acho que é uma coisa muito importante que é... temos... eu acho que... temos não, acho que eu vou por ao contrário, eu é que tenho, porque a PE-A é que estaria mais... identifico-me muito com a forma de

estar e de pensar em relação... lá está... tenho a certeza que a resposta da PE-A será também de “amigo crítico” e não de “perito”. Temos essa... temos uma boa relação fora da, da... desta atividade em conjunto, ou seja, partilhamos outras atividades, nomeadamente, na escola. Temos essa plataforma, ou seja, temos o mesmo entendimento do que é e do que pode ser e também dos benefícios que trazemos. De uma forma simples, não estamos lá por causa do dinheiro, nós estamos os dois porque queremos ter este tipo de relação com as escolas, achamos que isso é uma mais-valia a todos os níveis. Portanto, esta ideia de que a escola, o ensino superior tem de ter aqui uma forte relação com a comunidade é algo que partilhamos os dois e acho que sustenta muito a nossa vontade de abraçar este tipo de desafios. Mais coisas da minha relação... há uma outra questão Sandra, só para dizer que... e eu acho que isto é interessante, porque se calhar se me tivessem convidado, sem ter sido a PE-A ou para ir sozinho... lá está, porque como não me considero de todo perito e como conhecia até muito mal, para ser franco, toda a componente mais formal e institucional dos TEIP, não é, portanto, questões processuais, se calhar poderia dizer que não, porque iria achar que não tinha, se calhar, lá está, competência... portanto isso achei que o facto de ir com a PE-A, que alguém que conhecia...

INV – Foi uma mais-valia?

PE1 – Uma mais-valia e deixou-me salvaguardado, do género, tipo... não vou fazer nada de errado ou pelo contrário, não é... essa parte a PE-A...

INV - Tem ali um apoio em que confia, também no trabalho... Na instituição para a qual trabalha, existem mais peritos a acompanhar outras escolas?

PE1 – Boa questão... eu acho que nesta lógica somos só nós os dois. Existem alguns colegas que têm integrado uma bolsa de avaliadores externos, mas que é outra coisa.

INV – Sim, é diferente... era só para perceber se havendo outros peritos externos, apesar de pertencerem a agrupamentos diferentes se colaboravam em conjunto dentro da vossa instituição?

PE1 – Eu acho que não há, mas o facto de achar que não há, havendo, claramente não colaboramos...

INV – Exatamente.

PE1 - Isso é uma coisa que a PE-A tem já referido muitas vezes, porque isto é feito um bocadinho de uma forma voluntariosa, ou seja, voluntariosa não porque obviamente somos pagos para este trabalho, mas como eu referi há pouco não é essa a razão pela qual lá estamos. Para dizer que a relação com a comunidade para este tipo de assuntos, na escola, é feita em virtude de escolha e da vontade de cada um. Portanto não existe uma estrutura de facto, não existe um gabinete ou não existem pessoas que se dediquem a trabalhar e a nutrir esta relação com a comunidade, na escola, e, portanto, é em função das próprias agendas das pessoas, de cada um individualmente. A PE-A já tem feito referência a isso. É que se queremos apostar numa boa relação com a comunidade de uma forma sustentada e profícua também devemos ter estruturas nas escolas para potenciar esse tipo de relação e não as temos. E eu diria até que falta um pouco de visão, na minha perspectiva, na escola em relação a isso. Acho que devia partir dos órgãos da estrutura da escola valorizar, dar visibilidade a este tipo de trabalho e não só porque eu ou a PE-A ou mais 2 ou 3 pessoas queremos fazer. Pronto é isso...

INV – Então essa relação com outras instituições, também não existe?

PE1 – Pelo menos eu não conheço.

INV - A sua relação com o AE, eu já percebi que é uma boa relação, que é bem aceite, que participa ativamente no agrupamento, portanto aqui a relação, também, com o diretor ou com o coordenador TEIP, com outros técnicos do próprio agrupamento, como é que é essa relação?

PE1 – Sim, sentimo-nos sempre muito bem acolhidos e recebidos. É claramente muito mais intensa com a coordenadora TEIP, não é? Obviamente...

INV – Sim. Com quem trabalham diretamente.

PE1 – Mas a diretora também tem sido, muito, muito recetiva. Uma das coisas que eu acho que me pareceu que há aqui alguma harmonia tem a ver com aquilo que eu expliquei há pouco, da postura e a forma como nos posicionamos enquanto “peritos”, entre aspas, lá está, como amigos críticos... que acho que isso foi muito bem recebido por parte da diretora, ou seja, acho que lhe fez sentido a nossa abordagem, a nossa forma de ver o nosso papel na escola. Portanto, acho que isso foi bastante interessante. Depois, em relação aos outros intervenientes, nomeadamente aos docentes, acho que algumas das ações de curta duração que fizemos/sessões online nos permitiu conhecer melhor esses

atores. Mas aí tenho dúvidas se teremos conseguido passar a nossa ideia e a forma como nós vemos, ou seja, apesar de termos dito que a ideia era estarmos ali e ouvir e construir, muitas vezes acho que nos olhavam como, lá está, alguém externo e naquela ideia de que o perito externo vem cá dizer como é que temos que fazer as coisas e portanto, houve uma ou outra sessão que eu sai de lá a pensar que não mudaram de ideias, porque também lá está, isto precisa de algum tempo, não é?

Mas a verdade é que temos tido a possibilidade desenvolver contactos inclusivamente com os docentes, independentemente de eles estarem ligados a alguma ação ou não. Mas é uma mais-valia. Outra coisa que para mim tem sido uma grande, grande... um grande benefício, uma grande mais-valia desta relação é que têm de facto aberto e deixam-nos ir fazer, entre aspas, tudo. Tudo, no sentido que qualquer proposta que façamos é sempre muito bem acolhida e termos tido a oportunidade de fazer focus grupos com os alunos, com os delegados de turma, para mim foi muito importante, porque nas sessões que temos e que tivemos, ouvíamos sempre o vosso olhar, a vossa perspetiva e achamos que ouvir, lá está, os alunos, que muitas vezes não têm voz, para mim foi muito importante e, portanto... incluiria também essa relação com os alunos.

INV – Foi rico.

PE1 – Foi rico. E a verdade é que depois quando a pessoa vai nos corredores e de vez em quando já conhece um ou outro aluno, não é?

INV – Cumprimentam?

PE1 – Exatamente, portanto, incluiria também.

INV – Então, agora é mesmo a última questão. Em termos, ainda, desta relação com outros atores, é a relação com a DGE? Se existe alguma relação com a DGE, algum contacto?

PE1 – Não. Em relação a isso... tem sido... lá está, era a área que eu tinha mais receio na medida em que como disse que não era perito nesta componente do TEIP e de todos os procedimentos que eram necessários, pensei... mas está cá a PE-A e não há de ser problemático. Mas a verdade é que eles não aparecem, não dizem nada, não... mesmo em relação, agora, à questão do relatório e do plano da responsável da equipa TEIP, temos perguntado se ela já tem alguma orientação, não há... portanto, parece que assim uma ausência total de planeamento, de orientações... o que vale é que, lá está, as pessoas que

estão envolvidas neste processo querem trabalhar, não estão, ou seja, querem trabalhar de uma forma... não querem reagir, querem de facto ser pró ativas, mas... Eu sei que a pergunta não é essa, mas a avaliação é bastante negativa relativamente a isso. Mesmo em termos de orientações, ou seja, nós... para todos os envolvidos... acho que é uma pena. Já percebi...

INV – É muito ausente.

PE1 - Já percebi, lá está, a questão da PE-A que isto tem mudado em função das várias gerações do TEIP, não é, que já foi diferente, mas eu não conheci, não conheci...

INV – O anterior.

PE1 – O anterior e neste acho que tem sido, realmente, quase inexistente... aliás posso-lhe dizer em relação ao outro TEIP exatamente, o tal (agrupamento) que estivemos a acompanhar o ano passado, portanto, eles iam entrar. Eles entraram o ano passado.

O tal agrupamento que nos pediu ajuda ia entrar o ano passado e uma das coisas que me fez muita confusão foi exatamente os timings, eu não tenho a certeza se foi também aqui alguma falha, pedido de ajuda mais tardia por parte do agrupamento, mas basicamente sempre que o agrupamento nos pedia qualquer coisa era sempre para ontem. Sempre numa lógica muito atabalhoada. O próprio agrupamento, portanto, eles foram convidados a entrar, mas depois... eles sim, iam tendo algum feedback por parte, porque eles diziam que tinham conversado e que era necessário fazer ali alguns ajustes, mas tudo muito...

INV – Muito vago.

PE1 - Muito vago, com muita falta de... ausência total, na minha perspetiva, de planeamento. Nós estávamos a fazer uma tentativa de planos, algures em janeiro, fevereiro, quando eles já estavam desde setembro supostamente, repare... isto do ponto de vista do planeamento deixa muito a desejar. Mas foi a única vez que eu senti que havia ali mais contactos, mas parece-me que era porque tinha a particularidade de estar a ingressar naquele ano, a convite deles. No outro caso, já têm um grande histórico TEIP, praticamente... eu diria que se tivesse que haver uma análise de conteúdo das nossas conversas era... não existe. Ponto.

INV – Está terminada a nossa entrevista. Agradeço imenso a disponibilidade da professora e muito obrigada.

Entrevistado: Perito Externo (PE2) Entrevistadora: Sandra Capelo (INV)	Local: plataforma ZOOM Duração: 26 minutos
---	---

Transcrição da Entrevista

Investigadora (INV) - Agradeço desde já a sua colaboração na realização deste estudo, inserido na minha dissertação do curso de mestrado em Administração Educacional.

Este estudo tem por tema o “O papel dos Peritos Externos no programa TEIP3” do concelho de [REDACTED].

Solicito autorização para o registo audiográfico, que já está a ocorrer, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e a identificação de carácter anónimo. Informo ainda que, a qualquer momento da investigação poderá alterar os termos da sua autorização, assim como retirar o seu consentimento.

À posteriori partilharei os resultados da investigação realizada a partir desta entrevista.

- Iniciando a entrevista, a primeira questão que eu tenho a colocar tem a ver com a formação. Qual a sua formação académica?

PE2 – Eu sou psicólogo educacional de formação base e, entretanto, realizei mestrado em Psicologia Comunitária e proteção de Crianças e Jovens.

INV - E qual foi o seu percurso profissional?

PE2 – No final da minha licenciatura em 2003/2004, licenciatura ainda pré-Bolonha, fui trabalhar para fora, para os Estados Unidos, numa casa de acolhimento residencial de jovens com perturbações mentais e sem suporte familiar suficiente ou capaz. Regressei passados 2 anos, a Portugal, e comecei por trabalhar como professor e diretor de turma em escolas profissionais. Depois integrei o SPO [Serviço de Psicologia e Orientação] de um agrupamento de escolas em Lisboa. Entretanto tornou-se, ainda não era, um agrupamento TEIP, no ano 2010/2011, se a memória não me falha, e, portanto, depois tive a oportunidade e o privilégio de estar na formulação inicial do projeto, a montar uma equipa de apoio ao aluno e à família e criar todo um conjunto, no fundo, de serviços

integrados e articulados que congregavam o serviço psicologia e orientação, o gabinete de apoio ao aluno e à família e a equipa multidisciplinar de educação especial.

Fiz umas incursões por projetos de investigação na área dos TEIP e mais recentemente estive na Direção de uma casa de acolhimento e residencial de jovens numa grande organização social nossa, portuguesa. Ao longo do tempo, desde 2009 até à atualidade, tenho mantido sempre atividade de formação, supervisão clínica de equipas e consultadoria organizacional e é no âmbito dessas funções que comecei a acompanhar as escolas TEIP, no ano letivo 2015/2016, apenas durante um ano. Depois ausentei-me para as tais funções diretivas que lhe referi e voltei mais recentemente, no ano letivo passado, a integrar um coletivo, uma equipa de consultores de escolas TEIP, os chamados peritos externos.

INV - A sua área de estudo foi sempre pela Psicologia?

PE2 – Psicologia Educacional, essa é a minha formação de base. Psicologia Comunitária, área de formação complementar e por via do que têm sido funções e cargos exercidos, também uma linha de pensamento mais organizacional e clínico psicanalítico.

INV - Há quanto tempo, assume o papel de perito externo? Falou-me desde 2015?

PE2 – Mas em termos de tempo útil?

INV – Sim.

PE2 – Um ano letivo completo, em 2015/2016. E, entretanto, desde janeiro de 2022.

INV – Ainda é recente.

PE2 – Sim. Portanto, tenho um ano letivo e agora mais um ano civil em cima desse ano letivo. Portanto, meio ano do ano passado e cerca de meio ano deste.

INV - Quantos Agrupamentos de Escolas (AE) é que acompanha como perito?

PE2 – Quatro. Este ano quatro.

INV – Enquanto perito externo esteve sempre ligado à mesma Instituição de Ensino Superior (IES)?

PE2 – Enquanto perito externo sim.

INV - Como foi selecionado pelos AE que acompanha? Por exemplo foi através de um convite da Direção, foi através da própria IES, como é que foi feito esse recrutamento?

PE2 – Portanto, as escolas que eu acompanho, todas elas já eram ou já tinham sido acompanhadas pela IES à qual eu estou ligado e através da IES, numa procura de encontrar emparelhamentos que cruzassem interesses, necessidades, perfis do perito, etc., entre interesses e necessidades da escola, leia-se, e perfil do perito, chegou-se a esse emparelhamento, ou melhor, a uma proposta de perito para acompanhar os agrupamentos com o envio do currículo, de um resumo da experiência mais significativa, neste caso da minha. A escola ou o agrupamento aceitando com base nessas informações, iniciou-se o trabalho, sempre sem prejuízo de a escola indicar insatisfação ou percepção de algum tipo de insuficiência ou inadequação da tipologia de acompanhamento, portanto com possibilidade de se procurar ou alterar o perito, mantendo-se a ligação com a mesma IES ou no limite dar por concluída a colaboração.

INV – Destes 4 agrupamentos que acompanha, acompanhou-os desde sempre, ou seja, desde que é perito externo que acompanha estes agrupamentos? Portanto, estando como perito externo há 1 ano, é há 1 ano que acompanha estes AE?

PE2 – Eu tive de facto um interregno muito grande, portanto. Tive um ano letivo completo, 2015/2016, a trabalhar integrado nesta instituição a acompanhar as escolas e agrupamentos e depois estive 6 anos afastado e só agora, no ano letivo passado, é que regressei. Um desses agrupamentos é o mesmo, portanto é um agrupamento que eu já tinha acompanhado em 15/16 e voltei a acompanhar desde o início do ano civil passado, janeiro de 2022. Os outros, são agrupamentos que eu ainda não conhecia e portanto 1 é este mais antigo, outros 2 são dois que eu comecei a acompanhar no ano letivo passado e transitaram para este ano e há um outro, curiosamente é o que pertence ao concelho de [REDACTED], que já tinha sido acompanhado pela IES à qual eu estou ligado e que tinha depois deixado de haver esse acompanhamento e, este ano, esse agrupamento voltou a pedir para ser acompanhado pela nossa equipa e fiquei eu designado para fazer esse acompanhamento.

INV – Muito bem. E com que regularidade visita estes AE?

PE2 – É uma vez por mês.

INV - Costuma participar nas reuniões da equipa multidisciplinar do AE?

PE2 – Em diferentes agrupamentos participo em diferentes reuniões com diferentes fóruns. Portanto, nós procuramos ir ao encontro das necessidades e interesses de cada

agrupamento. Há agrupamentos com os quais estamos a tratar de determinados assuntos e com outros de assuntos completamente distintos e, portanto, o coletivo de pessoas com quem reunimos vai mudando muito de agrupamento para agrupamento. Por norma, tem a presença direta ou pelo menos o acompanhamento indireto, mas muito próximo dos diretores e por norma tem a presença direta, continuada, dos coordenadores TEIP. Depois pode ter elementos das equipas de autoavaliação e monitorização de resultados, se isso for ao encontro daquilo que seja o trabalho que estamos a fazer, pode ter elementos de equipas de bem-estar, gabinetes de apoio ao aluno e à família ou outro tipo de equipas equiparadas ou pode ter pessoas de outras áreas, digamos assim, de ocupação e de atividade das escolas. Em algumas escolas ou agrupamentos acompanhamos mais do que uma equipa, duas, no máximo três, o tempo é insuficiente para fazer acompanhamento a muito mais fóruns e muito mais áreas de atividade ou ações TEIP, mas entre uma a duas ações nós acompanhamos, em cada escola ou agrupamento.

INV - Quais as suas expectativas em relação à sua ação de colaboração com as equipas multidisciplinares?

PE2 – Quando a Sandra se refere a equipas multidisciplinares...

INV – ...são as equipas dos próprios agrupamentos. Quando chegou ao agrupamento, correspondeu à sua expectativa ou não?

PE2 – Sim, correspondeu à minha expectativa, sendo que a minha principal expectativa é ser capaz de corresponder às expectativas. Portanto, nós não levamos agenda prévia, não é? Não levamos agenda prévia. A única agenda existente é uma agenda de preocupação de ser capaz de ir ao encontro das necessidades, dos interesses e das expectativas dos agrupamentos.

- Como é que desenvolve a sua intervenção enquanto perito?

Por exemplo: tem contacto com o outro perito; que tipo de trabalho realiza; com quem; como; as tarefas em si. Que tipo de intervenção é que desenvolve?

PE2 – OK. Naquilo que tem que ver com a ação junto dos agrupamentos, é uma ação muito individual, digamos, cada um dos peritos da equipa, peritos da IES à qual eu estou associado, faz o seu trabalho independente e autónomo junto de cada um dos agrupamentos que acompanha. Mas, trabalhamos em rede e em equipa. Reunimos pelo menos de 15 em 15 dias, via Zoom, online. Reunimos toda a equipa, coordenador de

equipa e os vários elementos que fazem o acompanhamento às escolas e agrupamentos, sendo que o coordenador também acompanha diretamente escolas e agrupamentos, para alinhar estratégias, pensar em conjunto, partilhar dificuldades, recursos, materiais, etc.. E procuramos fazer, pelo menos, 2 encontros para juntar os vários agrupamentos que acompanhamos, que durante o tempo de pandemia foram online, mas antes de pandemia e após pandemia, neste ano letivo, já retomamos os encontros presenciais e nesses momentos de antecipação e organização dos encontros, reunimos por norma 1 vez por semana para alinhar, então, as dinâmicas do encontro, construir os diapositivos associados e outro tipo de materiais. É assim um contacto e uma interação bastante assídua que temos entre os elementos da equipa, para que cada um dos peritos depois autonomamente face o seu trabalho, mas claramente ancorado numa equipa coesa que procuramos ser tanto quanto possível.

INV - De que forma participa no acompanhamento e avaliação do plano melhoria do AE?

PE2 – Sim. Portanto, mais uma vez não tendo nenhuma agenda prévia, sendo que as horas de acompanhamento são relativamente reduzidas, importa-nos sobretudo dar possibilidade às escolas para designarem quais são os domínios nos quais precisam mais do nosso acompanhamento. E, portanto, há escolas com as quais estamos muito mais de perto a fazer um trabalho de elencar quais é que são as ações, fazer diagnóstico, montar indicadores de avaliação, critérios de superação, perceber as melhores dinâmicas para avaliar o impacto maior ou menor, de cada uma dessas mesmas ações. Há escolas que são muito autónomas, já nesse trabalho e têm o esquema todo muito bem montado, com as competências muito bem delegadas dentro das suas diversas equipas e, portanto, procuramos focar-nos noutras áreas ou noutras dimensões. Mas por norma, essa é uma área ou um domínio no qual boa parte das escolas ou agrupamentos sentem alguma necessidade de perceber que indicadores definir para avaliar cada uma das ações que tem, como ir fazendo o levantamento dos dados e dos resultados de impacto de cada uma das ações, vivenciando muitas vezes os momentos de comunicação à DGE dos resultados alcançados, com algum stress e alguma ansiedade. Por norma, esse é um trabalho que nós procuramos fazer e é um domínio que procuramos acompanhar.

INV - “Perito”, “consultor”, “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica e porquê? Ou nenhuma?

PE2 – Certo. “Consultor” desde logo. Acho que essa, na minha opinião, é a essência do trabalho. Porque o “consultor” é alguém que é inequivocamente externo, que tem um lugar não executivo e o que faz é aconselhar. Portanto, ouve com atenção, procura entender quais é que são as dificuldades e as problemáticas de cada organização, no caso, de cada escola ou agrupamento e prestar algum tipo de aconselhamento. Se as coisas correrem bem, o “consultor” pode tornar-se um amigo crítico. Pode ficar estabelecida uma relação de confiança, construída a partir de uma coerência e de uma previsibilidade de relacionamento e a partir daí, então, pode ficar construída essa relação de amizade crítica, digamos assim!

O termo com o qual eu me identifico menos, efetivamente, é “perito”, porque remete para uma ideia de superioridade, de um especialista como se o outro não o fosse. Tenho elementos em escolas que acompanho, pessoas que têm mais habilitação do que eu, têm mais anos de experiência do que eu, quer dizer e, portanto, uma pessoa que é externa a uma organização, o que o espera é poder ser ajudada, no fundo. Essa organização ser invadida no seu espaço por alguém que acha que de algum modo representa algo de superior, parece-me pouco inteligente. Costumo dizer, a brincar, que para mim um perito é uma maçã pequenina e, portanto, um perito é um pêro. Por norma, apresento-me como “consultor” e se as coisas correrem bem, há uma dinâmica de relação associada ao conceito de “amigo crítico” que acho que pode ser estabelecido. O conceito de “perito externo” é que aquele com que menos me identifico.

INV – Eu tenho aqui duas questões, às quais eu penso que já terá respondido na sua maioria, na essência da questão, que são: qual a sua relação com o outro perito externo? Portanto, eu já percebi que têm reuniões de equipa e, a outra questão é qual a sua relação com os peritos externos da sua IES? Que penso que também já respondeu anteriormente, que também têm esse tal suporte de trabalho em equipa, para que o seu trabalho seja melhor.

PE2 – Sim. Eu não tenho diferenças a esse nível. Não tenho o perito externo colega ou o perito externo da minha IES, porque nós acompanhamos individualmente cada uma das escolas ou agrupamentos, não temos uma parilha de consultores ou de peritos a

acompanhar cada escola ou agrupamento. Cada um acompanha o seu, um, dois, três, quatro, penso que é o máximo. Depois temos o grupo equipa onde vamos buscar suporte, aconselhamento mútuo, partilha de materiais, com essa periodicidade habitual de 15 em 15 dias.

INV – E com peritos de outras instituições, existe alguma relação ou é só com a sua instituição?

PE2 - É essencialmente com a minha instituição. Eu só me relaciono com a minha equipa. Não conheço ninguém. Sei de pessoas e até conheço, mas não interajo com elas, por razão nenhuma em especial, para além de não ter a relação habitual com essas pessoas.

Sei que há pelo menos uma das pessoas da equipa que interage com alguma regularidade com pessoas que estão noutras equipas, noutras instituições, mas não enquanto parte de um diálogo que esteja estruturado ou que tenha um objetivo, tem só que ver com o facto de conhecer outras pessoas que estão noutras equipas e, portanto, relaciona-se com elas.

INV – E a sua relação com o AE? Com o diretor, com o coordenador, como é que é essa relação?

PE2 – Heee, heee... Eu...

Se foi bem recebido pela equipa da escola, se consegue trabalhar efetivamente com a equipa ou se é visto mais de longe. Se existe essa parceria, esse trabalho colaborativo entre o seu trabalho e as próprias equipas dos AE? Se existe essa relação de proximidade de trabalho?

PE2 – Bem. A minha experiência é de ser muito bem recebido pelas pessoas que inicialmente me recebem, os diretores, diretoras, coordenadores e coordenadoras TEIP, vices, adjuntos da direção, enfim... uma, duas, três pessoas que estão nos momentos iniciais e a quem eu me apresento no primeiro encontro. Por norma, a receção é muito calorosa, é muito simpática, muito entusiástica o que associo inevitavelmente... a motivação das pessoas, motivação das organizações para iniciarem este trabalho de apoio externo. Depois, à medida que o trabalho vai acontecendo e se vão alargando, muitas vezes os grupos, às vezes começa-se a trabalhar com grupos muitos pequeninos e depois a propósito de umas coisas vêm outras, a propósito de umas reflexões faz-se outras reflexões e os grupos por vezes vão alargando, às vezes muda-se um bocadinho o foco. Outras vezes alarga-se o grupo para tentar ter um impacto maior do que tem que ver com

a relação de consultoria e às vezes aí, há alguns indivíduos que chegam um bocadinho desconfiados. Não sabem bem o que é, o que não é, o que é que será. Confundem a consultoria com o ato de alguma maneira inspetiva ou avaliativo e, portanto, é preciso dissipar primeiro esses temores, essas ansiedades e essas desconfianças para que se possa fazer um trabalho de consultoria. E quando as coisas correm bem, então eventualmente a consultoria passar para a relação de amizade crítica.

INV – Tenho a última questão para lhe colocar. Estamos a falar na relação com outros atores, qual é a sua relação com a DGE?

PE2 – A minha, pessoalmente, é inexistente. Eu, pessoalmente, enquanto consultor não tenho relação com a DGE. O elemento da equipa da IES, à qual eu estou associado, tem a coordenação da equipa, tem relação com DGE, mas que não é uma relação propriamente muito ativa, diria eu, até é cordial, é de grande respeito sem qualquer tipo de dúvida, mas é mais ou menos pontual. Eu, como lhe disse, estive na equipa 2015/2016 e em 2015/2016 a relação era mais assídua, eu lembro-me que a relação com a DGE era mais assídua, tanto a relação peritos – DGE, como a relação escola – DGE, peritos – escola – DGE. Portanto, a triangulação era mais assídua. Eu não vou dizer se era melhor ou menor, vou só dizer que era mais assídua.

INV – Era funcional.

PE2 – Sim e era mais frequente as pessoas comunicarem umas com as outras, era mais frequente. Reportando-me ainda a uma fase anterior, antes de 2015/2016, enquanto eu estive como técnico psicólogo num agrupamento de escolas e fazia parte, também, da equipa TEIP, da coordenação TEIP...

INV – Não passou pelo TEIP2 nessa equipa?

PE2 – Passei pelo TEIP2 sim. A relação aí era muito mais assídua, também, muito mais próxima, com idas da DGE frequentes à escola, com reuniões conjuntas, etc..

INV – Então há uma grande diferença na transição do TEIP2 para o TEIP3. Há uma grande mudança em relação à DGE, na altura havia uma maior relação de proximidade, digamos assim, do que agora no TEIP3?

PE2 – Eu não lhe consigo dizer isso com certeza, portanto, só com base em perceção, sendo que eu fui passando por diferentes funções, também associado de alguma maneira aos TEIP...

INV – Não como perito, mas com outras funções.

PE2 – Exato. Depois ao chegar, no início do ano civil passado, portanto, janeiro de 2022, novamente a este trabalho enquanto consultor de escolas e agrupamentos TEIP, o que tenho ouvido dos meus colegas de equipa é que até à pandemia a relação era mais assídua, que durante a pandemia perdeu-se drasticamente essa assiduidade e que depois, já vamos dizer no período já pós-pandémico, ainda não se recuperou a assiduidade que havia até ao surgimento da pandemia. Mas isto já não sou eu que digo, sou eu que digo por empréstimo do que dizem os meus colegas. Esta minha relação foi um ano, depois teve 6 anos de afastamento e estou acabadinho, no fundo, de retomar.

INV – Muito Obrigada. Terminamos, então, a nossa entrevista. Agradeço imenso a disponibilidade e a vontade de participar.

PE2 – Ora essa, Sandra. Continuação de um bom trabalho.

INV – Muito obrigada. Obrigada. Adeus. Boa tarde.

Entrevistado: Perito Externo (PE3) Entrevistadora: Sandra Capelo (INV)	Local: plataforma ZOOM Duração: 40 minutos
---	---

Transcrição da Entrevista

Investigadora (INV) - Agradeço desde já a sua colaboração na realização deste estudo, inserido na minha dissertação do curso de mestrado em Administração Educacional.

Este estudo tem por tema o “O papel dos Peritos Externos no programa TEIP3” do concelho de [REDACTED].

Solicito autorização para o registo audiográfico, que já está a decorrer, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e a identificação de carácter anónimo. Informo ainda que, a qualquer momento da investigação poderá alterar os termos da sua autorização, assim como retirar o seu consentimento.

À posteriori partilharei os resultados da investigação realizada a partir desta entrevista.

- A primeira questão para o início da nossa entrevista, está relacionada com a formação, qual é a sua formação académica?

PE3 – Ora bem, eu vou-lhe dar conta do percurso todo, portanto, sou do 2.º Curso de Ciências da Educação, em Portugal. Quando o curso ainda estava muito associado à área da psicologia também, portanto os 3 primeiros anos coincidiam com o curso de Psicologia e depois os 2 outros eram específicos das Ciências da Educação, portanto era uma licenciatura de 5 anos, na área de Ciências de Educação. Depois fiz um mestrado, no âmbito, também das Ciências da Educação, mas na área de formação de professores e fiz em simultâneo, também a parte curricular toda do mestrado em teoria de desenvolvimento curricular. Depois o doutoramento, já na área da educação, também pela Universidade de Lisboa. Fiz na área de especialidade de formação de professores, mas associei no meu doutoramento..., na tese que desenvolvi, teve que ver com as questões do desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento organizacional e comecei a

entrar nas questões também da administração e das políticas organizacionais que é onde estou atualmente a trabalhar. E é isto.

INV - E em relação ao seu percurso profissional. Qual foi o seu percurso profissional?

PE3 – O meu percurso profissional, desde 99 que sou professor de Ensino Superior. Tive muitos anos, cerca de 10 anos, numa Instituição de Ensino Superior (IES) privada e colaborei com outras como a Católica, etc. Na altura em que comecei a fazer o doutoramento vim para o Instituto como professor convidado e acabei depois por ingressar, através de concurso internacional e é aqui que estou desde essa altura.

INV – Qual é a sua área de estudo?

PE3 – O que é que isso significa, a área de estudo?

INV – Se o estudo que tem feito está apenas relacionado com o Ensino Superior, se exerceu docência, por exemplo, noutros níveis de ensino. Esteve sempre ligada à área da educação ou passou por outras áreas?

PE3 – Docência não, porque eu não tenho qualificações para a docência noutros níveis de ensino. O que eu fiz sempre foi formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua. Tenho feito também formação no âmbito de outras funções, sei lá... para inspetores a nível nacional, para diretores de escola a nível nacional, sobre várias temáticas, e tenho lecionado no Ensino Superior nos últimos anos nas áreas de política e administração educacional, nomeadamente liderança e gestão de equipas, avaliação de programas e projetos, na área mesmo de análise de políticas, planeamento educativo, portanto é assim, diversificado, mas tudo no âmbito da educação, nestas áreas e portanto, é muito transversal a minha intervenção.

INV – Há quanto tempo, assume o papel de perito externo?

PE3 – Desde 2012.

INV – Então colaborou igualmente como perito externo no TEIP2?

PE3 – Sim.

INV – Na sua opinião quais as principais alterações ao papel do perito externo na transição do programa TEIP2 para o programa TEIP3?

PE3 – A minha atividade no âmbito do TEIP2 foi mesmo na fase de transição e, portanto, já estávamos a preparar o TEIP3. Quando eu comecei a entrar e a perceber o que é

que era isto do TEIP, do ponto de vista mais de trabalho no terreno, já se estava a preparar a transição para o TEIP3. E, portanto, não senti diferença na minha função diretamente, mas percebi que as escolas precisavam de um grande suporte em áreas... Eu já acompanhei uns 8 agrupamentos, alguns acompanho há 10 anos, mantenho-me nesses agrupamentos há 10 anos e outros... uns 8, 9, 10 agrupamentos distintos, não sei assim de cor, não sei. Sendo que alguns se mantêm já há muitos anos, 2 deles há 10 anos. E o que senti foi esta passagem para planos plurianuais mais alargados... foi uma apropriação de lógicas de avaliação e de autoavaliação e monitorização distintas, foi um bocadinho intensificação desse tipo de trabalho. O associar a ideia de que ser TEIP é algo que é a escola, é o agrupamento que é TEIP e não é um projeto à margem e, portanto, fazer essa integração e, portanto, foi esse o sentido. E depois comecei também logo, por via de outras intervenções que também tinha junto do ministério, da DGE e de colaborações que tinha noutra sentido, acho que se começou a intensificar a relação da DGE com os peritos no sentido de auscultar e de pedir alguns pareceres e algumas reflexões sobre o programa, mas como não vivi mesmo o TEIP2, não lhe consigo responder de outra forma.

INV – Neste momento, quantos Agrupamentos de Escolas (AE) é que acompanha como perito?

PE3 – Neste momento... explicar-lhe um bocadinho o contexto. Nós no Instituto temos um grupo de peritos TEIP em que trabalhamos em equipa e temos uma coordenação, e isto está incluído numa iniciativa mais vasta do Instituto que é a Redescola e dentro da Redescola, portanto, no fundo podemos dizer que é assim... Sabe que hoje as IES têm uma vertente de extensão universitária, de relação com a comunidade, e nós no Instituto criamos esta Redescola para estabelecer pontes e fazer aqui de nó de rede com diferentes entidades que têm diferentes posições também no sistema educativo... centros de formação, autarquias, a própria inspeção, DGE, agrupamentos de escolas... e dentro disto há um núcleo particular que são os TEIP. Estes TEIP temos uma panóplia de TEIP que são acompanhados por diversos peritos do Instituto para os quais organizamos regularmente encontros INTEIP, seminários sobre temáticas diversas em que os trazemos todos ao Instituto, mas nós também vamos aos AE. Vamo-nos acompanhando uns aos outros na entrada nos agrupamentos e em muitos agrupamentos estamos em duplas, como acabei de lhe referir. Sozinho estou em 2 agrupamentos, que são estes em que estou há

10 anos e tenho outros 3 em que estou em parceria com colegas – 2 com uma colega e 1 com um colega - e, portanto, é por isso que não digo assim, são 5, porque dá a sensação que sou o super perito, não é isso. Como nós trabalhamos em conjunto..., portanto eu estou sozinho em alguns, até porque são 10 anos de acompanhamento destas escolas, não se justifica ter outro colega, e como nós temos esta lógica de indução também de novos peritos no programa, eles não vão sozinhos para as escolas no seu 1.º ano. Também temos a possibilidade de escolher diferentes peritos com uma diversidade de competências para dar a resposta aos diferentes agrupamentos, pelo que habitualmente nós estamos em parceria.

INV – Enquanto perito externo esteve sempre ligado à mesma Instituição de Ensino Superior?

PE3 – Sim, sempre.

INV - Como foi selecionado pelos AE que acompanha? Foi através de um convite, foi através da própria IES, como é que foi feito esse recrutamento?

PE3 – É um mix. Porque no início, nem sei dizer bem... porque, isto é, mesmo um mix. Numa das escolas que acompanho eu conhecia as pessoas da direção, por outras andanças, e que pediram acompanhamento ao Instituto, e perguntaram se poderia ser eu. O outro agrupamento que também acompanho há 10 anos, já não foi assim. Eles não estavam contentes com o acompanhamento que tinham e como trabalhavam em conjunto com outros AE faziam uma espécie de micro rede TEIP com este outro agrupamento que eu acabei de referir. Perguntaram quem eu era e fizemos um projeto para envolver os agrupamentos que estavam nessa micro rede TEIP. Portanto, foi assim que eu lá fui parar. Nas outras, como a procura tem sido muita, em parte devido às muitas iniciativas da Redescola, e outras, dirigidas aos TEIP ou pelo trabalho que temos desenvolvido com a DGE, no âmbito da formação de Diretores, ou os estudos que temos desenvolvido de âmbito nacional, as pessoas têm tido contacto connosco e com a coordenadora desta equipa e vão pedindo ao Instituto acompanhamento. Às vezes sugerem nomes, mas por exemplo, eu neste momento aceitei a título excepcional, este ano, o 5.º agrupamento, mas quem está mais na linha da frente é o meu colega e eu estou mais na retaguarda a dar-lhe apoio, porque ele está a iniciar esse acompanhamento, mas depois é assim, em reunião vemos quem faz sentido, às vezes trocamos entre nós de agrupamentos porque sentimos

que as necessidades são diferentes e outra pessoa pode dar uma resposta melhor, portanto é muito... depende, ou são convites diretos ou é um pedido ao Instituto, depende.

INV – Focando aqui um pouco nos 2 agrupamentos que acompanha no concelho de [REDACTED], há quantos anos é que acompanha estes 2 agrupamentos?

PE3 – Não sei dizer se são 4 se são 5. São 4, acho eu, ambos. Foram os dois no mesmo ano.

INV – Com que regularidade é que costuma visitar estes AE?

PE3 – Depende muito. Porque a nossa lógica é em função das necessidades que o agrupamento sente. Por exemplo, foi muito mais intensa no início, agora quer por via do Zoom quer por via de email, por exemplo, quando se precisa de alguma sugestão na produção de algum tipo de documento ou relatório, mas por exemplo a participação nas Jornadas quer uma quer outra costumam, principalmente um dos agrupamentos, costuma ter as Jornadas Pedagógicas, nós vamos lá e como lhe estava a dizer, temos os eventos da Redescola TEIP em que vêm eles cá. Mas essa regularidade é muito marcada pelas Instituições e é muito variável, muito variável mesmo. E temos outras situações em que nós servimos de intermediárias, por exemplo, desenvolvemos um projeto e informação no âmbito do STEM nestes agrupamentos, em que por exemplo, o perito não necessitava de lá estar, mas que intermediou e foram outros colegas nossos do Instituto para lá fazer a formação, portanto nós fazemos isto. Funcionamos mais como consultores e como intermediários para garantir, por exemplo, se tem necessidade de formação ou se os envolvemos em projetos, ou como foi o caso agora da publicação deste livro que eu lhe estava a referir dos 25 anos do TEIP em Portugal. Portanto, é muito variável e as escolas às vezes só nos pedem coisas por email, pelo que não se justifica a presença, outras vezes são eventos da escola que se justifica lá ir. Mesmo durante a pandemia, por exemplo as Jornadas Pedagógicas foram realizadas online e nós fizemos questão de lá estar. Depende, depende muito.

INV - Costuma participar nas reuniões das equipas multidisciplinares dos AE?

PE3 – Lá está. Depende. Depende do tema que está para ser discutido, por exemplo se estão a rever os planos plurianuais ou se estão a rever o projeto educativo, se estão a discutir os temas de monitorização, os instrumentos... às vezes pedem-nos para estarmos

nas reuniões, outras vezes em conclusão das reuniões enviam-nos documentação a pedir feedback e orientações para depois voltarem a repetir. É muito variável.

INV - Quais as suas expectativas em relação à sua ação de colaboração com as equipas multidisciplinares?

PE3 – A minha primeira expectativa, tirando estas últimas escolas, estas que estamos a referir no concelho de ■■■■■, nas outras onde eu entrei, foi constituir equipas multidisciplinares. Primeiro que tudo porque não existiam, o programa estava centrado no coordenador TEIP e não havia equipas multidisciplinares. Portanto, a minha primeira expectativa é criar esse espaço de trabalho e induzir dinâmicas em que se perceba que a equipa multidisciplinar TEIP é uma equipa que deve abranger os diferentes setores da vida da instituição e não deve ser mais um espaço, porque já há espaços multidisciplinares por excelência nos agrupamentos, como o caso do conselho pedagógico e por aí fora... e portanto a minha expectativa é que estes grupos consigam conciliar, digamos assim, os pressupostos do TEIP, de contratualização do TEIP, e que os consigam articular e fazer com que faça sentido face ao projeto educativo do agrupamento. Portanto, a minha perspectiva é de, era o que lhe estava a dizer, de consultadoria, é de trabalhar à medida daquilo que cada escola necessita. As escolas não têm todas o mesmo nível de desenvolvimento em relação até à apropriação do que é ser TEIP. Nós temos um agrupamento que entrou agora, no ano passado, no programa e, portanto, nem sequer percebe ainda bem o que é que é isto do programa TEIP. Não posso atuar da mesma maneira com uma escola que vem desde o TEIP2, que há 20 que é TEIP e, portanto, onde isto já está mais que rotinizado. São lógicas muito distintas. Às vezes já pedem, lá está, esta mediação para apoiarmos em outras áreas como a que acabei de referir do STEM. O STEM não tem nada que ver, assim à primeira vista, com aquilo que é o programa TEIP, mas tem, claro que tem, porque o programa TEIP dirige-se à escola como um todo. Como podemos fazer formação noutras áreas ou o que seja. É à medida.

INV – Falou aqui um bocadinho como é a sua intervenção nas escolas. Eu gostava que desenvolvesse mais um pouco, por exemplo, com quem trabalha? Se é diretamente com o coordenador TEIP, se é com a equipa em si, que tipo de trabalho desenvolve, como é que esse trabalho é desenvolvido, que tipo de tarefas...

PE3 – Como lhe estava a dizer é muito, muito variado. Nas escolas onde agora estou a trabalhar, as escolas têm equipas multidisciplinares. Tanto trabalho e tenho reuniões de trabalho e contactos diretos com o diretor, com o coordenador TEIP, por exemplo, e com o coordenador da equipa de autoavaliação. Estou a pensar em vários cenários. Já tive e estou a pensar especificamente nestes 2 agrupamentos, como já tive em reuniões com as equipas multidisciplinares, como já tive em momentos que são assembleias de escola, como as Jornadas, portanto é muito variável. Depende muito da necessidade. Se é o diretor que está a querer ver alguma questão pontual, se é o coordenador TEIP, se faz sentido estarmos numa equipa, na equipa multidisciplinar, se faz sentido... por exemplo, há uma escola em que eu trabalho muito mais com a equipa de autoavaliação do que com a equipa TEIP diretamente. É mais pontual do que o trabalho que tenho com a equipa de autoavaliação e, portanto, mas a equipa da autoavaliação é responsável pela monitorização das ações TEIP. Portanto, é muito à medida das necessidades de cada escola e da lógica de funcionamento de cada escola. As atividades que desenvolvo são muito distintas e como lhe estava a dizer, pode ser desde o apoio direto para a organização e para a gestão, por exemplo da autoavaliação, para a organização e a articulação dos planos plurianuais de melhoria, como pode ser dar algum feedback, por exemplo, quando elaboram os relatórios, pode ser... já tive vários momentos em que já extravasa isto, em que já é quando estamos a rever o projeto educativo e eu participo nessas discussões nalgum momento, depende depois do modo como os agrupamentos funcionam. Participo nessas discussões, mobilizo os dados da autoavaliação, da avaliação externa, daquilo que são as preocupações da escola, funciono como consultor, assim como mediador, como lhe estava a dizer... ou para lhes propor novos projetos para eles ingressarem ou convidando-os, por exemplo, em projetos de investigação em que eu estou, projetos internacionais, em que precisamos de parceiros, organizações escolares. Convido-os se achar que aquilo que fazem é interessante, assim como, convido outros colegas, sei lá... quando as preocupações são das TIC convido um colega das tecnologias. Nós no Instituto temos muitas áreas e, portanto, é fácil. Esses colegas estavam preocupados, porque havia questões com o ensino experimental das ciências com uma série de projetos que queriam desenvolver, vem a calhar. Tínhamos uma colega que estava com um projeto de FCT sobre o STEM, que por acaso é perita também comigo nesses agrupamentos e, portanto,

eu fiquei como mediador e ela esteve no direto, na formação e na implementação do STEM, nesses agrupamentos. Portanto é muito variada, mesmo, a ação que desenvolvo.

INV - De que forma participa no acompanhamento e avaliação do plano melhoria do AE?

PE3 – Também acho que já lhe respondi a isso. Ou é numa fase ainda de construção de indicadores, no estabelecimento de metas, antes de ser enviada a proposta para a DGE, quer durante a produção dos relatórios de avaliação semestral, em que por exemplo, há escolas que organizam momentos de reflexão sobre os resultados antes de os enviar para a DGE. Outros querem ajuda para contextualizar os dados e para a maior parte das vezes, até é mais no sentido de ajustar ações e pensar o que é que se pode fazer perante aqueles resultados. Agora, como estamos neste limbo em que estamos todos a esticar o plano plurianual, porque estamos à espera do TEIP4, ainda não tivemos relatórios semestrais. Desse ponto de vista temos estado, assim, em banho Maria. Portanto, depende, depende.

INV - “Perito”, “consultor”, “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica e porquê?

PE3 – Com as três. Acho que a designação tentou, ao longo dos tempos, fazer incidir mais a nossa ação ao ter determinadas características. Eu identifico-me com as três e depende daquilo que a escola está a precisar em cada momento. O “amigo crítico” é difícil. Eu acho que as escolas nos procuram não dissociando esse potencial de promoção da reflexão a partir dos contextos reais, não é? Mas não dissocio isto pelo facto de sermos especialistas. Portanto, entre o “perito”, o olhar externo e o “amigo crítico”, acho que as duas coisas não fariam sentido se não coexistissem. E, portanto, o “crítico” é nesse sentido de proporcionar reflexão, de questionar aquilo que são práticas que já estão rotinizadas e que ninguém as questiona, ler os dados de outra maneira, de tentar sugerir coisas, como acabei de dizer, vamos formar uma equipa multidisciplinar, vamos integrar a monitorização na equipa de autoavaliação, vamos articular o plano plurianual com o projeto educativo, não a outra coisa, até outros âmbitos que já não são específicos sobre as medidas e as linhas de atuação TEIP, mas tem que ver com o projeto educativo, tem que ver com outras áreas de trabalho da escola.

Portanto, para mim eu vejo-me aí essencialmente como “perito” e “amigo crítico”, neste sentido de querer promover um pensamento crítico sobre a escola, mas com base também

naquilo que é o saber que eu tenho como investigador na área. Portanto, levo esses contributos nesse sentido e o meu *know how* também experiencial, quer a nível do ministério, quer a nível das escolas, tenho muito contacto com o terreno e, portanto, não falo do ponto de vista só teórico. Por isso, considero o “amigo crítico” com o “perito externo”. E “consultor” por isto que lhe estava a dizer, porque há escolas que precisam desta mediação em que a resposta já... se precisarem de uma coisa no âmbito das línguas, da língua não materna, eu tenho uma especialista, se precisarem no âmbito, sei lá, tivemos noutra concelho, um protocolo com a autarquia, tínhamos um projeto no Instituto e associámos um dos meus agrupamentos TEIP e, portanto, eu fiz a articulação, fui consultor, mediando, dando-lhes resposta através de outros daquilo que eles precisavam. Portanto, eu acho que é 3 em 1 e às vezes somos mesmo formadores, também, porque temos este movimento de os trazer e de os pôr em rede quando os trazemos ao Instituto para debater temas que identificamos como transversais, e que todos os anos temos uma temática concreta, por exemplo, quando se falou muito da observação de professores fizemos aqui um encontro sobre isso, demos uma formação mais genérica às estruturas de gestão e gestão intermédia, incluindo os coordenadores TEIP. Nas escolas, também, por exemplo assessoriei na construção desses dispositivos de intervenção, ou o que quer que se chame, de observação entre pares. Depende muito, depende muito.

INV – Agora vamos abordar a relação entre peritos. Já falou um pouco sobre a relação que mantém com a colega que acompanha consigo os dois AE. Percebi que trabalham em equipa, mantém uma boa relação, fazem um trabalho colaborativo. Podia desenvolver um bocadinho mais esse trabalho de parceria e de colaboração entre os dois?

PE3 – Não é só entre os dois. Como lhe estava a dizer, nós temos já há muitos anos, que achamos que este trabalho... basicamente a nossa ideia é assim... É o Instituto que é o perito da escola. O que é que isto quer dizer? Nós somos uma espécie de embaixadores, estamos lá como peritos do Instituto e não a título individual. Porquê? Porque nós achamos que o trabalho deve ser um trabalho com uma visão mais transversal e que os peritos não têm necessariamente todos de ter o mesmo tipo de competências e que é muito mais útil para os agrupamentos se nós funcionarmos enquanto embaixadores, fazendo

esta articulação do Instituto com a escola e do Instituto com a DGE, no âmbito deste programa, nós fazemos um melhor trabalho.

Há muitas decisões e, por exemplo, a organização destes eventos que é coletiva, como foi, por exemplo, este livro dos 25 anos do TEIP. Todos os autores são peritos TEIP e, portanto, nós trabalhamos em estreita articulação. Ou por exemplo, preparando... quando estamos a pares, pode ser por vários motivos. Podemos estar a pares porque naquele ano se justifica estarmos com aquele par, como estava a dizer, eu já estive com esta perita externa no ano passado, depois houve outro ano que estive com outro perito no mesmo contexto... como achamos que provavelmente seria algo que seria mais pontual para necessidades específicas que tinham que ver com projetos que eles estavam a desenvolver naquele ano, fizemos esta alteração neste par de peritos. Mas pode ser, por exemplo, para introduzir um novo perito na equipa do Instituto para ter contacto com o programa e ir conhecendo o programa e, por exemplo, pode estar nessa escola nesse ano comigo ou com outro perito e depois para o ano já pode ir para outro agrupamento, até sozinho se for caso disso. Como pode ser para, por exemplo, como já me aconteceu, tenho um agrupamento que estive lá 6/7 anos e comecei a sentir que ao contrário destes outros 2 onde estou há 10 anos que eles estavam a precisar de ouvir uma voz nova, que eu achava que já não estava a fazer ressonância. Precisavam de uma voz nova, mesmo que a mensagem fosse a mesma, e fui com outra colega durante um tempo para que facilitasse a integração dessa colega naquela escola, estabelecer uma relação direta com aquela escola, e eu depois pudesse sair para que as escolas não se sentissem, nem abandonadas, nem do ponto de vista dos peritos... dos peritos caírem numa escola de paraquedas no âmbito do programa e, portanto, temos esta rede de suporte uns aos outros e também de suporte às escolas.

Vamos constituindo as parcerias. Depois também em relação a uma coisa muito pragmática que é o tempo disponível que cada um tem para acompanhar as escolas, podendo ficar um mais na retaguarda e outro está mais no direto e, portanto, dar um apoio mais de retaguarda e haver outra pessoa que está mais no direto com esse agrupamento. Mas estamos sempre em trabalho colaborativo, trabalho de equipa alargada e não só destes pares que estão alocados aos agrupamentos.

INV – A próxima questão que tinha para lhe colocar era exatamente a relação que tem com os outros peritos da instituição, mas acabou por me responder.

PE3 – Já está respondida.

INV – E em relação a outras instituições, existe alguma relação com os peritos de outras IES ou é só com a sua instituição?

PE3 – Isso obviamente que tenho, até por inerência do trabalho que desenvolvo e porque somos um Instituto que além de formar grande parte dos professores aqui desta região, também mantém parcerias, por exemplo com o Politécnico, com outros, porque temos a Unidade de Investigação e além disso temos os mestrados não de qualificação para a docência, mas os mestrados de especialização na área da educação que vão passando aqui pelo Instituto, quer no mestrado quer no doutoramento. Olhe, os diretores dos AE e subdiretores dos AE foram nossos alunos e, portanto, alguns ainda são. Estava-me a lembrar de um AE, temos vários, assim como temos de outros TEIP, ou que já fizeram mestrado ou que já fizeram doutoramento connosco ou que estão a fazer agora, diretores subdiretores, coordenadores TEIP, professores da escola e, portanto, existe essa ligação com colegas de outras IES com quem nos vamos cruzando, sei lá, nem que seja nas reuniões de peritos quando a DGE as promove ou por contactos que temos com pessoal de outras Instituições que fizeram os mestrados e os doutoramentos na área da educação de especialização connosco, e depois contactos pessoais que temos por linhas de investigação que desenvolvemos, por conferências em que participamos... muitos espaços diferentes.

INV – Ainda na relação com outros atores. Qual é a sua relação com o AE? Com o diretor, com o coordenador TEIP, com a equipa de autoavaliação, como é que é essa relação? É bem acolhido pelas equipas?

PE3 – Nunca fui mal acolhido pelas equipas, pelo contrário. Às vezes, como diz a nossa coordenadora “eles sugam-te”. Não. E até porque eu também tenho este espírito, como viu. Ainda agora me enviaram um email a pedir uma coisa que não tem nada que ver necessariamente com aquilo que é o trabalho e, portanto, temos essa relação, também, por muitas vezes, como dizia, o convite vem porque foram nossos alunos ou são nossos alunos, portanto temos assim relações complexas com várias pessoas dos agrupamentos. Complexas neste sentido de diferentes papéis, podem estar aqui como nossos alunos e a

seguir são o diretor do agrupamento de escolas para onde nós vamos. Às vezes o não fazer ressonância, que eu lhe estava a dizer, não tem nada a ver com relações, tem que ver com eu achar que se calhar ouvir uma voz diferente a dizer coisas diferentes, pode ser importante, por exemplo, em agrupamentos em que as equipas se mantêm também elas há muito tempo, acho que pode ser uma lufada de ar fresco chegar alguém... foi o que me aconteceu nesse agrupamento ou noutros que já passei para outros colegas em que eu achei, pronto, que se calhar mais vale ir acompanhar uma escola que foi o que aconteceu agora, uma escola que esteja agora a entrar no TEIP, já que eu tenho tantos anos de TEIP. Tenho uma experiência muito feliz como perito ou não continuava a acompanhar as escolas.

INV – Tenho uma última questão para lhe colocar. Qual é a sua relação com a DGE?

PE3 – A minha relação com a DGE é também, como lhe estava a dizer, muito variada, por via de várias circunstâncias. As relações são muito próximas, porque temos colaborado com DGE em vários planos, não só como peritos TEIP. Temos desenvolvido muitos estudos de avaliação de programas que a DGE desenvolve, sei lá... o da semestralidade, os PPIP, o do ensino bilingue precoce, muitos estudos que eu coordenei ou em que estive na coordenação e, portanto, as relações obviamente, porque nós pautamos por estabelecer uma relação de interação, de fluidez, de reflexão, etc. Portanto, interagimos com as pessoas e começamos a conhecê-las. Temos feito muita formação para Diretores, no âmbito da flexibilidade curricular, quando mudou o PCA [Percurso Curriculares Alternativos], sobre monitorização e avaliação que ainda fizemos o ano passado para tudo o era equipa de direção do país, fizemos muita formação e eu estou a dizer fazemos, eu mesmo apoio direto, estas que eu estou a referir estive em todas, na coordenação diretamente envolvida. Há toda a preparação prévia, há toda a negociação do que vai acontecer, há depois o trabalho direto, há a devolução através dos relatórios, há a participação nas reuniões de peritos. Eles próprios também, há muitos elementos da DGE que já foram ou são nossos alunos de mestrado ou doutoramento, e, portanto, é muito variado. As relações quer com os peritos, quer com a DGE, depois vão-se construindo, já tem múltiplas facetas, portanto, eles não me conhecem como perito TEIP, eles conhecem o PE3 do Instituto que trabalha nestas áreas, também é perito TEIP e que já trabalhou nestes estudos, já fez formação aqui e, portanto, é... é...

INV – É um currículo vasto, trabalha em muitas áreas e é enriquecedor...

PE3 – É enriquecedor e lá está, temos esta linha também de intervenção no nosso plano estratégico, esta intervenção na ação pública e, portanto, mesmo a DGE está na nossa Redescola, são nossos parceiros na Redescola. Nós vamos ter um evento da Redescola em abril ou maio. Vamos ter um evento em que por exemplo, vamos ter a participar nos nossos painéis elementos da DGE, porque nós normalmente quando fazemos eventos da Redescola ou eventos em INTEIP, que é mesmo esta brincadeira do “estamos dentro do TEIP e em TEIP”, em que discutimos vários assuntos, nós fazemos sempre questão de pôr elementos que estão nas escolas, pôr investigadores, pôr membros da DGE, em painéis a discutir a mesma temática e, portanto, é muito mais enriquecedor ter várias perspetivas ao mesmo tempo e nos eventos Redescola já chegámos a ter 500 pessoas no auditório. Assim, quando temos em INTEIP e quando é Peer-Learning temos só 5 elementos de cada agrupamento de escolas que acompanhamos e não abrimos aos outros. Portanto, depende de muita coisa, mas é muito enriquecedor e este estreitar de relações também permite acompanhar quer quando há debates sobre determinadas políticas públicas, somos chamados para participar nessa discussão pública, quer quando há operacionalização de programas, quando há avaliação de programas e, portanto, espera-se que essa avaliação se traduza também em recomendações, que a tutela tem em apreço e, portanto, o nosso papel aqui nesta atividade de extensão à comunidade, também é fazer este interface e contribuir com aquilo que é a nossa investigação, fazemos estudos de avaliação, não estamos lá só como avaliadores, estamos como peritos na área em que estamos a avaliar e as nossas recomendações baseiam-se no que os dados nos mostram, mas também na investigação que fazemos para sustentar, por exemplo, as recomendações da semestralidade. Olhe, estava-me a lembrar agora do webinar que fiz, que a DGE me pediu, para participar no webinar para falar sobre a semestralidade em “n” conferências pelo país fora sobre, sobre essas questões. É muito diversa.

INV – Terminamos então a nossa entrevista. Agradeço imenso toda a colaboração e disponibilidade ao longo deste momento.

PE3 – Ora essa.

Entrevistado: Perito Externo (PE4) Entrevistadora: Sandra Capelo (INV)	Local: plataforma ZOOM Duração: 19 minutos
---	---

Transcrição da Entrevista

Investigadora (INV) - Agradeço desde já a sua colaboração na realização deste estudo, inserido na minha dissertação do curso de mestrado em Administração Educacional.

Este estudo tem por tema o “O papel dos Peritos Externos no programa TEIP3” do concelho de [REDACTED].

Solicito autorização para o registo audiográfico, que já está a decorrer, assegurando a confidencialidade das informações prestadas e a identificação de carácter anónimo. Informo ainda que, a qualquer momento da investigação poderá alterar os termos da sua autorização, assim como retirar o seu consentimento.

À posteriori partilharei os resultados da investigação realizada a partir desta entrevista.

- Dando início à entrevista, a minha primeira questão está relacionada com a formação académica. Qual é a sua formação académica?

PE4 – Eu sou licenciado em psicologia, na vertente de orientação e aconselhamento de carreira. Entretanto, depois fiz uma pós-graduação em intervenção psicossocial com crianças, jovens e famílias, no Minho. Depois fiz uma pós-graduação em psicologia positiva aplicada no ISCSP [Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas] e depois fiz um mestrado, também no ISCSP, em Sociedade, Risco e Saúde, e já agora, por curiosidade a minha tese de mestrado foi sobre [REDACTED].

INV - E qual foi o seu percurso profissional?

PE4 – Sim. Então eu comecei por trabalhar em escolas. Trabalhei um ano numa escola, depois trabalhei numa empresa de recursos humanos, durante 3 anos, onde trabalhava fundamentalmente com formação, com recrutamento e seleção de pessoas, na área de recursos humanos. Em áreas mais relacionadas com recursos humanos, identificação de

perfil de funções e esses temas assim. Depois desses 3 anos, trabalhei numa IPSS num concelho próximo, com crianças jovens e famílias vulneráveis. Trabalhei durante 9 anos muito ligado à intervenção quer em escolas, quer em bairros vulneráveis em programas de promoção de competências socio-emocionais e depois trabalhei como técnico de intervenção local.

Ainda quando trabalhei nessa IPSS [Instituição Particular de Solidariedade Social] fui coordenador do PIEF [Programa Integrado de Educação e Formação], portanto de alguns agrupamentos de escolas que acompanhávamos que tinham PIEF. Depois fui técnico de intervenção local numa escola no mesmo concelho que mencionei anteriormente, também no âmbito do PIEF. Entretanto, sempre fui dando formação a professores, formação a psicólogos, formação a profissionais que trabalham com crianças e jovens até hoje e, entretanto, constituí uma cooperativa com duas colegas minhas que também trabalham na área da educação positiva e colaboro com a IES na área desta consultoria TEIP, eu penso que há 4 ou 5 anos.

INV - A sua área de estudo está sempre na vertente da Psicologia e talvez da Educação?

PE4 – Está sempre no cruzamento das duas.

INV - Há quanto tempo, assume o papel de perito externo?

PE4 – Eu comecei a colaborar com a IES desde 2018, desde o ano letivo 2018/2019.

INV - Quantos Agrupamentos de Escolas (AE) é que acompanha como perito externo?

PE4 – Neste momento acompanho cinco agrupamentos.

INV – Enquanto perito externo esteve sempre ligado à mesma Instituição de Ensino Superior (IES)?

PE4 – Sim.

INV - Como foi selecionado pelo AE que acompanha? Ou seja, como é que foi feito o recrutamento, por exemplo, foi através da IES com a qual colabora ou foi através da Diretora do Agrupamento. Como é que foi feito esse recrutamento?

PE4 – Está a falar em todas elas?

INV – Vamos centrar-nos aqui mesmo, no concelho de ██████.

PE4 – Foi a própria IES. A minha colega que estava com o agrupamento de escolas, não pode continuar e eu substituí-a.

INV – Disse que colaborava com esta IES há cerca de 4 anos. Quer dizer que acompanha este agrupamento há 4 anos ou há menos tempo?

PE4 – Não. Só este ano letivo é que eu comecei a acompanhar este agrupamento.

INV – Há um ano, ainda não concluído.

PE4 – Sim.

INV – Com que regularidade visita este AE?

PE4 – É este ano, não é.

INV – Sim. Desde setembro, por exemplo, são visitas mais regulares, mensais ou quando é necessário?

PE4 – Quando é necessário. Habitualmente no início do ano letivo há uma reunião, onde estava toda a equipa relacionada com as ações TEIP e a coordenadora TEIP, conhecemos presencialmente e estivemos a falar sobre as Ações TEIP desse agrupamento. Depois o acompanhamento tem sido à medida das necessidades e agora vamos ter uma... aqui um pouco para aferir, também, a monitorização e a avaliação, antes de o ano terminar, está marcada agora para maio, mas depois ao longo do ano é conforme as necessidades.

INV - Participa nas reuniões da equipa multidisciplinar do AE?

PE4 – Sim.

INV – Com que regularidade?

PE4 – Ah! Multidisciplinar do agrupamento?

INV – Sim, equipa multidisciplinar do agrupamento.

PE4 – Não. Não.

INV – Como não colabora com as equipas multidisciplinares, quais as suas expectativas em relação à sua ação de colaboração com outras equipas?

PE4 – Quando eu iniciei a colaboração com o TEIP ainda não existiam as equipas multidisciplinares. Portanto, o trabalho para além de ser muito diretamente com o coordenador TEIP, em muitos dos agrupamentos passa, por acaso em [REDACTED] isso não tem acontecido, não até tem, até tem... com a minha colega aconteceu mais presentemente, mas muito também em articulação com as equipas do GAAF, mais do que com as equipas multidisciplinares.

INV - Como é que desenvolve a sua intervenção?

Por exemplo: tem contacto com o outro perito; que tipo de trabalho realiza; com quem; como; as tarefas em si. Que tipo de intervenção é que desenvolve?

PE4 – Depende dos agrupamentos. A maior parte dos agrupamentos e este em particular, é muito com a coordenadora TEIP e habitualmente duas vezes por ano com toda a equipa. Quando eu digo com toda a equipa, é com os responsáveis das Ações que estão estipuladas no TEIP deste agrupamento.

INV – Participa, por exemplo, na elaboração dessas Ações? Como é que devem ser desenvolvidas, em que anos de escolaridade, por exemplo?

PE4 – Sim. Habitualmente os professores já têm uma ideia e depois eu ajudo a pensar na operacionalização dessa ideia, na forma de monitorizar e avaliar essas Ações. É algo que para o qual, quase todos os agrupamentos solicitam bastante o perito e até nesta parte da monitorização e da avaliação. Aqui se calhar também vale a pena referir, nós temos 3 momentos formativos ao longo do ano que são encontros em que são organizados pela equipa TEIP, neste momento somos 5 peritos através da IES e ao longo do ano temos 3 encontros, em que todos os agrupamentos são convidados a estar consoante o objetivo do encontro, nós estamos agora a organizar o de maio. Este encontro é muito focado, por exemplo, na monitorização e, portanto, quem convidamos a estar, neste caso, é sempre o coordenador TEIP e o Diretor, que são sempre convidados, obviamente, mas para além deles, neste caso. Depois são consoante a ação que eles escolherem, pedimos para virem pessoas alocadas a essa ação. Por exemplo, o ano passado, houve um encontro que foi mais direcionado para as equipas GAAP. Portanto, convidamos para além do Diretor e do coordenador TEIP, os elementos da equipa GAAP e, portanto, há sempre estes momentos de encontro que durante algum tempo foram online, mas este ano já voltaram ao presencial, e que são momentos muito bons para todos...

INV – São momentos de grande partilha.

PE4 – Sim, sim.

INV - De que forma participa no acompanhamento e avaliação do plano melhoria deste AE?

PE4 – É como consultor, dando as minhas sugestões em relação àquilo que muitas vezes já trazem construído. Em alguns casos até há sessões, também já aconteceu em alguns

agrupamentos, mais co-construir, portanto, tendo em conta as necessidades e os objetivos, até co-construir algumas ações.

INV - “Perito”, “consultor” ou “amigo crítico”, com qual destas expressões se identifica e porquê? Ou com nenhuma?

PE4 – Como consultor.

INV – Por que motivo?

PE4 – Perito, não gosto. Não gosto, eu acho que os peritos é quem trabalha nas escolas. Eu posso trazer é uma visão um pouco de fora, não é? Não me considero perito. Amigo crítico é esquisito, não sei explicar, nunca achei graça a essa palavra, parece que não conjugam as duas palavras, uma com a outra. Não sou amigo propriamente dos agrupamentos. Não tenho uma má opinião da palavra crítica, pode ser uma crítica construtiva, e também faz parte do papel do consultor. Depois cabe ao agrupamento ver se faz sentido ou não. “Amigo crítico” é esquisito. Não sei como é que surgiu esse termo, mas não acho graça.

INV – Então identifica-se mais com “consultor”?

PE4 – Sim.

INV – Qual a sua relação com o outro perito externo? Neste AE tem um colega ou está sozinho?

PE4 – Sozinho.

INV – Não tendo um colega como perito externo neste AE, qual é a sua relação com os peritos da sua IES?

PE4 – É muito boa. Nós trabalhamos muito colaborativamente.

INV – Trabalham muito em equipa?

PE4 – Sim.

INV - Têm reuniões regulares?

PE4 – Sim, semanais habitualmente.

INV – E partilham as práticas dos diferentes agrupamentos que acompanham?

PE4 – Sim, partilhamos. Partilhamos algumas práticas quando nos parecem assim... incríveis...

INV - Interessantes!

PE4 – Interessantes, exato. Mas partilhamos sobretudo, quando sentimos alguma necessidade ou dificuldade neste trabalho.

INV – Apoiam-se uns aos outros, é mais nesse sentido?

PE4 - Sim.

INV – O trabalho que desenvolvem como equipa, dentro da IES, é um trabalho colaborativo, no sentido em que partilham as dificuldades e aconselham-se uns com os outros. Podemos dizer desta forma?

PE4 – Sim e também acabamos por ter momentos de co-construção. Quando estamos, por exemplo, a organizar estes encontros são momentos em que nós trabalhamos em conjunto para a realizar esses encontros.

INV – E com outras instituições, existe alguma relação ou é só com a sua instituição?

PE4 – Pontualmente. Já não acontece há algum tempo. Pontualmente existem algumas iniciativas da DGE, em que convidam os diretores de agrupamentos e os peritos e, por vezes encontramos-nos com peritos de outras instituições, mas é assim um contacto muito pontual.

INV – Qual é a sua relação com o AE que acompanha? Ou seja, se foi bem aceite pelo agrupamento, pelo diretor, pelo coordenador TEIP, como é que é essa relação de trabalho?

PE4 – É muito boa. Funciona muito bem com este agrupamento em particular. Funciona muito bem. Trabalho mais diretamente com a coordenadora TEIP e aceitaram-me bem. É o primeiro ano que estou lá na escola. A primeira reunião que fiz com eles, a minha colega do ano passado também veio, portanto houve assim uma passagem, uma ponte. Aceitaram-me bem, sim. Tem corrido bem.

INV – E com outros técnicos? Falou há pouco do GAAF. Neste AE, também colabora com esta equipa, com estes técnicos?

PE4 – Eu conheci-os na reunião onde estiveram os coordenadores das Ações, porque o próprio GAAF também coordenava algumas Ações e eles estiveram presentes, mas não tenho feito nenhum trabalho específico com eles, mas sei que há 2 anos, por exemplo, a minha colega trabalhou com eles alguns temas mais específicos que surgiram nesse ano, até na reestruturação da equipa.

INV – Falou há pouco da DGE. Qual é a sua relação com a DGE?

PE4 – Não tenho! É o coordenador. A equipa tem através do coordenador.

INV – É o coordenador da IES?

PE4 – Exato. Exato. O contacto são estes encontros que a gente promove todos os anos, às vezes convidamos alguém da DGE e quando vem alguém, tenho conhecido algumas pessoas.

Ah! Também há algum contacto, quando há... já aconteceu, não com este agrupamento de ■■■■■, mas com outros, a DGE solicitar uma reunião com o agrupamento para ver alguns dados da monitorização, para rever no âmbito da avaliação que fazem, não é? Às vezes há escolas que eles pedem para consultar e os agrupamentos também podem pedir ao perito para estar nessas reuniões e aí tenho contacto direto com eles, durante esse momento em que eles estão, no fundo a fazer uma crítica ao plano plurianual de melhoria.

INV – Não tenho mais nenhuma questão a colocar. Terminamos a entrevista. Agradeço imenso a sua disponibilidade e a sua colaboração ao longo desta entrevista.