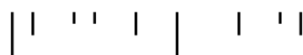


A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA MELHORIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - UM ESTUDO DE CASO

Manuel Augusto Ramos da Silva

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

2020-2021



A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA MELHORIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - UM ESTUDO DE CASO

Manuel Augusto Ramos da Silva

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

Orientador: Professora Doutora Elvira Tristão

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à Professora Elvira Tristão por me acompanhar no percurso, por vezes doloroso em termos pessoais e familiares, da realização deste trabalho. Das nossas reuniões e encontros resultaram, sempre, excelente apoio, orientações e sugestões cruciais para que avançasse. Agradeço imenso a sua enorme generosidade e ajuda.

Aos colegas do Agrupamento de Escolas onde trabalho que comigo colaboraram direta ou indiretamente, o meu obrigado. Agradeço a pronta disponibilidade e boa vontade dos colegas que entrevistei (Presidente do Conselho Geral, Diretora e Coordenadora dos Diretores de Turma). Espero que de algum modo este trabalho possa servir de reflexão e contribuir para a melhoria do Agrupamento.

Um obrigado especialíssimo ao Pedro, por me acompanhar e apoiar nesta longa jornada. Sem a sua ajuda diária, incentivo e encorajamento ou estaria parado no caminho ou não chegaria ao final do mesmo.

À minha mãe, que *não conhecendo uma letra do tamanho de um palácio*, sempre me ensinou muito, sempre acreditou em mim, sempre me mostrou que o mundo se vê melhor com o coração – a minha verdadeira professora.

Ao meu sobrinho-afilhado e ao meu pai que partiram do mundo, no decurso deste trabalho, acredito que me deram forças para que, ao mesmo tempo que chorava a dor da perda, não desistisse.

Aos familiares e amigos que me acompanharam, que acreditaram em mim e que entendem os sacrifícios que tenho feito na vida em prol da minha formação e em prol dos outros.

Sem vocês, não seria possível!

RESUMO

As dinâmicas de regulação do Estado, relativamente aos serviços públicos, nos regimes democráticos ocidentais - incluindo Portugal, têm sofrido alterações. Tem-se caminhado de uma lógica de regulação burocrática para modos de regulação pós-burocrática. Nesta transição, salienta-se uma reconfiguração do papel do Estado na Educação, em que a avaliação das escolas adquiriu um lugar de grande centralidade.

A investigação que esteve na base deste estudo centrou-se na Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto instrumento de regulação. Sendo questão orientadora do estudo: a possível influência da AEE nos documentos orientadores de um Agrupamento de Escolas (AE).

Apontamos como campo deste estudo a Administração Educacional, encontrando enquadramento teórico na regulação política da educação. Desenvolvemos, assim, os conceitos/ideias de Avaliação do Sistema Educativo; Regulação do Sistema Educativo; Reconfiguração do papel do Estado na Educação; e as Políticas de AEE.

Considerando os pressupostos do estudo, o modelo de investigação que se adequou foi o estudo de caso. Sendo um estudo que se enquadra numa abordagem qualitativa, as opções metodológicas recaíram em entrevistas semiestruturadas a três atores chave e na análise documental dos Relatórios da AEE e de documentos orientadores do AE.

Pela análise documental, é perceptível que os resultados obtidos na AEE influíram na conceção de documentos elaborados posteriormente. Através da análise das entrevistas, percebemos que os resultados da AEE atribuídos ao AE são valorizados/enfatizados pelos entrevistados. Reconhecem o impacto da AEE nos documentos orientadores e enunciam exemplos de como houve preocupação e diligências para melhorar as práticas, no sentido das orientações da AEE.

Pelo trabalho que desenvolvemos, torna-se evidente que a AEE pode ser considerada um instrumento de regulação pós-burocrática. O Estado, através da AEE, 'pressiona' as escolas a atingir determinados resultados, ficando ao critério das escolas o modo como atingir esses resultados.

Palavras-chave: Avaliação Externa das Escolas; Regulação da Educação; Estado; Melhoria; Instrumento de Regulação

ABSTRACT

In western democracies, including Portugal, the way public services are regulated by the State have changed over time, from a purely bureaucratic framework to post-bureaucratic ways of regulation. This transition is particularly evident in the reframing of the role of the State in Education, where the direct evaluation of teaching institutions gained central importance.

This study focused on the *External Evaluation of Schools (EES)* as a regulation tool and attempted to ascertain and characterize the influence of the ESS on the institutional *guiding documents* of a specific *School District (SD)*.

The field of study of this work is Educational Administration/Management, more specifically the political regulation of Education. The following concepts/ideas were reviewed: Evaluation of the Educational System; Regulation of the Educational System; Reframing of the Role of the State in Education; and the Policies of ESS.

The Case Study was the research model adopted. As a qualitative study, the methods used were semi structured interviews to three key players, analysis of two subsequent EES reports and of guiding documents of the SD from before the first EES to after the second EES.

From the analysis of the documentation it became apparent that the EES reports significantly influenced the evolution of the SD guiding documents. The interviews also show that the results of the EES were well remembered and valued by the three key players; they recognised the impact of the EES on the SD guiding documents and listed examples of how the evaluation reports led to an active effort to improve the practices of the SD, according to the orientation of the EES.

This work demonstrates that the EES can be considered a post-bureaucratic regulation tool. Through the EES the State 'pressures' the educational institutions to achieve certain goals, leaving to the institutions the freedom to choose how to best achieve those goals.

Key words: External Evaluation of Schools; Educational Regulation; State; Improvement; Regulation Tool

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE	9
CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO COMO REGULAÇÃO – RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO	10
1.1. Avaliação do Sistema Educativo	11
1.2. Regulação do Sistema Educativo	20
1.3. Reconfiguração do papel do Estado na Educação.....	28
CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS	32
SEGUNDA PARTE	45
CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E TIPO DE ESTUDO, E INSTRUMENTOS DE RECOLHA / TRATAMENTO DE DADOS	46
3.1. Pressupostos teóricos.....	47
3.2. Estratégia de investigação e tipo de estudo.....	50
3.3. Instrumentos de recolha de dados / tratamento de dados.....	56
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO CONTEÚDO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	63
4.1. A avaliação externa das escolas no Agrupamento de Escolas <i>Ventum</i>	64
4.2. A influência/impacto da avaliação externa das escolas na melhoria do Agrupamento de Escolas <i>Ventum</i> (documentos orientadores/expectativas dos atores)	74
4.3. A regulação/multirregulação no Agrupamento de Escolas <i>Ventum</i> – decorrente da avaliação externa.....	83
4.4. Conclusões / síntese dos principais resultados.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

LEGISLAÇÃO CONSULTADA	101
ANEXOS.....	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados globais do primeiro Ciclo de AEE no AEV	65
Tabela 2 – Pontos Fortes e Pontos Fracos do primeiro Ciclo de AEE no AEV.....	66
Tabela 3 – Resultados globais do segundo Ciclo de AEE no AEV	68
Tabela 4 – Pontos Fortes e Áreas de Melhoria do segundo Ciclo de AEE no AEV.....	69
Tabela 5 – Presença dos Pontos Fracos da AEE de primeiro Ciclo do AEV nos documentos orientadores	75
Tabela 6 – Presença das Áreas de Melhoria da AEE de segundo Ciclo do AEV nos documentos orientadores	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Guião da entrevista semiestruturada: Presidente do Conselho Geral; Diretora; e Coordenadora dos Diretores de Turma de Terceiro Ciclo	104
Anexo B – Transcrição da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Geral do AEV (E1 – Entrevistado 1)	111
Anexo C – Transcrição da entrevista semiestruturada à Diretora do AEV (E2 – Entrevistado 2)	118
Anexo D – Transcrição da entrevista semiestruturada à Coordenadora dos Diretores de Turma de Terceiro Ciclo do AEV (E3 – Entrevistado 3)	127
Anexo E – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada ao Presidente do Conselho Geral do AEV (E1)	134
Anexo F – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada à Diretora do AEV (E2)	141
Anexo G – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada à Coordenadora dos Diretores de Turma de Terceiro Ciclo do AEV (E3)	150
Anexo H – Análise categorial das entrevistas aos atores do AEV: E1; E2 e E3 ..	157
Anexo I – Codificação semântica de acordo com os objetivos do estudo (Dimensões/Categorias Emergentes) / seleção de dados nos documentos	175
Anexo J – Análise documental: Dimensões/Categorias Emergentes; Subcategorias; e Unidades de Enumeração	199

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AE	Agrupamento de Escolas
AEE	Avaliação Externa das Escolas
AEV	Agrupamento de Escolas <i>Ventum</i>
ASE	Ação Social Escolar
AVES	Programa de Avaliação das Escolas Secundárias
CAF	<i>Common Assessment Framework</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DL	Decreto-Lei
DT	Diretor de Turma
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
ENA	Escolas Não Agrupadas
IGE	Inspeção Geral de Educação
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
IIE	Instituto de Inovação Educacional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PISA	<i>Programme for International Assessment</i>
PND	Pessoal Não Docente
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto do trabalho desenvolvido no Mestrado em Administração Educacional, iniciado em 2016¹, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

A investigação na área da Administração Educacional encontrou uma dupla motivação, por um lado, visando contribuir para um melhor desempenho das funções da profissão de docente²/coordenador escolar, e por outro lado, pela necessidade sentida em realizar formação académica em determinadas temáticas, tais como: administração educacional; gestão em educação; avaliação em educação (sobretudo, avaliação externa e autoavaliação das escolas); políticas educativas; liderança; clima e cultura organizacionais.

No percurso profissional e académico, desenvolvido até ao momento, sempre reconhecemos como fundamental o aprofundamento de conhecimentos. Neste sentido, salientamos o percurso académico que possibilitou a profissionalização em três grupos de recrutamento de docentes (300 - Português; 290 - Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC); e 910 - Educação Especial).

Em termos profissionais, encontramos-nos a lecionar desde 2003/2004 e, a par das funções docentes, as questões de administração educacional têm vindo a tornar-se para nós numa área de interesse. Segundo Huberman, citado por Oliveira (2013), os professores passam por diferentes fases da sua vida profissional. De acordo com a classificação de Huberman, por estarmos no décimo oitavo ano de serviço docente, encontramos-nos na fase de experimentação e diversificação de experiências (dos 7 aos 25 anos de docência). Efetivamente, tem sido um momento da vida profissional em que destacamos: a experimentação e diversificação de pedagogias; a participação nas estruturas intermédias da escola (coordenações por exemplo); a dinamização de projetos; o exercício da função de delegado de zona dos professores de EMRC do concelho de Sintra; o desempenho de funções, em mobilidade estatutária no Secretariado Diocesano do Ensino Religioso, como representante dos professores de EMRC da Diocese de Lisboa; membro do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas entre 2013 e 2017. Atualmente, desde setembro de 2020, encontramos-nos a desempenhar as funções de Adjunto da Diretora.

¹ Por motivos de ordem pessoal e profissional tivemos de suspender o trabalho cerca de dois anos.

² Iniciámos a atividade como docente no ano letivo de 2003/2004.

Pela experiência prévia que trazíamos e por todo o trabalho realizado no primeiro ano do mestrado, chegamos à problemática que iremos desenvolver:

A influência da avaliação externa nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas *Ventum*³ (um estudo de caso).

Ao pretendermos perceber a possível influência que a avaliação externa terá tido nos documentos orientadores deste Agrupamento de Escolas (AE), entramos no domínio da Administração Educacional/Escolar. Assim, apontamos como campo do nosso estudo a Administração Educacional.

Administração Educacional é um conceito com diversas dimensões e abrangência. Neste sentido, afirma Lima (2010) que a Administração Escolar “compreende as estruturas legais, organizacionais e administrativas, e também os atores e as ações com intervenção nos processos de utilização racional de recursos, ou meios, para a realização de determinados fins” (p. 1).

Enquadramos a nossa investigação e estudo no campo da Administração Educacional, uma vez que partiremos da avaliação externa do Agrupamento de Escolas *Ventum* (AEV), levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), para o impacto que esta avaliação terá tido nos documentos estruturantes do AE, sendo estes documentos de iniciativa/responsabilidade dos atores com funções de gestão de topo e intermédia no AEV.

O nosso estudo encontra enquadramento teórico na regulação política da educação. Ao analisarmos a possível influência que a avaliação externa das escolas (AEE) terá tido nos documentos orientadores do AEV, consideramos que a AEE é um instrumento de regulação educativa, dos sistemas educativos, nomeadamente das escolas.

Embora a avaliação das escolas não seja um facto novo, tem vindo a acontecer uma mudança. De uma avaliação que assentava na avaliação dos alunos para efeitos de certificação, transitou-se para uma avaliação dos sistemas e das escolas, que incide mais sobre os fins, procurando a melhoria de resultados.

³ Escolhemos o vocábulo latino *Ventum* para designar o agrupamento de escolas onde iremos desenvolver o trabalho. A escolha deste vocábulo prende-se com a ligação que esta força motriz (o vento) tem com o *local* deste agrupamento de escolas. Outra razão tem a ver com a importância (positiva e negativa) que este elemento tem tido para a civilização humana (descobrimientos marítimos, aeronaves, agricultura, erosão, propagação de incêndios, energia eólica, etc.).

Barroso (2005a) numa síntese das conclusões ao *Projeto Reguleducnetwork*, realizado de 2001 a 2004 em cinco países europeus, incluindo Portugal, salienta a transição de um modelo de regulação burocrático-profissional para um modelo pós-burocrático. Afirma o autor que, nos países em estudo, até à década de 1980, persistiu um modelo de regulação burocrático-profissional, baseado na ‘aliança’ Estado/professores. Os modelos de regulação, nestes países, foram transitando para pós-burocráticos, os quais se encontram organizados “em torno de dois referenciais principais: o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase mercado’”. (Barroso, 2005a, p. 737).

Menitra (2011), referindo-se à mudança no modelo de regulação da Educação, salienta a “emergência de um discurso mais favorável à construção de um mercado educativo e de um tipo de controlo exercido pelos resultados. [Sendo exemplo o] papel relevante da avaliação e da prestação de contas.” (p. 84).

A AEE, com cerca de quinze anos em Portugal, insere-se nesta transição para os modelos de regulação pós-burocráticos da educação.

Deixamos um breve apontamento sobre como se tem desenvolvido a avaliação das escolas, no período recente, em Portugal.

A avaliação das escolas tem vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, ganhando relevância nos sistemas educativos. Portugal, nas décadas posteriores a 1980, não foi exceção a este desenvolvimento. Neste sentido, Marques (2013) afirma que no sistema educativo português surgiram vários “projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si” (p. 24).

Em Portugal, a avaliação das escolas, nas últimas décadas, foi-se configurando no sistema educativo. Chegados a 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi instituído o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, o qual se estrutura na autoavaliação e na AEE. Deste modo, nos últimos anos, há um caminho que tem vindo a ser feito. Destacamos as principais fases da implementação da política pública da AEE: 2006 - criação do Grupo de Trabalho, experiência piloto e publicação do relatório; de 2006/2007 a 2010/2011 - generalização do primeiro ciclo de AEE; 2011 - Recomendação 1/2011 do Conselho Nacional de Educação, criação do Grupo de Trabalho para a proposta do segundo ciclo de AEE; de 2011/2012 a 2016/2017 - segundo ciclo da AEE; em novembro de 2016 foi criado o Grupo de

Trabalho para a elaboração da proposta do terceiro ciclo da AEE; no ano letivo de 2018/2019 deu-se início ao terceiro ciclo da AEE.

Decorridos dois ciclos de AEE, e já iniciado o terceiro ciclo, podemos constatar que a avaliação externa foi progressivamente ganhando relevância no sistema educativo português e centralidade no sistema de avaliação das escolas. Neste sentido, e apesar da lei sobre a avaliação do sistema educativo ter sido publicada em 2002, Tristão (2016) considera que a autoavaliação só ganhou impacto alargado com a generalização da avaliação externa - “a avaliação externa constituiu o principal fator de pressão para a institucionalização dos processos formais de autoavaliação” (p. 22).

Nas últimas décadas, temos assistido a políticas de reestruturação dos serviços públicos, ao desenvolvimento de processos de descentralização e, como anteriormente referimos, ao surgimento de novos modos de regulação, designados de pós-burocráticos.

Pode-se afirmar que, no âmbito das políticas educativas, a AEE tem vindo a desenvolver-se como instrumento de regulação pós-burocrática. Neste sentido, afirmam Afonso e Costa (2011):

Em termos gerais, a AEE integra-se na evolução, em curso, para modos de regulação ‘pós-burocráticos’, promovendo a autonomia das escolas, a descentralização, o *empowerment* das famílias e da comunidade, a escolha da escola pelos pais, e a diversificação dos percursos escolares. Trata-se de um instrumento de intervenção direta do Estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade, e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação. A regulação que concretiza é essencialmente *soft*, centrada no conhecimento, configurando-se como um instrumento de regulação baseado no conhecimento. A ação dos atores é regulada por mecanismos de circulação do conhecimento e menos pela coação e constrangimentos normativos. Assim, numa lógica de governança, trata-se de um tipo de regulação focado na iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelo Estado. (p. 165).

Partindo dos pressupostos anteriores, pretendemos perceber o impacto que o processo de avaliação externa, enquanto instrumento de regulação, terá tido no AEV.

Chegamos, deste modo, à problemática / questão central do nosso estudo: Qual a influência da avaliação externa nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas *Ventum*?

Na persecução dos trabalhos, há um conjunto de questões que nos guiarão e para as quais pretendemos obter respostas. São essas questões as seguintes:

1. Quais os pontos fortes e os pontos de melhoria apresentados nos relatórios de avaliação externa do AEV?
2. Os pontos indicados como fortes, no relatório de avaliação externa do AEV, encontram presença nos documentos oficiais?
3. Os pontos de melhoria apresentados nos relatórios de avaliação externa surgem como “áreas de intervenção” em documentos elaborados posteriormente?
4. Em função do referencial da avaliação externa, em que áreas o AEV investiu na melhoria?
5. Na perspetiva dos atores chave, a avaliação externa influenciou em documentos orientadores do AEV elaborados posteriormente?

Para estudar a influência da avaliação externa no AEV, desenvolvemos, primeiramente, uma análise de documentos oficiais relativos à organização de ensino que é objeto do nosso estudo. Pretendendo contribuir para a melhor resposta à questão que norteia este estudo, os documentos em análise estão compreendidos cronologicamente entre 2010 e 2018, sendo os seguintes:

- Relatório de Autoavaliação do AEV (2010);
- Relatório de Avaliação Externa do AEV (2010);
- Relatório de Autoavaliação do AEV (2013);
- Carta de Missão da Diretora do AEV (2014);
- Projeto Educativo do AEV – 2014/2017 (2014);
- Relatório de Autoavaliação do AEV (2015);
- Projeto de Ação Estratégica do AEV (2016);
- Plano de Ação de Melhoria Inicial do AEV – 2015/2016 e 2016/2017;
- Relatório de Avaliação Externa do AEV (2017);
- Contraditório à Avaliação Externa do AEV (2017);
- Projeto de Intervenção da Diretora do AEV (2017);
- Plano de Melhoria do AEV (2017);
- Projeto Educativo do AEV – 2017/2021 (2018).

Para o presente estudo, no âmbito da influência da avaliação externa na melhoria do AEV, traçámos os seguintes objetivos:

- Conhecer os pontos fortes e os pontos/áreas de melhoria do AEV definidos pela avaliação externa.
- Identificar o “impacto” da avaliação externa em documentos do AEV elaborados posteriormente.
- Verificar coincidências e divergências entre os pontos fortes / pontos de melhoria nos dois momentos de avaliação externa.
- Verificar se os pontos fortes / pontos de melhoria correspondem à expectativa dos órgãos de gestão (nomeadamente pela presença ou não de contraditório).
- Perceber se a autoavaliação é elaborada *ad intra* ou para dar resposta à avaliação externa.

Tendo em conta a problemática, as questões orientadoras, o objeto de estudo e os objetivos de estudo, o modelo de investigação que mais se adequa ao nosso trabalho é o estudo de caso.

O estudo de caso, que se enquadra numa abordagem qualitativa, consiste numa investigação que engloba o estudo intensivo e ao pormenor de uma entidade bem definida, ou seja, o «caso». Com frequência é utilizado na área de estudos organizacionais.

Segundo Stake, citado por Afonso (2014), pode-se distinguir três modalidades de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. Das três modalidades, a que mais se coaduna com o presente estudo é o estudo de caso intrínseco, pois “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único (. ...). O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (p. 75).

É nossa preocupação a validade interna do estudo, ou seja, que este represente a realidade estudada, reduzindo ao máximo a subjetividade do investigador. Neste sentido, procedemos à triangulação das fontes de dados. São dois os objetivos que pretendemos atingir com a triangulação: “Por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.” (Afonso, 2014, p. 77).

Assim sendo, na perspetiva da diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos a:

- Pesquisa / análise documental (Relatórios da avaliação externa; Contraditório da avaliação externa; Projetos Educativos; Relatórios de autoavaliação; Planos de melhoria; Carta de Missão da Diretora; Projeto de Intervenção da Diretora). A análise documental para além de ser fundamental para conseguirmos alcançar os objetivos do nosso estudo, permitirá proceder à triangulação (validação dos factos).
- Entrevistas semiestruturadas a atores privilegiados na gestão / coordenação do AEV (Presidente do Conselho Geral; Diretora; Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo do Ensino Básico). Na preparação das entrevistas, recolhemos informação pertinente para que estas se adequem ao objetivo do trabalho e elaboramos um guião.

A dissertação, em termos estruturais, é composta por duas partes, sendo que a primeira parte é precedida pela presente introdução e a terminar apresentamos as considerações finais.

A primeira parte, em que expomos a Fundamentação Teórica, é composta por dois capítulos.

No Capítulo I, desenvolvemos os conceitos/ideias de avaliação e regulação em educação e a reconfiguração do papel do Estado na educação.

No Capítulo II, abordamos as políticas de avaliação externa das escolas, com destaque para as políticas desenvolvidas a partir da década de 1990.

Na segunda parte, apresentamos o Estudo Empírico relativo ao impacto da avaliação externa nos documentos orientadores do AEV. Esta segunda parte é, também, composta por dois capítulos.

No Capítulo III, dedicado à metodologia de estudo usada na dissertação, apresentamos os pressupostos teóricos; o tipo de estudo; a estratégia de investigação e os instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo IV, procedemos à análise de conteúdo dos documentos do AEV e das entrevistas semiestruturadas. Também neste capítulo, apresentamos as principais conclusões e síntese dos resultados do estudo.

Apresentamos, ainda, considerações finais no capítulo V.

PRIMEIRA PARTE

| | ' ' | | ' '

**CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO COMO
REGULAÇÃO – RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO
NA EDUCAÇÃO**

Capítulo I - Avaliação do Sistema Educativo como regulação – reconfiguração do papel do Estado na Educação

1.1. Avaliação do Sistema Educativo

A tendência para avaliar serviços públicos, incluindo o sistema educativo, torna-se em muitos países um imperativo.

Segundo Azevedo (2005), a pressão no sentido de avaliar as escolas “tem origens muito diversas e lógicas diferentes, quando não contraditórias. Por isso, a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico” (p. 18).

É nosso entendimento que podemos assumir que é comum proceder-se à avaliação de algo que se tenha realizado. De um modo geral, entendemos também, que essa avaliação deve ser feita com o intuito de *a posteriori* se implementar/conseguir uma melhoria. Quando nos referimos à avaliação da educação/dos sistemas educativos, cremos que este pressuposto deve ser fundamental. Neste sentido, Azevedo (2005) afirma que “a avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem” (p. 67).

A avaliação dos sistemas educativos não é uma questão exclusiva de Portugal. Na Europa, muitos dos países preocupam-se com a qualidade dos seus sistemas educativos, tornando-se a avaliação um imperativo.

Em muitos países considerados desenvolvidos, a partir de finais do século XX, a avaliação dos sistemas educativos tornou-se uma obrigação. Segundo Afonso e Costa (2011), a avaliação veio conferir à educação ideias de mercado / de ‘cálculo económico’, pondo em evidência o “desenvolvimento das comparações internacionais de resultados; a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino; a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional que complexificam a natureza e o formato das informações recolhidas” (p. 157).

De facto, a avaliação das escolas tem merecido grande debate e sido posta em prática em muitos países. Este crescente ganhar de terreno da avaliação dos sistemas educativos, faz com que diversos autores falem de um ‘Estado Avaliador’ no que concerne à Escola.

Segundo Barroso (2003), citado por Afonso e Costa (2011), podemos falar, por um lado, de ‘hibridismo’ no que diz respeito aos modos de regulação, por outro lado, de uma crise do ‘Estado educador’, “visível na proliferação de dispositivos de avaliação e na transferência de um controlo baseado nas normas para um controlo assente nos resultados” (p. 157). Deste modo, vem ao de cima a crise do ‘Estado providência’ e a substituição por um ‘Estado avaliador’, expressando-se “na promoção de um *ethos* competitivo patente na avaliação externa das escolas” (p. 157).

No mesmo sentido, Afonso (2001) salienta este ‘*ethos* competitivo’ do Estado avaliador, e exemplifica onde é que o mesmo se evidencia. Diz o autor que o Estado avaliador vem promover um ‘*ethos* competitivo’, o qual é evidente na avaliação externa, concretizada, por exemplo, pela realização de exames nacionais e provas de aferição ou pela presença mais frequente de membros da Inspeção Geral de Educação (IGE). O autor refere que o ‘*ethos* competitivo’ é, também, visível no “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (p. 26).

Encontramos diferentes ideias que estão subjacentes à avaliação das escolas, tais como: escolas eficazes; melhoria do desempenho das escolas; eficaz utilização dos recursos; fiscalização/controlo, sendo muitos os exemplos de programas desenvolvidos tendo por base estas ideias/movimentos. Como exemplo de programas dos movimentos da Eficácia Escolar e da Melhoria da Escola, podemos destacar: *International School Improvement Project*, *Halton Project*, *Accelerated School Project*, *Improving the Quality of Education For All*, *Schools Make a Difference*, *Success for All*).

Azevedo (2005) refere que após gerações e décadas destes programas, surgiu nos anos noventa do século XX “um movimento teórico-prático que se alimenta das duas correntes [do Movimento da Eficácia Escolar e do Movimento da Melhoria da Escola] – a Melhoria Eficaz da Escola. O objetivo central deste movimento é ajudar os centros educativos a mudar para conseguir os seus objetivos educativos de forma mais eficaz” (p. 68).

Barroso (1996) afirma que as medidas das políticas educativas passaram a contemplar de forma generalizada as características das escolas eficazes. Dessas medidas, “destacam-se as que procuram desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, reforçar o ‘sentido de gestão’ no desempenho dos

diversos cargos, aumentar a participação local no governo da escola e desenvolver dispositivos de avaliação externa” (p. 1).

Afonso e Costa (2011), referindo-se à avaliação externa das escolas como instrumento de regulação mais baseado no conhecimento do que na coação normativa, salientam os efeitos/consequências de um Estado que através da avaliação regula o sistema educativo/a(s) Escola(s). Referem que estas consequências são tão abrangentes que vão, por exemplo, desde a aprendizagem dos alunos, até ao desempenho profissional dos docentes (controlando o desempenho destes). A avaliação acaba por nortear os diferentes intervenientes da escola na sua ação. Assim, a avaliação externa é um instrumento “de intervenção direta do Estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação” (p. 165).

Deste modo, pela avaliação, o Estado passou a regular/exercer o seu poder sobre o sistema educativo, e em concreto sobre as unidades orgânicas de ensino (escolas/agrupamento de escolas).

Vários autores referem que se passou de uma regulação burocrática para uma regulação que remete para *accountability* (prestação de contas). Desta prestação de contas, no caso português, pode-se salientar: os exames nacionais; a avaliação de desempenho dos docentes ou a avaliação externa das escolas.

Definimos *accountability* como um processo integrado de *avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Nesta perspetiva, e em determinadas situações específicas, a avaliação surge como condição necessária para a prestação de contas, sendo que esta, por sua vez, implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e atos praticados (*answerability*). Finalmente, a imputação de responsabilidades e a imposição de sanções (*enforcement*) traduzem uma outra importante característica dos sistemas ou modelos de *accountability*. (Afonso, 2010, p. 22).

No sentido de ‘regulação mercantil’, Afonso (2009) afirma que a avaliação das escolas pode ser entendida como sendo “um conjunto difuso de dispositivos e instrumentos através dos quais se concretiza o controle social sobre as instituições de serviço público. A legitimação é assegurada numa perspetiva de prestação de contas e de escrutínio público sobre a provisão dos serviços a cargo do Estado” (p. 155).

O Estado português não foge à tendência dos países europeus na adoção de políticas públicas que visam o reforço da avaliação, nomeadamente da avaliação das escolas. O sistema de avaliação das escolas em vigor, em Portugal, baseia-se, por um lado na avaliação interna (muito comumente designada por autoavaliação) e por outro lado na avaliação externa.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, veio aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior – desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). No artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, são elencados os objetivos do sistema de avaliação:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

j) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

A lei mencionada, no artigo 5.º refere a estrutura do sistema da avaliação de educação – “A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”.

Façamos, seguidamente, um breve percurso pela avaliação das escolas em Portugal. Não sendo nosso objetivo apresentar, aqui, uma extensa análise e descrição histórica da avaliação das escolas, deixamos, somente, um breve apontamento sobre a avaliação no pós 25 de abril de 1974.

Desde finais da década de 1960, mas, sobretudo, com a implementação do regime democrático, em Portugal, registou-se uma grande expansão da escolarização.

Numa consulta, breve, dos dados relativos à taxa de escolarização em Portugal na “PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo⁴”, podemos verificar que:

- 1) Na Educação Pré-escolar, passou-se de uma percentagem de 0,9% em 1961 para 37,9% em 1989;
- 2) No 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 1961 a percentagem de escolarização era de 80,4%, sendo de 100% em 1989;
- 3) Por seu turno, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a taxa de escolarização em 1961 era de 7,5%, passando a 66,9% em 1989;
- 4) A taxa de escolarização, no 3.º Ciclo, era de 6,1% em 1961, sendo 49,5% em 1989;
- 5) Em relação ao Ensino Secundário, passou-se de uma taxa de 1,3% em 1961 para 24% em 1989.

Com esta significativa expansão da escolarização, a necessidade de avaliação do sistema educativo foi-se configurando como uma necessidade. Neste sentido, decorrente do Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, foi criada a Inspeção-Geral do Ensino.

O n.º 7 do Preâmbulo deste DL refere a criação da Inspeção-Geral do Ensino, do Ministério da Educação, “à qual caberão as funções de controle. Está-se certo de que a extraordinária importância das atribuições que lhe são cometidas estará na base de um desenvolvimento coerente e harmónico do ensino em Portugal”.

⁴ Página Web de PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo – pordata.pt/Portugal/Taxa+real+escolarizacao-987 (página consultada no dia 17/02/2021 às 17 horas).

Pelo Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto, a Inspeção-Geral de Ensino, passa a designar-se Inspeção-Geral de Educação (IGE).

Pelo Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a IGE assumiu a designação que tem, no presente, Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Desde a criação da Inspeção Geral do Ensino, até à atual IGEC, este organismo estatal foi sendo revistas e alteradas as suas competências. Pode constatar-se este facto em diferentes dispositivos legislativos, dos quais salientamos: Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril; Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro; Portaria 827-F de 2007, de 31 de julho; Portaria 827-G de 2007, de 31 de julho; Decreto Regulamentar n.º 81-B/07, de 1 de setembro.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na redação atual - Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, conhecida por Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE) menciona que é função do Estado a criação de dispositivos que possam garantir a qualidade do serviço educativo que é prestado. No artigo 56.º da LBSE é referido o objetivo da inspeção – “a inspeção escolar goza de autonomia no exercício da sua atividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objetivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

O sistema educativo português, que durante muito tempo se caracterizou por ser centralizador e burocrático, começou a acompanhar a tendência europeia, caminhando, deste modo, no sentido da descentralização e da autonomia.

Segundo Maroy (2006), “os sistemas educativos europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como às evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente” (p. 230). Elencando convergências e divergências em sistemas educativos europeus, o autor refere que há “uma tendência para uma crescente autonomia na gestão das escolas e, em simultâneo, regista-se um aumento dos mecanismos de controlo exercidos por um crescente conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização de práticas, ...)” (p. 231). Refere, ainda, que “nos países mais centralizados, como é o caso da França, Portugal ou Hungria, são visíveis orientações no sentido de descentralizar o sistema” (p. 231).

Se por um lado, a mudança legislativa encaminha no sentido de uma descentralização e autonomia, por outro, torna-se, também, evidente a necessidade de uma avaliação das escolas. No seguimento da LBSE, a Inspeção-Geral da Educação passou a ter a responsabilidade de criar os dispositivos para a avaliação das escolas.

Pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, é defendido que a autonomia da escola passa por elaborar e pôr em prática o Projeto Educativo da Escola. É, também, mencionado que este Projeto Educativo tem por objetivo responder às necessidades dos alunos, e que na sua conceção devem participar os diferentes intervenientes do processo educativo.

Neste sentido, é referido no Preâmbulo do DL n.º 43/89, que a autonomia da escola se efetiva pela elaboração do respetivo projeto educativo próprio, o qual é “constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

No artigo 2.º do mesmo DL é definido em que é que consiste a autonomia da escola.

1 – Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2 – O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração dos regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.

3 – A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei.

Em 1998, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino - desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este DL será revogado pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o qual se encontra em vigor à data (julho de 2021). No n.º 1 do artigo 8.º deste último Decreto-Lei, é apresentado o entendimento de autonomia.

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

Nos pontos 1 e 2 do artigo 9.º, são ainda apresentados os instrumentos que as escolas/agrupamentos de escolas têm para pôr em prática a autonomia. Destes instrumentos, destacamos: o Projeto Educativo; o Regulamento Interno; os Planos Anual e Plurianual de Atividades; o Orçamento Anual; o Relatório Anual de Atividades; o documento da Conta de Gerência; o Relatório de Autoavaliação.

A autonomia atribuída às escolas implica, em consequência, uma maior responsabilização em aspetos como a eficácia ou a melhoria das aprendizagens. Esta responsabilização acarreta uma avaliação/prestação de contas a que as escolas passaram a estar sujeitas. A avaliação das escolas ganhou, por conseguinte, um destaque crescente. No Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril, é mencionado o reforço da autonomia das Escolas, e, em simultâneo, "um regime de avaliação e prestação de contas". É referido no mesmo Preâmbulo que "a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade".

Nesta perspetiva, a avaliação das escolas (avaliação interna e avaliação externa) torna-se fulcral.

O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior foi implementado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Nos artigos 5.º e 6.º é referido que a avaliação das escolas assenta na autoavaliação e na avaliação externa. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, institui a obrigatoriedade da autoavaliação das escolas.

No ano letivo de 2006/2007, iniciou-se o atual modelo de autoavaliação, em vigor em Portugal. O processo de autoavaliação das escolas passa a dever preceder a avaliação externa, e será alvo de análise na avaliação externa.

No n.º 3 do artigo 8.º da Lei 31/2002, de 20 de dezembro, é referido que a avaliação externa entre outros elementos se estrutura no "sistema de certificação do processo de autoavaliação".

Pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, foi criado o denominado 'Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas'. De acordo com o referido Despacho, o objetivo de criação do grupo de trabalho passa por:

Estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

Este grupo de trabalho desenvolveu a sua ação numa amostra de vinte e quatro escolas (escolas não agrupadas/agrupamento de escolas) e apresentou no final de 2006 um relatório das atividades.

No ano de 2007, através do Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro, foi atribuída à Inspeção-Geral de Educação a função de pôr em prática "a avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com o modelo de avaliação concebido pelo Grupo de Trabalho".

Encontramo-nos, atualmente, no decurso de terceiro ciclo da AEE, tendo este iniciado no ano letivo de 2018/2019. O primeiro ciclo de AEE aconteceu de 2006/2007 a 2010/2011 e o segundo ciclo de 2011/2012 a 2016/2017.

Em Portugal, a avaliação das escolas tem vindo, deste modo, a universalizar-se, nas suas duas vertentes: avaliação interna e avaliação externa.

A avaliação interna, comumente designada por autoavaliação, normalmente antecede a avaliação externa. Esta avaliação é levada a cabo pela própria escola, com a colaboração/participação da comunidade educativa.

A avaliação externa parte da tutela (Ministério de Educação). Esta avaliação é levada a cabo por elementos exteriores à escola.

1.2. Regulação do Sistema Educativo

No contexto educativo, o termo 'regulação' tem vindo a adquirir 'protagonismo', Barroso (2005a) afirma que esta maior referência se deve ao novo papel que o Estado tem vindo a assumir. Através de novas formas de regulação, o Estado pretende deixar o 'controlo burocrático' e caminhar para a 'modernização da administração pública'. Diz o autor que "a atual difusão, no domínio educativo, do termo 'regulação' está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas" (p. 727).

Afirma Tristão (2016) que no quadro teórico relativo à "regulação social, o estudo das políticas públicas enquanto regulação da ação coletiva foca, por um lado, a ação do estado e, por outro lado, tem em conta as interações e interdependências entre atores em múltiplos níveis de ação" (p. 15).

O conceito de regulação engloba, assim, duas perspetivas de análise. Numa primeira leitura *top-down* das políticas públicas, a centralidade encontra-se no papel das autoridades públicas e na decisão política. Pelo contrário, na perspetiva *bottom-up*, o enfoque está na ação pública (nos atores) nas interações políticas entre governantes e governados.

A propósito da pluralidade de sentidos que o conceito de regulação pode adquirir, de acordo com o contexto disciplinar e linguístico, Barroso (2005a) faz uma sistematização de ideias relativas a este conceito no que diz respeito aos sistemas educativos:

- A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema;
- Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes (...), de finalidades e modalidades de regulação, em função das suas posições, dos seus interesses e estratégias;
- A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre ação dos 'regulados';

- Embora, no quadro do sistema público de ensino, o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos (. . .);
- A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio e transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar em 'multirregulação'. (Barroso, 2005a, pp. 733-734).

Entre outubro de 2001 e outubro de 2004, realizou-se em cinco países europeus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (apenas Inglaterra e País de Gales) o Projeto intitulado *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison*, o qual ficou conhecido pelo acrónimo *Regulateducnetwork*.

É comum em muitos países, nos países europeus por exemplo, a redução da intervenção dos Estados nos Serviços Educativos. Contudo, e em contrapartida, os Estados reforçam a sua regulação, sobretudo pela avaliação.

Barroso (2005a), nas conclusões ao Projeto *Regulateducnetwork*, aponta neste sentido de alteração do papel do Estado nos sistemas educativos. O autor afirma que:

- Os cinco países estudados tiveram, até à década de 80 do século passado, um modelo de regulação das políticas educativas comuns. Esse modelo, designado por burocrático-profissional, baseava-se numa 'aliança' entre o Estado e os professores, combinando uma regulação 'estatal, burocrática e administrativa' com uma regulação 'profissional, corporativa e pedagógica';
- As políticas atuais caracterizam-se por uma oposição a este modelo burocrático-profissional e convergem parcialmente em trajetórias que tendem a impulsionar modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos. Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do 'Estado avaliador' e o do 'quase mercado'. (Barroso, 2005a, pp. 736-737).

Como pudemos constatar no subcapítulo anterior deste nosso trabalho, as políticas de avaliação têm vindo a ganhar destaque significativo na educação, podendo ser, deste modo, entendidas como um modo de regulação institucional. O Estado passa

a intervir, sobretudo pela avaliação – há uma reconfiguração do papel do Estado na educação.

Barroso (2005a) afirma que “como é assinalado no Relatório Final do Projeto *Regulateducnetwork*, as políticas educativas dos cinco países estudados inspiram-se de um modo geral nos modelos pós-burocráticos, em particular do “Estado avaliador” (p. 740).

Tem vindo, assim, a assistir-se a uma mudança de uma regulação burocrática, para uma regulação pós-burocrática (ou uma regulação pelo mercado, como salientam alguns autores). De um sistema educativo centralizado, caminha-se para a descentralização do sistema educativo.

Contudo, e apesar das mudanças ocorridas no sistema educativo português, continuam a existir as duas realidades/tendências. Subsistem a regulação burocrática e a regulação pós-burocrática, e um sistema educativo que não é totalmente nem centralizado, nem descentralizado. Neste sentido, Barroso (2005a) fala de um hibridismo de regulação nacional.

Relativamente à regulação da educação, afirma Afonso (2001):

No que diz respeito à educação, começo por fazer uma breve alusão a algumas dimensões do Estado-avaliador (*evaluative state*). Esta qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitado por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas. (p.25).

O mesmo autor, referindo-se à realidade portuguesa, salienta de que modo se expressa o Estado-avaliador no sistema educativo não superior.

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas (...) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção-Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), instrumental e

mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. (p. 26).

Barroso (2006) salienta que a mudança/recomposição do papel do Estado e a nova definição dos papéis dos diferentes agentes educativos é um movimento lento e complexo. O autor salienta, também, que, para uma análise desta reconfiguração da educação, há que ter em conta a existência de três níveis de regulação, que são diferentes, mas que se complementam: a regulação transnacional; a regulação nacional e a microrregulação local.

Decorrentes da globalização e das diferentes relações de interdependência e influência entre Estados, nas políticas educativas são patentes várias influências /'contaminações' internacionais – uma regulação transnacional.

Barroso (2006) define regulação transnacional como sendo o cômputo de orientações, discursos, procedimentos e instrumentos, os quais são “produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (pp. 44-45).

A regulação transnacional pode resultar de diferentes origens – processos de relação entre os países. Neste sentido, Barroso (2006) aponta três grandes ordens de origens:

- 1) Tem origem muitas vezes nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos ou semiperiféricos (. ...);
- 2) Resulta da existência de estruturas supranacionais (como é o caso, para Portugal, da União Europeia) que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio (. ...);
- 3) Outras formas mais subtis e informais exercem igualmente um efeito regulador transnacional. É o que acontece com inúmeros programas de cooperação, apoio, investimento com origem em diversos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, União Europeia, Conselho da Europa, etc.) (. ...) Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos,

metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (...) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (p. 45).

O *Programme for International Students Assessment* (PISA) pode ser referido como o exemplo de como uma avaliação externa de âmbito internacional é instrumento de regulação na educação.

Costa (2011) apresenta o programa PISA, levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como um importante e relevante instrumento de regulação transnacional.

A OCDE projeta o PISA como sendo um difusor privilegiado, na área da educação, do modo como a regulação das políticas educativas se deve processar. Deste modo, é assumido pelos seus responsáveis um intuito claro de moldar o debate público sobre educação e de se interpor nos processos de decisão política dos vários países. As ideias e o conhecimento disseminados pelo PISA propõem modos específicos de gestão dos sistemas educativos, sugerindo modalidades específicas no exercício do governo, da administração e as técnicas educativas. É, assim, assumido pelos seus responsáveis como um instrumento de regulação social. (Costa, 2011, p. 80).

O PISA, em traços largos, consiste num estudo internacional, que a OCDE desenvolve desde o ano 2000, que pretende caracterizar os sistemas educativos de todos os países participantes.

Na página *web* portuguesa – pisaparaasescolas.pt⁵ – relativamente ao programa PISA, é referido o seguinte:

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA – <http://www.oecd.org/pisa/>) tem como objetivo essencial avaliar a forma como os alunos de 15 anos aplicam as competências que têm a Matemática, Leitura e Ciências face a problemas que os colocam perante situações de contexto real. Não se trata de avaliar o currículo escolar ou apenas os conhecimentos adquiridos. Trata-se de analisar como no final

⁵ Página consultada no dia 10/03/2021 às 16 horas e 30 minutos.

da escolaridade básica os alunos são capazes de raciocinar e usar os conceitos aprendidos, bem como as ferramentas adquiridas, para explicar e prever fenómenos.

Desde o ano de 2000 que de 3 em 3 anos o PISA é aplicado ao nível dos países. Tendo começado com a participação de 43 países, na edição de 2018 participaram 79 países e estão neste momento previstos 85 países para a análise que vai ocorrer em 2021. Portugal participa desde a primeira edição e o seu desempenho caracteriza-se por uma constante melhoria tendo alcançado em 2015 um desempenho superior à média da OCDE. A partir de 2009 começaram a surgir as questões sobre a possibilidade de utilizar este importante instrumento para avaliar individualmente uma escola verificando como aquela se posiciona no contexto mundial ou sobre a possibilidade de redes escolares locais poderem aprender com os sistemas nacionais de melhor desempenho em todo o mundo.

Este projeto é na sua essência o devolver às escolas todo o potencial da informação associada ao PISA, capacitando-as para desenvolverem estratégias de melhoria dos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

A regulação nacional pode ser entendida como uma regulação institucional, como uma forma como o Estado coordena, controla, orienta e influencia o sistema de educação. Barroso (2006) afirma que o Estado / administração pública exercem esta regulação nacional “orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (p. 50).

O autor salienta que em Portugal, tal como noutros países, na origem do sistema público está o poder e autoridade estatal, tendo-se posteriormente caminhado para uma aliança entre o Estado e os profissionais (professores), ficando de fora os pais, os alunos e a comunidade. Barroso afirma que esta aliança Estado/professores fez-se “sob o signo de preservação da unidade, homogeneidade e equidade do serviço público de educação nacional, mas não conseguiu garantir a qualidade e eficácia do funcionamento global do sistema e dos seus resultados” (p. 51).

A regulação do sistema educativo conjugava, assim, a ‘burocracia’ e o ‘profissionalismo’. A par de tensões e ambiguidades que acompanhavam este regime burocrático-profissional, fatores económicos e políticos levaram, nas últimas décadas,

à reestruturação dos serviços públicos e dos modos de regulação. Neste sentido, Barroso (2006) salienta que “a degenerescência deste processo de regulação burocrático-profissional e a emergência, por efeito da ‘regulação transnacional’ e de mutações políticas e sociais internas, de novos modos de regulação constituem uma das principais características da situação atual da regulação nacional” (p. 53).

A par da crescente regulação transnacional, passaram a coexistir modelos opostos de regulação – uma regulação pelo Estado (burocrática) e uma regulação pelo mercado. Barroso, refere, deste modo, a existência de um hibridismo “enquanto sobreposição e mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação política, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (p. 53).

Na regulação da educação, há, ainda, outro nível a ter em contra, a regulação local. A nível local, os diferentes atores e intervenientes no processo educativo irão influir, também na regulação.

Neste sentido, Barroso (2006) define a microrregulação local do seguinte modo:

Processo de coordenação de ações dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical, entre ‘administradores’ e ‘administrados’, quer, numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2006, p. 57).

O autor salienta que a microrregulação local pode advir de diversos polos. Elenca, deste modo, as diferentes origens que esta regulação pode ter:

- Os serviços não centrais da administração pública que intervêm diretamente ao nível local;
- Diferentes grupos de interesse, como por exemplo de cariz político, social, religioso ou profissional, que podem estar constituídos ou não em associações;
- Os atores individuais que participam diretamente no funcionamento do sistema de educação, como por exemplo os docentes, os alunos, os pais e encarregados de educação, os funcionários não docentes, ou os dirigentes escolares.

Barroso (2005b) considera que "a 'microrregulação local' remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional" (p. 70).

Deste modo, e tendo em conta Barroso (2005b) podemos considerar que na regulação dos sistemas educativos, para além do aumento da regulação transnacional e do 'hibridismo' da regulação nacional, há uma tendência para a dispersão de microrregulação local.

1.3. Reconfiguração do papel do Estado na Educação

As dinâmicas de regulação do Estado em relação aos serviços públicos, nos regimes democráticos ocidentais, têm sofrido alterações. Afonso (2009) aponta para essa transição de uma *lógica da regulação burocrática* para uma *lógica da regulação mercantil*.

Este autor salienta que “o reforço da avaliação dos serviços públicos reflete pressões no sentido da reconfiguração da regulação estatal, numa lógica que valoriza a dimensão política da avaliação, a prestação de contas, a divulgação e discussão pública de resultados” (p. 157).

Afonso (2009) referindo-se ao caso português, afirma que a massificação da escola – *explosão escolar*, na segunda metade do século XX, foi, progressivamente, pondo em causa o centralismo administrativo em relação à educação. Os serviços do Ministério da Educação viram-se confrontados com um ‘processo de gigantismo acelerado da burocracia da administração educativa’, donde advieram “crescentes problemas de governabilidade, conduzindo, de facto, a uma efetiva redução da capacidade do Estado de gerir o sistema público de educação” (p. 159). Consequentemente, afirma o autor que, desde a última década do século XX, começaram a ser preparados “novos repertórios de ação baseados numa progressiva utilização de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diversificação e avaliação, no contexto de uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, e de reforço de dispositivos de regulação horizontal” (pp. 159-160).

Assim, nas últimas décadas, temos vindo a assistir a uma reconfiguração do papel do Estado no que diz respeito à Educação: de uma regulação burocrática para uma regulação pós-burocrática, baseada na monitorização/avaliação. Menitra (2011) afirma que esta transição de modelo de regulação é visível na “emergência de um discurso mais favorável à construção de um mercado educativo e de um controlo exercido pelos resultados. [Sendo exemplo o] papel relevante da avaliação e da prestação de contas” (p. 84).

Barroso (2005a), numa síntese das conclusões ao Projeto *Reguleducnetwork*, salienta esta transição de um modelo de regulação burocrático-profissional, para um modelo pós-burocrático.

Afirma Barroso (2005a) que nos cinco países que participaram no projeto *Regulateducnetwork*, permaneceu, até à década de oitenta do século XX, o modelo de regulação das políticas educativas burocrático-profissional, que se baseava-se numa “aliança’ entre o Estado e os professores, combinando uma regulação ‘estatal, burocrática e administrativa” (p. 736). As atuais políticas educativas são contrárias a este modelo, surgindo “modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos, [os quais giram] em torno de dois referenciais principais: o do ‘Estado avaliador’ e do ‘quase mercado.’” (p. 737).

O Projeto *Regulateducnetwork*, financiado pela Comissão Europeia, desenvolveu-se de 2001 a 2004 em cinco países europeus: Bélgica, Reino Unido, França, Hungria e Portugal. Este projeto levou a cabo um estudo que comparou as mudanças nos modos de regulação da educação nos sistemas educativos dos cinco países referidos.

Na sequência do Projeto *Regulateducnetwork*, Maroy (2006) destaca as seguintes mudanças ocorridas nos sistemas educativos destes países:

- tendência para a crescente autonomia das escolas;
- aumento do controlo do Estado (feito através da avaliação, por exemplo);
- medidas procurando um equilíbrio entre centralização e descentralização;
- crescimento cada vez mais acentuado da avaliação externa;
- promoção da escolha das escolas por parte das famílias;
- aumento e diversificação de ofertas educativas;
- decrescente autonomia do professor.

As conclusões do Projeto *Regulateducnetwork* apontam no sentido de um novo papel do Estado. Barroso (2005a), supracitado, fala de ‘quase mercado’ ou de ‘Estado avaliador’. O Estado não se exclui do processo de regulação, mas veio introduzir no sistema educativo nuances de mercado. São, deste facto, exemplo, a possibilidade/promoção da escolha da escola por parte dos encarregados de educação ou alunos.

Essencialmente, a partir de finais do século XX, a primazia que o Estado detinha sobre o sistema educativo vai-se perdendo. Passam a contar e ter preponderância diferentes atores e interesses. Neste sentido, Barroso (2005b) afirma a relevância que passam a deter outros atores “quer sejam as chamadas ‘forças de mercado’ (empresários e cooperações), quer sejam grupos de interesses específicos (...), quer sejam os pais dos alunos (e os próprios alunos) enquanto cidadãos ou consumidores, individualmente considerados ou agrupados em associações” (p. 63).

Na reconfiguração do papel do Estado na Educação, entrando na lógica de 'quase mercado', desenvolveram-se mecanismos e instrumentos de avaliação da eficácia ou qualidade das escolas.

No processo de descentralização do Estado, no que diz respeito à regulação do sistema de educação, surge a autonomia das escolas. A autonomia que as escolas adquiriram acarretou, por conseguinte, maior responsabilização para as mesmas. Deste modo, a par do cumprimento da conformidade legal, as escolas passaram, também, a ser avaliadas pelos diferentes resultados conseguidos (académicos; sociais; prestação do serviço educativo; liderança e gestão; etc.).

Afonso (2010), em jeito de conclusão ao seu artigo “Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa”, afirma que:

A problemática da *accountability*, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social. (Afonso, 2010, p, 27).

Afonso (2009), salienta a crescente tendência de a avaliação externa apresentar-se como modo de regulação. Diz o autor que, tendencialmente, a avaliação externa passou a ser entendida numa perspectiva “de promoção da regulação mercantil, através da ativação da procura por parte das famílias, e do reforço de mecanismos formais e informais de controlo social sobre a escola, verificando-se o declínio burocrático centrado na verificação dos meios e dos procedimentos” (p. 157).

Barroso (2003) designa a avaliação por regulação de mercado, pois na medida que as escolas/agrupamento de escolas se tornam autónomas, tornam-se prestadores de contas.

A transformação/passagem de um ‘Estado Educador’ para um ‘Estado Avaliador’ é uma tendência, de um modo geral, nos sistemas educativos europeus. Afonso (2009), salienta que, no caso português, a referida tendência é visível “no reforço da avaliação externa dos resultados escolares (exames, provas aferidas, etc.), na reconversão da intervenção inspetiva através da “avaliação integrada” das escolas, e na redefinição do controlo da formação inicial e contínua de professores – numa lógica de ‘acreditação” (p. 167).

Afonso (2001) referindo-se ao 'Estado Avaliador', salienta que este pretende essencialmente "sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas" (p. 25).

CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Capítulo II - Políticas de avaliação externa das escolas

Na Europa, sobretudo desde o início do século XXI, temos assistido a significativas mudanças nas políticas educativas. Neste sentido, afirmam Sousa e Terrasêca (2015):

As últimas décadas, particularmente o início deste século, têm sido marcadas por transformações no domínio das políticas em educação nos países da Europa, que se vêm traduzindo pela implementação de novos modos de regulação nacionais e transnacionais, com a emergência de novas instituições na sua concetualização, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (. ...)

Estas mudanças levaram a transformações da função do Estado na (re)definição das políticas educativas, que têm vindo a atribuir à avaliação um lugar de grande centralidade. (Sousa & Terrasêca, 2015, p. 3).

Em muitos países europeus, no que diz respeito a políticas educativas, tem-se caminhado para a descentralização. Tem-se vindo a assistir a uma mudança nas políticas educativas, em que podemos salientar: um hibridismo nos modos de regulação; a crise/substituição do 'Estado Providência' pelo 'Estado Avaliador'; e a promoção de uma lógica de mercado promovida, em parte, pela AEE. Barroso (2003), citado por Afonso e Costa (2011), salienta de que forma se manifesta o hibridismo dos modos de regulação e a crise do 'Estado educador':

Visível na proliferação de dispositivos de avaliação e na transferência de um controlo baseado nas normas para um controlo assente nos resultados. Põe-se a descoberto a crise do Estado Providência e a sua substituição por um Estado Avaliador, que se expressa nomeadamente na promoção de um *ethos* competitivo patente na avaliação externa das escolas. (p. 157).

Também o sistema educativo português tem seguido esta tendência, com especial enfoque para a avaliação externa. Esta pode, facilmente, ser verificada pela realização de exames nacionais e provas aferidas; pela integração de projetos e programas internacionais, como o PISA por exemplo.

Neste sentido, referindo-se ao caso português, Afonso e Costa (2011) salientam que, em parte, a pressão para a avaliação externa das escolas é promovida pela União Europeia e deixam exemplos concretos, onde se pode verificar a avaliação externa.

Em Portugal, a pressão para a avaliação externa em educação, promovida indireta e subtilmente através deste novo modo de governança da União Europeia, verifica-se no restabelecimento dos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário e na criação de provas de aferição nacionais. (. ...) Ainda num registo de avaliação externa, salienta-se o recurso, cada vez mais frequente, a um dispositivo social da escola baseado na elaboração e publicação de listas ordenadas das escolas, a partir dos resultados obtidos pelos respetivos alunos em exames nacionais (rankings). Ademais, é de realçar a importância de programas internacionais de avaliação do desempenho dos alunos como o (...) PISA. (Afonso & Costa, 2011, pp. 157-158).

Podemos encontrar fundamento para o novo paradigma de governança educativa que atribui centralidade às práticas de avaliação (autoavaliação e avaliação externa) na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Refere o artigo 5.º que “a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”.

No artigo 3.º do mesmo dispositivo legal, apresenta-se o sistema de avaliação como sendo “um instrumento central de definição de políticas educativas”, visando os seguintes objetivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;

- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Numa leitura dos objetivos que norteiam a avaliação das escolas, percebemos que a ideia de melhoria está bem presente. De forma explícita, em três dos nove objetivos é referido o termo melhoria. É notória, nas últimas décadas, a pressão para a melhoria vinda de diversos setores e atores. Afirma Azevedo (2006) que “vivemos num contexto sociopolítico que coloca muita pressão sobre a melhoria de qualidade das escolas e dos resultados dos alunos (. ...) [Esta pressão] é exercida hoje por uma pluralidade de atores. Entre eles (...) pais, empresários e órgãos de comunicação social” (p. 2).

Segundo Murillo (2005), citado por Azevedo (2006), “a melhoria das escolas é o esforço sistemático e contínuo dirigido à mudança das condições de aprendizagem e outras condições internas associadas, com a finalidade última de alcançar mais eficazmente as metas educativas” (pp. 2-3).

Em variados estudos realizados nas últimas décadas, a ideia de melhoria tem tido destaque. Neste sentido, surgiram diferentes movimentos, tais como Melhoria das Escolas ou Escolas Eficazes.

O Movimento das Escolas Eficazes surge como reação a estudos anteriores à década de 1970 que apontavam no sentido de um determinismo social, ou seja, que os alunos favorecidos social e economicamente alcançariam sucesso escolar; e pelo contrário os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos estariam destinados ao insucesso.

O designado Relatório Coleman de 1966, é um dos exemplos mais conhecido destes estudos. Foi estudada a possível relação entre os recursos postos à disposição

dos alunos e o seu sucesso/insucesso. Chegando à conclusão que a qualidade desses recursos não conseguia colmatar as diferenças derivadas das origens sociais dos alunos. As escolas por si só não conseguiam levar os alunos ao sucesso, sendo, assim, a família/ a origem social fator determinante para o sucesso dos alunos.

O Movimento das Escolas Eficazes (*Effective School*) pretendeu contrariar este determinismo, afirmando que perante certas condições específicas as escolas podem influir nos resultados alcançados pelos alunos. Afirma Bolívar (1999), relativamente às Escolas Eficazes:

As escolas que são eficazes requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efetivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros. Cada uma destas características, isoladamente, tem pouco impacto. O que faz da escola um sistema de ação organizada é a sua combinação específica. (Bolívar, 1999, p. 30).

A par deste, surge outro movimento, o Movimento da Melhoria das Escolas (*School Improvement*). Azevedo (2006) afirma que este movimento, criado nos finais dos anos sessenta, evoluiu nas décadas seguintes e contou com diferentes experiências e projetos. Como exemplos, o autor salienta:

- O projeto ISIP – *International Improvement Project* – da OCDE.
- Os contributos de investigadores como Fullan, Hopkins e Hargreaves.
- O projeto IQUEA – *Improving the Quality of Education for all*.
- O projeto *Schools Make a Difference*.

Na década de 1990, surgiu um movimento que pretendeu unir o Movimento da Melhoria das Escolas com o Movimento de Investigação da Eficácia Escolar, designado por 'Melhoria da Eficácia Escolar' (*Effectiveness Schools Improvement* - ESI). Salienta Azevedo (2006), relativamente a este movimento, que o "foco estratégico ganhou mais relevância e a atenção dirige-se tanto para a cultura de cada escola como para os processos de melhoria e para os resultados concretos obtidos no rendimento dos alunos" (p. 3). Nesta perspetiva, afirma o autor que "a melhoria da educação será

construída sobre o pilar da melhoria de cada escola, sozinha ou envolvida em projetos de redes de escolas” (p. 3).

Bolívar (2016) afirma que são necessários dispositivos externos de avaliação para assegurar uma educação de qualidade para todos.

Para garantir o direito a uma boa educação a todos e em todos os lugares, é preciso contar com dispositivos externos que possibilitem evidenciar o grau em que ele está assegurado, afim de que as escolas deem conta dos níveis de educação oferecida. (Bolívar, 2016, p. 30).

No que concerne à avaliação externa das escolas, há diferentes modelos, dos quais podemos salientar: o modelo centralizado ou o modelo de mercado.

Refere Bolívar (2016) que a sua perspetiva se situa na linha de outros autores, como Fuhrman (1999), - a chamada “*the new accountability*”. Afirma, deste modo, que “la responsabilización o la rendición de cuentas tienen como finalidad primera la capacitación para la mejora (...) y no tanto los rankings o un sentido penalizador” (p. 287).

Na Europa, com a, já, mencionada tendência para a descentralização das políticas educativas, a avaliação das escolas encaminhou-se para o modelo de mercado, em que as escolas, enquanto organizações, prestam contas em diferentes dimensões, tais como: gestão, prestação de serviço educativo e resultados académicos.

Neste sentido, Maroy (2006), salientado algumas conclusões ao Projeto *Reguleducnetwork*, refere que há:

- Uma tendência para uma crescente autonomia na gestão das escolas e, em simultâneo, regista-se um aumento dos mecanismos de controlo exercidos por um crescente conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas (. ...));
- O crescimento, a diferentes níveis, da avaliação externa: avaliação do sistema no seu todo, das instâncias intermédias ou regionais e dos organismos locais;
- A promoção da livre escolha da escola por parte dos pais e encarregados de educação. Esta medida, que implica a flexibilização dos dispositivos da matrícula escolar, tende a introduzir no sistema lógica do ‘quasi-mercado’. (p. 231).

A avaliação das escolas tem vindo a ganhar destaque nos sistemas educativos nas últimas décadas, e em Portugal não tem sido exceção.

Partindo de Tristão (2016), salientamos alguns exemplos de iniciativas de avaliação externa realizadas em Portugal, tanto de iniciativas de responsabilidade do Ministério de Educação, como de iniciativas que foram levadas a cabo por organismos externos ao Ministério de Educação:

- Observatório da qualidade da Escola (1992-1999): este observatório destinou-se às escolas de segundo e terceiro Ciclos, tendo considerado diversos fatores como: recursos, contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar, resultados.
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002): destinou-se às escolas de segundo e terceiro Ciclos e de Ensino Secundário, tendo, entre outros objetivos, pretendido instituir a autoavaliação como fator de melhoria da qualidade educativa.
- Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999): avaliação que se baseava, essencialmente, nos resultados académicos dos alunos.
- Programa AVES (2000): o Programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES) foi uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, e no seu início teve o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000): da responsabilidade da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, este projeto apoiou os associados a fazer da autoavaliação um instrumento de melhoria.

Entre 2004 e 2006, na sequência do DL n.º 208/2002, de 17 de outubro, e da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, assiste-se à efetividade da autoavaliação no sistema educativo português. Pela autoavaliação de carácter obrigatório, pretendeu-se contribuir para uma melhoria da escola tanto na concretização da sua ‘missão’ pedagógica/aprendizagem e sucesso dos alunos como na sua gestão e administração. Neste sentido, refere o artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, os ‘termos de análise’ em que assenta a autoavaliação:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das criança e alunos;

- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A AEE tem, em Portugal, uma história de cerca de quinze anos, inserindo-se na transição para os modelos pós-burocráticos das políticas educativas. Afonso e Costa (2011) afirmam que a AEE promove "a autonomia das escolas, a descentralização, o *empowerment* das famílias e da comunidade, a escolha da escola pelos pais, e a diversificação dos percursos escolares" (p. 165).

A AEE assume-se, deste modo, como instrumento de regulação pós-burocrático. A regulação que é efetivada pela AEE é *soft* e baseia-se mais no conhecimento do que em imperativos normativos. A AEE possibilita a aquisição de conhecimento, pretendendo que os intervenientes educativos moldem/alterem comportamentos. Salientam Afonso e Costa (2011) que "este instrumento de avaliação das escolas [avaliação externa] que se coloca nas mãos dos atores escolares e da equipa de avaliação (...) [produz e define] diferentes tipos de conhecimento, moldando, assim, o comportamento dos atores sociais" (p. 166).

No mesmo sentido, os autores salientam que a AEE:

Trata-se de um instrumento de intervenção direta do Estado, combinando normativos nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversificação, e à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação. A regulação que concretiza é essencialmente *soft*, centrada no conhecimento, configurando-se como um instrumento de regulação baseado no conhecimento. (Afonso & Costa, 2011 p. 165).

Afonso e Costa (2011) apontam, também, no sentido de que a avaliação das escolas comporta a prestação de contas: por um lado, a responsabilização na lógica de mercado e, por outro lado, o controlo burocrático administrativo.

Destacamos, seguidamente, as principais fases de implementação da política pública de AEE em Portugal:

- 2006 - pelo Despacho Conjunto 370/2006, de 3 de maio, foi criado do Grupo de Trabalho responsável por desenvolver o modelo de autoavaliação a avaliação externa dos estabelecimentos da educação pré-escolar ao ensino secundário da rede pública. Consistiu numa experiência piloto de avaliação externa de escolas e publicação do relatório;
- De 2006/2007 a 2010/2011 - generalização do Primeiro Ciclo de AEE. Durante o Primeiro Ciclo de AEE, a avaliação interna (autoavaliação), também, se foi implementando;
- 2011 - Recomendação 1/2011 do Conselho Nacional de Educação; criação do Grupo de Trabalho para a proposta do Segundo Ciclo de AEE;
- De 2011/2012 a 2016/2017 – Segundo Ciclo de AEE;
- 2016 - Criação do Grupo de Trabalho para a elaboração de proposta do Terceiro Ciclo de AEE;
- 2018/2019 - iniciou-se o Terceiro Ciclo de AEE.

Em relação ao processo como se desenvolve a avaliação externa, salientamos que as unidades orgânicas – Escolas Não Agrupadas (ENA) / Agrupamentos de Escolas (AE) são informados, previamente, pela tutela que irão ser alvo de avaliação externa. O processo de AEE pode ser caracterizado por três momentos:

1. Caracterização de ENA/AE – solicitação à escola de documentos organizadores da ação educativa: (Projeto Educativo; Projeto Curricular de Escola/Agrupamento; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; ...); Recolha de dados de bases estatísticas nacionais relativas à ENA/AE (avaliação externa; taxas de transição/retenção; taxas de abandono escolar; número/percentagem de alunos apoiados com Apoio Social Escolar); solicitação à Direção da ENA/AE de um Documento de apresentação da escola. Segundo Afonso e Costa (2011), na conceção deste documento, as escolas podem orientar-se pelo modelo sugerido pela IGE (atual IGEC) na sua página *web*, “intitulado ‘Tópicos para a apresentação da escola’, onde se dão a conhecer as prioridades e as metas de desenvolvimento, bem como as estratégias

a desenvolver para as alcançar, os resultados obtidos e as reflexões que suscitaram” (p. 159).

2. Avaliação da ENA/AE pela equipa de AEE (dois inspetores da IGE (atualmente IGEC) e um avaliador externo à IGEC, normalmente de uma instituição de ensino superior). A equipa de avaliação externa procede à recolha de informação, através de: análise de documentos; visita à escola – observação de instalações/equipamentos/serviços; entrevistas em painel com diferentes intervenientes da Comunidade Educativa (Conselho Geral; Direção; representantes de Docentes, de Assistentes Operacionais, de Assistentes Técnicos, de Alunos, de Pais e Encarregados de Educação, da autarquia; e outros parceiros). Nos painéis de entrevista, far-se-á o cruzamento da perspetiva dos entrevistados com os documentos oficiais orientadores da ENA/AE.

3. A produção de um relatório pela equipa de avaliação externa consiste na última fase deste processo. Neste relatório, são destacados os pontos fortes e os pontos fracos/pontos de melhoria da organização escolar. A proposta de relatório é enviada à Direção da ENA/AE, para que esta possa realizar contraditório, se assim o entender. A versão final do relatório é publicada no Portal da IGEC.

Os resultados atribuídos à ENA/AE na AEE têm como objetivo levar a que esta melhore na sua organização e funcionamento. Desta forma, grosso modo, podemos assumir que a grande finalidade da AEE passa pela melhoria.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, aponta cinco objetivos da AEE, nos quais, também, é evidente a ideia/objetivo de melhoria:

1. Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das práticas e dos seus resultados;
2. Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
3. Reforçar a capacidade das escolas para desenvolver a sua autonomia;
4. Concorrer para a regulação do sistema educativo;
5. Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Durante o Primeiro Ciclo de avaliação externa, a autoavaliação também foi implementada, tornando-se, aliás, de carácter obrigatório.

Diversos autores salientam que a avaliação externa influi na autoavaliação, por exemplo, na escolha de dispositivos/instrumentos desta. Neste sentido, afirma Tristão (2016) "conclui-se haver uma influência evidente de avaliação externa das escolas na definição dos dispositivos de autoavaliação das escolas, sobretudo nas escolas menos bem classificadas" (p. 59).

Passados dois ciclos de AEE, e já no decurso do terceiro ano letivo do terceiro ciclo, podemos constatar que a avaliação externa foi progressivamente ganhando destaque no sistema educativo português e centralidade no sistema de avaliação das escolas. Esta relevância que a AEE foi adquirindo está patente, por exemplo, nas implicações que tem na atribuição de 'quotas' de Muito Bom e Excelente na Avaliação de Desempenho Docente (ADD) em cada AE/ENA. Segundo o Despacho n.º 12566/2012, de 26 de setembro, os resultados obtidos pelas escolas na AEE são fator de majoração na definição do número de menções de Muito Bom e Excelente a atribuir aos docentes na ADD. Refere, deste modo, o artigo 1.º do referido Despacho:

O presente despacho estabelece os universos e os critérios para determinação dos percentis relativos à atribuição das menções de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato em funções públicas a termo resolutivo, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Também, e no que diz respeito à autoavaliação das escolas, podemos considerar que a AEE teve o seu impacto. Neste sentido, e embora a lei sobre a avaliação do sistema educativo seja de 2002, Tristão (2016) considera que a autoavaliação só ganhou impacto alargado com a generalização da avaliação externa.

A avaliação das escolas encontra-se prevista no sistema educativo desde 1986, com a LBSE. O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior foi implementado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Nos artigos 5.º e 6.º é mencionado que a avaliação das escolas assenta na autoavaliação e na avaliação externa.

Em Portugal, a avaliação das escolas públicas centra-se na dimensão da autoavaliação e da avaliação externa, cuja articulação é normativamente declarada e tem sido incentivada em diversas iniciativas de avaliação, aferição e acompanhamento. (Sousa & Terrasêca, 2015, p. 1).

Parece-nos evidente a relação de ‘dependência’ da autoavaliação em relação à AEE. No n.º 4 do artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, é referido que a avaliação externa entre outros elementos se estrutura no “sistema de certificação do processo de autoavaliação”.

A IGEC não recomenda o modelo de autoavaliação, mas as escolas “são obrigadas a cumprir procedimentos, a recorrer a instrumentos e a utilizar de modo privilegiado certos dados na sua avaliação” (Sousa & Terrasêca, 2015, p. 12).

No relatório de 2009 da IGE, sobre a avaliação externa das escolas, é mencionado que se solicita à escola um documento escrito de apresentação da mesma, em que se “(i) estabeleça a ligação entre autoavaliação e avaliação externa, (ii) enquadre um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e (iii) constitua suporte de apresentação a fazer pela Direção no início da visita” (IGE, 2009, p. 48).

No relatório de 2012 da IGEC, salienta-se que o documento de apresentação solicitado pela IGEC sistematizaria “a leitura que a escola faz de si mesma e (...) [deveria atestar] o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação” (IGEC, 2012, p. 11).

Neste sentido, Terrasêca (2016) afirma que a autoavaliação, em relação à AEE, consiste sobretudo “na recolha e organização de informação para fornecer à entidade responsável da avaliação externa (a IGE), no sentido de prestar contas à tutela e à sociedade acerca do seu serviço educativo” (p. 168).

Deste modo, salientamos que estando a autoavaliação ao serviço da avaliação externa, realça-se a ideia de prestação de contas e sublinha-se que a AEE tem vindo a afirmar-se como instrumento de regulação pós-burocrático.

A AAE tem vindo a assumir-se, por conseguinte e cada vez mais, como um *instrumento de regulação baseado no conhecimento*.

A avaliação externa das escolas, [enquanto instrumento de regulação baseado no conhecimento], faz esbater o centralismo tecnocrático estatal, em detrimento da implementação de estratégias que envolvem os vários atores nos processos de decisão. A ação declina-se em múltiplas coordenações coletivas que se desenrolam entre atores, em número e identidades variáveis, assentando sobre convenções de diversos domínios e naturezas. Entram em cena os Diretores das escolas, os professores, os pais, as equipas de autoavaliação, as equipas

inspetivas, e os avaliadores externos na figura de especialistas. (Afonso & Costa, 2011, p. 180).

Os referidos autores salientam, ainda, que a AEE deve ser entendida no âmbito da reconfiguração do papel do Estado na educação.

A promoção da AEE e dos resultados, escolares deve, assim, ser compreendida no quadro do processo de re-regulação [*sic*] das políticas educativas, no âmbito de um amplo movimento de 'reestruturação do Estado' (. ...) É o advento do Estado avaliador que, em Portugal, se pronuncia através do incremento de processos de avaliação externa, quer em termos dos resultados escolares dos alunos, quer em termos do desempenho das organizações escolares, quer em termos da publicação dos resultados da avaliação” (Afonso & Costa, 2011, p. 184).

Concluído o percurso pela fundamentação teórica, em que destacámos a avaliação do sistema educativo como regulação e as políticas de avaliação externa das escolas, pretendemos, no seguimento deste nosso estudo, perceber o impacto que o processo de avaliação externa, enquanto instrumento de regulação, terá tido no AEV.

SEGUNDA PARTE

| ' ' | | ' ' |

CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E TIPO DE ESTUDO, E INSTRUMENTOS DE RECOLHA / TRATAMENTO DE DADOS

Capítulo III - Pressupostos teóricos, estratégia de investigação e tipo de estudo, e instrumentos de recolha / tratamento de dados

No seguimento do presente trabalho, procedemos à explicitação dos pressupostos teóricos, da estratégia de investigação, do tipo de estudo e dos instrumentos de recolha / tratamento de dados, tendo em conta os objetivos do nosso estudo.

3.1. Pressupostos teóricos

A AEE, como salientámos anteriormente no nosso estudo, tornou-se num instrumento de regulação do sistema educativo, das escolas. Assim, e de acordo com o relatório “Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007”, partimos do pressuposto que a avaliação das escolas contribui para a melhoria das aprendizagens e dos resultados. (IGE, 2007).

O nosso estudo pretende, pois, perceber o impacto que a avaliação externa terá tido no AEV. Pretendemos perceber se os resultados presentes nos relatórios de AEE terão influenciado em documentos orientadores do AEV, elaborados, posteriormente, a cada momento de AEE.

Ao pretendermos perceber o possível impacto que a AEE terá tido em documentos orientadores do AEV, entramos no domínio da Administração Educacional/Escolar. Deste modo, apontamos como campo do nosso estudo a Administração Educacional.

Administração Educacional como disciplina ou campo de estudo é recente. Barroso (2005b) afirma que esta disciplina, surgida na primeira metade do século XX, foi inicialmente um fenómeno exclusivo norte-americano. Sobretudo a partir dos anos setenta, estendeu-se ao Canadá e ao Reino Unido. Nos anos oitenta, expandiu-se a outros países da *Commonwealth*. “Na Europa continental ainda é mais recente, meados de 80 a 90 e, no caso dos países da Europa do Sul, com sistemas administrativos bastante centralizados, como uma história bastante peculiar” (pp. 12-13).

O mesmo autor salienta que esta disciplina ou campo de estudo surge num território *ambíguo*, anteriormente ocupado pelas *Ciências da Educação* e pelas *Ciências da Administração e Gestão*.

Bush (1999), citado por Barroso (2005b), afirma que a Administração Educacional “evoluiu de uma situação de dependência em relação a ideias

desenvolvidas em outros campos para se tornar numa disciplina estabelecida com teorias próprias e alguns dados empíricos para testar a sua validade na educação” (p. 13). Esta evolução trouxe uma acesa discussão, pela qual se pretendia saber se “a educação deve ser vista, simplesmente, como um outro campo de aplicação de princípios gerais da administração e gestão, ou como uma disciplina separada, com o seu corpo de conhecimento” (p. 14).

A Administração Educacional é uma disciplina abrangente e com diversas dimensões. Neste sentido, afirma Lima (2010) que a Administração Escolar aponta para “um campo de práticas de administração, gestão, governo ou direção de sistemas ou redes escolares e de escolas, ou outras entidades de ensino, e, simultaneamente, para um campo de estudos, teorias, disciplinas académicas e cursos, ou programas” (p. 1). São, assim, abrangidos pela Administração Educacional as estruturas legais, as organizações escolares e os atores implicados de algum modo na administração e gestão dos recursos.

Entendemos que a nossa investigação se enquadra no campo da Administração Educacional, dado que partiremos da avaliação externa do AEV, levada a cabo pela IGEC, para a influência que esta avaliação terá tido em documentos estruturantes do AE. Sendo estes documentos de iniciativa/responsabilidade dos atores com funções de gestão de topo e intermédia no AEV.

Para o nosso objeto de estudo, temos presente as políticas pós-burocráticas de regulação da educação: regulação pela avaliação; regulação local; e multirregulação.

O nosso estudo encontra, pois, enquadramento teórico na regulação política da educação. Na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação das escolas torna-se um instrumento de regulação do sistema educativo.

Deste modo, no nosso estudo, ao analisarmos o impacto que a AEE terá tido em documentos orientadores do AEV, estamos a considerar que a AEE é um instrumento de regulação educativa, dos sistemas educativos, nomeadamente das escolas.

Afonso e Costa (2011), já anteriormente mencionados, integram a AEE nos modelos pós-burocráticos de regulação da educação. A AEE é apresentada como um instrumento de promoção de autonomia das escolas, contribuindo para a descentralização. Com a AEE, as famílias e a comunidade adquirem maior poder nas escolas, por exemplo os pais e encarregados de educação passaram a poder escolher a escola dos seus educandos.

A regulação que concretiza é essencialmente *soft*, centrada no conhecimento, configurando-se como um instrumento de regulação baseado no conhecimento. A ação dos atores é regulada por mecanismos de circulação do conhecimento e menos pela coação e constrangimentos normativos. Assim, numa lógica de governança trata-se de um tipo de regulação focado na iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelo Estado. (Afonso & Costa, 2011, p. 165).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, é nosso objetivo perceber o impacto que o processo de AEE, enquanto instrumento de regulação, terá tido no AEV. Sendo, assim, a problemática/questão central do nosso estudo a seguinte:

- Qual a influência da avaliação externa nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas *Ventum*?

A partir desta questão central do nosso estudo, outras surgiram, e para as quais procuramos respostas. São essas questões as seguintes:

1. Quais os pontos fortes e os pontos de melhoria apresentados nos relatórios de AEE do AEV?
2. Os pontos indicados como fortes, nos relatórios de AEE do AEV, encontram presença nos documentos oficiais?
3. Os pontos fracos / de melhoria apresentados nos relatórios de AEE surgem como “áreas de intervenção” em documentos elaborados posteriormente?
4. Em função do referencial de AEE, em que áreas o AEV investiu na melhoria?
5. Na perspetiva dos atores chave, a AEE influenciou nos documentos orientadores do AEV elaborados posteriormente?

Para o presente estudo, foram, deste modo, traçados os seguintes objetivos:

- Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos/de melhoria do AEV definidos pela AEE.
- Identificar o “impacto” da AEE em documentos do AEV elaborados posteriormente.
- Verificar coincidências e divergências entre os pontos fortes / pontos de melhoria nos dois momentos de AEE.
- Verificar se os pontos fortes / pontos de melhoria correspondem à expectativa dos órgãos de gestão (nomeadamente pela presença ou não de contraditório).
- Perceber se a autoavaliação é elaborada *ad intra* ou para dar resposta à avaliação externa.

3.2. Estratégia de investigação e tipo de estudo

Estamos cientes da importância fulcral que a opção metodológica tem para o sucesso de um projeto de investigação.

Afonso (2014), referindo-se à investigação nas ciências sociais e na educação salienta que:

Nas ciências sociais, o trabalho de investigação incide sobre a ação humana organizada (a sociedade). A substância dos respetivos discursos interpretativos centra-se na descrição, na previsão, na determinação e na explicação dessa ação humana, na produção e reprodução da realidade social. Essa construção interpretativa tanto pode fundamentar-se na produção, confirmação ou infirmação de teorias, modelos ou generalizações, como pode referenciar-se a uma abordagem ideológica centrada na compreensão da especificidade e singularidade da ação humana e dos contextos concretos por ela criados e recriados. (Afonso, 2014, pp. 23-24).

A educação, sendo uma ação concreta organizada, é, por conseguinte, um campo específico das ciências sociais. A investigação em educação permite a produção de conhecimento de uma realidade educativa específica. Pretendemos, assim, através deste tipo de investigação construir conhecimento sobre a realidade educativa do AEV.

Nas investigações feitas na área das Ciências Sociais e Humanas, são, geralmente apresentados os seguintes paradigmas metodológicos de investigação: quantitativo e/ou qualitativo.

O campo de ação destes dois paradigmas/abordagens é distinto. Neste sentido, afirma Bardin (2019) – “[a abordagem quantitativa] obtém dados descritivos através de um método estatístico (. . .) [A abordagem qualitativa] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.” (p. 141).

Bardin afirma, também, que “a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (p. 141).

Bardin refere, ainda, que o que de facto define uma análise qualitativa é o modo como se faz a inferência. “O que caracteriza uma análise qualitativa é o facto de a

«inferência» - sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (p. 142).

Por seu turno, na distinção entre métodos quantitativos e qualitativos, Stake (2007) apresenta três grandes diferenças: “1) a distinção entre explicação e compreensão como objeto de investigação; 2) a distinção entre o papel pessoal e impessoal para o investigador e 3) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído” (p. 52).

No nosso estudo, atendendo às características de cada um dos paradigmas, e aos pressupostos teóricos já apresentados, estamos perante uma investigação de carácter qualitativo. Segundo Afonso (2014), as “áreas da investigação sobre a organização escolar, a gestão, as culturas e as identidades têm sido mais influenciadas pela ciência política, a antropologia e a sociologia e pelas metodologias predominantemente qualitativas” (p. 17). Esta investigação implica, pois, que se proceda a uma recolha de dados para posterior análise do seu conteúdo e categorização.

Pretendemos, da forma que melhor consigamos, desenvolver com rigor e correção o nosso estudo qualitativo. Temos, por conseguinte, na melhor conta as características de um estudo qualitativo apresentadas por Stake (2007), as quais salientamos:

1. As suas observações e interpretações imediatas são validadas:
 - a triangulação de dados é uma rotina regular;
 - há um esforço deliberado para confirmar as próprias interpretações;
 - os seus relatórios ajudam os leitores a fazer as suas próprias interpretações;
 - os seus relatórios ajudam os leitores no reconhecimento da subjetividade.
2. É não exploratório resistindo à exploração da plataforma do especialista.
3. É sensível aos riscos da investigação (com sujeitos humanos).
4. Os seus investigadores não são só metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas versados nas disciplinas relevantes. (Stake, 2007, p. 63).

Almejando o sucesso do nosso projeto de investigação, procurámos seguir os diversos passos que Afonso (2014) afirma dever ser seguidos por um investigador. Pretendemos, assim, chegar à conceção de um discurso original relativo a um aspeto da realidade do AEE. Salaria o autor que deve ser “um discurso científico porque será produzido a partir de pressupostos teóricos pré-definidos, codificados em estruturas concetuais de enquadramento e de acordo com normas e procedimentos empíricos reconhecidos pela comunidade científica, no seio da qual a investigação se desenvolve” (p. 48).

O nosso trabalho seguiu as fases que Afonso (2014) propõe para a dinâmica do processo de desenvolvimento de um projeto de investigação:

1. Experiência/vivência pessoal e profissional;
2. Revisão da Bibliografia;
3. Definição do problema e finalidades do estudo;
4. Concetualização do design da investigação;
5. Negociação do acesso ao local (sujeitos/atores);
6. Seleção/produção de instrumentos;
7. Recolha/produção de dados;
8. Organização, análise e interpretação dos dados;
9. Redação da dissertação;
10. Apresentação [da dissertação].

Pelo recurso a investigação de carácter qualitativo, pretendemos perceber o impacto que a AEE terá tido em documentos orientadores do AEE – a AEE como forma de regulação.

Tendo em conta a questão central / problemática; as questões orientadoras; o objeto de estudo; e os objetivos de estudo (apresentados no subcapítulo anterior), o modelo de investigação que mais se adequa ao nosso trabalho é o estudo de caso intrínseco.

O estudo de caso, que se enquadra numa abordagem de carácter qualitativo, diz respeito a uma investigação que engloba o estudo intensivo e ao pormenor de uma entidade bem definida, ou seja, o «caso». Com relativa frequência é utilizado na área dos estudos organizacionais.

Afirma Afonso (2014) que com o estudo de caso “trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (p. 74).

Bassey, citado por Afonso (2014), define estudo de caso na área da educação do seguinte modo:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões das práticas, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou de narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (Afonso, 2014, p. 74).

Stake, citado por Afonso (2014), distingue três modalidades de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo.

Com o estudo de caso intrínseco pretende-se aprofundar o conhecimento sobre o que uma determinada realidade tem de único e específico. Afonso (2014), afirma que um estudo de caso intrínseco não consiste no que o caso “representa ou ilustra, nem se trata de compreender uma construção abstrata ou um fenómeno geral. O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (p. 75).

Por seu turno, salienta o mesmo autor que relativamente aos estudos de casos instrumentais “a finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica. Assim, o caso em si é secundário (...); o interesse pelo estudo é externo ao caso” (p. 75).

Por fim, nos estudos de caso múltiplos ou coletivos continua a ser dominante a perspetiva instrumental. Afonso (2014) refere que nesta modalidade de estudo de caso – “a multiplicação de contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (p. 76).

Destas três modalidades de estudo de caso, a que mais se coaduna com o presente trabalho é o estudo de caso intrínseco, pois, segundo Stake, citado por Afonso

(2014), “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (p. 75).

Com o estudo de caso intrínseco, pretendemos dar resposta às questões que norteiam este estudo, pretendemos entender de que modo específico/singular a AEE terá influído em documentos orientadores do AEV.

No nosso trabalho empírico, procedemos, deste modo à análise documental. Primeiramente, analisaremos os dois relatórios de AEE dos dois ciclos de avaliação externa já realizada no AEV. Analisaremos, também, documentos orientadores do trabalho realizado no AEV e que, com frequência, são mencionados pela AEE. O objetivo é perceber a possível influência ou impacto que os relatórios de AEE terão tido em documentos orientadores do AEV.

Para esta análise, utilizamos um *corpus* documental, que elencamos cronologicamente:

- Relatório de autoavaliação do AEV – 2010;
- Relatório de AEE do AEV – 2010;
- Relatório de autoavaliação do AEV – 2013;
- Carta de Missão da Diretora do AEV – 2014;
- Projeto Educativo do AEV – 2014/2017 – 2014;
- Relatório de autoavaliação do AEV – 2015;
- Projeto de Ação Estratégica – 2016;
- Plano de Ação de Melhoria Inicial – 2015/2016 e 2016/2017;
- Relatório de AEE do AEV – 2017;
- Contraditório à AEE do AEV – 2017;
- Projeto de Intervenção da Diretora do AEV – 2017;
- Plano de Melhoria do AEV – 2017;
- Projeto Educativo do AEV – 2017/2021 – 2018.

Na análise feita aos documentos, demos destaque às áreas que consideramos melhor responder às questões que norteiam o nosso estudo. Sendo as áreas que consideramos as seguintes:

- Principais domínios contemplados/ avaliados;
- Pontos fortes do AEV;
- Pontos fracos/de melhoria do AEV;
- Menção explícita a outros documentos;
- Regulação / multirregulação;

- Expectativas da comunidade educativa.

Contudo, no nosso trabalho empírico faltava a perspetiva de atores chave do AEV. Consideramos esses atores chave pela responsabilidade e envolvimento que tiveram quer na avaliação do AEV, quer na elaboração/verificação de documentos orientadores. Assim, complementamos a análise documental com o recurso a entrevistas semiestruturadas.

Decidimos, deste modo, entrevistar três atores de gestão e liderança de topo e intermédia. Entrevistamos: o Presidente do Conselho Geral do AEV; a Diretora do AEV; e a Coordenadora de Diretores de Turma de Terceiro Ciclo do AEV.

A opção por entrevistar o Presidente do Conselho Geral (o qual, também, já desempenhou as funções de Presidente do Conselho Executivo do AEV) e a Diretora do AEV prendeu-se com o facto de serem lideranças de topo dos órgãos de gestão e coordenação do AEV.

Por seu turno, ao escolhermos entrevistar a Coordenadora de Diretores de Turma de Terceiro Ciclo, pretendemos, também, captar uma dimensão de 'sala de aula'. Salienciamos que, no período temporal que o nosso estudo abarca – 2010 a 2018, esta professora desempenhou as funções de Coordenadora de Diretores de Turma de Terceiro Ciclo na quase totalidade deste período (desde o ano letivo de 2011/2012 até à atualidade). A par de representar de algum modo a memória do AE, a Coordenadora de Diretores de Turma, dos três entrevistados, por integrar um órgão de gestão intermédia e transversal ao AE, é o ator que mais se situa na dimensão de 'sala de aula'. Salienciamos, ainda, que a Coordenadora dos Diretores de Turma é uma fonte importante, na medida em que é interlocutora/representante dos diretores de turma, e por via destes, com os alunos, demais professores e encarregados de educação. Assim, tem uma perspetiva que reflete a comunidade escolar na dimensão pedagógica.

Consideramos que a escolha dos entrevistados não recair, apenas, sobre a liderança de topo, mas também sobre a liderança intermédia, vem valorizar o nosso estudo. Pois, por um lado temos a visão de quem gere todo um AE, por outro lado, temos a perspetiva de alguém da gestão intermédia com uma significativa dimensão de 'sala de aula' / com uma visão que reflete a dimensão pedagógica da comunidade escolar.

3.3. Instrumentos de recolha de dados / tratamento de dados

Na recolha de dados de um estudo de caso é muito importante a diversificação de fontes, possibilitando esta diversificação validade ao estudo e uma maior veracidade dos resultados / conclusões do mesmo.

Foi nossa preocupação a validade interna do estudo, ou seja, que este represente a realidade estudada, reduzindo ao máximo a subjetividade do investigador. Neste sentido, procedemos à triangulação das fontes de dados. No seguimento de Afonso (2014), são dois os objetivos que pretendemos atingir com a triangulação: “Por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (p. 77).

Assim, na perspetiva da diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, optámos, neste estudo, por recorrer a análise documental e a entrevistas semiestruturadas. Estas duas técnicas, segundo o mesmo autor, encontram-se entre as mais comuns em investigação naturalista. Afirma Afonso (2014) que “no quadro da investigação naturalista, as técnicas de recolha mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário” (p. 93).

A pesquisa documental/arquivística e subsequente análise, para além de se afigurar fundamental para conseguirmos alcançar os objetivos do nosso estudo, permitirá proceder à triangulação (validação dos factos). Pela pesquisa documental iremos recorrer a informação existente no AEV, pretendendo, através desta pesquisa, responder às questões da nossa investigação.

Lee, citado por Afonso (2014), salienta as vantagens da pesquisa documental/arquivística:

Uma das vantagens desta técnica de recolha de dados reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem ‘não reativa’ em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos investigados evitando problemas causados pela presença do investigador (...) os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em

consequência do que muitas vezes mudam o seu comportamento. (pp. 93-94).

Afonso (2014) categoriza em três tipos os documentos quanto à sua natureza: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Os documentos que utilizamos no nosso estudo, segundo esta classificação, são documentos oficiais. De acordo com o autor, incluem-se em documentos oficiais os seguintes documentos – “das escolas e centros de formação: projetos educativos, projetos curriculares, regulamentos internos, planos de atividades, relatórios de autoavaliação ou de avaliação externa, planos de melhoria, folhetos ou cartazes informativos, circulares para os alunos (...) ou para os encarregados de educação, etc.” (pp. 94-95).

A entrevista é, também, uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação naturalista. Entre outras características, as entrevistas definem-se por permitir interação entre entrevistador e entrevistado e por possibilitar recolher mais informação, por exemplo se compararmos com o questionário.

De acordo com o dispositivo montado para o registo da informação fornecida pelo entrevistado, Afonso (2014) distingue três tipos de entrevista: *entrevistas estruturadas*, *entrevistas não estruturadas* e *entrevistas semiestruturadas*.

Afirma o autor que “nas entrevistas estruturadas, cada entrevistado responde a uma série de respostas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também pré-estabelecido” (p. 104). O ritmo da entrevista é controlado pelo entrevistador que recorre a um guião que deve ser seguido.

Geralmente, as entrevistas estruturadas são utilizadas em investigações que visam conseguir “informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objetivo de estabelecer frequências quer permitam um tratamento estatístico posterior” (Afonso, 2014, p. 104).

As entrevistas não estruturadas não têm perguntas definidas e respostas codificadas, sendo realizadas em torno de temas ou grandes questões orientadoras do discurso. Afirma Afonso (2014) que “o objetivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (p. 105). A informação a recolher da entrevista não estruturada tem um ‘carácter extensivo’, abarcando muitos temas, ou pode ser realizada de forma a desenvolver em profundidade/de modo exaustivo uma questão específica. A entrevista não estruturada

pode, também, “desenvolver-se numa lógica descritiva, em que se pode recolher informação sobre os factos, ou pode ser orientada num sentido interpretativo em que se recolhem opiniões e representações do entrevistado” (p.105).

Em relação ao guião das entrevistas semiestruturadas, afirma Afonso (2014) que este “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (p. 106). Relativamente à estrutura típica da entrevista semiestruturada, refere o autor que esta encontra-se organizada por *objetivos*, *questões*, e *itens ou tópicos*. Correspondendo a cada um dos objetivos uma ou mais questões. E correspondendo a cada questão vários itens ou tópicos.

Dos diferentes tipos de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual tem a vantagem de permitir maior liberdade de exposição aos entrevistados, embora sem deixar cair os objetivos da entrevista, e *in extremis* do estudo.

Aplicamos a entrevista semiestruturada a três atores chave do AEV, mencionados anteriormente. Na preparação das entrevistas, recolhemos informação pertinente para que estas se adequem ao objetivo do trabalho e elaboramos os guiões. As questões que constituem os guiões, respeitam a sequencialidade que se pretende dar às entrevistas, sendo dada, todavia, liberdade aos entrevistados de exporem os seus pontos de vista (Anexo A).

Os guiões das entrevistas foram organizados em três partes. Sendo constituída cada uma das partes por: objetivos pretendidos / a alcançar de acordo com o nosso estudo; questões que visam chegar aos objetivos; e tópicos – ideias chave que servem de orientação ao entrevistador.

As primeira e segunda partes são comuns aos três entrevistados.

Na primeira parte, pretendemos conhecer o percurso profissional e as funções de liderança dos entrevistados, com especial enfoque para as funções desempenhadas no AEV. Com esta parte, é nosso objetivo perceber o conhecimento e envolvimento do entrevistado em funções de coordenação, liderança e gestão no AEV.

Pela segunda parte da entrevista, é nosso objetivo conhecer a participação do entrevistado nos processos de avaliação do AEV (autoavaliação e avaliação externa). Pretendemos, também, conhecer se houve influência dos resultados da AEE em documentos do AEV elaborados posteriormente. Visamos perceber quais os pontos /áreas que os atores valorizam.

A terceira parte é distinta para cada um dos entrevistados.

Na terceira parte, direcionada ao Presidente do Conselho Geral, pretendemos perceber se a AEE terá tido influência em documentos orientadores que são aprovados pelo Conselho Geral. Visamos, também, perceber se os resultados da AEE correspondem às expectativas da comunidade educativa (representada em Conselho Geral).

Pela terceira parte da entrevista feita à Diretora do AEE, é nosso objetivo conhecer a relação / dinâmica entre os dois processos de avaliação da escola (autoavaliação e avaliação externa). Pretendemos, também, perceber se os resultados da AEE correspondem às expectativas da Diretora.

Na terceira parte, direcionada à Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo, visamos entender se os resultados da AEE tiveram influência em documentos mais relacionados com a prática diária / com a 'sala de aula', nomeadamente, em documentos da direção de turma. Representando esta docente os Diretores de Turma de Terceiro Ciclo, portanto cerca de um terço dos diretores de turma / professores titulares do AEE, pretendemos perceber se os resultados atribuídos pela AEE ao AEE correspondem ou não às expectativas dos diretores de turma.

O primeiro contacto com os três entrevistados foi feito por telefone, no sentido de auscultar a disponibilidade dos mesmos. Salientamos que os três entrevistados demonstraram, prontamente, a sua disponibilidade em colaborar neste trabalho. Após este contacto, em encontro presencial, foi apresentado o tema e objetivos da entrevista, bem como agendada a mesma.

Todas as entrevistas se iniciaram com um ponto prévio, o qual teve por objetivo legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Os entrevistados foram informados dos objetivos da entrevista no plano de estudo. O entrevistador solicitou a melhor colaboração na entrevista e pediu autorização para audiogravar a mesma.

O entrevistador apresentou, também, o compromisso de confidencialidade / anonimato quer do entrevistado, quer da organização de ensino. Informou, ainda, que a entrevista, após ser transcrita, será enviada por *email* para o entrevistado verificar a sua conformidade e se, assim, entender dar autorização para que seja utilizada no presente estudo. (Transcrições e transcrições com codificação semântica das entrevistas – Anexos B, C, D, E, F e G).

Após a recolha dos dados, seguimos para o processo de tratamento dos mesmos. Cientes de que a credibilidade do nosso estudo depende da análise e tratamento de dados, pretendemos fazê-lo com o maior rigor.

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. (Afonso (2014) p. 118).

Na persecução do nosso trabalho, procedemos à elaboração de grelhas para análise de conteúdo e para análise documental. A análise de conteúdo é o método mais recorrente nos estudos de tipo qualitativo, que pode ser aplicado tanto em entrevistas como em documentos formais. (Grelha de análise categorial das entrevistas – Anexo H; grelhas de análise documental – Anexos I e J).

Bardin (2019) salienta que as técnicas de análise de conteúdo e as técnicas de análise documental apresentam semelhanças. A operação de recorte e categorização de acordo com um critério definido, que se realiza na análise documental, pode ser idêntica à análise de conteúdo. Todavia, a par das semelhanças, o autor mencionado apresenta, também, as diferenças entre análise de documentos e análise de conteúdo:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação/indexação; a análise categorial temática e, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (Bardin, 2019, p. 48).

A análise documental pode ser definida como os procedimentos com que se trabalha um texto original de modo a organizar/transformar a informação num formato que possibilite uma mais fácil leitura posterior. Neste sentido, Bardin (2019) afirma que podemos definir análise documental do seguinte modo:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conjunto de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de

outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (Bardin, 2019, p. 47).

No nosso trabalho, da análise documental que realizamos a documentos do AEV, irão emergir, de acordo com os objetivos do estudo: dimensões, categorias emergentes, subcategorias, indicadores, unidades de registo e unidades de enumeração. (Anexos I e J).

No processo de recolha de dados das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. Esta técnica irá permitir a redução da informação.

Antes da análise de conteúdo das entrevistas, procedemos à transcrição integral das mesmas. Bardin (2019) refere que as entrevistas “devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como os estímulos do entrevistador)” (p. 89). (Anexos B, C e D).

Partimos para a análise de conteúdo das entrevistas com a clara consciência de que este é um processo delicado. Neste sentido, refere o mesmo autor – “a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa” (p. 90).

No tratamento dos dados das entrevistas que realizámos a três atores do AEV, após a sua transcrição em documento *Word* (Anexos B, C e D), procedemos à codificação semântica (Anexos E, F e G). Depois, elaborámos uma grelha com temas, categorias, subcategorias e unidades de registo (Anexo H).

No nosso trabalho empírico, pós recolha dos dados, estamos cientes de etapas importantes que nos guiarão desde a primeira organização dos dados até à produção da dissertação a que nos propusemos. Neste sentido, de acordo com Catherine Marshall e Gretchen Rossman, citado por Afonso (2014), no plano da gestão operacional dos dados qualitativos há seis fases procedimentais:

- 1) “Na primeira fase da organização dos dados, o investigador procede a leituras sistemáticas de todo o material, organizando-o num conjunto estruturado com um dispositivo que facilite a consulta” (p. 128);

- 2) “À medida que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, vai retendo na sua memória a própria economia ou estrutura interna dos textos, (...) entrando progressivamente na segunda fase do processo interpretativo: a produção de categorias, temas e padrões” (p. 129);
- 3) “A terceira fase consiste no processo de codificação através do qual é atribuído um código a cada categoria e todo o material empírico é em seguida codificado, ou seja, é segmentado em unidades de sentido, sendo cada uma delas referenciada a uma das categorias” (p. 130);
- 4) “Fase da testagem de interpretações (...)” (p. 130);
- 5) “Uma quinta fase de confronto de explicações alternativas, em que o investigador deve desafiar a coerência e solidez da sua construção interpretativa, procurando deliberadamente os dados que possam enfraquece-la ou contradizê-la” (p. 130);
- 6) “Produção do texto (. ...) Um requisito fundamental, principalmente, no contexto de produção de dissertações acadêmicas, consiste na obrigatoriedade de responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e concetual mobilizado” (pp. 130-131).

Deste modo, na prossecução do estudo empírico do nosso trabalho, após o tratamento dos dados, procedemos à sua análise e interpretação. Pretendendo, por conseguinte, e de acordo com o ponto de partida da investigação, retirar ilações relativas a:

- Avaliação externa no AEV;
- Influência/impacto da AEE na melhoria do AEV (documentos orientadores/expetativas dos atores);
- A regulação/multirregulação no AEV – decorrente da AEE.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO CONTEÚDO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Capítulo IV – Análise do conteúdo: análise e interpretação de dados

Na persecução deste nosso estudo, e tendo presentes a problemática/questão central do mesmo, bem como os objetivos que traçámos, procedeu-se à análise de conteúdo de treze documentos do AEV e, também, de três entrevistas semiestruturadas a atores que considerámos chave.

Por conseguinte, neste estudo, no âmbito da influência da avaliação externa nos documentos orientadores e na melhoria do AEV, após recolha e tratamentos dos dados, continuamos para a análise e interpretação dos mesmos. Deste modo, e por uma sequencialidade que nos parece coerente e pertinente, estruturámos este quarto capítulo em quatro partes, a saber:

- A avaliação externa das escolas no Agrupamento de Escolas *Ventum*;
- A influência/impacto da avaliação externa das escolas na melhoria do Agrupamento de Escolas *Ventum* (documentos orientadores/expectativas dos atores);
- A regulação/multirregulação no Agrupamento de Escolas *Ventum* – decorrente da avaliação externa;
- Conclusões/síntese dos principais resultados.

4.1. A avaliação externa das escolas no Agrupamento de Escolas *Ventum*

A AEE, em Portugal, tem cerca de quinze anos, tendo, em 2006, pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, sido criado o Grupo de Trabalho com a responsabilidade de desenvolver o modelo de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos da educação pré-escolar ao ensino secundário da rede pública. A AEE encontra-se desde o ano letivo de 2018/2019 no seu terceiro ciclo. O primeiro ciclo de AEE desenvolveu-se entre os anos letivos de 2006/2007 a 2010/2011. E o segundo ciclo aconteceu entre 2011/2012 e 2016/2017.

No AEV, até ao momento, realizou-se a AEE de primeiro e segundo ciclos. Em ambos os ciclos, a AEE foi levada a cabo no último ano letivo do respetivo ciclo: a AEE de primeiro ciclo (“visita” dos avaliadores externos) aconteceu em início de novembro de 2010; e a AEE do segundo ciclo (presença dos avaliadores externos) realizou-se no final de outubro de 2016.

No que concerne ao primeiro ciclo, foram avaliados os cinco seguintes domínios: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; e Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento. Na escala de avaliação da IGE constavam, então, quatro níveis de classificação, sendo estes: Muito bom; Bom; Suficiente; Insuficiente. Apresentamos, na tabela seguinte, a avaliação global destes domínios da AEE de primeiro ciclo no AEV.

Tabela 1

Resultados globais do primeiro ciclo de AEE no AEV

Domínio	Classificação
1. Resultados	Bom
2. Prestação do serviço educativo	Bom
3. Organização e Gestão Escolar	Bom
4. Liderança	Muito Bom
5. Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento	Bom

Nota. Resultados segundo RAEE1⁶.

Os resultados globais, que consistiram na classificação máxima na Liderança e na segunda classificação superior aos demais domínios, são valorizados/enfatizados pelos entrevistados:

- “Recordo-me. No primeiro ciclo, foi tudo Bom e a Liderança Muito Bom.” (E1⁷);
 - “Sim. No ciclo de 2010, eram na altura avaliados cinco domínios, sendo que no primeiro, que se refere aos Resultados, tivemos Bom; na Gestão de Serviços Educativos Bom; na Organização e Gestão Escolar Bom; Autorregulação também Bom; e tendo na Liderança Muito Bom.” (E2⁸);
 - “Em 2010, tivemos duas menções de Bom e Muito bom na Liderança e Gestão.” (E3⁹)
- Nota-se que o Entrevistado E3 não tem presente a totalidade/designação dos domínios avaliados, mas tem a noção das classificações.

⁶ RAEE1 – Relatório de AEE de 1.º Ciclo do AEV.

⁷ E1 – Entrevistado 1 – Presidente do Conselho Geral do AEV.

⁸ E2 – Entrevistado 2 – Diretora do AEV.

⁹ E3 – Entrevistado 3 – Coordenadora dos Diretores de Turma de Terceiro Ciclo do AEV.

Considerámos, também, relevante apresentar aqui, os pontos fortes e os pontos fracos que a IGE atribuiu ao AEV no primeiro ciclo de AEE. Estes dados permitem, *a posteriori*, a comparação com o segundo ciclo de AEE e a verificação de impactos/melhorias nos documentos orientadores do AEV.

Tabela 2

Pontos Fortes e Pontos Fracos do primeiro Ciclo de AEE do AEV

AEV – 1.º Ciclo da AEE	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
- A existência de um ambiente educativo favorcedor do estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa e de iniciativas geradoras do sentido de pertença.	- O não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, o que inviabiliza a promoção da sua responsabilização ao nível do funcionamento do Agrupamento.
- A oferta educativa e formativa adequada às expetativas da população escolar e da comunidade.	- A ineficácia dos planos de recuperação, comprometendo assim, o sucesso dos alunos.
- A articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, nomeadamente no âmbito da realização da Semana da Primavera.	- A falta de monitorização da participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento.
- A articulação entre os vários documentos estruturantes e a coerência com os objetivos definidos no projeto educativo.	- As atividades realizadas nas aulas de substituição nem sempre são motivadoras para os alunos.
- A implementação de medidas para a promoção da identidade do Agrupamento.	- A constituição da equipa de autoavaliação apenas por docentes limita a apropriação do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa.
- A liderança partilhada da Diretora com as estruturas intermédias, com reflexos	

AEV – 1.º Ciclo da AEE	
na melhoria da gestão e da imagem do Agrupamento.	

Nota. – Retirado do RAEE1.

O AEV valorizando a avaliação do sistema educativo e a complementaridade entre autoavaliação e avaliação externa, refere no Relatório de autoavaliação de 2010 – “neste futuro próximo, deveremos trabalhar para que o processo de autoavaliação da escola e a avaliação externa se complementem, criando em conjunto um conhecimento mais completo da realidade escolar podendo, assim, propiciar propostas de melhoria mais consistentes e profícuas.” (RAuto1, p. 10)¹⁰.

A autoavaliação foi levada a cabo no AEV meses antes da AEE de primeiro ciclo. No seu relatório final, podemos constatar que os domínios trabalhados são os cinco domínios definidos pela IGE para o primeiro ciclo de AEE. Neste documento, encontramos significativa coerência com os resultados de primeiro ciclo de AEE. Destacamos, a título de exemplo, os seguintes pontos fortes apontados pela autoavaliação:

- “Bom ambiente de trabalho” (RAuto1, p. 21);
- “O relacionamento entre alunos, funcionários e professores” (RAuto1, p. 21);
- “A aposta da oferta educativa voltada para as dimensões culturais e sociais” (RAuto1, p. 32).

Entre o primeiro e o segundo momento de AEE no AEV, foram produzidos/apresentados/aprovados importantes documentos orientadores deste Agrupamento de Escolas, dos quais salientamos: Relatório de Autoavaliação do AEV (2013); Carta de Missão da Diretora do AEV (2014); Projeto Educativo do AEV – 2014/2017 (2014); Relatório de Autoavaliação do AEV (2015); Projeto da Ação Estratégica do AEV (2016); e Plano de Ação e Melhoria Inicial do AEV – 2015/2016 e 2016/2017. No seguinte subcapítulo deste nosso estudo, pretendemos abordar o impacto que a AEE (neste caso o primeiro ciclo de AEE) terá tido/ou não nesses documentos.

A AEE de segundo ciclo, como anteriormente mencionado, desenvolveu-se no AEV no final do mês de outubro de 2016. Neste ciclo avaliativo, os domínios avaliados

¹⁰ RAuto1 – Relatório de Autoavaliação do AEV – 2010.

foram ‘condensados’/passaram a ser três: Resultados; Prestação do serviço educativo; e Liderança e Gestão. A escala de avaliação, também, sofreu alterações, passando a cinco os níveis de classificação: Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente; e Insuficiente. Houve, ainda, as seguintes alterações: a categoria ‘Pontos Fracos’ foi substituída por ‘Áreas de Melhoria’; e o discurso passou a ser mais orientador quanto às mudanças recomendadas.

À semelhança do primeiro momento de avaliação externa, apresentamos na tabela seguinte a avaliação global dos domínios.

Tabela 3

Resultados globais do segundo ciclo de AEE no AEV

Domínio	Classificação
1. Resultados	Suficiente
2. Prestação do serviço educativo	Suficiente
3. Liderança e gestão	Bom

Nota. Resultados segundo RAEE2¹¹.

Comparativamente com o primeiro ciclo de AEE, neste segundo ciclo os resultados globais foram inferiores em todos os domínios. Dos três domínios, o que teve classificação mais alta foi a Liderança e Gestão, no entanto, também inferior ao primeiro momento de AEE.

Os três atores chave que entrevistámos, quando inquiridos sobre os resultados globais, têm-nos bem presentes:

- “No segundo ciclo, foi Suficiente nos resultados; Suficiente na Oferta Educativa e Bom na Liderança e Gestão, lembro-me, perfeitamente, dos resultados.” (E1);
- “No ano de 2016, neste ciclo avaliativo, só houve três domínios, sendo que nos resultados tivemos Suficiente; na Prestação do Serviço Educativo Suficiente e na Liderança e Gestão Bom.” (E2);
- “Em 2016, os Bons baixaram para Suficiente e o Muito Bom da Liderança e Gestão passou a Bom.” (E3)

A forte presença na memória dos resultados, cremos que se deve, por um lado, à proximidade temporal, e por outro lado, ao facto de os três entrevistados considerarem

¹¹ RAEE2 – Relatório de AEE de 2.º Ciclo do AEV.

que a avaliação não corresponde ao trabalho desenvolvido no AEE, e como tal não correspondendo às suas expectativas:

- “No que respeita ao segundo ciclo de avaliação, posso dizer-lhe que o Conselho Geral, nomeadamente, a parte da comunidade do Conselho Geral ficou chocada (...) relativamente aos resultados obtidos, porque considerou que não eram justos, não refletiam o resultado.” (E1);
- “Neste segundo, foi, de facto, um choque para toda a comunidade, porque o que está lá no texto, no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. Foi um choque para todos.” (E2);
- Também, em relação aos resultados, muitos DT acharam que não se reveem neste último resultado de 2016.” (E3).

Tal como procedemos em relação ao primeiro ciclo de AEE, apresentamos, seguidamente, os pontos fortes e as áreas de melhoria elencados no Relatório de AEE de segundo ciclo de AEE:

Tabela 4

Pontos Fortes e Áreas de Melhoria do segundo ciclo de AEE do AEEV

AEV – 2º Ciclo de AEE	
Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
- O fomento da participação de crianças e alunos em diversos projetos e atividades, que concorrem para o enriquecimento do currículo, a sua formação integral e a prevenção do abandono escolar.	- A identificação dos fatores explicativos do (in)sucesso e dos comportamentos perturbadores em sala de aula, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem com vista à melhoria dos resultados.
- A imagem positiva que o Agrupamento detém na comunidade, com consequências no estabelecimento de uma relação mútua, aberta e participativa.	- A promoção intencional e estratégica, da gestão vertical e horizontal do currículo, perspetivando a consciência das aprendizagens e a melhoria da eficácia da ação educativa.
- O enfoque na dimensão artística, transversal aos diferentes níveis de educação e ensino, com repercussões no	- O incremento de práticas generalizadas de diferenciação em sala de atividades/aula, e da vertente experimental das ciências, bem como de

AEV – 2º Ciclo de AEE	
Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
desenvolvimento do espírito criativo das crianças e dos alunos.	metodologias ativas, proporcionando um maior envolvimento de crianças e alunos na construção do saber.
- A Liderança da Diretora, mobilizadora dos diversos profissionais e facilitadora do ambiente educativo e das relações interpessoais positivas existentes.	- O fomento da monitorização do impacto dos projetos e das medidas de promoção de sucesso escolar implementados, de modo a permitir a redefinição de estratégias ou a reorientação dos recursos alocados para as ações menos conseguidas.
- As iniciativas promotoras do sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento, a abertura à comunidade e o estímulo à participação ativa das associações de pais e encarregados de educação.	- A intensificação da vertente formativa da avaliação, como prática geradora de informação de retorno aos alunos e reguladora das práticas de ensino visando a melhoria das aprendizagens.
- A forte receptividade às oportunidades que transversalmente intensificaram a qualidade da ação educativa, aliada à articulação consolidada com uma rede estratégica de parceiros, viabilizando respostas contextualizadas às necessidades.	- A definição de metas avaliáveis e calendarizadas para cada um dos objetivos do projeto educativo, que facilitem a respetiva monitorização e avaliação, e de indicadores que permitam medir com rigor o impacto das diferentes iniciativas do plano anual de atividades.
- A concretização de práticas de gestão assentes na dimensão pedagógica e no investimento criterioso, que têm permitido a melhoria das condições de prestação do serviço educativo.	- A reorganização dos mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria, viabilizando a fundamentação das decisões estratégicas, o aperfeiçoamento contínuo e a sustentabilidade da capacidade de autorregulação.

Nota. Retirado do RAEE2.

No período temporal que mediou a AEE de primeiro e segundo ciclos no AEV, este Agrupamento de Escolas promoveu dois processos de autoavaliação dos quais resultam os respetivos relatórios, o primeiro datado de 2013 e o segundo de 2015.

Centremo-nos, brevemente, no processo de autoavaliação que decorreu no ano letivo 2014/2015, por temporalmente estar mais próximo da AEE – segundo ciclo. Foi o terceiro momento de autoavaliação do AEV, e pela primeira vez, baseou-se no modelo CAF (*Common Assessment Framework*). Neste processo de autoavaliação (contrariamente ao de 2010), as grandes dimensões/critérios não encontraram coincidência com as dimensões da AEE. Foram trabalhados, nesta autoavaliação, os seguintes critérios: Liderança; Planeamento e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos; Resultados orientadores para alunos e pais/encarregados de educação; Resultados relativos às pessoas; Impacto na sociedade; e Resultados de desempenho chave (cf. RAuto3)¹².

Os pontos fortes e oportunidades de melhoria apresentados no Relatório de Autoavaliação (RAuto3), encontram quer divergências quer coincidências com a AEE desenvolvida no ano subsequente. Vejamos, seguidamente, alguns exemplos das principais divergências e convergências.

Encontramos divergências, nas seguintes áreas, pois são apresentadas em 2015 na autoavaliação, como sendo Pontos Fortes do AEV, e no ano seguinte na AEE surgem como áreas de melhoria: articulação entre o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Educativo (PE); análise crítica dos resultados escolares/identificação dos fatores de insucesso; articulação vertical e horizontal; e a prática da vertente formativa da avaliação dos alunos.

Por seu turno, encontramos convergências nas seguintes áreas que quer a autoavaliação (2015) quer a AEE (2016) consideram como correspondendo a pontos fortes do AEV: atividades que fomentam a pertença/identidade do AEV; oferta educativa que promove a formação integral; boas práticas de gestão; protocolos e parcerias estabelecidos pelo AEV. Encontramos, também, convergência quando na autoavaliação e na AEE é apresentado como área de melhoria a necessidade de criar estratégias para melhorar as situações de indisciplina.

Salientamos que na leitura e análise do relatório de autoavaliação de 2015, não se consegue facilmente antever os resultados globais da AEE de 2016. No relatório de

¹² RAuto3 – Relatório de Autoavaliação do AEV – 2015.

autoavaliação não é apresentada uma classificação global para cada dimensão/critério. No entanto, quer em cada um dos critérios, quer nas conclusões e recomendações, a frequência de pontos fortes é superior às oportunidades de melhoria.

Continuando numa perspetiva de convergências e divergências, de modo breve, apresentamos uma leitura dos resultados dos dois momentos de AEE no AEEV.

Em relação às menções/classificações, já salientámos que na AEE de segundo ciclo estas são inferiores em todas as dimensões. Também, já, referimos que este facto não era expectável pela Comunidade Educativa, o que se pode comprovar tanto pelas entrevistas que realizámos, como pelo Contraditório que a Diretora do AEEV apresentou no segundo ciclo de AEE. No Contraditório, é referido que “acreditamos no cariz formativo de uma avaliação externa, tal como investimos com muita dedicação e empenho no processo de autoavaliação e na melhoria das práticas, mas tememos que o presente relatório desmotive os agentes educativos naquilo que acreditam estar a conseguir para a melhoria da qualidade do serviço prestado pelo nosso Agrupamento em particular, e da escola pública em geral. O empenho de todos os elementos da comunidade no processo de melhoria garantiu o desenvolvimento sustentado do Agrupamento, possibilitando a construção de uma imagem positiva e credível do mesmo”. (CONT, pp. 8-9)¹³.

Em ambos os momentos de AEE no AEEV encontramos os seguintes pontos fortes: articulação entre os vários estabelecimentos do Agrupamento de Escolas; existência de medidas e atividades que consolidam a pertença e identidade do AEEV; o modo de liderança da Diretora; a oferta educativa adequada e significativa; e as parcerias e protocolos estabelecidos pelo AEEV.

Do primeiro para o segundo momento de AEE, há pontos que passam de Ponto Forte (RAEE1) para Área de Melhoria (RAEE2). Salientamos o seguinte exemplo: na AEE de primeiro ciclo, como ponto forte era referido – “a articulação entre os vários documentos estruturantes e a coerência com os objetivos definidos no Projeto Educativo” (RAEE1, p. 12). Por sua vez é mencionado como sendo área de melhoria na AEE de segundo ciclo – “a definição de metas avaliáveis e calendarizadas para cada um dos objetivos do Projeto Educativo, que facilitem a respetiva monitorização e avaliação, e de indicadores que permitam medir com rigor o impacto das diferentes iniciativas do Plano Anual de Atividades” (RAEE2, p. 13).

¹³ CONT – Contraditório apresentado aos resultados da avaliação externa do AEEV – 2017.

Em contrapartida, do primeiro para o segundo momento de AEE, houve pontos fracos e constrangimentos que aparecem em 2016 como sendo pontos fortes / de referência. São exemplo: o Plano de Segurança – de inexistente em parte do AEE, tornou-se modelo para os Agrupamentos de Escolas do Concelho; os documentos orientadores que eram elaborados, apenas, por docentes, passaram a integrar na conceção representantes de alunos, de pais e encarregados de educação e de pessoal não docente (PND).

Finalmente, resta-nos mencionar as áreas de melhoria que surgiram, pela primeira vez, no segundo momento de AEE: identificar fatores de insucesso e de comportamentos perturbadores; promover a articulação vertical e horizontal; instituir práticas de supervisão e de trabalho colaborativo; monitorizar – impacto dos projetos / medidas de promoção do sucesso escolar / dos processos subjacentes às ações de melhoria; intensificar a vertente formativa da avaliação dos alunos.

Com o percurso realizado pela AEE no AEE, parece-nos evidente que, no segundo momento de avaliação externa, a maioria das orientações para a melhoria se foca na promoção de uma cultura de avaliação e monitorização por parte do AEE.

Após o segundo momento de AEE e no período temporal do nosso trabalho, foram produzidos no AEE alguns documentos orientadores: Projeto de Intervenção da Diretora do AEE (2017); e Projeto Educativo do AEE – 2017/2021 (2018). No próximo subcapítulo, analisaremos a influência da AEE de segundo ciclo nos referidos documentos.

Assim sendo, passaremos à análise da influência/impacto da avaliação externa das escolas na melhoria do Agrupamento de Escolas Ventum: documentos orientadores e expectativas dos atores.

4.2. A influência/impacto da avaliação externa das escolas na melhoria do Agrupamento de Escolas *Ventum* (documentos orientadores/expectativas dos atores)

Entendendo que a avaliação deve pressupor melhoria, acreditamos que a avaliação, neste caso a avaliação externa das escolas deve visar a melhoria das mesmas. Afirma Azevedo (2005) que “a avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar o ensino e a aprendizagem” (p. 67).

Referindo-se à avaliação externa das escolas, Afonso e Costa (2011), salientam que esta:

Trata-se de um instrumento de intervenção direta do Estado, combinando normativas nacionais, de aplicação obrigatória, com incentivos à diversidade é à auto-organização das escolas, apresentados como o melhor caminho para conseguir a melhoria da escola e garantir a qualidade do serviço público de educação. (Afonso & Costa, 2011, p. 165).

No mesmo sentido, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que veio aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, refere no seu artigo 3.º os objetivos do sistema de avaliação (autoavaliação e avaliação externa). Em nove dos objetivos, três deles referem, explicitamente, a ideia de melhoria:

- “Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e assegurar a disponibilidade de informação da gestão daquele sistema”;
- “Permitir incentivar as ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas”;
- “Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos”.

Pelo exposto, chegamos a um dos pressupostos teóricos que norteia o nosso estudo – entender a avaliação externa como um contributo para a melhoria da escola, ao nível dos processos e dos resultados. Assim, seguidamente, pretendemos perceber

o impacto que a AEE terá tido no AEV. Pretendemos verificar se os resultados presentes nos relatórios de AEE terão influenciado em documentos orientadores do AEV, elaborados após cada ciclo de avaliação externa.

Apresentamos, na tabela 5, a referência explícita / não referência dos pontos fracos identificados no Relatório de AEE – primeiro ciclo – 2010 (RAEE1), nos seguintes documentos elaborados posteriormente (e antes do segundo momento de avaliação externa): Relatório de Autoavaliação do AEV – 2013 (RAuto2); Carta de Missão da Diretora – 2014 (CMD); Projeto Educativo do AEV – 2014 (PE1); Relatório de Autoavaliação do AEV – 2015 (RAuto3); Projeto de Ação Estratégica do AEV – 2016 (PAE); e Plano de Ação de Melhoria Inicial do AEV – 2015/2016 e 2016/2017 (PAMI).

Tabela 5

Presença dos pontos fracos da AEE de 1.º ciclo do AEV nos documentos orientadores

RAEE1	Documentos “orientadores” – presença pontos fracos AEE1					
	RAuto2	CMD	PE1	RAuto3	PAE	PAMI
1. O não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, o que inviabiliza a promoção da sua responsabilização ao nível do funcionamento do Agrupamento.	---	---	X	X	---	---
2. A ineficácia dos planos de recuperação, comprometendo assim, o sucesso dos alunos.	X	---	---	---	X	---
3. A falta de monitorização da participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento.	X	---	X	X	X	X

RAEE1	Documentos “orientadores” – presença pontos fracos AEE1					
	RAuto2	CMD	PE1	RAuto3	PAE	PAMI
4. As atividades realizadas na aulas de substituição nem sempre são motivadoras para os alunos.	---	---	---	---	---	---
5. A constituição da equipa de autoavaliação apenas por docentes limita a apropriação do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa.	---	---	X	X	---	---

Nota. De acordo com os documentos orientadores do AEV.

Ao analisarmos a tabela anterior, constatamos que o ponto fraco n.º 4 não é referido explicitamente em nenhum dos documentos analisados. Julgamos que a não referência se deverá ao facto de as aulas de substituição terem deixado de existir no AEV, tal como em muitos outros AE.

O ponto fraco n.º 2 – “ineficácia dos planos de recuperação” – é pouco mencionado nos documentos. Pensamos que tal se deverá, provavelmente, a terem deixado de existir. Neste sentido, refere o entrevistado E2 – “já vimos que do primeiro, nós modificámos os planos de recuperação, apesar de terem, depois terminado”.

Os pontos fracos n.ºs 1, 3 e 5 giram em torno da não participação de alunos, PND, e comunidade educativa na conceção de documentos orientadores, e nas equipas de autoavaliação. E, ainda, na não monitorização do envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades do AEV. Estes pontos encontram, com regularidade, incidência nos documentos que analisámos. De salientar que quer no PE1, quer no RAuto3 podemos verificar que estes pontos fracos surgem como áreas ‘conseguidas’/onde se verificaram melhorias.

Em relação aos cinco pontos fracos identificados na AEE de primeiro ciclo, gostaríamos, ainda, de salientar que entre os entrevistados são mencionados todos os pontos. De notar que os pontos n.ºs 1, 2 e 4 foram referidos por dois dos três atores

entrevistados. Nesta referência, os entrevistados reconhecem, efetivamente, que eram pontos fracos, mas salientam que houve a preocupação e diligências no sentido de melhorar essas áreas.

Parece-nos que, tanto pela análise dos documentos, como pelas entrevistas, houve um impacto na conceção dos documentos orientadores (incluindo a equipa de autoavaliação) – os alunos, o PND, e os pais e encarregados de educação passaram a intervir na elaboração desses documentos.

Se analisarmos as referências explícitas (ou seja, a menção ao documento), verificamos que o Relatório de AEE de primeiro Ciclo (RAEE1) é referido nos seguintes documentos: Rauto2; CMD; e PAMI.

Através da comparação entre os relatórios de AEE dos dois ciclos e da análise das entrevistas, podemos perceber alguns exemplos de ‘impacto’ que os pontos fracos do primeiro momento de AEE terão tido nas práticas. Neste sentido, é mencionado em RAEE2:

- “Desde a anterior avaliação externa, em que foi identificado como um ponto fraco, o envolvimento dos alunos na elaboração de documentos orientadores e ao nível do funcionamento do Agrupamento tornou-se alvo de maior atenção. A respetiva auscultação no âmbito do processo de autoavaliação, que também, passou a integrar os representantes dos alunos, e a presença dos delegados de turma de terceiro ciclo nos conselhos de turma intercalares têm permitido que estes manifestem as suas preocupações relativamente à escola e sejam envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito” (p. 3);

- “De sublinhar o investimento num plano interno de segurança para o Agrupamento, através do qual têm sido desencadeados, com regularidade, exercícios de evacuação. Releva-se esta ação que permitiu ultrapassar um dos constrangimentos identificados na anterior avaliação externa” (p. 10).

Os três entrevistados foram inquiridos relativamente aos impactos decorrentes dos pontos fracos/áreas de melhoria da AEE. O entrevistado E2 foi o único que referiu um exemplo resultante da AEE de primeiro ciclo – “por exemplo na equipa de autoavaliação, a partir daí entraram, então, os alunos e o pessoal não docente e os pais começaram a fazer, sempre, parte da equipa” (E2).

Seguidamente, pretendemos averiguar o possível impacto que a AEE de segundo Ciclo terá tido em documentos elaborados posteriormente (até 2018, data em que finda o nosso estudo). Apresentamos, assim, na tabela 6, a referência explícita /

não referência às áreas de melhoria identificadas no Relatório de AEE do AEV – segundo ciclo – 2016 (RAEE2), nos seguintes documentos: Projeto de Intervenção da Diretora – 2017 (PID); Plano de Melhoria do AEV – 2018 (PM); e Projeto Educativo do AEV – 2018 (PE2).

Tabela 6

Presença das áreas de melhoria da AEE de 2.º ciclo do AEV nos documentos orientadores

RAEE2	Documentos “orientadores” – presença áreas de melhoria AEE2		
	PID	PM	PE2
1. A identificação dos fatores explicativos do (in)sucesso e dos comportamentos perturbadores em sala de aula, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem com vista à melhoria dos resultados.	X	X	X
2. A promoção intencional e estratégica, da gestão vertical e horizontal do currículo, perspetivando a consciência das aprendizagens e a melhoria da eficácia da ação educativa.	X	X	X
3. O incremento de práticas generalizadas de diferenciação em sala de atividades/aula, e da vertente experimental das ciências, bem como de metodologias ativas, proporcionando um maior envolvimento de crianças e alunos na construção do saber.	X	X	X
4. O fomento da monitorização do impacto dos projetos e das medidas de promoção de sucesso escolar implementados, de modo a permitir a	X	X	X

RAEE2	Documentos “orientadores” – presença áreas de melhoria AEE2		
	PID	PM	PE2
redefinição de estratégias ou a reorientação dos recursos alocados para as ações menos conseguidas.			
5. A intensificação da vertente formativa da avaliação, como prática geradora de informação de retorno aos alunos e reguladora das práticas de ensino visando a melhoria das aprendizagens.	X	---	X
6. A definição de metas avaliáveis e calendarizadas para cada um dos objetivos do projeto educativo, que facilitem a respetiva monitorização e avaliação, e de indicadores que permitam medir com rigor o impacto das diferentes iniciativas do plano anual de atividades.	X	X	X
7. A reorganização dos mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria, viabilizando a fundamentação das decisões estratégicas, o aperfeiçoamento contínuo e a sustentabilidade da capacidade de autorregulação.	X	X	X

Nota. De acordo com documentos orientadores do AEEV.

Gostaríamos de referir que há grande proximidade temporal entre o segundo momento de AEE e a elaboração dos documentos PID, PM e PE2 no AEEV. Não sabemos se essa será uma das razões para a quase total reprodução das áreas de melhoria identificadas pela AEE nos documentos. O que é certo é que os resultados globais da

AEE e as áreas de melhoria que apresenta, tiveram 'enorme' impacto se não na comunidade educativa / pelo menos nas estruturas de gestão.

As sete áreas de melhoria apresentadas no RAEE2 são reproduzidas *ipsis verbis* (como áreas de melhoria também) tanto no PID como no PE2. De salientar que o PID, para além das sete, apresenta mais três áreas de melhoria: melhorar os resultados escolares; melhorar a comunicação interna e externa; e melhorar o envolvimento do PND. No PID não são apresentados os pontos fortes do AEE identificados no RAEE2.

Em relação ao PE2, quer as áreas de melhoria, quer os pontos fortes, são copiados *ipsis verbis* do RAEE2.

No PM, são apresentadas todas as áreas de melhoria do RAEE2, à exceção da área n.º 5. No entanto, neste documento, as áreas não são reproduzidas *ipsis verbis* e encontram-se organizadas em três domínios: Resultados académicos; Prestação do serviço educativo; e Liderança e gestão (as três grandes dimensões avaliadas no segundo ciclo de AEE).

Ao verificarmos a referência explícita (isto é, a menção ao documento), constatamos que o Relatório de AEE de segundo ciclo (RAEE2) é referido nos seguintes documentos: PID; PM; e PE2.

Se pretendêssemos verificar se há alguma melhoria nas práticas, decorrente da AEE de segundo ciclo, nos documentos analisados tal não seria possível. Estes documentos são temporalmente muito próximos da AEE, e como acabámos de mencionar os pontos fortes / áreas de melhoria ainda se apresentam desse mesmo modo nos documentos.

Todavia, através das respostas dos três entrevistados, podemos perceber algumas melhorias nas práticas na sequência do segundo momento de AEE no AEEV. De salientar que as entrevistas foram realizadas, sensivelmente, quatro anos após o segundo momento de AEE. Referimos, assim:

- Os três entrevistados mencionam por mais do que uma vez (E1 – duas vezes; E2 – cinco vezes; e E3 – duas vezes) que houve melhoria nas práticas de supervisão pedagógica/trabalho colaborativo. Justificam esta melhoria com: criação de um grupo de práticas de supervisão; criação de um tempo semanal no horário dos docentes para trabalho colaborativo e supervisão; implementação de parcerias pedagógicas e coadjuvações; e prática de reuniões informais.

- O entrevistado E1 refere uma vez que houve melhoria tanto nas práticas de avaliação formativa, como na articulação curricular, contudo não concretiza com exemplos esta melhoria.

- Os entrevistados E2 e E3 referem duas vezes cada um que houve melhoria na monitorização de atividades, projetos e medidas educativas. Justificam a referida melhoria com os seguintes exemplos: criação de metas mensuráveis para avaliar o cumprimento dos objetivos do PE; e prática de monitorização da avaliação das atividades e dos resultados dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.

Os três atores entrevistados consideram, também, que a AEE influenciou nos documentos orientadores elaborados posteriormente. Ao ser inquiridos em que documentos houve impacto/influência, obtivemos as seguintes respostas: Carta de Missão da Diretora (E1); Projeto de Intervenção da Diretora (E1); Projeto Educativo (E1, E2 e E3); Plano de Ação Estratégica (E1 e E2); Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (E2); Plano Anual de Atividades (E1 e E3); Relatório de Projetos e Atividades (E1); Planos de Recuperação e Acompanhamento (E3); Plano de Melhoria (E2); Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (E2); atas (E3); Planos de Turma (E3); Grelhas de registo da articulação interdisciplinar de conteúdos (E3).

Por meio das entrevistas que realizámos, questionámos os três atores, relativamente, às expectativas que tinham sobre a AEE.

No que concerne ao primeiro momento de AEE, os três atores classificam os resultados atribuídos ao AEEV como sendo expectáveis, pacíficos e justos, na medida em que refletem o trabalho que era desenvolvido no Agrupamento. Referem os entrevistados:

- “É assim, no primeiro ciclo, a avaliação externa... os resultados obtidos na avaliação externa foram pacíficos, o Conselho Geral estaria à espera, talvez, num ou noutro aspeto um bocadinho mais, mas foi pacífico” (E1);

- “No primeiro ciclo de avaliação, sim, correspondeu ao trabalho realizado” (E2);

- “Os resultados corresponderam às expectativas” (E3).

Em relação ao segundo ciclo de AEE, os três atores, também, revelam consenso, na medida em que não se reveem nos resultados, na medida em que não creem que estes espelhem o trabalho realizado, nem as melhorias feitas desde o primeiro momento de AEE. Prevaecem nos seus testemunhos as ideias de injustiça, choque e desmotivação:

- “No que respeita ao segundo ciclo de avaliação, posso dizer-lhe que o Conselho Geral, nomeadamente, a parte da comunidade do Conselho Geral ficou chocada (...) relativamente aos resultados obtidos, porque considerou que não eram justos, não refletiam o resultado.” (E1);
- “Neste segundo, foi, de facto, um choque para toda a comunidade, porque o que está lá no texto no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. Foi um choque para todos.” (E2);
- Também, em relação aos resultados, muitos DT acharam que não se reveem neste último resultado de 2016.” (E3).

Relativamente a este segundo momento em que o AEEV foi alvo de AEE, o facto de os resultados não estarem de acordo com as expectativas é, também, visível pela apresentação de Contraditório ao Projeto de Relatório de AEE do AEEV. Citamos, de seguida, a ‘súmula’ constante no Contraditório, no que diz respeito, a cada uma das dimensões da AEE:

- Resultados sociais – “a classificação de Suficiente – o quarto de uma escala de cinco níveis – contradiz a narrativa da própria equipa e das evidências do bom trabalho realizado pelo Agrupamento” (CONT, p. 5);
- Prestação do serviço educativo – “Perante tais evidências é incompreensível a atribuição de nível de Suficiente” (CONT, p. 6);
- Liderança e gestão – “não foi identificada, neste domínio, qualquer esfera de desempenho descurada. Ao invés, é neste domínio que são encontrados a maioria dos pontos fortes do Agrupamento, pelo que se propõe a subida do nível classificativo” (CONT, p. 7).

De salientar que na Resposta ao Contraditório e no Relatório [final] de AEE os avaliadores externos mantiveram as classificações.

Feito este percurso, percebemos que a AEE teve impacto no AEEV. Verificámos uma influência nos documentos orientadores e ‘em parte’ nas práticas (através do testemunho dos entrevistados e das melhorias mencionadas no RAEE2 em relação ao RAEE1).

Parece-nos, também, claro que a AEE é um instrumento de regulação, num contexto de multirregulação no AEEV. No subcapítulo seguinte, debruçar-nos-emos, então, sobre a regulação que a AEE concretiza.

4.3. A regulação/multirregulação no Agrupamento de Escolas *Ventum* – decorrente da avaliação externa

Nas últimas décadas temos assistido a uma reconfiguração do papel do Estado no que diz respeito aos serviços públicos – de uma regulação burocrática, tem-se caminhado para uma regulação pós-burocrática. No sistema público de Educação, esta reconfiguração não tem sido exceção. Neste sentido, afirma por exemplo Menitra (2011), que citámos no primeiro capítulo deste estudo.

De um modelo de regulação burocrática, vem-se caminhando para uma regulação que remete para a prestação de contas, na qual se insere a AEE. A AEE, no processo de descentralização do Estado, consiste num instrumento de regulação pós-burocrática.

Nas conclusões ao Projeto *Reguleducnetwork*, Barroso (2005a) afirma que nos países envolvidos neste Projeto (incluindo Portugal) é comum a redução da intervenção dos Estados nos serviços educativos, e em contrapartida, os Estados reforçam a sua regulação, sobretudo, pela avaliação. O autor afirma, também, que os modelos de governança e regulação pós-burocráticos “organizam-se em torno de dois eixos principais: o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase mercado’” (p. 737).

A conceção de autonomia das escolas também nos encaminha para a prestação de contas/avaliação das escolas. No Preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, é mencionado o reforço da autonomia das escolas, e, em simultâneo, “um regime de avaliação e prestação de contas”. É afirmado no mesmo Preâmbulo que “a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”.

Continuamos, deste modo, com o pressuposto de que a AEE é um instrumento de regulação pós-burocrática. Neste sentido, iremos perceber de que modo é que podemos perceber a regulação que a AEE trouxe para o AEV.

O sistema de avaliação dos estabelecimentos da educação pré-escolar ao ensino secundário da rede pública é constituído pela autoavaliação e pela avaliação externa. Para alguns autores a autoavaliação é vista como ‘necessária’ ou, eventualmente, ao serviço da AEE. De facto, a autoavaliação deve preceder a AEE e é alvo de análise na AEE. No n.º 3 do artigo 8.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, é referido que a AEE entre outros elementos se estrutura no “sistema de certificação do processo de autoavaliação”.

No AEV, no período de vigência do nosso estudo – de 2010 a 2018, foram desenvolvidos três momentos de autoavaliação. O primeiro em 2010, meses antes da AEE de primeiro ciclo. O segundo em 2013, e o terceiro em 2015. Estes dois mais distantes da AEE de segundo ciclo, que aconteceu em finais de outubro de 2016.

De salientar que nos dois primeiros momentos de autoavaliação, os domínios trabalhados correspondem aos domínios avaliados pela AEE. Em 2010, como nos encontrávamos no primeiro ciclo de AEE, a autoavaliação trabalha os domínios da AEE de primeiro ciclo. Em 2013, por, já, estar a decorrer o segundo ciclo de AEE, a autoavaliação desenvolve os domínios da AEE de segundo ciclo.

Percebemos, deste modo, a preocupação dos responsáveis pela autoavaliação no AEV em trabalharem/autoavaliarem as mesmas áreas que vão ser avaliadas pela AEE.

Inquirimos a Diretora do AEV (E2) sobre a influência da AEE na autoavaliação, ou até a sua dependência, e se a autoavaliação era feita em função e proximamente à AEE. A E2 considera que não há essa relação, afirmando por exemplo que desde 2015 é seguido um modelo diferente de autoavaliação, o modelo CAF. Contudo, acaba por admitir alguma influência, sobretudo, quando se pretende melhorar áreas que a AEE identificou como sendo de melhoria, e que se considera importante verificar na autoavaliação se se conseguiu ultrapassar essa ‘fragilidade’. Diz, então, E2 – “por exemplo, cinco pontos a melhorar, esses cinco pontos, também, aparecem no Plano de Melhoria e como é que vão ser avaliados. Nesse sentido, ela [a AEE] tem implicação na autoavaliação, porque, depois, vamos autoavaliar o que se trabalhou no Agrupamento. Portanto, importa saber, se aqueles pontos foram trabalhados ou não. Nesse sentido, tem [influência]”.

Creemos que pelo exposto, podemos considerar que em parte a autoavaliação no AEV acaba por estar ao serviço da AEE, realçando, assim, a ideia de prestação de contas e o peso da AEE como instrumento de regulação pós-burocrático.

Afonso e Costa (2011), em relação à AEE, salientam que “este instrumento de avaliação das escolas [a AEE] que se coloca nas mãos dos atores das escolas e da equipa de avaliação (...) [produz e define] diferentes tipos de conhecimento, moldando assim, o comportamento dos atores sociais” (p. 166).

No seguimento dos autores mencionados, parece-nos claro que a AEE, já realizada, no AEV produziu *diferentes tipos de conhecimento e moldou comportamentos*. Neste sentido, podemos realçar, as influências/impactos que a AEE

trouxe quer na concepção de documentos orientadores, quer nas práticas no AEEV (como desenvolvemos no subcapítulo anterior deste nosso trabalho).

Salientamos que, conforme tabela 5, os pontos fracos identificados no primeiro relatório de AEE (2010) encontraram eco em documentos orientadores elaborados posteriormente, com maior incidência no Projeto Educativo produzido em 2014.

Salientamos, também, que as áreas de melhoria identificadas no segundo momento de AEE (2016) surgem quase *ipsis verbis* em três documentos orientadores elaborados de seguida: Projeto de Intervenção da Diretora (2017); Plano de Melhoria (2018); e Projeto Educativo (2018).

Também a nível das práticas se consegue ver alguma influência da AEE. Por um lado, se compararmos os relatórios de AEE dos dois ciclos, percebemos que alguns dos pontos fracos do primeiro ciclo, surgem como pontos fortes ou ‘melhorias conseguidas’ no segundo ciclo. Por outro lado, através das respostas dos três atores entrevistados, podemos perceber algumas melhorias nas práticas na sequência do segundo momento de AEE no AEEV.

Atualmente, na regulação do sistema educativo, há que ter presente, também, a regulação local ou microrregulação local como é apontado por alguns autores. Barroso (2006) define microrregulação local como:

O processo de coordenação de ações dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical, entre ‘administradores’ e ‘administrados’, quer, na perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2006, pp. 56-57).

O mesmo autor salienta que a microrregulação local pode vir de grupos de interesse (como políticos, sociais, religiosos, profissionais...) organizados ou não em associações formais. O autor diz que a microrregulação pode, também, ter outras origens – “é necessário ter em conta, igualmente, a influência exercida pelos atores individuais com interferência direta no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores quer como utilizadores (pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares)” (p. 57).

Partindo deste enquadramento apresentado por Barroso (2006), e de acordo com o nosso estudo apresentamos, seguidamente, a regulação da AEE no AEV numa perspetiva de microrregulação.

Pela análise dos relatórios de AEE do AEV e pelas entrevistas que realizámos, afirmamos que a AEE incentiva à participação de alunos, pais e encarregados de educação e PND. Por exemplo passaram a participar na elaboração dos documentos orientadores e a integraram as equipas de autoavaliação do AEV. Por conseguinte, a AEE ao incentivar o envolvimento destes atores, faz com que estes tenham influência, sejam reguladores (na lógica de microrregulação) no AEV.

A título de exemplo, salientamos que no RAEE1 são mencionados como pontos fracos: “o não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, o que inviabiliza a promoção da sua responsabilização ao nível do funcionamento do Agrupamento”; e “a constituição da equipa de autoavaliação apenas por docentes limita a apropriação do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa”. Estes dois pontos fracos foram alvo de melhoria, facto que é visível nos documentos orientadores e no RAEE2 e corroborado pelos três entrevistados. Assim, estes atores (alunos, pais e encarregados de educação e PND) passam a ser, também, reguladores no AEV.

A AEE promove, também, a microrregulação local ao ‘auscultar’, por exemplo, os representantes da comunidade (pais e encarregados de educação, autarquia e outros parceiros). Nos dois relatórios de AEE encontramos evidências da ‘avaliação’ que os representantes da comunidade fazem ao AEV, assumindo, como tal, também o papel de reguladores. Salientamos os seguintes exemplos:

- “Os representantes da Câmara Municipal de (...) e da União das Freguesias de (...) evidenciam a cooperação com os responsáveis do Agrupamento, que considerem uma referência em áreas como a inserção no contexto local e a segurança, vertente em que é referido como um modelo por parte dos responsáveis da Proteção Civil” (RAEE2, p. 5);
- “Quanto à gestão do pessoal não docente, embora da responsabilidade da câmara municipal, evidencia-se uma boa articulação com a direção, sendo-lhe a mesma confiada, o que é ilustrativo do reconhecimento dessa capacidade” (RAEE2, p. 10).

Pelos exemplos que apresentámos, percebemos que a AEE ‘promoveu’ a microrregulação local no AEV, pois, e segundo Barroso (2006) – “a ‘microrregulação local’ remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários

atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (p. 56).

Ao verificarmos os dois ciclos de AEE no AEV, percebemos que a AEE dá grande enfoque aos resultados e à prestação do serviço educativo. Com a AEE pretende-se levar ao desenvolvimento de mecanismos e ações (regulação *soft*), no sentido da melhoria dos resultados e da qualidade dos serviços educativos prestados.

A AEE pode, deste modo, ser considerada instrumento de regulação pós-burocrática. O Estado (Ministério da Educação através do IGEC), com a AEE ‘pressiona’ as escolas a atingir determinados resultados, ficando ao critério das escolas o modo de conseguir os resultados pretendidos pela tutela.

Neste sentido, afirmam Afonso e Costa (2011) que através da AEE “a ação dos atores é regulada por mecanismos de circulação de conhecimento e menos por coações e constrangimentos normativos. Assim, numa lógica de governança, trata-se de um tipo de regulação focado na iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelo Estado” (p. 165).

Referem os mesmos autores que estamos perante o “advento do Estado avaliador que, em Portugal, se pronuncia através do incremento de processos de avaliação externa, quer em termos de resultados escolares dos alunos, quer em termos do desenvolvimento das organizações escolares, quer em termos da publicação dos resultados escolares” (p. 184).

Esta ideia de ‘Estado avaliador’ que está a consagrar-se em Portugal, é perceptível nas áreas de melhoria propostas no segundo relatório de AEE do AEV. Salientamos que a maioria das orientações de melhoria apontam no sentido da promoção de uma cultura de avaliação, da melhoria dos resultados, e de uma maior monitorização do AEV. Uma vez que apresentámos todas as áreas de melhoria propostas neste segundo momento de AEE na tabela 4, deixamos, aqui, somente alguns exemplos:

- “A identificação dos fatores explicativos do (in)sucesso e dos comportamentos perturbadores em sala de aula, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem com vista à melhoria dos resultados”;
- “A intensificação da vertente formativa da avaliação, como prática geradora de informação de retorno aos alunos e reguladora das práticas de ensino visando a melhoria das aprendizagens”;

- “A reorganização dos mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria, viabilizando a fundamentação das decisões estratégicas, o aperfeiçoamento contínuo e a sustentabilidade da capacidade de autorregulação”.

4.4. Conclusões / síntese dos principais resultados

O nosso estudo partiu da seguinte problemática/questão orientadora: qual a influência da AEE nos documentos orientadores do AEEV? Neste estudo, no âmbito da AEE na melhoria do AEEV, traçámos como objetivos:

- Conhecer os pontos fortes e os pontos (áreas) de melhoria do AEEV definidos pelo AEE;
- Identificar o "impacto" da AEE em documentos do AEEV elaborados posteriormente;
- Verificar coincidências e divergências entre os pontos fortes/pontos (áreas) de melhoria dos dois momentos de avaliação externa;
- Verificar se os pontos fortes/pontos (áreas) de melhoria correspondem às expectativas dos órgãos de gestão;
- Perceber se a autoavaliação é elaborada *ad intra* ou para dar resposta à avaliação externa.

No sentido de dar resposta à questão que norteou o nosso estudo e alcançar os objetivos traçados, procedemos à análise do conteúdo de treze documentos do AEEV e das entrevistas a três atores que considerámos chave.

No primeiro ciclo de AEE no AEEV, em termos de resultados globais, foi atribuída a menção máxima (Muito Bom) no domínio Liderança e a segunda classificação superior (Bom) nos restantes quatro domínios. No segundo momento de AEE, os cinco domínios prévios foram condensados em três, e dos três domínios avaliados, foram atribuídas duas menções de Suficiente (quarta classificação superior) e uma de Bom (terceira classificação superior). Comparando os resultados globais, no segundo momento de AEE, estes foram inferiores em todos os domínios, mas o domínio com melhor classificação nos dois ciclos de avaliação foi a Liderança e Gestão.

Em ambos os momentos de AEE, encontramos como pontos fortes: a articulação entre os vários estabelecimentos do AE; a existência de ações que consolidam a pertença e a identidade do AEEV; o modo de liderança da Diretora; a oferta educativa adequada; e as parcerias e protocolos que o AEEV estabelece com outras entidades.

Salientamos, também, os pontos que no primeiro momento de AEE eram apresentados como pontos fortes e no segundo momento surgem como áreas de melhoria: a articulação entre documentos orientadores; a monitorização/concretização dos objetivos do PE nas atividades do PAA.

Pelo contrário, há pontos fracos do primeiro ciclo de AEE que no segundo ciclo são apresentados como pontos de referência. Sendo exemplos: o Plano de Segurança que de quase inexistente passou a modelo para os AE do Concelho; os documentos orientadores e a autoavaliação, realizados anteriormente apenas por docentes, passam a integrar alunos, encarregados de educação e PND.

Há, ainda, áreas que são mencionadas como de melhoria pela primeira vez no segundo momento de AEE: identificação dos fatores de insucesso e indisciplina dos alunos; promoção da articulação vertical e horizontal; instituição de práticas de trabalho colaborativo e supervisão; potenciação da vertente formativa da avaliação dos alunos; monitorização do impacto dos projetos, das medidas de promoção do sucesso e das ações de melhoria.

Destaca-se que no segundo momento de AEE, a maioria da orientação para a melhoria foca-se na promoção de uma cultura de avaliação e monitorização por parte do AEV.

Pela análise documental foi evidente que houve um impacto da AEE na conceção dos documentos orientadores elaborados posteriormente. Dos cinco pontos fracos identificados pelo IGE no primeiro ciclo de AEE, apenas um não encontra menção em documentos do AEV. Em relação ao segundo momento de avaliação externa, os três documentos elaborados a seguir evidenciam grande influência. As áreas de melhoria, apresentadas pela IGEC, surgem praticamente *ipsis verbis* nos três documentos.

Os três atores entrevistados consideram, também, que a AEE teve influência nos documentos orientadores elaborados depois de cada ciclo de AEE.

Através das entrevistas, questionámos os três atores se os resultados do AEE correspondiam ou não às expectativas dos órgãos de gestão do AEV. Em relação ao primeiro momento de AEE, os atores consideraram os resultados como sendo expectáveis, pacíficos e justos, pois veem neles o reflexo do trabalho realizado no AEV. Em contrapartida, relativamente ao segundo momento de AEE, os três atores, de forma unânime, não se reviram nos resultados, pois consideraram que estes não evidenciaram o trabalho realizado, nem as melhorias feitas do primeiro para o segundo momento de AEE. Perante a inexpectabilidade dos resultados, a Diretora do AEV apresentou contraditório ao Projeto de Relatório de AEE.

Pela análise dos documentos e da entrevista à Diretora do AEV percebemos que há influência da AEE na autoavaliação do AEV. Durante a vigência do nosso estudo, o AEV desenvolveu três momentos de autoavaliação, nos dois primeiros os domínios

trabalhados correspondem aos domínios avaliados pelo AEE. Percebe-se, assim, a preocupação em trabalhar/autoavaliar as áreas que a AEE vai ter em consideração. A Diretora do AEV considera, também, que a AEE tem implicações na autoavaliação.

Pelo estudo que desenvolvemos, percebemos que a AEE teve impacto evidente na elaboração dos documentos orientadores do AEV. Os atores entrevistados, para além de reconhecerem o impacto da AEE nos documentos orientadores, apresentam exemplos de como houve preocupação e diligências para melhorar as práticas, de acordo com as orientações apresentadas nos relatórios de AEE.

Concluimos, deste modo, que a AEE levada a cabo no AEV pode ser considerada um instrumento de regulação pós-burocrática neste AE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Capítulo V – Considerações Finais

A avaliação externa das escolas, no contexto de um momento de descentralização do Estado e aumento de modos de regulação pós-burocrática, vivido atualmente em muitos países europeus - incluindo Portugal, esteve na origem do presente estudo. No contexto de transição de uma regulação burocrática para uma regulação pós-burocrática, há uma reconfiguração do papel do Estado na Educação. Nesta reconfiguração a avaliação das escolas tem adquirido grande centralidade.

O Estado Português não fugiu à tendência europeia de adoção de políticas públicas que visam o reforço da avaliação, nomeadamente a avaliação das escolas. O sistema de avaliação das escolas em vigor, em Portugal, foi aprovado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e baseia-se na autoavaliação e na avaliação externa das escolas. O atual modelo de autoavaliação iniciou-se no ano letivo de 2006/2007. A AEE encontra-se no seu terceiro ciclo desde o ano letivo de 2018/2019.

Partimos o nosso estudo da seguinte questão orientadora: qual a influência da AEE nos documentos orientadores do AEV? Ao pretendermos verificar o impacto que a AEE terá tido no AEV, assumimo-la como instrumento de regulação num contexto de regulação.

Quer pela análise documental que desenvolvemos, quer pela análise das entrevistas semiestruturadas a três atores com função de gestão no AEV, concluímos que a AEE levada a cabo influenciou, significativamente, nos documentos orientadores deste AE. Por conseguinte, podemos afirmar que a AEE constituiu um instrumento de regulação pós-burocrática no AEV, pois o Estado, através da IGEC, exerceu pressão sobre o AE, no sentido de este atingir determinados objetivos e melhorias, ficando ao critério do AE e dos seus agentes o modo como atingir essas melhorias e resultados.

De acordo com a legislação que suporta a avaliação do sistema educativo, e no caso concreto a AEE, esta tem um carácter formativo e pretende contribuir para a melhoria das escolas.

Relativamente ao segundo ciclo de AEE no AEV, um dos entrevistados (E2) salienta que: "neste segundo [ciclo], foi de facto um choque para toda a comunidade, porque o que está lá no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. Foi um choque para todos." Deixamos, então, as seguintes questões: se a AEE tem um carácter formativo e se o seu objetivo é a melhoria das escolas, porquê a atribuição de uma menção qualitativa? Não virá a

atribuição de uma menção colocar em evidência as ideias de 'prestação de contas' e de 'mercantilização'?

No seguimento desta consideração, gostaríamos, também, de salientar que os três atores entrevistados, no que concerne aos resultados do segundo ciclo de AEE, consideram-nos injustos e desmotivadores, pois dizem que estes não refletem o trabalho realizado. Parece-nos que o 'choque' sentido por estes atores pode ser entendido do seguinte modo: o AEE, na primeira AEE, teve bons resultados e, a par disso, implementou ações para melhorar as áreas que foram consideradas de melhoria/pontos fracos. O AEE decidiu melhorar e fê-lo tendo por base a AEE. Ademais, quando é efetuada a autoavaliação entre o primeiro e segundo momento de AEE, esta é feita partindo dos resultados da AEE de primeiro ciclo. Posteriormente, com os resultados do segundo ciclo de AEE, os atores questionam o facto de terem conseguido melhorias, decorrentes da primeira AEE, e estas não terem sido consideradas. Questionam, assim, a objetividade da avaliação.

Reiteramos que o facto de ter sido atribuída uma menção qualitativa a cada dimensão, vem acentuar a ideia de 'choque' e 'subjetividade' presentes nos discursos dos atores entrevistados. Deixamos, por conseguinte, as seguintes questões: qual a utilidade e finalidade da atribuição de menções qualitativas na AEE? Para a melhoria das escolas, a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria não seria suficiente?

Pelo presente estudo, sobressai a ideia de que no segundo ciclo de AEE foi feita uma grande pressão para uma cultura de autoavaliação da escola (destacando a autoavaliação e a necessária monitorização em diversas áreas e dimensão do AEE). Questionamos: será que estamos perante um Estado que avalia e que quer que a avaliação e monitorização sejam realidade em todos os níveis/domínios da 'vida escolar'? Deste modo, para além da AEE ser um instrumento de regulação, aponta no sentido da multirregulação.

Através do nosso estudo, verificámos, também, a relação de 'dependência' existente entre autoavaliação e AEE. Salientamos que de acordo com o n.º 3 do artigo 8.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação externa, entre outros elementos, estrutura-se no "sistema de certificação do processo de autoavaliação". A própria IGEC em documentos oficiais reitera esta 'dependência' da autoavaliação em relação à AEE. Neste sentido, deixamos as seguintes questões: está a autoavaliação ao serviço da AEE? Servirá a autoavaliação para recolher informações e dados para a AEE? Será a autoavaliação, efetivamente, 'necessária' para a AEE?

Nesta perspetiva, afigurando-se a autoavaliação como 'necessária' para a AEE, parece-nos, também, relevante questionar a relação da escola e dos seus profissionais com a avaliação. A escola e os seus profissionais serão objetos ou sujeitos da avaliação?

Reiteramos que as escolas e os seus atores são regulados a vários níveis - transnacional, nacional e local - através de instrumentos que resultam das políticas educativas que o Estado implementa para exercer o seu controlo. Por este estudo, podemos perceber que a AEE se configura como instrumento de regulação pós-burocrática, com efeitos, também, de multirregulação. A regulação que é efetivada pela AEE é *soft* e baseia-se mais no conhecimento que em imperativos normativos. A AEE possibilita a aquisição de conhecimentos, pretendendo que os intervenientes educativos moldem/alterem comportamentos.

A multirregulação, no seguimento, da AEE encontra exemplo no 'apelo' que esta faz à participação de outros atores para além dos docentes, como: alunos; encarregados de educação; PND; representantes da comunidade. Note-se que nos painéis de avaliação externa, os referidos atores são, também, ouvidos pelos inspetores.

A multirregulação que a AEE consagra, encontra-se, também, por exemplo, na Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Note-se que, segundo a lei em vigor, os resultados obtidos pelas escolas na AEE são fator de majoração na definição do número de menções de Muito Bom e Excelente a atribuir aos docentes na ADD.

Terminando este estudo, gostaríamos de apresentar algumas limitações do mesmo, bem como deixar sugestões para possíveis investigações.

Sendo o presente trabalho um estudo de caso, não é, de todo, nossa pretensão que os resultados apresentados no capítulo anterior sejam entendidos como uma generalização.

Poderíamos ter investigado o impacto que a AEE teve nas práticas. Retirámos algumas evidências das melhorias nas práticas a partir do relatório de AEE de segundo ciclo e das entrevistas realizadas. No entanto, o investigar as práticas pressuporia outro tipo de estudo e outros instrumentos de recolha de dados. Um estudo mais exaustivo, abrangendo, também, a influência da AEE ao nível das práticas, levaria a investigação a uma nova dimensão que se entendeu estar além do âmbito do presente trabalho.

Para um futuro estudo, julgamos que seria importante alargar a amostra a um maior número de atores da Comunidade Educativa para, assim, obter mais dados sobre

o impacto da AEE. Nesse sentido, parece-nos que seria pertinente a realização de um inquérito por questionário.

Julgamos, igualmente, que seria também importante estudar o impacto da AEE nos documentos orientadores, e eventualmente nas práticas, de outros Agrupamentos de Escolas.

Terminamos o nosso estudo, cientes de que demos um contributo para a reflexão sobre a influência que a AEE, enquanto instrumento de regulação pós-burocrática, pode ter num AE. Estamos, também, cientes que sendo uma área em que um número significativo de investigadores tem trabalhado, há ainda muitas questões por responder, há ainda caminho por fazer.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1(2), 150-169.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006, 4-5 de maio). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias* [Comunicação oral]. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos* [Estudo não publicado]. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Bardin, I. (2019). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.

- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional, e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação – espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições Asa.
- Bolívar, A. (2016). Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª série – n.º 5.
- Costa, E. (2011). *O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Inspeção Gera da Educação (IGE) (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf
- IGE (2009). *Avaliação Externa das Escolas. Referentes e Instrumentos de Trabalho*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&newsID=1171&preview=true
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Avaliar para a Melhoria e a Confiança 2006-2011*.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- Lima, L. (2010). Administração Escolar. In *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Faculdade de Educação – UFMG.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbete_Adm_Escolar.pdf
- Maroy, C. (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação – espaços, dinâmicas e atores* (pp. 227-244). Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação.

- Marques, H. (2013). *A Avaliação Externa das Escolas no Ensino Especializado da Música. Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Menitra, C. (2011). Autonomia e gestão escolar. Os debates parlamentares em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 59-85). Fundação Manuel Leão.
- Oliveira, L. (2013). *A Liderança na Promoção da Melhoria da Organização Escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (s.d.). *O PISA e as Escolas*. <https://www.pisaparaasescolas.pt/> (site consultado no dia 10/03/2021 às 16 horas e 30 minutos).
- PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo – pordata.pt/Portugal/Taxa+real+escolarização-987 (site consultada no dia 17/02/2021 às 17 horas).
- Sousa, A. & Terrasêca, M. (2015). Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema?. *EPAA AAPE*, 23(15), 1-15.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terrasêca, M. (2016). Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas?. *Cadernos CEDES*, 36(99), 155-174.
- Tristão, E. (2016). *A Autoavaliação como Instrumento das Políticas de Avaliação Externa das Escolas* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 300.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. – Redação atual: Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 166.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 29.

- Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 187.
- Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 97.
- Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 245.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 102.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 240.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 294.
- Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 85.
- Portaria 827-F de 2007, de 31 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 146.
- Portaria 827-G de 2007, de 31 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 146.
- Decreto Regulamentar n.º 81-B/07, de 1 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 146.
- Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 244.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 79.
- Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 20.
- Despacho n.º 12566/2012, de 26 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 187.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

**Guião da entrevista semiestruturada: Presidente do Conselho Geral
/ Diretora / Coordenadora dos Diretores de Turma do 3.º Ciclo**

ANEXO A – Guião da entrevista semiestruturada: Presidente do Conselho Geral / Diretora / Coordenadora dos Diretores de Turma do 3.º Ciclo

1.ª e 2.ª ‘partes’ comuns aos três atores entrevistados:

Objetivos	Questões	Tópicos
<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o entrevistado</p>	<p>- Informar a entrevistada do objetivo da entrevista no plano de estudo.</p> <p>- Solicitar a colaboração.</p> <p>- Garantir o anonimato / a confidencialidade.</p>	<p>AEV (AE Ventum) – nome “fictício” para o AEAM</p>
<p>- Conhecer o percurso profissional e as funções de liderança do entrevistado</p>	<p>- Há quantos anos iniciou a atividade docente?</p> <p>- Em quantas escolas / agrupamentos de escolas lecionou?</p> <p>- Há quantos anos iniciou funções no AEV?</p> <p>- A par da lecionação, tem participado nas estruturas de coordenação / gestão escolar no AEV?</p> <p>- Pode enumerar essas funções e o número de ano que as desempenha(ou)?</p>	<p>- Valorização da experiência profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● anos de serviço prestados; ● conhecimento de diferentes realidades educativas; ● desempenho de funções /cargos (destaque para coordenação e gestão). <p>- Conhecimento da realidade e do funcionamento do AEV;</p> <p>- Valorização das funções de coordenação / gestão - a sua implicação no funcionamento e avaliação do AEV.</p>

Objetivos	Questões	Tópicos
<p>- Conhecer a participação do entrevistado nos processos de avaliação do AEV (autoavaliação e avaliação externa)</p>	<p>- Integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AEV?</p> <p>(Se sim, qual (quais)?)</p> <p>- Recorda-se quem foram os envolvidos nos grupos de autoavaliação?</p> <p>- Participou na preparação da avaliação externa do AEV?</p> <p>(Por exemplo na 'caracterização' do AEV)</p> <p>- Participou em um ou mais painéis da avaliação externa?</p> <p>- Quais?</p>	<p>- Participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação do AEV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grupos de trabalho da autoavaliação; • preparação da avaliação externa; • em painéis da avaliação externa. <p>- Conhecimento do AEV.</p>
<p>- Conhecer a influência da avaliação externa nos documentos orientadores do AEV</p>	<p>- Quais os resultados globais da avaliação externa do AEV nos dois ciclos de avaliação realizados?</p> <p>- Consegue mencionar os principais pontos fortes / pontos de melhoria de cada um dos momentos de avaliação externa?</p> <p>- Os resultados da avaliação externa tiveram influência em documentos elaborados posteriormente?</p> <p>- Pode elencar os principais documentos em que a avaliação</p>	<p>- 'Peso' da avaliação externa</p> <p>- permanência dos resultados na memória;</p> <p>- Os domínios da avaliação externa;</p> <p>- Pontos fortes - identidade / característica do AEV;</p> <p>- A predominância da avaliação externa na avaliação das escolas;</p> <p>- Influência da avaliação externa nos documentos</p>

Objetivos	Questões	Tópicos
	<p>externa teve impacto?</p> <p>- Na sequência dos resultados da avaliação externa, que pontos de melhoria foram considerados nesses documentos?</p>	<p>orientadores;</p> <p>- Áreas que o AEV investiu em melhorar.</p>

3.ª 'parte' direcionada ao Presidente do Conselho Geral:

Objetivos	Questões	Tópicos
<p>- Conhecer a influência da avaliação externa nos seguintes documentos: Projeto Educativo; Carta de Missão da Diretora; Projeto de Intervenção da Diretora.</p> <p>- Conhecer as expectativas da Comunidade Educativa (representada no Conselho Geral) relativamente aos resultados da avaliação externa.</p>	<p>- Há quantos anos desempenha as funções de Presidente do Conselho Geral do AEV?</p> <p>- Considera que os resultados da avaliação externa (1.º e 2.º Ciclos) foram tidos em conta no momento de análise e aprovação pelo Conselho Geral dos Projetos Educativos subsequentes?</p> <p>- A Diretora foi reconduzida após o 1.º ciclo de avaliação externa e reeleita após o 2.º ciclo. Considera que os resultados da avaliação externa encontraram eco na Carta de Missão e no Projeto de Intervenção da Diretora?</p> <p>(Consegue dar exemplos?)</p> <p>- Como presidente de um órgão que é constituído por representantes de toda a comunidade educativa, considera que os resultados obtidos pelo AEV nos dois ciclos de avaliação externa correspondem à expectativa dessa comunidade?</p>	<p>- Influência da avaliação externa no Projeto Educativo;</p> <p>- Influência da avaliação externa na Carta de Missão e no Projeto de Intervenção da Diretora;</p> <p>- Expectativas da comunidade educativa do AEV (representada no Conselho Geral).</p>

3.ª 'parte' direcionada à Diretora:

Objetivos	Questões	Tópicos
<p>- Conhecer a relação existente entre os processos de avaliação da escola (autoavaliação e avaliação externa).</p> <p>- Conhecer as expectativas da Diretora relativamente aos resultados da avaliação externa.</p>	<p>- Há quantos anos desempenha as funções de Diretora do AEV?</p> <p>- Desde que se encontra como Diretora do AEV, com que frequência tem sido realizada autoavaliação no Agrupamento?</p> <p>- A autoavaliação costuma ser feita proximamente à avaliação externa ou com mais antecedência?</p> <p>- Considera que o envolvimento da comunidade educativa é semelhante ou diferente nos dois processos (autoavaliação e avaliação externa)?</p> <p>- No seu entender, são mais as convergências ou as diferenças entre a autoavaliação e a avaliação externa subsequente?</p> <p>- Que implicações teve o resultado da avaliação externa na autoavaliação posterior?</p> <p>- Os resultados atribuídos ao AEV nos dois ciclos de avaliação externa correspondem ao trabalho realizado no Agrupamento de Escolas?</p> <p>(Em que medida sim ou não?)</p>	<p>- Frequência de realização da autoavaliação;</p> <p>- Proximidade ou distância temporal entre autoavaliação e avaliação externa;</p> <p>- Influência da avaliação externa na autoavaliação;</p> <p>- Expetativas da Diretora do AEV.</p>

3.ª 'parte' direcionada à Coordenadora dos Diretores de Turma de Terceiro Ciclo:

Objetivos	Questões	Tópicos
<p>- Identificar o impacto da avaliação externa em documentos relacionados com a Direção de Turma.</p> <p>- Conhecer as expetativas dos diretores de turma relativamente aos resultados da avaliação externa.</p>	<p>- Há quantos anos desempenha as funções de Coordenadora dos Diretores de Turma no AEV?</p> <p>- Nas suas funções de coordenação, há documentos que orienta/verifica. Pode exemplificar os principais?</p> <p>- Considera que os pontos identificados como de melhoria pela avaliação externa passaram a figurar de algum modo nesses documentos? (Pode elencar alguns?)</p> <p>- Como Coordenadora dos Diretores de Turma, tem noção se, na generalidade, os resultados da avaliação externa correspondem às expetativas dos Diretores de Turma? (Em que medida sim ou não?)</p>	<p>- Influência da avaliação externa nos documentos da Direção de Turma;</p> <p>- Expetativas dos atores (Diretores de Turma).</p>

ANEXO B

Transcrição da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Geral do AEV (E1 – Entrevistado 1)

ANEXO B – Transcrição da entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Geral do AEV (E1 – Entrevistado 1)

Bom dia Sr. Prof., começo por agradecer a sua disponibilidade e colaboração neste trabalho que estou a realizar, este trabalho destina-se à dissertação final de Mestrado em Administração Educacional, o grande tema da dissertação é a influência da avaliação externa na melhoria do Agrupamento de Escolas (AE). Em termos de análise, irei analisar alguns documentos do AE, e também entrevistar três atores deste AE: o Sr. Presidente do Conselho Geral, a Sra. Diretora e a Sra. Coordenadora dos Diretores de Turma (DT) de 3.º Ciclo. Antes de continuar, queria garantir a confidencialidade. Portanto, doravante na entrevista, tratá-lo-ei por Sr. Prof. ou Sr. Presidente do Conselho Geral. Também, para garantir o anonimato do AE, designá-lo-ei por AE ou por Agrupamento de Escolas *Ventum* (AEV), que foi o nome que criei para designar o AE neste trabalho.

Queria, também, informá-lo que irei transcrever a entrevista e dar-lhe conhecimento para ver se está conforme e se, assim o considerar, me dê autorização para utilizá-la na minha dissertação.

Obrigado pela sua colaboração.

E1. Com muito gosto.

Sr. Prof., há quantos anos iniciou a atividade como docente?

E1. Eu iniciei a minha atividade como docente em 1978, portanto, precisamente, há 42 anos.

Portanto um longo percurso feito.

E1. Longo, longo percurso.

Sr. Prof., quando começo a dar aulas, ainda não existiam os AE como os conhecemos atualmente, depois surgiram os AE, consegue precisar em quantas Escolas/AE já lecionou?

E1. Trabalhei em nove escolas, e um AE, o AE em que estamos.

Neste AE, o AEV, começou há quantos anos?

E1. Neste AE, comecei a trabalhar desde 2000, ainda era Escola Básica, ainda não era Agrupamento. Há vinte anos que estou ligado a esta Comunidade Educativa.

Sr. Prof., a par da lecionação, nestes vinte anos, na Escola e depois AE, tem participado nas estruturas de gestão e coordenação escolar?

E1. Eu fui Presidente do Agrupamento, já do AE, Presidente do Conselho Executivo, depois participei como Presidente do Conselho Pedagógico, como membro do Conselho Pedagógico na qualidade de Coordenador de Departamento e Delegado de Grupo, participei das duas formas, foram nomenclaturas adotadas posteriormente. Também, fui Coordenador do Megadepartamento, que integrava quatro disciplinas (Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica). Depois, participei na SAAD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente). E participei... o que é que eu fiz mais.... Fui, também, Diretor de instalações, Delegado de Grupo, Coordenador de Departamento e, recentemente, Presidente do Conselho Geral.

Eu ia perguntar-lhe o número de anos que desempenhou cada uma das funções...

E1. Só lhe posso dizer da última, como Presidente do Conselho Geral, nos últimos sete anos, porque de resto foram tantos anos... pode-se referir que, raramente, não desempenhei a função de Delegado de Grupo ou Coordenador de Grupo, raramente... porque pelas Escolas, nas outras, também, tive essas funções. Outras das funções que eu desempenhei foi representante do Agrupamento no Centro de Formação da área.

Passamos, agora, a falar sobre a avaliação, e primeiro sobre autoavaliação. O Sr. Presidente integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AE?

E1. Não. Nunca integrei o grupo de autoavaliação.

Não tendo integrado, não sei se se recorda quem foram os principais envolvidos neste processo – os grupos de trabalho de autoavaliação.

E1. Recordo-me de vários dos professores.

E para além de professores, recorda-se se participaram outros elementos da comunidade?

E1. Sim, participaram outros elementos da comunidade, mais recentemente foram integrados os elementos da comunidade e os alunos também.

E relativamente à avaliação externa, este AE já foi avaliado em dois momentos, o primeiro e o segundo ciclo, o primeiro em 2010 e o segundo em 2016. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização do AE que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E1. No primeiro ciclo, participei na caracterização do Agrupamento; no segundo ciclo já não participei nessas funções.

E em painéis de avaliação externa participou em alguns? Recorda-se, em quais?

E1. Participei, no primeiro ciclo, no painel do Conselho Pedagógico. No segundo ciclo, apenas participei na sessão de abertura, porque no painel do Conselho Geral estava hospitalizado e não pude estar presente.

Continuando a falar da avaliação externa, recorda-se quais foram os resultados globais que este AE obteve nos dois ciclos de avaliação externa?

E1. Recordo-me. No primeiro ciclo, foi tudo Bom e a Liderança Muito Bom. No segundo ciclo, foi Suficiente nos Resultados; Suficiente na Oferta Educativa; e Bom na Liderança e Gestão, lembro-me, perfeitamente, dos resultados.

Consegue mencionar quais os principais pontos fortes e os pontos de melhoria de cada um dos momentos de avaliação externa?

E1. Bem, os pontos de melhoria, foi mencionado até no próprio relatório de avaliação, posso dar alguns exemplos. Relativamente ao primeiro ciclo, tínhamos, apenas, a questão da comunicação; a baixa participação dos alunos nos projetos; a baixa participação dos encarregados de educação nos projetos também – eram pontos fracos, aliás pontos a melhorar no Agrupamento, e mais..., relativamente aos resultados, também, uma maior ênfase no facto da diferenciação. No segundo momento, foi mais discriminado, houve mais pontos que nos aconselharam a melhorar. E lembro-me, perfeitamente, de ter-se falado, naquela altura, nos comportamentos perturbadores relativamente às situações de ensino/aprendizagem; na falta... na necessidade de incrementar práticas de avaliação formativa; a questão de maior articulação do currículo;

a articulação vertical... o que é que havia mais, deixe-me pensar... avaliar e monitorizar o impacto dos projetos que eram desenvolvidos pelo Agrupamento.

E pontos fortes, também se recorda?

E1. Fundamentalmente a Liderança, a Liderança é um dos pontos fortes, Liderança e Gestão. É o ponto mais forte e que mais sobressai quer num ciclo, quer no outro. Apesar de haver diferença de nota, porque no primeiro foi Muito Bom e no segundo Bom, é consensual quer numa avaliação, quer na outra que a Liderança e a Gestão do Agrupamento é ótima, e este Agrupamento é dado como referência na Comunidade Educativa e até no próprio Concelho, aqui nesta área de escolas.

Os resultados da avaliação externa, considera que tiveram influência nos documentos elaborados, posteriormente, aqui no AE?

E1. Claro que tiveram, nomeadamente, mais a segunda que a primeira... a Carta de Missão da Diretora; o Projeto de Intervenção da Diretora; o próprio Plano de Intervenção Estratégica que foi executado para o Agrupamento; o Projeto Educativo; e naturalmente o Plano Anual de Atividades por inerência.

Na sequência dos resultados da avaliação externa, consegue dar-nos exemplos de pontos de melhoria que mais se refletiram nos documentos orientadores do Agrupamento?

E1. Acho que... à cabeça, a criação de um grupo de práticas de supervisão pedagógica, está já institucionalizado e tende a consolidar-se. Depois, relativamente às práticas de avaliação formativa, é consensual que já há mais avaliação formativa, depois.... Relativamente à monitorização dos projetos, também há uma melhoria e, portanto, não sei se... Estes são os pontos mais visíveis nas práticas e nos documentos também.

Sr. Presidente, a última parte da entrevista, as últimas questões que lhe vou fazer são direcionadas só a si. Pergunto-lhe há quantos anos desempenha as funções de Presidente do Conselho Geral?

E1. Há sete anos.

Considera que os resultados da avaliação externa de primeiro e segundo ciclos, que já falámos, foram tidos em conta no momento de análise e aprovação pelo Conselho Geral, o órgão a que preside, dos Projetos Educativos subsequente?

E1. Sim, o Conselho Geral refletiu sobre as mudanças e as alterações de um Projeto Educativo para outro. E compreendeu fundamentalmente, o Conselho Geral, que de facto a avaliação teve impacto na conceção do Projeto Educativo, portanto, o que está em vigor. O Conselho Geral apercebeu-se disso, porque teve de refletir porque é que relativamente a um Projeto Educativo havia umas coisas e no seguinte há outras, alterações tendo em conta a avaliação externa.

A Sra. Diretora deste Agrupamento, foi reconduzida após o primeiro ciclo de avaliação externa, e foi reeleita após o segundo ciclo. Considera que os resultados da avaliação externa encontraram eco, primeiro na Carta de Missão da Diretora – quando foi reconduzida, e depois no Projeto de Intervenção – quando foi reeleita?

E1. Teve, teve impacto, claro. E basta consultar quer um quer o outro, é muito frequente encontrar referências não explícitas em relação à avaliação externa, mas existe toda uma conceção quer de um documento, quer do outro que reflete a avaliação externa. Eu posso dizer-lhe, por exemplo, que me lembro que na Carta de Missão da Diretora – as práticas de autoavaliação que é referido. Na própria concretização do Plano Anual de Atividades, também, existem referências relativamente à necessidade em haver melhorias em determinados aspetos. Depois, o Projeto de Intervenção da Sra. Diretora é muito concreto e muito objetivo relativamente às melhorias solicitadas ao Agrupamento. Pode-se referir várias coisas, sei lá, desde o documento de monitorização do impacto dos projetos, a supervisão, a articulação do currículo e mais outras, estou aqui a lembrar-me da definição das metas mensuráveis, e pronto pouco mais, quer dizer há vários exemplos relativamente a isso.

Sr. Presidente, como Presidente de um órgão que é constituído por representantes de toda a Comunidade Educativa deste AE, considera que os resultados obtidos na avaliação externa nos dois ciclos, correspondem à expectativa desta comunidade representada no Conselho Geral?

E1. É assim, no primeiro ciclo, a avaliação externa... os resultados obtidos na avaliação externa foram pacíficos, o Conselho Geral estaria à espera, talvez, num ou noutro

aspeto um bocadinho mais, mas foi pacífico. No que respeita ao segundo ciclo de avaliação, posso dizer-lhe que o Conselho Geral, nomeadamente a comunidade, a parte da comunidade do Conselho Geral ficou chocada,... [refere-se a] representantes dos pais; representantes da autarquia; forças da comunidade, portanto forças representativas da comunidade; toda essa parte do Conselho Geral ficou chocada relativamente aos resultados obtidos, porque considerou que não eram justos, não refletiam o resultado... estavam à espera de resultados, pronto não tão bons, não tão identificados com o primeiro ciclo, mas muito perto do primeiro ciclo. Portanto, refletiu-se isso no Conselho Geral, o Conselho Geral ficou... mais essa parte da comunidade do que os professores, os professores, eventualmente, como acompanharam a avaliação externa / o processo em vários painéis, já tinham, mais ou menos, essa noção e não foram apanhados tão de surpresa como a comunidade. A comunidade ficou, de facto, chocada, relativamente aos resultados do segundo ciclo de avaliação.

Muito obrigado, Sr. Presidente por nos ter concedido esta entrevista.

E1. Foi um gosto. Obrigado.

ANEXO C

**Transcrição da entrevista semiestruturada à Diretora do AEV (E2 –
Entrevistado 2)**

ANEXO C – Transcrição da entrevista semiestruturada à Diretora do AEV (E2 – Entrevistado 2)

Boa tarde Sra. Prof.^a, começo por solicitar a sua colaboração na entrevista que vou realizar, e queria indicar-lhe que esta entrevista se destina à dissertação final de Mestrado em Administração Educacional, cujo tema é a influência da avaliação externa na melhoria do Agrupamento de Escolas (AE). Irei analisar alguns documentos do AE, como relatórios de autoavaliação, projetos educativos, planos de melhoria, carta de missão e projeto de intervenção da Sra. Diretora. Começo, também, por agradecer o ter-me disponibilizado estes documentos. Irei, ainda, entrevistar três atores deste AE: o Sr. Presidente do Conselho Geral, a Sra. Diretora e a Sra. Coordenadora dos Diretores de Turma (DT) de 3.º Ciclo. Gostaria de referir que garanto a confidencialidade, quer da Sra. Diretora, que doravante tratarei por Sra. Diretora ou Sra. Prof.^a, quer do AE, que designarei ou por AE ou por Agrupamento de Escolas *Ventum* (AEV), que foi o nome fictício que criei para este Agrupamento.

Antes de usar os dados da entrevista, no meu trabalho de dissertação, irei transcrever a entrevista *ipsis verbis* e dar-lhe-ei a ler para que a verifique e se, assim considerar, me dê autorização para utilizá-la. Agradeço a colaboração.

Sra. Prof.^a, há quantos anos iniciou a atividade docente?

E2. Eu iniciei a atividade em 1992, portanto há 28 anos.

Quando começou a lecionar, Sra. Prof.^a, as escolas não estavam organizadas do modo que estão atualmente, agora temos AE, portanto, pergunto em quantas Escolas/AE já lecionou?

E2. Incluindo esta, seis escolas.

Há quantos anos iniciou as funções neste AE?

E2. Eu iniciei há vinte anos, em 2000.

A par da lecionação, nestes vinte anos, tem participado nas estruturas de gestão e coordenação e escolar?

E2. Sim. Fui, sempre, DT antes de estar na Direção e, também, desempenhei por alguns anos a função de Coordenadora dos Diretores de Turma.

Integrou, assim, o Conselho Pedagógico?

E2. Sim.

Portanto, pode indicar as principais funções e o número de ano que as desempenhou?

E2. DT, só no primeiro ano é que não fui, depois até entrar para a Direção fui, sempre, DT.

Coordenadora dos DT fui na Escola anterior, também, três anos, e depois aqui nesta.

E, também, fui vice-presidente desde 2004/2005, desempenhei o cargo de vice-presidente durante cinco anos. E depois comecei as funções como Diretora.

Passamos a falar sobre a avaliação do AE, começando pela autoavaliação, a avaliação interna. Integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AEV? Se sim, quais?

E2. Não. Optei, como Diretora, por não integrar para tornar o processo, também, de certa forma mais imparcial. De qualquer forma, estive, sempre, no grupo representado um membro da Direção.

E recorda-se quem foram os elementos envolvidos, ou os representantes? Para além dos representantes dos professores, quem foram os outros envolvidos no processo de autoavaliação?

E2. No processo de 2010, de facto, apenas havia representante de docentes, algo que depois viemos a melhorar e alterar. Na equipa de 2013 e 2015, já integrámos, sempre, pessoal não docente, portanto representantes dos alunos, dos pais, dos assistentes operacionais e dos assistentes técnicos.

Agora, relativamente à avaliação externa do Agrupamento, já houve os dois ciclos de avaliação neste AE. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E2. Sim. Participei nessa caracterização e em todos os documentos que foram enviados em anexo a essa caracterização, portanto articulei sempre com a IGEC. Também participei na logística, isto é, na organização dos vários painéis, no sentido de os convocar. Neste caso, tivemos de convocar reuniões com os vários representantes de pais de todas as turmas para eles fazerem a eleição de quem é que iria ao painel. E, portanto, nessa organização participei.

Nos painéis de avaliação externa participou em um ou mais, em quais participou? Consegue mencionar?

E2. Sim. Normalmente, os painéis têm, no primeiro dia, uma sessão de apresentação do Agrupamento, onde estão... vai variando a organização por parte da IGEC, mas por vezes estão presentes os representantes do Conselho Pedagógico, do Conselho Geral, e, muitas vezes, são convidados e foram, diversas entidades da comunidade. Fiz essa apresentação do Agrupamento e depois, participei no painel, que é o último de todos, o painel com os elementos da Direção.

Recorda-se quais foram os resultados globais da avaliação externa do AEV nos dois ciclos já realizados?

E2. Sim. No ciclo de 2010, eram na altura avaliados cinco domínios, sendo que no primeiro, que se refere aos resultados tivemos Bom; na prestação de serviços educativos Bom; na organização e gestão escolar Bom; autorregulação, também, Bom; e tendo na liderança o Muito Bom. Portanto, dos cinco domínios, tivemos quatro menções Bom e um Muito Bom.

No de 2016, neste ciclo avaliativo só houve três domínios, sendo que nos resultados tivemos Suficiente; na prestação do serviço educativo Suficiente; e na liderança e gestão Bom.

Consegue mencionar quais os principais pontos fortes e os pontos de melhoria, primeiramente designados pontos fracos, de cada um dos momentos de avaliação externa?

E2. Em termos de pontos fortes de 2010, no relatório de 2010, é sempre focado, de facto, o ambiente educativo que favorece o estabelecimento de relações interpessoais. Nós desenvolvemos muitas ações decorrente do Agrupamento ter nascido em 2003/2004, e era preciso, ainda, trabalhar muito no que concerne ao sentido de união e

pertença. E, portanto, aqui foi valorizado o nosso trabalho. Também o facto de termos, sempre, oferta formativa diversificada. A articulação entre todos os estabelecimentos de ensino, e é de salientar a organização da Semana da Primavera.

Como pontos fracos, nessa altura, foi focado o facto de na autoavaliação só participarem professores. Foi dito, portanto, como ponto a melhorar o envolvimento dos alunos na elaboração destes documentos orientadores. Não focam, mas penso que é também importante, essa participação por parte do pessoal não docente. Referiu-se, também, da ineficácia dos planos de recuperação. E a falta de monitorização, sabiam que os pais participavam muito na Escola, mas não havia a monitorização formal desses dados. E, na altura, ainda se falava, de facto, das aulas de substituição não serem agradáveis. Mas penso que, e como já tinha referido, a autoavaliação não ter a participação dos alunos, dos pais e pessoal não docente.

E no 2.º ciclo, em 2016/2017?

E2. Em 2017, como pontos fortes, foi focado, de facto, a imagem positiva do Agrupamento perante a comunidade; a continuação da promoção desse bom ambiente e do sentido de união e pertença. E, também, por parte da Diretora, o promover um bom ambiente educativo que leve todos a participar na vida do Agrupamento. Foi salientado que, de facto, os alunos já participavam, como na equipa de autoavaliação, mas também os alunos são convidados a participar na organização das atividades e na vida da Escola. Estes são os que me lembro mais.

E pontos de melhoria que se recorde?

E2. Pontos de melhoria teve muito a ver, também, com a articulação e a gestão vertical e horizontal do currículo; a avaliação formativa que teria que ser mais trabalhada; a diferenciação pedagógica; também, a monitorização - cada vez mais é importante termos, sempre, em mente os números e as tabelas que são as evidências do trabalho realizado, e, portanto, é sempre, apontado a importância da monitorização das medidas a que nos propomos. Também foi falado como um ponto fraco, mas só quem lá esteve no painel é que percebe, quando é apontado os comportamentos perturbadores dos alunos até que ponto influenciam o sucesso das aprendizagens, porque, de facto, foi apontado por alguns professores que não haveria mais sucesso porque os alunos poderiam perturbar de algum modo as aulas. A própria Inspeção tinha verificado que os

alunos revelam um bom comportamento, portanto era um pouco espicaçar-nos para verem até que ponto isso era de facto importante para o sucesso das aprendizagens.

Sra. Diretora, já mencionou os resultados globais, pontos fortes, pontos de melhoria dos dois momentos de avaliação externa, considera que estes resultados da avaliação externa tiveram influência em documentos elaborados, posteriormente, no AE?

E2. Sim, tinham que o ser obrigatoriamente. Foi desses resultados da avaliação externa que trabalhámos. Já vimos que do primeiro, nós modificámos, na altura, os planos de recuperação, apesar de terem, depois, terminado. Mas, também, por exemplo na equipa de autoavaliação, a partir daí entraram, então, os alunos e o pessoal não docente e os pais começaram a fazer, sempre, parte da equipa.

No segundo ciclo de avaliação externa, desse poderei elencar, também, o facto de nós termos apostado depois muito nos dois últimos anos, agora um pouco suspenso por causa da pandemia, na supervisão pedagógica, no trabalho colaborativo, que é o que permite depois, também, aferir em termos de diferenciação pedagógica. Portanto apostámos bastante no trabalho colaborativo, na supervisão pedagógica. Criámos um tempo semanal, no horário dos docentes, para formalizar esse tempo, que se chama mesmo trabalho colaborativo e de supervisão. E, também, trabalhámos na parte da comunicação, criando os emails institucionais, criando o site do Agrupamento. Tudo é decorrente, eu penso que a comunicação, talvez também venha, da avaliação interna. Mas é importante, também, não as separar muito, porque elas se completam. Nós tivemos, sempre, em atenção que ao complementar e conhecermos a organização internamente e com uma visão externa, juntando essas duas, daí é que nascem os documentos como o Plano de Melhoria, o Projeto Educativo.

Sra. Diretora, está a referir melhorias que foram implementadas no Agrupamento relacionadas com a prática e o trabalho diário, pergunto se nos documentos orientadores do Agrupamento, também, estão explícitos esses pontos de melhoria ou pontos fortes indicados pela avaliação externa?

E2. Nos documentos, em todos eles, tanto faz da avaliação externa e da avaliação interna nasce o Plano de Melhoria, e dele contruímos o Projeto Educativo. Onde é mais evidente é no Projeto Educativo. Mas, também, conseguimos encontrar evidências dos pontos de melhoria que vieram [da avaliação externa] em vários documentos. Então,

deste último ciclo, claro, o Plano de Melhoria, o Projeto Educativo, mas, também, temos dois planos, que surgiram após este relatório de avaliação externa. É o Plano de Ação Estratégica, que surge no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, onde é evidente todas as nossas ações, o Plano de Ação que nos propomos a desenvolver para e, aí sim, principalmente, melhorar os resultados escolares no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo. Mas, também, um outro plano que surge, o Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, que é um plano da Escola, mas que, depois, se junta a todos os Agrupamentos do concelho, porque este concelho tem a estratégia dos Planos de Combate ao Insucesso Escolar.

Sra. Diretora, a última parte da entrevista, as últimas questões que lhe vou fazer são direcionadas só a si. A parte anterior foi comum ao Sr. Presidente do Conselho Geral e à Sra. Coordenadora dos Diretores de Turma. Pergunto-lhe, então, há quantos anos desempenha as funções de Diretora neste Agrupamento?

E2. Como Diretora há onze anos.

Desde que se encontra a desempenhar as funções de Diretora, com que frequência tem sido realizada a autoavaliação no Agrupamento?

E2. Nós temos realizado, sempre, em ciclos de três anos, porque consideramos importante que é – se um mandato do Diretor é de quatro anos, temos em vista esses quatro anos, esse mandato, então, temos a preocupação de realizarmos esta autoavaliação de três em três anos, para com essa avaliação tanto trabalharmos em termos de planos de melhoria como daí, também, nasce o Projeto Educativo. Quando surge a Lei [relativamente aos projetos educativos], esta aponta os projetos educativos para de três em três anos, porque os conselhos executivos, também, tinham mandatos de três anos. E nós, decidimos, então, alargar porque os mandatos são agora de quatro anos. Então, o que é importante para nós é haver, sempre, este ciclo, que é autoavaliação, plano de melhoria e conhecermo-nos bem / conhecer a organização para podermos avançar / escolher o caminho, e, neste caso, escolher o caminho passa por estar explanado no nosso Projeto Educativo, e por isso é importante este ciclo.

Eu ia perguntar-lhe, a seguir, penso que em parte já respondeu, mas pergunto – a autoavaliação costuma ser feita proximamente à avaliação externa ou com mais antecedência?

E2. Não tem a ver. Pode acabar por anteceder, mas nunca podemos prever. O importante é que nós temos este ciclo, pode acontecer ser mais próximo ou não.

Pela visão que tem do AE e da comunidade educativa, considera que o grau de envolvimento da comunidade é semelhante nos dois processos (autoavaliação e avaliação externa) ou é diferente?

E2. Eu penso que o envolvimento da comunidade é igual, embora o processo seja diferente. Mesmo há pouco tempo, quando fizemos a reunião geral [relativa ao processo de autoavaliação], demos uma certa formalidade, no sentido de transmitir à comunidade que é mesmo muito importante a participação de todos. E, daí, eu não vejo diferença entre uma e outra.

No seu entender, são mais as convergências ou as diferenças entre a autoavaliação e a avaliação externa que se realiza a seguir?

E2. Penso que se falarmos nos seus conteúdos e nos campos que são abordados, são mais convergências, e elas [as duas modalidades de avaliação] complementam-se.

Em contrapartida, considera que houve implicações da avaliação externa na autoavaliação realizada posteriormente?

E2. Não, em termos de autoavaliação não. Nós seguimos o modelo CAF, e poderemos, quando escolhermos os indicadores que queremos avaliar, ver se é importante focar / avaliar mais um ponto que foi trabalhado. Por exemplo, se nós tínhamos vindo a trabalhar muito na supervisão pedagógica, é natural que nesta autoavaliação esteja presente nos inquéritos. Mas, por isso, é decorrente do que se está a valorizar e a trabalhar, no momento, não só neste Agrupamento, mas em termos de orientações da tutela. Portanto, poderá ter sim a ver, até com os domínios que a avaliação externa avalia, mas não com os resultados da avaliação externa. Aí, não tem implicação.

Poderá ter, sim, só no sentido em que, se a avaliação externa indicou, por exemplo, cinco pontos a melhorar, esses cinco pontos, também, aparecem no Plano de Melhoria e como é que vão ser avaliados. Nesse sentido, ela tem implicação na autoavaliação, porque, depois, vamos autoavaliar o que se trabalhou no Agrupamento. Portanto, importa saber, se aqueles pontos foram trabalhados ou não. Nesse sentido tem [influência].

Sra. Diretora, como uma última questão, os resultados atribuídos ao AEV, nos dois ciclos de avaliação externa, considera que correspondem ao trabalho realizado no Agrupamento? Em que medida, sim ou não? Como Diretora considera que corresponde às expetativas do Agrupamento e da Direção?

E2. Nós... no primeiro ciclo de avaliação, sim, correspondeu ao trabalho realizado. Neste segundo, foi, de facto, um choque para toda a comunidade, porque com o que está lá no texto, no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. Foi um choque para todos. Quando nós tivemos o último painel com a Direção, na parte final foram tecidos diversos elogios, principalmente na parte da liderança e gestão, mas alertaram-nos, sempre, que para aquele ciclo avaliativo as orientações que tinham eram muito viradas para os resultados escolares. A partir do momento em que os resultados escolares não fossem pelo menos acima do esperado, então, a avaliação ficaria sempre condicionada, os resultados escolares eram um fator condicionante para a restante avaliação. Além disso, é, sempre, ingrato (depois nós colocámos isso no contraditório) o ano anterior também nunca é avaliado, portanto é só dois anos para trás. Portanto, mesmo em termos de resultados escolares, não correspondia à realidade nem daquele ano, nem do ano anterior. Mas, de facto, foi um pouco desmotivador na altura, porque ao mesmo tempo vemos que andamos ao sabor da maré, se num ciclo avaliativo... até podemos continuar a fazer sempre o mesmo trabalho, com o mesmo espírito. E mesmo em termos de resultados, os relatórios apontam para resultados académicos, mas também para resultados sociais, e nós tínhamos tanto trabalho nessa área, e depois não é de todo valorizado. Na altura teve esse efeito de desmotivar, mas claro isso, depois, passa e, também, nos dá garra para melhorar e seguir em frente e sabemos, sempre, que conseguimos melhor. Pronto, e é para isso que temos que trabalhar.

Obrigado, Sra. Diretora. Terminamos. Agradeço a disponibilidade e colaboração.

ANEXO D

**Transcrição da entrevista semiestruturada à Coordenadora dos
Diretores de Turma do Terceiro Ciclo do AEV (E3 – Entrevistado 3)**

ANEXO D – Transcrição da entrevista semiestruturada à Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo do AEV (E3 – Entrevistado 3)

Boa tarde, Sra. Prof.^a.

E3. Boa tarde.

Começo por solicitar a sua colaboração na entrevista que vou realizar. Esta entrevista destina-se à dissertação final de Mestrado em Administração Educacional, cujo tema é a influência da avaliação externa na melhoria do Agrupamento de Escolas (AE). Neste trabalho, irei analisar documentos do AE, como relatórios de autoavaliação, projetos educativos, projeto de intervenção da Sra. Diretora. Irei, também, entrevistar três atores: o Sr. Presidente do Conselho Geral, a Sra. Diretora e a Sra. Coordenadora dos Diretores de Turma (DT) de 3.º Ciclo. Começo por garantir a confidencialidade e anonimato, quer da Sra. Prof.^a, que doravante irei tratar por Sra. Prof.^a ou Sra. Coordenadora, quer do AE, que designarei por Agrupamento de Escolas ou Agrupamento de Escolas *Ventum* (AEV), que foi o nome fictício que criei para o Agrupamento neste trabalho de dissertação.

Antes de usar a entrevista, no trabalho de dissertação, vou transcrevê-la *ipsis verbis* e dar-lhe-ei a ler para que a verifique e se, assim o considerar, me dê autorização para utilizá-la no trabalho. Obrigado pela colaboração.

Sra. Prof.^a, há quantos anos iniciou a atividade docente?

E3. Há 32 anos.

Quando iniciou a atividade docente, há 32 anos, ainda não tínhamos as escolas organizadas do modo que temos atualmente, os AE surgiram posteriormente, portanto, pergunto Sra. Prof.^a em quantas Escolas/AE lecionou?

E3. Lecionei em dez.

E há quantos anos iniciou funções, aqui, no AEV?

E3. Iniciei há onze anos.

A par da lecionação, no AEV, tem participado nas estruturas de coordenação ou gestão escolar?

E3. Sim, tenho.

E consegue enumerar essas funções e o número de anos que as desempenhou?

E3. Então, como Coordenadora de 3.º Ciclo desde o ano de 2011/2012 até agora, este será o 10.º ano. Também, participo como membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desde 2018/2019, portanto este é o 3.º ano.

E noutras escolas também participou...?

E3. Noutras escolas fui, também, Coordenadora de Diretores de Turma (DT) dos 2.º e 3.º Ciclos, que na altura era apenas uma pessoa, por três anos. E fui Delegada de Grupo Disciplinar, que equivaleria, hoje, a uma Coordenadora de Departamento.

Vamos começar, agora, a falar da avaliação de escolas, neste caso do AEV. Começamos por falar da autoavaliação. Pergunto, Sra. Coordenadora, se integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AEV? E se participou, em quais?

E3. Eu participei nas equipas de autoavaliação do Agrupamento, em vários momentos, principalmente, enquanto Coordenadora dos DT na preparação ou no levantamento dos dados dos resultados escolares da avaliação dos alunos e na elaboração dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.

Na autoavaliação, Sra. Coordenadora, para além dos representantes dos docentes, que se recorde, que outros representantes da Comunidade estiveram presentes nos grupos de trabalho de autoavaliação?

E3. Estiveram presentes alunos - dois do 9.º ano; representantes dos encarregados de educação de várias turmas; os assistentes operacionais e os assistentes técnicos.

Agora, relativamente à avaliação externa no AEV, já houve avaliação externa de dois ciclos – primeiro e segundo ciclo. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E3. No segundo momento, sim, na caracterização do Agrupamento e no levantamento dos dados da avaliação dos resultados escolares.

E, relativamente, aos painéis de avaliação externa, participou em quais, pode mencionar?

E3. Participei em outubro de 2016, no painel dos DT, enquanto Coordenadora dos DT de 3.º Ciclo.

No primeiro ciclo, em 2010, não participou?

E3. Não.

Continuando a falar de avaliação externa, quais os resultados globais da avaliação externa dos dois ciclos já realizados, consegue recordar-se?

E3. Em 2011, tivemos duas menções de Bom e Muito Bom na Liderança e Gestão. Em 2017, os Bons baixaram para Suficiente e o Muito Bom da Liderança e Gestão passou a Bom.

Consegue mencionar, Sra., Prof.ª, os principais pontos fortes e os pontos de melhoria de cada um desses momentos / em cada um dos ciclos?

E3. Em termos de 2011, um dos pontos fortes era a existência de um ambiente educativo favorecedor de estabelecimento de relações interpessoais positivas e das iniciativas para a identidade do Agrupamento, que continua a ser um bocadinho o *ex-libris* da nossa Escola – a identidade. E, ainda, outro que considero, também, muito importante, a articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, como é o exemplo da Semana da Primavera. São 10, o número de estabelecimentos de ensino que o Agrupamento tem, daí a importância da articulação entre Jardins de Infância, Primeiro Ciclo e a Escola sede [Segundo e Terceiro Ciclos]. Há muitas atividades nesse sentido (da articulação).

Relativamente a 2017, estão como pontos fortes, o fomento da participação dos alunos em diversos projetos e atividades; a prevenção do abandono escolar, em que tem sido feito um bom trabalho nesse sentido; e a imagem positiva da Comunidade, que revela que há uma relação mútua, aberta e participativa – a Comunidade Educativa reconhece o trabalho da Escola, tem muitas expectativas que são correspondidas nos vários momentos, e, mais uma vez, com enfoque na Semana da Primavera, mas, também, às

vezes... tem-se feito, todos os anos, o final do ano letivo com uma espécie de jantar, atividade convívio, bênção dos finalistas, quer dos 9.ºs anos e Cursos de Educação e Formação, quer, também, há um tempo a esta parte, no 4.º ano, portanto, fazem a passagem do 4.º para o 5.º ano e vêm jantar à escola sede no último dia – é uma atividade muito meritória e que os encarregados de educação consideram muito positivo.

E pontos de melhoria que se recorde?

E3. Em relação à avaliação externa de 2011, um dos pontos fracos foi o não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, que, de algum modo, inviabiliza a sua responsabilização; e, também, a ineficácia dos Planos de Recuperação, comprometendo o sucesso dos alunos.

Em 2017, como ponto fraco, identificou-se que não estavam monitorizados o impacto dos projetos, das medidas de promoção do sucesso escolar e a definição de metas avaliáveis e calendarização para cada um dos objetivos do Projeto Educativo.

Sra. Prof.^a, estivemos a ver os resultados globais da avaliação externa dos dois ciclos, vimos, também, os principais pontos fortes e de melhoria dos dois momentos de avaliação externa, pergunto, então, se estes resultados da avaliação externa tiveram influência em documentos orientadores do Agrupamento, elaborados posteriormente?

E3. Sim, com certeza em ambos.

Os principais documentos que foram reformulados foram os Planos de Recuperação e Acompanhamento, foram, também, as próprias atas. Houve alguma influência, também, nos Planos de Turma e, principalmente, no Projeto Educativo do Agrupamento, onde se procuraram conciliar e haver uma concordância entre as atividades propostas e realizadas no Plano Anual e os objetivos do Projeto Educativo.

Sra. Prof.^a, na sequência dos resultados da avaliação externa, que pontos de melhoria, já identificados por si, foram considerados nesses documentos, como o Plano Anual de Atividades ou o Projeto Educativo, que referiu?

E3. Os pontos de melhoria que foram considerados foram a monitorização da avaliação das atividades; a monitorização dos próprios resultados dos Planos de Recuperação e Acompanhamento; e, também, o incremento das práticas educativas, na sala de aula,

para melhoria dos resultados escolares – como as parcerias, as coadjuvações e a supervisão pedagógica, que é mais um trabalho colaborativo com partilha de estratégias e reuniões informais entre o observado e o observador.

Sra. Coordenadora, a parte da entrevista realizada até agora é comum à Sra. Coordenadora, à Sra. Diretora e ao Sr. Presidente do Conselho Geral; as últimas perguntas que lhe vou fazer são direcionadas a si como Coordenadora dos DT de 3.º Ciclo. Pergunto, há quantos anos desempenha estas funções no Agrupamento?

E3. Há nove anos, este será o décimo.

Nestas suas funções de coordenação, há documentos que verifica e orienta, consegue exemplificar os principais?

E3. São: os guiões para atividades e para o desempenho das funções dos DT, como a receção dos alunos e encarregados de educação, que é, sempre, feita no início do ano letivo; o Plano de Turma e todas as atas das reuniões, quer sejam as iniciais de setembro, quer sejam as de avaliação intercalar ou de final de período. A Coordenação dos DT elabora, sempre, uma proposta de ata com os vários pontos da ordem de trabalhos e sugestão de registo das várias informações que são, também, apresentadas aos DT em reunião.

Então, considera que a avaliação externa teve alguma influência nestes documentos/guiões/atas que referiu?

E3. Sim. Por exemplo, no Plano de Turma. Nota-se uma grande melhoria ou uma evolução positiva, de acordo com os pontos que foram sugeridos como melhoria na avaliação externa, como em grelhas para registo da articulação dos vários conteúdos das várias disciplinas; e, essencialmente também, para a monitorização da evolução do desempenho dos alunos.

Sra. Prof.^a, pergunto, agora, como Coordenadora dos DT, tem noção se, na generalidade, os resultados da avaliação externa correspondem às expectativas dos Diretores de Turma? Em que medida sim ou não?

E3. Então... o ambiente de trabalho é muito bom, é positivo, aliás é um dos pontos fortes da avaliação externa e por isso as expectativas dos DT não estão muito de acordo com os resultados da avaliação externa.

Em 2011, eu penso que as pessoas, ou na minha opinião, os resultados corresponderam às expectativas.

No segundo momento, em 2017, isso não aconteceu tanto. Porquê? Há um fator que é tudo aquilo que foi elencado na avaliação externa que faltava fazer, nós já fazíamos, já fazíamos o levantamento dos dados, a monitorização, só que não tínhamos registos. Portanto, não havia registo escrito, ou seja, não havia evidências. Pronto, quando tivemos que apresentar e na reunião / nesse painel em que estive presente, todos os DT inquiridos disseram quais eram as suas práticas, e estavam todas de acordo com o que é esperado ou o que é expectável, só que não tínhamos os registos, as chamadas evidências, que, agora, já existem. Também, em relação aos resultados, muitos DT acharam que não se reveem neste último resultado de 2017, porque até na relação com os alunos e na participação e envolvimento com os alunos, todos destacam uma das atividades que nós fazemos há vários anos a esta parte, que são as reuniões com os Delegados e Subdelegados de Turma, onde os alunos colaboram quer nas suas funções, quer, também, com sugestões de melhoria para o bom funcionamento das atividades letivas, dos projetos, de alguns problemas que possam haver na Escola. É, sempre, elaborada uma ata dessas reuniões, que é levada, depois, à Direção e que é trabalhada para fazer face às sugestões dos alunos e, aí, é uma evidência da sua participação nas atividades, no Projeto Educativo.

Sra. Prof.^a, agradeço a sua colaboração nesta entrevista. Muito obrigado.

E3. Obrigada, eu.

ANEXO E

**Codificação semântica / separação por ideias da entrevista
semiestruturada realizada ao Presidente do Conselho Geral do AEV
(E1 – Entrevistado 1)**

ANEXO E – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada ao Presidente do Conselho Geral do AEV (E1 – Entrevistado 1)

Categoria / código cor	Categoria / código cor
Experiência de lecionação	Pontos fortes 2.º Ciclo AEE
Funções / cargos de liderança	Pontos de melhoria 2.º Ciclo AEE
Responsáveis / participantes na autoavaliação	Impacto dos pontos de melhoria (documentos e práticas)
Participação do entrevistado na avaliação externa	Documentos orientadores com impacto AEE
Resultados globais avaliação externa	Influência AEE nas funções do Conselho Geral M
Pontos fortes 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 1.º Ciclo
Pontos de melhoria 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 2.º Ciclo

Sr. Prof., há quantos anos iniciou a atividade como docente?

E1. / Eu iniciei a minha atividade como docente em 1978, portanto, precisamente, há 42 anos /.

Portanto um longo percurso feito.

E1. / Longo, longo percurso /.

Sr. Prof., quando começo a dar aulas, ainda não existiam os AE como os conhecemos atualmente, depois surgiram os AE, consegue precisar em quantas Escolas/AE já lecionou?

E1. / Trabalhei em nove escolas, e um AE, o AE em que estamos /.

Neste AE, o AEV, começou há quantos anos?

E1. / Neste AE, comecei a trabalhar desde 2000, ainda era Escola Básica, ainda não era Agrupamento. / Há vinte anos que estou ligado a esta Comunidade Educativa /.

Sr. Prof., a par da lecionação, nestes vinte anos, na Escola e depois AE, tem participado nas estruturas de gestão e coordenação escolar?

E1. / **Eu fui Presidente do Agrupamento, já do AE, Presidente do Conselho Executivo /, depois participei como Presidente do Conselho Pedagógico /, como membro do Conselho Pedagógico na qualidade de Coordenador de Departamento e Delegado de Grupo, participei das duas formas, foram nomenclaturas adotadas posteriormente. / Também, fui Coordenador do Megadepartamento, que integrava quatro disciplinas (Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica). / Depois, participei na SAAD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente). / E participei... o que é que eu fiz mais.... Fui, também, Diretor de instalações /, Delegado de Grupo /, Coordenador de Departamento e /, recentemente, Presidente do Conselho Geral /.**

Eu ia perguntar-lhe o número de anos que desempenhou cada uma das funções...

E1. / **Só lhe posso dizer da última, como Presidente do Conselho Geral, nos últimos sete anos /, porque de resto foram tantos anos... pode-se referir que, / raramente, não desempenhei a função de Delegado de Grupo ou Coordenador de Grupo, raramente... porque pelas Escolas, nas outras, também, tive essas funções. / Outras das funções que eu desempenhei foi representante do Agrupamento no Centro de Formação da área /.**

Passamos, agora, a falar sobre a avaliação, e primeiro sobre autoavaliação. O Sr. Presidente integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AE?

E1. / **Não. Nunca integrei o grupo de autoavaliação /.**

Não tendo integrado, não sei se se recorda quem foram os principais envolvidos neste processo – os grupos de trabalho de autoavaliação.

E1. / **Recordo-me de vários dos professores /.**

E para além de professores, recorda-se se participaram outros elementos da comunidade?

E1. Sim, **participaram outros elementos da comunidade, / mais recentemente foram integrados os elementos da comunidade e os alunos também.**

E relativamente à avaliação externa, este AE já foi avaliado em dois momentos, o primeiro e o segundo ciclo, o primeiro em 2010 e o segundo em 2016. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização do AE que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E1. / No primeiro ciclo, participei na caracterização do Agrupamento; no segundo ciclo já não participei nessas funções /.

E em painéis de avaliação externa participou em alguns? Recorda-se, em quais?

E1. / Participei, no primeiro ciclo, no painel do Conselho Pedagógico. / No segundo ciclo, apenas participei na sessão de abertura, porque no painel do Conselho Geral estava hospitalizado e não pude estar presente /.

Continuando a falar da avaliação externa, recorda-se quais foram os resultados globais que este AE obteve nos dois ciclos de avaliação externa?

E1. / Recordo-me. No primeiro ciclo, foi tudo Bom / e a Liderança Muito Bom. / No segundo ciclo, foi Suficiente nos Resultados; / Suficiente na Oferta Educativa; / e Bom na Liderança e Gestão, lembro-me, perfeitamente, dos resultados /.

Consegue mencionar quais os principais pontos fortes e os pontos de melhoria de cada um dos momentos de avaliação externa?

E1. / Bem, os pontos de melhoria, foi mencionado até no próprio relatório de avaliação, posso dar alguns exemplos. / Relativamente ao primeiro ciclo, tínhamos, apenas, a questão da comunicação; / a baixa participação dos alunos nos projetos; / a baixa participação dos encarregados de educação nos projetos também – eram pontos fracos, aliás pontos a melhorar no Agrupamento, / e mais..., relativamente aos resultados, também, uma maior ênfase no facto da diferenciação. / No segundo momento, foi mais discriminado, / houve mais pontos que nos aconselharam a melhorar. / E lembro-me, perfeitamente, de ter-se falado, naquela altura, nos comportamentos perturbadores relativamente às situações de ensino/aprendizagem; / na falta... na necessidade de incrementar práticas de avaliação formativa; / a questão de maior articulação do currículo; / a articulação vertical... / o que é que havia mais, deixe-me pensar... avaliar e monitorizar o impacto dos projetos que eram desenvolvidos pelo Agrupamento /.

E pontos fortes, também se recorda?

E1. / Fundamentalmente a Liderança, a Liderança é um dos pontos fortes, Liderança e Gestão. É o ponto mais forte e que mais sobressai quer num ciclo, quer no outro. / Apesar de haver diferença de nota, porque no primeiro foi Muito Bom e no segundo Bom, é consensual quer numa avaliação, quer na outra que a Liderança e a Gestão do Agrupamento é ótima, e este Agrupamento é dado como referência na Comunidade Educativa e até no próprio Concelho, aqui nesta área de escolas.

Os resultados da avaliação externa, considera que tiveram influência nos documentos elaborados, posteriormente, aqui no AE?

E1. / Claro que tiveram, nomeadamente, mais a segunda que a primeira... / a Carta de Missão da Diretora; / o Projeto de Intervenção da Diretora; / o próprio Plano de Intervenção Estratégica que foi executado para o Agrupamento; / o Projeto Educativo; / e naturalmente o Plano Anual de Atividades por inerência /.

Na sequência dos resultados da avaliação externa, consegue dar-nos exemplos de pontos de melhoria que mais se refletiram nos documentos orientadores do Agrupamento?

E1. / Acho que... à cabeça, a criação de um grupo de práticas de supervisão pedagógica, está já institucionalizado e tende a consolidar-se. / Depois, relativamente às práticas de avaliação formativa, é consensual que já há mais avaliação formativa, / depois.... Relativamente à monitorização dos projetos, também há uma melhoria e, portanto, não sei se... / Estes são os pontos mais visíveis nas práticas e nos documentos também /.

Sr. Presidente, a última parte da entrevista, as últimas questões que lhe vou fazer são direcionadas só a si. Pergunto-lhe há quantos anos desempenha as funções de Presidente do Conselho Geral?

E1. / Há sete anos /.

Considera que os resultados da avaliação externa de primeiro e segundo ciclos, que já falámos, foram tidos em conta no momento de análise e aprovação pelo Conselho Geral, o órgão a que preside, dos Projetos Educativos subsequente?

E1. / Sim, o Conselho Geral refletiu sobre as mudanças e as alterações de um Projeto Educativo para outro. / E compreendeu fundamentalmente, o Conselho Geral, que de facto a avaliação teve impacto na conceção do Projeto Educativo, portanto, o que está em vigor. / O Conselho Geral apercebeu-se disso, porque teve de refletir porque é que relativamente a um Projeto Educativo havia umas coisas e no seguinte há outras, alterações tendo em conta a avaliação externa /.

A Sra. Diretora deste Agrupamento, foi reconduzida após o primeiro ciclo de avaliação externa, e foi reeleita após o segundo ciclo. Considera que os resultados da avaliação externa encontraram eco, primeiro na Carta de Missão da Diretora – quando foi reconduzida, e depois no Projeto de Intervenção – quando foi reeleita?

E1. / Teve, teve impacto, claro. / E basta consultar quer um quer o outro, é muito frequente encontrar referências não explícitas em relação à avaliação externa, / mas existe toda uma conceção quer de um documento, / quer do outro que reflete a avaliação externa. / Eu posso dizer-lhe, por exemplo, que me lembro que na Carta de Missão da Diretora – as práticas de autoavaliação que é referido. / Na própria concretização do Plano Anual de Atividades, também, existem referências relativamente à necessidade em haver melhorias em determinados aspetos. / Depois, o Projeto de Intervenção da Sra. Diretora é muito concreto e muito objetivo relativamente às melhorias solicitadas ao Agrupamento. / Pode-se referir várias coisas, sei lá, desde o documento de monitorização do impacto dos projetos, / a supervisão, / a articulação do currículo e mais outras, / estou aqui a lembrar-me da definição das metas mensuráveis, / e pronto pouco mais, quer dizer há vários exemplos relativamente a isso /.

Sr. Presidente, como Presidente de um órgão que é constituído por representantes de toda a Comunidade Educativa deste AE, considera que os resultados obtidos na avaliação externa nos dois ciclos, correspondem à expectativa desta comunidade representada no Conselho Geral?

E1. É assim, no primeiro ciclo, a avaliação externa... os resultados obtidos na avaliação externa foram pacíficos, o Conselho Geral estaria à espera, talvez, num ou noutro aspeto um bocadinho mais, mas foi pacífico. / No que respeita ao segundo ciclo de avaliação, posso dizer-lhe que o Conselho Geral, nomeadamente a comunidade, a parte da comunidade do Conselho Geral ficou chocada, ... / [refere-se a] representantes dos

pais; representantes da autarquia; forças da comunidade, portanto forças representativas da comunidade; toda essa parte do Conselho Geral ficou chocada relativamente aos resultados obtidos, porque considerou que não eram justos, não refletiam o resultado... / estavam à espera de resultados, pronto não tão bons, não tão identificados com o primeiro ciclo, mas muito perto do primeiro ciclo. / Portanto, refletiu-se isso no Conselho Geral, o Conselho Geral / ficou... mais essa parte da comunidade do que os professores, os professores, eventualmente, como acompanharam a avaliação externa / o processo em vários painéis, já tinham, mais ou menos, essa noção e não foram apanhados tão de surpresa como a comunidade. / A comunidade ficou, de facto, chocada, relativamente aos resultados do segundo ciclo de avaliação /.

ANEXO F

**Codificação semântica / separação por ideias da entrevista
semiestruturada realizada à Diretora do AEV (E2 – Entrevistado 2)**

ANEXO F – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada à Diretora do AEV (E2 – Entrevistado 2)

Categoria / código cor	Categoria / código cor
Experiência de lecionação	Pontos fortes 2.º Ciclo AEE
Funções / cargos de liderança	Pontos de melhoria 2.º Ciclo AEE
Responsáveis / participantes na autoavaliação	Impacto dos pontos de melhoria (documentos e práticas)
Participação do entrevistado na avaliação externa	Documentos orientadores com impacto AEE
Resultados globais avaliação externa	Relação AEE / Autoavaliação
Pontos fortes 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 1.º Ciclo
Pontos de melhoria 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 2.º Ciclo

Sra. Prof.^a, há quantos anos iniciou a atividade docente?

E2. / Eu iniciei a atividade em 1992, portanto há 28 anos /.

Quando começou a lecionar, Sra. Prof.^a, as escolas não estavam organizadas do modo que estão atualmente, agora temos AE, portanto, pergunto em quantas Escolas/AE já lecionou?

E2. / Incluindo esta, seis escolas /.

Há quantos anos iniciou as funções neste AE?

E2. Eu iniciei há vinte anos, em 2000.

A par da lecionação, nestes vinte anos, tem participado nas estruturas de gestão e coordenação e escolar?

E2. / Sim. / Fui, sempre, DT antes de estar na Direção / e, também, desempenhei por alguns anos a função de Coordenadora dos Diretores de Turma./

Integrou, assim, o Conselho Pedagógico?

E2. / Sim /.

Portanto, pode indicar as principais funções e o número de ano que as desempenhou?

E2. / DT, só no primeiro ano é que não fui, depois até entrar para a Direção fui, sempre, DT. /

/ Coordenadora dos DT fui na Escola anterior, também, três anos, e depois aqui nesta. /

E, também, fui vice-presidente desde 2004/2005, desempenhei o cargo de vice-presidente durante cinco anos. / E depois comecei as funções como Diretora. /

Passamos a falar sobre a avaliação do AE, começando pela autoavaliação, a avaliação interna. Integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AEV? Se sim, quais?

E2. / Não. Optei, como Diretora, por não integrar para tornar o processo, também, de certa forma mais imparcial. / De qualquer forma, estive, sempre, no grupo representado um membro da Direção. /

E recorda-se quem foram os elementos envolvidos, ou os representantes? Para além dos representantes dos professores, quem foram os outros envolvidos no processo de autoavaliação?

E2. / No processo de 2010, de facto, apenas havia representante de docentes, algo que depois viemos a melhorar e alterar. / Na equipa de 2013 e 2015, já integrámos, sempre, pessoal não docente, / portanto representantes dos alunos, / dos pais, / dos assistentes operacionais / e dos assistentes técnicos. /

Agora, relativamente à avaliação externa do Agrupamento, já houve os dois ciclos de avaliação neste AE. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E2. / Sim. Participei nessa caracterização / e em todos os documentos que foram enviados em anexo a essa caracterização, portanto articulei sempre com a IGEC. / Também participei na logística, isto é, na organização dos vários painéis, no sentido de os convocar. Neste caso, tivemos de convocar reuniões com os vários representantes de pais de todas as turmas para eles fazerem a eleição de quem é que iria ao painel. / E, portanto, nessa organização participei. /

Nos painéis de avaliação externa participou em um ou mais, em quais participou?

Consegue mencionar?

E2. / Sim. / Normalmente, os painéis têm, no primeiro dia, uma sessão de apresentação do Agrupamento, onde estão... vai variando a organização por parte da IGEC, mas por vezes estão presentes os representantes do Conselho Pedagógico, do Conselho Geral, e, muitas vezes, são convidados e foram, diversas entidades da comunidade. Fiz essa apresentação do Agrupamento / e depois, participei no painel, que é o último de todos, o painel com os elementos da Direção. /

Recorda-se quais foram os resultados globais da avaliação externa do AEV nos dois ciclos já realizados?

E2. / Sim. No ciclo de 2010, eram na altura avaliados cinco domínios, / sendo que no primeiro, que se refere aos resultados tivemos Bom; / na prestação de serviços educativos Bom; / na organização e gestão escolar Bom; / autorregulação, também, Bom; / e tendo na liderança o Muito Bom. / Portanto, dos cinco domínios, tivemos quatro menções Bom e um Muito Bom. /

No de 2016, neste ciclo avaliativo só houve três domínios, / sendo que nos resultados tivemos Suficiente; / na prestação do serviço educativo Suficiente; / e na liderança e gestão Bom. /

Consegue mencionar quais os principais pontos fortes e os pontos de melhoria, primeiramente designados pontos fracos, de cada um dos momentos de avaliação externa?

E2. / Em termos de pontos fortes de 2010, no relatório de 2010, é sempre focado, de facto, o ambiente educativo que favorece o estabelecimento de relações interpessoais. / Nós desenvolvemos muitas ações decorrente do Agrupamento ter nascido em 2003/2004, e era preciso, ainda, trabalhar muito no que concerne ao sentido de união e pertença. E, portanto, aqui foi valorizado o nosso trabalho. / Também o facto de termos, sempre, oferta formativa diversificada. / A articulação entre todos os estabelecimentos de ensino, / e é de salientar a organização da Semana da Primavera. /

Como pontos fracos, nessa altura, foi focado o facto de na autoavaliação só participarem professores. / Foi dito, portanto, como ponto a melhorar o envolvimento dos alunos na elaboração destes documentos orientadores. / Não focam, mas penso que é também importante, essa participação por parte do pessoal não docente. / Referiu-se, também,

da ineficácia dos planos de recuperação. / E a falta de monitorização, sabiam que os pais participavam muito na Escola, mas não havia a monitorização formal desses dados. / E, na altura, ainda se falava, de facto, das aulas de substituição não serem agradáveis. / Mas penso que, e como já tinha referido, a autoavaliação não ter a participação dos alunos, dos pais e pessoal não docente. /

E no 2.º ciclo, em 2016/2017?

E2. / Em 2017, como pontos fortes, foi focado, de facto, a imagem positiva do Agrupamento perante a comunidade; / a continuação da promoção desse bom ambiente e do sentido de união e pertença. / E, também, por parte da Diretora, o promover um bom ambiente educativo que leve todos a participar na vida do Agrupamento. / Foi salientado que, de facto, os alunos já participavam, como na equipa de autoavaliação, / mas também os alunos são convidados a participar na organização das atividades e na vida da Escola. / Estes são os que me lembro mais. /

E pontos de melhoria que se recorde?

E2. / Pontos de melhoria teve muito a ver, também, com a articulação / e a gestão vertical e horizontal do currículo; / a avaliação formativa que teria que ser mais trabalhada; / a diferenciação pedagógica; / também, a monitorização - cada vez mais é importante termos, sempre, em mente os números e as tabelas que são as evidências do trabalho realizado, e, portanto, é sempre, apontado a importância da monitorização das medidas a que nos propomos. / Também foi falado como um ponto fraco, mas só quem lá esteve no painel é que percebe, quando é apontado os comportamentos perturbadores dos alunos até que ponto influenciam o sucesso das aprendizagens. / porque, de facto, foi apontado por alguns professores que não haveria mais sucesso porque os alunos poderiam perturbar de algum modo as aulas. A própria Inspeção tinha verificado que os alunos revelam um bom comportamento, portanto era um pouco espicaçar-nos para verem até que ponto isso era de facto importante para o sucesso das aprendizagens.

Sra. Diretora, já mencionou os resultados globais, pontos fortes, pontos de melhoria dos dois momentos de avaliação externa, considera que estes resultados da avaliação externa tiveram influência em documentos elaborados, posteriormente, no AE?

E2. / Sim, tinham que o ser obrigatoriamente. Foi desses resultados da avaliação externa que trabalhámos. / Já vimos que do primeiro, nós modificámos, na altura, os planos de recuperação, apesar de terem, depois, terminado. / Mas, também, por exemplo na equipa de autoavaliação, a partir daí entraram, então, os alunos e o pessoal não docente e os pais começaram a fazer, sempre, parte da equipa. /

No segundo ciclo de avaliação externa, desse poderei elencar, também, o facto de nós termos apostado depois muito nos dois últimos anos, agora um pouco suspenso por causa da pandemia, na supervisão pedagógica, / no trabalho colaborativo, / que é o que permite depois, também, aferir em termos de diferenciação pedagógica. / Portanto apostámos bastante no trabalho colaborativo, na supervisão pedagógica. / Criámos um tempo semanal, no horário dos docentes, para formalizar esse tempo, que se chama mesmo trabalho colaborativo / e de supervisão. / E, também, trabalhámos na parte da comunicação, criando os emails institucionais, criando o site do Agrupamento. / Tudo é decorrente, eu penso que a comunicação, talvez também venha, da avaliação interna. / Mas é importante, também, não as separar muito, porque elas se completam. / Nós tivemos, sempre, em atenção que ao complementar e conhecermos a organização internamente e com uma visão externa, juntando essas duas, / daí é que nascem os documentos como o Plano de Melhoria, o Projeto Educativo. /

Sra. Diretora, está a referir melhorias que foram implementadas no Agrupamento relacionadas com a prática e o trabalho diário, pergunto se nos documentos orientadores do Agrupamento, também, estão explícitos esses pontos de melhoria ou pontos fortes indicados pela avaliação externa?

E2. / Nos documentos, em todos eles, tanto faz da avaliação externa e da avaliação interna / nasce o Plano de Melhoria, / e dele contruímos o Projeto Educativo. / Onde é mais evidente é no Projeto Educativo. / Mas, também, conseguimos encontrar evidências dos pontos de melhoria que vieram [da avaliação externa] em vários documentos. / Então, deste último ciclo, claro, o Plano de Melhoria, / o Projeto Educativo, / mas, também, temos dois planos, que surgiram após este relatório de avaliação externa. É o Plano de Ação Estratégica, que surge no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, onde é evidente todas as nossas ações, / o Plano de Ação que nos propomos a desenvolver para e, aí sim, principalmente, melhorar os resultados escolares no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo. / Mas, também, um outro plano que surge, o Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar,

que é um plano da Escola, mas que, depois, se junta a todos os Agrupamentos do concelho, porque este concelho tem a estratégia dos Planos de Combate ao Insucesso Escolar. /

Sra. Diretora, a última parte da entrevista, as últimas questões que lhe vou fazer são direcionadas só a si. A parte anterior foi comum ao Sr. Presidente do Conselho Geral e à Sra. Coordenadora dos Diretores de Turma. Pergunto-lhe, então, há quantos anos desempenha as funções de Diretora neste Agrupamento?

E2. / Como Diretora há onze anos. /

Desde que se encontra a desempenhar as funções de Diretora, com que frequência tem sido realizada a autoavaliação no Agrupamento?

E2. / Nós temos realizado, sempre, em ciclos de três anos, / porque consideramos importante que é – se um mandato do Diretor é de quatro anos, temos em vista esses quatro anos, esse mandato, então, temos a preocupação de realizarmos esta autoavaliação de três em três anos, / para com essa avaliação tanto trabalharmos em termos de planos de melhoria / como daí, também, nasce o Projeto Educativo. / Quando surge a Lei [relativamente aos projetos educativos], esta aponta os projetos educativos para de três em três anos, porque os conselhos executivos, também, tinham mandatos de três anos. / E nós, decidimos, então, alargar porque os mandatos são agora de quatro anos. Então, o que é importante para nós é haver, sempre, este ciclo, que é autoavaliação, plano de melhoria e conhecermo-nos bem / conhecer a organização para podermos avançar / escolher o caminho, / e, neste caso, escolher o caminho passa por estar explanado no nosso Projeto Educativo, e por isso é importante este ciclo. /

Eu ia perguntar-lhe, a seguir, penso que em parte já respondeu, mas pergunto – a autoavaliação costuma ser feita proximamente à avaliação externa ou com mais antecedência?

E2. / Não tem a ver. / Pode acabar por anteceder, mas nunca podemos prever. / O importante é que nós temos este ciclo, pode acontecer ser mais próximo ou não. /

Pela visão que tem do AE e da comunidade educativa, considera que o grau de envolvimento da comunidade é semelhante nos dois processos (autoavaliação e avaliação externa) ou é diferente?

E2. / Eu penso que o envolvimento da comunidade é igual, / embora o processo seja diferente. / Mesmo há pouco tempo, quando fizemos a reunião geral [relativa ao processo de autoavaliação], demos uma certa formalidade, no sentido de transmitir à comunidade que é mesmo muito importante a participação de todos. / E, daí, eu não vejo diferença entre uma e outra. /

No seu entender, são mais as convergências ou as diferenças entre a autoavaliação e a avaliação externa que se realiza a seguir?

E2. / Penso que se falarmos nos seus conteúdos e nos campos que são abordados, são mais convergências, / e elas [as duas modalidades de avaliação] complementam-se. /

Em contrapartida, considera que houve implicações da avaliação externa na autoavaliação realizada posteriormente?

E2. / Não, em termos de autoavaliação não. / Nós seguimos o modelo CAF, / e poderemos, quando escolhermos os indicadores que queremos avaliar, ver se é importante focar / avaliar mais um ponto que foi trabalhado. / Por exemplo, se nós tínhamos vindo a trabalhar muito na supervisão pedagógica, é natural que nesta autoavaliação esteja presente nos inquéritos. / Mas, por isso, é decorrente do que se está a valorizar e a trabalhar, no momento, não só neste Agrupamento, mas em termos de orientações da tutela. / Portanto, poderá ter sim a ver, até com os domínios que a avaliação externa avalia, mas não com os resultados da avaliação externa. Aí, não tem implicação. /

Poderá ter, sim, só no sentido em que, se a avaliação externa indicou, por exemplo, cinco pontos a melhorar, esses cinco pontos, também, aparecem no Plano de Melhoria e como é que vão ser avaliados. / Nesse sentido, ela tem implicação na autoavaliação, porque, depois, vamos autoavaliar o que se trabalhou no Agrupamento. / Portanto, importa saber, se aqueles pontos foram trabalhados ou não. Nesse sentido tem [influência]. /

Sra. Diretora, como uma última questão, os resultados atribuídos ao AEV, nos dois ciclos de avaliação externa, considera que correspondem ao trabalho realizado no Agrupamento? Em que medida, sim ou não? Como Diretora considera que corresponde às expetativas do Agrupamento e da Direção?

E2. / Nós... no primeiro ciclo de avaliação, sim, correspondeu ao trabalho realizado. / Neste segundo, foi, de facto, um choque para toda a comunidade, porque com o que está lá no texto, no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. / Foi um choque para todos. / Quando nós tivemos o último painel com a Direção, na parte final foram tecidos diversos elogios, principalmente na parte da liderança e gestão, mas alertaram-nos, sempre, que para aquele ciclo avaliativo as orientações que tinham eram muito viradas para os resultados escolares. / A partir do momento em que os resultados escolares não fossem pelo menos acima do esperado, então, a avaliação ficaria sempre condicionada, os resultados escolares eram um fator condicionante para a restante avaliação. / Além disso, é, sempre, ingrato (depois nós colocámos isso no contraditório) o ano anterior também nunca é avaliado, portanto é só dois anos para trás. / Portanto, mesmo em termos de resultados escolares, não correspondia à realidade nem daquele ano, nem do ano anterior. / Mas, de facto, foi um pouco desmotivador na altura, porque ao mesmo tempo vemos que andamos ao sabor da maré, se num ciclo avaliativo... até podemos continuar a fazer sempre o mesmo trabalho, com o mesmo espírito. / E mesmo em termos de resultados, os relatórios apontam para resultados académicos, mas também para resultados sociais, e nós tínhamos tanto trabalho nessa área, e depois não é de todo valorizado. / Na altura teve esse efeito de desmotivar, mas claro isso, depois, passa e, também, nos dá garra para melhorar e seguir em frente e sabemos, sempre, que conseguimos melhor. / Pronto, e é para isso que temos que trabalhar. /

ANEXO G

**Codificação semântica / separação por ideias da entrevista
semiestruturada realizada à Coordenadora dos Diretores de Turma
do Terceiro Ciclo do AEV (E3 – Entrevistado 3)**

ANEXO G – Codificação semântica / separação por ideias da entrevista semiestruturada realizada à Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo do AEV (E3 – Entrevistado 3)

Categoria / código cor	Categoria / código cor
Experiência de lecionação	Pontos fortes 2.º Ciclo AEE
Funções / cargos de liderança	Pontos de melhoria 2.º Ciclo AEE
Responsáveis / participantes na autoavaliação	Impacto dos pontos de melhoria (documentos e práticas)
Participação do entrevistado na avaliação externa	Documentos orientadores com impacto AEE
Resultados globais avaliação externa	Documentos da Direção de Turma com impacto AEE
Pontos fortes 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 1.º Ciclo
Pontos de melhoria 1.º Ciclo AEE	Expetativas resultados AEE – 2.º Ciclo

Sra. Prof.^a, há quantos anos iniciou a atividade docente?

E3. / Há 32 anos. /

Quando iniciou a atividade docente, há 32 anos, ainda não tínhamos as escolas organizadas do modo que temos atualmente, os AE surgiram posteriormente, portanto, pergunto Sra. Prof.^a em quantas Escolas/AE lecionou?

E3. / Lecionei em dez. /

E há quantos anos iniciou funções, aqui, no AEV?

E3. / Iniciei há onze anos. /

A par da lecionação, no AEV, tem participado nas estruturas de coordenação ou gestão escolar?

E3. / Sim, tenho. /

E consegue enumerar essas funções e o número de anos que as desempenhou?

E3. / Então, como Coordenadora de 3.º Ciclo desde o ano de 2011/2012 até agora, este será o 10.º ano. / Também, participo como membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desde 2018/2019, portanto este é o 3.º ano. /

E noutras escolas também participou...?

E3. / Noutras escolas fui, também, Coordenadora de Diretores de Turma (DT) dos 2.º e 3.º Ciclos, que na altura era apenas uma pessoa, por três anos. / E fui Delegada de Grupo Disciplinar, que equivaleria, hoje, a uma Coordenadora de Departamento. /

Vamos começar, agora, a falar da avaliação de escolas, neste caso do AEV. Começamos por falar da autoavaliação. Pergunto, Sra. Coordenadora, se integrou algum dos grupos de trabalho responsáveis pela autoavaliação do AEV? E se participou, em quais?

E3. / Eu participei nas equipas de autoavaliação do Agrupamento, / em vários momentos, principalmente, enquanto Coordenadora dos DT na preparação ou no levantamento dos dados dos resultados escolares da avaliação dos alunos / e na elaboração dos Planos de Recuperação e Acompanhamento. /

Na autoavaliação, Sra. Coordenadora, para além dos representantes dos docentes, que se recorde, que outros representantes da Comunidade estiveram presentes nos grupos de trabalho de autoavaliação?

E3. / Estiveram presentes alunos - dois do 9.º ano; / representantes dos encarregados de educação de várias turmas; / os assistentes operacionais / e os assistentes técnicos. /

Agora, relativamente à avaliação externa no AEV, já houve avaliação externa de dois ciclos – primeiro e segundo ciclo. Participou na preparação da avaliação externa do AEV, por exemplo na caracterização que é enviada para a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)?

E3. / No segundo momento, sim, na caracterização do Agrupamento / e no levantamento dos dados da avaliação dos resultados escolares. /

E, relativamente, aos painéis de avaliação externa, participou em quais, pode mencionar?

E3. / Participei em outubro de 2016, no painel dos DT, enquanto Coordenadora dos DT de 3.º Ciclo. /

No primeiro ciclo, em 2010, não participou?

E3. / Não. /

Continuando a falar de avaliação externa, quais os resultados globais da avaliação externa dos dois ciclos já realizados, consegue recordar-se?

E3. / Em 2011, tivemos duas menções de Bom / e Muito Bom na Liderança e Gestão. / Em 2017, os Bons baixaram para Suficiente / e o Muito Bom da Liderança e Gestão passou a Bom. /

Consegue mencionar, Sra., Prof.ª, os principais pontos fortes e os pontos de melhoria de cada um desses momentos / em cada um dos ciclos?

E3. / Em termos de 2011, um dos pontos fortes era a existência de um ambiente educativo favorecedor de estabelecimento de relações interpessoais positivas / e das iniciativas para a identidade do Agrupamento, que continua a ser um bocadinho o *ex-libris* da nossa Escola – a identidade. / E, ainda, outro que considero, também, muito importante, a articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, / como é o exemplo da Semana da Primavera. / São 10, o número de estabelecimentos de ensino que o Agrupamento tem, daí a importância da articulação entre Jardins de Infância, Primeiro Ciclo e a Escola sede [Segundo e Terceiro Ciclos]. / Há muitas atividades nesse sentido (da articulação). /

Relativamente a 2017, estão como pontos fortes, o fomento da participação dos alunos em diversos projetos e atividades; / a prevenção do abandono escolar, em que tem sido feito um bom trabalho nesse sentido; / e a imagem positiva da Comunidade, que revela que há uma relação mútua, aberta e participativa / – a Comunidade Educativa reconhece o trabalho da Escola, tem muitas expectativas que são correspondidas nos vários momentos. / e, mais uma vez, com enfoque na Semana da Primavera, / mas, também, às vezes... tem-se feito, todos os anos, o final do ano letivo com uma espécie de jantar, atividade convívio, bênção dos finalistas, quer dos 9.ºs anos e Cursos de Educação e Formação, quer, / também, há um tempo a esta parte, no 4.º ano, portanto, fazem a passagem do 4.º para o 5.º ano e vêm jantar à escola sede no último dia – é uma

atividade muito meritória e que os encarregados de educação consideram muito positivo. /

E pontos de melhoria que se recorde?

E3. / Em relação à avaliação externa de 2011, um dos pontos fracos foi o não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, que, de algum modo, inviabiliza a sua responsabilização; / e, também, a ineficácia dos Planos de Recuperação, comprometendo o sucesso dos alunos. /

Em 2017, como ponto fraco, identificou-se que que não estavam monitorizados o impacto dos projetos, / das medidas de promoção do sucesso escolar / e a definição de metas avaliáveis e calendarização para cada um dos objetivos do Projeto Educativo. /

Sra. Prof.^a, estivemos a ver os resultados globais da avaliação externa dos dois ciclos, vimos, também, os principais pontos fortes e de melhoria dos dois momentos de avaliação externa, pergunto, então, se estes resultados da avaliação externa tiveram influência em documentos orientadores do Agrupamento, elaborados posteriormente?

E3. / Sim, com certeza em ambos. /

/ Os principais documentos que foram reformulados foram os Planos de Recuperação e Acompanhamento, / foram, também, as próprias atas. / Houve alguma influência, também, nos Planos de Turma / e, principalmente, no Projeto Educativo do Agrupamento, / onde se procuraram conciliar e haver uma concordância entre as atividades propostas e realizadas no Plano Anual e os objetivos do Projeto Educativo. /

Sra. Prof.^a, na sequência dos resultados da avaliação externa, que pontos de melhoria, já identificados por si, foram considerados nesses documentos, como o Plano Anual de Atividades ou o Projeto Educativo, que referiu?

E3. / Os pontos de melhoria que foram considerados foram a monitorização da avaliação das atividades; / a monitorização dos próprios resultados dos Planos de Recuperação e Acompanhamento; / e, também, o incremento das práticas educativas, na sala de aula, para melhoria dos resultados escolares – como as parcerias, as coadjuvações e a supervisão pedagógica, / que é mais um trabalho colaborativo com partilha de estratégias e reuniões informais entre o observado e o observador. /

Sra. Coordenadora, a parte da entrevista realizada até agora é comum à Sra. Coordenadora, à Sra. Diretora e ao Sr. Presidente do Conselho Geral; as últimas perguntas que lhe vou fazer são direcionadas a si como Coordenadora dos DT de 3.º Ciclo. Pergunto, há quantos anos desempenha estas funções no Agrupamento?

E3. / Há nove anos, este será o décimo. /

Nestas suas funções de coordenação, há documentos que verifica e orienta, consegue exemplificar os principais?

E3. / São: os guiões para atividades e para o desempenho das funções dos DT, como a receção dos alunos e encarregados de educação, que é, sempre, feita no início do ano letivo; / o Plano de Turma / e todas as atas das reuniões, quer sejam as iniciais de setembro, quer sejam as de avaliação intercalar ou de final de período. / A Coordenação dos DT elabora, sempre, uma proposta de ata com os vários pontos da ordem de trabalhos e sugestão de registo das várias informações que são, também, apresentadas aos DT em reunião. /

Então, considera que a avaliação externa teve alguma influência nestes documentos/guiões/atas que referiu?

E3. / Sim. / *Por exemplo, no Plano de Turma. / Nota-se uma grande melhoria ou uma evolução positiva, de acordo com os pontos que foram sugeridos como melhoria na avaliação externa, / como em grelhas para registo da articulação dos vários conteúdos das várias disciplinas; / e, essencialmente também, para a monitorização da evolução do desempenho dos alunos. /*

Sra. Prof.^a, pergunto, agora, como Coordenadora dos DT, tem noção se, na generalidade, os resultados da avaliação externa correspondem às expetativas dos Diretores de Turma? Em que medida sim ou não?

E3. / *Então... o ambiente de trabalho é muito bom, é positivo, aliás é um dos pontos fortes da avaliação externa e por isso as expetativas dos DT não estão muito de acordo com os resultados da avaliação externa. /*

Em 2011, eu penso que as pessoas, ou na minha opinião, os resultados corresponderam às expetativas. /

No segundo momento, em 2017, isso não aconteceu tanto. / Porquê? Há um fator que é tudo aquilo que foi elencado na avaliação externa que faltava fazer, nós já fazíamos, / já fazíamos o levantamento dos dados, a monitorização, só que não tínhamos registos. / Portanto, não havia registo escrito, ou seja, não havia evidências. / Pronto, quando tivemos que apresentar e na reunião - nesse painel em que estive presente, todos os DT inquiridos disseram quais eram as suas práticas, e estavam todas de acordo com o que é esperado ou o que é expectável, só que não tínhamos os registos, as chamadas evidências, que, agora, já existem. / Também, em relação aos resultados, muitos DT acharam que não se reveem neste último resultado de 2017, porque até na relação com os alunos e na participação e envolvimento com os alunos, / todos destacam uma das atividades que nós fazemos há vários anos a esta parte, que são as reuniões com os Delegados e Subdelegados de Turma, onde os alunos colaboram quer nas suas funções, quer, também, com sugestões de melhoria para o bom funcionamento das atividades letivas, dos projetos, de alguns problemas que possam haver na Escola. / É, sempre, elaborada uma ata dessas reuniões, que é levada, depois, à Direção e que é trabalhada para fazer face às sugestões dos alunos / e, aí, é uma evidência da sua participação nas atividades, no Projeto Educativo. /

ANEXO H

Análise categorial das entrevistas aos atores do AEV: Presidente do Conselho Geral (E1); Diretora (E2); Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo (E3)

ANEXO H – Análise categorial das entrevistas aos atores do AEV: Presidente do Conselho Geral (E1); Diretora (E2); Coordenadora dos Diretores de Turma do Terceiro Ciclo (E3)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)	
Experiência e funções do docente/ entrevistado	Experiência de lecionação	Anos de serviço	E1: Eu iniciei a minha atividade como docente em 1978, portanto, precisamente, há 42 anos / Longo, longo percurso; E2: Eu iniciei a atividade em 1992, portanto há 28 anos; E3: Há 32 anos.	---	
		N.º de escolas / AE	E1: Trabalhei em nove escolas, e um AE, o AE em que estamos; E2: Incluindo esta, seis escolas; E3: Lecionei em dez.	---	
		Anos serviço AEV	E1: Neste AE, comecei a trabalhar desde 2000, ainda era Escola Básica, ainda não era Agrupamento. / Há vinte anos que estou ligado a esta Comunidade Educativa; E2: Eu iniciei há vinte anos, em 2000; E3: Iniciei há onze anos.	---	
	Funções/ cargos de liderança (vigência)	Confirmação da participação em cargos		E2: Sim; E3: Sim, tenho.	E2 (1); E3 (1)
		Funções	Presidente CG	E1: recentemente, Presidente do Conselho Geral / como Presidente do Conselho Geral, nos últimos sete anos;	E1 (1)
			Conselho Executivo	E1: Eu fui Presidente do Agrupamento, já do AE, Presidente do Conselho Executivo;	E1 (1); E2 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Freqüência (entrevistados)
			E2: E, também, fui vice-presidente desde 2004/2005, desempenhei o cargo de vice-presidente durante cinco anos.	
		Diretor	E2: E depois comecei as funções como Diretora.	E2 (1)
		Conselho Pedagógico	E1: depois participei como Presidente do Conselho Pedagógico / como membro do Conselho Pedagógico na qualidade de Coordenador de Departamento e Delegado de Grupo, participei das duas formas, foram nomenclaturas adotadas posteriormente; E2: Sim.	E1 (2); E2 (1)
		Coordenador Departamento / Delegado de Grupo	E1: Também, fui Coordenador do Megadepartamento, que integrava quatro disciplinas (Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica) / Delegado de Grupo, Coordenador de Departamento / pode-se referir que, raramente, não desempenhei a função de Delegado de Grupo ou Coordenador de Grupo; E3: E fui Delegada de Grupo Disciplinar, que equivaleria, hoje, a uma Coordenadora de Departamento.	E1 (3); E3 (1)
		Coordenador DT	E2: desempenhei por alguns anos a função de Coordenadora dos Diretores de Turma / Coordenadora dos DT fui na Escola anterior, também, três anos, e depois aqui nesta; E3: Então, como Coordenadora de 3.º Ciclo desde o ano de 2011/2012 até agora, este será o 10.º ano / Noutras escolas fui, também, Coordenadora de Diretores de Turma (DT) dos 2.º e 3.º Ciclos, que na altura era apenas uma pessoa, por três anos.	E2 (2); E3 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria		Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
			SADD	E1: Depois, participei na SAAD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente).	E1 (1)
			DT	E2: Fui, sempre, DT antes de estar na Direção / DT, só no primeiro ano é que não fui, depois até entrar para a Direção fui, sempre, DT;	E2 (2)
			Outras coordenações	E1: Fui, também, Diretor de instalações / Outras das funções que eu desempenhei foi representante do Agrupamento no Centro de Formação da área; E3: Também, participo como membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desde 2018/2019, portanto este é o 3.º ano.	E1 (2); E3 (1)
Avaliação interna - autoavaliação	Responsáveis/participantes no processo	Participação do entrevistado (Sim/Não) nos grupos de trabalho		E1: Não. Nunca integrei o grupo de autoavaliação; E2: Não. Optei, como Diretora, por não integrar para tornar o processo, também, de certa forma mais imparcial; E3: Eu participei nas equipas de autoavaliação do Agrupamento.	---
		Grupos momentos em que participou		E3: em vários momentos, principalmente, enquanto Coordenadora dos DT na preparação ou no levantamento dos dados dos resultados escolares da avaliação dos alunos / e na elaboração dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.	---
		Participantes da comunidade	Direção	E2: De qualquer forma, estive, sempre, no grupo representado um membro da Direção	E2 (1)
		Participantes da comunidade	Docentes	E1: Recordo-me de vários dos professores; E2: No processo de 2010, de facto, apenas havia representante de docentes, algo que depois viemos a melhorar e alterar.	E1 (1); E2 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
		Alunos	E1: mais recentemente foram integrados os elementos da comunidade e os alunos também; E2: representantes dos alunos; E3: Estiveram presentes alunos - dois do 9.º ano.	E1 (1); E2 (1); E3 (1)
		Pais / EE	E2: dos pais; E3: representantes dos encarregados de educação de várias turmas.	E2 (1); E3 (1)
		Assistentes operacionais	E2: dos assistentes operacionais; E3: os assistentes operacionais.	E2 (1); E3 (1)
		Assistentes técnicos	E2: e dos assistentes técnicos; E3: e os assistentes técnicos.	E2 (1); E3 (1)
Avaliação externa	Participação do entrevistado na avaliação externa	Caracterização do AEV	E1: No primeiro ciclo, participei na caracterização do Agrupamento; no segundo ciclo já não participei nessas funções; E2: Sim. Participei nessa caracterização; E3: No segundo momento, sim, na caracterização do Agrupamento.	E1 (1); E2 (1); E3 (1)
		Levantamento de dados e elaboração de documentos	E2: e em todos os documentos que foram enviados em anexo a essa caracterização, portanto articulei sempre com a IGEC; E3: e no levantamento dos dados da avaliação dos resultados escolares.	E1 (1); E3 (1)
		Organização logística / painéis	E2: Também participei na logística, isto é, na organização dos vários painéis, no sentido de os convocar / nessa organização participei.	E2 (1)
		Participação em painéis	E1: Participei, no primeiro ciclo, no painel do Conselho Pedagógico. / No segundo ciclo, apenas participei na sessão de abertura, porque no painel do Conselho Geral estava hospitalizado e não pude estar presente;	E1 (2); E2 (2); E3 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)	
			<p>E2: Sim. Normalmente, os painéis têm, no primeiro dia, uma sessão de apresentação do Agrupamento (...) fiz essa apresentação do Agrupamento / e depois, participei no painel, que é o último de todos, o painel com os elementos da Direção;</p> <p>E3: Participei em outubro de 2016, no painel dos DT, enquanto Coordenadora dos DT de 3.º Ciclo.</p>		
Avaliação externa – resultado S	Resultados globais da avaliação externa no AEV	1.º Ciclo	Apreciação geral	<p>E1: Recordo-me. No primeiro ciclo, foi tudo Bom e a Liderança Muito Bom;</p> <p>E2: Portanto, dos cinco domínios, tivemos quatro menções Bom e um Muito Bom;</p> <p>E3: Em 2011, tivemos duas menções de Bom e Muito Bom na Liderança e Gestão.</p>	E1 (1); E2 (1); E3 (1)
			Resultados	E2: sendo que no primeiro, que se refere aos resultados tivemos Bom.	E2 (1)
			Prestação de serviço educativo	E2: na prestação de serviços educativos Bom.	E2 (1)
			Organização e gestão escolar	E2: na organização e gestão escolar Bom.	E2 (1)
			Autorregulação	E2: autorregulação, também, Bom.	E2 (1)
			Liderança	<p>E1: e a Liderança Muito Bom;</p> <p>E2: e tendo na liderança o Muito Bom;</p> <p>E3: e Muito Bom na Liderança e Gestão.</p>	E1 (1); E2 (1); E3 (1)
		2.º Ciclo	Apreciação geral	E3: Em 2017, os Bons baixaram para Suficiente e o Muito Bom da Liderança e Gestão passou a Bom.	E3 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
		Resultados	E1: No segundo ciclo, foi Suficiente nos Resultados; E2: sendo que nos resultados tivemos Suficiente.	E1 (1); E2 (1)
		Prestação de serviço educativo	E1: Suficiente na Oferta Educativa; E2: na prestação do serviço educativo Suficiente.	E1 (1); E2 (1)
		Liderança e gestão	E1: e Bom na Liderança e Gestão, lembro-me, perfeitamente, dos resultados; E2: e na liderança e gestão Bom; E3: e o Muito Bom da Liderança e Gestão passou a Bom.	E1 (1); E2 (1); E3 (1)
	Pontos fortes 1.º Ciclo AEE	Liderança e gestão	E1: Fundamentalmente a Liderança, a Liderança é um dos pontos fortes, Liderança e Gestão. É o ponto mais forte e que mais sobressai quer num ciclo, quer no outro. / Apesar de haver diferença de nota, porque no primeiro foi Muito Bom e no segundo Bom, é consensual quer numa avaliação, quer na outra que a Liderança e a Gestão do Agrupamento é ótima;	E1 (2)
		Bom ambiente educativo que favorece as relações	E2: é sempre focado, de facto, o ambiente educativo que favorece o estabelecimento de relações interpessoais; E3: Em termos de 2011, um dos pontos fortes era a existência de um ambiente educativo favorecedor de estabelecimento de relações interpessoais positivas.	E2 (1); E3 (1)
		Oferta educativa diversificada	E2: Também o facto de termos, sempre, oferta formativa diversificada.	E2 (1)
		Sentido de união e pertença – identidade do AEE (articulação entre estabelecimentos)	E2: Nós desenvolvemos muitas ações decorrente do Agrupamento ter nascido em 2003/2004, e era preciso, ainda, trabalhar muito no que concerne ao sentido de união e pertença. E, portanto, aqui foi valorizado o	E2 (3); E3 (4)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
			nosso trabalho / A articulação entre todos os estabelecimentos de ensino, / e é de salientar a organização da Semana da Primavera; E3: e das iniciativas para a identidade do Agrupamento, que continua a ser um bocadinho o <i>ex-libris</i> da nossa Escola – a identidade. / E, ainda, outro que considero, também, muito importante, a articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, / como é o exemplo da Semana da Primavera. / São 10, o número de estabelecimentos de ensino que o Agrupamento tem, daí a importância da articulação entre Jardins de Infância, Primeiro Ciclo e a Escola sede [Segundo e Terceiro Ciclos]. / Há muitas atividades nesse sentido (da articulação).	
	Pontos de melhoria 1.º Ciclo AEE	Comunicação	E1: Relativamente ao primeiro ciclo, tínhamos (...) a questão da comunicação.	E1 (1)
		Resultados escolares dos alunos	E1: e mais..., relativamente aos resultados, também, uma maior ênfase no facto da diferenciação.	E1 (1)
		Baixa participação dos alunos nos projetos /	E1: a baixa participação dos alunos nos projetos.	E1 (1)
		Apenas os docentes participaram na autoavaliação	E2: Como pontos fracos, nessa altura, foi focado o facto de na autoavaliação só participarem professores / Mas penso que, e como já tinha referido, a autoavaliação não ter a participação dos alunos, dos pais e pessoal não docente.	E2 (2)
		Melhorar o envolvimento dos alunos nos documentos orientadores	E2: Foi dito, portanto, como ponto a melhorar o envolvimento dos alunos na elaboração destes documentos orientadores;	E2 (1); E3 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
			E3: um dos pontos fracos foi o não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores.	
		Desinteresse das aulas de substituição	E2: E, na altura, ainda se falava, de facto, das aulas de substituição não serem agradáveis.	E2 (1)
		Ineficácia dos planos de recuperação	E2: Referiu-se, também, da ineficácia dos planos de recuperação; E3: e, também, a ineficácia dos Planos de Recuperação, comprometendo o sucesso dos alunos.	E2 (1); E3 (1)
		Falta de monitorização da participação dos encarregados de educação em atividades do AEV	E1: a baixa participação dos encarregados de educação nos projetos também – eram pontos fracos, aliás pontos a melhorar no Agrupamento; E2: E a falta de monitorização, sabiam que os pais participavam muito na Escola, mas não havia a monitorização formal desses dados.	E1 (1); E2 (1)
	Pontos fortes 2.º Ciclo AEE	Liderança e gestão	E1: Fundamentalmente a Liderança, a Liderança é um dos pontos fortes, Liderança e Gestão. É o ponto mais forte e que mais sobressai quer num ciclo, quer no outro. / Apesar de haver diferença de nota, porque no primeiro foi Muito Bom e no segundo Bom, é consensual quer numa avaliação, quer na outra que a Liderança e a Gestão do Agrupamento é ótima.	E1 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
		Imagem positiva do AEV na Comunidade	<p>E2: Em 2017, como pontos fortes, foi focado, de facto, a imagem positiva do Agrupamento perante a comunidade;</p> <p>E3: e a imagem positiva da Comunidade, que revela que há uma relação mútua, aberta e participativa / a Comunidade Educativa reconhece o trabalho da Escola, tem muitas expetativas que são correspondidas nos vários momentos / tem-se feito, todos os anos, o final do ano letivo com uma espécie de jantar, atividade convívio, bênção dos finalistas, quer dos 9.ºs anos e Cursos de Educação e Formação, quer, / também, há um tempo a esta parte, no 4.º ano, portanto, fazem a passagem do 4.º para o 5.º ano e vêm jantar à escola sede no último dia – é uma atividade muito meritória e que os encarregados de educação consideram muito positivo.</p>	E2 (1); E3 (4)
		Sentido de união e pertença – identidade do AEV (articulação entre estabelecimentos)	<p>E2: a continuação da promoção desse bom ambiente e do sentido de união e pertença;</p> <p>E3: e, mais uma vez, com enfoque na Semana da Primavera.</p>	E2 (1); E3 (1)
		Papel da Diretora	<p>E2: E, também, por parte da Diretora, o promover um bom ambiente educativo que leve todos a participar na vida do Agrupamento.</p>	E2 (1)
		Fomento da participação dos alunos	<p>E2: Foi salientado que, de facto, os alunos já participavam, como na equipa de autoavaliação, / mas também os alunos são convidados a participar na organização das atividades e na vida da Escola;</p> <p>E3: Relativamente a 2017, estão como pontos fortes, o fomento da participação dos alunos em diversos projetos e atividades.</p>	E2 (2); E3 (1)
		Prevenção do abandono escolar	<p>E3: a prevenção do abandono escolar, em que tem sido feito um bom trabalho nesse sentido.</p>	E3 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
	Pontos de melhoria 2.º Ciclo AEE	Comportamentos perturbadores da aprendizagem	<p>E1: E lembro-me, perfeitamente, de ter-se falado, naquela altura, nos comportamentos perturbadores relativamente às situações de ensino/aprendizagem;</p> <p>E2: Também foi falado como um ponto fraco, mas só quem lá esteve no painel é que percebe, quando é apontado os comportamentos perturbadores dos alunos até que ponto influenciam o sucesso das aprendizagens.</p>	E1 (1); E2 (1)
Desenvolver práticas de avaliação formativa		<p>E1: na falta... na necessidade de incrementar práticas de avaliação formativa;</p> <p>E2: a avaliação formativa que teria que ser mais trabalhada.</p>	E1 (1); E2 (1)	
Maior articulação e gestão vertical e horizontal do currículo		<p>E1: a questão de maior articulação do currículo; / a articulação vertical;</p> <p>E2: Pontos de melhoria teve muito a ver, também, com a articulação / e a gestão vertical e horizontal do currículo.</p>	E1 (2); E2 (2)	
Avaliar e monitorizar o impacto de projetos e de medidas para o sucesso		<p>E1: avaliar e monitorizar o impacto dos projetos que eram desenvolvidos pelo Agrupamento;</p> <p>E2: também, a monitorização - cada vez mais é importante termos, sempre, em mente os números e as tabelas que são as evidências do trabalho realizado, e, portanto, é sempre, apontado a importância da monitorização das medidas a que nos propomos;</p> <p>E3: Em 2017, como ponto fraco, identificou-se que que não estavam monitorizados o impacto dos projetos, / das medidas de promoção do sucesso escolar / e a definição de metas avaliáveis e calendarização para cada um dos objetivos do Projeto Educativo.</p>	E1 (1); E2 (1); E3 (3)	

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
		Diferenciação pedagógica	E2: a diferenciação pedagógica.	E2 (1)
Avaliação externa - impacto	Impacto pontos de melhoria – nas práticas e em documentos	Práticas de supervisão pedagógica / trabalho colaborativo (parcerias e coadjuvações)	<p>E1: a criação de um grupo de práticas de supervisão pedagógica / a supervisão;</p> <p>E2: o facto de nós termos apostado (...) na supervisão pedagógica, / no trabalho colaborativo, / que é o que permite depois, também, aferir em termos de diferenciação pedagógica. / Portanto apostámos bastante no trabalho colaborativo, na supervisão pedagógica. / Criámos um tempo semanal, no horário dos docentes, para formalizar esse tempo, que se chama mesmo trabalho colaborativo / e de supervisão;</p> <p>E3: o incremento das práticas educativas, na sala de aula, para melhoria dos resultados escolares – como as parcerias, as coadjuvações e a supervisão pedagógica, / que é mais um trabalho colaborativo com partilha de estratégias e reuniões informais entre o observado e o observador.</p>	E1 (2); E2 (5); E3 (2)
		Práticas de avaliação formativa	E1: Depois, relativamente às práticas de avaliação formativa, é consensual que já há mais avaliação formativa.	E1 (1)
		Articulação curricular	E1: a articulação do currículo.	E1 (1)
		Monitorização de atividades, projetos e medidas educativas	<p>E1: Relativamente à monitorização dos projetos, também há uma melhoria / estou aqui a lembrar-me da definição das metas mensuráveis;</p> <p>E3: Os pontos de melhoria que foram considerados foram a monitorização da avaliação das atividades; / a monitorização dos próprios resultados dos Planos de Recuperação e Acompanhamento.</p>	E1 (2); E3 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
		Participação de alunos, encarregados de educação e assistentes técnicos e operacionais na autoavaliação	E2: Mas, também, por exemplo na equipa de autoavaliação, a partir daí entraram, então, os alunos e o pessoal não docente e os pais começaram a fazer, sempre, parte da equipa.	E2 (1)
		Comunicação interna	E2: E, também, trabalhamos na parte da comunicação, criando os emails institucionais, criando o site do Agrupamento.	E2 (1)
	Documentos orientadores – impacto avaliação externa	Carta de Missão da Diretora	E1: a Carta de Missão da Diretora / Eu posso dizer-lhe, por exemplo, que me lembro que na Carta de Missão da Diretora – as práticas de autoavaliação que é referido.	E1 (2)
		Projeto de Intervenção da Diretora	E1: o Projeto de Intervenção da Diretora / o Projeto de Intervenção da Sra. Diretora é muito concreto e muito objetivo relativamente às melhorias solicitadas ao Agrupamento.	E1 (2)
		Projeto Educativo	E1: o Projeto Educativo; E2: contruímos o Projeto Educativo / Onde é mais evidente é no Projeto Educativo / o Projeto Educativo; E3: principalmente, no Projeto Educativo do Agrupamento, / onde se procuraram conciliar e haver uma concordância entre as atividades propostas e realizadas no Plano Anual e os objetivos do Projeto Educativo.	E1 (1); E2 (3); E3 (2)
		Plano de Ação Estratégica	E1: o próprio Plano de Intervenção Estratégica que foi executado para o Agrupamento; E2: É o Plano de Ação Estratégica, que surge no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, onde é evidente todas as nossas ações, / o Plano de Ação que nos propomos a desenvolver para e, aí sim,	E1 (1); E2 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
			principalmente, melhorar os resultados escolares no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo.	
		Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar	E2: Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.	E2 (1)
		Plano Anual de Atividades	E1: e naturalmente o Plano Anual de Atividades por inerência / Na própria concretização do Plano Anual de Atividades, também, existem referências relativamente à necessidade em haver melhorias em determinados aspetos; E3: Plano Anual.	E1 (2); E3 (1)
		Relatório de Projetos e Atividades	E1: o documento de monitorização do impacto dos projetos.	E1 (1)
		Planos de Recuperação e Acompanhamento	E3: Os principais documentos que foram reformulados foram os Planos de Recuperação e Acompanhamento.	E3 (1)
		Plano de Melhoria	E2: nasce o Plano de Melhoria; / Então, deste último ciclo, claro, o Plano de Melhoria,	E2 (2)
		Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar	E2: Mas, também, um outro plano que surge, o Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, que é um plano da Escola, mas que, depois, se junta a todos os Agrupamentos do concelho, porque este concelho tem a estratégia dos Planos de Combate ao Insucesso Escolar.	E2 (1)
	Documentos Direção	Atas	E3: foram, também, as próprias atas.	E3 (1)
	Documentos Direção	Planos de Turma	E3: Houve alguma influência, também, nos Planos de Turma / Por exemplo, no Plano de Turma.	E3 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
	Turma – impacto avaliação externa	Grelhas para registo da articulação interdisciplinar de conteúdos	E3: grelhas para registo da articulação dos vários conteúdos das várias disciplinas.	E3 (1)
		Monitorização das aprendizagens dos alunos	E3: e, essencialmente também, para a monitorização da evolução do desempenho dos alunos.	E3 (1)
	Influência avaliação externa – funções Conselho Geral	Eleição / recondução da Diretora	E1: [influenciou] a Carta de Missão da Diretora / o Projeto de Intervenção da Diretora / Teve, teve impacto, claro / Eu posso dizer-lhe, por exemplo, que me lembro que na Carta de Missão da Diretora – as práticas de autoavaliação que é referido / o Projeto de Intervenção da Sra. Diretora é muito concreto e muito objetivo relativamente às melhorias solicitadas ao Agrupamento.	E1 (5)
		Aprovação do Projeto Educativo	E1: o Conselho Geral refletiu sobre as mudanças e as alterações de um Projeto Educativo para outro. / E compreendeu fundamentalmente, o Conselho Geral, que de facto a avaliação teve impacto na conceção do Projeto Educativo, portanto, o que está em vigor. / O Conselho Geral apercebeu-se disso, porque teve de refletir porque é que relativamente a um Projeto Educativo havia umas coisas e no seguinte há outras, alterações tendo em conta a avaliação externa.	E1 (3)
		Aprovação do Plano Anual de Atividades	E1: Na própria concretização do Plano Anual de Atividades, também, existem referências relativamente à necessidade em haver melhorias em determinados aspetos.	E1 (1)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
Relação entre autoavaliação e avaliação externa	Processo / concretização	Não dependência cronológica	E2: Não tem a ver. Pode acabar por anteceder, mas nunca podemos prever. O importante é que nós temos este ciclo, pode acontecer ser mais próximo ou não.	E2 (1)
		Envolvimento comunidade - igual	E2: Eu penso que o envolvimento da comunidade é igual, embora o processo seja diferente. Mesmo há pouco tempo, quando fizemos a reunião geral [relativa ao processo de autoavaliação], demos uma certa formalidade, no sentido de transmitir à comunidade que é mesmo muito importante a participação de todos. E, daí, eu não vejo diferença entre uma e outra.	E2 (1)
	Resultados	Complementaridade	E2: Penso que se falarmos nos seus conteúdos e nos campos que são abordados, são mais convergências, e elas [as duas modalidades de avaliação] complementam-se.	E2 (1)
	Possível impacto da avaliação externa na autoavaliação	Modelos distintos	E2: . Não, em termos de autoavaliação não. Nós seguimos o modelo CAF.	E2 (1)
		Indicadores diferentes	E2: e poderemos, quando escolhermos os indicadores que queremos avaliar, ver se é importante focar	E2 (1)
		Autoavaliação verifica a concretização dos pontos de melhoria - influência	E2: por exemplo, cinco pontos a melhorar, esses cinco pontos, também, aparecem no Plano de Melhoria e como é que vão ser avaliados. Nesse sentido, ela tem implicação na autoavaliação, porque, depois, vamos autoavaliar o que se trabalhou no Agrupamento. Portanto, importa saber, se aqueles pontos foram trabalhados ou não. Nesse sentido tem [influência].	E2 (1)
	Resultados da avaliação	Resultados 1.º Ciclo	Expetáveis / pacíficos	E1: É assim, no primeiro ciclo, a avaliação externa... os resultados obtidos na avaliação externa foram pacíficos, o Conselho Geral estaria à espera, talvez, num ou noutro aspeto um bocadinho mais, mas foi pacífico;

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Frequência (entrevistados)
externa – expetativas comunidade educativa			E3: Em 2011, eu penso que as pessoas, ou na minha opinião, os resultados corresponderam às expetativas.	
		Justos (correspondem ao trabalho realizado)	E2: no primeiro ciclo de avaliação, sim, correspondeu ao trabalho realizado.	E2 (3)
	Resultados 2º Ciclo	“Choque”	E1: No que respeita ao segundo ciclo de avaliação, posso dizer-lhe que o Conselho Geral, nomeadamente a comunidade, a parte da comunidade do Conselho Geral ficou chocada / representantes dos pais; representantes da autarquia; forças da comunidade, portanto forças representativas da comunidade; toda essa parte do Conselho Geral ficou chocada relativamente aos resultados obtidos / A comunidade ficou, de facto, chocada, relativamente aos resultados do segundo ciclo de avaliação; E2: Neste segundo, foi, de facto, um choque para toda a comunidade, porque com o que está lá no texto, no conteúdo do relatório até nos podemos identificar, mas ao olhar para a menção qualitativa, de facto, não. / Foi um choque para todos.	E1 (3); E2 (2)
		Injustos	E1: porque considerou que não eram justos, não refletiam o resultado; E2: E mesmo em termos de resultados, os relatórios apontam para resultados académicos, mas também para resultados sociais, e nós tínhamos tanto trabalho nessa área, e depois não é de todo valorizado; E3: Também, em relação aos resultados, muitos DT acharam que não se reveem neste último resultado de 2017, porque até na relação com os alunos e na participação e envolvimento com os alunos, / todos destacam uma das atividades que nós fazemos há vários anos a esta parte, que são	E1 (1); E2 (1); E3 (2)

Temática	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	N.º de Freqüência (entrevistados)
			as reuniões com os Delegados e Subdelegados de Turma, onde os alunos colaboram quer nas suas funções, quer, também, com sugestões de melhoria para o bom funcionamento das atividades letivas, dos projetos, de alguns problemas que possam haver na Escola.	
		Não identificação / não expetável	E2: Portanto, mesmo em termos de resultados escolares, não correspondia à realidade nem daquele ano, nem do ano anterior; E3: as expetativas dos DT não estão muito de acordo com os resultados da avaliação externa.	E2 (1); E3 (1)
		Desmotivadores	E2: Mas, de facto, foi um pouco desmotivador na altura, porque ao mesmo tempo vemos que andamos ao sabor da maré, se num ciclo avaliativo... até podemos continuar a fazer sempre o mesmo trabalho, com o mesmo espírito / Na altura teve esse efeito de desmotivar, mas claro isso, depois, passa e, também, nos dá garra para melhorar e seguir em frente e sabemos, sempre, que conseguimos melhor.	E2 (2)

ANEXO I
Codificação semântica de acordo com os objetivos do estudo
(Dimensões / Categorias emergentes) / Seleção de dados dos
documento

**ANEXO I – Codificação semântica de acordo com os objetivos do estudo (Dimensões / Categorias emergentes) /
Seleção de dados dos documentos**

Dimensões / categorias emergentes Documentos (por ordem cronológica)	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Relatório de autoavaliação do AEV – 2010 (RAuto1)	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados; - Prestação do Serviço Educativo; - Organização e Gestão Escolar (p. 7). 	<p>[Da Organização e Gestão Escolar]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A divulgação das orientações e normativos (...) é feita de forma atempada e inequívoca (...); - Associações de Pais e Encarregados de Educação concordam que há uma preocupação em atrair os seus representados à Escolas; - Bom ambiente de trabalho; - Qualidade do trabalho reconhecida; - Existem oportunidades de formação sendo esta valorizada; - O relacionamento entre alunos, funcionários e professores; - Reconhecimento do trabalho. (p. 21) 	<p>[Da Organização e Gestão Escolar]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não existe propriamente um plano específico que vise enquadrar a integração de novos docentes ou pessoal docente (...); - A escola não proporciona formação e atividades para pais (...); - Os EE consideram que um dos principais problemas da escola é a insuficiência de funcionários; - Todas a funcionárias deveriam saber o regulamento interno; - Um porteiro na portaria não uma assistente operacional. (pp. 21-22). 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos envolvendo diversos ciclos e disciplinas / Maior investimento na articulação entre os ciclos e as áreas curriculares e não curriculares; - Reuniões com horários mais adequados ao trabalho reflexivo; - Meios tecnológicos, nomeadamente no pré-escolar; - Insistência na troca de experiências, de saberes e competências entre os vários professores; - Criação de espaços/ oportunidades para debates e encontros temáticos envolvendo toda a comunidade educativa; - Ajustamento no horário de funcionamento dos vários serviços; 	<ul style="list-style-type: none"> - O Projeto Educativo é o documento orientador de toda a atividade realizada do AEV (p. 16) 	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		[Prestação do Serviço Educativo]: - O grau de satisfação dos alunos; - O relacionamento dos docentes e o desenvolvimento da componente funcional; - o cumprimento dor normativos legais; - A aposta da oferta educativa voltada para as dimensões culturais e sociais. (p. 32)	[Prestação do Serviço Educativo]: - Aspetos logísticos a precisar de serem melhorados; - Instalações já exíguas ou desapropriadas que inviabilizam o desenvolvimento de vários projetos; - Aposta pouco conseguida na divulgação do Quadro de Valor e Excelência junto dos alunos de modo a engrossar o nicho dos que têm muito bom aproveitamento.	- Melhoramento das instalações interiores e exteriores; - Criação de atividades extracurriculares em horários não letivos; - Ajustamento nos horários dos alunos; - Estabelecer um plano de integração de novos elementos (docentes, não docentes); - Criação de uma brochura de boas vindas com informações/ orientações/ procedimentos a observar.		
Relatório de AEE do AEV- 2010 (RAEE1)	- Resultados [Bom]; - Prestação do Serviço Educativo [Bom]; - Organização e Gestão Escolar [Bom]; - Liderança [Muito Bom];	- A existência de um ambiente educativo favorecedor do estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa e de iniciativas geradoras de sentido de pertença;	- O não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores, o que inviabiliza a promoção da sua responsabilização ao nível do funcionamento do Agrupamento;	- Ao criar Observatórios de Qualidade com o objetivo de avaliar a execução do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e dos projetos e clubes em funcionamento, o Agrupamento deu início a um processo que viria a conduzir à constituição de	- O Projeto Educativo, elaborado para o quadriénio 2009-2010 a 2012-2013, contempla a promoção do sucesso educativo e a consolidação da	- Os pais e encarregados de educação revelam-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido, sendo promovido o seu envolvimento na vida escolar através da

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)	<p>- Capacidades de autorregulação e melhoria do Agrupamento [Bom].</p>	<p>- A oferta educativa e formativa adequada às expetativas da população escolar e da comunidade;</p> <p>- A articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, nomeadamente no âmbito da realização da <i>Semana Primavera</i>;</p> <p>- A articulação entre os vários documentos estruturantes e a coerência com os objetivos definidos no Projeto Educativo;</p> <p>- A implementação de medidas para a promoção da identidade do Agrupamento;</p> <p>- A liderança partilhada da Diretora com as estruturas intermédias, com reflexos na melhoria da gestão e da imagem do Agrupamento. (p. 12)</p>	<p>- A ineficácia dos planos de recuperação, comprometendo, assim, o sucesso dos alunos;</p> <p>- A falta de monitorização da participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do Agrupamento;</p> <p>- As atividades realizadas nas aulas de substituição nem sempre são motivadoras para os alunos;</p> <p>- A constituição da equipa de autoavaliação apenas por docentes limita a apropriação do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa.</p>	<p>uma equipa de autoavaliação. (...) O relatório elaborado por aquela equipa teve um impacto positivo pois, ao identificar pontos fortes e fracos, permitiu delinear planos de melhoria, com vista a colmatar as fragilidades detetadas e a assegurar as condições para um progresso sustentado. (p. 5)</p> <p>- Os resultados são objeto de análise e reflexão nos diferentes órgãos e estruturas, sendo definidas medidas destinadas à sua melhoria (...). De entre essas medidas destacam-se, por exemplo, a realização de atividades de reforço das aprendizagens no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, bem como de outras contempladas no Plano de</p>	<p>identidade do Agrupamento e define metas por ano e ciclo de escolaridade, para além de privilegiar a aproximação com a comunidade. (p. 8)</p> <p>- A equipa elaborou um relatório [de autoavaliação] pormenorizado que teve um impacto positivo pois ao identificar os pontos fortes e fracos, permitiu delinear planos de ação, com vista a colmatar as fragilidades detetadas (...). O processo de autoavaliação permitiu também conhecer o</p>	<p>realização de diversas iniciativas. Contudo, não é efetuada a monitorização da sua participação. (p.4)</p> <p>- Os alunos, embora estejam satisfeitos com a escola, reconhecem que raramente lhes são solicitadas opiniões. (p. 6)</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
Relatório de autoavaliação do AEV – 2010/2011- 2012/2013 (maio de 2013) (RAuto2)	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados; - Prestação de serviços educativos; - Liderança e gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade da Direção; - Estratégias de promoção da imagem da Escola; - Plano Anual de Atividades é equilibrado e dinâmico; - Serviço de Psicologia e Orientação; - Elaboração de planificações por departamento; - Qualidade do serviço e apoio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia [reduzir]; - Qualidade das refeições; - Qualidade e manutenção dos equipamentos informáticos; - Melhorar a articulação entre os ciclos de ensino; - Diversificar os CEF; - Melhorar a monitorização de atividades e projetos; - Envolvimento dos EE na vida escolar. 	<p>Matemática II, ao qual o Agrupamento aderiu. (p. 6)</p> <p>[Perspetivas de Futuro]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No domínio dos resultados escolares, a aposta deverá passar por promover estratégias, criar condições, continuar a implementar projetos que promovam uma melhoria nos resultados; - No domínio da prestação do serviço educativo todos os dados apontam para a necessidade de promover a formação para toda; a comunidade escolar com temas abrangentes e transversais, trabalho colaborativo e troca de experiências de modo a melhorar o desempenho profissional e o inter-relacionamento entre os vários atores educativos; 	<p>funcionamento organizacional, perspetivando-se a continuidade do mesmo. (p. 11).</p> <ul style="list-style-type: none"> - No final do ano letivo de 2009-2010, a equipa responsável pelo anterior processo de autoavaliação apresentou o relatório do seu trabalho avaliativo. (p. 5) [Relatório de autoavaliação de 2010]; - Em novembro de 2010, a IGE (hoje IGEC) realizou uma avaliação externa ao nosso agrupamento, cujo relatório é 	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
				<p>- No domínio da liderança e gestão dever-se-á reforçar as dinâmicas já existentes de colaboração com a comunidade estabelecendo/promovendo novas parcerias que permitam soluções inovadoras e promotoras do sucesso educativo e da aprendizagem profissional.</p>	<p>publicado em dezembro desse mesmo ano. (p. 5) [Relatório de AEE – 2010].</p> <p>- As etapas de aplicação, tratamento, análise e interpretação de dados foram assumidas pela equipa de autoavaliação do agrupamento, tendo esta elaborado o presente relatório. Este obedeceu à organização por domínios, tendo em conta o quadro de referência da IGEC. (p. 7)</p>	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
<p>Documentos (por ordem cronológica)</p> <p>Carta de missão da Diretora do AEV - janeiro de 2014</p> <p>(CMD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares; - Prestação do serviço educativo; - Liderança e gestão. 			<p>[Compromissos]:</p> <p><u>1. Concretização do Projeto Educativo</u> (...). Promover a participação da comunidade educativa nas ações do PE.</p> <p><u>2. Concretização do Plano Anual de Atividades</u> Desenvolver metodologias de acompanhamento que garantam uma maior relação e coerência com o PE e uma maior articulação de todos os intervenientes e atividades rentabilizando recursos.</p> <p><u>3. Gestão de Recursos Humanos</u> Incentivar uma cultura de colaboração e aprendizagem interpares na comunidade escolar, fomentando a coordenação e supervisão dos professores e restantes profissionais (...) Promover formação contextualizada em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório da Inspeção Geral da Educação [Relatório de AEE – 2010]; - Relatório de Autoavaliação. 	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
				<p>situações concretas do Agrupamento. Gerir eficazmente os recursos humanos, com ênfase na motivação e na responsabilização das pessoas no exercício das suas funções (...).</p> <p><u>4. Gestão de Recursos Financeiros</u> Diligenciar para que os recursos financeiros sejam aplicados prioritariamente nas atividades pedagógicas.</p> <p><u>5. Gestão de Recursos Materiais</u> Gerir eficazmente os recursos materiais (...).</p> <p><u>6. Desenvolvimento de práticas de autoavaliação</u> Consolidar os mecanismos de regulação e de autoavaliação como instrumentos de melhoria contínua do Agrupamento (...).</p>		

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
<p>Documentos (por ordem cronológica)</p> <p>Projeto Educativo do AEV 2014/2017 – abril de 2014 (PE1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização e identidade do Agrupamento; - Diagnóstico (Pontos Fortes / Pontos Fracos); - Visão; - Missão; - Objetivos gerais; - Estratégias de ação / objetivos específicos; - Avaliação do Projeto Educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A existência de um ambiente educativo favorecedor do estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa e de iniciativas geradoras de sentido de pertença. No Agrupamento são desenvolvidas diversas atividades e múltiplos projetos que valorizam as dimensões sociais, ecológicas e artísticas da prática educativa; - A articulação entre as diferentes unidades educativas do Agrupamento, nomeadamente através da Semana da Primavera e de atividades desportivas; - A implementação de medidas para promoção da identidade do Agrupamento; - A liderança partilhada da Diretora com as estruturas intermédias, com reflexos na melhoria da gestão e da 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispersão geográfica das escolas do Agrupamento; - Número insuficiente de operacionais; - Dificuldades na gestão de recursos informáticos e outros equipamentos nas escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância; - Aumento das situações de indisciplina; - Sobrelotação da Escola Sede, causando dificuldades na gestão de espaços; - Ausência de espaços com dimensão que permitam a realização de exposições, palestras e a prática de atividade física (no 1º Ciclo); - Taxa de insucesso mais acentuada no 7º ano de escolaridade; - Constituição da equipa de autoavaliação apenas por docentes o que limita a apropriação 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir da análise dos documentos de avaliação interna e externa do Agrupamento e do plano de melhoria definiram-se um conjunto de prioridades de intervenção que levou à delineação de <i>objetivos gerais/met</i>as, para o triénio 2014/2017, a saber: <ul style="list-style-type: none"> A. Promover o sucesso educativo e reconhecer o mérito. B. Promover uma cidadania ativa e responsável, valorizando atitudes de respeito, cooperação e tolerância. C. Desenvolver a capacidade de pensar, a criatividade e o sentido estético. D. Promover um estilo de vida saudável. E. Melhorar as práticas promovendo o desenvolvimento profissional com recurso às novas tecnologias e trabalho cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - [O Projeto Educativo] articula-se deste modo com outros documentos da escola como o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Planos de Turma. (p. 5) - Foram analisados os dados constantes no Relatório de Autoavaliação (2013), o Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação (2010), o Projeto de Intervenção da Diretora (2009), Carta de Missão da 	<p>O [AEV] tem a ambição de ser reconhecido como referência educativa pela qualidade de ensino e pela promoção de valores, apostando numa oferta formativa flexível capaz de responder a um público diversificado com um ensino e ambiente relacional de qualidade. (p. 12)</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		imagem do Agrupamento. (p. 11)	do processo pelos restantes elementos da comunidade educativa. (pp. 11-12)	F. Consolidar a identidade do Agrupamento, privilegiando a interação com a comunidade.	Diretora (2013) (p. 11)	
Relatório de autoavaliação do AEV 2014/2015 – setembro de 2015 (RAuto3)	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança; - Planeamento e estratégia; - Pessoas; - Parcerias e recursos; - Processos; - Resultados orientados para os alunos e pais/ encarregados de educação; - Resultados relativos às pessoas; - Impacto na sociedade; - Resultados de desempenho chave. 	<ul style="list-style-type: none"> - A articulação entre os vários órgãos de gestão do agrupamento; - Os documentos orientadores da vida do agrupamento que expressam com clareza a visão, missão e valores da instituição; - Os protocolos/ parcerias estabelecidos pelo agrupamento; - A articulação entre o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo do agrupamento; - A participação do pessoal docente na construção das decisões sobre o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno; - A boa gestão dos recursos humanos do agrupamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um plano de formação; - Promover maior envolvimento do pessoal não docente na concretização do Projeto Educativo; - Melhorar a análise das situações de indisciplina, conduzindo à formulação de estratégias de melhoria mais eficazes (2º e 3º CEB); - Melhorar a análise das situações de insucesso promovendo a formulação de estratégias de melhoria no 1º CEB; - Estruturar os horários e a distribuição da componente não letiva permitindo o trabalho em equipa; 	As ações de melhoria a implementar devem centrar-se nos objetivos educativos, envolvendo a comunidade educativa na missão do agrupamento, aprofundando as práticas de trabalho articulado. O relatório de autoavaliação e o seu futuro projeto de ações de melhoria devem ser assumidos como um instrumento de gestão por parte da diretora constituindo metas e ações que visem a melhoria do desempenho do agrupamento. (p. 85)		A Equipa de Autoavaliação (EAA) é constituída por elementos representativos de toda a comunidade educativa. O objetivo foi criar uma equipa eficaz e simultaneamente apta a transmitir uma perspetiva exata e detalhada, quanto possível, da organização escolar. A equipa integra cinco docentes representantes de cada ciclo e da direção, um assistente técnico, um assistente operacional, três alunos, dois

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		<ul style="list-style-type: none"> - A otimização da utilização dos espaços do agrupamento, equipamentos e outros recursos; - As boas condições de trabalho para todos os intervenientes, de forma a promover o envolvimento de todos no desenvolvimento das atividades; - A participação dos educadores na articulação entre os diferentes ciclos / valências - A análise e reflexão crítica sobre os resultados escolares - A Semana da Primavera que contribui para a articulação entre os diferentes ciclos de escolaridade; - A utilização de instrumentos diversificados que promovem a avaliação formativa dos alunos e a sua responsabilização no processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar mecanismos para reconhecer o desempenho e envolvimento do pessoal não docente; - Promover uma maior articulação entre as chefias do pessoal não docente e proceder à sua divulgação; - Incentivar a articulação entre os diferentes ciclos / valências; - Melhorar os recursos tecnológicos no 1º CEB e na Educação Pré-escolar; - Promover práticas de acompanhamento e supervisão interna da prática letiva dos professores; - O Plano de Atividades da Turma favorecer a articulação entre os ciclos do ensino básico/secundário; - Melhorar articulação vertical e horizontal de modo a promoverem o 			<p>encarregados de educação, membros do Conselho Geral, concededores da organização escolar e da dinâmica da autoavaliação. (p. 11)</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		<ul style="list-style-type: none"> - O elevado nível de satisfação dos alunos e pais/encarregados de educação do agrupamento; - A promoção da educação para a saúde e preservação do ambiente; - A oferta educativa do agrupamento que contribui para a formação integral dos alunos/crianças; - A diminuição das taxas do abandono escolar; - O aumento das taxas de transição escolar; - O aumento da média das classificações dos alunos nas provas finais do 1º CEB. (pp. 83-84) 	<p>sucesso educativo dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior participação dos pais/encarregados de educação nas atividades da escola, realizando as atividades num horário compatível com os mesmos; - Melhorar a qualidade das refeições do refeitório; - Promover atividades na biblioteca escolar com impacto nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e da literacia. (pp. 84-85) 			
<p>Projeto de Ação Estratégica – julho de 2016 (PAE)</p>	<p>- Sucesso educativo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Insucesso no 2.º ano; - Retenção repetida ao longo do percurso escolar; - Articulação horizontal e vertical entre os ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Medida 1 – Promoção do sucesso escolar no 2.º ano; - Medida 2 – Promoção do sucesso escolar no 5.º ano; - Medida 3 – Promoção do sucesso escolar no 5.º ano; - Medida 4 – Melhorar a articulação horizontal e vertical entre os ciclos. 		

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
<p>Documentos (por ordem cronológica)</p> <p>Projeto de Ação de Melhoria Inicial 2015/2016 e 2016/2017 (PAMI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação; - Sucesso escolar; - Envolvimento do PND. 		<p>[Das “Ações de melhoria” identificados foram priorizadas as 3 ações de melhoria inicial para as quais foi delineado um plano/projeto]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar os resultados escolares; - Melhorar a Comunicação Interna e Externa; - Envolvimento do PDN. (pp. 10-14) 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a comunicação interna; - Melhorar a comunicação externa; - Desenvolver atividades de promoção da leitura através da biblioteca; - Melhorar o grau de envolvimento do PND [Relatório AEE]; - Promover um maior envolvimento da Comunidade Educativa na vida da Escola [Relatório AEE]; - Elaborar um Plano de formação para PD e PND; - Promover uma cultura de combate à indisciplina; - Melhorar a análise das situações de indisciplina, conduzindo à formulação de estratégias de melhoria mais eficazes; - Melhorar Recursos Tecnológicos nas instalações do Pré-escolar e 1.º Ciclo; - Melhorar as instalações e equipamentos escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Anual de Atividades (p. 4); - Relatório de avaliação da biblioteca escolar (p. 5). [Documentos estratégicos]; - Relatório de autoavaliação (pp. 4-6); - Projeto Educativo (pp. 4-6); - Relatório da avaliação externa (pp. 5-6); - Projeto de Intervenção da Diretora (pp. 5-6). 	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)				<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar o número de Assistentes Operacionais; - Melhorar as ferramentas de recolha e tratamento de dados escolares [Relatório AEE]; - Melhorar os resultados escolares [Relatório AEE]; - Proporcionar melhores condições de estudo e trabalho [Relatório AEE]; - Criar mecanismos de auscultação do nível de satisfação da Comunidade Educativa; - Desenvolver e melhorar as relações; - Promoção de estratégias de supervisão e reflexão das práticas pedagógicas. (pp. 6-9 		
Relatório de AEE do AEV 2016/2017 – abril de 2017(RAEE2)	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados [Suficiente]; - Prestação do Serviço Educativo [Suficiente]; - Liderança e Gestão [Bom]. 	<ul style="list-style-type: none"> - O fomento da participação de crianças e de alunos em diversos projetos e atividades, que concorrem para o enriquecimento do currículo, a sua formação integral e a prevenção do abandono escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - A identificação dos fatores explicativos do (in)sucesso e dos comportamentos perturbadores em sala de aula, inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, com 		<ul style="list-style-type: none"> - As suas conclusões [da AEE] decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua 	<ul style="list-style-type: none"> - A comunidade educativa manifesta, globalmente, uma opinião favorável sobre a ação do Agrupamento, nos questionários aplicados no âmbito

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		<ul style="list-style-type: none"> - A imagem positiva que o Agrupamento detém na comunidade, com consequências no estabelecimento de uma relação mútua aberta e participativa; - O enfoque na dimensão artística, transversal aos diferentes níveis de educação e ensino, com repercussões no desenvolvimento do espírito criativo das crianças e dos alunos; - A liderança da diretora, mobilizadora dos diversos profissionais e facilitadora do ambiente educativo e das relações interpessoais positivas existentes; - As iniciativas promotoras do sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento, a abertura à comunidade e o estímulo à participação ativa das associações de pais e encarregados de educação; 	<ul style="list-style-type: none"> vista à melhoria dos resultados; - A promoção, intencional e estratégica, da gestão vertical e horizontal do currículo, perspetivando a consistência das aprendizagens e a melhoria da eficácia da ação educativa; - O incremento de práticas generalizadas de diferenciação pedagógica em sala de atividades/aula, e da vertente experimental das ciências, bem como de metodologias ativas, proporcionando um maior envolvimento de crianças e alunos na construção do saber; - O fomento da monitorização do impacto dos projetos e das medidas de promoção do sucesso escolar implementados, de modo a permitir a 		<ul style="list-style-type: none"> autoavaliação (...). (p.1); - Desde a anterior avaliação externa, em que foi identificado como um ponto fraco, o envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores e ao nível do funcionamento do Agrupamento tornou-se alvo de maior atenção. (p. 3); - De sublinhar o investimento num <i>plano interno de segurança</i> para o Agrupamento, através do qual têm sido desencadeados, com 	<ul style="list-style-type: none"> desta avaliação externa. Os pais e encarregados de educação testemunham uma imagem muito positiva do trabalho desenvolvido na educação pré-escolar, destacando ainda a ação dos diretores de turma e o ambiente de segurança existente. Entre os trabalhadores, distingue-se a satisfação com a disponibilidade da direção e com a abertura da escola ao exterior. Como aspeto menos positivo, os respondentes, na generalidade, revelam o seu desagrado quanto

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)		<p>- A forte recetividade às oportunidades que, transversalmente, intensificam a qualidade da ação educativa, aliada à articulação consolidada com uma rede estratégica de parceiros, viabilizando respostas contextualizadas às necessidades;</p> <p>- A concretização de práticas de gestão assentes na dimensão pedagógica e no investimento criterioso, que têm permitido a melhoria das condições da prestação do serviço educativo. (p. 12)</p> <p>(célula YYY)</p>	<p>redefinição de estratégias ou a reorientação dos recursos alocados para as ações menos conseguidas;</p> <p>- A intensificação da vertente formativa da avaliação, como prática geradora de informação de retorno aos alunos e reguladora das práticas de ensino, visando a melhoria das aprendizagens;</p> <p>- A definição de metas avaliáveis e calendarizadas para cada um dos objetivos do projeto educativo, que facilitem a respetiva monitorização e avaliação, e de indicadores que permitam medir com rigor o impacto das diferentes iniciativas do plano anual de atividades;</p>		<p>regularidade, exercícios de evacuação. Releva-se esta ação que permitiu ultrapassar um dos constrangimentos identificados na anterior avaliação externa. (p. 10)</p> <p>- Do relatório produzido, bem como do olhar da equipa de autoavaliação sobre outros documentos estruturantes, como sejam o projeto educativo, o relatório da avaliação externa de 2010, o plano de intervenção e a carta de missão da diretora, bem como o <i>plano de</i></p>	<p>ao comportamento dos alunos. (p. 4);</p> <p>- Os representantes da Câmara Municipal de Sintra e da União das Freguesias de São João das Lampas e Terrugem evidenciam a cooperação efetiva com os responsáveis do Agrupamento, que consideram uma referência em áreas como a inserção no contexto local e a segurança, vertente em que é referido como um modelo por parte dos responsáveis da Proteção Civil do concelho de Sintra. (pp. 4-5).</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)			- A reorganização dos mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria, viabilizando a fundamentação das decisões estratégicas, o aperfeiçoamento contínuo e a sustentabilidade da capacidade de autorregulação. (célula XXX)		<i>ação estratégica</i> para a promoção do sucesso educativo, resultou a formulação de um <i>projeto de ações de melhoria</i> , com um horizonte temporal de execução entre setembro de 2016 e junho de 2017. (p. 11)	
Contraditório à AEE 2016/2017 (CONT)	- Resultados; - Prestação do Serviço Educativo; - Liderança e Gestão.					[Sobre Resultados:] - Concluindo, a classificação de Suficiente – o quarto de uma escala de avaliação de cinco níveis – contradiz a narrativa avaliativa da própria equipa e das evidências do bom trabalho realizado pelo Agrupamento. A

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						<p>classificação atribuída não poderá ter sustentação nos resultados académicos que não podem ser considerados globalmente aquém dos valores esperados, sendo que os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade são avaliados como francamente positivos. Face ao exposto, propõe-se a alteração da classificação deste domínio. (p. 5)</p> <p>[Sobre Liderança e Gestão:] - Em conclusão, não foi identificada, neste domínio, qualquer esfera de</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
						<p>desempenho descurada. Ao invés, é neste domínio que são encontrados a maioria dos pontos fortes do Agrupamento, pelo que se propõe a subida do nível classificativo. (p. 7)</p> <p>- Acreditamos no cariz formativo de uma avaliação externa, tal como investimos com muita dedicação e empenho no processo de autoavaliação e na melhoria das práticas, mas tememos que o presente relatório desmotive os agentes educativos naquilo que acreditam estar a conseguir para a</p>

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						melhoria da qualidade do serviço prestado pelo nosso Agrupamento em particular, e da escola pública em geral. O empenho de todos os elementos da comunidade educativa no processo de melhoria garantiu o desenvolvimento sustentado do Agrupamento, possibilitando a construção de uma imagem positiva e credível do mesmo. (pp. 8-9)
Projeto de Intervenção da Diretora do AEV	- Caracterização do Agrupamento; - Identificação dos problemas/ áreas de melhoria;		[Problemas/áreas de melhoria] [Identificados em documentos internos:] - Melhorar os resultados escolares;	[Grandes linhas de orientação da ação:] - Resultados: motivar os alunos para o sucesso escolar; melhorar os resultados escolares; promover o gosto pelo	- (...) conhecimento (...) dos documentos estruturantes, a saber: Projeto Educativo,	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
<p>2017/2021 – abril de 2017 (PID)</p>	<p>- Missão, visão e valores; - Metas; - Grandes linhas de orientação e ação; - Plano estratégico a realizar no mandato.</p>		<p>- Melhorar a Comunicação Interna e Externa; - Melhorar o envolvimento do PDN. (p. 6)</p> <p>[Identificados no Relatório de AEE:] Iguar à célula XXX. pp. 77-80</p>	<p>trabalho e pela excelência, integrando numa educação para os valores (pp. 10-11);</p> <p>- Prestação do Serviço Educativo: melhorar a qualidade das práticas educativas; promover a articulação vertical e horizontal do currículo; promover a aprendizagem organizacional; investir nas TIC quer ao nível curricular quer ao nível educativo (p. 11);</p> <p>- Liderança e Gestão: envolver e responsabilizar todos os atores escolares nas decisões e na resolução de problemas; reforçar o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos; estabelecer parcerias/relações com organismos diversos; preservar, melhorar e modernizar instalações e</p>	<p>Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Relatório de Autoavaliação, Projeto de Relatório da Avaliação Externa – IGEC, Plano Estratégico de promoção do Sucesso Escolar E Plano de Melhoria do AEV. (p. 4)</p>	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)				equipamentos promovendo p bem-estar e segurança de todos os elementos da comunidade escolar; consolidar a identidade do Agrupamento; Organizar mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria (pp. 12-13).		
Plano de Melhoria do AEV – novembro de 2017 (PM)	- Resultados; - Prestação do Serviço Educativo; - Liderança e Gestão.		- Resultados académicos; - Planeamento e articulação; - Práticas de ensino; - Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; - Liderança. (pp. 4-6)	[“Áreas de intervenção prioritária/ de melhoria:”] - Resultados académicos: Promoção da melhoria dos resultados escolares; - Prestação do Serviço Educativo: Promoção de práticas de articulação horizontal e vertical, de trabalho colaborativo, de supervisão; Incremento de práticas generalizadas de diferenciação pedagógica em sala de aula, da vertente experimental das ciências e das metodologias ativas; - Liderança e Gestão: Definição de metas	- O Plano de Melhoria que se apresenta resulta de um processo de avaliação amplamente participado, realizado quer pelo próprio Agrupamento através do trabalho desenvolvido pela Equipa de Autoavaliação, quer pela Avaliação Externa realizada pela Inspeção	

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)				avaliáveis e calendarizadas para cada um dos objetivos do projeto educativo; Reorganização dos mecanismos de monitorização dos processos subjacentes às ações de melhoria, viabilizando a fundamentação das decisões estratégicas. (p. 2)	Geral de Educação e Ciência (IGEC). - No Plano de Melhoria, que se apresenta de seguida, estão subjacentes os domínios do quadro de referência da Inspeção Geral da Educação e da Ciência (Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão). (p. 1)	
Projeto Educativo do AEV 2017/2021 – abril de 2018		[Identificados no Relatório de AEE:] Iguar à célula YYY. pp. 77-79	[Identificados no Relatório de AEE:] Iguar à célula XXX. pp. 77-80	[“Objetivos específicos e estratégias de ação”:] A. Promover o sucesso educativo e reconhecer o mérito. B. Promover uma cidadania ativa e responsável, valorizando atitudes de respeito, cooperação e tolerância.	- Partindo (...) da última avaliação interna e externa e do Projeto de Intervenção da diretora (...) (p. 3); - Foram analisados os	- O Agrupamento Alto dos Moinhos tem a ambição de ser reconhecido como referência educativa pela qualidade de ensino e pela promoção de valores, apostando

Dimensões / categorias emergentes	Principais domínios contemplados / avaliados	Pontos fortes do AEV	Pontos fracos / de melhoria do AEV	Áreas de intervenção no AEV	Menção explícita a outros documentos	Expetativas da comunidade educativa
Documentos (por ordem cronológica)						
(PE2)				<p>C. Desenvolver a capacidade de pensar, a criatividade e o sentido estético.</p> <p>D. Promover um estilo de vida saudável.</p> <p>E. Melhorar as práticas letivas promovendo a supervisão e o trabalho colaborativo entre os docentes.</p> <p>F. Consolidar a identidade do Agrupamento, privilegiando a interação com a comunidade. (pp. 15-18)</p>	<p>elementos constantes no Relatório de Autoavaliação (2015), no Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação (2017), no Projeto de Intervenção da Diretora (2017), na Carta de Missão da Diretora (2017) e no Plano de Melhoria (2017). (p. 10)</p>	<p>numa oferta formativa flexível capaz de responder a um público diversificado com um ensino e ambiente relacional de qualidade. Imbuído por este espírito de missão, terá em conta o <i>Perfil dos Alunos para o Século XXI</i>. (p. 13)</p>

ANEXO J

Análise Documental: Dimensões/Categorias Emergentes; Subcategorias e Unidades de Enumeração (frequência)

**ANEXO J – Análise Documental: Dimensões/Categorias Emergentes;
Subcategorias e Unidades de Enumeração (frequência)**

Código de identificação dos documentos – apresentados cronologicamente:

- RAuto1 - Relatório de Autoavaliação do AEV (2010);
- RAEE1 - Relatório de Avaliação Externa do AEV (2010);
- RAuto2 - Relatório de Autoavaliação do AEV (2013);
- CMD - Carta de Missão da Diretora do AEV (2014);
- PE1 - Projeto Educativo do AEV – 2014/2017 (2014);
- RAuto3 - Relatório de Autoavaliação do AEV (2015);
- PAE - Projeto de Ação Estratégica do AEV (2016);
- PAMI - Plano de Ação de Melhoria Inicial do AEV – 2015/2016 e 2016/2017;
- RAEE2 - Relatório de Avaliação Externa do AEV (2017);
- CONT - Contraditório à Avaliação Externa do AEV (2017);
- PID - Projeto de Intervenção da Diretora do AEV (2017);
- PM - Plano de Melhoria do AEV (2017);
- PE2 - Projeto Educativo do AEV – 2017/2021 (2018).

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência)¹⁴
Principais domínios contemplados / avaliados	Resultados Escolares / Sucesso Educativo	RAuto1 (1); RAEE1 (1); RAuto2 (1); CMD (1); RAuto3 (1); PAE (1); PAMI (1); RAEE2 (1); CONT (1); PM (1)
	Prestação do Serviço Educativo	RAuto1 (1); RAEE1 (1); RAuto2 (1); RAEE2 (1); CONT (1); PM (1)
	Organização e Gestão Escolar	RAuto1 (1); RAEE1 (1)
	Liderança	RAEE1 (1); RAuto3 (1)

¹⁴ Os documentos são apresentados respeitando a ordem cronológica dos mesmos.

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência)¹⁴
	Capacidades de autorregulação e melhoria do Agrupamento	RAEE1 (1)
	Liderança e Gestão	RAuto2 (1); CMD (1); RAuto3 (1); RAEE2 (1); CONT (1); PM (1)
	Caracterização e identidade do Agrupamento	PE1 (1); PID (1)
	Diagnóstico	PE1 (1)
	Objetivos gerais	PE1 (1)
	Estratégias e linhas de ação / objetivos específicos	PE1 (1); RAuto3 (1); PID (1)
	Avaliação do Projeto Educativo	PE1 (1)
	Pessoas	RAuto3 (1)
	Parcerias e recursos	RAuto3 (1)
	Comunicação	PAMI (1)
	Envolvimento do Pessoal Não Docente (PND)	PAMI (1)
	Identificação dos problemas / áreas de melhoria	PID (1)
	Missão, Visão e Valores	PE1 (1); PID (1)
Pontos Fortes do AEV	Divulgação de orientações e normativos	RAuto1 (1)
	Preocupação em envolver os encarregados de educação (EE) nas atividades da Escola	RAuto1 (1)
	Bom ambiente de trabalho	RAuto1 (1); RAuto3 (1)
	Reconhecimento do trabalho	RAuto1 (2)

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência) ¹⁴
	Valorização da formação profissional	RAuto1 (1)
	Relacionamento interpessoal	RAuto1 (2); RAEE1 (1); PE1 (1)
	Serviço / oferta educativa	RAuto1 (1); RAEE1 (1); RAuto2 (1); RAuto3 (1)
	Articulação entre estabelecimentos do AEV / Semana da Primavera / identidade e imagem positiva na comunidade	RAEE1 (2); PE1 (2); RAuto3 (2); RAEE2 (2) [PE2 = RAEE2]
	Articulação de documentos (coerência com os objetivos do Projeto Educativo)	RAEE1 (1); RAuto2 (1); RAuto3 (2)
	Forma de liderança da Diretora	RAuto2 (1); PE1 (1); RAEE2 (1) [PE2 = RAEE2]
	Plano Anual de Atividades (PAA)	RAuto2 (1)
	Serviço de Psicologia e Orientação	RAuto2 (1)
	Desenvolvimento de trabalho colaborativo nos Departamentos	RAuto2 (1)
	Atividades que valorizam as dimensões sociais, ecológicas, artísticas e de saúde	PE1 (1); RAuto3 (1); RAEE2 (1) [PE2 = RAEE2]
	Protocolos e parcerias com outras entidades	RAuto3 (1); RAEE2 (1) [PE2 = RAEE2]
	Participação do PND nos documentos orientadores	RAuto3 (1)
	Boa gestão dos recursos humanos / otimização de espaços e recursos	RAuto3 (2); RAEE2 (1) [PE2 = RAEE2]
	Articulação entre Ciclos de Ensino	RAuto3 (1)

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência) ¹⁴
	Preocupação com os resultados escolares	RAuto3 (3)
	Atividades que fomentam o sucesso, formação integral e previnem o abandono escolar	RAuto3 (1); RAEE2 (1) [PE2 = RAEE2]
Pontos Fracos / de Melhoria do AEV	Inexistência de plano de integração de novos docentes	RAuto1 (1)
	Insuficiência de atividades para envolver EE / a comunidade	RAuto1 (1); RAuto2 (1); PE1 (1)
	PND em número insuficiente	RAuto1 (1); PE1 (1)
	Instalações e equipamentos insuficientes e inadequados (sobretudo recursos tecnológicos no Pré-escolar e 1.º Ciclo)	RAuto1 (2); RAuto2 (1); PE1 (4)
	Fracá divulgação do Quadro de Valor e Excelência	RAuto1 (1)
	Não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos orientadores	RAEE1 (1)
	Ineficácia dos Planos de Recuperação	RAEE1 (1)
	Falta monitorizar a participação dos EE nas atividades	RAEE1 (1)
	Aulas de substituição não são motivadoras	RAEE1 (1)
	Equipa de autoavaliação apenas com representantes dos docentes	RAEE1 (1); PE1 (1)
	Burocracia	RAuto2 (1)
	Qualidade das refeições	RAuto2 (1); PE1 (1)
	Insuficiente articulação vertical e horizontal	RAuto2 (1); PE1 (2); PAE (1); RAEE2 (1); PM (1); [PID e PE2 = RAEE2]

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência)¹⁴
	Reduzida monitorização de atividades e projetos	RAuto2 (1); RAEE2 (2); PM (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Reduzida oferta educativa de CEF	RAuto2 (1)
	Grande dispersão geográfica no AEV	PE1 (1)
	Aumento da indisciplina	PE1 (2); RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Aumento do insucesso e retenções repetidas	PE1 (1); PAE (2); PM (1)
	Inexistência de Plano de Formação	PE1 (1)
	Insuficientes práticas de supervisão e de trabalho colaborativo	PE1 (2); RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Falta identificar fatores explicativos do insucesso e comportamentos perturbadores	RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Insuficiente prática de diferenciação pedagógica	RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Dificuldades na comunicação interna e externa	RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
	Intensificação da vertente formativa da avaliação	RAEE2 (1); [PID e PE2 = RAEE2]
Áreas de intervenção no AEV	Melhorar articulação vertical e horizontal	RAuto1 (1); PAMI (1)
	Adequar o horário dos docentes ao trabalho colaborativo	RAuto1 (2)
	Melhorar instalações e equipamentos (aumentar / melhorar os meios tecnológicos)	RAuto1 (2); PAMI (2)
	Criar espaço de debate /colaboração com a comunidade educativa	RAuto1 (1); RAuto2 (1); CMD (1); PAMI (2)

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência) ¹⁴
	Aumentar oferta extracurricular	RAuto1 (1)
	Melhorar os horários dos alunos	RAuto1 (1)
	Desenvolver atividades de integração aos novos docentes	RAuto1 (2)
	Promover o sucesso educativo / resultados	RAEE1 (1); RAuto2 (1); PE1 (1); PAE (1); PAMI (1); PE2 (1)
	Promover formação para toda a comunidade escolar	RAuto2 (1)
	Desenvolver a maior coerência entre PAA e PE	CMD (1)
	Incentivar o trabalho colaborativo e supervisão	CMD (1); PAMI (1); PE2 (1)
	Desenvolver um plano de formação	CMD (1)
	Gerir eficazmente os recursos humanos, financeiros e materiais	CMD (3); PAMI (1)
	Consolidar as práticas de autoavaliação	CMD (1)
	Promover a cidadania ativa e responsável	PE1 (1); PE2 (1)
	Desenvolver valores de sentido crítico e estético	PE1 (1); PE2 (1)
	Consolidar a identidade do Agrupamento	PE1 (1); PE2 (1)
	Melhorar a comunicação interna e externa	PAMI (2)
	Promover hábitos de leitura - Biblioteca	PAMI (1)

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência) ¹⁴
	Melhorar o envolvimento do PND	PAMI (1)
	Promover ações de combate à indisciplina	PAMI (2)
Menções explícitas a outros documentos	RAuto1 refere: PE 2009/2010 a 2012/2013 (anterior ao tempo do nosso estudo)	
	RAEE1 refere: RAuto1 / PE 2009/2010 a 2012/2013 (anterior ao inicio temporal do nosso estudo)	
	RAuto2 refere: Rauto1 / RAEE1	
	CMD refere: Rauto1 / RAEE1	
	PE1 refere: Regulamento Interno / PAA / Planos de Turma / RAuto2 / RAEE1 / Projeto de Intervenção da Diretora – 2009 (anterior ao inicio temporal do nosso estudo)	
	PAMI refere: PAA / Relatório de Avaliação da Biblioteca Escolar / RAuto3 / PE1 / RAEE1 / Projeto de Intervenção da Diretora – 2009 (anterior ao inicio temporal do nosso estudo)	
	RAEE2 refere: RAEE1 / RAuto3 / Plano Interno de Segurança / CMD / PAE / PAMI / Projeto de Intervenção da Diretora – 2009 (anterior ao inicio temporal do nosso estudo)	
	PID refere: PE1 / Regulamento Interno / PAA / RAuto3 / Projeto do RAEE2 / PM / Plano Estratégico de Prevenção do Insucesso Escolar Nota: a) os pontos fracos / de melhoria identificados no PID são <i>ipsis verbis</i> os pontos de melhoria elencados no Projeto de RAEE2.	
	PM refere: RAuto3 / RAEE2	
	PE2 refere: RAEE2 / PID / RAut3 / CMD / PM. Notas: a) os pontos fortes identificados no PE2 são <i>ipsis verbis</i> os pontos fortes elencados no Projeto de RAEE2. b) os pontos fracos / de melhoria identificados no PE2 são <i>ipsis verbis</i> os pontos de melhoria elencados no Projeto de RAEE2	

Dimensão / Categoria Emergente	Subcategoria	Unidade de Enumeração (frequência) ¹⁴
Expetativas da Comunidade Educativa	Satisfação dos pais e EE com o trabalho desenvolvido	RAEE1 (1); CONT (1)
	Alunos satisfeitos com a Escola (mas referem que raramente lhes é pedida a opinião)	RAEE1 (1)
	Comunidade educativa manifesta opinião favorável do AEV	RAEE2 (1)
	EE de crianças do Pré-escolar testemunham trabalho positivo	RAEE2 (1)
	Satisfação dos trabalhadores com disponibilidade da Direção	RAEE2 (1)
	Desagrado dos trabalhadores com a indisciplina dos alunos	RAEE2 (1)
	Representantes da Autarquia consideram o AEV como uma referência em várias áreas	RAEE2 (1)