



Natália Maria Barbosa de Sousa Costa

**Impacto e Efeitos da Avaliação Externa
de Escolas nas Estruturas
de Gestão Curricular Intermédias**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natália Maria Barbosa de Sousa Costa

**Impacto e Efeitos da Avaliação Externa
de Escolas nas Estruturas
de Gestão Curricular Intermédias**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Durante este longo percurso de investigação, e que agora está em fase de conclusão, conheci muitas pessoas que direta ou indiretamente foram contribuindo para que este trabalho acontecesse e às quais não posso deixar de agradecer.

Destaco, o Prof. Doutor José Augusto Pacheco, pelo encorajamento e confiança depositada, bem como o rigor científico.

Aos docentes e investigadores que conheci durante este caminho e que contribuíram para o desenvolvimento do meu percurso académico.

Às escolas, diretores e docentes que participaram nesta investigação.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, sobrinhas e amigos a compreensão e o apoio que demonstraram sempre que eu não estava disponível para estar com eles.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Curricular Intermédias

RESUMO

Através de alterações políticas o Estado tem alterado a sua relação com os cidadãos desde a década de oitenta. O Estado deixou de ser visto como o prestador de serviços e passou a ser encarado como, mais recentemente, avaliador, regulador a quem temos de prestar contas das nossas ações.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspetivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação centra-se na produtividade e prestação de contas.

Expressões como “transparência da gestão”, “prestação de contas” e “responsabilidade social” passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, enquanto mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todos num processo de avaliação que agita interesses, motivações, cria conflitos, produz juízos de valor sobre as suas atividades e resulta na construção de processos mais adequados e apropriados para a amplificação da qualidade.

A pertinência da aplicação de um sistema de avaliação na educação levou a Administração Central a desencadear um processo baseado e sustentado em práticas internacionais referenciadas pela EFQ. Deste processo resultou, em Portugal, a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários e que se encontra, neste momento, no terceiro ciclo de avaliação das escolas públicas portuguesas.

Importa saber de que maneira é que o processo é percebido pelas escolas avaliadas e que consequências resultam da sua aplicação na perspetiva das estruturas de gestão curricular intermédias.

Através de uma investigação qualitativa e quantitativa foram realizados estudos de caso em dois agrupamentos de escolas da zona Norte de Portugal. Procedeu-se à análise documental, à aplicação de inquéritos por questionário e à realização de grupos de discussão a diretores de agrupamento, a professores, a diretores de turma e a coordenadores de departamento, sendo que os dados obtidos se encontram vertidas neste documento.

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação externa de escolas, lideranças intermédias..

Impact and Effects of the External Evaluation of Schools on Intermediate Curricular Management Structures

ABSTRACT

Through political changes, the State has changed its relationship with citizens since the 1980s. The State is no longer seen as the service provider and has come to be seen as, more recently, an appraiser, regulator to whom we have to account for our actions.

The appearance of the evaluator-State and the new public management (new public management) requires a previous definition of objectives, in which the measurement and quantification become central aspects. If, on the one hand, for the more conservative, the assessment is seen as a means of control, on the other, in the neoliberal line, the assessment focuses on productivity and accountability.

Expressions such as “management transparency”, “accountability” and “social responsibility” have become part of the daily life of all public and private administration services, as essential mechanisms in quality management, regulating and involving everyone in a process of evaluation that agitates interests, motivations, creates conflicts, produces value judgments about its activities and results in the construction of more adequate and appropriate processes for the amplification of quality.

The pertinence of the application of an evaluation system in education led the Central Administration to initiate a process based and sustained on international practices referenced by EFQ.

This process resulted, in Portugal, in the publication of Law 31/2002, of December 20, which approves the system of evaluation of pre-school establishments and basic and secondary education currently in the third cycle of evaluation of the Portuguese public schools.

It is important to know how the process is perceived by the evaluated schools and what consequences result from its application in the perspective of intermediate curriculum management structures.

Through a qualitative and quantitative investigation, case studies were carried out in two groups of schools in the North zone of Portugal. Documentary analysis was carried out, questionnaires were applied, and discussion groups were held with principals of school clusters, teachers, class directors and department coordinators and the data obtained are poured in this document.

Keywords: external school evaluation, intermediate leadership, self-evaluation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
LISTA DE SIGLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xv
ÍNDICE DE ANEXOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS – ESTADO DA ARTE	5
1. A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL.....	5
2. RELATÓRIOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	13
2.1. <i>Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Portugal</i>	13
2.2. <i>Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment</i>	14
2.3. Garantia da qualidade na educação: políticas e abordagens à avaliação das escolas na europa..	15
2.4. Avaliação Externa de Escolas.....	16
CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO	19
1. GLOBALIZAÇÃO	19
2. AVALIAÇÃO.....	20
2.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO.....	20
2.2. AVALIAÇÃO DE ESCOLAS.....	23
2.3. MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	26
a) AUTOAVALIAÇÃO	26
b) AVALIAÇÃO EXTERNA/HETEROAVALIAÇÃO	28
c) MODELOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA.....	29
d) AVALIAÇÃO EXTERNA VERSUS AUTOAVALIAÇÃO.....	31
3. CONCEITOS BÁSICOS.....	33
3.1. <i>ACCOUNTABILITY</i>	33
3.2. QUALIDADE	37
3.3. EFICIÊNCIA VERSUS EFICÁCIA.....	40

3.4.	MELHORIA.....	43
3.5.	LIDERANÇA	45
3.6.	LIDERANÇA, DIREÇÃO E GESTÃO	49
3.7.	TIPOS DE LIDERANÇA.....	50
3.8.	LIDERANÇA E MUDANÇA.....	52
	CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL.....	55
1.	AS “EXPERIÊNCIAS” DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL.....	55
1.1.	OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DA ESCOLA	55
1.2.	PROJETO DE QUALIDADE XXI	56
1.3.	PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS	57
1.4.	MODELO DE CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS.....	57
1.5.	PROJETO MELHORAR A QUALIDADE.....	58
1.6.	PROGRAMA AVES – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS	59
1.7.	<i>COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK (CAF)</i>	59
1.8.	PROGRAMA DA EFETIVIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	60
1.9.	A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	61
a)	1.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS.....	64
b)	2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	66
c)	3.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS.....	68
2.	A EVOLUÇÃO DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS.....	69
3.	O PAPEL DO COORDENADOR	77
4.	O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA	79
	CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	82
1.	NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	82
2.	O ESTUDO DE CASO.....	86
2.1.	ESTUDO DE CASO I - CARATERIZAÇÃO	86
2.2.	ESTUDO DE CASO II - CARATERIZAÇÃO	87
3.	AMOSTRA E RESPONDENTES.....	88
4.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	89
4.1.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	89
4.2.	PRÉ - TESTE	90
4.3.	INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	98

4.4. GRUPO DE DISCUSSÃO (<i>FOCUS GROUP</i>).....	101
5. CORPUS DOCUMENTAL	102
6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	103
6.1. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	103
6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO	106
7. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO	108
CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO DE DADOS	111
1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	111
1.1. PROFESSORES SEM CARGOS	111
1.2. Coordenadores de Departamento	156
1.3. Diretores de Turma	158
1.4. DIRETORES DE ESCOLAS/AGRUPAMENTOS	171
2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	189
2.1. DADOS EMERGENTES	192
3. DOCUMENTOS ORIENTADORES	228
4. RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS.....	230
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DE DADOS	236
1. RESPONDENDO AOS OBJETIVOS.....	236
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES	246
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	261
ANEXOS	263

LISTA DE SIGLAS

AEE	Avaliação Externa de Escolas
AEEP	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
AIE	Avaliação Integrada de Escolas
AVES	Avaliação de Escolas Secundárias
CAF	<i>Common Assessment Framework</i>
CIPP	<i>Context, Inputs, Process and Products</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DT	Diretor de turma
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
EFQ	<i>European Qualifications Framework</i>
IGE	Inspeção-Geral de Educação
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
QUALIS	Qualidade e Sucesso Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TQM	<i>Total Quality Management</i>
TEIP	Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de avaliação de escola (Sanders & Davidson, 2003, p.815)	31
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - A avaliação externa de escolas.....	92
Tabela 2 - A gestão intermédia e a AEE.....	93
Tabela 3 - Direção de turma	93
Tabela 4 - A AEE perspetivada pela direção do agrupamento.....	95
Tabela 5 - O papel dos coordenadores	96
Tabela 6 - Autoavaliação/Avaliação interna	97
Tabela 7 - Codificação dos entrevistados dos grupos de discussão	102
Tabela 8 - Grau de concordância da média	105
Tabela 9 - Critérios de verificação do grau de consenso das respostas.....	105
Tabela 10 - Resultados da média e desvio-padrão de professores sem cargos	113
Tabela 11 - Itens de discordância (média) de professores sem cargo.....	114
Tabela 12 - Itens em indefinição avaliativa (média) de professores sem cargo.....	115
Tabela 13 - Matriz de correlações dos professores sem cargos (Pearson)	118
Tabela 14 - Conheço o relatório de AEE	119
Tabela 15 - O relatório de AEE e a análise em departamento.....	120
Tabela 16 - O relatório de AEE e o plano de melhoria	121
Tabela 17 - Contributo da AEE para o processo de AA.....	122
Tabela 18 - Contributo da AEE para a valorização dos resultados académicos	124
Tabela 19 - A AEE e a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.....	126
Tabela 20 - A AEE e o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.....	128
Tabela 21 - Os coordenadores e a prestação de informação	130
Tabela 22 - Os coordenadores, a prestação de informação e a direção	132
Tabela 23 - Os coordenadores e o desenvolvimento de canais de comunicação.....	134
Tabela 24 - Os coordenadores e a supervisão do cumprimento das planificações	136
Tabela 25 - Os coordenadores e a supervisão das atividades do PAA.....	138
Tabela 26 - Os coordenadores e a partilha de boas práticas no departamento	139
Tabela 27 - Os coordenadores e a supervisão da prática letiva na sala de aula	141
Tabela 28 - Os coordenadores e a existência de mecanismos de colaboração.....	143
Tabela 29 - Os coordenadores e a promoção de mecanismos agentes de eficácia	145
Tabela 30 - Os coordenadores e a promoção de mecanismos agentes de eficiência.....	147

Tabela 31 - Os coordenadores, a avaliação de desempenho e os órgãos de gestão intermédia.....	149
Tabela 32 - Os coordenadores e a identificação das necessidades de formação docente.....	150
Tabela 33 - Conhecimento das atividades do grupo de AA.....	152
Tabela 34 - Matriz de comunalidades dos professores sem cargo.....	153
Tabela 35 - Matriz das cargas fatoriais dos professores sem cargos.....	154
Tabela 36 - Média e desvio-padrão dos diretores de turma	160
Tabela 37 - Matriz de correlações dos diretores de turma (Pearson)	163
Tabela 38 - A AEE e as questões pedagógicas.....	164
Tabela 39 - O relatório de AEE e as questões curriculares (DT)	165
Tabela 40 - O relatório de AEE e o plano de melhoria (DT).....	166
Tabela 41 - A AEE e as relações entre a escola e a comunidade (DT)	167
Tabela 42 - Envolvimento do conselho de turma na tomada de decisões	168
Tabela 43 - Matriz de comunalidades dos diretores de turma	169
Tabela 44 - Matriz de cargas fatoriais (DT)	170
Tabela 45 - Média e desvio-padrão dos diretores de agrupamento/escola.....	172
Tabela 46 - Matriz de correlações dos diretores de agrupamento/escola	174
Tabela 47 - Contributo da AEE para o conhecimento dos pontos fortes e áreas a melhorar	175
Tabela 48 - A AEE e a coordenação das estruturas de gestão intermédia	176
Tabela 49 - A AEE e a dinamização de atividades comuns (diretores)	177
Tabela 50 - A AEE e a melhoria de imagem do agrupamento.....	178
Tabela 51 - A AE e a circulação de informação entre a direção e os departamentos.....	179
Tabela 52 - A AEE e os mecanismos de colaboração entre docentes	180
Tabela 53 - A AEE e a promoção de boas práticas entre os docentes.....	181
Tabela 54 - A AEE e a supervisão da prática letiva em sala de aula (diretores)	183
Tabela 55 - A AEE e a necessidade de formação na comunidade educativa (diretores de agrupamento/escolas).....	184
Tabela 56 - A AEE e a valorização dos resultados académicos (diretores de agrupamento/escolas) .	185
Tabela 57 - A AEE e a aferição dos critérios de avaliação.....	186
Tabela 58 - Matriz de comunalidades (diretores de agrupamento/escola)	187
Tabela 59 - Matriz de cargas fatoriais (diretores de agrupamento/escola)	188
Tabela 60 - Codificação do grupo de discussão do estudo de caso I	189
Tabela 61 - Codificação do diretor de agrupamento/escola do estudo de caso I.....	190

Tabela 62 - Codificação dos professores sem cargos do estudo de caso I	190
Tabela 63 - Codificação dos diretores de turma do estudo de caso I	190
Tabela 64 - Codificação do grupo de discussão do estudo de caso II	191
Tabela 65 - Codificação do diretor do agrupamento/escola do estudo de caso II.....	191
Tabela 66 - Codificação dos professores sem cargos do estudo de caso II	192
Tabela 67 - Codificação dos diretores de turma do estudo de caso II	192
Tabela 68 - Categoria 01 (AEE)	193
Tabela 69 - Categoria 02 (Resultados)	205
Tabela 70 - Categoria 03 (Relação entre a escola e a comunidade)	209
Tabela 71 - Categoria 04 (Rankings)	212
Tabela 72 - Categoria 05 (Partilha e colaboração)	215
Tabela 73 - Categoria 06 (Estruturas de gestão intermédias)	217
Tabela 74 - Categoria 07 (Critérios de avaliação).....	220
Tabela 75 - Categoria 08 (Autoavaliação)	222

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Domínios e campos de análise do 2ºCiclo de AEE.....	67
Quadro 2 - Domínios e campos de análise do 3.ºciclo de AEE	69
Quadro 3 - Categorias e subcategorias emergentes	108
Quadro 4 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (Alfa de Cronbach)	153
Quadro 5 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (DT)	169
Quadro 6 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (diretores)	187
Quadro 7 - Projetos educativos (semelhanças e diferenças).....	229
Quadro 8 - Classificação dos domínios avaliados pela AEE do estudo de caso I (Fonte: relatório de AEE)	230
Quadro 9 - Pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos do estudo de caso I (Fonte: relatório de AEE).....	232
Quadro 10 - Classificação dos domínios avaliados pela AEE do estudo de caso II (Fonte: relatório de AEE).....	233
Quadro 11 - Pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos do estudo de caso II (Fonte: relatório de AEE).....	235

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Inquérito por questionário – Pré-teste.....	263
ANEXO II - Inquérito por questionário aos professores sem cargo	268
ANEXO III - Inquérito por questionário aos diretores de turma	273
ANEXO IV - Inquérito por questionário aos diretores de Agrupamento/Escolas	277
ANEXO V - Inquérito por questionário aos coordenadores das estruturas de gestão curricular intermédias	281
ANEXO VI - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos professores sem cargo.....	285
ANEXO VII - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos diretores de turma	307
ANEXO VIII - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos diretores de agrupamentos/escolas	324
ANEXO IX - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos coordenadores das estruturas de gestão curricular intermédia	351

INTRODUÇÃO

A necessidade de avaliar tudo e todos impôs-se na sociedade nos últimos anos e, de repente, prestar contas espalhou-se, tal como rastilho de pólvora, a todas as instituições, incluindo a escola.

Para resolver o problema começaram a surgir iniciativas que permitem avaliar o que se passa no interior das escolas e divulgar os resultados dessas avaliações e é, nesta perspetiva, que se situa o processo de avaliação externa de escolas cuja aplicação é da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação que passou a assumir uma posição de intervenção diferente, mas nunca negligenciando o controlo normativo e fiscal.

Não se pode afirmar que a prática da avaliação seja estranha nas escolas, contudo, o que se fazia prendia-se, sobretudo, com a avaliação dos alunos. Com esta mudança de paradigma, a avaliação começou a abranger áreas impensáveis até há poucos anos, isto é, passou a abranger os professores, a instituição e o produto “vendido” por essa instituição. Todos passaram a agir numa lógica de mercado em que os clientes necessitam de avaliar o produto oferecido para saber se o escolhem. Esta lógica neoliberal que se instalou rapidamente na sociedade fazia depender a sobrevivência das escolas públicas, enquanto organizações, da qualidade de prestação dos seus serviços, ou seja, começou a existir uma grande preocupação com divulgação de resultados positivos que se traduziam, em última análise, num maior número de clientes inscritos que asseguravam, assim, a continuidade da entidade promotora – a escola.

O processo de avaliação externa de escolas, em análise, que começou por ser aplicado em algumas escolas e foi, lentamente, sendo alargado a todas as escolas públicas. Este processo encontra-se, neste momento, no início do seu terceiro ciclo de existência com algumas alterações que nos parecem bastante pertinentes.

No contexto do diário das escolas parece importante destacar o papel que as lideranças desempenham na vida das escolas e na aplicação e desenvolvimento das diferentes visões da educação que vão surgindo com os distintos governos. A liderança tem sido apontada como uma das soluções para a resolução de muitos problemas registando-se um interesse crescente na temática. Na perspetiva de muitos, uma liderança forte conduz a uma organização mais produtiva e eficiente. As lideranças de topo são suportadas pelo trabalho realizado pela restante equipa e, por isso, as lideranças intermédias exercidas pelos diferentes coordenadores desempenham um papel fundamental na manutenção de um clima escolar saudável.

Importa saber até que ponto as lideranças intermédias são importantes, qual o impacto direto do seu trabalho e de que maneira é que estas lideranças encaram o processo de avaliação externa de escolas, bem como, qual o impacto real que este processo efetivamente proporciona, sendo que esta tese se insere num projeto de âmbito nacional sobre avaliação externa de escolas da FCT (PTDC/CED-EDG/30410/2017) Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal.

Para tentar responder a estas inquietações foi delineada a questão norteadora do projeto de investigação a seguinte questão:

Qual o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão intermédia a nível organizacional, curricular e pedagógico?

Após a formulação da questão orientadora tornou-se imperativo esboçar os objetivos que serviram de fio condutor durante todo o processo investigativo, sendo que foram pensados cinco grandes objetivos:

1. Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;
2. Compreender a perspetiva professores, diretores de agrupamento, diretores de turma e coordenadores de departamento sobre a AEE;
3. Perceber o impacto e efeito da AEE na relação da escola com a comunidade sob o ponto de vista dos professores, diretores de turma, coordenadores de departamento e diretores de escola;
4. Analisar o impacto e efeito da AEE ao nível da dimensão organizacional, curricular e pedagógica na perspetiva dos professores, diretores de agrupamento, diretores de escola e coordenadores de departamento;
5. Compreender o impacto da AEE nas lideranças de gestão intermédia através do olhar dos professores, diretores de agrupamento, diretores de turma e coordenadores de departamento.

No que concerne à metodologia escolhida para responder à questão orientadora e aos objetivos delineados optamos por estudar dois agrupamentos de escolas da região norte do país. Recorremos a uma metodologia quantitativa e qualitativa com a aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista aos diretores de agrupamento, professores sem cargo, diretores de turma e coordenadores de departamento.

O trabalho em análise foi estruturado da seguinte forma:

a) Na Introdução é feita uma abordagem à problemática da avaliação externa de escolas e das lideranças intermédias e elenca a questão norteadora do projeto assim como os objetivos condutores da investigação;

b) O Capítulo I – A avaliação externa de escolas – faz referência ao começo do processo de avaliação de escolas, os estudos empíricos sobre avaliação externa de escolas realizados a nível nacional e analisa os relatórios nacionais e internacionais publicados pela OCDE, *Euridyce* e Conselho Nacional de Educação;

c) O Capítulo II – Quadro teórico – aborda os conceitos de avaliação, avaliação de escolas e os modelos e práticas de avaliação, especificamente, a avaliação interna e externa tentando perceber as vantagens e desvantagens do seu uso. Procura-se, ainda, analisar os conceitos básicos que consideramos associados à problemática da avaliação externa como globalização, accountability, qualidade, eficiência, eficácia, melhoria e liderança;

d) O Capítulo III – A avaliação das escolas em Portugal – versa sobre o desenvolvimento da prática de avaliação de escolas através de projetos, programas e dispositivos relevantes anteriores a 2002 e à implementação da avaliação externa de escolas desenvolvida pelo Inspeção-Geral da Educação a contextualização do problema. É feita, ainda, a caracterização do processo de AEE em Portugal e a análise evolutiva dos normativos relacionados com as lideranças intermédias. Por último, é analisado o papel e a importância dos coordenadores e dos diretores de turma na gestão das escolas;

e) O Capítulo IV – Metodologias – refere os procedimentos metodológicos desenvolvidos na recolha dos dados necessários para dar cumprimento aos objetivos delineados no início do trabalho investigativo. São descritas as metodologias qualitativas e quantitativas no que concerne às suas potencialidades e limites, assim como, a aplicação paralela destas metodologias. Descrevem-se os instrumentos de recolha de dados, as técnicas usadas no tratamento dos dados, bem como os procedimentos de amostragem utilizados e são, ainda, referidos os dilemas éticos que acarretam todas as investigações;

f) O Capítulo V – Descrição de dados – concerne aos dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha de dados, ou seja, os resultados dos inquéritos por questionário aplicados a professores sem cargos, coordenadores das estruturas de gestão intermédia, diretores de turma e diretores de agrupamento/escola seguidos dos dados relativos aos inquéritos por entrevista, também realizados, a professores sem cargos, coordenadores das estruturas de gestão intermédia, diretores de turma e diretores de agrupamento/escola. Estes resultados estão agrupados em tabelas seguidas da

descrição dos dados. Por último, surgem os dados dos documentos estruturantes (projeto educativo, plano anual de atividade e relatórios de avaliação externa e contraditório) dos agrupamentos estudados.

g) O Capítulo VI – Discussão de dados – responde à questão de investigação e aos objetivos propostos no início deste trabalho articulando-os com os contributos teóricos analisados e os dados empíricos recolhidos através dos diversos instrumentos;

h) O Capítulo VII – Conclusões – apresenta os resultados e as conclusões que são tiradas dos dados recolhidos. Refere, ainda, as limitações do estudo.

CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS – ESTADO DA ARTE

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo, iremos tentar perceber o que está na base do aparecimento do processo de avaliação de escolas e falaremos sobre os estudos empíricos realizados nacionalmente, nas diferentes universidades, sobre avaliação externa. Também analisaremos os relatórios nacionais e internacionais publicados pela OCDE, *Euridyce* e Conselho Nacional de Educação.

1. A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Em Portugal, as primeiras práticas de avaliação externa de escolas públicas dinamizadas pelo Ministério da Educação (ME), centraram-se nos processos numa lógica de avaliação institucional formativa, destacando a participação das escolas e a integração das suas dimensões ao nível do objeto da avaliação.

A avaliação das instituições, tem sido objeto de análise por parte das universidades portuguesas, facto, comprovado pelo número de estudos empíricos que se realizaram tendo como objetivo a avaliação. Para delimitarmos a busca nos repositórios científicos abertos definimos como palavras-chave *avaliação de escolas, avaliação institucional, avaliação externa de escolas, autoavaliação, avaliação interna, avaliação de escolas e qualidade e avaliação de escolas e supervisão*. Para além da definição de palavras-chave também delimitamos a busca a dissertações e teses a partir de 2010. Os documentos resultantes da pesquisa foram organizados nas seguintes dimensões:

- a) autoavaliação: Reis (2010), Correia (2011), Maia (2011), Sobreiro (2012), Areal (2014), Correia (2016), Tristão (2016), Gonçalves (2017), Fernandes (2018), Ferreira (2018), Costa (2018);
- b) avaliação externa de escolas: Faria (2010), Domingos (2010), Silvestre (2013), Marques (2013), Sousa (2018);
- c) avaliação de escolas e qualidade: Correia (2011), Tavares (2011), Melo (2011);
- d) modelos de avaliação: Matos (2010), Pinto (2010);
- e) avaliação e impacto: Fonseca (2010), Lopes (2010), Dias (2012), Dourado (2012), Silva (2013), Sousa (2013), Marques (2014);
- f) avaliação externa de escolas e liderança: Costa (2013), Gonçalves (2014), Coutinho (2015), Machado (2015), Dias (2016);
- g) avaliação externa de escolas e supervisão: Santos (2015).

Na primeira dimensão, autoavaliação, surge o estudo de Reis (2010) que recolheu os dados através da investigação-ação. No estudo afirma-se que o processo de autoavaliação contribuiu para a implementação de estratégias e que forneceu informação considerada importante para quem avaliou externamente. A autora concluiu, por um lado, que a assessoria externa “facilita totalmente” a autoavaliação, e, por outro era indispensável a existência de uma equipa de autoavaliação, conhecedora do processo o que permitiu a identificação das melhorias a seguir. A investigadora concluiu que a falta de formação na área era um constrangimento para a eficácia e eficiência do processo de autoavaliação, e que era importante mobilizar a comunidade educativa para implementação do processo de autoavaliação. A investigação de Correia (2011) revelou a necessidade de a Administração Central desenvolver ações formativas que auxiliem nas dificuldades e ajudem na implementação de mecanismos “que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, dispositivos consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida” (Ibidem, 2011, p.486). O dispositivo de referenciação, construído pelo investigador, revelou-se uma opção viável de autoavaliação educativa, assim como a constituição de uma equipa de autoavaliação heterogénea e a criação de um grupo de focagem. O investigador afirma como chave fundamental a implicação dos diferentes atores educativos, dinamizados pela equipa de autoavaliação e o papel desempenhado pelas lideranças intermédias no envolvimento dos docentes. Considera, também, importante a presença de um amigo crítico que deve ser substituído com frequência para manter a imparcialidade. O estudo de Maia (2011) centrou-se na relação existente entre a AEE a autoavaliação e, durante a investigação, percebeu que o processo de autoavaliação estava a ser progressivamente assimilado pelas escolas, facto comprovado pelo maior número de instrumentos construídos. Porém, afirmou que o processo de autoavaliação ainda era pouco estruturado e pouco sistemático e existiam evidências de que o processo de autoavaliação estava a ser entregue a entidades externas aos agrupamentos o que, na sua opinião, contrariava a intenção espelhada no normativo norteador do processo. Referiu, ainda, a necessidade de uma maior orientação por parte da entidade promotora do processo externo. A autoavaliação foi objeto de estudo de Sobreiro (2012) que partiu dos projetos de intervenção dos diretores para perceber qual importância que os diretores davam ao processo de autoavaliação e avaliação externa. Assim, através de uma abordagem qualitativa percebeu que a temática era uma preocupação dos diretores que pretendiam a melhoria dos processos e resultados, mas deparou-se com processos rotineiros e padronizados que tentavam responder às solicitações exteriores. A investigação de Areal (2014) pretendia compreender as potencialidades do processo de autoavaliação e o seu contributo para a melhoria da qualidade da

escola e concluiu que o processo de autoavaliação permitiu a compreensão da escola e da sua realidade e constituiu-se como fator de promoção na melhoria da qualidade e do sucesso educativo. Contudo, este sucesso está dependente do reconhecimento das fraquezas da escola e da necessidade de mudança. São referidos como constrangimentos a possível burocratização e inutilidade do processo enquanto imposição externa, bem como a falta de formação na área de avaliação. Com o objetivo de compreender a relação entre a AEE e o processo de autoavaliação Correia (2016) desenvolveu a sua pesquisa recorrendo a um estudo qualitativo e quantitativo, concluindo que: a AEE surgiu nas instituições como uma necessidade legal, uma vez que as escolas para obterem um contrato de autonomia tinham que passar pelo processo de AEE; as direções procuraram envolver a comunidade no processo de AEE, preparando-os para as várias fases do processo; os atores envolvidos no processo percecionaram a visita das equipas de AEE como vigilância e confirmação da conformidade legal; em relação aos resultados verificou-se a propensão para valorização dos resultados positivos e desvalorização dos menos por causa da gestão da imagem perante a sociedade; os dados demonstraram que o processo de autoavaliação estava concentrado nos docentes e, em alguns casos, as equipas de autoavaliação integravam elementos da gestão, projetando uma imagem de controlo para o exterior; havia a tendência para usar modelos desenvolvidos por especialistas/organizações consideradas credíveis. O estudo de Tristão (2016) reflete sobre a autoavaliação enquanto política pública e concluiu que é um processo em que o estado se tornou um Estado Avaliador, sendo que a autoavaliação se tornou num modelo a seguir pelas instituições. Porém, este modelo tem como base o mundo empresarial e, conseqüentemente, funciona como um regulador de mercado. A autora referiu, ainda, que o processo de autoavaliação está ligado ao processo de AEE e que, para as escolas, a autoavaliação é uma ferramenta fundamental para o autoconhecimento de cada instituição e que comporta, como tal, tensões. A tese de Gonçalves (2017) teve como principal foco o processo de avaliação (autoavaliação e AEE). A investigadora considerou que existiam tensões no seio das escolas que eram consequência de discursos opostos. O processo de avaliação era visto pelas comunidades envolvidas como benéfico e condutor de melhoria, mas também era considerado um mecanismo de controlo imposto centralmente. Enquanto contributos foram identificados a reflexão; a identificação dos problemas a resolver; a inovação consequente do processo. No concerne aos obstáculos são mencionados a burocracia, as relações interpessoais e a gestão temporal do processo. A investigação de Fernandes (2018) focou-se na avaliação institucional e realizou um estudo que lhe permitiu concluir, que no agrupamento estudado, a avaliação era orientada para o fora e justificada para uma lógica de “quase mercado”. Na sua opinião o agrupamento não possuía autonomia

avaliativa nem negociava os referenciais sendo, por isso, uma “heteroavaliação e não como uma autoavaliação.” (Ibidem, 2018, p.iii). O trabalho de (Ferreira (2018) centrou-se na avaliação institucional interna e externa com o objetivo de compreender o que era feito pelas escolas com os resultados da avaliação. A autora concluiu que o diretor era, ao mesmo tempo, regulador e regulado e que “regulação de controlo, a ação do diretor dá-se no exercício de uma regulação situacional, ativa e autónoma” (Ibidem, 2018, p. 94). A autoavaliação era um processo que abrangia diferentes domínios, sendo que a falta de horas de crédito, a formação específica para equipas e o alheamento da restante população da escola em relação a este processo algo que preocupava os diretores. Os resultados do processo de AEE foram comunicados à comunidade educativa através dos diferentes órgãos da escola e foram considerados como oportunidades e usados em planos de melhoria. No estudo de Costa (2018) foi analisado o processo de autoavaliação numa escola Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os mecanismos de autoavaliação que foram desenvolvidos numa perspetiva de melhoria. A investigadora percebeu que o processo se desenvolveu de forma intermitente por causa de pressões externas que influenciaram o nível de envolvimento dos intervenientes.

Dos estudos empíricos realizados no domínio da AEE, Faria (2010), através da realização de um estudo de natureza qualitativa, declara que a avaliação institucional pode ser um mecanismo de melhoria e desenvolvimento porque propicia conhecimento e informações relativas ao desempenho. Recorrendo à observação, análise documental e inquérito por entrevista, a investigadora, conclui que o diretor é a peça central uma escola e que compete à direção gerar conhecimento sobre o ato de avaliação e sua utilização correta. Na investigação de Domingos (2010) foi abordado o enquadramento da problemática da avaliação e, no que concerne aos resultados, concluiu que os dados evidenciavam impacto positivo, que, apesar de não ter trazido mudanças de fundo ao agrupamento, alterou o seu funcionamento, pois, foram repensadas estratégias e ficou evidente a vontade de mudança e melhoria. O trabalho de Silvestre (2013) centra-se na avaliação interna e externa e através de uma abordagem qualitativa, a investigadora concluiu que: a avaliação interna e externa são fontes de conhecimento; as lideranças desempenham um papel primordial no envolvimento da comunidade educativa e podem constituir-se como condicionadoras do trabalho desenvolvido pela organização; as relações interpessoais e institucionais podem ser fonte de constrangimentos ou potenciadoras de desenvolvimentos enquanto a formação individual pode vista força motriz no desenvolvimento organizacional. O estudo de Marques (2013) sobre a relação do ensino especializado da música e a AEE e confirmou que a AEE teve impacto na maneira como funcionavam as escolas, mas que exigia uma uniformização de procedimentos internos. Verificou que, no que concerne aos Conservatórios,

havia a necessidade de refletir e proceder à autoavaliação das práticas para compreender o impacto do processo de AEE no ensino especializado da música. Ainda, neste domínio, surge o trabalho de Sousa (2018) que previa estudar o currículo do pré-escolar em contexto de AEE. Da investigação resultaram as seguintes conclusões: em relação às questões curriculares da educação pré-escolar, a AEE influencia a adaptação ao sistema; da articulação do processo de autoavaliação e da AEE resulta priorização de decisões curriculares; a AEE valoriza a educação pré-escolar mas, de acordo com os educadores, não apresentam dados relacionados com a educação pré-escolar o que os desmotiva na busca de soluções de melhoria; as lideranças são responsáveis pela transmissão da ideia da transformação, a melhoria progressiva; a estabilidade de todos os atores é importante no acompanhamento das crianças.

Na dimensão de avaliação de escola e qualidade, Correia, J. (2014, p.24), realizou um estudo de natureza quantitativa e qualitativa e afirma que a avaliação se constitui como impulsionadora de mudança e da tomada de decisões, alocação de recursos e melhoria do sucesso. A investigadora conclui que o trabalho cooperativo entre professores favorece a comunicação, reflexão, partilha e monitorização das práticas de ensino e que os professores envolvidos no projeto educativo potenciam a progressão da aprendizagem, a autorreflexão e a autoanálise. A investigação de Tavares (2011) centra-se nas representações dos professores acerca da escola de qualidade e dos fatores que a promovem, tendo usado os domínios da IGEC, na avaliação externa de escolas, como referentes. Os dados revelaram que havia uma identificação com a representação de escola de qualidade proposta pelo MEC nos domínios de avaliação, apesar da identificação não ser total. Outro resultado referiu ainda que o grau de aproximação ao modelo está condicionado pela cultura organizacional escolar marcada pelas especificidades locais. Os dados permitiram, ainda, concluir que o agrupamento estudado não alterou a sua organização, mesmo após o processo de AEE. A pesquisa de Melo (2011) tinha como pretensão analisar as implicações e os contributos da AEE nas práticas e resultados da escola e, para tal, optou por utilizar no estudo uma abordagem qualitativa, elegendo o estudo de caso como metodologia principal. A pesquisadora referiu que os objetivos do processo de AEE, implementada pela IGEC, fomentaram o trabalho de autoavaliação do agrupamento e resultaram numa oportunidade de melhoria do desenvolvimento organizacional, da qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares e do trabalho colaborativo entre os diferentes atores escolares.

Na dimensão modelos fazemos referência aos estudos empíricos de Matos (2010) e Pinto (2010). A partir de um estudo de caso, Matos (2010) analisou a aplicabilidade do Projeto “QUALIS - Qualidade e sucesso educativo”, tendo como base o modelo de excelência *European Foundation for Quality*

Management (EFQM), numa escola privada. Os dados demonstram que embora a escola tenha consciência de que a autoavaliação é a estratégia a seguir para melhorar desempenhos nem sempre conseguiram envolver toda a comunidade educativa. É sugerido que as organizações escolares reflitam no processo de autoavaliação anualmente tendo em conta as alterações do contexto escolar. A investigação realizada por Pinto (2010) caracteriza-se por um conjunto de reflexões produzidas sobre as funções e efeitos das atividades inspetivas em torno da AEE e do que podem representar para as escolas. É um estudo predominantemente qualitativo que ajudou a compreender as características de funcionamento do programa, as suas potencialidades, limitações e as dinâmicas institucionais, que são inerentes ao processo.

Na dimensão avaliação e impacto refere-se o estudo de Fonseca (2010) que procurou analisar a relação entre a AEE, em particular o domínio da autoavaliação, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano. Os resultados do estudo apontaram para uma AEE de carácter burocrático que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. Para o investigador, verificou-se uma valorização da avaliação das escolas numa lógica de prestação de contas sobre o cumprimento dos “procedimentos burocráticos, e que isso revelou a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação em que existem os pontos fracos, fortes e recomendações. Lopes (2010) centrou-se no impacto da AEE e procurou saber que medidas foram tomadas com vista a colmatar as debilidades apontadas pelo relatório da IGEC e quais os resultados dessas ações. A autora constatou que os relatórios da AEE não foram descurados pelas unidades de gestão, que encetaram medidas para colmatar as debilidades e fragilidades apontadas a cada escola/agrupamento. Recorrendo a uma investigação qualitativa Dias (2012) concluiu que as lideranças e a comunidade educativa procuraram utilizar os conselhos da AEE e despoletados procedimentos para melhorar a instituição. Os efeitos das medidas verificaram-se, mas ainda há muito a fazer. A evolução do processo depende das lideranças e da comunidade educativa. O estudo de Dourado (2012) examinou o impacto da avaliação institucional e a prestação do serviço educativo e percebeu que: na perspetiva de alguns docentes, a autoavaliação deveria ser um processo recorrente enquanto para outros é algo dispensável; a autoavaliação surge como algo que é antecedente à AEE; o processo de autoavaliação é facilitado pela existência de AEE. Destacam-se como ameaças ao desenvolvimento do processo autoavaliativo: a avaliação docente; as rotinas existentes no agrupamento e a inexistência de uma cultura de avaliação. No que concerne à participação da comunidade no processo de autoavaliação verificou-se que os pais estavam desconectados do processo porque, apesar, de fazerem parte da equipa não participaram igualmente

nas atividades desenvolvidas. A definição das áreas a estudar está relacionada com os resultados dos questionários aplicados, mas os dados da AEE também pesaram na definição das áreas. A AEE afigura-se como um elemento importante no incentivo ao desenvolvimento de atividades avaliativas por causa da comparação com outros agrupamentos e a necessidade de conhecer profundamente a realidade da instituição, refletir sobre os dados obtidos e a alterar estratégias. A investigação de Marques (2014) pretendia relacionar o impacto da AEE e a avaliação externa das aprendizagens. Utilizando uma metodologia quantitativa a investigadora concluiu que: existia um distanciamento dos professores no que concerne à AEE, mas havia uma grande aceitação do processo de avaliação externa das aprendizagens; a valorização dos resultados académicos e dos rankings das escolas representaram o aspeto mais evidente da AEE para os docentes; a AEE não produziu qualquer impacto nas práticas curriculares, pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos docentes; assistiu-se à padronização da avaliação externa de aprendizagens e verificou-se, ainda, que as duas formas de avaliação externa não estavam articuladas. Silva (2013) procurou perceber o impacto da AEE na educação pré-escolar pública e os efeitos na rede privada. A investigadora concluiu que a visita das equipas de AEE era menos frequente nas escolas públicas do que na rede privada; ambas as entidades utilizavam *checklists* que ajudavam as escolas a preparar a visita da AEE e, depois, a resolver inconformidades que apontadas nos relatórios; no que concerne à rede pública verificou-se que as práticas de autoavaliação usavam os modelos emanados da IGEC; a rede privada não possuía instrumentos próprios de autoavaliação e as equipas eram constituídas, apenas, por docentes e direção; a autoavaliação prendia-se, apenas, com as aprendizagens dos alunos excluindo as finanças, o clima escolar e as políticas. Ainda, nesta dimensão, analisamos o estudo de Sousa (2013) que relacionou a AEE na avaliação da qualidade em creche. Do estudo exploratório resultaram as seguintes conclusões: baseada em padrões de qualidade e produtividades educativa verificou-se uma modificação na disposição curricular das creches; o conflito estava associado aos procedimentos da AEE possibilitando a indagação da identidade e progresso profissional dos educadores de infância; com este processo aumentava burocratização da atividade dos educadores de infância para responder a um aumento do controlo e às expectativas das famílias.

Na penúltima dimensão, avaliação externa de escolas e liderança, Costa (2013) estudou a relação da AEE com as lideranças intermédias e concluiu que a AEE, por um lado, era vista como fundamental para a consolidação do processo de autoavaliação porque os tornou mais conscientes da necessidade de melhoria, mas consideraram que a autoavaliação já era realizada; o impacto da AEE sentiu-se mais ao nível organizacional e menos ao nível pedagógico; as lideranças intermédias foram

consideradas fundamentais no dia a dia da escola, mas consideraram que a burocracia excessiva os impedia de desenvolverem melhor o seu papel. Gonçalves (2014) procurou de perceber que mudanças surtiram maior efeito no agrupamento entre o 1º ciclo e o 2º ciclos de AEE e compreendeu que nos dois ciclos de avaliação aconteceram mudanças nas lideranças e projetos que permitiram a melhoria da qualidade e do funcionamento do agrupamento. A autora considerou que o processo de AEE provocou reflexão interna, promoveu a construção de dispositivos e proporcionou a melhoria de práticas que impulsionaram o agrupamento para a melhoria contínua do seu serviço e, última instância, a melhoria do serviço prestado. A investigação realizada por Machado (2014) considerou pertinente o estudo da relação entre a AEE e as lideranças intermédias e, através de uma metodologia qualitativa e quantitativa verificou que havia uma boa aceitação do processo de AEE considerando, assim, o seu impacto bastante positivo e favorecedor de melhoria. O trabalho colaborativo, a articulação e gestão do currículo não se evidenciaram como práticas ritualizadas e sistemáticas. Foram, ainda, apontados novos caminhos para um 3º modelo de AEE, tais como: questões éticas, alteração da linguagem dos relatórios e critérios de avaliação mais uniformes. A pesquisa desenvolvida por Coutinho (2015) diz respeito às lideranças intermédias, mais concretamente à relação dos coordenadores de departamento e a AEE. Os dados demonstraram que os coordenadores de departamento utilizavam as recomendações da AEE e que essas recomendações contribuíram para reflexão sobre a escola e os resultados dos alunos. A articulação pedagógica entre ciclos, a monotorização das práticas em sala de aula e a supervisão pedagógica surgiram para dar resposta à reflexão realizada. Dias (2016) estudou a relação das lideranças e a gestão na AE e percebeu que a liderança de topo acompanhava todos os assuntos organizacionais da escola e que as lideranças intermédias eram importantes na hierarquização da organização escolar, sendo que o papel do diretor estava pendente do desenrolar do papel das lideranças intermédias e do seu capital humano. Os diretores quando inquiridos sobre a AEE reconheceram que as listas de verificação eram positivas, contudo, acabavam por não ter em atenção as singularidades de cada escola.

Na última dimensão avaliação externa de escolas e supervisão, encontramos a investigação de Santos (2015) que pretendia compreender a supervisão, a liderança e trabalho colaborativo na perspetiva da AEE. Do trabalho resultaram as seguintes conclusões: as práticas colaborativas e de supervisão estão ligadas ao carácter normativo e burocrático previsto pelos normativos; as dinâmicas mais valorizadas pela escola são as que são questionam sistematicamente as práticas e os resultados.

2. RELATÓRIOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

2.1. Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Portugal

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) divulgou, em abril de 2012, um relatório que observa detalhadamente o processo de avaliação desenvolvido nas escolas portuguesas

apresentando um retrato do sistema de ensino português referindo as suas peculiaridades, o enquadramento legal, a avaliação dos alunos e dos professores e o processo de avaliação das escolas.

Da análise detalhada do relatório podemos salientar que foram identificados como pontos fortes do processo de avaliação das escolas a existência de uma vontade política favorável ao desenvolvimento deste tipo de avaliação existindo para o efeito ferramentas, tais como, referenciais comuns, equitativos e inclusivos. O processo de avaliação das escolas, em fase consolidação, assenta num conjunto de procedimentos de boas práticas, sendo que tanto o processo de autoavaliação como o de avaliação externa de escolas se encontram ligados.

A transparência do processo é assegurada pela monitorização e divulgação dos resultados que, na altura, começavam a ser muito valorizados. No que concerne à avaliação dos alunos, que possui uma vertente externa, é encarada como fundamental na avaliação e desenvolvimento profissional dos docentes.

Contudo, também foram apontados alguns problemas. Consideraram que o processo avaliativo teria de ser mais coerente para fortificar todo o processo de avaliação, enquanto que a avaliação dos alunos, não se encontrava ainda na base do processo do processo de avaliação das escolas. Referem que avaliação formativa deveria desempenhar um papel mais central nas práticas desenvolvidas na sala de aula, que a recolha de dados existente não era objeto de uma análise aprofundada, sendo que alguns dados do ensino secundário não eram passíveis de serem avaliados pelo processo de avaliação externa de escolas. Outro dos problemas apontados relaciona-se com a avaliação docente porque, esta, ainda estava numa fase incipiente.

São apontados como passíveis de melhoria a consolidação dos processos de avaliação, assim como, a necessidade de tornar os alunos o principal foco do processo avaliativo e de assegurar a melhoria da qualidade e das práticas docentes. Foi apontada, ainda, a necessidade de relacionar a progressão e o desenvolvimento da carreira docente, de assegurar que as lideranças recebam um parecer detalhado da sua ação, assim como de promover formas de melhorar a aceitação das orientações das equipas inspetivas de avaliação externa. O relatório aponta, também, outras

possibilidades de melhoria do sistema de ensino, tais como, o estabelecimento de uma relação direta entre o processo de ensino/aprendizagem e os resultados esperados e de encontrar uma forma mais eficaz de monitorização e recolha dos resultados das diferentes escolas.

2.2. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment

O relatório da OCDE em análise, publicado em 2013, trouxe para debate a perspetiva internacional sobre a AEE demonstrando a importância do processo enquanto promotor de melhoria da qualidade das práticas desenvolvidas pelas escolas. Através da análise das vivências dos diferentes países percebemos que existem similitudes nos resultados, consequência da influência de políticas públicas para a educação semelhantes. Torna-se evidente que a existência de AEE está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de um processo de autoavaliação nas escolas influenciando, por isso, as suas rotinas. No entanto, o estudo também refere como consequência inesperada da avaliação externa de escolas os desvios da atenção de aspetos importantes nas dinâmicas das escolas quando têm de preparar a documentação solicitada pelos visitantes, bem como o stress sentido com a proximidade das visitas.

A aceitação dos resultados das AEE, um processo desenvolvido na maior parte dos países analisados centralmente, permite o seu uso na delimitação de objetivos, metas e projetos, ou seja, as escolas são convidadas a refletir sobre o trabalho desenvolvido e esta partilha origina uma melhor compreensão da instituição. O desenvolvimento das práticas de autoavaliação está, também, relacionado com a necessidade de responder aos objetivos das autoridades educacionais que se encontram, em Portugal, regulamentados pela Lei 31/2002. Em relação às áreas avaliadas pela maioria das escolas analisadas, incluindo Portugal, os dados demonstram haver convergência nas áreas estudadas: qualidade das práticas educativas, resultados e cumprimento das normas estabelecidas. O processo de autoavaliação comporta o desenvolvimento de critérios específicos que acabam por envolver a comunidade em torno do seu desenvolvimento desencadeando uma apropriação do processo por parte de toda a comunidade. A qualidade do ensino e a aprendizagem realizada pelos alunos está no centro da melhoria das escolas, contudo, a ênfase do processo sofreu algumas alterações nos últimos anos e passou de avaliar a qualidade do ensino dos professores na generalidade e não dos professores enquanto indivíduos. O relatório revela que as lideranças desempenham um papel preponderante no desenvolvimento eficaz do processo de autoavaliação quando desempenha um papel ativo e colaborativo e envolve a comunidade no processo de

autoavaliação. O envolvimento dos alunos no processo de autoavaliação revelou-se muito importante nos países onde foi aplicado porque os alunos foram determinantes na melhoria que ocorreu nas salas de aulas. O pressuposto de que as escolas irão usar os dados sobre as suas fraquezas para implementar melhorias nem sempre é conseguido. Os dados demonstram que esta realidade é possível uma vez que não existem mecanismos que verifiquem a sua aplicabilidade. Portugal procurou contrariar esta realidade no ano letivo de 2011/2012 ao criar mecanismos que promoviam o acompanhamento das escolas.

O processo de autoavaliação exige um compromisso e um envolvimento significativo de todos os envolvidos e na compreensão das performances as escolas. O desenvolvimento deste tipo de processos demonstra a maturidade educativa existente nas escolas.

Em suma, a AEE é encarada pela OCDE como *one of the several key components in the overall evaluation and assessment framework for school system* (OCDE, 2013, p. 463) e que deve ser conjugada com outras formas de avaliação internas que irão revelar pontos fracos e fortes das instituições avaliadas. A avaliação deve ser reconhecida como uma oportunidade de desenvolvimento e partilhada com todos os elementos da comunidade para que o processo atinga todas as suas potencialidades.

2.3. Garantia da qualidade na educação: políticas e abordagens à avaliação das escolas na europa

Em 2015, a Comissão Europeia, publicou um relatório que faz uma abordagem à qualidade das escolas porque a qualidade e a eficácia do sistema educativo são objetivos primordiais à luz do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia. Para isso realizou-se um estudo comparativo dos sistemas educativos dos estados-membros da Comunidade Europeia e a mais alguns países de ficam na periferia da Comunidade Europeia.

São explicitados os conceitos de avaliação de escolas estabelecendo a diferença e clarificação entre avaliação externa de escolas, que é praticada por uma entidade externa à escola, e avaliação externa da responsabilidade do pessoal das escolas.

Uma das principais conclusões do relatório é que a avaliação externa de escolas, na maioria dos países, utiliza critérios de avaliação que são padrões de observação definidos a nível central que recorrem a várias metodologias com o objetivo de formarem uma ideia geral do funcionamento das escolas. Na maioria dos países observados verificou-se que este processo avaliativo é da responsabilidade da Inspeção, tal como acontece em Portugal.

2.4. Avaliação Externa de Escolas

No ano de 2015 o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um relatório sobre AEE que resultou de uma conferência realizada em Coimbra e que pretendia dar a conhecer o 2.º ciclo da AEE, o impacto e efeitos produzidos por esse tipo de avaliação, as diferentes perspetivas das pessoas envolvidas no processo e falar sobre o esperado para o ciclo que se avizinhava. Foi realizada uma análise detalhada do processo de AEE por todos os intervenientes, contudo, neste estudo optamos por selecionar dados pela sua pertinência.

Iniciamos esta análise com a primeira intervenção que versou sobre o impacto e efeitos da AEE com a apresentação de alguns dados relacionados com o desenvolvimento de um projeto de investigação implementado a nível nacional. Este orador, após a apresentação de uma grande quantidade de dados, considera que: há uma aceitação do modelo de AEE; as relações entre a escola e a comunidade saem reforçadas com a aplicação do processo de AEE; a imagem da escola sai melhorada; o processo de AEE é visto como uma possibilidade de melhoria; o modelo de AEE está muito centrado na análise documental e em processos administrativos e de gestão; os professores parecem estar alheados deste processo; o interesse nos resultados académicos sobrepõem-se à dimensão qualitativa e a necessidade da existência de um plano de monitorização dos planos de melhoria realizados pelas escolas para que não se esvazie a importância dos mesmos.

Da intervenção seguinte que se centrou na liderança, reflexão e melhoria dos agrupamentos envolvidos num estudo de caso destaca-se que a mudança das lideranças de topo está diretamente relacionada com o grau de transformações que ocorrem no interior dos agrupamentos, ou seja, existem impulsos de melhoria associados às direções que podem ser maiores ou menores de acordo com as dinâmicas internas instituídas por cada direção.

O discurso dos diretores foi o tópico de análise seguinte e os investigadores procuraram perceber como é que a AEE impactou nos diferentes domínios da atividade desenvolvida pelas escolas recorrendo a análise de dados recolhidos com a aplicação de inquéritos por questionário a diretores de escolas/agrupamentos. Das conclusões destacam-se as seguintes afirmações: o processo de autoavaliação e a sua apropriação por parte das escolas/agrupamentos é um dos efeitos mais positivos da AEE; a dinâmica e a visão estratégica dos agrupamentos são, também, um aspeto positivo; os resultados dos alunos são os que menos demonstram o impacto da EE, uma vez que, neste domínio o impacto maior surge associado ao interesse demonstrado pelas direções; o interesse pelo processo de AEE é maior nas direções e vai diminuindo consoante o grau de ligação às direções, isto é, quando maior o distanciamento na cadeia de influencia das direções menor é o interesse demonstrado

pelos restantes elementos da comunidade educativa; são fatores relevantes do processo de AEE a credibilidade e a qualidade que é atribuído ao processo de AEE e os fatores menos importantes do processo são a duração das visitas das equipas de AEE e a avaliação individual dos docentes; globalmente, os diretores encaram o processo de AEE como moderadamente positivo em que os efeitos curriculares e pedagógicos são modestamente positivos; a estabilidade do corpo docentes ajuda a observar a AEE como algo positivo para o desenvolvimento dos agrupamentos, sendo que o impacto da AEE é mais sentido a nível das lideranças e coordenações.

As reações das escolas aos relatórios de AEE, também, mereceram uma análise por parte de um dos intervenientes. Dos dados recolhidos nos contraditórios salientam-se os seguintes dados: foram apresentados mais contraditórios no 1.º Ciclo do que no 2.º Ciclo de AEE, sendo as escolas que notação mais baixa são as que recorrem mais à apresentação deste instrumento; globalmente, as escolas consideram o processo de AEE como positivo, sendo que a apresentação dos contraditórios, no 1.º Ciclo de AEE, está mais relacionada com o modelo; os agrupamentos encaram a AEE como uma oportunidade de melhoria, de reflexão e de consolidação do processo de AA; é um processo de carácter formativo; como aspetos negativos são apontados a falta de variáveis externa na avaliação, a associação de um valor calculado e esperado no desempenho das escolas e o carácter subjetivo da avaliação.

Os relatórios de AEE e o desempenho das escolas foram a temática desenvolvida de seguida e, uma vez que a escala de avaliação sofreu alterações ao longo dos dois ciclos de avaliação, verificou-se que existem diferenças visíveis na atribuição de níveis e não é possível a adequação dos níveis anteriores aos mais recentes, exceto, no que corresponde ao domínio dos resultados que se manteve inalterado. Devem ser repensadas as correlações entre os dados porque poderão ser indicativas de inconsistências e não de melhorias.

No que concerne ao discurso das lideranças de agrupamentos da zona sul do país verifica-se que a autoavaliação é uma dimensão importante no desenvolvimento, melhoria e fortalecimento da imagem dos agrupamentos analisados. Enquanto desvantagens são mencionadas a subjetividade do processo de AEE; o facto dos dados serem usados pelas equipas de AEE serem retirados do contexto; a falta de tempo para a realização do processo de AEE e o pouco envolvimento da maior parte da comunidade educativa no processo de AEE. Em relação ao impacto da AEE, o orador refere que ainda não existe uma cultura de autoavaliação sentida por toda a comunidade nos diferentes agrupamentos. Na sua perspetiva deve apostar-se na formação para todos os envolvidos como forma de combater este

problema, assim como, fortalecimento dos laços colaborativos e o envolvimento de todos no desenvolvimento do processo de AA e, posteriormente, de AEE.

No painel que teve como temática “Perspetivas das Escolas” destacam-se as ideias de a AA e o processo de AEE não se poderem desenvolver separadamente porque se completam; a AA é o suporte da autonomia das organizações; a AEE deve ser independente e cumprir o seu desígnio de ajudar as escolas/agrupamentos a tornarem-se mais fortes.

Do painel “A perspetiva dos investigadores e avaliadores” surgiram as seguintes conclusões: a obrigatoriedade da existência de um processo de AA levou à sua consolidação; o incremento da valorização do processo de AEE em detrimento do processo de AA não deve resultar de uma imposição legal; o processo de AA tem uma componente subjetiva; toda a comunidade escolar deve conhecer o trabalho desenvolvido pela equipa de AA para que se sintam envolvidos no processo, tornando-o, assim, um projeto coletivo; é necessário reconhecer e aceitar a diferença, construir consensos enquanto sinal de cultura democrática para que todas as mudanças resultem de objetivos e projetos partilhados.

O último capítulo do livro é da responsabilidade do Inspetor-Geral, Luís Capela, que faz uma reflexão sobre o futuro do processo de AEE e sobre a melhoria que provoca nas escolas, Considera que o 1.º Ciclo de AEE teve como característica principal o carácter iminentemente formativo enquanto que o 2.º Ciclo se perspetiva como uma prestação de contas em que os resultados escolares desempenharão um papel decisivo. Na sua opinião devem ser repensados alguns aspetos da AEE, tais como: o alargamento do processo de AEE a todo o universo escolar (público e privado); a elaboração de um modelo inclusivo e que compreenda a identidade de cada escola/agrupamento de escolas; a observação de aulas; número de domínios avaliados e a existência de uma nota final e, por último, a simplificação da linguagem usada na redação dos relatórios para que seja mais compreensível para os encarregados de educação/pais.

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre o conceito de avaliação e a avaliação de escolas, bem como sobre os modelos e práticas de avaliação, especificamente, a avaliação interna e externa tentando perceber as vantagens e desvantagens do seu uso. Falaremos, de seguida, das funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

De seguida, procuramos analisar os conceitos básicos que consideramos estar associados à problemática da avaliação externa: globalização, accountability, qualidade, eficiência versus eficácia, melhoria e liderança.

1. GLOBALIZAÇÃO

Na década de 80 o termo globalização passou a ser conhecido, mas a partir dos anos 90 a sua aplicação passou a ser mais utilizada e entrou no quotidiano mundial. Este termo não se aplica só ao mundo económico, uma vez que o impacto da globalização se sente em todas as áreas da sociedade. A educação foi, apenas, um dos campos onde se sentiu a globalização e que refletiu “uma grande sensibilidade às mutações políticas, económicas e sociais” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 67). Vivemos todos num mundo que comunica rapidamente, em que as diferentes teorias se espalham a uma velocidade estonteante. A globalização para Giddens (2000, p. 23) “não é um processo simples, é uma rede complexa de processos” que teve como consequência a valorização da individualidade, isto é, do que nos permite sermos diferentes.

Associada à globalização encontramos as políticas neoliberais e transnacionais que têm influenciado a educação e, por isso, a educação pretende responder às demandas resultantes das diferentes políticas. Se por um lado o neoliberalismo está associado à escola pública, à escolaridade obrigatória e à gratuidade e universalidade da escola, por outro as políticas neoliberais associam-se à lógica de mercado, de prestação de contas e a uma busca da eficiência e qualidade de ensino (Dalberio, 2009). Estes movimentos levaram a uma uniformização de políticas e práticas que são comuns a muitos países, sendo exemplos as orientações emanadas pela OCDE, Eurydice e a aplicação de testes padronizados como o PISA.

2. AVALIAÇÃO

2.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Os anos oitenta assistiram ao retomar da avaliação enquanto mecanismo de regulação do sistema educativo, tornaram-no num dos procedimentos mais discutidos em educação, especialmente, na última década do século XX.

A avaliação, nas primeiras décadas do século XX, tinha um carácter psicológico porque não chegava o exame de conhecimentos, mas, também, era imprescindível perceber o que os alunos sabiam e/ou eram capazes de fazer (Fernandes, 2005). Após a II Guerra Mundial, emergiu uma visão sociológica da avaliação, com o objetivo de compreender as origens e o percurso dos alunos. Porém, nos últimos anos, a perspectiva económica e de responsabilização domina a avaliação.

A avaliação desempenha um papel importante tanto no campo educacional como nos diferentes domínios do Estado e a maneira mais tradicional de a compreender não consegue “oferecer um quadro satisfatório de compreensão das funções que ela vem adquirindo” (Sobrinho, 2003, p. 9). A avaliação define-se como um processo prático que nos oferece a perspetiva exata do que está a acontecer em todos os níveis da organização, permitindo a troca de dados, a abertura de comunicação, a aclaração de meta, objetivos e de participação no desenvolvimento global da organização, ultrapassando o âmbito da aprendizagem, estendendo-se às produções sociais, públicas e educacionais, não sendo, por isso, “património exclusivo da educação” (*ibid*). A avaliação é encarada, por Pinto e Santos (2006), como uma prática social inscrita num sistema alargado de práticas que desempenharam funções em reorganizações sociais no caminho do desenvolvimento. Os autores mencionam que as funções da avaliação estão profundamente relacionadas com os movimentos da comunidade e das suas culturas. A avaliação educacional percorreu, assim, um longo caminho desde que se iniciou com Tyler (1949), há mais de meio século.

A avaliação faz parte do ensino e os professores praticam-na todos os dias, uma vez, que supervisionam constantemente o progresso evidenciado pelos alunos nas salas de aula. Tudo serve para avaliar, desde as expressões faciais, à postura chegando até aos testes. Reconhece-se a avaliação como um instrumento fundamental para a promoção da reforma das instituições, para responder à procura do mercado que tem na retaguarda o Estado e “enquanto empreendimento a produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto de atividades académicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como às relações sociais, interinstitucionais e intrainstitucionais” (Sobrinho, 2003, p. 10).

Avaliar é conceber “hierarquias de excelência”, declara Perrenoud, sendo que sem “normas de excelência não há avaliação e sem avaliação não há hierarquias de excelência” (1999, p.26). Avaliar é um processo complexo no qual intervêm forças de ordem exógena e endógena, relacionadas tanto com o avaliado como com o avaliador (Leite & Fernandes, 2002). A avaliação ajuda a sociedade ao atribuir valor de mérito, a prestar contas e, quando necessário, serve de base para findar um mau programa (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Avaliar é, segundo Pacheco (2001, p. 129), “a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais e informais, correspondendo a um ato preceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação”. A avaliação está orientada para ajudar a sociedade a melhorar porque é do interesse público e produz efeitos públicos fundamentais para as sociedades.

Apesar de a avaliação não ser uma ciência exata podemos afirmar que é uma prática aceita pela sociedade e, por isso, deve ser rigorosa e exigente, tanto na recolha de dados como na análise e produção de “resultados”. A avaliação passa a ser encarada como uma ferramenta que tem como objetivo diagnosticar o rendimento e eficiência das escolas, bem como dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Lima (2010, p. 22) refere que a avaliação de “alunos, cursos, escolas ou departamentos (...) realiza-se necessariamente por referência, (...) a concepções, imagens ou representações de organização escolar”.

Segundo Ferreira (2007, p.12), “a procura da avaliação dos vários domínios da educação compreende-se pela necessidade de emitir juízos de valor, que visam a tomada de decisões” e, ao mesmo tempo, permitam responder às ansiedades políticas, económicas e sociais. Santos Guerra (2003, p.272) refere que “o arco semântico de avaliação é muito amplo” e que a tradução para português complica a precisão, uma vez que um único termo reflete realidades diversas que em “inglês tem referentes linguísticos diferentes: *accountability, assessment, self-evaluation* (*ibid.*). É mencionado por Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 3) que a designação de avaliação *has been in the English language for centuries, and it has diverse functions and meanings during that time*. Garantem que só recentemente lhe foi atribuída uma definição mais precisa e que inclui explicações mais explícitas sobre os seus objetivos enquanto “entidade funcional”. Dias (2011) também considera que o vocábulo possui uma série de significados distintos, o que lhe confere uma acentuada polissemia. Aliás, segundo Guba e Lincoln (1989, p. 21), *there is no right way to define evaluation, a way that if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are*. Avaliar não é um fim, é um dispositivo de funcionamento didático que serve para controlar o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, gerir fluxos (Perrenoud, 1999). Avaliar é o mesmo que

julgar, apreciar, ajuizar, decidir, atribuir juízos de valor, entre outros, ou seja, para Sobrinho (2003, p. 14), “um ato estreitamente ligado a escolher e optar”. Scriven (1991) refere que avaliar é o procedimento que determina o merecimento e a valia das coisas e, as avaliações ocasionadas, são o produto desse procedimento. Nevo (2007, p. 442) define a avaliação como *an act of collecting systematic information regarding the nature and quality of educational objects*. Azevedo (2005, p.43) defende que

“o juízo formulado durante a avaliação depende “dos objetivos principais”, ou seja, “se a avaliação está centrada nas normas ou em *standards*, o juízo incide sobre a conformidade e pode desencadear procedimento disciplinar; se está sobretudo em causa o processo, o juízo é mais de ordem do conselho que da imposição de uma mudança, pois baseia-se muito na experiência e na investigação; se o que domina é o resultado, o juízo é mais preciso, ou seja, os objetivos são ou não atingidos”.

Ao longo da história do conceito de avaliação, este tem assumido diversas acessões que não são fruto do acaso, mas estão intimamente ligadas a dispares posições ideológicas, epistemológicas, psicológicas e pedagógicas, sendo que, esta complexidade se relaciona com a multiplicidade das intenções, com as pessoas e as instituições envolvidas, assim como, a variedade de interesses individuais e sociais (Sobrinho, 2003). Para Hargreaves, Earl e Ryan (2001) a avaliação tem quatro objetivos: i) responsabilização; ii) certificação; iii) diagnóstico e iv) motivação. O modo como a avaliação é percebida e praticada, de acordo com Boggino (2009), está associada: i) às funções assumidas perante a sociedade; ii) aos critérios de validação dos conhecimentos; iii) à maneira como é concebido o conhecimento e a aprendizagem e iv) à conceção de aprendizagem que serve de base à prática docente na sala de aula. De acordo com Pacheco (1994) a avaliação tem várias funções, designadamente uma função pedagógica, uma função social, uma função crítica e uma função de controlo. No entanto, Nevo (2007, p. 444) faz referência a cinco funções: i) *decision-making*; ii) *improvement*; iii) *accountability*; iv) *professionalization* e v) *certification*. Em qualquer dos casos a avaliação gera recomendações que têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, contudo, a avaliação pode produzir, concomitantemente, sanções ou atribuir bonificações. Clímaco (1992, p.22) considera que “a correção sistemática de alguns pontos fracos levou a introduzir outras dimensões no processo de avaliação, cada vez mais concebida como estratégias na evolução e mudança da educação, assente na autonomia, quer se tenha por objeto de análise os indivíduos ou as instituições”.

A realização de debates tem permitido discutir temas fundamentais em três áreas: (i) avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) avaliação dos professores e (iii) avaliação das escolas. A avaliação é, assim, o foco central das reformas que acontecem e dizem respeito à construção de diferentes tipos de

sociedade. Em última análise, a avaliação tem a ver com o “discernimento da qualidade” e constitui-se como algo familiar ao ser humano porque, no dia a dia, formulam juízos sobre tudo o que os rodeia, tomando decisões baseadas nesses juízos, não deixando de ser subjetivos, uma vez que, os julgamentos se baseiam em critérios e na maioria das vezes são confinados por valores, princípios sociais e estimas pessoais (Nevo, 2007).

Em síntese, i) a avaliação é um procedimento racional para saber quais os conhecimentos que os alunos aprendem nas escolas; ii) a avaliação serve tanto para avaliar o resultado como o processo; iii) a avaliação pode ter uma natureza diagnóstica, formativa ou sumativa e iv) a avaliação dever ser clara, consistente, abrangente e equilibrada para atingir os mais diversos objetivos.

2.2. AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Santos Guerra (2003, p.225) declara que “as escolas são instituições que funcionam independentemente do seu êxito” e que quando realizam uma avaliação, os dados obtidos não chegam para compreender os fenómenos “sociais, intelectuais, éticos políticos” que estão na sua base. Seguindo esta linha de pensamento, Afonso e Costa (2011, p. 156) asseguram que “desde finais do século XX que a avaliação se converteu, à escala internacional, numa obrigação institucional na maior parte dos países desenvolvidos”, tendo sido, os países anglo-saxónicos os primeiros à utilizar ferramentas de medição da eficácia e da qualidade, seguindo-se muito de perto as grandes instituições internacionais. A prestação de serviços, a melhoria e modernização dos serviços públicos tem sido tema de debate por parte do Parlamento Europeu. A pressão para que se concretize uma avaliação dos serviços públicos, nomeadamente as escolas, conta com começos e lógicas diferentes e, por vezes, contraditórias que não se podem reduzir a avaliação a uma “dimensão técnica” porque sustenta “visões, interesses e expectativas” políticas, sociais e económicas (Azevedo, 2005). O objetivo final desta pressão é modificar e tornar mais eficazes os sistemas de gestão públicos, isto é, procurar que a qualidade dos serviços prestados se reflita numa sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento. Para Marchesi (2002, p. 33), “as rápidas transformações que a sociedade vem sofrendo exigem da parte do Sistema Educativo e das escolas, uma permanente atitude de atualização e renovação”. Tornou-se, assim, imperativo saber porque é que algumas escolas são mais eficientes do que outras, de que maneira é que o contexto social de cada uma se imiscui nos seus resultados ou até que ponto a “qualidade” da escola está posta em causa por causa dos resultados dos exames. A temática da avaliação de escolas assumiu uma grande importância por causa i) da visibilidade patenteada pela escola; ii) a autonomia progressiva outorgada às escolas; iii) a pressão pública e as

lógicas de mercado; iv) a contração de recursos financeiros; v) o controlo e a regulação exercidos sobre a educação; vi) as estratégias de marketing e promoção das escolas e vii) a melhoria e o desenvolvimento das organizações (Costa & Ventura, 2002). Todavia, Lafond (1999) enumera apenas três justificações que suportam a necessidade de avaliação da escola: a) a pressão da opinião pública – esta razão está relacionada com o perfil do aluno no final do seu percurso académico. Os pais e os empregadores exercem pressão no sentido de a escola evoluir segundo os seus interesses; b) a constatação da “singularidade” da escola – a escola aparece representada como uma entidade viva, com personalidade, identidade e ambientes próprios. Não há escolas iguais e se não há escolas iguais é necessário avaliar a sua “globalidade”; c) o acréscimo da autonomia dado às escolas desde o início dos anos noventa – mais autonomia significa mais responsabilização e prestação de contas pelas práticas aí desenvolvidas.

A racionalidade, a responsabilidade social, a coerência institucional e o aperfeiçoamento profissional são destacadas, por Santos Guerra (2002), como justificação da necessidade da avaliação das escolas.

A avaliação de escolas não se afigura, pois, uma tarefa fácil, representando

“um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação direta e da auscultação dos atores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (*ibid*, p.15).

Neste sentido, a avaliação das escolas é uma tarefa tendencialmente conflituosa porque as escolas são organizações. Ao agitar esse poder, a avaliação vai interferir em interesses, motivações e, em última instância, criar conflitos. A avaliação de uma instituição, enquanto sistema gerado por numerosas estruturas e relações, diferentes atores e valores, requer que esta se coloque em questão, num processo social que tenha como objetivo a construção de juízos de valor sobre as suas atividades e a instrução de processos mais adequados e apropriados para a amplificação da qualidade (Sobrinho, 2003). A avaliação de escolas tem sido objeto de diversos tipos de elocuições que são, por vezes, contraditórios porque há quem afirme o seu valor enquanto processo de reabilitação das escolas enquanto outros a consideram um instrumento de “legitimação meritocrática que hoje impregna a vida dos quotidianos escolares” (Cosme & Trindade, 2010, p. 33). Apesar das dificuldades que podem ser criadas pela avaliação de escolas, esta é, uma necessidade justificada pela “veneração” da eficácia, da qualidade e da responsabilização, da rentabilização de recursos e das exigências da sociedade. Afonso e Costa (2011, p. 157) referem que

“a cultura de desempenho surge hegemonicamente associada a uma concepção da educação vista, cada vez mais, como extensão do cálculo económico e integra, entre outros: 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.”

Assim, adquirem relevância os exemplos de administração empresarial, que apontam a avaliação de escolas como uma ferramenta essencial na promoção de qualidade, sobretudo, na disposição e uso eficaz de meios. Paulatinamente, a frase “avaliação de escolas” foi-se instalando no vocabulário social e, pouco a pouco, tornou-se algo real e normativo nas políticas educativas. Diferentes governos foram contribuindo para que esta política se fosse tornando realidade, introduzindo diplomas e práticas que conduziram ao sistema avaliativo que temos hoje. De acordo com Clímaco (1992, p. 15)

“as necessidades de comparabilidade entre escolas e entre sistemas educativos têm levado ao desenvolvimento de instrumentação, isto é, instrumentos e técnicas de análise de resultados, que permite identificar as características essenciais que descrevem e operacionalizam o desempenho do sistema de modo a captar a sua evolução, mas também a acompanhar e perceber o seu desenvolvimento”.

Marchesi (2002) é do entendimento que a avaliação pode ter dois desígnios diferentes: o domínio administrativo e a prestação de contas tendo como objetivo o conhecimento do funcionamento da escola para verificar se os objetivos estabelecidos estão a ser atingidos. O outro propósito da avaliação está relacionado com a melhoria do funcionamento das escolas e pretende a procura de informação sobre o seu funcionamento, importante tanto para a comunidade educativa como para a sociedade. Para Santos Guerra (2003), quando a iniciativa de avaliação procede do poder é fácil converter-se num mecanismo de controlo. O processo de avaliação deve consistir numa “experiência enriquecedora para a escola”, constituindo um presente do qual podem retirar benefícios profissionais acabando com a ideia de que o processo é “indesejado, inquietante e ameaçador”. Contudo, na sua perspetiva, o processo é algo que ainda não é uma “necessidade suficientemente exercida”, uma vez que cada professor se preocupa, sobretudo com a avaliação dos alunos. A avaliação de escolas tem dois propósitos, segundo o CNE (2011), sendo um deles a função de melhoria e o outro a possibilidade de analisar as diferenças de desempenho das escolas visando a melhoria e a equidade. Cada vez mais escolas entendem a avaliação como uma ferramenta decisiva enquanto procedimento de melhoria e estratégia de progresso, desenvolvendo processos de autoavaliação ou solicitando avaliações externas. Santos Guerra (2002) menciona a existência de vários perigos neste tipo de avaliação e para os quais devemos estar atentos: i) a transformação da avaliação num fim em si mesma; ii) o perigo de rejeitar tudo o que é negativo para a imagem da escola; iii) esperar que a avaliação resolva todos os problemas ou anule as complicações; iv) desconsiderar a avaliação como não científica, caso os resultados não

sejam os pretendidos; v) aceitar os resultados como satisfatórios embora a avaliação não tenha sido rigorosa; vi) antever os interesses dos protagonistas à verdade ou interesses comum; vii) fazer da avaliação um ajuste de contas; aproveitar os resultados da avaliação para justificar decisões teimosas e iníquas e viii) calar os aspetos negativos e fazer paralelos interessados, isto é, alimentando a competição e rivalidade de uma maneira desnecessária. Contudo, Azevedo (2005, p. 22) vê como vantagem avaliação institucional porque “reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização e exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas”.

2.3. MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Nas formas de avaliação de escolas distinguem-se duas dimensões que estão em interação e que se complementam num processo de avaliação: a avaliação interna e a avaliação externa.

a) AUTOAVALIAÇÃO

O relatório da OCDE de 1989 para a qualidade das escolas, refere que a autoavaliação do estabelecimento de ensino é uma diligência em que os professores, na qualidade de especialistas, avaliam o funcionamento da sua escola com o objetivo de a melhorar (OCDE, 1992). Nesta perspetiva, este tipo de avaliação é, assim, orientado e conduzido por membros da escola e “pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada por membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fracos e fortes e possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (Góis, Alaiz e Gonçalves, 2003, p.16). De acordo com Nóvoa (1992), a avaliação interna tem como propósito essencial o acompanhamento dos projetos de escola, não sendo de excluir o desencadeamento de processos de avaliação internos que promovam a fiscalização organizacional. Aliás, a autoavaliação é aquela que permite que “os responsáveis pelo programa ou atividades (...) realizem a avaliação da sua própria organização” (Scheerens, 2004, p. 103). A OCDE (1992, p. 164) define a autoavaliação como “um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a sua escola a fim de melhorar a qualidade de ensino”. Meuret (2002) salienta que a avaliação interna deve permitir à escola adaptar o seu ensino às especificidades do seu público, tornando-se, assim, numa “escola aprendente” capaz de instruir-se com a sua prática e com os seus equívocos. Para o CNE (2011) estamos perante uma verdadeira autoavaliação quando os dados recolhidos pelas escolas são alvo de análise e reflexão por parte dos seus autores,

coletivamente, que reflita a sua intervenção através de um plano de melhoria. Stoll e Fink (citados por Law & Glover, 2000, p.159) veem a autoavaliação como central “*because real improvement comes from within and is not externally imposed or mandated*”, contudo, não significa que seja uma panaceia universal.

Rocha (1999, p. 13) assevera que a autoavaliação das escolas “é um conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da ação educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino”. A avaliação interna deve ser vista como uma ação de responsabilização da escola e que ajudará olhar para si mesma e descobrir aspetos que necessitam de ser alterados ou conservados para que as metas circunscrevidas sejam alcançadas. Já Marchesi (2002) considera que este tipo de avaliação deve constituir-se como rotina sendo algumas das suas vantagens a melhoria do conhecimento da escola, das suas características, problemas (que podem influenciar o presente) e os dados obtidos. Para o autor são limitações do processo a dificuldade em focar problemas que afetam o funcionamento da escola, uma vez que, são os professores que têm que a “suscitar e analisar”. Outras limitações são a objetividade dos dados obtidos, assim como, “a existência de pontos de referência externos que ajudem a interpretar as avaliações realizadas” (*ibid.*, p. 35). McLeod (citado por Clímaco, 1991, p. 88) identifica duas funções na autoavaliação: a função de orientação que permite analisar e comparar a escola com os “referentes académicos e nacionais” e a gestão educativa que conduz á reflexão para a capacidade de utilização dos recursos, que pressupõem uma reflexão sistemática do funcionamento e otimização dos recursos bem como a caracterização das situações através da identificação dos pontos fracos e fortes que norteiem a escolha de prioridade e formas de intervenção. Santos Guerra (2003, p.165) afiança que o processo de autoavaliação “permite, por um lado, o risco de que cada grupo atue segundo critérios que justifiquem o trabalho que estão a fazer ou, por outro lado, lhes permitam eliminar o que seja incómodo”. A necessidade deste processo “radica na sua capacidade de desenvolvimento curricular e de aperfeiçoamento do profissionalismo dos docentes” (*ibid.*, p.169). O processo de autoavaliação pode ser “total” ou, apenas centrar-se em alguns aspetos, de acordo com a demanda, a disponibilidade temática e a premência na resolução de um problema. Para Clímaco (1991) as práticas de autoavaliação desenham-se como estratégias de aprimoramento das instituições e, assim sendo, os objetivos estabelecidos são os adequados à situação específica da escola, bem como a metodologia, a observação, a recolha e análise dos dados obtidos. Afonso (citado por Alaiz *et al*, 2003, p.19) reconhece a existência de três escopos para o desenvolvimento da autoavaliação: i) a melhoria do desempenho ao identificar áreas problemáticas e na procura de soluções; ii) enquanto

“instrumento de *marketing*”, ou seja, a difusão dos resultados na sociedade coopera para o reconhecimento coletivo e revela-se como estratégia para conseguir apoios e criar, ao mesmo tempo, uma maior procura por parte dos potenciais interessados e iii) ajuda a gerir a pressão promovida pela avaliação externa porque auxilia a antecipar estratégias de melhoria ou a fundamentar as debilidades identificadas. A autoavaliação revela-se, assim, como “um esforço coletivo da escola” cujo préstimo está em servir a eficácia desse esforço (Azevedo, 2005). Este procedimento que se quer contínuo e negociado, pelas partes interessadas, tem uma função educativa que pode ser reajustada sempre que necessário.

Para Alaiz *et al* (2003), a autoavaliação possui um conjunto de especificidades: i) é um “processo de melhoria da escola” que através da elaboração de referenciais possibilita a formulação de juízos de valor; ii) é um “exercício coletivo” que tem por base o diálogo e o confronto de perspetivas sobre o que é a escola, a sua função, o seu objetivo e as suas finalidades; iii) é um processo de crescimento profissional e responsabilização social que pode ser conduzido internamente mas pode contar com a participação de agentes externos (amigo crítico). Braga (2010, p. 171) relata que “a autoavaliação é menos formal e orientada por objetivos de regulação e melhoria, pelo que tem um carácter faseado e progressivo” em que são colocados novos desafios após as recomendações feitas terem sido superadas, ou seja, a escola aprende no seu interior e de acordo com a sua evolução.

b) AVALIAÇÃO EXTERNA/HETEROAVALIAÇÃO

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), afirmam que tal como acontece por toda a Europa, o ambiente benéfico à avaliação externa está associado a um novo princípio de avaliação dos organismos responsáveis pela avaliação externa, cujo objetivo final é o reconhecimento e credibilidade da escola pública através da concessão de um “selo de qualidade”. Lima (2008) acrescenta que nos últimos anos tem havido um crescimento na demanda por informações sobre as atividades desenvolvidas pelas escolas porque estas são o reflexo do desejo de responsabilização pela oferta prestada e uma preocupação crescente com os “padrões de qualidade” e com a maneira como o dinheiro dos contribuintes é despendido.

Esta intensa atividade avaliativa é referida por Figari (2008), ao argumentar que a avaliação externa é uma problemática que se tem discutido bastante em Portugal, ao contrário de outros países onde a discussão parece ter chegado a um impasse, talvez porque a avaliação tenha entrado na rotina das escolas ou porque, aparentemente, as escolas vão produzindo indicadores que são posteriormente usados pela OCDE. A avaliação externa consiste num processo que é efetuado por agentes externos à

escola colaborando com os membros da escola. Para Nóvoa (1992, p. 38), “este tipo de avaliação é decidido normalmente por razões institucionais, que se prendem com a necessidade de controlo organizacional do sistema de ensino”. Contudo, e ainda de acordo com o autor, não podemos excluir a possibilidade deste tipo de avaliação estar relacionada com o momento de introdução de remodelações educativas. Santos Guerra (2003) considera que este processo é imprescindível e que deve ser realizado por especialistas independentes do meio escolar, uma vez que demonstram um maior rigor científico. A avaliação deve ser solicitada pela escola que “funcionará como patrocinador e participante” (*ibid*, p. 167). Segundo Marchesi (2002, p. 35), esta avaliação deve ser realizada por pessoas e equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria “comunidade, educativa, quer por ordem da administração responsável”, tendo como grandes dificuldades, o desconhecimento da escola e o receio dos professores por não entenderem com clareza as consequências da avaliação e o desacordo com o que é apresentado. Como vantagens, o autor referencia a maior objetividade, imparcialidade e a hipótese de os dados poderem ser analisados à luz dos dados obtidos em escolas parecidas. Também o CNE (2011) alude como vantagens o afastamento em relação à dinâmica interna da escola e a possibilidade de comparação com outras escolas, contudo, a grande desvantagem é o stress que se gera face avaliação externa. Azevedo (2002) concorda e acrescenta como desvantagem o desconhecimento da escola evidenciado pelos avaliadores externos. Lima (2008, p. 284)) refere que

“alguns criticam a realização desta avaliação porque alimenta o espírito competitivo entre escolas, daí resultando efeitos perversos como o aprofundamento do elitismo (...) e o estreitamento do currículo na maior parte delas, baseado numa focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objeto de exames nacionais e que têm um perfil mais saliente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos”.

Ainda, de acordo com o autor, alguns investigadores consideram que a manutenção da divisão entre escolas “boas e más” pode ter consequências nefastas para as escolas que revelam mais dificuldades.

c) MODELOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação é um processo onde se identificam, recolhem e apresentam informações sobre o valor das metas, da planificação, da realização e impacto de um objeto com o propósito de orientar a tomada de decisões tendo em vista a solução de problemas e a compreensão dos factos (Stufflebeam & Shinkfield, 1993). Segundo o CNE (2011, p. 32) a avaliação tem como propósitos gerais a melhoria “através da identificação dos pontos fortes e das áreas prioritárias para o desenvolvimento” e o facto de “permitir olhar para as diferenças de desempenho das escolas considerando questões como equidade e assegurando que a melhoria é para todos os alunos”.

Stufflebeam (2003), afirma a existência de dois tipos de modelos de avaliação de escolas. O primeiro modelo é definido como a representação das exigências de um sistema de avaliação totalmente funcional e pode ser adaptado e aplicado na avaliação de *students, personnel, programs and other school aspects* (*idem* p. 786) constituindo-se como elementos de ligação locais *standards for evaluation, the school mission and ongoing assessments of students' needs* (*idem*, p. 787).

O modelo tipo II, chamado CIPP (acrônimo de *Context, Inputs, Process e Products*), é o modelo idealizado que permite orientar a avaliação formativa e sumativa de programas, projetos, pessoal, produtos, instituições e sistemas e está implantado nos Estados Unidos da América e alguns países europeus. O CIPP contém quatro tipos de avaliação: i) *context to assess needs, problems, and opportunities*; ii) *inputs to assess planned means of addressing targeted needs*; iii) *process to assess implementation of plans* e iv) *products to assess intended and unintended outcomes*. O arquétipo CIPP foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer um elo entre a avaliação e a tomada de decisões, sendo a informação encarada como extremamente valiosa e relevante em todas as fases e atividades do programa. Pretende-se envolver os decisores no desenvolvimento do processo de avaliação tornando as suas conclusões relevantes e passíveis de ser aproveitadas na readaptação do projeto. No início da sua aplicação, Stufflebeam considera essencial a constituição de um grupo de trabalho composto por 15 elementos – o diretor, pelo menos três professores, dois encarregados de educação, dois ajudantes de professores, dois auxiliares educativos, dois alunos, dois representantes locais e o responsável pela avaliação na escola – com a duração de três anos. Stufflebeam considera que a escolarização é essencial e vital para o desenvolvimento de qualquer sociedade e a avaliação é fundamental para uma escolarização eficaz

Este modelo CIPP aplicado à avaliação de escolas é representado por Sanders e Davidson (2003) do seguinte modo:

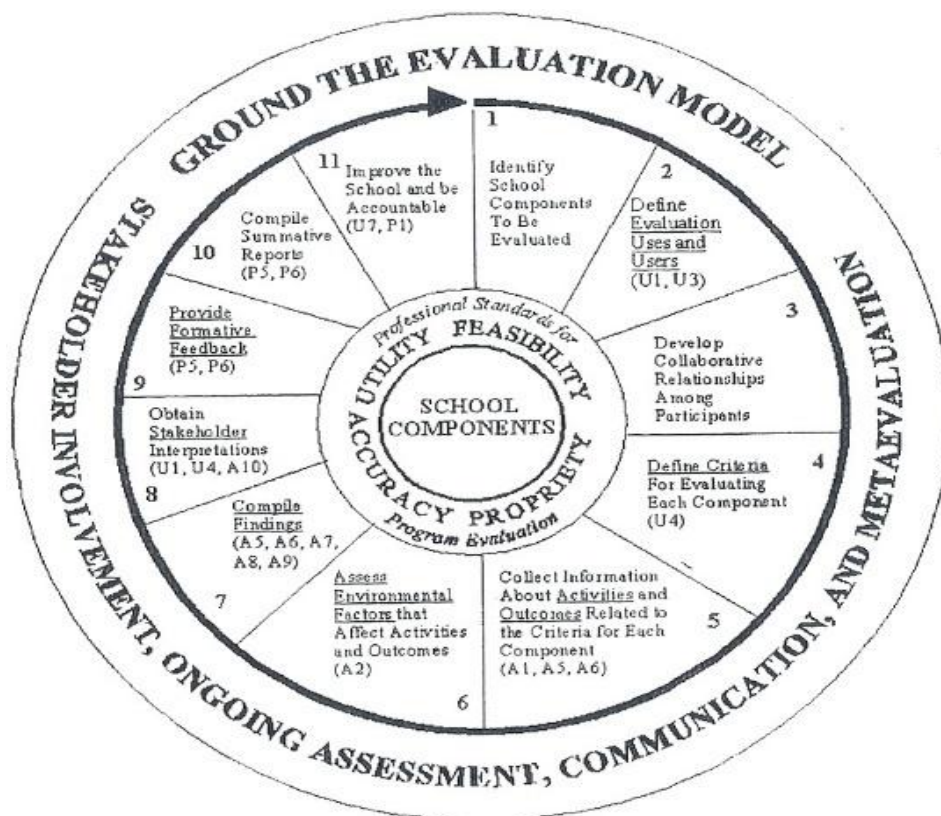


Figura 1 - Modelos de avaliação de escola (Sanders & Davidson, 2003, p.815)

O modelo CIPP é versátil e adaptável aos objetivos particulares de cada projeto, sendo abrangente porque se preocupa com todas as etapas da avaliação tanto *a priori* como *a posteriori*, ou seja, ao longo de todo o processo formativo. Este modelo é desenhado para ser usado em avaliações internas e nas externas contratadas e tem como objetivo final fornecer informações que ajudarão os prestadores de serviço a avaliar e a melhorar os serviços para servir melhor os beneficiários do programa.

d) AVALIAÇÃO EXTERNA VERSUS AUTOAVALIAÇÃO

Estes dois tipos de avaliação são, por vezes, colocados um contra o outro. Uns preferem a avaliação externa porque a consideram objetiva, imparcial, clara e baseada em dados quantitativos o que ajuda nas comparações entre as escolas. Este tipo de avaliação, permite, assim definir normas de qualidade que podem ser solicitadas a todas as escolas. Contudo, existem outros que preferem a avaliação interna porque a consideram mais válida e capaz de mostrar a complexidade da atividade educativa que acontece em cada escola.

Para Nevo (2007) ambas as avaliações são importantes e não podem existir por si mesmas. A avaliação externa tende a ser mais burocrata, simplista e a ser entendida como uma ameaça às escolas. Por outro, quando a avaliação interna atua sem a avaliação externa tende a deteriorar-se em

juulgamentos inofensivos, que as escolas entendem como alternativa à avaliação externa. A avaliação interna protegerá a avaliação externa de se tornar demasiado simplista e irá criar uma atitude mais positiva em relação à avaliação na escola. A avaliação externa servirá como incentivo à melhora da qualidade das ações desenvolvidas e a avaliação interna será entendida como um desafio, encorajando o diálogo entre os dois tipos de avaliação.

Segundo Marchesi (2002), estes dois tipos de avaliação devem ser executados em simultâneo, mas de forma independente. São, ambos, ferramentas fundamentais para a mudança e melhoria da escola. Santos Guerra (2003) acrescenta que a avaliação externa deve complementar o processo de autoavaliação institucional. Na sua opinião, poder-se-á falar de um processo de “coavaliação”, isto é, na combinação do processo de avaliação externa e interna” (*ibid.*, p. 169). Terrasêca (2011, p.123) defende que a avaliação externa deve monitorizar “a qualidade global (...) que permite que cada escola possa balizar o seu trabalho a partir de informações disponíveis” e, nesta lógica, cria-se a responsabilização de cada escola. Na perspectiva do CNE os dois tipos de avaliação são paralelos e complementam-se porque existe uma interdependência, uma vez que, a avaliação externa pode ser parcialmente baseada nos resultados de uma avaliação interna e o juízo feito numa avaliação externa pode ser utilizado na avaliação interna (2011, p. 34).

A “avaliação externa é controladora e a avaliação interna é autorreguladora” afirma Pinto (2010, p.72). A avaliação externa só pode atingir o objetivo de ajudar a escola a aperfeiçoar-se se for precedida e acompanhada pela autoavaliação implementada na escola. É assim que as escolhas se desenvolvem e progridem. Azevedo (2005) garante que a tónica da avaliação externa é colocada na formulação de juízos enquanto na avaliação interna é a mudança; a avaliação interna pretende encontrar estratégias e meios que promovam a melhoria da situação enquanto a avaliação externa visa o controlo da qualidade dos resultados e a assegurar-se da concretização das medidas de melhoria. Para o investigador, é no “diálogo entre as duas perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” e que as escolas beneficiam com a combinação da avaliação interna com a externa, uma vez que, “a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação (...) e a avaliação externa sustenta a validação da avaliação” (*ibid.*, p. 43). A avaliação externa é favorecida quando se apoia em relatórios elaborados pelas equipas de autoavaliação (Bolívar, 2012)

3. CONCEITOS BÁSICOS

3.1. ACCOUNTABILITY

O desempenho e a prestação de contas são lemas dos anos 90, referem Stoll e Fink (2002), bem como a noção de que a melhoria acontece desde que os alunos sejam testados e as escolas e os professores sejam responsabilizados pelos resultados obtidos. Para Barzanò (2009, p. 76),

“a cultura de prestação de contas que caracteriza a sociedade de hoje, e a educação em particular, vai para além dos procedimentos formais implementados pelos sistemas educativos, e cobre um amplo leque de relações, envolvendo uma variedade de públicos e de parceiros sociais, com interesses diversos”.

De acordo com Afonso (2010, p. 147), as políticas de *accountability* têm sido balizadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis nacionais e transnacionais”. Como consequência desta “nova vaga democrática”, Afonso (2009), as demandas populares pedindo maior clareza, prestação de contas e responsabilização dos organismos públicos vão ganhando cada vez mais adeptos. Krasowski (2009, p.5) refere a existência de quatro tipos de prestação de contas neoliberais: *consumer, contract, performative and corporate*. O autor refere que a educação é profundamente influenciada pela prestação de contas performativa, em que as escolas são responsabilizadas perante o público geral e respondem a padrões de educação exigidos pelo governo. Nesta perspetiva, as políticas atuais são criadas para medir, julgar e melhorar o desempenho das escolas, exigindo-lhes responsabilidades perante os padrões externos. A prestação de contas apresenta-se, assim, como um movimento mundial ligado às escolas e as instituições públicas”, fazendo parte de uma “filosofia de transparência da ação das instituições públicas e escolas face aos poderes públicos” que as sustentam (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.31), isto é, o Estado, os contribuintes e os usuários que são representados pelos pais e alunos. Para Azevedo (2005, p.18) os consumidores querem informações que lhes possibilitem a escolha da escola que oferece “melhor relação custo-benefício”, ou seja, o cliente quer ter garantia de qualidade e de conhecimento atualizado. Clímaco (1992, p. 18) atesta que “as escolas são pressionadas no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam”. Podemos afirmar que a pressão da competitividade sob a forma de alto rendimento, melhor eficiência e sistemas de excelência estão a afetar as escolas e os professores. Vivemos numa era de avaliação, de prestação de contas, de resultados e indicadores, assim como, numa era de vigilância da comunicação social, sempre ansiosa por divulgar os resultados. E, segundo Azevedo (2005, p. 19), “a avaliação surge entre a lógica de

mercado e uma lógica de cidadania, como fonte de informação e de controlo social da educação”. De acordo com Barzanò (2009), numerosos países elaboraram procedimentos e instrumentos para que as escolas respondam perante outros, visando sempre o aumento da eficiência e o melhoramento da qualidade e dos resultados. Sousa (2012), alude que as entidades empregadoras pressionam implícita ou explicitamente no sentido de obtenção de informações adicionais à facultada pelas escolas. Para se obterem dados de desempenho e eficácia da escola ou instituição pública é necessário fazer uma análise exigente dos resultados obtidos pelos alunos, dos procedimentos usados e da utilização dos meios existentes, procurando uma correspondência entre o que foi investido e o “produto” final. Para Afonso (2011, p. 86), “um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”.

Barzanò (2009) argumenta que se tivermos em conta a situação da educação, neste momento, o conceito de *accountability* é um conceito chave que tem vindo a ganhar importância. Para a autora, o conceito, representa um dos movimentos mais “viajantes” nas reformas educativas dos diferentes países. É um conceito polissémico e contraditório, com uma longa história, sendo que a sua relação com a educação não é nova. A *accountability* deve ser encarada como um algo intrincado quanto a procedimentos e práticas em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem estar integradas (Afonso, 2011). Segundo Azevedo 2001, p.48),

“a prestação de contas no sistema de ensino devia traduzir-se na institucionalização de práticas regulares e contínuas de autoavaliação do desempenho social das organizações escolares e do próprio sistema na sua globalidade, na sua comunicação aos diversos intervenientes no processo educativo e na sua análise conjunta, tendo em vista identificar e corrigir as suas deficientes prestações”.

Bercher *et al* (citados por Barzanò, 2009, p. 54), identificam as causas que estão na base da prestação de contas:

- i. o aumento do interesse dos pais e encarregados de educação pelas atividades desenvolvidas nas escolas, ou seja, uma maior implicação das famílias nas atividades escolares e, em última estância, no sucesso dos alunos;
- ii. a atribuição de uma maior importância à participação na vida da escola, pelos professores, encarando-a como uma das suas funções;
- iii. a alteração do conceito de consumidor, isto é, a população passou a ser encarada como consumidora, possuidora de necessidades e direitos e não apenas como utente dos serviços públicos;
- iv. o aparecimento de uma predisposição que, por um lado, está preocupada com os gastos do estado e, por outro, desconfia dos poderes públicos, incluindo a educação;

v. o aumento do interesse pela definição de padrões de qualidade na educação.

Na perspectiva de Azevedo (2001) a prestação de contas é algo de muito positivo para as organizações. Assim, a “*accountability*” é: uma organização autoavaliar-se, revelando os sucessos e insucessos, anseios, expectativas e novos projetos, construindo, através do diálogo, metas comuns e traçando os caminhos, mobilizando os agentes, avaliando os percursos para atingir os resultados pretendidos; ii) sinónimo de progressão e de aceitação de uma função social difícil de executar; iii) levar a escola a pensar-se como provedora de uma função social e no desempenho enquanto entidade prestadora de uma missão pública à comunidade local.

Em Portugal, não se pode negar a existência de uma discussão sobre o tema, nem a atenção crescente dada a esta questão. O debate sobre a prestação de contas torna-se, especialmente intenso, quando as práticas de avaliação geram reformas que influenciam diretamente as escolas, como por exemplo, a aplicação de testes padronizados e a divulgação de tabelas ordenadas de escolas (*rankings*) classificadas segundo os resultados obtidos. Esta obsessão avaliativa em redor dos exames é referida por Afonso (2002) tendo como objetivo cumprir duas funções básicas que se completam: servir de ferramenta de controlo central e propagar a concorrência entre as diferentes escolas. A prestação de contas pode ser encarada como uma justificação do que é feito, como é feito e de que forma, implicando, na maioria dos casos o desenvolvimento de uma forma de avaliação (Afonso, 2011). Deste modo, a prestação de contas deve ser “fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (*ibid.*, p.84). O tipo de avaliação que mais se harmoniza com a *accountability* é a avaliação sumativa externa. Segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), esta será realizada por avaliadores externos, utilizando critérios homogéneos definidos antecipadamente, num dado período. Desde 2001 que os resultados dos exames externos padronizados são o suporte da organização de escolas *rankings* das que são, posteriormente, divulgados à opinião pública dando origem a muitos debates sobre a sua pertinência e as consequências sociais e educacionais do seu uso. Todavia, “os resultados de uma avaliação orientada para a prestação de contas podem ser um útil instrumento na gestão da escola” (*ibid.*, p.31). Para Fiolhais (2012, p.11), os exames têm servido para que as escolas se aperfeiçoem, fornecendo-lhes indicadores preciosos (...) e têm sido úteis a toda a sociedade (...) para ela adquirir uma noção mais fiel acerca do sistema educativo que mantém.” Este tipo de avaliação pode levar à apresentação de soluções que pretendam a melhoria, uma vez que, fornece informação acerca das diferentes áreas que compõem a escola. Afonso (2011) afirma que os *rankings* difundem “efeitos de mercado”, quando se comparam escolas públicas e privadas e de “quase-mercado”, quando se

verifica a comparação de resultados entre escolas do ensino público. Podemos considerar como inferências positivas dos *rankings* a interpretação dos dados pelas escolas e a posterior adoção de estratégias de manutenção ou melhoria. Contudo, como consequência negativa apontamos a pressão sobre as funções realizadas diariamente pelos docentes e a associação, dos resultados e desempenhos dos alunos, à avaliação dos professores. Também Sousa (2012) refere aspetos positivos e negativos dos *rankings*. Se por um lado, permitem a confrontação da evolução dos resultados de uma escola ao longo dos anos, por outro lado, podem existir resultados “perversos” se as comparações forem cegas e não tiverem o cuidado de contextualizar as escolas e as regiões tanto socialmente como economicamente.

As políticas de prestação de contas são vistas por alguns críticos “como um controlo mecânico e intrusivo, que impede que os profissionais expressem a sua criatividade e um sentido de responsabilidade mais autêntico e que ameaça os valores educacionais mais importantes (Barzanò, 2009, p.75). Os críticos não negam a necessidade de as escolas terem de responder perante públicos variados usando diversos tipos de procedimentos trabalhados mais abertamente para que as determinações e resultados sejam apreendidos por todos. Porém, têm presente os riscos, desafios e efeitos negativos intrínsecos à *accountability*.

Leithwood *et al* (citados por Barzanò, 2009) identificaram quatro “abordagens” ao tema da *accountability*.

- abordagem de mercado – as escolas são encaradas como organizações que competem entre si e quando funcionam num “clima de mercado” a eficácia e a qualidade aumentam; há um produto para vender e para atingir esse objetivo têm de melhorar ao ritmo da mudança de mercado;
- abordagem descentralizada – a escola necessita de prestar contas para demonstrar o uso dos recursos e, por isso, dispensam mais atenção ao público e parceiros locais salientando os resultados e as questões financeiras;
- abordagem profissionalizada – tem em conta os padrões de qualidade tanto para os conhecimentos como para as capacidades e desempenhos profissionais. Para além disto, tem em atenção a monitorização das “boas práticas” e a evolução das proficiências e capacidades profissionais na educação;
- abordagem de gestão – pede a introdução de procedimentos coerentes para produzir escolas norteadas para a eficiência. Os objetivos são, por isso, claros e exequíveis.

Ainda nesta problemática, Afonso (2011, p.98) considera que “a construção de modelos democráticos transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (...) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade”. Para que tudo isto seja exequível é indispensável um diálogo aberto e transparentes com os parceiros locais que permita restabelecer a confiança social face à escola. A prestação de contas não consiste, apenas, em revelar taxas, gráficos e números. É mais do que tudo “um momento de diálogo social e de análise crítica do desempenho das instituições educativas e dos seus vários intervenientes” (Azevedo, 2001, p.249). Ou seja, todos avaliam os percursos traçados e os resultados conseguidos, mas tendo como objetivo final a conceção de contextos que permitam a sua melhoria. Na opinião de Afonso (2011), em Portugal apenas existem políticas e normativos legais, assim como expectativas sociais e práticas, não existindo, porém, um sistema de *accountability*, pois, na sua perspetiva, a prestação de contas é um problema de “cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica” (2011, p. 168).

3.2. QUALIDADE

A maioria das instituições deseja que a qualidade esteja associada a tudo o que se constrói e as escolas enquanto organizações não fogem à regra. De acordo com OCDE (1992, p.42) “o ensino é desde, há alguns anos, objeto de debates políticos cada vez mais frequentes e as suas finalidades são, elas também, postas em causa”. O combate ao analfabetismo, a democratização e massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória concomitantemente com os problemas sociais, que acabaram por se tornar problemas escolares, colocaram o sistema de ensino sob pressão. Por isso, nos últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade na educação tem vindo a manifestar-se nas suas iniciativas. Clímaco (1992) defende que a redução do orçamento determinado para a educação trouxe inquietações sobre o rendimento e eficiência educativa.

A crise económica universal e os seus resultados, nomeadamente, o desemprego e as transformações tecnológicas têm levado ao questionamento sobre a capacidade de resposta das escolas na promoção de formações adequadas às novas realidades e necessidades laborais. Para Dias e Melão (2009), a globalização e a sociedade de informação são responsáveis pela necessidade de satisfazer as expectativas dos alunos, pais e encarregados de educação, assim como, da sociedade em geral. Na opinião dos autores, também as escolas sentem a necessidade de se conhecerem a si

mesmas e de identificarem as suas debilidades visando pôr em prática procedimentos de melhoramento que atinjam a “excelência”.

A ideia de que tudo pode ser avaliado tem vindo a ganhar terreno no quotidiano. Apesar da discussão sobre a qualidade de educação não ser algo novo, a importância e a complexidade que o sistema de ensino adquiriu, exacerbaram-no (Clímaco, 1992). Por isso, circunscrever a noção de qualidade em educação não é uma tarefa simples, uma vez que é objeto de análise de disciplinas tão díspares como a sociologia, a pedagogia, a economia e a psicologia.

O vocábulo qualidade tem diferentes significados, ou seja, é polissémico, não é consensual, depende do contexto social e histórico e a sua perceção, que se espera seja objetiva, terá sempre um elemento de parcialidade. Góis e Alves (2005) observam que o carácter polissémico do vocábulo não ajuda o debate, uma vez que não existe acordo sobre o que é “uma escola de qualidade”. Venâncio e Otero (2002, p. 60) declaram que “o conceito de qualidade é diferentemente percebido, conforme o papel e a função que desempenham”. O relatório da OCDE, de 1989, afirma que a noção de qualidade pode ter várias significâncias e que tanto pode ser descritivo como normativo ou que avocará apenas uma particularidade. O relatório prossegue referindo que se pode usá-la num sentido mais geral ou coletivo, isto é, nesta situação referir-se-á à “essência de uma entidade”. No ensino e sempre que se fala em sentido normativo o termo qualidade adquire uma importância e um sentido políticos maiores (OCDE, 1992). Para Stake e Schwandt (2008), a qualidade é um conceito multidimensional, discutido e, contudo, nunca totalmente inteligível. Venâncio e Alves (2002, p. 60) consideram que a qualidade enquanto conceito é complexo, contingente e normativo, porque varia com o “ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; porque depende dos objetivos que se definirem, das perceções dos atores e das condições em que decorre a ação educativa; e porque depende do padrão de referência”. Para a OCDE (1992), as definições de qualidade estão subordinadas pelo afunilamento dos objetivos do ensino, que são fundamentalmente, os resultados que se pretendem obter. De acordo como o autor, a ideia de qualidade pode perceber quatro utilizações diferentes: “atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato); grau de excelência ou valor relativo: normativo; bom ou excelente: normativo; e características ou juízos não cifrados: descritiva ou normativa” (*ibid.*, p.42). Diaz (2003) refere que uma primeira definição de qualidade está relacionada com a definição de eficácia, uma vez que se refere à conquista dos resultados pretendidos. Nesta perspetiva, a qualidade é o que os alunos conseguem atingir no fim de um determinado nível escolar ou no fim de um plano de estudo. Uma segunda definição de qualidade prende-se com o que o aluno consegue aprender e a sua relevância tanto para o aluno como para a sociedade, isto é, uma educação de qualidade é aquela em

que os conteúdos apreendidos correspondem às necessidades intelectuais, afetivas e sociais das pessoas. Uma terceira dimensão de qualidade relaciona-se com a qualidade dos processos e os meios que o sistema oferece para o desenvolvimento educativo dos alunos. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que apresenta os alunos com os recursos (corpo docente, estratégias diversificadas, material informático, etc.) necessários para que eles alcancem a excelência. Assegura Cabrito (2009, p. 181) que “falar-se de qualidade em” implica sabermos, perfeitamente o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar a sua concretização no terreno”. Góis e Alves (2005) reafirmam que a discussão sobre a qualidade não é uma tarefa fácil, porque pressupõe que olhemos para a escola como um todo, mas tendo em atenção as interações que se estabelecem entre as diferentes áreas da escola. Avaliar a qualidade de algo implica, sempre, um conjunto de instrumentos que nos permita comparar algo, isto é, um referente. A este propósito, Stake e Schwandt (2008) aludem que para discernir a qualidade devemos ser capazes de perceber a ausência ou a presença da qualidade. Os autores afirmam que distinguir a qualidade é sempre uma questão de expectativa e comparação, sendo que, a comparação é fundamental. Quando nos referimos às características e propriedades de algo, diz-nos o senso comum que estamos a falar de qualidade. Contudo, quando nos referimos à qualidade de um programa educacional, falamos em termos de atingir objetivos, ir de encontro ao que os alunos pretendem, falamos em apreciação da excelência, em mérito ou valor. Stoll e Fink (2002, p. 168) referem que as palavras-chave a usar quando se fala em julgamento de qualidade de uma escola devem promover a

“self-accountability translatable into wider accountability – teachers and principals need to know they make a difference to their pupils’ progress, development and achievement, provide useful indications of what works well and what needs to be improved; guarantee equal opportunities for all pupils; determine trends in schools’ effectiveness and improvement over time; lead to further development. “

Vicente (2004) evidencia que a qualidade pode ser um fator de diferenciação e que, mais do que nunca, tem de ser vista como um preceito fundamental, ou seja, a garantia de superioridade competitiva para a sobrevivência de uma organização num ambiente cada vez mais competitivo, sendo o objetivo da qualidade, a satisfação do “cliente/utente”. A qualidade deve ser encarada como algo transformador da cultura dessa organização e é, por isso, que na opinião do autor (*ibid.*, p. 41), “a qualidade é em si mesma, um processo cultural, uma forma de produzir, de estar e de viver”.

A existência de três correntes na área da qualidade é referida por Vicente (2004): a europeia, a americana e a japonesa. A europeia usa a abordagem que tem como suporte a norma da *International Organization for Standardization* (ISO) e que é responsável por um conjunto de normas que instituem os requisitos mínimos para que uma instituição construa um projeto de qualidade, permitindo-lhe obter a

certificação. Existe, ainda, outra organização, na Europa, que preconiza um sistema de qualidade e concede prémios pela qualidade de um organismo, a EFQM. A corrente americana defende que a qualidade não ocorre acidentalmente, mas é configurada através da planificação, controlo e aperfeiçoamento da qualidade. A perspetiva japonesa fundamenta-se na estatística e, principalmente, na consideração e apreciação do ser humano.

Diaz (2003) declara que a implementação de procedimentos de avaliação da qualidade em educação deve sempre terminar com um conjunto de apreciações ou juízos de valor sobre os resultados conquistados e que tanto irão servir de orientação dos gestores das escolas como das autoridades educativas. Azevedo (2001, p.229) assegura que “a qualidade (...) induz-se, programa-se, organiza-se e avalia-se.” Para o autor a qualidade assenta no rigor técnico, na avaliação e persuasão e todo este trabalho exige persistência, firmeza e requer a participação alargada, ou seja, a busca da qualidade resulta da junção de numerosos fatores e dos atores envolvidos. Sousa (2012, p. 67) afirma que “melhorar padrões de qualidade da aprendizagem é uma tarefa complexa e morosa”, assim como, transmutar “o paradigma de avaliação dominante na sociedade”. De acordo com o Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de maio, no artigo 3.º a qualidade é definida como “uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos”.

3.3. EFICIÊNCIA VERSUS EFICÁCIA

Stoll e Mortimore (1997, p.9), afirmam que *the last decade has seen a burgeoning of interest in the twin fields of school effectiveness and school improvement by politicians, policy-makers and practitioners*. Aliás, Riley e McBeath (1998) argumentam que a universalização crescente da educação significou que a linguagem da escola eficaz se tenha tornado comum entre os investigadores e tenha modelado o pensamento dos decisores políticos. Os autores prosseguem referindo que o clima global de competitividade que caracteriza agora o pensamento acerca da educação é visto como uma solução mágica.

A política de empréstimo reforça a crença de que os modelos de educação são passíveis de transferência, independentemente, do contexto e tornou-se algo comum. Também em Portugal, os decisores políticos se tornaram mais permeáveis a um discurso voltado para os valores da eficácia, que foi ganhando adeptos entre os órgãos de gestão e administração das escolas, pressionadas externamente, pela opinião pública ou pelas famílias, no sentido de se tornarem organizações mais eficazes e em permanente melhoria. Segundo Alaiz e Venâncio (2003), a pesquisa sobre a eficácia expandiu-se porque pretendia responder a algumas pesquisas que inferiram que a causa que mais

influenciava os resultados escolares era a origem familiar dos alunos. Embora seja difícil determinar exatamente quanto se começou a examinar a problemática da eficácia pode afirmar-se que no mundo anglo-saxónico foram as publicações dos relatórios de Coleman *et al* (1966) e de Jenks *et al* (1972) que despoletaram o estudo da eficácia. Estes estudos surgiram em resposta à preocupação com a igualdade de oportunidades numa sociedade que estava dividida por clivagens sociais e económicas acentuadas. O primeiro estudo tornou-se numa referência porque se estabeleceu que a igualdade não podia ser reduzida a uma questão de igualdade de oportunidades de acesso e porque as conclusões do estudo colocaram em causa o que até aí se entendia como verdadeiro, isto é, a capacidade da escola inverter situações de “desfavorecimento social” (Pinto, citado por Lima, 2010). Este estudo concluiu que “o sucesso dos alunos era largamente independente da instituição onde estudavam (Lima, 2010, p.16). O estudo de Jenks reavaliou os dados estatísticos obtidos pelo estudo de Coleman e concluiu que a escola pouco afetava o fosso entre os alunos pobres e os alunos ricos e que o sucesso escolar era determinado pelas circunstâncias familiares, ou seja, as escolas, por si mesmas não afetavam o sucesso e o trajeto social posterior dos alunos. Em consequência destes estudos instalou-se na comunidade académica um ceticismo quanto à capacidade de a educação tornar a sociedade mais equilibrada. Contudo, as conclusões foram sujeitas a fortes críticas e com a refutação destes estudos, realizaram-se outros estudos que demonstraram que algumas escolas apesar de terem características e populações semelhantes obtinham resultados diferentes. Durante os anos 70, uma nova geração de investigadores começou a tentar compreender como é que os processos internos das escolas afetavam os resultados dos alunos (Lima, 2010). A escola passou a estar no centro da pesquisa e a ser encarada como o local onde o sucesso/insucesso era gerado. Na opinião de Venâncio e Otero (2002) a eficácia aparece associada a preocupações economicistas, o que se traduz na correspondência entre recursos e resultados. Segundo os autores pode falar-se em duas perspetivas. Por um lado, a perspetiva de que uma escola eficaz é aquela que otimiza os meios nunca perdendo de vista os resultados escolares conseguidos e, por outro, a perspetiva de que a eficácia está associada à diminuição das disparidades entre alunos. “Os conceitos de eficácia e de eficiência ora são utilizados como equivalentes ora são substituídos por efetivos quando se trata de atribuir uma qualidade” afirmam Góis e Alves (2005, p. 21). Porém, a ideia de eficiência está relacionada com a otimização de recursos enquanto a de eficácia está ligada à intencionalidade e à concretização de objetivos. Uma escola eficaz propaga o êxito educacional dos alunos e procura reduzir as diferenças que existem entre eles, valorizando as suas capacidades. O destaque da escola enquanto fator revelador na diferença dos resultados dos alunos acarretou a alteração do paradigma habitual que usava conferir essas diferenças

às particularidades e às desigualdades familiares e sociais dos alunos. De facto, Nóvoa (1992, p.15) afirma que “a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que as envolvem”.

Para Bolívar (2003, p. 39), a escola eficaz é aquela que está “centrada nos resultados cognitivos dos alunos”, mas para Good e Rhona (1992, p. 94) as escolas eficazes identificam-se pela “existência de expectativas positivas em relação aos alunos”. Na opinião de Góis e Alves (2005, P. 21) a escola eficaz é a que “atingiu os seus objetivos com uma ótima rentabilização de recursos, sejam eles materiais ou humanos, seja nível do tempo ou dinheiros despendidos” enquanto Stoll e Fink (2002) a consideram como a que

“promotes progress for all its pupils beyond what would be expected given consideration of initial attainment and background factor; ensures that each pupil achieves the highest standards possible; enhances all aspects of pupils achievement and development; continues to improve from year to year”.

Na opinião dos autores, em alguns países as escolas eficazes estão associadas a uma orientação de regresso ao que é básico. Lima (2008) considera que os investigadores das escolas eficazes instituem para si mesmos os objetivos de sistematizar melhor o saber disponível sobre as matérias e torná-lo acessível. O desassossego mais premente é, assim, facultar o acesso à informação de maneira a influenciar a prática dos professores e daqueles com responsabilidades de administração.

São identificados onze fatores associados a escolas eficazes: *professional leadership, shared vision and goals, a learning environment, concentrating on teaching and learning, high expectations, positive reinforcement, monitoring progress, pupil rights and responsibilities, purposeful teaching, learning organization and home-school partnership* (Stoll e Fink, 1999, p.31).

Clímaco (1991, p. 19) atesta que “uma escola eficiente é aquela que é capaz de utilizar os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados”. Lima (2008) refere que a ligação entre a pesquisa sobre eficácia e as intervenções para a melhoria tem sido um facto inegável. Para Stoll e Fink (2002) a eficácia da escola continua a ser uma área de investigação dinâmica, com metodologias evolutivas, novas perceções, um aumento da construção de teorias e, em muitos países, só recentemente é que a melhoria das escolas foi relacionada com a sua eficácia, sendo que a eficácia escolar *has a major impact on evaluation of a national system of assessment, measures and reflection even though it's value remains highly contentious* (Law e Glover, 2000, p. 153).

3.4. MELHORIA

Os debates em Portugal têm sido dominados pela temática da melhoria e da qualidade e, por isso, o conceito de melhoria tem aparecido, repetidamente, nas leituras realizadas e sempre associado a conceitos como prestação de contas, eficácia, eficiência e mudança. É neste contexto que se procuram soluções milagrosas para os problemas da educação.

A melhoria, enquanto conceito, é polissémica e deriva do vocábulo inglês *improvement*. Góis e Alves (2005), dizem que este conceito possui dois sentidos, sendo que o primeiro “identifica a melhoria da escola com os esforços desenvolvidos para fazer das escolas melhores locais de aprendizagem” enquanto, o segundo, é mais técnico e restrito onde se destaca o carácter planeado da melhoria, bem como, “a orientação para a consecução dos objetivos educacionais” (*ibidem*, p.15). O conceito vem evoluindo ao longo dos tempos. Nos anos 60, do século XX, a melhoria era implementada em contextos onde o ME detinha um peso considerável. Neste período foram realizadas reformas que buscavam adaptar-se à crescente democratização das escolas e eram pensadas longe dos professores. Nos anos 70 verificaram-se reformas impostas *top-down* e que acabaram por gorar-se, uma vez que não conseguiram responder à crescente massificação do ensino. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 37) salientam que “o facto de muitos dos processos de melhoria serem de iniciativas exteriores à escola e do papel dos professores na tomada de decisão (...) ser reduzido terá estado na origem de muitos fracassos”. Todavia, nos anos 80, desenvolveu-se uma nova dinâmica associada aos movimentos de melhoria das escolas. As escolas tornaram-se mais autocéfalas e defendiam a melhoria como prioridade, advogando um papel mais interventivo. Na última década do século XX, assiste-se a tentativas de aproximação entre os modelos de melhoria e de eficácia das escolas, perspetivando-se uma nova abordagem de *down-top* em que as iniciativas partem dos professores e procuram responder aos problemas de cada escola e com os quais eles estão muito familiarizados.

Podemos afirmar que a massificação do ensino colocou as escolas perante novos problemas e acentuou outros (abandono escolar, indisciplina, insucesso, etc.). A abertura da escola a todos tornou-a mais heterogénea. Mais financiamento, mais professores, alterações ao currículo são algumas das respostas encontradas para fazer face a este problema. Seguindo esta linha de pensamento Bolívar (2012, p.10) afirma que “as políticas de melhoria de educação, desenvolvidas ao longo do Estado Social na segunda metade do século XX, foram mostrando-se progressivamente, incapazes e pouco operativas para dar resposta eficazes aos novos desafios, sendo necessário incorporar outras sensibilidades com estruturas distribuídas e horizontais”. O autor considera ser necessário agitar a competência interna das escolas para “regenerar internamente a melhoria da educação” (*ibid*, p.9), ou

seja, o objetivo da melhoria da escola (*school improvement*) é criação de condições internas que potenciem o progresso da escola.

Nas últimas décadas surgiu um desassossego progressivo de que “para além da melhoria nas iniciativas particulares, importa a melhoria em grande escala” (Bolívar, 2012, p. 39). Como condição elementar da melhoria está a aceitação de um conjunto de valores acerca da escola, das suas metas, dos seus objetivos e a sua aceitação é subordinada pela natureza da liderança mas a mudança efetiva das estratégias é um processo que exige três etapas: primeira, estabelecer objetivos; segundo, planeamento racional para atingir os objetivos e, por último, a monitorização e avaliação (Law & Glover, 2000).

Surge então uma abordagem que concilia a melhoria com a eficácia, chamada melhoria eficaz da escola. Este tipo de melhoria perceciona a mudança educacional como algo planeado que valora os resultados de aprendizagem dos alunos, bem como a capacidade da escola de gerir os processos de mudança. A melhoria da escola comporta, segundo Stoll e Fink (1996, p.43), um conjunto de procedimentos “recorrentes e recursivos” em que a escola: i) aprecia os resultados; ii) se centraliza no ensino e na aprendizagem; iii) robustece a capacidade de orientar a mudança; iv) define o seu caminho; v) aprecia a sua cultura e labora para aprimorar preceitos culturais; vi) elabora estratégias que lhe permite atingir os objetivos; vii) se orienta internamente para alcançar a melhoria e a mudança; viii) preserva o equilíbrio nos períodos mais complicados; e ix) supervisiona e avalia o seu progresso.

De acordo com Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), é de extrema importância que nas escolas exista uma cultura de melhoria, isto é, as escolas que possuem uma cultura de melhoria enraizada conseguem implementar processos de melhoria com maior facilidade. Os autores relacionam um conjunto de fatores com a melhoria: i) a pressão interna para melhorar; ii) a autonomia; iii) uma visão partilhada sobre o que se procura atingir; iv) a vontade de se tornar uma organização com práticas reflexivas; v) a formação e colaboração entre professores; vi) o envolvimento e motivação para a melhoria; vii) a liderança; viii) a estabilidade e ix) o tempo.

Em última análise, a melhoria deve ser olhada como algo contínuo e como um processo que faz parte da rotina e das dinâmicas das escolas inseridas num sistema mais vasto de desenvolvimento da escola porque “uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros, e progride de modo contínuo” (Bolívar, 2012, p. 31).

3.5. LIDERANÇA

Sendo um organismo de natureza complexa, a escola tem sido sujeita, a uma crescente vigilância por parte dos investigadores, tanto no domínio social, político como organizacional (Lapa, 2006), ou seja, a liderança dessas instituições tornou-se uma política urgente e um componente essencial na busca da escola eficaz, no aumento do desempenho e da prestação de contas. A globalização e a internacionalização das influências levam á convergência de políticas e práticas educativas, incluindo a liderança (Dimmock, 2005).

Torres e Palhares (2009 p.124) afirmam que “a instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI, vergada ao peso da dupla responsabilidade social que paulatinamente vem gerando certezas sob o impulso da ideologia dominante”. Na opinião dos autores, a escola não cumpriu a sua incumbência de provimento de mão-de-obra qualificada, capaz de se adaptar às verdadeiras necessidades do mercado de trabalho e uma vez que a escola falhou na sua principal missão, torna-se necessário a reorganização das instituições escolares tendo como objetivo fazer face às necessidades de uma sociedade cada vez mais universal e competitiva. As escolas públicas são culpabilizadas pela derrapagem económica, mas, ao mesmo tempo, são indicadas como a solução para o crescimento económico (Duke, 1996). A escola pública tem sofrido nos últimos anos uma multiplicidade de medidas e programas renovadores com implicações ao nível da administração e da organização, sendo o campo mais debatido, o da gestão e da liderança (Torres & Palhares, 2009). Assim, o estudo da liderança está hoje na ordem do dia, uma vez que uma organização, seja ela uma empresa ou uma escola, é tanto ou mais eficiente e produtiva quanto melhor for o seu líder. Para os decisores políticos uma liderança eficaz poderá ser encarada como a chave para a resolução de muitos dos problemas que a escola enfrenta (Riley e McBeath, 1998). Esta pressão para fortalecer e melhorar liderança é sentida há muito tempo em muitos países, segundo Dimmock (2005), sendo a liderança percecionada como peça basilar da organização educativa e catalisadora de reorganizações bem-sucedidas. As tendências internacionais de políticas educativas produzem contextos de liderança cada vez mais semelhantes, ou seja, *school based management outcomes oriented curricula, market forces and competition, a need to forge united school communities and focus on standard and accountability are commonplace environments within which school leader are expected to function (ibid., p.5)*. Para Lapa (2006, p. vi), “a liderança é um dos objetos fundamentais na mudança das práticas curriculares, sucessivamente discutidas pelas reformas e processos de revisão curricular”. Os desafios atuais exigem que os líderes (gestão) desenvolvam ferramentas que aumentem a participação de toda a comunidade educativa, estabelecendo parcerias, visando a sua melhoria. Os líderes são os grandes

responsáveis pelo sucesso ou fracasso da uma organização e são percecionados como agentes de mudança. Dimmock (2005) considera que a globalização tem como consequência uma generalização do que é exigido ao líder e espera-se que o líder seja mais: proactivo na liderança e na gestão dos recursos das escolas para assegurar a melhoria do pessoal e dos alunos e responsável pelo desempenho das escolas. Contudo, liderar não é uma tarefa fácil. A liderança exige paciência, respeito, pactos e disciplina, uma vez que uma organização é algo vivo, dinâmico que lida com todo o tipo de parceiros.

O termo liderança é de origem inglesa e deriva do vocábulo “*to lead*” que significa “a capacidade para conduzir pessoas, para dirigir”. O *Oxford English Dictionary* assinala o uso do termo *leader* (líder) na literatura inglesa no século XIV, em 1300, enquanto *leadership* (liderança) aparece mais recentemente, isto é, no século XIX e, para Riley e McBeath (1998), é visto segundo muitas perspetivas e disciplinas como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a política e a gestão.

O conceito de “liderança tem como antecedentes a arte de comando” (Jesuino, 1999 p.7) e chega até aos nossos dias, de uma longa tradição na literatura castrense. Na sua origem, a palavra está relacionada com a conquista de novos territórios e o aparecimento de grandes heróis, generais e construtores de impérios. Em todos estes feitos há dois elementos comuns – grandes grupos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos perseguidos. São alguns exemplos de grandes líderes Átila - o Huno, Alexandre - o Grande e Gengis Khan. Se outrora se tratava, principalmente, de conduzir homens nos campos de batalha ou em grandes projetos de expansão territorial, hoje, a liderança exerce-se em todos os setores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os líderes serem emocionalmente fascinantes e desenvolverem a sua ação visando o futuro.

Em Portugal, o vocábulo liderança, sendo um neologismo, foi inserido mais recentemente e é resultante da influência das ciências sociais. Silva (2010) afirma que a aplicação do termo liderança, em Portugal e na educação, é algo muito recente. O vocábulo liderança significa coisas diferentes para diferentes pessoas e, por isso, existem muitas definições de liderança. De acordo com Yukl (1989), o termo foi retirado do vocabulário comum e inserido no vocabulário técnico científico, sem ser claramente redefinido. Jesuino (1999 p.8) assegura que “existem tantas definições diferentes como autores que o tentaram definir”, mas existe sobreposição suficiente entre as diferentes definições, o que permite uma caracterização mínima do conceito. Na perspetiva de Yukl (1989, p.2), *researchers usually define leadership according to their individual perspective and the aspect of the phenomenon of most interest to them.*

De acordo com Cuban (citado por Rego, 1998), existem mais de 350 significados de liderança, mas não existe um entendimento claro e evidente que permita apenas uma interpretação de líder e liderança. Yukl (1989, p.2), refere que a liderança tem sido entendida *in terms of individual traits, behaviour, influence over people, interaction patterns, role relationship, occupation of an administrative position, and perception by others regarding legitimacy of influence*. Contudo, Whitaker (1999, p.88), afirma que a liderança “aparece como um conceito bastante mais difuso do que a nossa visão tradicional, que pode ser exercido a todos os níveis dentro de uma organização e cuja capacidade está, de uma forma ou outra, aberta a todos os participantes”. Para Jesuíno (1999), é a Weber que devemos o primeiro passo para a clarificação deste conceito, pois ele fala de legitimidade. Weber associa ao processo de liderança o carisma, isto é, as características psicológicas do líder e dos seguidores. Na sua opinião, à liderança estava associada a “dimensão carismática da autoridade”. Formosinho, Ferreira e Machado (2000) consideram que a transposição deste conceito para as escolas pressupõe a ideia de que um grupo exerce domínio sobre outro grupo. Adair (citado por Law & Glover, 2000, p. 20) identifica cinco particularidades marcantes da liderança: (i) *gives directions*, (ii) *offers inspiration*, (iii) *builds teamwork*, (iv) *sets an example* e (v) *gains acceptance*.

Uma vez que existem numerosas definições de liderança pareceu-nos pertinente a análise de algumas:

- Syroit (citado por Rego, 1998) - é um conjunto de ações de um sujeito que ocupa uma posição superior, e que tem como objetivo a condução e orientação das ações dos outros membros para atingir eficazmente o objetivo do grupo;
- Rojas e Gaspar (citado por Rego, 1998) - a arte de levar um grupo a construir o futuro desejado por esse grupo;
- Yukl (citado por Rego, 1998) - é um processo que influencia a interpretação dos eventos, a escolha dos objetivos, a organização das atividades para atingir os objetivos, a motivação dos seguidores, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção de apoios exteriores ao grupo;
- Jago (citado por Rego, 1998) - é o uso da influência na direção e coordenação das atividades dos membros de um grupo organizado, tendo em vista alcançar dos objetivos do grupo, mas tudo isto sem o uso da força ou da imposição;

- Burns (citado por Rego, 1998) - a liderança procura que todos ajam para alcançar determinados objetivos comuns, sejam, valores e motivações, crenças e necessidades, aspirações e expectativas;
- Rauch e Behling (citados por Yukl, 1989, p.3) - a liderança é o “process of influencing the activities of an organized group toward the goal achievement”;
- Bolívar (2003, p. 256) - a liderança “é uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (...) em função de tarefas e projetos comuns”;
- Whitaker (1999, p.88) - a liderança é “algo cuja concretização depende da conquista de uma posição de poder e de uma autoridade legitimadora de ações posteriores”.

A análise destas definições permite-nos concluir que existem pontos comuns em todas as definições. Uma liderança eficaz tem de ter em conta os desejos e objetivos de um grupo e não pode ser imposta. É um conceito profundamente significativo que se arrola com os intentos nacionais e locais, assim como, com as particularidades individuais e as exigências e expectativas das comunidades escolares. Assim, a liderança escolar constitui-se como a tomada de decisões sobre prioridades e, ao mesmo tempo, estar apto para aprender e mudar (Riley & McBeath, 1996). De acordo com Heller (1999), o líder eficaz é aquele que consegue dominar um vasto conjunto de competências que vão desde a implementação à administração de processos que inspirem outros a atingir a excelência. Mas para Moos e Dempster (1998, p. 98), o líder da escola difere de acordo com as normas e os valores da sociedade e da comunidade onde a escola está inserida, bem como, a maneira como o líder entende o seu trabalho e como se veem a desempenhar o seu papel modela a sua atuação, sendo que, uma fonte de influência é a maneira como os líderes percebem as suas expectativas e as dos parceiros educativos. O líder deverá ter a capacidade de orientar o grupo e ao mesmo tempo dominar o assunto. Segundo Greenfield (citado por Bolívar, 2003, p. 255), a liderança surge como “um fenómeno organizativo (processos, atividades e dinâmicas) que torna possível, através de líderes formais ou informais, que a instituição escolar melhore permanentemente e possa ir resolvendo, de forma autónoma, os seus problemas”. É mais provável encontrar trabalho de equipa onde os líderes inspiram os funcionários a empenhar-se em causas superiores aos seus interesses (Duke, 1996).

Quanto a Portugal, Morgado (2004, pp.9-10) considera que a evolução da liderança nas escolas não tem sido fácil. Na sua opinião a “questão da liderança tem sido discutida como mais um problema

de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação do que como pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola”. É com o Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, que se associa liderança com as escolas. Neste normativo aparecem, ainda, palavras-chave como missão, eficácia, serviço público, direção estratégica, prestação de contas e gestão. O normativo tem como objetivo o reforço das lideranças das escolas, a formação de condições para que se afirmem as lideranças como boas e eficazes e a criação, ainda, de um primeiro responsável dotado de autoridade. O espírito da lei evidencia, assim, a problemática da liderança e a ideia de que a uma liderança forte se pode associar a autonomia e a eficácia do trabalho em equipa, sendo uma pessoa o responsável máximo. Este arquétipo surge em oposição ao modelo anterior, Decreto-Lei 115-A (1998), que apontava para uma liderança em equipa, encabeçada por um dos membros da equipa eleita, preferencialmente constituída por indivíduos com perfis que se complementavam e que, atuando em conjunto, poderiam ganhar em eficácia.

Mais recentemente, Bolívar refere a existência de uma liderança ideal chamada “liderança distribuída”. Este tipo de liderança reconhece que diferentes pessoas podem ser fontes de influência em diferentes ocasiões, ou seja, “a governança na educação pressupõe que a liderança não é um monopólio hierárquico e reconhece que a liderança deve ser compreendida como uma qualidade emergente numa organização (2012, p.73). A capacidade de mudança depende não do topo, mas de uma liderança diluída e repartida.

3.6. LIDERANÇA, DIREÇÃO E GESTÃO

Silva (2010, p. 74) assevera que “a liderança é um elemento crítico em qualquer organização, mas frequentemente confunde-se liderança com direção”. Apesar da quantidade de debates realizados sobre o tema não existe consenso, isto é, uma concordância sobre o sentido e mesmo as nuances distintivas são difíceis de obter. Todavia, na opinião de Yukl (1989, p. 4), “*it is obvious that a person can be a leader without being a manager, and a person can be a manager without leading*”.

Mas então qual é a diferença entre gestão e direção?

Em resposta, Silva (2010), refere que a liderança corresponde à “autoridade informal” que está presente em todas as organizações e, por vezes, se desenrola de maneira oculta, enquanto a direção é a “autoridade institucional” que está presente na tomada de todas as decisões no interior da organização. Bennis e Nanus (citados por Silva, 2010, p.75) afirmam que “a principal diferença é que os líderes colocam a ênfase nos recursos emocionais da organização e orientam-se para a mudança e

a inovação, enquanto os diretores dão mais ênfase aos recursos físicos e materiais como o financiamento e a tecnologia, orientando a sua ação para a administração e a gestão”.

Os conceitos de gestão e liderança aparecem muitas vezes interligados e, por isso, existe alguma controvérsia sobre o que significam. A liderança é vista com frequência como um dos aspetos de gerência, com líderes frequentemente descritos como indivíduos carismáticos, visionários, possuidores de capacidade de mobilização e motivadores, mesmo que lhes falte as habilidades de gestão e direção como planejar, organizar e controlar eficazmente os recursos. Para Whitaker (1999, p. 88), “um dos grandes desafios para um novo paradigma organizacional é a redefinição dos termos de gestão e liderança”. Mintzberg (citado por Rego, 1998, p. 27), a “liderança é um subconjunto das atividades do gestor”, enquanto Bennis e Nanus (*ibid, idem*) afirmam que gerir é “realizar, assumir responsabilidades, comandar”, enquanto liderar é “exercer influência, guiar, orientar”. Igualmente Zaleznik (1977) fala das diferenças entre os conceitos de gerir e liderar. Para este autor, os gestores são mais conservadores e analíticos e adaptam-se aos factos. Já os líderes são mais criativos e imaginativos e, assim, mais imprevisíveis. Os líderes tentam transformar, modificar as coisas não se conformando com nada. Segundo Rego (1998, p. 31), liderar é influenciar um relacionamento, envolve líderes e seguidores que procuram mudanças que refletem as intenções mútuas de líderes e seguidores, enquanto na gestão há um relacionamento de autoridade entre gestores e subordinados. A gestão envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização. Na perspetiva de Law e Glover (2000, p.13) as funções de liderança, gestão e administração requerem *different but overlapping skills, knowledge and abilities*, sendo os líderes pressionados a usar mais criatividade tanto com os recursos materiais como humanos.

3.7. TIPOS DE LIDERANÇA

Atualmente, pede-se a quem lidera uma organização que tenha conhecimentos que lhes permitam liderar da melhor maneira possível e, segundo Grilo (1996, p.23) “as escolas que têm líderes funcionam e as que não têm líderes não funcionam. Nesta perspetiva, os líderes são percecionados como “figuras heroicas” capazes de determinar o destino das organizações. Esta perspetiva aparece associada a uma qualidade mística, romântica do líder semelhante a, de acordo com Yukl (1989, p. 265), “*to other stereotyped heroes in our culture, such as the lone cowboy who single-handedly vanquishes the bad guys, and the secret agent who acts on his or her own to save the world*”. Nesta perspetiva tradicional, o líder é uma pessoa especial que estabelece o caminho, toma decisões e

incentive as tropas, tomando os outros como pessoas sem poder e incapazes de dominar a mudança necessitando, para isso, de alguém que remedei o problema (Senge,1990, citado por Fullan, 1996, p. 704).

Para Revez (2004), espera-se que o líder se conheça a si próprio, tenha a capacidade de conhecer e entender os membros da sua equipa, possua o discernimento que lhe permita lidar com os sentimentos e emoções dos indivíduos que compõem o grupo, conheça a situação e seja intuitivo na hora de escolher o estilo que melhor se adapta à situação que vai ser influenciada. Os líderes impulsionadores de mudança devem emergir-se em situações reais testando constantemente as suas teorias contra novas situações e outras experiências (Fullan, 1996).

De um modo geral, e na base dos autores citados, a liderança é, genericamente, categorizada do seguinte modo:

- a) **Liderança autoritária** – é o líder oficial que determina a política que a escola deve seguir, dispensando os instrumentos e os processos de participação dos professores. Toda a dinâmica da escola é estruturada a partir da sua ação porque é ele que decide os objetivos, os recursos e estabelece as normas;
- b) **Liderança liberal ou *laissez faire*** – este é o líder amável ou benévolo. É o tipo de líder que abdica do exercício da autoridade e, por isso, os membros da organização dispõem de muita liberdade para agir. Este “afastamento” é percebido pelos membros do grupo e leva a um desalento geral e a uma diminuição das suas prestações;
- c) **Liderança democrática** – é o líder que estimula a participação na definição das políticas e estratégias da escola, assim como, na tomada de decisões, dando espaço à emancipação e liberdade dos membros do grupo. Este tipo de líder pretende que as decisões sejam tomadas a partir do debate e participação de todos os membros.

A eficácia (resultados) e eficiência (processos) da liderança representam o objetivo supremo de qualquer líder e, segundo Yukl (1989), existem critérios que podem servir de mensuração da “qualidade” do líder. Na sua opinião, o sucesso com que os objetivos são atingidos, a atitude dos seguidores em relação ao líder e, ocasionalmente, a contribuição do líder para a qualidade de operacionalização do grupo, segundo a perceção dos seguidores ou de observadores externos, são alguns dos preceitos que se podem usar. Os líderes mais eficientes e eficazes usam o seu “poder” subtilmente, tendo o cuidado de minimizar as diferenças sociais, valorizando a autoestima de cada seguidor. Uma liderança eficaz consiste em fazer escolhas e acomodá-las entre o mundo exterior e o

mundo interior da escola. De acordo com Whitaker (1999), o líder tem de saber ouvir as ideias e sugestões dos outros e, por outro lado, mostrar as suas, harmonizando uma postura de amabilidade e de firmeza, ou seja, a eficiência nas organizações depende do acionamento da liderança adequada, quando e sempre que pertinente.

Contudo, independentemente do tipo do líder e da sua eficácia como líder, existem fatores que podem condicionar a sua atuação e que não são da sua responsabilidade, e são alguns exemplos, a existência de estruturas internas que condicionam a tomada de decisões; a cultura organizacional; o jogo de interesses entre os vários intervenientes da organização e as condições económicas e políticas, do momento, aliadas à situação do mercado de trabalho. Mas, como afirmam Riley e McBeath (1998), os líderes “eficazes” são também “bons” líderes. Eles distinguem-se pela sua visão, paixão e capacidade de inserir o espírito crítico no mundo complexo da direção e, ao mesmo tempo, focando-se nos alunos, no pessoal e na pedagogia da sala de aula.

3.8. LIDERANÇA E MUDANÇA

Formosinho, Ferreira e Machado (2000, p. 13) afirmam que “a escola é uma organização social, cuja atividade é exercida por pessoas e para pessoas que dão sentido à sua existência”. As escolas são organizações que têm vida própria e se vão construindo de acordo com o tempo e o contexto e, por isso, se vão alterando periodicamente. Para Whitaker (1999, p. 62), as mudanças “exigem conhecimentos e competências que nos permitem adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias” enquanto Perrenoud (1994, p. 416) afirma que “as reformas adotadas no papel apenas passam nas práticas, se os atores no terreno (...) tiverem interesse em aderir a elas e a respeitar o seu espírito”, ou seja, a mudança não se impõe por si mesma, tem de ser produzida “na cabeça das pessoas” porque uma mudança decidida e planificada não é uma mudança efetiva.

A mudança dependerá das estratégias adotadas pelos diversos protagonistas e devem compreender, por um lado, a mudança de atitude e das práticas e, por outro lado, a melhoria do funcionamento dos lugares de trabalho, nos quais eles agem e interagem. Sendo a mudança dinâmica e, de alguma maneira imprescindível, torna-se observável através das diferenças apresentadas no processo educativo ao longo do tempo, na forma, qualidade ou estado. As fronteiras da escola estão cada vez mais transparentes e o seu trabalho é mais visível aparecendo mais interligado com a família e a comunidade (Fullan, 1996) e, como tal, a liderança é radicalmente afetada. Compete à liderança a mudança da cultura de escola e a necessidade de mobilizar os grupos, tendo como objetivo o “rasgar” dos hábitos e formas acomodadas de ver a realidade, substituindo o individualismo pelo coletivismo e,

de acordo com Formosinho e Machado (2000), o conceito de renovação aparece como um componente fundamental e elucidativo da realidade social, competindo aos líderes educacionais a responsabilidade de gerir a mudança e o impacto produzido pela mudança nas instituições. Fullan (1996) considera que um longo caminho foi percorrido desde os dias em que os líderes eram encarados como as pessoas que comandavam o barco com pulso firme, passando pela fase do diretor/gestão, ao diretor como líder “instrucional” até chegar à noção fundamental do líder como agente de mudança. Mudar é, por isso, um procedimento de aquisição de novas ideias e deve implicar a mutação de atitudes e crenças (Bolívar, 2003). Chiavenato (2004, p. 465) afirma que “a velocidade de mudança e os desafios do mundo globalizado estão a conduzir a um sentido de emergência quanto à adaptabilidade das organizações, como condição para que sobrevivam”. Para Lapa (2006, p. vi), “a liderança é um dos objetos fundamentais na mudança das práticas curriculares”, porém, para Hargreaves e Fink (2007, p. 11), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar extraordinariamente difícil de sustentar”. Bolívar (2003, p. 261) refere que a função da liderança na mudança varia e vai desde facilitar a concretização das tarefas, dar e divulgar uma visão da missão da escola e do ensino, organizar a escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões e até partilhar as responsabilidades, ou seja, a liderança enquanto catalisadora pedagógica da escola, leva ao comprometimento conjunto dos docentes no processo de mudança, “como um fator-chave no processo educativo”, ou seja, na perspectiva de Whitaker (1999, p. 89), “a gestão da mudança exige uma liderança múltipla e variada”.

Os agentes, de acordo com Sergiovanni (2004), podem impulsionar a mudança, isto é, forças que estão na retaguarda da mudança. Essas forças podem ser: burocráticas, pessoais, de mercado, profissionais, culturais e democráticas. A mudança pode ser dividida em forçada e não forçada. De acordo com o autor, as mudanças forçadas são aquelas em que a escola muda apenas o suficiente para evitar as sanções ou vencer o mercado e, nestas mudanças, podemos encaixar as burocráticas, pessoais e de mercado. As mudanças não forçadas são as que mais estimulam a escola e as que são mais rapidamente interiorizadas por todos porque não são impostas. Aqui, encontramos as culturais, profissionais e democráticas. Bolívar (2003) atesta que as mudanças podem ser ditadas e decretadas, todavia, se pretendem acontecer na escola, terão de advir do interior da escola, porque só quando as mudanças implicam a escola e os docentes é que afetam o “ponto-chave” que é constituído pelas aprendizagens dos alunos e no modo como são ensinadas pelos professores.

Rego (1998) afirma que podemos encontrar efeitos da atuação dos líderes. Estes efeitos podem ser diretos e indiretos. Como efeitos diretos consideram-se: a capacidade de levar o grupo a trabalhar

mais e melhor, com a definição de metas de trabalho e incentivos à sua participação, o aumento da capacidade de trabalho do grupo através da formação, a eliminação dos atrasos e a duplicação de esforços e evitando o desperdício e a obtenção dos recursos necessários para realizar o trabalho através da aquisição de materiais como, por exemplo, a contratação de mais pessoal.

Os efeitos indiretos são mais lentos e mais duradouros. Nestes efeitos, podemos encontrar: a mudança na cultura organizacional, o desenvolvimento das capacidades e competências dos colaboradores e a alteração das estratégias.

Grilo (1996, p. 24) assevera que o que parece importante para o bom funcionamento das escolas é a capacidade da escola e da própria liderança para correr alguns riscos e passa também por assumir posições que extravasam, que fica fora dos limites do que é regulamentado centralmente.

CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

No capítulo III pretendemos demonstrar, que longo dos anos, se desenvolveram práticas de avaliação de escolas através de projetos, programas e dispositivos e que são relevantes porque demonstram que a avaliação de escolas não começou em 2002, pois a implementação de uma avaliação de escolas é anterior à avaliação externa de escolas desenvolvida pelo Inspeção-Geral da Educação. A leitura destes programas, projetos e dispositivos torna-se, portanto, um ditame porque nos permitirá a contextualização do problema.

De seguida, faremos a caracterização do processo de AEE em Portugal, bem como a análise evolutiva dos normativos relacionados com as lideranças intermédias. Por último, analisamos o papel dos coordenadores e dos diretores de turma e falaremos da sua importância na gestão das escolas.

1. AS “EXPERIÊNCIAS” DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

1.1. OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DA ESCOLA

Foi criado no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT) e tornou-se obrigatório para todas as escolas que integravam o PEPT. O desenvolvimento do projeto, de acordo com Clímaco (2010, p. 8), foi consequência dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da participação nacional no projeto da OCDE “Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos” (Projeto INES)”.

O Observatório “apresentava-se como ponto de partida para observar o desempenho das escolas, identificar prioridades para o seu desenvolvimento e para acompanhar os respetivos progressos” (Clímaco, 2005, p.196). Esta iniciativa abrangeu mais de 1000 escolas de diferentes níveis de ensino e tornou-se um marco da avaliação de escolas. O principal objetivo era a produção sistemática de informação sobre as escolas baseando a sua ação avaliativa em 15 indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa. Os indicadores englobavam aspetos sociofamiliares dos alunos, o ensino, o funcionamento da escola e os resultados educativos. Estabeleceram-se diferentes objetivos para o Observatório, sendo “uns mais simples, instrumentais outros mais ambiciosos, estratégicos” (Clímaco 2005, p. 197). Pretendia-se: i) dotar as escolas de instrumentos organizativos para os usar enquanto instrumentos de autoavaliação, complementando-os com outros mecanismos de monitorização já existentes nas escolas; ii) fazer com que as escolas definissem metas e objetivos mais precisos; iii) criar/desenvolver uma atitude de reflexão de modo a priorizar a qualidade educativa como centro do trabalho desenvolvido e iv) responsabilizar todas as pessoas pela participação no processo de

melhoria e, conseqüentemente, de mudança cultural. A organização deste Observatório deparou-se com alguns obstáculos, tais como, a recolha de informação que se encontrava dispersa e incompleta e a “falta de experiência e competência técnica para saber tratar e analisar os dados recolhidos, ou a falta de tempo para aprender e conduzir, com rigor metodológico, o processo de avaliação como uma estratégia de desenvolvimento, tornando-a um processo participado” (*idem*, p. 198).

O balanço final do projeto foi positivo para Clímaco (2005). Contudo, o escasso acompanhamento das escolas contribuiu para uma progressiva decepção, uma vez, que se foi tornando um procedimento repetitivo. Reconhece-se, sobretudo, a pertinência desta iniciativa que se apresentou como o primeiro dispositivo estruturado para a avaliação de escolas em Portugal.

1.2. PROJETO DE QUALIDADE XXI

O projeto foi lançado em 1999, sob a direção do Instituto de Inovação Educacional, e na sequência de um projeto-piloto, realizado a nível europeu sobre avaliação da qualidade da educação escolar. Tinha como objetivos o incremento das práticas de autoavaliação, a reflexão sobre as questões relacionadas com a avaliação e visava a melhoria da qualidade educativa dos estabelecimentos de ensino. Este projeto foi aplicado em escolas do 2º e 3º ciclos e secundárias.

A grande finalidade do projeto era a melhoria da qualidade da oferta educativa de cada escola recorrendo a instrumentos e metodologias de autoavaliação para a aquisição de informação. Numa primeira fase esperava-se que a escola adotasse os instrumentos e metodologias necessárias para a implementação de processo de avaliação interna sobre o seu desempenho e funcionamento, assim como, a reflexão sobre os dados obtidos e, numa segunda, a partir das conclusões desenvolver medidas e procedimentos “de ação que capacitassem a instituição educativa de apresentar, no futuro, padrões mais elevados de qualidade” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 61). Para atingir este objetivo foram criadas duas entidades basilares: o grupo monitor do projeto e a figura do “amigo crítico”. O grupo monitor tinha como função acompanhar a realização do projeto na escola e promover uma maior articulação e diálogo entre os diversos intervenientes e, para tal, era assistido pelo amigo crítico (elemento exterior à escola) que procurava ajudar e incentivar o grupo de trabalho. O grupo monitor era constituído por representantes dos professores, do conselho executivo, dos alunos e do pessoal auxiliar. Como entrave à continuação do projeto estão a não existência de instrumentos de trabalho, bem como dificuldades de ordem técnica e científica, particularmente, das escolas onde se estava a iniciar o processo de autoavaliação. Salienta-se que a maior dificuldade decorreu do recrutamento do “amigo crítico”, dado que deixou de haver financiamento para esse fim.

1.3. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS

Este programa de intervenção foi elaborado e aplicado pela Inspeção-Geral da Educação (de 1999 a 2002), tendo como objetivo proporcionar um sistema de observação e avaliação das escolas. O programa permitia ao ME e às escolas a prestação de contas em termos de desempenho e, ao mesmo tempo, contribuía para a melhoria da educação escolar.

Este modelo de ação garantia, assim, a qualidade de trabalho das escolas e era sustentado por um conjunto de instrumentos que foram revistos, após dois anos, tornando-os mais operacionais. Para que esta avaliação acontecesse tornou-se indispensável a recolha sistemática de informações sobre o desempenho das escolas em termos da qualidade do seu funcionamento, bem como ao processo de aprendizagem aí realizado. Saliem-se alguns objetivos da Avaliação Integrada de Escolas (AIE): i) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; ii) devolver a informação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos, contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já obtidos ou aperfeiçoando-os; iii) induzir processos de autoavaliação para consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores; iv) criar níveis de maior exigência no desempenho da escola e v) disponibilizar informação sobre o desempenho da escola através de um relatório nacional. O modelo caracteriza-se por ser integrante porque envolvia diferentes objetos de observação e dimensões estratégicas como a organização e gestão escolar, resultados das aprendizagens, educação, ensino e aprendizagem e clima e ambientes educativos.

Todo o trabalho foi desenvolvido por uma equipa, sendo que, a fase preliminar, foi implementado pelos Serviços Centrais de IGE, através da preparação de instrumentos que seriam utilizados na fase seguinte. Na segunda fase, a equipa iniciava o trabalho com uma reunião tendo como objetivo a apresentação do programa e da escola. Seguiu-se a análise documental, a entrevista e a observação. Após estes trâmites e, numa reunião de encerramento, era apresentado um relatório oral do observado. Posteriormente, exemplares deste relatório eram enviados e as escolas dispunham de um prazo de dez dias para reagir ao relatório. Todo o trabalho era realizado num período de cinco dias para as escolas e sete dias para os agrupamentos existindo, ainda, um dia para a apresentação do relatório.

1.4. MODELO DE CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

O projeto “Melhorar a Qualidade” foi organizado pela Associação Nacional de Escolas Profissionais (1997 e 2001), patrocinado pelo Programa *Leonardo Da Vinci* e desenvolvido numa parceria internacional.

Teve como principal objetivo a elaboração de um paradigma de certificação de qualidade para o ensino profissional, aceite pelos “agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares” (Azevedo, 2005, p. 59) e tinha como objetivos específicos: i) a identificação de modelos de certificação já existentes; ii) a elaboração de um modelo de certificação da qualidade e dos instrumentos necessários à sua execução; iii) a promoção da ideia de qualidade como hipótese de melhoria do subsistema educativo; iv) a aplicação do modelo proposto recorrendo a metodologias que promovam a melhoria do mesmo; v) a acreditação do modelo junto dos responsáveis do sistema educativo e dos empresários e vi) a avaliação do projeto e publicitação dos resultados nas redes nacionais e internacionais.

Para a elaboração do projeto foi necessário recorrer a noções provenientes do mundo empresarial, como por exemplo: normas ISO, modelos de excelência, documentos de monitorização da IGE, bem como, o modelo de excelência EFQM.

Foram identificadas quatro áreas de intervenção: i) gestão e direção; ii) estudantes; iii) prática de formação e iv) controlo e avaliação da qualidade.

O projeto foi implementado em escolas situadas nas regiões de Setúbal, Serpa, Alentejo e Beira – Aguireira.

1.5. PROJETO MELHORAR A QUALIDADE

Foi desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), no ano de 2000, e em parceria com a “QUAL” (Formação de Serviços e Gestão de Qualidade, Lda.). Pretendia-se que as escolas associadas à AEEP realizassem exercícios de autoavaliação, utilizando como referência o modelo de excelência da EFQM, mas adaptado ao contexto das escolas portuguesas. Foram abrangidas quarenta e seis escolas particulares associadas da AEEP.

O principal objetivo do projeto era aumentar a melhoria contínua das escolas, partilhando saberes, experiências e “boas práticas”. As escolas foram analisadas segundo nove critérios: “liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade e resultados – chave do desempenho” (Azevedo, 2005, p. 61).

Durante a implementação do processo era nomeado um “Animador de Melhoria” e formado um grupo de autoavaliação que era apoiado por um consultor da QUAL.

PROGRAMA AVES – AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

O programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES) iniciou-se em 2000, sob a iniciativa da Fundação Manuel Leão, tendo o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

O modelo que esteve na base deste programa foi desenvolvido pelo *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, concebido pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha. O referencial genérico deste programa expõe a vontade de ligar a identificação dos fatores que provêm a qualidade do desempenho de cada escola com as ações e projetos e traduzi-los em melhoria da qualidade das escolas secundárias. O modelo visa “valorizar quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” de acordo com Azevedo (2005, p.61),

O modelo estruturava-se de acordo com oito princípios: formatividade, longitudinalidade, participação voluntária das escolas, integração, confidencialidade, valor acrescentado da escola e articulação da avaliação externa com a avaliação interna respondendo a estes objetivos:

“i) conhecer os processos educativos de cada escola; ii) descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos e organização escolar; iii) analisar o impacto das mudanças, iv) analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem; v) permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas de características similares, vi) elaborar modelos explicativos da informação obtida; vii) colaborar na formulação aplicação de uma estratégia de melhoria e viii) conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal” (Azevedo, 2005, p. 62).

O modelo era aplicado por uma equipa da fundação, chamada equipa de coordenação, e por uma equipa de docentes da escola avaliada.

1.7. COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK (CAF)

É um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional que foi desenvolvido como ajuda das organizações do setor público dos países europeus através da aplicação de técnicas de gestão de qualidade e tendo em vista a melhoria do desempenho e da prestação de serviços. A construção do modelo CAF teve a sua génese o modelo de excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade, normas ISO 9000 e, ainda, num modelo desenvolvido pela Universidade Alemã de Ciências Administrativas, localizada em Speyer.

O CAF partia do princípio de que as lideranças podem orientar as organizações na obtenção de resultados de excelência de desempenho, na perspetiva dos cidadãos/clientes. Para que tal acontecesse, as lideranças deviam recorrer a estratégias, ao planeamento, a pessoas, a parcerias, a recursos e a processos. O modelo foi desenvolvido tinha em vista quatro objetivos: i) introduzir na Administração Pública dos princípios da *Total Quality Management (TQM)* e a orientação progressiva

através da autoavaliação; ii) simplificar a autoavaliação com o objetivo de alcançar um diagnóstico e um plano de melhoria; servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade e iv) auxiliar a aprendizagem entre as organizações do setor público.

O modelo podia ser aplicado em todas as organizações públicas da administração central, regional e local e mostrava como vantagens: i) a avaliação fundamentada em evidências recorrendo a um conjunto de critérios largamente aceites no setor público europeu; ii) a criação de oportunidades de identificação de progresso e dos níveis de execução obtidos; iii) tornar-se um meio privilegiado para alcançar a consistência de direção e o consenso necessários à melhoria da organização; iv) evidenciar-se como ligação entre os resultados e as práticas que os suportavam; v) servir de meio de envolvimento dos colaboradores no processo de melhoria; vi) consolidar-se como promotor da partilha de boas práticas no seio das organizações públicas; vii) evidenciar-se como um meio de integração das iniciativas para a qualidade e, ainda, viii) mediar o progresso através de autoavaliações cíclicas. O modelo focava-se, sobretudo, na avaliação de desempenho da organização e possibilitava o reconhecimento dos pontos fracos, sugerindo formas de correção no sentido da melhoria contínua, estimulando as organizações públicas a recolher informação através de questionários que eram, posteriormente, analisados e pontuados.

1.8. PROGRAMA DA EFETIVIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Iniciou-se no ano de 2004, altura em que foram intervencionadas cinco escolas, e foi desenvolvido pela IGE quando num quadro de evolução da autonomia das escolas e das suas normas orientadores, a autoavaliação apareceu como obrigatória. O programa procurava desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho que era realizado pelas escolas e obter, por outro lado, uma visão geral das dinâmicas de autoavaliação. Pretendia-se, como objetivo final, a promoção do desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino.

Esta atividade decorreu entre os anos de 2005 e 2006, tendo existido uma atividade sequencial em 2007, integrada no Programa de Aferição. Com este modelo de avaliação pretendeu-se atingir os seguintes objetivos: i) desenvolver e consolidar uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho desenvolvido nas escolas; ii) promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilização orientada para melhoria da qualidade dos processos e dos resultados e iii) obter conhecimento das dinâmicas de autoavaliação, bem como acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas. O modelo de efetividade incidia sobre nove indicadores de qualidade (IQ) que eram agrupados em quatro áreas-chave, identificadas como campos

de aferição: visão e estratégia da autoavaliação, autoavaliação e valorização dos recursos, autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos.

Esta intervenção tinha a durabilidade de dez dias, sendo o primeiro para a apresentação da atividade e a obtenção da informação necessária para o seu planeamento. O trabalho era interrompido para a recolha de evidências e retomado depois por mais seis dias. A seguir, durante dois dias, era elaborado o relatório onde eram apresentadas as conclusões a todos os entrevistados. No último dia era realizada a validação do relatório de escola submetendo-o à base de dados nacional.

Este projeto terminou no ano de 2006, dando lugar a uma nova iniciativa da IGE. Todavia, salienta-se que o programa ajudou as escolas a reconhecer o valor da autoavaliação.

1.9. A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

A AEE, na vertente externa e interna, aparece consagrada na Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação do ensino não superior abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário público, privado, cooperativo e solidário. Encontram-se nesta lei os alicerces legais e os termos de referência da avaliação externa. A AEE apresenta aspetos inovadores, de acordo com Afonso e Costa (2011): a) relaciona o modelo com novas formas de administração e de regulação, evidenciando uma lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade da escola; b) possui uma natureza interativa e complexa constituindo-se como uma abordagem múltipla que inclui diferentes visões que se cruzam no discurso direto e envolve procedimentos de aprendizagem; c) a constituição da equipa avaliativa; d) o papel dos inspetores enquanto avaliadores e que lhes exige um domínio das várias dimensões que compõem a escola; e) a reflexão sobre os dados obtidos que possibilitam a construção de um “sentido de comunidade”; f) a metodologia que revela o aspeto mais qualitativo (entrevistas) em detrimento dos aspetos mais quantitativos.

O diploma pretende, de forma sistemática e duradoura, atingir objetivos como: i) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...); ii) dotar a administração educativa (local, regional, nacional) e a sociedade em geral, de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, com a contextualização da interpretação dos resultados da avaliação; iii) promover uma cultura de qualidade e de sucesso, exigente e responsável nas escolas assegurando o sucesso educativo; iv) incentivar ações e processos que visam a melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de ações de apoio público; v)

sensibilizar a comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; vi) credibilizar o desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; vii) valorizar os membros da comunidade educativa: professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias locais e funcionários não docentes das escolas; viii) promover uma cultura de melhoria contínua da organização, do funcionamento, dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos e ix) participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, através do provimento de informação.

Com este tipo de avaliação pretende-se, partindo da avaliação diagnóstica, criar modelos de referência e maior exigência, bem como identificar as boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas que acontecem nas escolas e que se relacionam com o ensino e aprendizagem de modo a tornarem-se arquétipos de reconhecimento, valorização e dinamização educativa. Este sistema de avaliação permite aferir graus de desempenho do sistema educativo, bem como, a possibilidade de comparação. O diploma consagra a divisão da avaliação de escolas em duas modalidades: a avaliação interna/autoavaliação e a externa, sendo estas da responsabilidade da administração educativa. A avaliação interna/autoavaliação é referenciada como obrigatória, em desenvolvimento permanente e suportada pela análise:

- do grau de execução do projeto educativo e do ensino aprendizagem considerando as características específicas;
- do nível de concretização das atividades, das aprendizagens e o desenvolvimento da personalidade da criança, visando a criação de um ambiente saudável e conducente a uma integração social positiva;
- do desempenho dos órgãos administrativos e gestores das escolas e agrupamentos tendo em conta o funcionamento das estruturas de gestão e orientação educativa, assim como o funcionamento administrativo e a gestão de meios;
- do sucesso escolar avaliado através da frequência escolar e dos resultados escolares dos alunos;
- da prática de uma cultura de entreajuda na comunidade educativa.

Este processo é desenvolvido tendo em atenção cinco domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade autorregulação e progresso da escola, sendo que cada um dos domínios é sustentado por um conjunto de fatores que os operacionalizam.

De acordo com o diploma, a avaliação externa assenta em aferições de conformidade normativa a nível pedagógico, didático, administrativo e de gestão, assim como, a eficiência e eficácia das

mesmas” (art.º 8). Esta avaliação tem por base: i) o sistema de avaliação em vigor; ii) o sistema de certificação dos procedimentos de autoavaliação; iii) ações desenvolvidas pela IGEC; iv) os processos de avaliação, geral ou especialidade, da responsabilidade do ME e v) estudos especializados comissionados a pessoas ou instituições de mérito reconhecido.

Como parâmetros de avaliação estão o conhecimento científico de carácter pedagógico, organizativo e funcional, bem como, de gestão, financeiro e socioeconómico. Para estes parâmetros são usados os seguintes indicadores: “cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolas, isto é, taxa de sucesso, qualidade e fluxo do mesmo; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; organização e métodos de ensino e aprendizagem; adoção e utilização dos manuais escolares; níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos professores; instalações e equipamentos; eficiência de organização e gestão; articulação entre a formação profissional e profissionalizante; colaboração com as autarquias; parceria e dimensão da escola, clima e ambiente educativos” (cf. art.º 9, ponto 2).

A interpretação dos dados recolhidos através da avaliação realizada tem de assentar numa interpretação contextualizada. Compete ao Conselho Nacional da Educação e aos serviços do ME a responsabilidade do planeamento, coordenação, execução, apreciação, interpretação e divulgação de qualquer informação pertinente relacionada com o assunto. O CNE tem como missão, e de acordo com este normativo, a apreciação de normas relacionadas como os procedimentos de autoavaliação, a elaboração de planos de ação, assim como, a análise dos resultados emergentes do processo de avaliação de escolas (interna/externa). A análise e interpretação das informações podem levar à sugestão de medidas de melhoria julgadas como necessárias. O CNE tem a capacidade de sugerir recomendações ao MEC bem como de solicitar toda a informação que considera pertinente para o exercício das suas funções.

Ao MEC correspondem todos os procedimentos relativos à avaliação do sistema educativo português, assim como, a documentação dos termos e os resultados. Para além disso, o MEC tem a seu cargo a elaboração do relatório anual do sistema educativo e o relatório trienal onde é feita o diagnóstico e a análise do sistema educativo. Podem, ainda, ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada. Compete, ainda, ao MEC fornecer todos os elementos solicitados pelo CNE.

A análise dos resultados da avaliação deve possibilitar a enunciação de propostas relativas à: i) “organização do sistema educativo; ii) estrutura curricular; iii) formação inicial, contínua e especializada dos professores; iv) autonomia, administração e gestão das escolas; v) incentivos e apoios

diversificados às escolas; vi) rede escolar; vii) articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação e viii) regime de avaliação dos alunos” (cf. art.º14).

A escala qualitativa da avaliação externa divide-se em quatro níveis: Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. “A distinção entre esses níveis faz-se pelo balanço entre o número de pontos fortes e fracos, pelo carácter mais ou menos generalizado das ações e procedimentos adotados pela unidade de gestão e pelo respetivo impacte de melhoria dos resultados dos alunos” (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011, p. 83).

O art.º 16 consagra a divulgação dos resultados em rankings, iniciada em 2001,

“os resultados da avaliação das escolas (...) devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos (...) uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

A divulgação dos resultados das escolas, bem como, do sistema educativo possibilitam às escolas aprimoramento da sua organização e da sua atividade. Esta difusão permite à comunidade em geral ter uma visão atualizada do panorama educativo português, levando a uma reflexão nacional e internacional dos dados conseguidos (consagração dos *rankings*).

A implementação do processo de avaliação externa de escolas fica a cargo de equipas constituídas por dois elementos da IGEC e por um elemento externo. As equipas deslocam-se às escolas durante dois ou três dias onde recolhem provas recorrendo a entrevistas em painéis (de alunos, pais, docentes, funcionários, autarcas e outros parceiros), a análise documental e observação. Todo o processo termina com a redação de um relatório enviado às escolas e publicado na página IGEC e que pode ser contestado através de um contraditório elaborado pelas escolas.

Foi posto em prática, como experiência, em vinte e quatro escolas piloto no ano de 2006 tendo decorrido o primeiro ciclo entre 2006 e 2011, encontrando-se, de momento, a decorrer o 2º ciclo avaliativo que se prevê termine em 2016.

a) 1.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O primeiro ciclo de avaliação externa de escolas decorreu entre os anos de 2006 e 2011 e foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos de escolas do continente, a saber: 1131 escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas e dos relatórios apresentados resultaram 368 contraditórios, isto é, 33,2% das escolas sentiram necessidade de contestar a apreciação ou a classificação que lhes foi atribuída.

Durante o primeiro ciclo, o modelo que estava na base do processo de avaliação externa de escolas foi sofrendo alterações. O CNE, no âmbito das competências reconhecidas pela Lei nº31/2002, publicou, em 2008, algumas recomendações sobre o processo de avaliação externa. O parecer nº5/2008, de 13 de junho, referia que as escolas conheciam o valor da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados e recomendavam:

“o aprofundamento do instrumento de avaliação reduzindo o risco de redundância ou ausência de equilíbrio (...) merece também revisão e aprofundamento noutros aspetos como os padrões de medida de escala, a ponderação dos diferentes indicadores para efeito de uma apreciação global, a inclusão de elementos de observação de aulas e a aferição de resultados de ação educativa da escola, não mensuráveis através de provas escritas”.

Eram identificadas três funções nucleares para o processo de avaliação de escolas: i) fornecer à comunidade escolar instrumentos que possibilitem a correção e melhoria do seu funcionamento; ii) fornecer aos responsáveis pela políticas educativas elementos de suporte à decisão e iii) fornecer aos utentes diretos da escola e indiretos elementos que lhes permitam fazer uma leitura clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino orientando escolhas e intervenções.

O parecer sugeria alterações necessárias ao aperfeiçoamento do processo de avaliação de escolas: a) a importância de incluir a observação de aulas; b) a utilidade de se realizar uma reunião, no final da visita da equipa de AEE, entre os avaliadores e os avaliados e onde seriam expostas as primeiras impressões; c) alterar organização do contraditório possibilitando mecanismos de recurso; d) assegurar a periodicidade regular da avaliação com uma visita da equipa de avaliação, num tempo não excessivamente longos, e o apoio das estruturas intermédias do MEC, cabendo-lhes o acompanhamento das escolas. De acordo com o parecer, a avaliação de escolas, devia ter em conta o ponto de partida dos alunos e as metas que conseguiam alcançar. Destaca-se, também, a necessidade de formação específica dos avaliadores, bem como a necessidade de acompanhamento das escolas na preparação da visita da equipa de AEE.

O CNE é, ainda, responsável pela elaboração de um novo parecer – nº3/2010, de 9 de junho – que pretendia verificar se as recomendações realizadas no parecer anterior tinham sido implementadas e, tendo em conta o fim do primeiro ciclo de avaliação, propunha novas medidas de melhoria do sistema de avaliação vigente. Foram propostas as seguintes recomendações: a) promover estratégias favorecedoras de uma participação mais eficaz das autarquias no processo de avaliação externa; b) estudar formas de envolver mais profundamente os pais no processo de AEE; c) estimular o uso de formas de avaliar a opinião e satisfação dos principais autores, em especial, os alunos; d) apresentação presencial dos relatórios elaborados pela IGEC; e) adoção de processo que garantiam a chegada da informação final do processo de avaliação aos encarregados de educação e uma forma

resumida; f) desenvolvimento, pela IGEC, de um plano de comunicação à sociedade dos resultados da AEE, devidamente enquadrados com o ponto de partida e chegada de cada escola, uma vez que esses resultados são do interesse de toda a sociedade; g) adequar o tempo de duração da visita das equipas avaliativas de acordo com as especificidades das escolas; h) rever o processo de contraditório e instruir a hipótese de um pré-contraditório para esclarecimento de dúvidas ou mal-entendidos; i) promover como resultado final a celebração de contratos de autonomia; j) melhorar a produção e disponibilização da informação gerada, fundamental para a avaliação e gestão das escolas.

O fim do primeiro ciclo da avaliação implicou que se realizasse a avaliação do ciclo e, conseqüentemente, a retirada de conclusões. O trabalho foi entregue a um grupo criado através da publicação do Despacho-conjunto nº4150/2011, de 4 de março. Os objetivos do grupo de trabalho eram: i) reapreciar as referências metodológicas do programa de AEE, ii) elaborar uma nova proposta de modelo para o novo ciclo avaliativo; iii) apresentar uma proposta de formação dos avaliadores; iv) acompanhar a fase de experimentação do novo ciclo; v) apresentar uma proposta de normativo que regule juridicamente a AEE; vi) elaborar o relatório final (ponto 2, alíneas a) b) c) d) e) f)).

Na base do trabalho realizado pelo grupo estiveram os elementos recolhidos no ciclo avaliativo anterior (2006 a 2011), bem como documentos elaborados pelo CNE. Desses documentos destacam-se a Recomendação nº1/2011, de 7 de janeiro, que por sua vez teve em atenção os pareceres nº 5/2008 e 3/2010. Do trabalho desenvolvido resultaram sete mudanças importantes ao modelo em vigor anteriormente (relatório AEE 2006-2011): a) redução de cinco domínios para três domínios; b) aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; c) utilização do valor esperado na análise dos resultados da escola; d) auscultação direta das autarquias; e) introdução de um novo nível na escala de classificação; f) produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada e g) variedade dos ciclos avaliativos.

b) 2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

No relatório apresentado pelo grupo de trabalho (IGEC, 2011, p.56) afirma-se que

“a avaliação das escolas deve ser entendida como parte de uma visão integrada e coerente dos sistemas de ensino, tendo em atenção as suas interações com outras dimensões da política educativa tais como a autonomia e a responsabilização das escolas, a estabilização organizacional dos agrupamentos, a continuidade das equipas docentes e a ligação à comunidade”.

Assim e, tendo em conta esta diretriz, iniciou-se, no ano letivo de 2011/2012, o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, constituindo este o ano de experimentação.

O novo ciclo de avaliação tem como objetivos: i) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; iii) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; e iv) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. Foram avaliadas doze escolas durante o período experimental e, após o período experimental, iniciou-se o segundo ciclo de AEE com 231 escolas avaliadas.

A avaliação das escolas é, agora, desenvolvida tendo em conta apenas três domínios e que abrangem um total de nove campos de análise:

Domínios	Campos de análise
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • resultados académicos • resultados sociais • reconhecimento da comunidade
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none"> • planeamento e articulação • práticas de ensino • monitorização e avaliação das aprendizagens
Liderança e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • liderança • gestão • autoavaliação e melhoria

Quadro 1 - Domínios e campos de análise do 2ºCiclo de AEE

Cada campo de análise é explicitado por um conjunto de referentes e de acordo com uma nova escala avaliativa: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A metodologia aplicada também sofreu alterações e passou a ter em conta a análise de todos os documentos produzidos pela escola; a análise da informação estatística importante para a definição do perfil da escola; a aplicação de questionários de satisfação; a análise dos resultados obtidos; a observação direta das instalações, equipamentos, ambiente educativo e contactos com os diversos intervenientes e, ainda, entrevistas em painéis de membros representativos da comunidade escolar, perfazendo 12 grupos de entrevistados.

A visita terá uma duração de dois a três dias embora possa ser alargada em caso das escolas avaliadas possuírem um número elevado de unidades educativas ou diversos níveis de educação e ensino. Os ciclos de avaliação podem variar e devem ter em atenção os resultados da cada escola/agrupamento, sendo que os intervalos se podem situar num máximo de cinco anos e num mínimo de três. Neste ciclo de avaliação é possível, após a divulgação do contraditório, a apresentação de recurso.

c) 3.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O terceiro ciclo de avaliação externa de escolas iniciou-se em abril de 2019 e teve como principal propulsor a entrada em vigor de um referencial elaborado por um grupo de trabalho constituído com a publicação do Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. São avaliados todos os estabelecimentos de ensino público, de ensino artístico especializado, escolas profissionais (públicas e privadas), estabelecimentos de ensino privado e cooperativo com contrato de associação, patrocínio e aqueles financiados por dinheiro público e, ainda, os estabelecimentos particulares e cooperativos que o solicitem e acontecerá uma vez em cada ciclo de avaliação. A visita terá a duração de três a cinco dias de acordo com a dimensão da escola/agrupamento visitada, sendo que a equipa de avaliação passa a ser constituída por dois inspetores e dois peritos externos que serão selecionados a partir de uma bolsa de avaliadores selecionados de instituições de ensino superior (público ou privado) e de instituições de investigação protocoladas com a IGEC.

No que concerne aos princípios orientadores da avaliação externa de escolas referem-se: a) universalidade, avaliação de todos as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino não superior; b) flexibilidade, adaptação à diversidade de estabelecimentos de educação e ensino não superior; c) respeito pela autonomia e projeto educativo das escolas; d) utilidade, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo pelas escolas e das aprendizagens das crianças e dos alunos, dos resultados escolares e do sistema educativo; e) complementaridade entre a avaliação interna e a avaliação externa, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas; f) sustentabilidade, melhoria e consolidação dos anteriores processos de avaliação externa de escolas; g) envolvimento e participação da comunidade educativa, reforço da confiança e cooperação dos atores do sistema educativo; h) promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente na sala de aula e de atividades pelas escolas; i) rigor técnico, baseando a avaliação em evidências concretas, entre as quais os dados estatísticos sobre as escolas fornecidos pelo ME; j) transparência, publicitação do processo, dos instrumentos e dos resultados e l) independência:

Os objetivos deste ciclo de avaliação são: i) promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; ii) identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; iii) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; iv) promover uma cultura de participação da comunidade educativa; v) contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; vi)

produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

A metodologia a aplicar contém a aplicação de questionários de satisfação *online*, análise documental, análise de estatística relacionada com a escola, observação da prática educativa e letiva, observação das instalações e ambiente educativo e, por fim, entrevistas em grupo a membros representativos da comunidade educativa. Mantém-se a escala avaliativa do ciclo anterior: Excelente, Muito Bom, bom, Suficiente e Insuficiente.

A análise do quadro de referência permite perceber que há uma inversão dos domínios a observar quando comparado com o ciclo avaliativo anterior. Existem quatro domínios a avaliar sendo que a sua ordem de importância foi alterada: autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados. São 12 os campos de análise:

Domínios	Campos de análise
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento consistência e impacto
Liderança e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • visão e estratégia • liderança • gestão
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos • oferta educativa e gestão curricular • ensino/aprendizagem/avaliação • planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • resultados académicos • resultados sociais • reconhecimento da comunidade

Quadro 2 - Domínios e campos de análise do 3.º ciclo de AEE

Uma das novidades deste diploma é a existência de avaliação intercalar caso as escolas tenham sido avaliadas com Insuficiente.

2. A EVOLUÇÃO DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

Como já verificamos no capítulo II, a liderança constitui-se como um tema que não é fácil estudar por causa da sua complexidade e das muitas variáveis que o envolvem, mas essencial para o desenvolvimento das organizações. Para as compreendermos melhor optamos por analisar a sua evolução legislativa e iniciamos esta tarefa com a pesquisa de legislação publicada no início do século

XX porque, apesar, de saber da existência de legislação anterior à data determinada não estão para consulta no sítio do Diário da República Eletrónico.

Após a implantação da República o país viveu um período caótico e desordenado. Para tentar resolver esta situação foi publicado em 17 de abril de 1917 o extenso decreto 3:901, que tinha como objetivo “compilar, coordenar e sistematizar as disposições sobre o ensino secundário”. No art.º 313 refere-se a existência de “professores de cada disciplina, quando sejam dois ou mais, constituem o conselho de professores dessa disciplina”. Contudo, os professores deveriam ser efetivos, agregados, provisórios ou supranumerários do liceu onde exerciam a sua docência. O art.º 314 continua com a definição do calendário das reuniões e com o objetivo do cargo “tratar dos métodos a empregar no ensino dessa disciplina e no mês de junho para a organização dos pontos dos exames (...) e para rever a lista dos livros adotados”.

Em 1918, a 12 de setembro, é publicado o decreto nº 4:799, que aprova o regulamento da instrução secundária. Neste decreto, no art.º 381 refere-se a o conselho de professores, constituído por “professores dos grupos de disciplinas de cada secção, quando sejam dois ou mais”, sendo que o conselho de professores é constituído por professores efetivos, agregados ou provisórios que exerçam a mesma disciplina. Aparece consagrada a figura do presidente do conselho de professores escolhido dentro do grupo de professores da mesma disciplina, mas que deverá cumprir os seguintes critérios: ser efetivo e o mais antigo dessa secção.

No ano de 1928, é publicado o decreto nº15: 948, de 12 de setembro, que expõe

“a revisão das normas regulamentadas para a distribuição dos serviços docentes e para a organização dos respetivos horários, de forma a poderem colher-se toas as vantagens pedagógicas do atual sistema de ensino liceal”.

O presente decreto pretende alterar “as disposições reguladoras do funcionamento dos conselhos escolares” e ampliar as atribuições dos conselhos de diretores de classes. O decreto deseja, ainda, abolir “os conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis”. Assim, os conselhos de professores são substituídos pelo conselho escolar que tratará de “assuntos de caráter restritamente pedagógico (...) nomeadamente os que respeitam ao estado e rendimento do ensino tem toda as classes, aos métodos adotados em todas as disciplinas e à prática do ensino de classe”.

O Decreto nº 37:029, de 28 de setembro de 1948 (Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial) que menciona que os diretores de escola podem criar a figura de

“um delegado seu para cada grupo de disciplina, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos

professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (cf. art.º 114, ponto 1).

Este decreto prevê, ainda, que os escolhidos para desempenhar estes cargos sejam eleitos de entre os docentes efetivos, adjuntos ou auxiliares.

Em 9 de setembro de 1968 é publicado o Decreto nº 48572 (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário) em que se reafirma a figura do delegado

“sempre que o julgarem conveniente, os diretores das escolas poderão propor ao diretor de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (cf. art.º 146).

A instabilidade política e social que se viveu em 1974, leva ao surgimento do Decreto-Lei nº735-A/74, publicado em 21 de dezembro, e que regulariza os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino procurando uniformizar as escolas recorrendo a um modelo de gestão constituído pelo conselho diretivo, pedagógico e administrativo, em vigor apenas durante o ano letivo de 1974/1975. O normativo afirma a existência de representantes de docentes, mas não especifica qual o processo de seleção. Não há, por isso, menção a cargos de gestão intermédia.

No preambulo do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro, afirma-se que “a escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo”. Assim, e de acordo com este Decreto-Lei, tornou-se necessário repensar a escola como um todo responsabilizando toda a comunidade escolar (docentes, discentes e pessoal não docente) através da definição de competências deliberativas e funções executivas essenciais para uma gestão que tenha em conta os interesses coletivos. No art.º 1 são definidos os seguintes órgãos: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.

Ao conselho diretivo competia “presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo; representar o estabelecimento; abrir a correspondência e assinar o expediente; decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou sem situações de emergência em que não seja possível ouvir este e submeter à execução superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo” (cf. art.º 13).

No conselho pedagógico estão presentes o presidente do conselho diretivo, delegados de cada grupo ou subgrupo e delegados de turma, um por cada ano. Os delegados de cada grupo ou subgrupos (estruturas intermédias de gestão) são eleitos pelos respetivos docentes e, para além disso, os delegados de grupo ou subgrupo são professores profissionalizados, exceto se não existirem e nessa

situação cabe ao conselho diretivo a sua designação. Os docentes presentes no conselho pedagógico estão organizados em grupos, subgrupos, disciplinas ou especialidade e ano e turma. A presidência do conselho pedagógico está a cargo de um docente eleito de entre os presentes e por o período de um ano. Os delegados têm como competências no conselho pedagógico “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico” (cf. art. °26). Nos grupos, subgrupos, disciplina ou especialidade compete aos “delegados coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo (...) bem como a direção de instalações próprias e a responsabilização perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado” (art. °29). Ao conselho administrativo, chefiado pelo presidente do conselho diretivo, compete a e gestão financeira do estabelecimento, de acordo com as leis gerais de contabilidade pública.

Durante os anos oitenta, mais concretamente em 1986, é regulamentado o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário, no Decreto-Lei nº211- B/86, de 31 de julho. Dos normativos analisados até ao momento, este revela-se o mais interessante porque é o mais pormenorizado. No preâmbulo do decreto reconhece-se a necessidade de compilar num único normativo toda a legislação referente à gestão pedagógica da escola. Dos artigos existentes no Decreto-lei iremos analisar os que dizem respeito ao conselho pedagógico, delegados e conselho de diretores de turma. O conselho pedagógico aparece representado como o órgão de gestão das escolas, com o domínio da orientação e coordenação da escola. É composto pelo presidente, vice-presidente e secretário do conselho diretivo, delegados de grupo, disciplina ou especialidade, docente representante dos docentes que lecionam técnicas especiais, coordenador de diretores de turma, orientadores de estágio e representante do conselho consultivo. São definidas, entre outras, as datas limites para a tomada de posse de cada um dos elementos do conselho pedagógico, assim como, a periodicidade com que se reúnem. No normativo referem-se as atribuições dos grupos e os requisitos que os delegados dos grupos devem reunir. O delegado deve: i) representar os respetivos professores no conselho pedagógico; ii) orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores tendo em atenção a sua formação contínua; iii) assegurar a direção de instalações adstritas ao grupo; iv) organizar o inventário; v) zelar pela conservação da instalação e do material; vi) planificar em conjunto o modo de utilização das instalações e do material disponível e vii) propor a aquisição de novo material e equipamento. Para além do mencionado anteriormente, também lhe compete:

- a) estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores;
- b) coordenar a planificação das atividades pedagógicas;
- c) promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores de grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento;
- d) apoio e enquadrar os professores menos experientes;
- e) assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes” (cf. art. °43).

O delegado é eleito de entre os seus pares, por um período de dois anos e beneficiará de uma redução de serviço letivo dependente do número de elementos que constituem o grupo.

Quanto ao coordenador dos diretores de turma, têm como funções a promoção da interdisciplinaridade, a promoção e execução das orientações do conselho pedagógico, a análise de propostas dos conselhos de turma sobre a integração de docentes e discentes na vida escolar, a preparação da interação entre a escola e a comunidade e, ainda, a planificação e proposta de ações aos encarregados de educação sobre o rendimento escolar dos alunos. Os coordenadores dos diretores de turma são eleitos de entre os seus elementos e a aceitação do cargo é obrigatória. O coordenador tem de ser profissionalizado e beneficiará de uma redução do serviço letivo mediante o número de elementos que compõem o grupo de trabalho. As reuniões são marcadas com 72 horas de antecedência e o coordenador desempenhará a função de secretário, exceto se estiver a presidir a reunião. O Decreto-Lei elenca detalhadamente as competências dos diretores de turma, dos conselhos de turma e do conselho consultivo que auxilia o conselho pedagógico.

O âmbito do Despacho nº 8/SERE/86, de 8 de fevereiro, é a modernização do sistema educativo, através de uma reforma da administração educacional com ênfase no reforço da autonomia e salienta a necessidade de definição de um regulamento do conselho pedagógico adequado a escolas com mais autonomia. A composição do conselho pedagógico regista a presença de um representante da associação de pais e encarregados de educação. São órgãos de apoio do conselho pedagógico os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, conselhos de diretores de turma e conselho consultivo, sendo que o delegado de grupo deverá “ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança” (cap. II, ponto 20). Verifica-se que as suas funções implicam o reforço das capacidades de liderança e de supervisão educativa. Nesta fase, os delegados

de grupo e coordenadores de diretores de turma são eleitos e o cargo é exercido na componente letiva com redução de horas que varia conforme o número de elementos que compõem o grupo.

No ano de 1991, com a publicação do Decreto-lei nº172/91, é apresentado o modelo de direção, gestão e administração, uma estrutura organizativa assente na direção, gestão e administração em que o conselho pedagógico é

“o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola nos domínios pedagógico-didático, de coordenação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (cf. art. °31).

São identificadas como estruturas de orientação educativa: o departamento curricular, o chefe de departamento curricular, o conselho de turma, o coordenador de ano dos diretores de turma, o diretor de turma (DT), diretor de instalações, serviços de psicologia e serviços e departamento de formação. O chefe de departamento curricular é eleito entre os docentes do departamento, sendo que é criado em cada departamento um conselho de delegados de disciplina. Os coordenadores de diretores de turma são eleitos de entre os diretores de turma do mesmo ano.

A Portaria nº 921/92, de 23 de setembro, estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa constantes no art. °36, do Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio. O preâmbulo desta Portaria justifica a sua existência dizendo que o Decreto-Lei nº172/91 “é omissivo em relação às competências das estruturas de orientação educativas, tendo-se, todavia, previsto a sua regulamentação por portaria”. A Portaria vem regulamentar as estruturas de apoio ao conselho pedagógico, passando o departamento a desenvolver medidas de reforço “da articulação interdisciplinar na aplicação do plano de estudos” (art.º 2, ponto 1). De acordo com esta Portaria, compete ao chefe de departamento: a) “promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento; b) assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação; c) apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas; d) assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento; e) estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica; f) promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento; g) colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação do departamento; h) propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos

orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como professores cooperantes na formação inicial; i) assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento; j) apresentar ao diretor executivo, até 30 de junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas” (cf. art. °5).

O chefe de departamento deve ser profissionalizado e eleito entre os docentes do departamento tendo em conta a sua competência pedagógica e científica, bem como o relacionamento e liderança, por um período de três anos. O coordenador de ano é eleito de entre os seus pares de acordo com as competências exibidas na dinamização e coordenação de projetos educativos, estando as suas competências definidas no art.º 12, da seguinte maneira: i) “colaborar com os diretores de turma e com os serviços de apoio (...) na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas ao ano que coordena; ii) assegurar a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos diretores de turma que coordena e as realizadas pelo departamento curricular; iii) divulgar (...) toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; iv) apreciar e submeter ao conselho pedagógico as propostas dos conselhos de turma (...) que coordena; v) apresentar ao conselho pedagógico projetos a desenvolver no âmbito da área-escola; vi) colaborar com o conselho pedagógico na apreciação de projetos relativos a atividades de complemento curricular; vii) planificar, em colaboração com o conselho de diretores de turma que coordena e com os restantes coordenadores de ano, as atividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação e viii) apresentar ao diretor executivo, até 30 de junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas”.

O Decreto-Lei nº115-A/98, que foi aprovado em 4 de maio, é um marco na educação em Portugal porque aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário e introduz alterações significativas a nível estrutural e morfológico em comparação com o regime instituído após o 25 de abril de 1974. Com o Decreto-Lei nº115-A/98 surgem em grande número os agrupamentos de escolas (verticais e horizontais). Os agrupamentos juntam jardins-de-infância, escolas do primeiro ciclo e escolas básicas do 2º e 3º ciclo concentrando os órgãos de gestão de topo na escola sede. O agrupamento de escolas é equiparado “a uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão” (cf. art. °5) com um projeto pedagógico comum. Os agrupamentos, para Simões (2005, p. 17), têm como objetivos fundamentais “a articulação e sequencialidade curricular no ensino básico, a gestão articulada dos recursos e projetos e a descentralização dos projetos educativos.

A administração e gestão do agrupamento são asseguradas pelo conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. Uma das novidades do normativo é a criação de um novo órgão – a assembleia de escola – da qual fazem parte docentes de todos os níveis de escolaridade juntamente com o representante dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia. O presidente do conselho executivo estará presente nas reuniões, mas sem direito a voto. O conselho pedagógico continua a ser o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento e a sua composição é responsabilidade da escola, mas “assegurando sempre a representação multidisciplinar”. A sua importância aumenta uma vez que é o órgão de gestão pedagógica de todas as escolas de agrupamento. No art. °35, ponto 3, é referido que “os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram”. Neste diploma não existe a figura do delegado de disciplina e passa a existir apenas o coordenador de departamento. A sua importância aumenta porque terá a seu cargo a representação de várias disciplinas. Toda a regulamentação referente às estruturas intermédias de gestão é remetida para o regulamento interno do agrupamento.

Entretanto, a 19 de janeiro de 2007, é publicado em Portugal o Decreto-Lei nº15/2007 provocando muita controvérsia. O normativo prevê a divisão da carreira docente em duas categorias: professores e professores titulares. Aos titulares está reservada a competência da coordenação dos departamentos ou conselho de docentes. Das competências que lhe são atribuídas destaca-se a de avaliação de docentes.

Mais recentemente, é publicado o Decreto-Lei nº75/2008, de 27 de abril, onde se prevê “o reforço da autonomia e da capacidade da intervenção dos órgãos de direção com o objetivo de reforçar a eficácia de execução das medidas de política educativa e de prestação do serviço público” (preâmbulo), sendo a responsabilização e prestação de contas as palavras-chave do decreto. De entre os objetivos do normativo destaca-se “procura-se reforçar as lideranças da escola”. De acordo com o Decreto-Lei é necessário criar condições que possibilitem “boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola”. Das competências do diretor destacamos uma: “designar os coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma” (cf. art.º 20, ponto 4, alínea f). O art. °31 refere que o conselho pedagógico “é um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento”. Salienta-se que o texto deste artigo é praticamente igual ao do Decreto-lei nº115-A/98.

Após a análise de vários normativos, constatamos que o coordenador de departamento continua associado ao conselho pedagógico e que lhes estão associadas as seguintes funções:

- a) “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas (...) procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (cf. art.º. 43, ponto 1);
- b) “assegurar “a articulação e gestão curricular” (cf. art. 43, ponto 2).

Os departamentos são coordenados por professores titulares designados pelo diretor e o seu mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do diretor. O coordenador passa a ser designado em vez de eleito pelos seus pares. No entanto, a 2 de julho de 2012, é publicado o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que vem fazer alterações ao Decreto-Lei 75/2008. A liderança nas escolas continua a ser assegurada por três órgãos diferentes: conselho geral, direção e conselho pedagógico que estabelecem o caminho que a escola deve seguir sendo responsáveis pela definição da missão e dos valores que os norteiam e que se encontram plasmados no Projeto Educativo. Destacamos as alterações realizadas ao nível das lideranças intermédias, ou seja, o coordenador passa a ser eleito, de novo, de entre uma lista de nomes indicados pela direção. Para pertencer a essa lista, o futuro coordenador deve cumprir alguns pré-requisitos: deve ser, preferencialmente, docente de carreira e deve possuir formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração educacional.

A não existência de docentes nas condições mencionadas anteriormente implica a busca de outros requisitos: a) “docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na profissionalização ou formação em exercício” (art.º 43, ponto 6, alínea a); b) “docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou outras estruturas de coordenação educativa (...), delegado de grupo (...) ou representante de grupo” (art.º 43, ponto 6, alínea b); c) “docentes que, não reunindo os requisitos anteriores sejam considerados competentes” (art.º 43, ponto 6, alínea c).

O docente eleito coordenador é aquele que reunir o maior número de votos.

Para nós, o que nos parece mais importante neste Decreto-Lei é o regresso da democraticidade à eleição do coordenador, facto há muito reclamado pelos envolvidos nos departamentos.

3. O PAPEL DO COORDENADOR

A revisão da legislação mostrou-nos que os cargos de gestão intermédia foram evoluindo ao longo dos anos, mas mantendo sempre o objetivo fundamental que consiste em ser a “ponte” entre os

docentes e órgão pedagógico. A escola é uma organização com lógicas próprias de funcionamento e uma estrutura hierárquica definida da qual fazem parte os órgãos de gestão de topo e onde estão inseridas as estruturas de gestão intermédia como os departamentos curriculares e a coordenação de ciclo.

As estruturas de gestão intermédia são fundamentais para o processo de melhoria da escola, uma vez que são os responsáveis pela aplicação das estratégias de mudança, bem como o envolvimento dos docentes nos processos de decisão. Todavia, Diogo (2004, p. 268) atesta que até recentemente os coordenadores apenas “enfaticavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de imprimirem novos rumos e novas trajetórias para as suas escolas”.

A colegialidade e a democraticidade estiveram postas em causa até recentemente, uma vez que competia ao diretor nomear os coordenadores. Este facto é muito recente porque até ao Decreto-lei nº75/2008 os representantes dos professores eram eleitos pelos seus pares, rotativamente, mas nem sempre tendo em atenção as suas competências. O perfil de competências do coordenador existia, mas não era tido em conta. Muitos dos coordenadores limitavam-se a transmitir as informações divulgadas no conselho pedagógico e a cumprir a legislação.

Foram delineadas alterações, nos últimos anos, que salientam as lideranças intermédias como fundamentais na obtenção do sucesso, tendo para tal que mobilizar e encorajar os docentes a trabalhar coletivamente para atingir um objetivo comum, um bem-comum.

O gestor intermédio é definido por Oliveira (2000, p. 48) como

“um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”.

Os coordenadores são peças fundamentais para a mudança das práticas conducentes à melhoria das escolas porque os órgãos que representam são de extrema importância estratégica na organização escolar enquanto são condicionantes da qualidade educativa e pedagógica. O papel do coordenador tem evoluído ao longo dos anos e tem-se tornado cada vez mais exigente por causa da atribuição de mais competências e responsabilidades. Para além da coordenação pedagógica dos docentes que compõem o departamento, o coordenador é o orientador dos professores menos experientes, representa os docentes no conselho pedagógico e avalia os colegas do departamento. Não devemos esquecer que mesmo no conselho pedagógico os coordenadores são distribuídos pelas diferentes seções de trabalho que compõem o conselho pedagógico. Compete, também ao coordenador coordenar e estimular o trabalho de equipa pois, como afirma Bolivar (2003, p. 2), “as mudanças

educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior”. Depende do coordenador estimular essa mudança, depende da sua visão da organização escolar, da sua capacidade de decisão e do modo como exerce as suas funções.

Apesar de nos últimos anos, os coordenadores terem estado no “meio de uma batalha”, todos concordam que os coordenadores têm revelado um profissionalismo excepcional, porque o trabalho continua a ser realizado independentemente de todas as dificuldades que acompanham o cargo.

4. O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA

A decisão de considerar o diretor de turma como uma estrutura intermédia prende-se com a análise do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que refere no art.º 42, ponto 1, “as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo...” combinado com o art.º44, ponto um, “em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias” que é assegurada, entre outros, pelo conselho de turma sendo que o diretor de turma é o coordenador máximo e o elo de ligação entre a escola e a família. Assim, parece-nos pertinente a inclusão deste grupo na investigação que realizamos e, para isso, fazemos o enquadramento histórico do cargo e a evolução que o mesmo sofreu.

Ao analisarmos a legislação relacionada com o cargo de diretor de turma verificamos que de acordo com a evolução que a legislação educativa foi sofrendo ao longo dos tempos só na década de oitenta do século passado é que começamos a ter um maior número de referências alusivas a este cargo. Contudo, a primeira referência ao cargo de diretor de turma foi encontrada num decreto publicado pelo Ministério de Instrução Pública, mais concretamente a Repartição de Instrução Secundária, no dia 6 de setembro de 1913 e que refere “as reuniões dos diretores de turma da mesma classe” (p.4672).

Nos Decretos nº12:425, de 2 de outubro de 1926 e nº15:392, de 18 de abril de 1928 é referida a existência de um diretor de classe nomeado pelo Governo sob proposta do Conselho Escolar e, mais tarde do reitor, com direito a gratificação e que tem como competências a orientação de estudos de disciplina da classe atribuída. O Decreto-lei nº27:084, de 14 de outubro de 1936, apresenta como novidade a existência de um diretor de ciclo, nomeado anualmente pelo Ministro sob propostas do reitor, “de entre os professores com maior capacidade educadora” (art.º 23) e com direito a gratificação mensal. Existe a possibilidade de desdobramento de classes com a criação de um

delegado do diretor de ciclo. As reuniões são mensais e no final do ano escolar é verificado o aproveitamento de cada aluno, sendo as reuniões orientadas pelo diretor de ciclo ou pelo seu delegado. Tanto os diretores de ciclo como os delegados beneficiam de uma redução horária semanal do serviço docente que deve “ser contido, total ou parcialmente, no respetivo ciclo, e a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica” (art.º 31).

No ano de 1948 é publicado o Decreto-lei 37:029 (Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial) em 25 de agosto, que menciona o cargo de diretor e subdiretor de curso e do diretor e subdiretor de ciclo de aceitação obrigatória e gratificados. Compete ao diretor e subdiretor de curso a orientação educativa e, de acordo com o art.º 123, alínea b) “revelar, dentro dos limites legais, as faltas dos alunos dadas por motivo atendível, devidamente comprovado” (p. 854). No Decreto 48 572, de 9 de setembro de 1968 surge, de novo, a figura do diretor de turma (art.º 115) que é escolhido entre os professores da turma e tem como competências “reunir e classificar todos os elementos necessários à preparação dos processos individuais dos alunos ... proceder ao estudo desses elementos de modo a elaborar a conclusão dos processos individuais e poder prestar as informações que lhe sejam pedidas pelo conselho de orientação, autoridades escolar e encarregados de educação” (p. 1352), ou seja, lidar com questões administrativas e pedagógicas com o objetivo de resolver problemas de índole pedagógica e familiar. Refere-se que de acordo com este decreto um diretor de turma pode encarregar-se de quatro direções de turma.

Em 1976 foi publicado o Decreto-lei nº769-A, em 23 de outubro, em que são definidas as competências dos órgãos de gestão da escola, ou seja, as competências do conselho diretivo, pedagógico e administrativo. Salienta-se que são referidos os conselhos de turma, mas não aparecem definidas as competências do diretor de turma. A Portaria nº 679/77, de 8 de novembro, revela-se importante, uma vez que prevê a regulamentação da função de diretor de turma através da definição das suas competências. Algumas dessas competências ainda se mantêm hoje, a saber ponto 7.3.9, alíneas b, c e d.

Em 1986 é publicado o Decreto-lei nº211- B/76, de 31 de julho que refere a existência do cargo de diretor de turma em todas os anos e em todos os tipos de cursos, os critérios de escolha dos diretores de turma, os requisitos necessários para ser diretor de turma, o seu campo de atuação e dá orientações em caso de necessidade da sua substituição. Neste ano foi publicada a Lei nº46/86, de 14 de outubro que se constitui como um marco na educação porque consagra os princípios educativos que estão consignados na Constituição da República Portuguesa. Depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo foram sendo publicados alguns diplomas em que é mencionado o cargo

de diretor de turma e as suas funções. Optamos por destacar o Decreto-Lei nº115 - A/98, de 4 de maio porque também representa um marco nas escolas com transformações que têm um impacto muito profundo na vida das escolas, pois mexem com a administração, gestão escolar e autonomia. Prevê, como documento estrutural das escolas, o regulamento interno onde estão fixadas todas as normas que irão orientar as escolas. Ao nível das estruturas intermédias está consagrada a figura do coordenador dos diretores de turma e o modo de eleição.

Já no século XXI foram publicados dois normativos que se revelam de alguma importância. Em 2001 foi publicado o despacho normativo nº30/2001, de 19 de julho, que refere competir ao diretor de turma “coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação” (p. 4440) e o Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, que reintroduz as eleições para os cargos de coordenação de gestão intermédia e refere, no caso dos diretores de turma, que estes são designados pela direção, de entre os elementos que compõem o conselho de turma e devem pertencer ao quadro do agrupamento de escolas, sempre que possível.

O Despacho normativo n.º 4 - A/2016, de 16 de junho valoriza o trabalho desenvolvido pelo diretor de turma por causa da sua proximidade com os alunos e enquanto elemento de ligação com as famílias “principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos” (p. 1). Define novas funções a desempenhar pelo diretor de turma que passam entre outras por “assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular; coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade; promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida; desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma; promover mecanismos de devolução de informação às famílias” (p. 3). Através do crédito horário são, ainda, atribuídas um conjunto de horas para o desenvolvimento deste cargo. Recentemente, o Despacho normativo nº10 - B/2018, de 6 de julho vem dar continuidade ao estabelecido no despacho normativo n.º 4 - A/2016, de 16 de junho no concerne à atribuição de crédito horário para o exercício deste cargo, bem como às funções inerentes ao cargo de diretor de turma.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

No capítulo IV são apresentados os procedimentos metodológicos desenvolvidos para proceder à recolha dos dados necessários com a finalidade de dar cumprimento aos objetivos delineados no princípio deste trabalho investigativo.

No início referem-se as metodologias qualitativas e quantitativas no que concerne às suas potencialidades e limites, assim como, a aplicação paralela destas metodologias. Descrevem-se os instrumentos de recolha de dados, as técnicas usadas no tratamento desses dados, bem como os procedimentos de amostragem utilizados. Por último são, ainda, referidos os dilemas éticos que acarretam todas as investigações.

1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação, em geral, caracteriza-se por empregar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de responder a problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos do trabalho.

É definida como “um processo rigoroso e sistemático” (Fernandes, 1991, p. 4) de explicação ou interpretação da realidade que requer um saber aprofundado dos métodos e técnicas necessárias ao seu desenvolvimento, mas a resposta tanto pode ser abstrata e geral como concreta e específica (Tuckman, 1994). Assim, “o objetivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (Jesuino, 2005, p. 105).

A investigação está imbuída de um conjunto de características: sistemacidade, lógica, empirismo, redutibilidade, replicabilidade e transmissibilidade (Tuckman, 1994), seguindo “um procedimento análogo ao pesquisador de petróleo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 15) e, como tal, o seu êxito depende dos procedimentos seguidos. A pesquisa deve ser desenvolvida por fases: i) identificação de um problema; ii) análise da bibliografia; iii) construção de uma hipótese; iv) identificação e definição do estatuto das variáveis; v) construção das definições operacionais; vi) manipulação e controlo das variáveis; vii) construção do *design* de investigação; viii) identificação e construção de processos de observação e medida; ix) elaboração de questionários e guiões para a realização da entrevista; x) realização de análises estatísticas; xi) redação do documento final; xii) organização e desenvolvimento de um processo de investigação qualitativa; xiv) análise crítica dos documentos já publicados de

investigação (Tuckman, 1994, p. 22),. Estes procedimentos constituem-se como uma forma de alcançar um objetivo sendo os métodos utilizados “percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25) não esquecendo nunca a fidelidade que o investigador deve observar em relação aos procedimentos científicos.

Porém, sendo a investigação uma atividade de cariz humano, transporta um conjunto de valores e princípios de orientação para o investigador (Morgado, 2013), ou seja, o investigador em educação não se consegue libertar do contexto histórico associado ao objeto de investigação.

A abordagem quantitativa foi predominante na investigação em educação, estando diretamente relacionado com o positivismo de Comte, definido como “o estudo da realidade social utilizando o enquadramento concetual, as técnicas de observação e medição, os instrumentos de análise matemática e os procedimentos de inferência das ciências naturais” (Moreira, 2007, p. 24).

A investigação quantitativa difunde o uso sistemático de procedimentos experimentais, sistemas de medida, análise estatística de dados e o recurso a arquétipos matemáticos (Fernandes, 1991) como forma de testar hipóteses e obter resultados que se pretendem objetivos e rigorosos, ou seja, considera-se a existência de uma realidade que pode ser interpretada objetivamente recorrendo a procedimentos quantitativos. Acredita-se, assim, ser possível o estudo dos fenómenos educativos através do domínio de variáveis e no estabelecimento de relações de causalidade. Bravo e Eisman (1998, p. 45) observam que a investigação que recorre a este método *está exenta de qualquer tipo de valor, es decir, proporciona una actitud neutral, ya que este método garantiza la rigurosidad en los datos obtenidos y evita los sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales.*

Chizzotti (2003, p. 222) refere que a pesquisa quantitativa “recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parte de uma hipótese orientadora seguindo um caminho indutivo, apoiado em constatações objetivas sustentadas pela estatística e com o objetivo final de estabelecer leis. Todavia, a abordagem quantitativa apresenta limitações como i) a aplicação deste método em seres humanos que são por natureza imprevisíveis e ii) a impossibilidade de aplicar apenas os métodos científicos ao campo da educação, uma vez que, a realidade escolar é muito complexa (Fernandes, 1991). Podem ainda ser apontadas outras limitações, a saber: i) a objetividade – existe uma grande componente de observação estando o investigador imerso na realidade observada; ii) o tempo - é uma investigação que exige observações prolongadas implicando, por isso, uma maior carga financeira

A metodologia quantitativa parte do princípio de “que os problemas educativos têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos” (Carr & Kemmis, 1988, p.85). No entanto, ao reconhecer que o acontecimento social é mais do que o aprendido de através da recolha de dados quantitativos “abre-se a porta a uma busca e utilização de “outras” aproximações investigativas (Moreira, 2007, p.49), isto é, a abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, também chamada interpretativa, pretende a compreensão dos problemas, mas através do ponto de vista dos sujeitos da investigação, admitindo, por isso, tantas interpretações da realidade quantos indivíduos que a pretendam estudar. Stake (2012, p. 65) refere que os investigadores que recorrem à metodologia quantitativa “têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retiradas das escolhas mais significativas”. Nesta perspetiva, nada é banal e tudo pode constituir um indício que nos ajudará a compreender melhor o nosso objeto de estudo. Chizzotti (2003, p. 221) refere que a pesquisa qualitativa “recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” à luz dos quais, os investigadores, procuram compreender e interpretar o sentido dos fenómenos, bem como, o significado que lhes é atribuídos pelas pessoas e, por isso, podemos afirmar que a palavra-chave desta abordagem é a interpretação e “a construção de significados a partir de uma gama variada de dados obtidos em contextos naturais” (Costa & Paixão, 2004, p. 87). Para isso, é necessário um processo de partilha intensa separando o observador e a realidade observada, em que, o conhecimento ocorrerá através de um processo de compreensão. Segundo Bravo e Eisman (1998, p. 50), através da compreensão pretende-se “atingir la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones y las percepciones de los sujetos”.

A investigação qualitativa revela cinco características: i) o ambiente natural é a principal fonte de dados e uma vez que o investigador se imiscui nesse ambiente torna-se o instrumento principal; ii) é descritiva, sendo que, os dados recolhidos podem assumir qualquer forma; iii) os investigadores interessam-se, não apenas pelos resultados ou produtos, mas também pelo processo; iv) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva procurando, assim, uma explicação para os dados que vão sendo recolhidos e v) é importante o significado e não apenas os resultados (Bodgan & Biklen, 1994). Na perspetiva de Chizzotti (2003, p.222) a investigação qualitativa apresenta como características próprias o facto de esta criar e atribuir significados “às coisas e às pessoas nas interações sociais e

estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas”. Refere-se, ainda, que o desenho de investigação pode ser alterado ao longo da pesquisa.

Algumas das limitações desta metodologia são a sua subjetividade uma vez que os investigadores qualitativos se deparam muitas vezes com mais dúvidas do que respostas às questões prévias, o tempo, o custo elevado e, segundo Stake (2012, p. 60), o facto de os investigadores “não possuírem protocolos suficientemente abrangentes que submetam as interpretações subjetivas erradas a um teste suficientemente rigoroso”

A investigação é uma atividade complexa que exige abordagens diferentes, ou seja, a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Stake (2012, p.52) refere a existência de três diferenças entre os dois métodos: i) “a distinção entre a explicação e compreensão como objetivo da investigação, ii) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e iii) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído”. O autor também refere que o investigador quantitativo procura entender o que está a acontecer recorrendo a escalas e medidas enquanto o investigador qualitativo procura compreender o evento usando a sua interpretação do investigador como orientação.

Todavia, Medeiros (2004) afirma ser necessário ultrapassar a oposição que existe entre a metodologia quantitativa e qualitativa, uma vez que pode ser necessário recorrer às duas metodologias em simultâneo escolhendo cuidadosamente os momentos em que se recorre a cada uma delas. Também Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1994, p.34) defendem a ideia da existência de um “*continuum* metodológico entre o qualitativo e quantitativo”. Para Moreira (2004) os questionários (técnicas quantitativas) podem acontecer paralelamente a entrevistas (técnicas qualitativas).

Na nossa perspetiva, o investigador só terá a ganhar com o uso em simultâneo das duas metodologias porque elas se complementam e geram um volume superior de informações.

O estudo empírico que faz parte desta situação situa-se na confluência das abordagens quantitativa e qualitativa. Utilizamos uma metodologia quantitativa quando elaboramos, aplicamos e fazemos uma leitura estatística de um questionário aplicado a todos os docentes da escola sede do agrupamento e, ao mesmo tempo, recorremos ao método qualitativo quando realizamos entrevistas (individual e de grupo) e completamos as informações obtidas com a análise documental. A aplicação das duas metodologias pareceu-nos fundamental porque nos ajudou a quantificar dados, mas ao mesmo tempo nos permitiu ir mais além. Os dados obtidos nas entrevistas deram-nos a conhecer o

ponto de vista das estruturas intermédias da escola objeto do estudo, bem como o contexto em que são desenvolvidas as atividades – estudo de caso.

2. O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é definido como uma *in-depth analysis of a single entity* (McMillan & Schumacher, 2010, p. 74) sendo “uma coisa específica, uma coisa complexa em funcionamento” (Stake 2012, p. 18), isto é, “uma técnica apropriada para explicar aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação” (Morgado, 2013, p. 57), podendo ser tanto quantitativo como qualitativo. O estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso em que procuramos o pormenor e a interação dos seus contextos” (Stake, 2012, p. 11).

O estudo de caso constitui-se como uma das maneiras de fazer pesquisa em educação, ao qual estão associadas vantagens e desvantagens e que não é facilmente aplicável. São referidas cinco características do estudo de caso: i) é um sistema limitado, ii) é sobre “algo” que é imprescindível identificar para direcionar a investigação, iii) existe a necessidade de preservar a especificidade do caso, iv) a investigação decorre no ambiente investigado e v) o investigador recorre a fontes e métodos de recolha de informação diversificados (Coutinho e Chaves, 2002), no entanto, Stake (2012) refere apenas quatro: holístico, empírico, interpretativo e empático.

Quando se fala de tipo de casos, existe uma grande diversidade. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) podemos falar de estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Todavia, Stake (2012) diferencia três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso, existe a possibilidade de recolher informação através de vários tipos de fontes e, entre essas fontes, podemos encontrar o diário, o questionário, as entrevistas, as fontes documentais e outro tipo de registos conseguidos através do recurso às tecnologias de informação. As técnicas de recolha de dados usadas afiguram-se como extremamente importantes porque a qualidade dos dados recolhidos está dependente delas. Os dados recolhidos devem ser os mais completos possíveis, mas sem nunca descuidar os objetivos que se pretendem atingir e o contexto que os rodeiam. O conhecimento gerado pelo estudo de caso “é mais concreto e mais contextualizado” porque surge do estudo de uma situação em que se favorece a profundidade dos dados obtidos Morgado (2012, p. 57).

2.1. ESTUDO DE CASO I - CARATERIZAÇÃO

O agrupamento do estudo de caso I situa-se no distrito de Braga, no concelho de Famalicão e foi criado no ano de 2000/2001 e reestruturado no ano de 2007/2008. Atualmente é constituído doze escolas:

a escola sede (2º e 3º ciclos), oito escolas básicas e três jardins-de-infância. Durante os últimos anos a região tem sofrido um agravamento das condições de vida por causa da crise económica vivida pelo país. Em consequência, tem-se verificado um aumento do número de alunos subsidiados, uma vez que o desemprego se tornou endémico na área de influência do agrupamento. Os encarregados de educação pertencem à classe trabalhadora e são, sobretudo, operários, artificies e trabalhadores da indústria. Verifica-se que os encarregados de educação possuem, na maioria, um baixo nível de escolarização.

O agrupamento tem ao serviço 127 docentes enquanto o pessoal não docente se estabelece da seguinte maneira: 1 psicólogo, 1 técnico superior de ciências da educação, 1 técnico superior de serviço social, 1 animador, 7 assistentes técnicos, 25 assistentes operacionais, 1 operador de reprografia, 1 telefonista, 1 cozinheira e 2 ajudantes de cozinha.

Como oferta educativa, do agrupamento, podemos encontrar a escolaridade básica (até ao 9ºano), 1 curso vocacional de comércio e marketing, e 1 curso vocacional IOSI.

Tendo em conta que o agrupamento se encontra instalado numa zona económica e socialmente desfavorecida, marcada pelo abandono e o insucesso escolar foi integrado na rede de escolas que são conhecidas por terem um Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária II em 2009/2010.

No ano letivo de 2012/2013 foi assinado um contrato de autonomia que tem como objetivos i) a aumentar a qualidade do percurso educativo e dos resultados académicos, na avaliação externa e interna; ii) melhorar a transição da escola para a vida ativa; iii) reduzir a taxa de abandono e insucesso escolares; iv) intervir como agente educativo e cultural nas comunidades em que está inserido.

2.2. ESTUDO DE CASO II - CARATERIZAÇÃO

O agrupamento do estudo de caso II está inserido no distrito de Braga, no conselho de Guimarães e é constituído por cinco freguesias onde estão inseridas 1 escola básica do 2º e 2º ciclos, 6 escolas básicas e 3 jardins-de-infância. Em termos económicos o agrupamento tem sentido as dificuldades que as famílias passam uma vez que na zona predomina a indústria têxtil e o desemprego abunda, ao mesmo tempo, existe uma agricultura de subsistência que ajuda a completar o orçamento familiar. Assim, as dificuldades vividas pelas famílias sentem-se nas escolas do agrupamento porque os baixos rendimentos fazem com que haja pouco investimento na vida académica dos educandos a par de um desinteresse que gera pouca expectativa em relação à escola, onde os alunos se limitam a cumprir a escolaridade obrigatória. A este facto está associado o aumento do número de alunos com acesso à ação social escolar.

No que diz respeito às habilitações dos encarregados de educação/pais que nos últimos anos aumentou o nível de escolarização entre os encarregados de educação, contudo, os níveis de escolarização continuam a ser baixos.

O corpo docente do agrupamento é constituído por 109 docentes: 10 educadores de infância, 33 docentes do 1º ciclo e 65 docentes do 2º e 3º ciclos, sendo maioritariamente feminino. Está, ainda, em funções uma psicóloga. O corpo não docente encontra-se distribuído do seguinte modo: 48 assistentes operacionais e 7 assistentes técnicos.

A oferta educativa contempla diferentes ciclos uma vez que proporciona serviços do pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

3. AMOSTRA E RESPONDENTES

Após a definição do problema de investigação, formuladas as hipóteses e escolhido o questionário por inquérito como o método mais adequado para a recolha de dados torna-se fundamental definir a quem serão aplicados, sendo que a escolha do tipo de amostra se inicia com a identificação da população que vai ser inquirida.

A população é definida como um *group of elements or cases, whether individuals, objects or events, that conform to specific criteria and to which we intend to generalize the results of the research* (McMillan & Schumacher, 2010, p. 129), ou seja, a população é constituída por um conjunto de sujeitos a que o investigador quer aplicar o questionário, fazer inferências ou estimativas enquanto a amostra é definida como um grupo representativo escolhido para a realização da investigação. Destaca-se que o tamanho da amostra não determina se ela é de qualidade boa ou má, porque mais importante que o tamanho é a sua representatividade. Esta escolha revela-se extremamente importante porque as consequências de uma má escolha são muitas. A escolha correta da amostragem é tão importante que pode impactar na qualidade dos resultados e nas conclusões que podemos retirar. Ghiglione e Matalon (2005, p. 56) referem que “a qualidade e a validade dos resultados de um inquérito dependem da dimensão da amostra inquirida”.

O inquérito por questionário foi aplicado a toda a população docente de duas escolas, o que corresponde a 56 Docentes (N=56), sendo que foram devolvidos 52 questionários válidos.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os inquéritos por questionário são a técnica de recolha de dados mais usada, uma vez que é relativamente económica porque coloca as mesmas questões a todos os sujeitos e assegura o seu anonimato recorrendo a perguntas em que o sujeito responde a algo escrito com um objetivo específico, constituindo-se como um modo indireto de recolher dados sobre a realidade.

Este instrumento de recolha de dados “consisten num conjunto más o menos amplo de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgos, características o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 1989, p. 88). Com o inquérito por questionário pretendemos obter respostas que demonstrem opiniões sobre acontecimentos, pessoas ou que permitam conjeturar sobre capacidades, comportamentos ou processos que não podem ser estudados ao vivo. Constituem-se como limites à aplicação deste instrumento o custo elevado, a superficialidade das respostas e, ainda, “o caráter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190). A resolução do inquérito por questionário é solicitada a um conjunto de inquiridos representativos de uma população, aos quais se pede que opinem sobre a sua situação profissional, social, ou familiar, revelando as suas expetativas ou o seu nível de conhecimento sobre um acontecimento ou problema (Idem), sendo que, em muitos casos são usados instrumentos já existentes. Na construção de um inquérito por questionário é necessário saber com certeza o que investigamos e assegurarmo-nos de que as perguntas tenham o mesmo significado para todos. Por isso, a elaboração do questionário e a formulação das perguntas revelam-se como cruciais para o bom desenvolvimento do questionário. Para assegurar a exequibilidade e a fiabilidade do questionário é imprescindível a realização de um pré-teste (Anexo I). Este pré-teste deve efetuar-se em número reduzido e em “meios suficientemente diferentes dos autores do questionário” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 156).

O inquérito por questionário elaborado no mestrado esteve na base da composição dos vários inquéritos por questionário aplicados em dois agrupamentos do distrito de Braga. Foram construídos em suporte digital através do *Google* quatro questionários a serem aplicados a professores (Anexo II), diretores de turma (Anexo III), direção de agrupamento/escola (Anexo IV). O quarto questionário elaborado dizia respeito aos coordenadores dos departamentos e foi aplicado nos dois estudos de caso. Contudo, decidiu-se por não fazer uma análise quantitativa dos dados obtidos uma vez que o seu número era bastante reduzido e, como tal, não foi incluído nos anexos.

Todos os inquiridos por questionário seguiram a mesma estrutura. Começaram por informar sobre o objetivo dos inquiridos, a confidencialidade dos dados recolhidos e estavam divididos em duas partes: dados pessoais e profissionais dos docentes (variáveis independentes) e dados de opinião. Na primeira parte realizou-se a recolha de dados que permitiram fazer a caracterização dos respondentes. Assim, foi-lhes pedido uma resposta sobre os seguintes itens: a) sexo; b) idade; c) habilitações académicas; d) nível de ensino a que pertenciam; e) situação profissional; f) tempo de serviço na função docente; g) cargos desempenhados na escola; h) presença em painéis de avaliação externa de escolas e i) presença na escola aquando da última avaliação externa de escolas do agrupamento. Na segunda parte, dados de opinião, os respondentes foram convidados a emitir a sua opinião sobre o impacto e efeito do processo de avaliação externa na escola.

Foi pedido, aos respondentes, para assinalarem a alternativa correspondente à sua apreciação e, para isso, usarem a escala valorativa de Likert de cinco níveis, “em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude” (Tuckman, 1994, p. 278): A – Concordo totalmente; B – Concordo; C – Sem opinião; D – Discordo; E – Discordo totalmente. Com o uso da escala de Likert pretende-se aferir o grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações e pretende-se “evitar a maioria das dificuldades de formulação verbal das posições intermediárias” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 138). Todas as respostas eram de carácter obrigatório.

4.2. PRÉ - TESTE

A realização do pré-teste (Anexo I) é indispensável para “garantir que o que o questionário seja de facto aplicável e que responde efetivamente aos problemas colocados pelo investigado” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 155). Este processo de medição da fidelidade consiste em aplicar o questionário a grupo de pessoas com características semelhantes ao do grupo principal, em que as pessoas são chamadas a alterar ou sugerir correções do que lhe pareça incoerente.

O pré-teste foi aplicado em suporte de papel, para permitir que cada respondente fizesse sugestões e realizou-se em duas escolas do distrito de Braga, tendo sido distribuídos 60 pré-testes e recolhidos 38. Encontrava-se dividido em duas partes: dados pessoais e profissionais dos docentes e dados de opinião. Antes do preenchimento do pré-teste, os respondentes foram informados do seu objetivo e da confidencialidade das respostas. Na primeira parte pretendeu-se recolher dados que permitiram fazer a caracterização dos respondentes enquanto, na segunda parte, pretendeu-se compreender a opinião dos respondentes sobre a relação existente entre a avaliação externa de escolas, as estruturas de gestão intermédia e a autoavaliação. O pré-teste estava organizado em cinco

blocos, sendo que os diferentes blocos continham pequenas legendas que indicavam quem deveria preencher cada bloco. A escala valorativa usada era constituída por cinco níveis: concordo totalmente, concordo, sem opinião, discordo e discordo totalmente.

Dos docentes que responderam ao pré-teste 71% são do sexo feminino, 29% do sexo masculino e as idades situavam entre os 30 e os 61 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, 79% dos docentes possuem uma licenciatura, 3% um bacharelato, 8% uma pós-graduação e 10% um mestrado. Quando inquiridos sobre a situação profissional constata-se que 63% dos docentes são do quadro de escola/agrupamento, 16% pertencem ao quadro de zona pedagógica, 18% são professores contratados e 3% não respondem. Verifica-se que 37% dos docentes inquiridos possui entre 19 e os 24 anos de serviço, 29% tem entre 13 e 18 anos de serviço, 13% tem mais de 30 anos, 10% possui entre 25 e 30 anos, 8% entre 7 e 12 anos e 3% tem cerca de menos de 6 anos de serviço. No que respeita a cargos desempenhados, 45% são diretores de turma, 31% não ocupam qualquer cargo, 8% são membros da direção, 5% coordenadores de diretores de turma, 3% coordenadores de departamento, 5% ocupam outros cargos de coordenação e 3% não respondem. Foi ainda perguntado se os professores já tinham estado presentes em painéis de AEE e 68% respondem negativamente, 29% respondem afirmativamente e 3% não responde. Quando inquiridos sobre a sua presença na escola/agrupamento no momento da última AEE 52% respondem afirmativamente, 45% respondem negativamente e 3% não responde. A análise dos dados pessoais e profissionais permitiu-nos concluir não ser necessário proceder a alterações nos itens deste grupo, uma vez que não foram efetuadas sugestões.

Na segunda parte do pré-teste (dados de opinião) foi realizada a análise dos dados (média e desvio-padrão) e, dessa análise, resultou a elaboração das tabelas seguintes organizadas de acordo com os blocos que constituíam o pré-teste: avaliação externa de escolas, a gestão intermédia e a avaliação externa de escolas, a avaliação externa de escolas e a direção de turma, a avaliação externa de escolas e a direção do agrupamento, a avaliação externa de escolas e os coordenadores de departamento e a autoavaliação/avaliação interna.

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
A Avaliação Externa de Escolas:		
1. conheço a relatório de AEE da minha escola.	3,22	1,245
2. o relatório da AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença.	2,97	1,093
3. o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	2,95	,941
4. o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	2,65	,889
5. o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	3,22	1,004
6. o relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível departamental.	2,92	1,115
7. contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	3,43	1,094
8. Contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	2,95	1,053
9. permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	2,81	,920
10. contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	3,08	,874

Tabela 1 - A avaliação externa de escolas

No que concerne ao bloco relativo à avaliação externa de escolas, e quanto à média, verifica-se concordância na afirmação “contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação” (3,43), discordância na afirmação “o relatório levantou questões pertinentes sobre questões curriculares” (2,65) enquanto as restantes afirmações apresentam indefinição avaliativa: “conheço o relatório de avaliação externa da minha escola” (3,22), “o relatório da AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença” (2,97), “o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.” (2,95), “o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais” (3,22), “o relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível Departamental” (2,92), “permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma” (2,81) e “contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade” (3,08).

No desvio-padrão verifica-se que existe moderada/baixa concordância nas afirmações “o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas” (,941), “o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares” (,889), “permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma” (,920) e “contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade” (,874). As restantes afirmações apresentam baixa concordância: “conheço a relatório de AEE da minha escola” (1,245), “o relatório da AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença” (1,093), “o relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais” (1,004), “o relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível departamental” (1,115), “contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação” (,920) e “contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade” (,874).

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
Após a AEE, nas estruturas de gestão intermédia, verificou-se:		
1. o aumento da participação dos professores.	3,20	1,095
2. uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	3,60	,894
3. uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédias.	3,60	,894
4. o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica.	3,80	1,095
5. o aumento do trabalho cooperativo entre professores.	3,60	,548
6. a promoção de uma maior articulação curricular entre ciclos.	3,20	1,095
7. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos.	3,40	,894
8. uma maior preocupação com o sucesso académico dos alunos.	3,20	1,304
9. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	2,80	1,095

Tabela 2 - A gestão intermédia e a AEE

Neste bloco, e em relação à média, relaciona-se a AEE e as estruturas de gestão intermédia sendo que as asserções que apresentam indefinição avaliativa são: “o aumento da participação dos professores” (3,20), “a promoção de uma maior articulação curricular entre ciclos” (3,20), “uma maior preocupação com o sucesso académico dos alunos” (3,20) e “a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos” (2,80). Os respondentes concordam com as afirmações “uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação” (3,60), “uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédias” (3,60), “o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica” (3,80), “o aumento do trabalho cooperativo entre professores” (3,60) e “organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos” (3,40). Não se verifica discordância.

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
Após a AEE, na direção de turma, verificou-se:		
1. o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	2,94	,802
2. que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	2,94	1,056
3. um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	3,06	1,056
4. o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma.	3,33	,907
5. o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	3,33	,907
6. um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	3,06	,725

Tabela 3 - Direção de turma

No desvio-padrão verifica-se que apenas a afirmação “o aumento do trabalho cooperativo entre professores” (,548) merece uma concordância moderada/alta. As declarações “o aumento da participação dos professores” (1,095), “o aumento da preocupação com a melhoria da relação

pedagógica” (1,095), “a promoção de uma maior articulação curricular entre ciclos” (1,095), “uma maior preocupação com o sucesso académico dos alunos” (1,304) e “a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos” (1,095) evidenciam baixa concordância por parte dos respondentes. No que diz respeito às asserções “uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação” (,894), “uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédias” (,894) e “a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos” (,894) demonstram moderada/baixa concordância.

Na tabela 3 as quatro afirmações que relacionam a avaliação externa de escolas e a direção de turma demonstram indefinição avaliativa, no que diz respeito à média. As afirmações são “a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos” (2,94), “que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma” (2,94), “um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas” (3,06) e “um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma” (3,06). Merecem concordância as afirmações “o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma” e “o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação” ambas com 3,33 de média. Neste bloco não se verifica discordância relativamente a qualquer das afirmações.

No que concerne ao desvio-padrão as afirmações “que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma” e “um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas”, ambas com o valor de 1,056, merecem baixa concordância por parte dos participantes. As restantes afirmações obtêm moderada/baixa concordância, a saber: “o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma” (,802), “o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma.” (,907), “o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação” (,907) e “um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma” (,725).

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
A Avaliação Externa de Escolas:		
1. contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	4,33	,577
2. contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e fracos da escola.	3,00	1,732
3. facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédias.	2,67	1,155
4. permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	2,67	1,155
5. contribuiu para a melhoria da imagem social da escola.	3,33	,577
6. levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	4,00	1,000
7. facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos.	3,67	,577
8. levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	3,67	1,528
9. ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola.	3,67	1,155
10. levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	4,33	,577
11. ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	3,00	1,000
12. permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,67	1,155
13. identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	3,33	1,155
14. deu origem a um plano de melhoria.	4,33	,577
15. contribuiu para a valorização os resultados académicos dos alunos.	3,33	,577
16. contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	4,00	,000
17. impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	4,00	,000

Tabela 4 - A AEE perspetivada pela direção do agrupamento

Nesta tabela, e em relação à média, os respondentes concordam com as afirmações “contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade” (4,33), “contribuiu para a melhoria da imagem social da escola” (3,33), “levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas” (4,00), “facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos” (3,67), “levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais” (3,67), “ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola” (3,67), “ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes” (3,00). “identificou necessidades de formação na comunidade educativa” (3,33), “deu origem a um plano de melhoria” (4,33), “contribuiu para a valorização os resultados académicos dos alunos” (3,33). “contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação” (4,00) e “impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação” (4,00). Há discordância nas afirmações “facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédias” (2,67), “permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento” (2,67) e “permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula” (2,67). No que diz respeito à indefinição apenas as afirmações “contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e fracos da escola” (3,00) e “ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes” (3,00) apontam para a indefinição avaliativa.

Relativamente ao desvio-padrão verifica-se a existência de alta concordância em relação às afirmações “contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação” (,000) e “impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação” (,000). As afirmações “contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade” (,577), “contribuiu para a melhoria da imagem social da escola” (,577), “facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos” (,577), “levantou questões pertinentes sobre questões curriculares” (,577), “deu origem a um plano de melhoria” (,577) e “contribuiu para a valorização os resultados académicos dos alunos” (,577) obtiveram moderada/alta concordância. As afirmações “levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas” e “ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes”, ambas com 1,000, evidenciam moderada/baixa concordância. Por último, e no que concerne à baixa concordância, encontramos as afirmações “contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e fracos da escola” (1,732), “facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédias” (1,155), “permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento” (1,155), “levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais” (1,528), “ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola” (1,155), “permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula” (1,155) e “identificou necessidades de formação na comunidade educativa” (1,155).

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
Após a AEE, os Coordenadores promoveram:		
1. a prestação de informação entre o departamento e o conselho pedagógico.	3,68	,727
2. a prestação de informação entre o departamento e a direção.	3,51	,818
3. o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	4,29	4,878
4. a supervisão do cumprimento das planificações.	3,47	,861
5. a supervisão das atividades desenvolvidas no PAA.	3,51	,781
6. a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	3,54	,919
7. a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,88	,640
8. a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola.	3,26	,710
9. a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento.	3,29	,760
10. a participação na avaliação de desempenho dos docentes do departamento.	3,35	,849
11. a identificação das necessidades de formação dos professores do departamento.	2,88	1,409

Tabela 5 - O papel dos coordenadores

Quando inquiridos sobre a relação entre a avaliação externa de escolas e o papel desempenhado pelos coordenadores das estruturas intermédias, e em relação à média, os respondentes pronunciaram-se da concordantes com as afirmações “a prestação de informação entre o

departamento e o conselho pedagógico” (3,68), “a prestação de informação entre o departamento e a direção” (3,51), “o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento” (4,29), “a supervisão do cumprimento das planificações” (3,47), “a supervisão das atividades desenvolvidas no PAA ”(3,51), “a partilha de boas práticas entre os membros do departamento” (3,54), “a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola” (3,26), “a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento” (3,29) e “a participação na avaliação de desempenho dos docentes do departamento” (3,35). Apenas duas afirmações aparecem com indefinição avaliativa: “a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula” (2,88) e “a identificação das necessidades de formação dos professores do departamento” (2,88).

No que diz respeito ao desvio-padrão os dados demonstram que a afirmação “a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula” (,640) demonstra moderada/alta concordância enquanto as afirmações “a prestação de informação entre o departamento e o conselho pedagógico” (,727), “a prestação de informação entre o departamento e a direção” (,818), “a supervisão do cumprimento das planificações” (,861), “a supervisão das atividades desenvolvidas no PAA” (,781), “a partilha de boas práticas entre os membros do departamento” (,919), “a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola” (,710), “a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento” (,760) e “a participação na avaliação de desempenho dos docentes do departamento” (,849) demonstram moderada/baixa concordância por parte dos respondentes. A merecer baixa concordância encontram-se as asserções “o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento” (4,878) e “a identificação das necessidades de formação dos professores do departamento” (1,409).

Itens	Média (X)	Desvio-padrão (DP)
Autoavaliação/Avaliação Interna		
1. Como professor/coordenador tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	2,77	1,262
2. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	3,29	1,045
3. O grupo de Autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	3,34	1,136
4. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	3,29	,926
5. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria.	2,77	1,031
6. Conheço os resultados dos planos de melhoria.	3,20	,759

Tabela 6 - Autoavaliação/Avaliação interna

Na última tabela estão agrupados os dados relacionados com a autoavaliação/avaliação interna. Assim, e em relação à média, as afirmações “Como professor/coordenador tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação” (2,77), “O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria” (2,77) e “Conheço os resultados dos planos de melhoria” (3,20) apontam para a indefinição avaliativa. Já as restantes afirmações “Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola” (3,29), “O grupo de autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático” (3,34) e “O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados” (3,29) demonstram a concordância dos respondentes.

Por fim, e em relação ao desvio-padrão, as declarações “O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados” (,926), “Conheço os resultados dos planos de melhoria” (,759) mostram moderada/baixa concordância. As afirmações “Como professor/coordenador tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação” (1,262), “Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola” (1,045), “O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático” (1,136) e “O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria” (1,031) apontam para a baixa concordância.

Salienta-se, ainda, que a análise dos dados demonstrou que alguns dos respondentes, de uma escola, deixaram por preencher dados pessoais e selecionaram, sistematicamente, a opção “sem opinião”. Esta situação veio reforçar a decisão, tomada anteriormente, de aplicar diferentes inquéritos por questionários em suporte digital e elaborados no *Google* e implicam a obrigação de resposta a todas as afirmações.

4.3. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

O inquérito por entrevista é uma técnica muito utilizada, representando a forma mais direta para encontrar informações sobre um determinado fenómeno (Tuckman,1994) e pode ser definida como uma conversa “provocada pelo entrevistador, dirigida a pessoas selecionadas com base num plano de investigação, com uma finalidade de tipo cognoscitivo, guiada pelo entrevistador e assente num esquema flexível de interrogação” (Moreira, 2007, p. 204). Também Bisquerra a caracteriza como “un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos” (1989, p. 88). Já De Ketele e Roegiers (1999, p. 23) consideram a entrevista como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos” tendo como objetivo a aquisição de informações sobre acontecimentos e cuja “validade, pertinência e fiabilidade” é perspectivada de acordo com os objetivos da investigação. As entrevistas podem adotar a forma de um diálogo ou de uma interação em que o investigador e o

entrevistado combinam o diálogo aberto e sincero com perguntas deliberadas (Erlandson, 1993, citado por Moreira, 2007) sendo, por isso, consideradas mais formais porque são mais organizadas e simuladas (Máximo-Esteves, 2008) e pressupõem a clarificação dos papéis desempenhados por cada um dos intervenientes. E para que essa conversação decorra sem incidentes torna-se necessário que o entrevistador elabore uma lista de questões amplas que versem tópicos que são do conhecimento/interesse de ambos e permitam alcançar os objetivos do estudo.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas como a principal estratégia para a recolha de informação ou em conjunto com técnicas como “observação participante, análise de documentos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Em qualquer das situações, a entrevista serve para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Idem). Ou seja, espera-se que os entrevistados relatem informações interessantes ou experiências singulares e que essas respostas permitem uma maior compreensão das perceções e dos interesses dos entrevistados.

O inquérito por entrevista é uma conversa ampla com propósito e, como tal, proporciona uma enorme diversidade de informações (Ghiglione & Matalon, 2005). São vários os autores que distinguem três tipos de entrevistas (Ghiglione & Matalon 2005, Quivy & Campenhoudt 2008):

- i) não diretivas (ou livres) – coloca-se um tema, com carácter alargado e ambíguo, sendo que o tema introduz a conversa e permite ao entrevistado interpretá-lo de acordo com os seus modelos. Não é integralmente aberta e o investigador tem que estar atento aos desvios e reencaminhar, se necessário, o entrevistado para os objetivos delineados;
- ii) semidiretivas – existe um esquema de entrevista, mas a abordagem aos temas é livre o que provoca menor ambiguidade porque o esquema de entrevista presente “estrutura” o respondente. O que fica definido é o campo com as suas categorias, mas as categorias estruturantes continuam ambíguas;
- iii) diretivas ou estandardizadas – só figuram questões abertas não existindo quase nada de ambiguidade.

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134). Mas, independentemente, do tipo de inquérito por entrevista escolhido, esta deve ser sempre completamente registada, isto é, as

hesitações, os silêncios, os movimentos das mãos, etc. Realça-se que a realização de entrevistas apresenta como grandes vantagens o grau de profundidade dos elementos recolhidos e a flexibilidade.

Neste estudo, recorreremos a esta técnica porque nos parece pertinente ouvir a opinião da dos diretores dos agrupamentos/escolas, dos professores e dos diretores de turma. Interessa-nos perceber as consequências que resultaram da aplicação do processo de AEE e a vida quotidiana dos agrupamentos. As entrevistas permitem-nos obter um conhecimento mais aprofundado da realidade, daí a sua escolha.

Elegemos a entrevista semiestruturada por ser flexível e aberta uma vez que temos como objetivo convidar os entrevistados a falar sobre um tema e ao longo da entrevista pretendemos aprofundar e detalhar as informações que nos parecerem mais pertinentes.

O design de investigação previa a realização de inquéritos por entrevista, em dois agrupamentos de escolas: diretores, professores e diretores de turma. Para isso, foram elaborados os guiões que se dividem em blocos, sendo a primeira e a última parte comuns a todos os guiões. Na primeira parte pretendemos que os sujeitos das entrevistas revelem alguns dados pessoais e dados relacionados com a sua experiência profissional, sendo-lhes solicitada informação sobre o tempo de serviço, as habilitações académicas e cargos desempenhados nas escolas enquanto na última parte inquirimos sobre o processo de autoavaliação da escola. Na segunda parte da entrevista do diretor, dos professores e dos diretores de turma desejamos mobilizar os seus conhecimentos sobre a AEE. No entanto, e respetivamente, inquirimos sobre o funcionamento das estruturas de gestão intermédia e a direção de turma.

Foi solicitada aos diretores dos agrupamentos a colaboração das escolas neste estudo e as diligências posteriores, nomeadamente, a marcação dos inquéritos por entrevista foi realizada pelas direções dos agrupamentos. No início das entrevistas, os sujeitos participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e dos inquéritos por entrevista. Foi, também, acordado o seu envio por correio eletrónico a fim de serem efetuadas as alterações necessárias. Uma vez que pretendíamos proceder à sua gravação, solicitamos a sua autorização.

Com o objetivo de assegurar o anonimato das respostas dadas pela entrevistada no inquérito por entrevista, procedemos à sua codificação e, mais tarde, categorização para obtermos “a identificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operação atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados” (Máximo-Esteves, 2008, p.104) através da interpretação e redução do texto e, posteriormente, elaboração de tabelas ou quadros.

4.4. GRUPO DE DISCUSSÃO (*FOCUS GROUP*)

O grupo de discussão caracteriza-se por ser um estudo em profundidade em que se tenta compreender o máximo daquilo que se investiga e tendo em atenção as pequenas particulares que fazem com que um caso seja diferente de outro (Costa & Paixão, 2004). É caracterizado como *group interviews* em que o moderador orienta a entrevista enquanto um pequeno grupo debate os tópicos previamente preparados (Morgan, 1998). Não há um número ideal de participantes de uma entrevista em grupo e, tipicamente, são indivíduos que provêm de meio sociais semelhantes e se constituem como uma maneira de ouvir as pessoas e aprender com elas sobre os seus interesses e as temáticas em investigação.

Esta técnica revela-se muito útil quando o investigador pretende “descobrir o significado e os meios de compreensão dos participantes” (Pereira, 2004, p. 53), ou seja, “a entrevista em grupo permite recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões” (Morgado, 2013, p. 76). As entrevistas em grupo ajudam a entrar no mundo dos entrevistados e como principal vantagem está o facto de durante a entrevista os sujeitos se irem lembrando dos factos por estarem a ouvir os outros e que *by creating a social environment in which the group members are stimulated by one another's perceptions and ideas, the researcher can increase the quality and richness of data through a more efficient strategy than one on one interviewing* (McMillan & Schumacher, 2010, p.363). A entrevista em grupo evidencia como vantagem a abundância dos dados recolhidos, pois os entrevistados, enquanto grupo, não demonstram tantas reservas e comparam, contestam e opinam entre si. Os participantes na entrevista “coletiva” sentem-se mais à vontade para expressar a sua opinião porque não estão isolados.

Referem-se, como problemas, o domínio da sessão quando um dos entrevistados insiste em liderar a reunião e a dificuldade em transcrever a entrevista quando existe um grande número de intervenientes (Bodgan & Biklen, 1994), exigindo, da parte do investigador, uma grande perícia. Contudo, de acordo com a nossa experiência, a maior desvantagem desta técnica é a marcação de uma data comum a todos os participantes no grupo de discussão.

Optamos pela aplicação desta técnica para entrevistar os coordenadores de gestão intermédia dos agrupamentos sugerindo, à direção do agrupamento, a presença dos seguintes coordenadores: departamento de matemática ou línguas, primeiro ciclo, educação de infância, projetos, de ciclo e da equipa de autoavaliação. O convite foi feito pelas direções que procederam à sua organização. Contudo, todos os participantes estavam a par da realização do mesmo, através da informação divulgada em conselho pedagógico. O guião da entrevista (Anexo VIII) divide-se em três partes. A

primeira recolhe informações de caráter pessoal e profissional enquanto a segunda e a terceira partes têm como objetivo aferir os conhecimentos dos entrevistados sobre as mudanças pedagógicas, curriculares e organizacionais produzidas pela avaliação externa, bem como mobilizar os conhecimentos que inquiridos possuem sobre autoavaliação e a avaliação externa. Logo no início, os intervenientes serão informados sobre os objetivos que se pretendem atingir com a entrevista em grupo e será solicitada a permissão para gravação da mesma (legitimação da entrevista). No fim da realização da entrevista em grupo, lembraremos aos participantes que lhes será enviada a transcrição da entrevista para que possam fazer as alterações que lhes considerem essenciais.

Com o objetivo de manter o anonimato dos intervenientes nos grupos de discussão, escolhemos codificá-las da seguinte maneira:

	Entrevistados – Grupo de discussão	Códigos
Estudo de caso I	Coordenador da equipa de autoavaliação	A1
	Coordenadora do departamento de Ciências Exatas	A2
	Coordenador do 1ºCiclo	A3
	Coordenadora do projeto Eco-escolas	A4
Estudo de caso II	Coordenadora da equipa de autoavaliação	B1
	Coordenadora dos clubes e projetos	B2
	Coordenador dos diretores de turma	B3
	Coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas	B4
	Coordenadora do 1ºCiclo	B5
	Coordenadora de Pré-escolar	B6

Tabela 7 - Codificação dos entrevistados dos grupos de discussão

Dos entrevistados, do estudo de caso I três são do sexo feminino e um do sexo masculino enquanto que no estudo de caso II cinco são do sexo feminino e um é do sexo masculino.

5. CORPUS DOCUMENTAL

Os documentos constituem, de acordo com Tuckman (1994, p.522), uma fonte de informação sobre acontecimentos ou fenómenos que são preparados pelos participantes e nos quais são enumerados processos, resultados ou ambas. Os documentos podem adotar, entre outros, a forma de atas, relatórios comunicados, dossiês entre outros.

É referida a existência de dois tipos de documentos: internos e externos por Bravo e Eisman (1998), sendo que os documentos internos são todos os que circulam no interior da escola e para MacMillan e Schumacher (2010) estes documentos podem evidenciar pistas sobre o estilo da liderança e os seus valores. Os documentos externos são os produzidos pelo “sistema educativo” e permitem compreender a perspetiva oficial sobre os programas escolares, a estrutura administrativa e outros

aspectos do sistema educativo. Podemos apreciar, ainda, os documentos pessoais que, de acordo com Bravo e Eisman (1998, p. 267), são narrações produzidas pelos sujeitos e que descrevem as suas ações, experiências e crenças.

Os documentos são como “repositórios-chave (...) e podem ser analisados em busca de frequências ou contingências (...) servindo como substitutos de registos de atividade que o investigador não poderia observar diretamente” para Stake (2012, p. 85).

Neste estudo, analisamos os documentos internos (projeto educativo do agrupamento, o plano de melhoria e o contraditório) e os documentos produzidos pela equipa de autoavaliação da escola. Nos documentos externos incluímos os relatórios de avaliação externa dos agrupamentos produzidos pela IGE e que deram a conhecer a dinâmica da escola. Para além dos documentos mencionados anteriormente, também foi analisado um documento sobre o processo de avaliação externa elaborado pela coordenadora da equipa de autoavaliação em 2008 podendo este documento, na nossa perspetiva, caber na categoria de documentos pessoais.

Todavia, esta técnica de recolha de dados não está isenta de desvantagens porque nem sempre é possível o acesso aos documentos necessários ou os dados recolhidos não estão de acordo com o grau de exigência do investigador.

6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

As técnicas de análise de dados assumem-se como procedimentos de procura e de planeamento sistemáticos de entrevistas, de notas e de outros materiais que são acumulados, com o objetivo o aumento da compreensão dos materiais e que podem ser divididas em fases (Bodgan e Biklen, 1994).

A grande maioria da análise de dados “dependem de duas grandes categorias: análise estatística dos dados e análise de conteúdos” segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p. 222).

6.1. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

O volume de informação com que lidamos diariamente tornou imperioso o uso de técnicas estatísticas na compilação, organização e análise dos dados fazendo com que a estatística desempenhe um papel cada vez mais importante na sociedade em que estamos inseridos.

Encontrámos evidências de procedimentos estatísticos em diferentes áreas de conhecimento e, por isso, a estatística pode ser considerada “como uma verdadeira ciência multidisciplinar” (Pinto, 2009, p.17) sendo que, historicamente, foram encontrados registos de estatística em diversos pontos do globo, como por exemplo, no Egito.

A estatística pode ser definida como a “organização, descrição e análise de dados, determinando correlações entre estes” (Pinto, 2009, p. 18) que possibilitam a previsão de comportamentos expressos através de gráficos, tabelas e análises descritivas que se revestem “de rigor científico e permitem a resolução de determinados problemas” (Martinez e Ferreira, 2010, p. 17).

Os procedimentos estatísticos podem ser agrupados em 2 áreas distintas: estatística descritiva e inferência estatística (Pinto, 2009), sendo que pelo primeiro entende-se a recolha, exame e interpretação de dados enquanto a inferência estatística é descrita como “um conjunto de ferramentas que permitem efetuar previsões, testar hipóteses e encontrar correlações entre fenómenos quotidianos” (Pinto, 2009, p. 18), ou seja, este tipo de estatística facilita a determinação de conclusões que podem ser ampliadas à população através do conhecimento parcial da realidade (amostra da população). Contudo, estas conclusões podem apresentar problemas, uma vez que não há certezas e todos os acontecimentos estão rodeados por algum tipo de incerteza.

Após a recolha de dados torna-se necessário “ler” os dados que só serão “úteis sendo sujeitos a um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre as variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.190), isto é, estes procedimentos são um conjunto de técnicas analíticas que são utilizados para resumir e organizar os dados obtidos através de números, tabelas e gráficos com o propósito de descrever as suas características fundamentais.

O tratamento dos dados estatísticos apresenta como vantagens i) o rigor dos procedimentos que permite distanciá-los da subjetividade inerente ao ser humano; ii) o tratamento de grandes quantidades de dados recorrendo ao uso de meios informáticos e iii) a clareza dos resultados, especialmente, quando se faz a sua apresentação através de gráficos. Todavia, também esta atuação ostenta desvantagens ou limitações, pois nem todos os dados recolhidos podem ser quantificáveis, existindo a necessidade de o investigador atribuir sentido aos dados tratados porque a estatística apenas se constitui como informação latente.

Após a recolha de dados, o investigador pode deparar-se com dois tipos de dados: qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos são aqueles que revelam informação que reconhece qualidade, categoria ou características não suscetíveis de medida, mas sim de classificação enquanto os dados quantitativos assumem-se como conhecimento que pode ser medido e apresentado com diferentes intensidades.

A utilidade dos dados estatísticos depende da maneira como são organizados e apresentados e, por isso, neste estudo recorreremos ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e

Excel e usamos medidas de estatística descritiva que nos permitiram sintetizar os dados da população e da amostra. Na investigação, recorremos à medida de tendência central – média - porque “estes parâmetros procuram localizar o centro dos dados, assumindo-se que este valor tem a capacidade de os representar a todos” (Pinto, 2009, p.31) e que é muito usada porque o seu cálculo e interpretação são simples. Esta medida tem como desvantagem “a dependência dos valores externos e o facto do seu valor poder corresponder a nenhum resultado observado” refere Pinto (2009, p. 35).

A média aritmética caracteriza-se por ser o quociente entre a soma dos valores e dividida por o número de valores observados e com o objetivo de verificar a distribuição de valores de concordância de alguns itens recorremos à seguinte escala:

Média	Grau de concordância
0,00 a 2,25	Discordância
2,26 a 3,25	Indefinição avaliativa
3,26 a 5,00	Concordância

Tabela 8 - Grau de concordância da média

Foi também usada a medida de dispersão associada à média (desvio-padrão) que se caracteriza por ajudar a saber até que ponto os resultados se centram ou não em redor da principal tendência de um conjunto de observações em que quanto maior for a dispersão, menor é a concentração e vice-versa.

O desvio-padrão é uma mensuração que só assume “valores não negativos” e quanto maior for, maior será a dispersão de dados. O desvio-padrão

“depende do valor de todas as observações, o que constitui, simultaneamente, uma vantagem e uma desvantagem, por um lado, reforça a sua capacidade de medir a dispersão dos dados, por outro, pode ser fortemente enviesado por apenas alguns valores extremos, situação que coloca em causa a sua capacidade de medição da dispersão” (Pinto, 2009, p.48).

Para verificar o grau de consenso das respostas dadas nos inquéritos por questionário usamos a seguinte escala:

Valor desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,40	Alta concordância
0,41 a 0,70	Moderada/alta concordância
0,71 a 1,00	Moderada/baixa concordância
>1,00	Baixa concordância

Tabela 9 - Critérios de verificação do grau de consenso das respostas

Na análise estatística dos dados obtidos através da aplicação do inquérito recorreremos, ainda, à análise fatorial que se caracteriza por “descrever um conjunto de variáveis (ou itens), constituindo elementos comuns entre os vários itens” (Martinez & Ferreira, 2010, p.141). Foi, também, calculado o coeficiente de correlação de Pearson para estabelecer a significância estatística entre as diversas variáveis e considerado como estatisticamente significativa quando valor é igual ou superior a 0.30.

Os dados emergentes dos procedimentos estatísticos desenvolvidos ao longo do estudo serão apresentados com recurso a tabelas e gráficos e será realizada a análise descritiva com o objetivo de realizar a sua interpretação.

6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Historicamente, a análise de conteúdo nasceu nos Estados Unidos da América, na década de 30 do século passado, e era utilizada por “jornalistas, sociólogos e estudiosos da literatura” (Esteves, 2006, p. 107). Durante a 2ª Guerra Mundial foi usada por políticos e o seu uso sofreu uma grande expansão na década de 50, do século XX, quando passou a ser encarada como um recurso importante pelos cientistas e investigadores das ciências sociais.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que têm como objetivo analisar narrativas e conteúdos expressos pelos sujeitos enquanto descrevem as suas experiências. É um método trabalhoso, mas neutro que permite compreender “significados pessoais” e, ao mesmo tempo, lidar com uma grande quantidade de informação que pode ser tão diversificada como “obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy & Campenhout, 2008, p. 226). Estes dados podem ser classificados como invocados ou suscitados, sendo que os invocados são os dados que já existiam antes da intervenção do investigador (legislação, artigos de jornais, etc.) e os suscitados acontecem com a intervenção do investigador (protocolos de entrevistas semiestruturadas ou abertas, histórias de vida, etc.). Para Bardin é um procedimento empírico que assume um grande número de configurações que se adaptam ao campo das comunicações e depende “do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (2008, p. 32). Berelson considera-a “uma técnica de investigação através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (1971, citado por Bardin, 2008, p. 38). É uma “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados ou reduzidos após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos do investigador” (Esteves, 2006, p. 109). Perspetiva-se a

análise de conteúdo como um método sistemático e objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens, mas procurando, sobretudo, o sentido que se encontra em segundo plano.

É um procedimento simples que permite a categorização da informação obtida através da criação de “uma espécie de gavetas” com o objetivo de ordenar os dados que, no início parecem desorganizados e confusos, isto é, a categorização são “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (Bardin, 2008, p. 145). A autora refere que a categorização pode ser agrupada segundo critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos e os procedimentos classificados como abertos (ou exploratórios) ou fechados. Os procedimentos fechados acontecem quando se utiliza uma “lista prévia”, já existente, de categorias porque são adequadas ao que se pretende investigar enquanto os procedimentos abertos partem dos dados empíricos para desenvolvimento de categorias que se mais adequem à investigação. Estes procedimentos são provisórios porque a sua alteração é possível em qualquer altura.

As categorias podem ser boas ou más, para Bardin (2008), e para serem consideradas boas devem ter as seguintes propriedades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. A análise de conteúdo pode assumir diversas formas, a saber: categorial, avaliação, enunciação, expressão, relações e discurso, ou seja, não chega dizer que se faz análise do conteúdo porque temos de explicar qual a forma utilizada.

A categorização é determinada a partir da informação recolhida, todavia, a esta categorização pode estar associada problemas de fidelidade uma vez que podem ocorrer enviesamentos e erros.

Neste estudo, recorreremos ao uso da análise de conteúdo para examinar os diferentes dados recolhidos e, para isso, trabalhamos com a análise categorial, construindo as categorias à medida que analisamos os dados brutos. As categorias são suportadas por grelhas de análise, ilustradas por frases exemplificativas retiradas dos textos estudados - unidades de registo “de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base” (Bardin, 2008, p. 104). Salienta-se que essa construção teve em conta as qualidades, já enunciadas anteriormente e delineadas por Bardin (2008). Ao realizarmos a categorização das entrevistas procuramos encontrar evidências que respondessem aos objetivos da investigação.

Recorreremos ao programa produzido pela *QSR International* intitulado *NVivo* para promovermos a uma análise mais profunda dos dados produzidos, ou seja, o programa possibilitou, assim, encontrar relações entre os dados, arranjar, analisar e combinar os dados. A grande quantidade de informação gerada nos inquéritos por entrevista obrigou a uma categorização dos dados muito cuidadosa e

criterosa e fazendo com que alguns dados fossem descartados por não se considerarem suficientemente válidos. Os dados emergentes permitiram a criação de 8 categorias e 4 subcategorias. Assim, as categorias e subcategorias emergentes e mais significativas encontram-se organizadas na tabela seguinte.

Categorias	CAT-01	AEE	Subcategorias	SUB-01	1.º Ciclo de Avaliação Externa
				SUB-02	2.º Ciclo de Avaliação Externa
				SUB-03	Relatório de AEE
				SUB-04	Plano de melhoria
	CAT-02	Resultados			
	CAT-03	Relações entre a escola e comunidade			
	CAT-04	Rankings			
	CAT-05	Partilha e colaboração			
	CAT-06	Estruturas intermédias de gestão			
	CAT-07	Critérios de avaliação			
	CAT-08	Autoavaliação			

Quadro 3 - Categorias e subcategorias emergentes

As entrevistas foram acontecendo em diferentes datas, mas todas decorreram conforme o planeado. O seu agendamento foi da responsabilidade das direções dos agrupamentos e decorreram em diferentes espaços da escola. Os encontros seguiram os guiões, previamente elaborados, e foram gravadas com o consentimento de todos os intervenientes. Posteriormente, as transcrições das entrevistas foram enviadas aos entrevistados, tal como combinado. O maior constrangimento para a realização das entrevistas prendeu-se com a marcação dos encontros, sobretudo, com o grupo de discussão porque envolviam um número maior de pessoas.

7. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO

Existe uma grande quantidade de estudos realizados e que qualquer tema parece merecer ser investigado, por isso a pesquisa desempenha uma opção fundamental sendo “uma realidade simultaneamente fascinante e perturbadora” (Lima, 2006, p. 127), isto é, por um lado é demonstrado que a investigação tem poderes e qualidades que beneficiam a ciência, por outro, parece demonstrar que nem tudo o que resulta das investigações pode ser levado a sério, uma vez que, a pesquisa pode assentar em enganos e ser realizada irresponsavelmente.

Por norma, a população tende a ver os cientistas como pessoas importantes, que devem ser ouvidas e que têm como único objetivo o bem comum, contudo, esta posição tem vindo a ser combatida por causa de investigações realizadas sem respeitar e acautelar procedimentos que serviram para suportar cientificamente as pesquisas. Os cientistas deparam-se muitas vezes com situações em que não existe apenas uma resposta ao problema, mas várias opções a seguir (dilemas éticos) e cabe-lhes escolher tomar a decisão “correta”.

Em Portugal, refere Lima (2006, p. 128), a maior parte das instituições que realizam investigação “não possui políticas explícitas sobre como lidar com condutas investigativas inadequadas e muitos investigadores e responsáveis institucionais mostram pouco empenho na averiguação aprofundada da veracidade das acusações que referem a existência de condutas desta natureza”.

O termo ética é de origem grega (*ethiké*) que o define como “os princípios morais por que um indivíduo rege a sua conduta pessoal ou profissional” no dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, mas independentemente do lugar onde procuremos a sua definição, a palavra possui uma grande “carga emocional” e está impregnada de “significados ocultos” (Bodgan & Biklen, 1994).

A partir de meados do século XX, com o aparecimento da investigação qualitativa, a visão positivista das investigações começou a ser questionada. Esta viragem no pensamento levou os cientistas a questionar as noções de objetividade e neutralidade reconhecendo que nenhuma investigação pode ignorar o contexto social onde acontecem, bem como, as emoções e os sentimentos que podem influenciar as investigações e os seus resultados. Face a esta problemática, “uma das formas que têm sido sugeridas para ultrapassar os dilemas éticos que se colocam ao investigador na pesquisa qualitativa é o argumento do posicionalismo” afirmam Pendlebury e Enslin (2002, citados por Lima, 2006, p. 133) em que o investigador deve definir, desde o início, qual a sua posição face à investigação e reconhecer que a sua posição pode acarretar consequências e efeitos.

Os padrões éticos aplicados à prática investigativa têm evoluído a par com a sociedade, sendo que “o desenvolvimento e adoção de códigos e de procedimentos éticos recomendados constitui-se num passo importante essencialmente, porque alertou as pessoas para os problemas que a investigação pode encerrar” (Lima, 2006, p.136). Para combater esses problemas e regulá-los podemos recorrer a estruturas formais: as proactivas que consistem no estabelecimento de regras que o investigador deve seguir e as reativas que pressupõem a existência de uma entidade responsável pela análise das práticas de investigação desenvolvidas (Lee, 1993, citado por Lima, 2006).

As questões éticas podem surgir em qualquer fase da investigação e, apesar do investigador não ser obrigado legalmente a submeter o projeto a uma entidade superior, deve pautar a sua investigação por padrões rigorosos de conduta, porque o anonimato e a confidencialidade são obrigação do

investigador. Os cientistas têm procurado, segundo Moreira (2007) responder às questões éticas de três maneiras: i) consentimento esclarecido – este procedimento consiste na garantia de que os sujeito envolvidos na investigação participam voluntariamente, sendo informados pelos investigadores dos objetivos, das características e das condições que envolvem o trabalho de investigação, bem como da possibilidade de cessação da participação no momento em que os investigados o determinarem; ii) anonimato – o investigador garante o anonimato de uma fonte ao não revelar dados passivos de a identificar, uma vez que o participante na investigação só é anónimo quando não é possível associar-lhe qualquer dado específico. Todavia, o anonimato é mais fácil de promover quando se realizam questionários em que não existe qualquer contacto visual com os entrevistados; iii) confidencialidade dos dados recolhidos – todos os participantes têm o direito pedir que os dados recolhidos sejam objeto de confidencialidade e para que isso aconteça o investigador pode recorrer a algumas técnicas como: o uso de códigos para ocultar a identidade do participante e a eliminação de todos os protocolos desenvolvidos ao longo da investigação. Para além das questões enunciadas anteriormente há mais duas questões éticas: i) direito à privacidade ou não participação, isto é, a pessoa tem o direito de participar na investigação e a não revelarem informações privadas e ii) o investigador deve assegurar aos participantes que eles não serão prejudicados pela participação na investigação e que estes podem solicitar explicações ao investigador sempre que tenham dúvidas (Tuckman,1994).

No sentido de acautelar os princípios éticos elencados anteriormente informamos os entrevistados de que os esclarecimentos prestados seriam confidenciais, que as transcrições escritas das gravações efetuadas lhes seriam providenciadas e que poderiam ser alteradas, se assim o entendessem e, ainda, foram utilizados códigos para esconder a identidade de cada participante. Na análise dos documentos tivemos o cuidado de não mencionar dados que permitissem a identificação da escola objeto de estudo enquanto nos inquéritos por questionário foi garantido o anonimato das respostas dadas solicitando aos respondentes que colocassem os inquéritos num determinado local para que a sua identificação não fosse possível enquanto os inquéritos por questionário *online* já são, por si, um garante de anonimato.

CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO DE DADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha de dados. Começámos com os resultados dos inquéritos por questionário aplicados a professores sem cargos, coordenadores das estruturas de gestão intermédia, diretores de turma e diretores de agrupamento/escola e, de seguida, revelamos os dados relativos aos inquéritos por entrevista, também realizados, a professores sem cargos, coordenadores das estruturas de gestão intermédia, diretores de turma e diretores de agrupamento/escola. Estes resultados estão agrupados em tabelas seguidas da descrição dos dados.

Por último, surgem os dados relativos aos documentos estruturantes dos agrupamentos objeto dos estudos de caso, tais como, projeto educativo, plano anual de atividade e relatórios de avaliação externa e contraditório.

1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os inquéritos por questionário dos professores (Anexo II), dos diretores de turma (Anexo III) e dos coordenadores das estruturas intermédias (Anexo V) foram aplicados nas duas escolas envolvidas neste estudo durante o ano letivo de 2016/2017. Todos os inquéritos por questionário foram elaborados no aplicativo *Google Docs* e os *links* com os questionários foram remetidos às direções de escolas alvos deste estudo de caso que os encaminharam, posteriormente, para os respondentes. Destaca-se que inquéritos por questionário alusivos aos diretores de escolas/agrupamentos foram enviados, por email, a diretores de escolas/agrupamentos a nível nacional.

Com o objetivo de obter dados mais coerentes e abrangentes dos temas em estudo, optamos por fazer uma recolha de dados sem distinguir os agrupamentos, uma vez que o número de respondentes poderia não ser suficiente para alcançar resultados estatisticamente significativos.

1.1. PROFESSORES SEM CARGOS

Responderam ao inquérito por questionário (Anexo II) vinte e sete professores sem cargos dos dois agrupamentos. Pretendíamos atingir o número mínimo de trinta professores, mas apesar de ter sido dado bastante tempo para o preenchimento do questionário, e de este ter sido enviado mais do que uma vez, não atingimos o número mínimo pretendido. Salienta-se que, apesar de existirem dados de 27 inquéritos por questionário, optamos por utilizar os dados dos 27 respondentes apenas na sua

caracterização, porque a análise detalhada das respostas recebidas via correio eletrónico permitiu perceber que um dos respondentes optou por responder a todas as afirmações com “Não sei”. Portanto, foi decidido não usar os dados deste inquérito por questionário nas tabelas de média, desvio-padrão, correlação *Pearson* e Alfa de *Cronbach*.

Neste inquérito por questionário os respondentes eram maioritariamente femininos (77,8%) e apenas 22,2% eram masculinos, sendo que 18,5% tinham entre 31 a 40 anos, 33,3% tinham entre 41 e 50 anos e 48,1% tinha entre 51 e 60 anos. No que se refere às habilitações literárias verificamos que 11,1% tinha o bacharelato, 51,9% possuía uma licenciatura, 3,7% tinha uma pós-graduação, 25,9% era detentor de um mestrado e 7,4% tinha um doutoramento. No que concerne ao nível de ensino 44,4% pertencem ao terceiro ciclo, 25,9% ao segundo ciclo, 18,5% ao primeiro ciclo e 11,1% ao ensino pré-escolar. Quanto à situação profissional 74,1% pertence ao quadro de escola/agrupamento, 11,1% ao quadro de zona e, apenas, 14,8% é professor contratado. No tempo de serviço verifica-se que 14,8% tem entre 7 anos e doze, 14,8% tem entre 13 e 18 anos, 29,8% tem entre 19 e 24, 22,2% tem entre 25 e 30 e 18,5% tem mais de 30 anos de serviço. Quando inquiridos sobre a presença em painéis de AEE os respondentes afirmam que estiveram (55,6%) enquanto 44,4% respondem que não. Foi-lhes, ainda, pedido que respondessem se estavam na escola aquando da última AEE e 81,5% respondeu afirmativamente enquanto 18,5% respondeu que não estava.

De seguida foi calculado a média e o desvio-padrão dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos professores em cargos.

Itens		Média (X)	Desvio-Padrão (DP)
Avaliação Externa de Escolas			
1	Conheço o relatório de AEE da minha escola.	2,00	,980
2	O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença.	2,19	,981
3	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	2,31	,788
4	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	2,62	,898
5	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	2,42	,809
6	O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	2,23	,992
7	A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	2,42	,945
8	A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	2,54	,905
9	A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	2,38	,852
10	A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	2,46	,905
Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram:			
11	a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	2,12	,711
12	a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	2,19	,634
13	o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	2,31	,838
14	a supervisão do cumprimento das planificações.	2,31	,884
15	a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	2,19	,849
16	a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	2,12	,864
17	a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,54	,761
18	a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	2,38	,637
19	a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	2,15	,613
20	a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	2,08	,628
21	a participação na avaliação de desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	2,50	,648
22	a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	2,31	,736
Autoavaliação/Avaliação Interna			
23	Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	2,15	1,12
24	Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	2,12	,952
25	O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	2,08	,891
26	O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	2,15	,881
27	A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	1,85	,613
28	Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	2,12	,864

Tabela 10 - Resultados da média e desvio-padrão de professores sem cargos

No que diz respeito aos resultados da média verifica-se que quinze itens dos vinte e oito itens se encontram em discordância e nos restantes treze itens encontramos indefinição avaliativa. Os itens em que se verifica a discordância são

Itens		Média (X)
1	Conheço o relatório de AEE da minha escola.	2,00
2	O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço.	2,19
6	O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	2,23
11	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	2,12
12	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	2,19
15	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	2,12
16	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	2,12
19	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	2,15
20	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	2,08
23	Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola	2,15
24	Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	2,12
25	O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	2,08
26	O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	2,15
27	A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	1,85
28	Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	2,12

Tabela 11 - Itens de discordância (média) de professores sem cargo

Em relação aos itens que evidenciam maior discordância encontram-se o item 6 (O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria – 2,23), o item 2 (O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço – 2,19), o item 12 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, Projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção – 2,19), o item 16 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades – 2,19), o item 19 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento – 2,15), o item 23 (Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola – 2,15) e o item 26 (O grupo de autoavaliação da Escola tem divulgado os resultados da sua atividade – 2,15).

No que concerne à indefinição avaliativa verifica-se que dos vinte e oito itens que foram objeto de apreciação, treze se encontram em indefinição avaliativa.

	Itens	Média (X)
3	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	2,31
4	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	2,62
5	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	2,42
7	A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	2,42
8	A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	2,54
9	A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	2,38
10	A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	2,46
13	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	2,31
14	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	2,31
17	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,54
18	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	2,38
21	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	2,50
22	Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	2,31

Tabela 12 - Itens em indefinição avaliativa (média) de professores sem cargo

Na tabela anterior destaca-se com maior indefinição avaliativa o item 4 (O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares – 2,62), o item 8 (A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos - 2,54), o item 17 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula – 2,54), o item 21 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia - 2,50) e o item 10 (A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade – 2,46).

Salienta-se que o item onde se verifica maior discordância é o item vinte e sete - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação - (1,85) enquanto que o item onde se encontra a maior indefinição avaliativa é o item 4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares - (2,62).

No que concerne aos resultados do desvio-padrão constata-se que 22 itens são pouco consensuais. Os itens que aparecem com moderada/ baixa concordância são: item 1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola (,980), item 2 – O relatório da AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença (,981), item 3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas (,788), item 4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares (,898), item 5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais (,809), item seis – O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria (,992), item sete – A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação (,945), item 8 –

A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos (,905), item 9 – A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma (,852), item 10 – A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade (,905), item 11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico (, 711), item 13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento (,838), item 14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações (,884), item 15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades (,849), item 16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento (,864), item 17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula (,761), item 22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia (,736), item 24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola (,952), item 25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático (,891), item 26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade (,881) e item 28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola (,864). O item que mereceu maior discordância foi o item 23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola (1,12).

Os itens que mereceram moderada/alta concordância por parte dos respondentes são apenas seis, isto é, o item 12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção (,634), o item 18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola (,637), o item 19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento (,613), o item 20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma,

projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento (,628), o item 21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia (,648) e o item 27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação (,613)

Após a elaboração das tabelas analisadas, anteriormente, foi elaborada a matriz de correlação de Pearson entre os vinte e oito itens.

A avaliação externa de escolas e a coordenação intermédia de gestão na perspetiva dos professores sem cargos																												
Itens	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28
V1	1	,76	,43	,10	,37	,26	,48	,15	,30	,02	,42	,35	,07	,38	,26	,22	,02	,09	,01	,12	,02	,25	,45	,61	,52	,57	,19	,08
V2	,71	1	,55	,36	,51	,29	,31	,07	,30	,08	,55	,47	,09	,04	,03	,00	,22	,15	,05	,04	,06	,21	,38	,67	,52	,53	,22	,14
V3	,43	,55	1	,46	,61	,33	,26	,22	,03	,29	,04	,00	,05	,00	,23	,18	,06	,05	,05	,07	,02	,26	,32	,44	,27	,29	,23	,09
V4	,10	,36	,46	1	,62	,24	,30	,12	,15	,08	,27	,21	,27	,18	,09	,12	,09	,27	,33	,41	,21	,19	,08	,25	,29	,29	,26	,32
V5	,37	,51	,61	,62	1	,58	,49	,01	,17	,04	,21	,02	,23	,11	,15	,09	,10	,08	,13	,12	,09	,13	,16	,56	,46	,53	,40	,23
V6	,26	,29	,33	,24	,58	1	,62	,35	,37	,37	,16	,02	,50	,34	,20	,45	,26	,19	,29	,13	,14	,46	,13	,28	,44	,25	,47	,36
V7	,48	,31	,26	,30	,49	,62	1	,61	,59	,56	,52	,34	,49	,61	,50	,63	,56	,33	,31	,30	,37	,56	,36	,48	,49	,41	,60	,44
V8	,15	,07	,22	,12	,01	,35	,61	1	,71	,85	,46	,44	,57	,63	,69	,73	,55	,26	,43	,42	,35	,47	,00	,03	,11	,01	,38	,18
V9	,30	,30	,03	,15	,17	,37	,59	,71	1	,69	,65	,53	,73	,58	,51	,70	,53	,53	,51	,34	,44	,58	,08	,30	,24	,20	,22	,17
V10	,02	,08	,29	,08	,04	,37	,56	,85	,69	1	,42	,47	,65	,62	,71	,80	,67	,45	,52	,50	,48	,56	,09	,00	,22	,02	,29	,20
V11	,42	,55	,04	,27	,21	,16	,59	,46	,65	,42	1	,84	,62	,40	,45	,52	,26	,70	,53	,38	,41	,48	,10	,53	,33	,26	,20	,27
V12	,35	,47	,00	,21	,02	,02	,34	,44	,53	,47	,84	1	,50	,34	,47	,42	,21	,71	,47	,40	,36	,32	,15	,38	,22	,19	,25	,21
V13	,07	,09	,05	,27	,23	,50	,49	,57	,73	,65	,62	,50	1	,36	,32	,62	,43	,71	,76	,50	,52	,63	,31	,22	,20	,07	,14	,25
V14	,38	,04	,00	,18	,11	,34	,61	,63	,58	,62	,40	,34	,36	1	,77	,84	,70	,29	,23	,13	,50	,47	,25	,12	,09	,03	,27	,18
V15	,26	,03	,23	,09	,15	,20	,50	,69	,51	,71	,45	,47	,32	,77	1	,74	,58	,25	,50	,37	,27	,30	,20	,10	,32	,09	,33	,21
V16	,22	,00	,18	,12	,09	,45	,63	,73	,70	,80	,52	,42	,62	,84	,74	1	,75	,51	,44	,31	,61	,64	,09	,11	,17	,03	,23	,33
V17	,02	,22	,06	,09	,10	,26	,56	,55	,53	,67	,26	,21	,43	,71	,58	,75	1	,39	,34	,34	,65	,55	,10	,01	,01	,10	,21	,52
V18	,09	,15	,05	,27	,08	,19	,33	,26	,53	,45	,70	,71	,75	,29	,25	,51	,39	1	,57	,35	,68	,43	,16	,34	,18	,13	,02	,37
V19	,01	,05	,05	,33	,13	,29	,31	,43	,51	,52	,53	,47	,50	,13	,37	,31	,34	,35	1	,78	,23	,44	,21	,27	,37	,21	,24	,30
V20	,12	,04	,07	,41	,12	,13	,30	,42	,34	,50	,38	,40	,50	,13	,37	,31	,34	,35	,71	1	,22	,57	,08	,09	,18	,03	,31	,17
V21	,02	,06	,02	,21	,09	,14	,37	,35	,44	,48	,41	,36	,52	,50	,27	,61	,65	,68	,23	,22	1	,59	,19	,06	,03	,24	,13	,27
V22	,25	,21	,26	,19	,13	,46	,56	,47	,58	,56	,48	,32	,63	,47	,30	,64	,55	,43	,44	,57	,59	1	,03	,20	,29	,02	,08	,16
V23	,45	,38	,32	,08	,16	,13	,36	,00	,08	,09	,10	,15	,31	,25	,20	,09	,10	,16	,21	,08	,19	,03	1	,48	,25	,39	,62	,45
V24	,61	,67	,44	,25	,56	,28	,48	,03	,30	,00	,53	,38	,22	,12	,10	,11	,01	,34	,27	,09	,06	,20	,48	1	,61	,84	,40	,44
V25	,52	,50	,27	,29	,46	,44	,49	,11	,24	,22	,33	,22	,20	,09	,32	,17	,01	,18	,37	,18	,03	,29	,25	,61	1	,80	,35	,22
V26	,57	,53	,29	,29	,53	,25	,41	,01	,20	,02	,26	,19	,07	,03	,09	,03	,10	,13	,21	,03	,24	,02	,39	,84	,80	1	,44	,31
V27	,19	,22	,23	,26	,40	,47	,60	,38	,22	,29	,20	,25	,14	,27	,33	,23	,21	,02	,24	,31	,13	,08	,62	,40	,35	,44	1	,51
V28	,08	,14	,09	,32	,23	,36	,44	,18	,17	,20	,27	,21	,25	,18	,21	,33	,52	,37	,30	,17	,27	,16	,45	,44	,22	,31	,51	1

Tabela 13 - Matriz de correlações dos professores sem cargos (Pearson)

Considerando que se consideram que existe significância estatística quando o valor é igual ou superior a 0,30, a análise da tabela 14 ajuda a confirmar a existência de correlações significativamente positivas em muitas variáveis. As variáveis que mais se distinguem são V1, V2, V6, V7, V8, V10, V9, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V24 e V22:

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V1) Conheço o relatório de AEE da minha escola	Correlaciona-se positivamente com 12 itens	V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença	r-,76
		V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-, 43
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais	r-, 37
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-, 48
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-, 30
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-, 42
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-, 35
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-, 38
		V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-,45
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-,61
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-, 52
		V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	r-, 57

Tabela 14 - Conheço o relatório de AEE

No que concerne à variável 1 – Conheço o relatório de AEE da minha escola – verificamos que esta se relaciona positivamente com 12 variáveis, sendo que o valor que se mais evidencia diz respeito à variável V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença (r-,76), seguida das variáveis V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola (r-,61), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-, 52) e V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (r-, 57).

As variáveis que apresentam um valor de correlação mais baixo são as variáveis V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-, 35), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais (r-, 37) e V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-, 38).

A tabela seguinte concerne à variável 2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença – onde encontramos 12 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V2) O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertence	Correlaciona-se positivamente com 12 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-, 71
		V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-, 55
		V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-, 36
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-, 51
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-, 31
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-, 30
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-, 55
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-, 47
		V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-, 38
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-, 67
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-, 52
		V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	r-, 53

Tabela 15 - O relatório de AEE e a análise em departamento

Destaca-se como bastante significativa a relação desta variável com as variáveis V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-, 71), V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r-, 67), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-, 55), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-, 55), V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (r-, 53), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-, 52), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-, 51) e V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-, 47). Com um valor de correlação mais baixo destacam-se as variáveis V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-, 30) e V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-, 31)

A tabela seguinte apresenta a relação existente entre a variável V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria e as variáveis: V3, V5, V7, V8, V9, V10, V13, V14, V16, V22, V25, V27 e V28, perfazendo um total de 13 correlações significativas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V6) O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria	Correlaciona-se positivamente com 13 itens	V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-, 33
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-, 58
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-, 62
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-, 35
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,37
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,37
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-, 50
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-, 34
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-, 45
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-, 46
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-, 44
		V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-, 47
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-, 36

Tabela 16 - O relatório de AEE e o plano de melhoria

Salienta-se como uma correlação significativamente positiva a existente com as variáveis V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-, 62) e V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-, 58). Depois seguem-se as variáveis V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-, 50), V27 - (A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-, 47), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-, 46), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-, 45) e V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-, 44). As variáveis que apesar, também, se correlacionarem positivamente são as que apresentam valores mais baixos: V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,37), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,37), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-, 36), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-, 35), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do

cumprimento das planificações. (r-, 34) e V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-, 33).

De seguida é apresentada a tabela que diz respeito à variável 7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação – que apresenta o maior número de correlações positivas – 26.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V7) A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação	Correlaciona-se positivamente com 26 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-, 48
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço.	r-, 31
		V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-, 30
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-, 49
		V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-, 62
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-, 61
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-, 59
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-, 56
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-, 52
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-, 34
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-, 49
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-, 61
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-, 50
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-, 63
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-, 56
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,33
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-, 31
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,30
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,37
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,56
		V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-,36
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-, 48
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-, 49
		V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	r-, 41
		V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-, 60
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,44

Tabela 17 - Contributo da AEE para o processo de AA

As variáveis V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-, 63), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-, 62), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-, 61), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-, 61) e V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-, 60) que a correlação é mais significativa apresentando valores superiores a r-.60). Em seguida surgem as variáveis V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-, 59), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-, 56), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-, 56), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,56), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-, 52) e V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-, 50). Depois encontramos as variáveis V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-, 49), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-, 49), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-, 49), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-, 48), V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r-, 48), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,44) e V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (r-, 41). Finalmente, surgem as variáveis V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (r-, 31), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r-, 31), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,30) e V4 - O relatório de AEE

levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. ($r = 30$) que exibem as correlações positivas com os valores mais baixos.

A variável V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos – apresenta 16 correlações positivamente significativas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V8) A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos	Correlaciona-se positivamente com os itens	V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,35
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,61
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,71
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,85
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,46
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,44
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,57
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,63
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,69
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,73
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,55
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,43
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,42
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,35
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,47
		V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-,38

Tabela 18 - Contributo da AEE para a valorização dos resultados académicos

Da análise dos dados apresentados na tabela anterior verificamos que e são as variáveis V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ($r = 85$), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. ($r = 73$) e V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. ($r = 71$) que se correlacionam mais positivamente com a variável V8. Imediatamente a seguir surgem as variáveis V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.)

promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,69), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,63) e V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,61). Depois, seguem-se as variáveis V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,57) e V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,55).

As correlações que apresentam valores mais baixos são as variáveis V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,35), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,35) e V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-,38).

A variável V - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma – apresenta 19 itens positivamente correlacionados.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V9) A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma	Correlaciona-se positivamente com 19 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-,30
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço.	r-,30
		V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,37
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,59
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,71
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,69
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,65
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,53
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,73
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,58
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,51
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,70
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,53
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,53
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,51
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,34
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,44
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,58
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-,30

Tabela 19 - A AEE e a dinamização de atividades comuns entre professores da turma

Das variantes correlacionadas positivamente as que apresentam valores mais elevado são as variantes V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,73), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,71) e V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,70). De seguida surgem as variantes V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,69), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a

prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,65), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,59), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,58), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,58), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,53), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,53), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,53), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,51) e V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r-,51). Por último surgem as variáveis V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do

desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,44), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,37), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,34), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-,30), V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (r-,30) e V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r-,30).

A tabela seguinte apresenta os dados da variante V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade – que contém 15 correções positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V10) A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade	Correlaciona-se positivamente com 15 itens	V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,56
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,85
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,69
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,42
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,47
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,65
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,62
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,71
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,80
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,67
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,45
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,52
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,50
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,48
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,56

Tabela 20 - A AEE e o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade

Em primeiro surgem as correlações V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,85), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,80), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,71), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,69), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,67), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,65), V14 - Após a AEE, os coordenadores de

gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,62), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,56), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,56), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r-,52), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,50), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,48), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,47), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,45) e V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,42).

De seguida, aparecem os dados relacionados com a variável 11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico com 18 itens correlacionados positivamente.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V11) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico	Correlaciona-se positivamente com 18 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r,-,42
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertença.	r,-,55
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-,59
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,-,46
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r,-,65
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-,42
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r,-,84
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r,-,62
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r,-,40
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r,-,45
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r,-,52
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r,-,70
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r,-,53
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r,-,38
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (Departamentos, Direção de turma, Projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r,-,41
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r,-,48
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da ~escola.	r,-,53
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r,-,33

Tabela 21 - Os coordenadores e a prestação de informação

A análise dos dados permite-nos verificar que a variáveis que se correlaciona positivamente com o valor mais elevado é a V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r,-,84). Seguem-se as variáveis V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r,-,70), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r,-,65), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r,-,62), V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r,-,53), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a

identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,48), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,46), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,45), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-,42), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,42), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,41), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,40), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,38) e V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-,33).

A próxima tabela diz respeito à variável 12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção que apresenta um total de 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V12) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc..) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-,35
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertenço.	r-,47
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,34
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos	r-,44
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,53
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,47
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico).	r-,84
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,50
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,34
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,47
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,42
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,71
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,47
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,40
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,36
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,32
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-,38

Tabela 22 - Os coordenadores, a prestação de informação e a direção

As variáveis que demonstram as correlações positivas com maiores valores são as V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico). (r-,84) e V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,71). Seguidamente, surgem as variáveis V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,53), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,50), V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertenço. (r-,47), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,47), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos,

etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r,-,47), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r,-,47), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos (r,-,44), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r,-,42) e V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r,-,40). No final, encontram-se as variáveis V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r,-,38), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r,-,36), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r,-,35), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,-,34), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r,-,34) e V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r,-,32).

Os dados que são exibidos na tabela seguinte estão relacionados com a variável 13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento – apresentando 17 correlações positivas significativas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V13) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,50
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,49
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,57
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,73
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,65
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,62
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,50
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,36
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,32
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,62
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,43
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,71
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,76
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,50
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,52
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,63
V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-,31		

Tabela 23 - Os coordenadores e o desenvolvimento de canais de comunicação

As variáveis V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r-,76), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,73), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,71) apresentam um valor de correlação positiva bastante elevado. Seguem-se as variáveis V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,65), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,63), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos,

etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,62), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,62), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,57), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,52), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,50), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,50), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,50), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,49), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,43) que também apresentam valores bastante significativos. Depois, seguem-se as variáveis V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,36), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,32) e V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola. (r-,31) que apesar de mostrarem correlações significativamente positivas evidenciam valores mais baixos.

As correlações positivas que se seguem estão relacionadas com a variável 14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações – e 14 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V14) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações	Correlaciona-se positivamente com os 14 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-,38
		V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,34
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,61
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,63
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,58
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,62
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,40
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção	r-,34
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,36
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,77
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento	r-,84
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,70
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,50
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,47

Tabela 24 - Os coordenadores e a supervisão do cumprimento das planificações

Destacam-se as variáveis V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento (r-,84), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,77), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,70), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,63), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,62), e V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,61) pelos valores de correlação positiva elevados que exibem. Imediatamente, a seguir, aparecem as variáveis V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,58), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r-,50), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a

identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r,-47), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r,-40), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r,-38), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r,-36), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r,-34), e V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r,-34) que demonstram também correlações significativas positivas.

A variável 15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades – aparece conectada positivamente com 15 variáveis das quais se destacam as variáveis 14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r,-77), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r,-74) e V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-71) por apresentarem os valores mais elevados de correlacionamento positivo.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V15) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades	Correlaciona-se positivamente com os 15 itens	V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-,50
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,-,69
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r,-,51
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-,71
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r,-,45
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r,-,47
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r,-,32
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r,-,77
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r,-,74
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,-,58
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r,-,50
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r,-,37
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r,-,30
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r,-,32
		V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r,-,33

Tabela 25 - Os coordenadores e a supervisão das atividades do PAA

A apreciação da tabela anterior permite observar que as variáveis V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,-,58), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r,-,51), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,-,50), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r,-,50), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r,-,47) e V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r,-,45) também apresentam correlações bastante significativas. Por último, apresentam-se as variáveis com correlações positivas com valores menores a V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia

(departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,37), V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-,33), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,32), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-,32) e V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,30).

De seguida foram analisados os dados que dizem respeito à variável 16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V16) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,45
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,63
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,73
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,70
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,80
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,52
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,42
		V13 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,62
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (D departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,84
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,74
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,75
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,51
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,44
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento	r-,31
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,61
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,64
V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,33		

Tabela 26 - Os coordenadores e a partilha de boas práticas no departamento

Destes dados destacam-se os seguintes factos: as variáveis V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ($r,80$), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. ($r,84$), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. ($r,75$), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. ($r,74$), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. ($r,73$), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. ($r,70$), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. ($r,64$), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. ($r,63$), V13 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. ($r,62$), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. ($r,61$), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. ($r,52$), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. ($r,51$), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. ($r,45$), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. ($r,44$) e V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. ($r,42$) exibem um grau de correlação positiva elevado. Contudo, as variáveis V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela Escola. ($r,33$) e V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento ($r,31$) apesar da correlação ser positiva o seu valor é menor.

Em seguida, analisamos os dados referentes à variável 17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. Esta variável correlaciona-se positivamente com 14 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V17) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula	Correlaciona-se positivamente com 14 itens	V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,56
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,55
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,53
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,67
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,43
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,71
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,85
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,75
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,39
		V19 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,34
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,34
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,65
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,55
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,52

Tabela 27 - Os coordenadores e a supervisão da prática letiva na sala de aula

Salientam-se as variáveis V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,85), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,75) e V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,71) pelo grau de correlação positivo que exibem. Logo depois aparecem as variáveis V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,67), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos

docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r,-65), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,-56), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-55), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r,-55), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r,-53), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r,-52), seguidas de perto pelas variáveis V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r,-43), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r,-39), V19 (Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r,-34) e V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r,-34).

A variável 18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola – apresenta 14 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V18) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola	Correlaciona-se positivamente com 14 itens	V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-33
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r,-53
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-45
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r,-70
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r,-71
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r,-75
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r,-51
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,-39
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r,- 57
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r,-35
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r,- 68
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r,-43
		V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r,-34
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r,-37

Tabela 28 - Os coordenadores e a existência de mecanismos de colaboração

O valor mais elevado das correlações positivas, que constam da tabela antecedente, é exibido pela variável V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r,-75) e pelas variáveis V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r,-71) e V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r,-70). Logo depois surgem as variáveis V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r,- 68), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r,- 57), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r,-53), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão

intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,51), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,45), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,43), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,39), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,37) e, por último, as variáveis que apresentam valores mais baixos de correlação positiva: V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r-,34), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,35) e V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,33).

Em seguida são apresentadas as correlações significativamente positivas relacionadas com a variável (V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. Verificamos a existência de 16 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V19) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento	Correlaciona-se positivamente com 16 itens	V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,33
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,31
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos.	r-,43
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,51
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,52
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,53
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-, 47
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,50
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,37
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,31
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,34
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,35
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,75
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,44
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-,37
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,30

Tabela 29 - Os coordenadores e a promoção de mecanismos agentes de eficácia

Na tabela anterior a correlação positiva mais significativa relaciona-se com a V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r-,75). Os valores mais altos que encontramos, de seguida, pertencem às variáveis V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,53), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,52), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,51), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,50), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a

direção. (r-, 47), V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,44), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,43), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,37), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-,37), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,35), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,34), V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,33), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,31), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,31) e V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,30).

A variável V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento revela-nos 15 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V20) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento	Correlaciona-se positivamente com 15 itens	V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,41
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,30
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,42
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,34
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,50
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,38
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,40
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-, 50
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,37
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,31
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,34
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,35
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,71
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,57
V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-,31		

Tabela 30 - Os coordenadores e a promoção de mecanismos agentes de eficiência

Destaca-se a variável V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento - por exibir uma correlação positiva com o valor mais elevado (r-,71), sendo que as outras variáveis, apesar de demonstrarem correlações positivas os valores são mais baixos: V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,57), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,50), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do Departamento. (r-, 50), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,42), V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,41), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de

informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,40), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,38), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r-,37), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,35), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,34), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,34), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,31), V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-,31) e V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,30).

A tabela seguinte está associada com a variável 21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia e que se conecta positivamente com 12 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V21) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia	Correlaciona-se positivamente com 12 itens	V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,37
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,35
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,44
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,48
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,41
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,36
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,52
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,50
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,61
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,65
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,68
		V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia.	r-,59

Tabela 31 - Os coordenadores, a avaliação de desempenho e os órgãos de gestão intermédia

Evidenciam-se os dados obtidos das variáveis V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,68), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,65), V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r-,61), seguidos pelos dados das variáveis V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (r-,59), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r-,52), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r-,50), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,48), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,44), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia

(departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,41), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,37), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,36) e V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,35).

A seguir apresentam-se os dados referentes à variável V22 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia – que demonstram que existência de correlações positivas com 16 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
<p>(V22) Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia</p>	<p>Correlaciona-se positivamente com os 16 itens</p>	V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,46
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,56
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,47
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,58
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,56
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,48
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,32
		V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	r-,63
		V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações.	r-,47
		V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades.	r-,30
		V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	r-,64
		V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,55
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,43
		V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento.	r-,44
		V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento.	r-,57
		V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia.	r-,59

Tabela 32 - Os coordenadores e a identificação das necessidades de formação docente

A tabela anterior mostra que as variáveis que apresentam os valores mais elevados são V16 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (r,-64), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (r,-63), V21 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a participação na avaliação do desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (r,-59), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r,-58), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (r,-57), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,-56), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-56), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,-55), sendo seguidas pelas variáveis V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r,-48), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-47), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (r,-47), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r,-46), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (r,-44), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r,-43), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r,-32) e V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (r,-30).

Na última tabela, relacionada com os dados dos professores sem cargo, encontrámos a variável V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. Os dados indicam-nos que esta variável se relaciona positivamente com 14 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V24) Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da Escola	Correlaciona-se positivamente com 14 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-,61
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença.	r-,67
		V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,44
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,56
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,48
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma.	r-,30
		V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico.	r-,53
		V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.	r-,38
		V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola.	r-,34
		V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-,48
		V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-, 61
		V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	r-,84
		V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-,40
		V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,44

Tabela 33 - Conhecimento das atividades do grupo de AA

Salienta-se, nesta observação, que a variável 26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (r-,84) exibe o valor de correlação positiva mais alto. Depois, seguem-se as variáveis com as correlações positivas organizadas por ordem decrescente: V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (r-,67), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-,61), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-, 61), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,56), V11 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (r-,53), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,48), V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola. (r-,48), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,44), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,44), V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-,40), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia

(departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (r-,38), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.) promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (r-,34) e, por último, V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (r-,30). Destaca-se que a variável V7 apresenta 26 correlações significativamente positivas em 28 itens, enquanto as variáveis V3 e V4 apresentam, apenas, 7 correlações significativamente positivas. Referimos que, ainda, foi calculada a consistência interna e a finalidade do inquérito por questionário aplicado aos professores sem cargos através de Alfa de Cronbach e que o resultado foi de:

ALFA DE CRONBACH
,915

Quadro 4 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (Alfa de Cronbach)

O valor apresentado permite-nos considerar que a fiabilidade é boa, uma vez que se situa acima de 0,9.

De seguida e, tendo como objetivo agrupar as variáveis em dimensões e, depois, reduzir o número de dimensões obtidas, fizemos a análise fatorial dos dados onde foi calculada a quantidade de variância dos dados em que variância é comum. Com os dados obtidos foi elaborada uma tabela de comunalidades que demonstra que todos os valores dos itens se encontram bastante acima de 0,50 que é considerado o valor mínimo aceitável.

Comunalidades						
V1 (,850)	V2 (,866)	V3 (,848)	V4 (,772)	V5 (,821)	V6 (,787)	V7 (61)
V8 (,823)	V9 (,752)	V10 (,877)	V11 (,886)	V12 (,900)	V13 (,884)	V14 (,889)
V15 (,827)	V16 (,945)	V17 (,858)	V18 (,924)	V19 (,818)	V20 (,881)	V21 (,821)
V22 (,732)	V23 (,907)	V24 (,868)	V25 (,735)	V26 (,878)	V27 (,846)	V28 (,893)

Tabela 34 - Matriz de comunalidades dos professores sem cargo

Verificamos, assim, que existe uma boa comunalidade entre as variáveis e todas as variáveis se correlacionam linearmente, ou seja, os dados demonstram que não necessitamos de excluir qualquer variável porque todos os dados se relacionam entre si.

Foi realizada, ainda, a análise fatorial dos dados obtidos, tendo os dados sido agrupados na tabela seguinte.

Itens	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
V1	,372	,590					
V2	,314	,730					
V3		,659			,504		,321
V4	,308	,382		,369			
V5		,719		,357			
V6	,534			,470			
V7	,816						
V8	,750						
V9	,815						
V10	,788						
V11	,746						
V12	,640						
V13	,772						
V14	,680		,527				
V15	,670		,422				
V16	,814		,301				
V17	,659						
V18	,653					,355	
V19	,643						
V20	,502			,314			,432
V21	,543				,510	,322	
V22	,703				,388		
V23		,530	,647			,378	
V24	,439	,750					
V25	,438	,587					
V26		,771					
V27	,403	,402	,387	,425			
V28	,439			,320		,678	
	33,916% Variância	18,527% variância	9,554% variância	7,741% variância	6,199% variância	5,202% variância	3,975% variância

Tabela 35 - Matriz das cargas fatoriais dos professores sem cargos

A análise da tabela permite comprovar que podemos extrair os fatores 1 e 2, pois a soma dessa extração é de 55,442%, ou seja, na prática apura-se que o fator 1 e o fator 2 combinados explicam 55,442% da variância da escola, sendo que a restante variância é explicada por outros fatores que possuem um peso menos significativo.

O fator 1 é explicado pelos itens organizados por ordem de importância: V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (.816), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma. (.815), V16 - a partilha de boas práticas entre os membros do departamento. (.814), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (.788), V13 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento. (.772), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (.750), V11 - Após a AEE, os

coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e o conselho pedagógico. (,746), V22 – Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. (,703), V14 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a supervisão do cumprimento das planificações. (,680), V15 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. (,670), V17 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (,659), V18 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. (,653), V12 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção. (,640), V19 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do departamento. (,643), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (,534), V21 – Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a participação na avaliação de desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. (,543), V20 - Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (departamentos, direção de turma, projetos, etc.), promoveram a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do departamento. (,502), V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (,439), V28 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (,439), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (,438), V27 – A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (,403), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (,373), V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (,314) e V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (,308).

O fator 2 é demonstrado pelos seguintes itens organizados por ordem de importância: V26 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (,771), V24 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (,750), V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (,730), V5 - O relatório de AEE levantou questões

pertinentes sobre questões organizacionais. (,719), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (,659), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (,590), V25 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (,587), V23 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola. (,530), V27 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (,402) e V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (,382).

1.2. Coordenadores de Departamento

No inquérito por questionário aplicado aos coordenadores de estruturas intermédias verifica-se que 30% dos respondentes são masculinos e 70% pertencem ao sexo feminino, sendo que 60% têm entre 41 e 50 anos, 30% têm entre 51 e 60 anos e 10% tem mais de 60 anos de idade. Em relação às habilitações académicas apuramos que o grau académico com mais predominante na escola é a licenciatura (60%), 20% tem uma pós-graduação e 10% possui um mestrado. Ao serem questionados sobre os níveis de ensino a que pertencem 30% respondeu pertencer ao primeiro ciclo, 50% ao segundo ciclo e 20% ao terceiro ciclo verificando-se, ainda, que 100% pertence ao quadro da escola/agrupamento. Em relação o tempo de serviço 20% dos respondentes possuem entre 13 a 18 anos, 40% entre 19 a 24 anos, 20% entre 25 e 30 anos e têm mais de 30 anos 20%. Nos cargos desempenhados é referido que 10% são membros da direção e 90% ocupam cargos de coordenação intermédia na escola, a saber: coordenação de departamento (70%), coordenação de estabelecimento e equipa de autoavaliação (10%) e coordenador do 2º e 3º anos (10%). Em relação à AEE foi perguntado se os respondentes estiveram presentes em painéis de avaliação, sendo que 90% refere ter estado presente e 10% não esteve em nenhum dos painéis. Quando se pergunta sobre se estavam a trabalhar nos agrupamentos em estudo 100% afirma que sim.

Sendo que neste questionário o número de respondentes é apenas de N=10 porque, apenas, temos como referência duas escolas no estudo de caso e dado o número de coordenadores intermédios existentes em cada escola é reduzido optou-se por analisar os dados obtidos apenas com recurso às percentagens.

Os dados permitem perceber que quando inquiridos sobre o conhecimento que têm do relatório de AEE todos respondem ter esse conhecimento (100%), mas quando se pergunta sobre se o relatório da AEE foi analisado no departamento a que pertencem a maioria afirma que sim (90%) enquanto uma pequena minoria (10%) não tem opinião sobre o assunto.

A afirmação “O relatório levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas” evidencia que os respondentes consideram que sim (80%), mas encontramos alguns respondentes que discordam da afirmação (10%) e alguns não têm opinião (10%). Quando se pergunta se o relatório de AEE levantou questões pertinentes ao nível curricular a grande maioria responde afirmativamente (90%) ao passo que alguém refere não tem opinião sobre o tema (10%). No que concerne à afirmação “O relatório levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais” a maioria (80%) concorda com a afirmação enquanto que uma pessoa discorda (10%) e alguém não tem opinião sobre o assunto (10%).

De seguida os coordenadores de departamento foram inquiridos sobre se o relatório originou um plano de melhoria e todos referem que sim (100%) e quando se indagou se a AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação a grande maioria (90%) concordaram com a afirmação e apenas uma pessoa (10%) demonstrou não ter opinião sobre o assunto.

A questão “A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos” mereceu concordância, parte da maioria dos respondentes (70%), mas alguns discordaram (30%).

A dinamização de atividades comuns entre professores da turma e sua relação com o processo de AEE não é consensual porque a maioria (50%) considera que essa relação existe, mas alguns respondentes discordam (20%) e, apenas, um com demonstra opinião no que concerne este assunto (10%).

Quando se pergunta sobre se a “AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade”, mais uma vez, verifica-se que a maioria (70%) considera que as relações se intensificaram com a AEE, porém três pessoas discordar dessa relação (30%).

A afirmação onze pretendia relacionar a AEE e o grau de participação dos professores na escola, sendo que aqui se verifica que metade (50%) dos inquiridos considera que aumentou a participação dos professores enquanto alguns (30%) discordam da afirmação e outros (20%) não têm qualquer opinião sobre esta matéria.

A aferição de critérios e a sua relação com a AEE, também, foi objeto de averiguação, portanto, a maioria (80%) dos demandados responde afirmativamente, um discorda (10%) e um (10%) não tem opinião sobre o tópico.

A existência de uma maior articulação entre a direção e as estruturas de gestão intermédia e o processo de AEE foi perguntado aos coordenadores que consideram, na sua maioria (80%), ter

aumentado enquanto uma pessoa (10%) não tem opinião sobre a temática e um (10%) discorda totalmente com a afirmação.

No que diz respeito à relação entre a AEE e uma maior preocupação com a melhoria da relação pedagógica quase todos os respondentes (80%) concordaram com a afirmação, mas um discorda totalmente (10%) e outro não tem opinião sobre este ponto (10%).

A conexão entre a AEE e o aumento do trabalho colaborativo entre os professores merece, por parte de um número considerável de inquiridos, concordância (70%), todavia, dois inquiridos (20%) discordam e um (10%) não tem opinião.

Na afirmação “Após a AEE, nas estruturas de gestão intermédia, verificou-se a promoção de uma maior articulação entre ciclos” observa-se que um maior número de pessoas (60%) concorda, contudo, dois indivíduos (20%) discordam e dois (20%) não têm opinião.

Um grande número de indivíduos (60%) considera que se passou a verificar a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos, após a visita a AEE, mas três indivíduos (30%) não têm opinião sobre o tema e um (10%) discorda da afirmação.

O sucesso académico dos alunos passou a ser objeto de uma maior preocupação após a AEE, de acordo com a maioria dos coordenadores (80%), porém, um discorda. (10%) e um (10%) não tem opinião.

A organização de atividades comuns entre diferentes ciclos, após a AEE, aumentou de acordo com um grande número de inquiridos (60%), mas três (30%) não têm opinião sobre o assunto e um (10%) discorda totalmente com a afirmação.

No que respeita à autoavaliação, a generalidade dos respondentes (90%) considera que respondeu aos inquéritos por questionário elaborados pelo grupo de autoavaliação enquanto professores e, apenas, um discorda (10%). Quando se afirma sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação todos os questionados (100%) respondem conhecer as atividades. Por último, pretendia-se saber se o grupo de autoavaliação da escola tinha realizado a avaliação interna de modo sistemática ao que a totalidade dos respondentes (100%) responderam afirmativamente.

1.3. Diretores de Turma

Este inquérito por questionário teve como respondentes vinte e nove diretores de turma (N=29) sendo 86,2% femininos e 13,8% masculinos em que 31% tinha a idade entre 31 e 40 anos, 62,1% tinha a idade situada entre os 41 e os 50 anos e 6,9% situava-se na faixa entre os 51 e os 60 anos de idade. No que concerne às habilitações académicas 3,4% possui o Bacharelato, 58,6% tem uma licenciatura,

7% é detentor de uma Pós-graduação e 31% tem um Mestrado. Quando se pergunta sobre a situação profissional verificamos que 65,5% pertence ao quadro de escola/agrupamento, 27,6% está colocado no quadro de zona pedagógica enquanto 6,9% são professores contratados. Estes docentes, e no que se refere a tempo de serviço, têm o seguinte tempo de serviço: 10,3% têm de 7 a 12 anos, 48,3% têm entre 19 e 24 anos, 10,3% possuem entre 25 e 30 anos e 3,4% têm mais de 30 anos de serviço. Em relação aos cargos que ocupam dentro da estrutura hierárquica da escola 3,4% afirmam serem membros do conselho geral, 86,2% referem o cargo de diretor de turma, 6,8% dizem ser Subcoordenadores de um grupo disciplinar e 3,4% refere ser coordenador de Saúde. Quando se inquire sobre a presença em painéis de AEE 34,5% afirma já ter estado presente num dos painéis enquanto 65,5% nunca esteve presente. Na última pergunta pretendia-se saber se os diretores de turma já estavam a trabalhar na escola/agrupamento aquando da última AEE e 75,9% responderam que sim, mas 24,1% declaram que não estavam colocados na escola.

Os resultados que são apresentados na tabela a seguir, decorrem da recolha de dados efetuada através do inquérito por questionário aos diretores de turma, e estão organizados em média (X) e desvio-padrão (DP).

Itens		Média (X)	Desvio-Padrão (DP)
Avaliação Externa de Escolas			
1	Conheço o relatório de AEE da minha escola.	1,97	,809
2	O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço.	1,97	,850
3	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	2,07	,868
4	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	2,27	,907
5	O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	2,13	,819
6	O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	1,80	,714
7	A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	2,33	,802
8	A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	2,67	1,028
9	A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	2,63	,999
10	A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	2,57	,817
Após a AEE, na direção de turma, verificou-se:			
11	o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	2,53	1,196
12	que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	2,50	,974
13	um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	2,67	1,061
14	o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma.	2,73	1,015
15	o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	2,63	,999
16	um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	2,70	,915
Autoavaliação/Avaliação interna			
17	Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	1,86	,1026
18	Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	1,97	,890
19	O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	1,90	,759
20	O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	1,87	,860
21	A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	1,77	,728
22	Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	2,03	,765

Tabela 36 - Média e desvio-padrão dos diretores de turma

Da leitura dos resultados que estão acima registados verifica-se que em onze são discordantes enquanto os restantes onze itens estão em indefinição avaliativa.

Os itens discordantes são: item 1 (Conheço o relatório de AEE da minha escola – 1,97), item 2 (O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertencço – 1,97), item 3 (O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas – 2,07), item 5 (O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais – 1,80), item 17 (Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola – 1,86), item 18 (Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola – 1,97), item 19 (O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático – 1,90), item 20 (O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade – 1,87), item 21 (A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação – 1,77) e item 22 (Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola – 2.03). Os itens restantes encontram-se em

indefinição avaliativa: item 4 (O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares – 2,27), item 7 (A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação – 2,33), item 8 (A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos – 2,67), item 9 (A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma – 2,63), item 10 (A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade – 2,57). Item 11 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma – 2,53), item 12 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma – 2,50), item 13 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas – 2,67), item 14 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma – 2,73), item 15 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação – 2,63) e item 16 (Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma – 2,70). Nenhum dos itens mereceu concordância por parte dos inquiridos.

De seguida, e no que concerne, ao desvio-padrão verifica-se que dezassete dos itens merecem moderada/baixa concordância, uma vez que os seus valores se encontram entre o 0,41 e 0,70). Realçam-se, assim, os itens que se encontram nesta categoria: item 1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola (,809), item 2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença – (,850), item 3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas – (,868), item 4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares – (,907), item 5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais – (819), item 6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria – (,714), item 7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação – (,802), item 9 – A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma – (,999), item 10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade – (,817), item 12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma – (,974), item 15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação – (,999), item 16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma – (,915), item 18 (Conheço as

atividades do grupo de autoavaliação da escola – (.890), item 19 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático – (.759), item 20 – O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade – (.860), item 21 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação – (.728) e item 21 -Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola – (.765). As afirmações que merecem baixa concordância são: item 8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos – (1,028), item 11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma – (1,196), item 13 – Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas – (1,061), item 14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma – (1,015) e item 17 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola – (1,026).

O cálculo do coeficiente de correlação de Pearson foi efetuado, de seguida, e os resultados constam da tabela seguinte.

A avaliação externa de escolas e a coordenação intermédia de gestão na perspetiva dos diretores de turma																						
Itens	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V1	1	,45	,29	,10	,16	,40	,12	,18	,10	,17	,08	,10	,17	,05	,07	,03	,33	,57	,38	,48	,52	,55
V2	,45	1	,00	,10	,05	,32	,03	,09	,01	,12	,08	,18	,16	,29	,13	,10	,45	,63	,36	,46	,37	,47
V3	,29	,00	1	,45	,52	,30	,61	,18	,26	,33	,36	,36	,28	,29	,30	,41	,04	,18	,06	,05	,18	,30
V4	,10	,10	,45	1	,36	,13	,15	,43	,30	,48	,34	,35	,38	,34	,30	,39	,03	,14	,04	,04	,09	,08
V5	,16	,05	,52	,36	1	,40	,56	,34	,27	,34	,38	,13	,17	,16	,10	,19	,03	,33	,18	,17	,17	,21
V6	,40	,32	,30	,13	,40	1	,05	,62	,47	,85	,37	,60	,04	,02	,03	,11	,45	,58	,53	,51	,57	,58
V7	,12	,03	,61	,15	,56	,36	1	,13	,46	,43	,38	,08	,17	,11	,11	,18	,05	,20	,17	,26	,07	,31
V8	,18	,09	,18	,43	,34	,09	,13	1	,48	,52	,20	,27	,27	,17	,24	,29	,31	,05	,04	,13	,20	,16
V9	,10	,01	,26	,30	,27	,13	,41	,48	1	,77	,51	,40	,23	,34	,34	,51	,01	,21	,08	,26	,06	,19
V10	,17	,12	,33	,48	,34	,03	,43	,52	,77	1	,52	,36	,42	,27	,22	,37	,20	,88	,18	,01	,17	,08
V11	,08	,08	,36	,34	,38	,17	,38	,20	,51	,52	1	,59	,55	,49	,57	,71	,26	,17	,09	,00	,12	,05
V12	,10	,18	,36	,35	,13	,09	,08	,27	,40	,36	,59	1	,63	,76	,65	,79	,00	,06	,02	,16	,02	,06
V13	,17	,16	,28	,38	,17	,04	,17	,27	,23	,42	,55	,63	1	,81	,66	,67	,08	,08	,04	,20	,19	,11
V14	,05	,29	,29	,34	,16	,02	,11	,17	,34	,27	,49	,76	,81	1	,75	,83	,02	,01	,09	,12	,00	,10
V15	,07	,13	,30	,30	,10	,03	,11	,24	,34	,22	,57	,65	,66	,75	1	,85	,11	,05	,04	,17	,16	,02
V16	,03	,10	,41	,39	,19	,11	,18	,29	,51	,37	,71	,79	,67	,83	,85	1	,25	,11	,10	,05	,00	,16
V17	,33	,45	,04	,03	,03	,45	,05	,31	,01	,20	,26	,00	,08	,02	,11	,25	1	,58	,58	,55	,53	,63
V18	,57	,63	,18	,14	,33	,58	,20	,05	,21	,02	,17	,06	,08	,01	,05	,11	,58	1	,76	,76	,78	,86
V19	,38	,36	,06	,04	,18	,53	,17	,04	,08	,18	,09	,02	,04	,09	,04	,10	,58	,76	1	,77	,76	,71
V20	,48	,46	,05	,04	,17	,51	,26	,13	,26	,01	,04	,16	,20	,12	,17	,05	,55	,76	,77	1	,77	,79
V21	,57	,37	,18	,09	,17	,57	,07	,20	,06	,17	,12	,02	,19	,00	,16	,00	,53	,78	,76	,77	1	,82
V22	,55	,47	,30	,08	,21	,58	,31	,16	,19	,08	,05	,06	,11	,10	,02	,16	,63	,86	,71	,79	,82	1

Tabela 37 - Matriz de correlações dos diretores de turma (Pearson)

A significância estatística verifica-se quando o valor é igual ou superior a 0,3, por esse motivo, a observação da tabela aponta para a existência de correlações significativamente positivas em muitas variáveis. As variáveis que se distinguem pelo número correlações positivas significativas que possuem são a V3, V4, V6, V10, V11 e V22.

Os elementos que surgem a seguir são referentes à variável 3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas – onde se destacam 10 correlações positivas significativas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V3) O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas	Correlaciona-se positivamente Com 10 itens	V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,45
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,52
		V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,30
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,61
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,33
		V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	r-,36
		V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	r-,36
		V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	r-,30
		V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	r-,41
		V22 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,30

Tabela 38 - A AEE e as questões pedagógicas

A observação da tabela permite-nos perceber que a variável 7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,61) exibe a correlação positiva com maior valor, sendo que as restantes variáveis se encontram ordenadas sequencialmente e por ordem decrescente: V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,52), V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,45), V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma. (r-,41), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (r-,36), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (r-,36), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,33), V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. (r-,30), V22 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,30) e V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,30).

Seguem-se os dados relativos à variável 4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares – onde encontramos 11 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V4) O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares	Correlaciona-se positivamente com 11 itens	V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas).	r,-,45
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r,-,36
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos.	r,-,43
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	r,-,30
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-,48
		V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	r,-,34
		V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	r,-,35
		V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	r,-,38
		V14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma.	r,-,34
		V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	r,-,30
		V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros nas construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	r,-,39

Tabela 39 - O relatório de AEE e as questões curriculares (DT)

As correlações que se destacam mais são as que acontecem com as variáveis V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-,48), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas). (r,-,45) e V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-,43). A seguir, aparecem as variáveis V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros nas construção e aplicação do Plano Anual de Turma. (r,-,39), V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. (r,-,38), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r,-,36), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (r,-,35), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (r,-,34), V14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma. (r,-,34), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. (r,-,30) e V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. (r,-,30).

A tabela a seguir apresenta dos dados da variável 6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria – que exhibe 15 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V6) O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria	Correlaciona-se positivamente com 15 itens	V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola.	r-,40
		V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertence.	r-,32
		V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,30
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,40
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos.	r-,62
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	r-,47
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,85
		V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	r-,37
		V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	r-,60
		V17 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da escola.	r-,45
		V18 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da Escola.	r-,58
		V19 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	r-,53
		V20 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade.	r-,51
		V21 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.	r-,57
V22 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola.	r-,58		

Tabela 40 - O relatório de AEE e o plano de melhoria (DT)

Ao analisarmos os dados constantes da tabela anterior percebemos que algumas das correlações positivas têm valores bastante elevados, sendo que a que se evidencia é a variável 10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,85). Logo depois, seguem as restantes variáveis: V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos. (r-,62), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (r-,60), V18 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (r-,58), V22 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (r-,58), V21 - A Escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (r-,57), V19 - O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (r-,53), V20 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (r-,51), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. (r-,47), V17 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da Escola. (r-,45), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (r-,40), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,40), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (r-,37), V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertence. (r-,32) e V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,30).

De seguida vamos analisar os dados relacionados com a variável 10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade – com 11 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V10) A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade	Correlaciona-se positivamente Com 11 itens	V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,33
		V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,48
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,34
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,43
		V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,52
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	r-,77
		V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	r-,52
		V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	r-,36
		V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	r-,42
		V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	r-,37
		V18 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	r-,88

Tabela 41 - A AEE e as relações entre a escola e a comunidade (DT)

Nesta tabela sobressai a correlação de positividade exibida pelas variáveis 18 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da Escola (r-,88) e V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma (r-,77) - com valores bastante elevados. Depois, chegam as variáveis V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,52), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (r-,52), V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,48), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,43), V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. (r-,42), V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma. (r-,37), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (r-,36), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,34) e V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,33).

A seguir surge a tabela com a informação relativa à variável 11 e as suas correlações. Esta variável consegue estabelecer 11 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V11) Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma	Correlaciona-se positivamente com 11 itens	V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,36
		V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,34
		V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,38
		V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,38
		V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	r-,51
		V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,52
		V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	r-,59
		V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	r-,55
		V14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma.	r-,49
		V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	r-,57
		V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	r-,71

Tabela 42 - Envolvimento do conselho de turma na tomada de decisões

A análise da tabela anterior permite verificar que a variável 16 Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma - exibe a correlação positiva mais alta (r-,71) seguida das variáveis V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (r-,59), V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. (r-,57), V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. (r-,55), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,52), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. (r-,51) e V14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma. (r-,49). Logo após encontrámos as variáveis V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,38), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,38), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,36) e V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,34).

Foi, ainda, calculado o grau de consistência interna e de fiabilidade do inquérito por questionário dos diretores de turma através de Alfa de Cronbach.

ALFA DE CRONBACH

,881

Quadro 5 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (DT)

Apurou-se que o valor é de ,881 o que demonstra que o grau de fiabilidade é bom, posto que o valor é superior a 0,8.

A seguir procedeu-se à análise fatorial dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos diretores de turma.

Comunalidades						
V1 (,708)	V2 (,862)	V3 (,868)	V4 (,707)	V5 (,803)	V6 (,598)	V7 (,834)
V8 (,666)	V9 (,887)	V10 (,882)	V11 (,889)	V12 (,758)	V13 (,798)	V14 (,910)
V15 (,781)	V16 (,912)	V17 (,773)	V18 (,878)	V19 (,785)	V20 (,884)	V21 (,903)
V21 (,892)						

Tabela 43 - Matriz de comunalidades dos diretores de turma

Ao fazer a análise dos dados exibidos na tabela percebe-se que os valores são superiores ao valor mínimo considerado aceitável (0,50). De facto, os valores sobressaem por se situarem bastante acima do valor aceitável. Destaca-se como tendo o valor mais baixo a variável V6 que apresenta o valor de 0,59 A tabela seguinte apresenta os dados concernentes à análise fatorial e onde se verifica que a variância total é explicada pelos itens 1, 2 e 3 que totalizam 65,716%. Esses itens apresentam, respetivamente, os valores: 30, 047%, 25,425% e 10,244%. Assim, o valor total destas variáveis permite a extração dos fatores 1,2 e 3. Quanto aos restantes fatores a sua variância é explicada por outros fatores.

De seguida surge a tabela 44 em que os itens surgem organizados por fatores.

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
V1	,434				,312	
V2	,325					,419
V3	,635		,463			
V4	,486	,377			,494	
V5	,574		,500			
V6	,625					
V7	,516		,608			
V8		,615	,306			
V9	,561	,360		,575		
V10	,402	,553	,469	,405		
V11	,626	,444				,491
V12	,557	,538				
V13	,433	,639				
V14	,528	,564				
V15	,495	,553				
V16	,686	,534				
V17	,479					,359
V18	,722					
V19	,626					
V20	,561			,303		
V21	,567					
V22	,689					
	30,047%	25,425%	10,244%	6,071%	4,907%	4,568%
	variância	Variância	variância	variância	variância	Variância

Tabela 44 - Matriz de cargas fatoriais (DT)

O fator 1, com uma variância de 30,047%, é explicado pelos itens organizados por ordem de importância: V18 - Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola. (,722), V22 - Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela escola. (,689), V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma. (,686), V3 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (,635), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (,626), V19 - O grupo de autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. (,626), V6 - O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (,625), V5 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (, 574), V21 - A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. (,567), V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. (,561), V20 - O grupo de autoavaliação da escola tem divulgado os resultados da sua atividade. (,561), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (,557), V14 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma. (,528), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (, 516), V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. (,495), V4 - O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre

questões curriculares. (,486), V17 - Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da Escola. (,479), V1 - Conheço o relatório de AEE da minha escola. (,434), V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. (,433), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (,402) e V2 - O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença. (,325).

Os itens do fator 2, que representam 25,425% da variância, estão organizados por ordem de importância e da seguinte maneira: V13 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. (,639), V8 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (,615), V10 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (,553), V15 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. (,553), V12 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. (,538), V16 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma. (,534), V11 - Após a AEE, na direção de turma, verificou-se o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. (,444), V7 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (,377) e V9 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. (,360).

1.4. DIRETORES DE ESCOLAS/AGRUPAMENTOS

Responderam ao questionário dos diretores de escola/agrupamentos 40 diretores (N=40) sendo que 62,5% são do sexo masculino e 37,5% são do sexo feminino. Dos respondentes 7,5% têm 31 a 40 anos, 37,5% têm 41 a 50 anos, 40% têm entre 51 e 60 anos e 15% têm mais de 60 anos de idade. No que diz respeito ao grau académico que possuem 7,5% têm uma Licenciatura, 10% possuem uma Pós-graduação, 45% são detentores de uma Mestrado, 2,5% têm um Doutoramento e 2,5% têm um Curso Geral de Composição. Em relação ao nível de ensino em que lecionam 7,5% referem o ensino pré-escolar, 15% o primeiro ciclo, 12,5% o segundo ciclo, 20% o terceiro ciclo, 37,5% o ensino secundário, 5% o ensino profissional e 2,5% o ensino secundário e o terceiro ciclo. Na situação profissional 97,5% dos inquiridos pertencem ao quadro de escola/agrupamento e 2,5% pertencem ao quadro de escola não agrupada. No que concerne ao tempo de serviço 2,5% têm entre sete a doze anos, 7,5% têm 13 a 18 anos, 22,5% têm entre 19 a 24 anos de serviço, 25% têm entre 25 a 30 anos e 42,5% têm mais de

trinta anos de serviço. Noventa e cinco por cento (95%) dos respondentes são elementos da direção enquanto 2,5% afirmam serem diretores de escola e 2,5% afirmam serem diretores. No que diz respeito à presença em painéis de AEE 87,5% refere já ter estado presente enquanto 12,5% ainda não esteve presente. É ainda referido pelos inquiridos que 100% já estava a trabalhar na escola na última AEE.

Aos respondentes pediu-se que opinassem sobre a relação existente entre a AEE e as alterações que se verificaram na altura da visita das equipas da Inspeção Geral aos agrupamentos. De seguida, mostramos os dados recolhidos e tratados com recurso ao programa SPSS.

A análise dos dados permitiu perceber que o item 4 e o 19 eram similares, por isso, optou-se pela retirada da análise do item 19. A mesma situação se verificou em relação aos itens 8 e 9 e, assim, optou-se pela retirada do item 9.

Na tabela subsequente encontram-se os dados organizados e trabalhados em função dessa exclusão.

Itens		Média (X)	Desvio-Padrão (DP)
Avaliação Externa de Escolas			
1	O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	2,13	1,017
2	O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	2,55	1,061
3	O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	2,25	1,056
4	O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	1,58	,781
5	AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	1,98	,920
6	A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	2,53	1,132
7	A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	2,75	,927
8	A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	2,65	1,145
9	A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	2,03	1,000
10	A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	2,65	1,167
11	A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	2,83	1,152
12	A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	2,53	1,154
13	A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	2,68	1,141
14	A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola.	2,63	1,170
15	A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	2,58	1,059
16	A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	2,68	1,269
17	A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	2,68	1,118
18	A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	2,50	1,155
19	A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação,	2,15	,921
20	A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	2,40	1,057

Tabela 45 - Média e desvio-padrão dos diretores de agrupamento/escola

Da análise da tabela anterior verifica-se que a maior parte das afirmações se encontram na indefinição avaliativa, ou seja, os itens V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares (2,55), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos (2,53), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns

entre os professores das turmas (2,75), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade (2,65), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento (2,83), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento (2,53), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos (2,68), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola (2,63), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes (2,58), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula (2,68), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa (2,68), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos (2,50) e V20 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação (2,40).

Os itens V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas (2,13), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais (2,25), V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria (1,58), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação (1,98), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola (2,03) e V19 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos (2,15) são os itens onde se encontra a discordância.

No que diz respeito ao desvio-padrão a maioria das afirmações merecem baixa concordância por parte dos respondentes: V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas (1,017), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares (1,061), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais (1,056), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos (1,132), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade (1,145), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola (1,000), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia (1,167), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento (1,152), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento (1,154), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos (1,141), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola (1,170), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes (1,059), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva

em contexto de sala de aula (1,269), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa (1,118), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos (1,155) e V20 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação (1,057).

Os itens V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria (,781), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação (,920), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas (,927) e V19 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação (,921) são os itens que merecem baixa concordância.

Depois de feita a análise da média e do desvio-padrão procedeu-se à construção de uma matriz de correlações (Pearson).

A Avaliação Externa de Escolas e a coordenação Intermédia de gestão na perspetiva dos diretores de agrupamento/ escolas																			
Itens	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19
V1	1	,71	,82	,26	,57	,16	,36	,43	,57	,49	,41	,42	,47	,47	,57	,52	,46	,52	,38
V2	,71	1	,69	,28	,43	,20	,48	,47	,54	,59	,39	,44	,49	,48	,57	,47	,54	,35	,46
V3	,82	,69	1	,22	,53	,16	,30	,54	,35	,40	,39	,37	,38	,38	,46	,47	,39	,43	,39
V4	,26	,28	,22	1	,19	,08	,27	,28	,21	,22	,25	,31	,18	,18	,33	,06	,27	,05	,05
V5	,57	,43	,53	,19	1	,45	,47	,57	,58	,54	,55	,66	,57	,56	,69	,30	,44	,82	,43
V6	,16	,20	,16	,08	,45	1	,61	,60	,35	,47	,58	,62	,47	,50	,55	,30	,46	,53	,57
V7	,36	,48	,30	,27	,47	,61	1	,56	,56	,67	,63	,62	,62	,69	,62	,43	,56	,43	,62
V8	,43	,47	,54	,28	,57	,60	,56	1	,41	,65	,74	,76	,69	,70	,69	,36	,55	,56	,56
V9	,57	,54	,35	,21	,58	,35	,56	,41	1	,60	,60	,54	,63	,53	,68	,63	,55	,58	,52
V10	,49	,59	,40	,22	,54	,47	,67	,65	,60	1	,71	,71	,83	,80	,74	,51	,75	,59	,61
V11	,41	,39	,39	,25	,55	,58	,63	,74	,60	,71	1	,78	,81	,82	,79	,50	,63	,55	,69
V12	,42	,44	,37	,31	,66	,62	,62	,76	,54	,71	,78	1	,73	,79	,73	,41	,71	,69	,68
V13	,47	,49	,38	,18	,57	,47	,62	,69	,63	,83	,81	,73	1	,86	,75	,47	,65	,58	,68
V14	,47	,48	,38	,18	,56	,50	,69	,70	,53	,80	,82	,79	,86	1	,71	,41	,68	,57	,70
V15	,57	,57	,46	,33	,69	,55	,62	,69	,68	,74	,79	,73	,75	,71	1	,67	,66	,67	,65
V16	,52	,47	,40	,06	,30	,30	,43	,36	,63	,51	,50	,41	,47	,41	,67	1	,46	,41	,50
V17	,46	,54	,39	,27	,44	,46	,56	,55	,55	,75	,63	,71	,65	,68	,66	,46	1	,49	,65
V18	,52	,35	,43	,05	,82	,53	,43	,56	,58	,59	,55	,69	,58	,57	,67	,41	,49	1	,51
V19	,38	,46	,39	,05	,43	,57	,62	,56	,52	,61	,69	,68	,68	,70	,65	,50	,65	,51	1

Tabela 46 - Matriz de correlações dos diretores de agrupamento/escola

Com os dados constantes da matriz de correlações foram elaboradas tabelas organizadas por variáveis que nos permitem a análise mais pormenorizada das correlações positivas que encontramos. Desta forma iniciamos o trabalho com a variável V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola – que apresenta 17 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V9) A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,57
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,54
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,35
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,58
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,35
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-, 56
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,41
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,60
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r-, 60
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,54
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,63
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,53
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,68
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de au.	r-,63
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,55
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,58
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,52

Tabela 47 - Contributo da AEE para o conhecimento dos pontos fortes e áreas a melhorar

Destacam-se as variáveis V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,68), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,63), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,63), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédias. (r-,60) e V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-, 60) porque apresentam correlações significativamente positivas altas.

Depois, surgem as variáveis V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,58), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,58), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,57), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-, 56), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-,55), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,54), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r-,54), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,53) e V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,52). Por fim, aparecem as variáveis V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,41), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,35) e V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,35).

No que concerne à variável V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia – encontramos 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V10) A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,49
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,59
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,40
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,54
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,47
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,67
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,65
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,60
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r-, 71
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,71
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,83
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,80
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,74
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,51
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,75
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,59
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,61

Tabela 48 - A AEE e a coordenação das estruturas de gestão intermédia

As variáveis V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,83) e V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,80) são as que apresentam o valor mais elevado de correlação positiva, sendo seguidas pelas variáveis V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-,75), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,74), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-, 71) e V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r-,71). Logo depois surgem as variáveis V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-,67), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,65), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,61), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,60), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,59), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,59), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,54), V16 - A AEE

permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,51), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,49), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,47) e V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,40).

De seguida, analisamos os dados correspondentes à variável 11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento que apresenta 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V11) A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,41
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,39
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,39
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,55
		6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,58
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,63
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,74
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,60
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,71
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,78
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,81
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,82
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,79
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,50
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,63
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,55
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,69

Tabela 49 - A AEE e a dinamização de atividades comuns (diretores)

A variável 14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,82), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,81) e V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,79) ostentam um grau elevado de correlação positiva.

Depois aparecem os dados relacionados com a variável 12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V12) A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento	Correlaciona-se positivamente com 18 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,42
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-, 44
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,37
		V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,31
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,66
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,62
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,62
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,76
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,54
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,71
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r-,78
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,73
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,79
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,73
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula	r-,41
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,71
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,69
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,68

Tabela 50 - A AEE e a melhoria de imagem do agrupamento

Da análise dos dados verifica-se que V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,79), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,76), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-,78), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,73), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,73) e V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r-,71) que apresentam os valores de correspondência positiva mais elevados. Posteriormente, encontrámos as variáveis V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,69), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,68), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,66), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,62), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-,62), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,54), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-, 44), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,42), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula (r-,41) e, por fim, encontramos as variáveis com correlações positivas mais baixas: V3 - O relatório da AEE levantou

questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,37) e V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,31).

A variável 13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos - apresenta 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V13) A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,47
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,49
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,38
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,57
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,47
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,62
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,69
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,63
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,83
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r-,81
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,73
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-, 86
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,75
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,47
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,65
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,58
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,68

Tabela 51 - A AE e a circulação de informação entre a direção e os departamentos

As variáveis V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-, 86), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r-,83), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-,81) demonstram correlações positivas com valores bastante elevados. Logo após surgem as variáveis V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,75), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r-,73), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade, (r-,69), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,68), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-,65), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,63), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-,62), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,58), V5 - AEE contribuiu para a

consolidação do processo de autoavaliação. (r,-,57), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r,-,49), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r,-,47), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-,47) V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,-,47) e, finalmente, a variável V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r,-,38).

Na tabela subsequente figuram os dados relacionados com a variável 14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes – com 17 correlações positivas. Destacam-se com valores correlativos elevados as variáveis V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r,-,86), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r,-,82), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r,-,80), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r,-,79), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r,-,71), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-,70) e V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r,-,70).

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V14) A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r,-,47
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r,-,48
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r,-,38
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-,56
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,-,50
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r,-,68
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-,70
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r,-,53
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r,-,80
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r,-,82
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r,-,79
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r,-,86
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r,-,71
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,-,41
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r,-,68
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r,-,57
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r,-,70

Tabela 52 - A AEE e os mecanismos de colaboração entre docentes

A seguir surgem as restantes variáveis V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-,68), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,57), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-, 56), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,53), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,50), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,48), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,47), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,41) e V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,38).

De seguida encontram-se os dados relacionados com os dados relacionados com a variável 15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes - em que se verificam 18 correlações significativamente positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V15) A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes	Correlaciona-se positivamente com 18 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,57
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,57
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,46
		V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.	r-,33
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,69
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,55
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,62
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,69
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,68
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,74
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento.	r-,79
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,73
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,75
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,71
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r-,67
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-,66
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,67
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,65

Tabela 53 - A AEE e a promoção de boas práticas entre os docentes

As variáveis V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-,79), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,75), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r-

,74), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r-,73) e V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,71) mostram os valores mais altos de correlação positiva, sendo seguidas pelas variáveis V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,69), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,69), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,68), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r-,67), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,67), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-,66), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,65) e V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-,62) que, também, demonstram valores elevados de correlação positiva. Depois surgem as variáveis V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,57), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,57), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,55), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,46) e, por último, V4 - O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. (r-,33).

A tabela a seguir refere-se à variável 16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula – que se relaciona positivamente com 17 itens.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V16) A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r-,52
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r-,47
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r-,40
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r-,30
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r-,30
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r-,43
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r-,36
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r-,63
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r-,51
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	r-,50
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r-,41
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r-,47
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r-,41
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r-,67
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r-, 46
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r-,41
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r-,50

Tabela 54 - A AEE e a supervisão da prática letiva em sala de aula (diretores)

Salientam-se as variáveis V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r-,67) e V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r-,63) porque apresentam os valores de correlação positiva mais altos, seguidas das variáveis V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r-,52), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r-,51), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r-,50), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r-,50), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r-,47), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r-,47), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r-, 46), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r-,43), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r-,41), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r-,41), 18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r-,41), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r-,40), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r-,36), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r-,30) e V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r-,30).

No que concerne à variável V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa – o número de correlações significativamente positivas é de 17, sendo que o item que apresenta o valor mais alto é a V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r,-,75).

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V17) A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r,-,46
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r,-,54
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r,-,39
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-,44
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,-,46
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r,-,56
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-,55
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r,-,55
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r,-,75
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	r,-,63
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r,-,71
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r,-,65
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r,-,68
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r,-,66
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,-,46
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r,-,49
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r,-,65

Tabela 55 - A AEE e a necessidade de formação na comunidade educativa (diretores de agrupamento/escolas)

Depois, surgem as variáveis V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r,-,71), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r,-,68), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r,-,66), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r,-,65), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r,-,65), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r,-,56), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-,55), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r,-,55), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r,-,54), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r,-,49), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r,-,46), V6 - A AEE contribuiu para que

os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r, 46), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,46), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,44) e V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r,39) organizadas por ordem decrescente.

Logo depois surge a tabela com os dados da variável V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos – que mostra 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V18) A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos	Correlaciona-se positivamente com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r,52
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r,35
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r,43
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,82
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,53
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r,43
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,56
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r,58
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r,59
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	r,55
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento	r,69
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r,58
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r,57
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r,67
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,41
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r,49
		V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	r,51

Tabela 56 - A AEE e a valorização dos resultados académicos (diretores de agrupamento/escolas)

Nas variáveis em análise destaca-se a variável V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação – com o valor de correlação positiva mais alto (r,82). Seguidamente, encontramos as variáveis V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r,69), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r,67), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r,59), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r,58), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (r,58), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r,57), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,56), V11 - A AEE permitiu a

dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r,-55), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-53), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r,-52), V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (r,-51), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r,-49), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r,-43), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r,-43), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,-41) e, por último, aparece a variável V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares – com o valor de correlação positivo mais baixo (r,-35).

Na última final encontram-se dos dados relacionados com a variável V19 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação – que também detém 17 correlações positivas.

Variável	Correlação	Itens	Valor
(V19) A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação	Correlaciona-se positivamente Com 17 itens	V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	r,-38
		V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	r,-46
		V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	r,-39
		V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	r,-43
		V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	r,-57
		V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas.	r,-62
		V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	r,-56
		V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola.	r,-52
		V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia.	r,-61
		V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	r,-69
		V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento.	r,-68
		V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos.	r,-68
		V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes.	r,-70
		V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	r,-65
		V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	r,-50
		V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	r,-65
		V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos.	r,-51

Tabela 57 - A AEE e a aferição dos critérios de avaliação

Os dados que se seguem encontram-se organizados por ordem descendente: V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre os docentes. (r,-70), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (r,-69), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (r,-68), V13 - A AEE facilitou a circulação

de informação entre a direção e os departamentos. (r,-,68), V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (r,-,65), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (r,-,65), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (r,-,62), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (r,-,61), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. (r,-,57), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (r,-,56), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (r,-,52), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. (r,-,51), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (r,-,50), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (r,-,46), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (r,-,43), V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (r,-,39) e V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (r,-,38),

Foi calculado, ainda, o grau de fiabilidade dos dados obtidos, sendo que o valor obtido foi de ,956.

ALFA DE CRONBACH
,956

Quadro 6 - Grau de consistência interna do inquérito por questionário (diretores)

Deste modo, e no que concerne ao teste de Alfa de Cronbach, o valor obtido permite-nos considerar que o grau de fiabilidade é muito bom, visto que é superior a 0,8.

O passo que seguiu à obtenção de Alfa de Cronbach foi a análise fatorial dos dados alcançados. Os dados encontram-se organizados na tabela subsequente.

Comunalidades						
V1 (,885)	V2 (,725)	V3 (,793)	V4 (,809)	V5 (,826)	V7 (,742)	V8 (,748)
V9 (,646)	V10 (,784)	V11 (,803)	V12 (,828)	V13 (,789)	V14 (,802)	V15 (,812)
V16 (,748)	V17 (,698)	V18 (,727)	V19 (,798)	V20 (,707)		

Tabela 58 - Matriz de comunalidades (diretores de agrupamento/escola)

Os dados permitem confirmar que se verifica uma relação de comunalidade bastante positiva, uma vez que dos valores são superiores a 0,50. Assim, pode afirma-se que as variáveis se correlacionam linearmente não havendo necessidade de se excluir qualquer variável.

Logo de seguida surge a tabela que contém os dados conseguidos com a análise fatorial. Os dados ficaram reduzidos a quatro fatores. Contudo, o fator 1 apresenta uma variância de 55,571%, o segundo fator uma variância de 9,572% enquanto os fatores 3 e 4 apresentam as variâncias 6,036% e 5,299%, respetivamente. Verifica-se que o fator 1 explica 55,571% da variância e que, por isso, só pode ser extraído o fator 1. A restante variância é explicada por outros fatores.

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
V1	,654	,634		
V2	,661	,530		
V3	,585	,604		
V4		,354	,557	,541
V5	,746			
V6	,642			
V7	,751			
V8	,805			
V9	,743			
V10	,855			
V11	,860			
V12	,866			
V13	,866			
V14	,859			
V15	,900			
V16	,618			
V17	,773			
V18	,660			
V19	,756			
V20	,781			
	55,571%	9,572%	6,036%	5,299%
	Variância	variância	variância	Variância

Tabela 59 - Matriz de cargas fatoriais (diretores de agrupamento/escola)

O fator 1 é explicado pelos itens seguintes que se encontram organizados por ordem de importância: V15 - A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. (.900), V12 - A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do agrupamento. (.866), V13 - A AEE facilitou a circulação de informação entre a direção e os departamentos. (.866), V11 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento. (.860), V14 - A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola. (.859), V10 - A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. (.855), V8 - A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. (.805), V20 - A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. (.781), V17 - A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. (.773), V19 - A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (.756), V7 - A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. (.751), V5 - AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. (.746), V9 - A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam

os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. (,743), V2 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. (,661), V18 - A AEE contribuiu para a valorização dos resultados acadêmicos dos alunos. (,660), V1 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. (,654), V6 - A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados acadêmicos dos alunos. (, 642), V16 - A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (,618) e V3 - O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. (,585).

2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

As informações recolhidas possibilitaram a elaboração de uma tabela que permitiu compreender as características individuais dos diferentes participantes nas entrevistas.

No estudo de caso I, os dados da tabela 60 indicam que os participantes do grupo de discussão têm entre doze e trinta anos de tempo de serviço revelando, por isso, bastante experiência. São todos licenciados (A1, A2, A3 e A4), mas apenas um dos respondentes é possuidor de um mestrado (A4) enquanto outro dos inquiridos tem um doutoramento (A3). Ambos os graus são na área de Ciências da Educação (A3 e A4). No item da autoavaliação dois dos inquiridos pertencem à equipa de autoavaliação, sendo que um é o coordenador da respetiva equipa (A1).

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso I	A1	16 anos	Licenciatura em Ensino Básico	Não	Sim
	A2	25 anos	Licenciatura em Matemática e Ciências	Não	Sim
	A3	30 anos	Licenciatura em Ensino Básico e Doutoramento em Desenvolvimento Curricular	Sim	Não
	A4	12 anos	Licenciatura em Biologia e Geologia e Mestrado em Tecnologias Educativas	Sim	Não

Tabela 60 - Codificação do grupo de discussão do estudo de caso I

No que concerne ao diretor do agrupamento do estudo de caso I, a entrevista realizou-se no dia 1 de julho de 2016 e o diretor do estudo de caso I (D1), de acordo com a tabela 61, referiu que inicialmente lecionava no primeiro ciclo e que nos anos noventa fez uma licenciatura em Administração Escolar.

Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
D1	36 anos	Formação de base - Magistério Primário Licenciatura em organizações Educativas e Administração Educacional Mestrado em Ciências da Educação	Sim	Não

Tabela 61 - Codificação do diretor de agrupamento/escola do estudo de caso I

A licenciatura foi seguida de um mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional, ou seja, possui o grau de mestre em Ciências da Educação. Trabalhou como docente há trinta e seis anos e exerceu a função de diretor de um agrupamento, pela primeira vez, em 2009 e encontra-se a cumprir o cargo de diretor, neste momento. Destaca-se que já tinha exercido o cargo de presidente de um conselho executivo de um agrupamento horizontal na vigência do Decreto-lei nº 115-A/98. Salientou que no fim do mandato atual terá cumprido oito anos como diretor de um agrupamento e três como presidente de um Conselho Executivo.

Em relação aos professores, ao analisarmos a tabela 62, verificamos que foram inquiridos dois professores de cada estudo de caso.

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso I	E1	32 anos	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico	Não	Não
	E2	12 anos	Licenciatura em Biologia e Geologia	Não	Não

Tabela 62 - Codificação dos professores sem cargos do estudo de caso I

Os docentes entrevistados (E1 e E2), neste estudo de caso, são detentores de licenciatura, não têm qualquer especialização no âmbito das Ciências da Educação nem pertencem à equipa de autoavaliação do agrupamento. No que se refere ao tempo de serviço verifica-se que um dos professores já tem mais de trinta anos de serviço (E1) enquanto o outro refere ter mais de dez (E2).

Os últimos entrevistados, no estudo de caso I, foram dois diretores de turma e na entrevista realizada foi possível perceber que o tempo de serviço dos docentes (G1 e G2) se situava entre os quinze e os vinte e três anos.

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso I	G1	23 anos	Licenciatura em Matemática e Ciências	Não	Não
	G2	15 anos	Licenciatura em Teologia e Mestrado em Educação Musical	Não	Não

Tabela 63 - Codificação dos diretores de turma do estudo de caso I

Os professores são licenciados (G1 e G2), porém, um dos docentes (G2) possui um mestrado na sua área de ensino. A tabela revela-nos, também, que nenhum dos professores pertence à equipa de Autoavaliação do agrupamento.

No que concerne ao estudo de caso II, e recorrendo aos dados recolhidos numa entrevista realizada no dia 15 de julho de 2016, foram elaboradas tabelas que possibilitam uma visão mais abrangente do grupo de intervenientes do estudo de caso II.

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso II	B1	19 anos	Licenciatura em Geografia e Mestrado em Climatologia	Não	Sim
	B2	23 anos	Licenciatura em Ensino Português/Inglês	Não	Não
	B3	30 anos	Licenciada em Educação Física	Não	Sim
	B4	27 anos	Licenciatura em História	Não	Não
	B5	36 anos	Licenciado com um complemento de formação em Língua Portuguesa	Não	Não
	B6	33 anos	Licenciada em Pré-escolar	Não	Não

Tabela 64 - Codificação do grupo de discussão do estudo de caso II

No que diz respeito ao tempo de serviço os entrevistados, do grupo de discussão, possuem entre dezanove e trinta e seis anos de tempo de serviço e são licenciados. Apenas um dos respondentes é detentor do grau de mestre (B1) e este grau académico é na área de formação do inquirido (B1). Relativamente ao item da pertença à equipa de Autoavaliação, dois dos auscultados pertencem à equipa de autoavaliação, sendo que um é o coordenador da equipa (B1).

O inquérito por entrevista ao diretor do agrupamento do estudo de caso II que aconteceu no dia 06 de março de 2016 e a informação que permitiu fazer a tabela DDD que se encontra de seguida.

Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
D2	41 anos	Licenciatura em Orientação Educativa Pós-graduação em Administração e Organização Escolar	Sim	Não

Tabela 65 - Codificação do diretor do agrupamento/escola do estudo de caso II

O diretor do agrupamento possuía mais de 41 anos de serviço e iniciou o seu percurso profissional lecionando uma disciplina prática numa escola técnica onde lecionou Mecanotecnia. Durante este percurso foi fazendo a sua formação académica e possui uma licenciatura em Orientação Educativa, sendo este, um curso vocacionado para a gestão da escola pública. Possui especialização

em Administração e Organização Escolar e, uma vez que é o diretor do agrupamento, não pertence à equipa de autoavaliação.

Os professores sem cargos do estudo do caso II foram entrevistados no dia 06 de julho de 2017 e a informação obtida foi organizada na tabela 65.

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso II	F1	20 anos	Licenciatura em Engenharia Química	Não	Não
	F2	Não especifica	Licenciatura em Inglês/Alemão do 3º ciclo	Sim	Não

Tabela 66 - Codificação dos professores sem cargos do estudo de caso II

Em relação ao tempo de serviço um dos docentes afirma ter 20 anos (F1) enquanto que o outro (F2) não especifica esse tempo. Ambos são possuidores de uma licenciatura (F1 e F2), sendo que um deles (F2) possui também um mestrado na área das Ciências da Educação – Educação Especial. Nenhum dos inquiridos pertence à equipa de Autoavaliação do agrupamento.

Quando aos diretores de turma do estudo de caso II os dados recolhidos em entrevista realizada no dia 06 de julho de 2017 permitiram a elaboração de tabela seguinte

	Entrevistado	Tempo de serviço	Habilitações Académicas	Especialização	Equipa de AA
Estudo de Caso II	H1	16 anos	Licenciatura em Matemática do 3º ciclo	Não	Não
	H2	21 anos	Licenciatura em Matemática e Ciências do 2º ciclo	Não	Não

Tabela 67 - Codificação dos diretores de turma do estudo de caso II

Os diretores de turma entrevistados (H1 e H2) são portadores de uma licenciatura, todavia não têm qualquer especialização na área das Ciências de Educação. Têm dezasseis (H1) e vinte e um anos (H2) de serviço e não pertencem à equipa de autoavaliação do agrupamento.

2.1. DADOS EMERGENTES

Os dados seguintes dizem respeito aos inquéritos por entrevista que foram realizados nos agrupamentos objeto do Estudo de Caso I e II e são apresentados por categorias e subcategorias, sendo a primeira categoria em análise a categoria **CAT - 01 – Avaliação Externa de Escolas**. Refere-se que os dados apresentados se referem à perceção de todos os entrevistados nestes estudos de caso, ou seja, as perspetivas apresentadas são a dos professores sem cargos, dos diretores do agrupamento, dos diretores de turma e dos coordenadores dos departamentos.

A análise dos dados permitiu o aparecimento de subcategorias na **CAT - 01**, sendo que essas subcategorias encontram-se agrupadas no quadro seguinte com os códigos: **SUB - 01**, **SUB - 02** e **SUB - 03**, **SUB - 04** (1.ºCiclo de AEE, 2.ºCiclo de AEE, relatório de AEE e plano de melhoria, respetivamente).

Categoria	CAT - 01	AEE	Subcategorias	SUB - 01	1.ºCiclo de AEE
				SUB - 02	2.ºCiclo de AEE
				SUB - 03	Relatório de AEE
				SUB - 04	Plano de melhoria

Tabela 68 - Categoria 01 (AEE)

Sobre o processo de AEE, **SUB - 01 - 1ºCiclo de AEE**, decorrido nos agrupamentos em estudo e na opinião do diretor do agrupamento (D1) a equipa de AEE demonstrou distanciamento em relação ao contexto que o agrupamento se inseria, sendo o processo bastante burocrático e muito orientado para os documentos estruturantes.

D1: *O desempenho da equipa de AEE (...) pareceu-nos um bocadinho mais distante da realidade da escola e assumiu a prática da Avaliação Externa de Escolas do ponto de vista muito burocrático, muito presa aos documentos estruturantes do agrupamento e, portanto, muito pouco sensibilizada para a realidade do contexto educativo em que a escola se encontrava.*

D1: *Na primeira não se criou aquele ambiente de resposta necessária (...)*

D1: *No primeiro ciclo de avaliação externa os resultados eram vistos de forma descontextualizada, em análise absoluta e também não estava correto esse ponto de vista porque, lá está, esta escola não é igual a outra escola qualquer e os resultados que, naturalmente, existem em todas as escolas, mas também são influenciados pelo contexto educativo em que a escola se insere.*

D1: *O panorama que nos foi exigido foi o de cumprimento na entrega dos documentos estruturantes do agrupamento, de tudo o que pediram, e depois fizeram tábua rasa do ... aquilo que sentimos na prática... é que fizera tábua rasa de tudo o que nós tínhamos plasmado nesses documentos ... era a identidade da escola que estava repercutida nesses documentos...*

D1: *(...) equipa inspetiva estava obcecada, obstinada por uma matriz porque eles já traziam tudo muito bem organizado.*

Na sua opinião (D1) não foi criado pela equipa da AEE um ambiente de abertura que contribuisse para a obtenção de melhores resultados e considera que o contexto em que o agrupamento está inserido deveria ter sido tido mais conta porque as suas particularidades influenciavam os resultados

obtidos. Como ponto negativo é referido a obsessão pela matriz que já traziam construída e que não permitiu um olhar mais objetivo sobre a realidade do agrupamento. Considera que, neste ciclo avaliativo, as escolas não eram ouvidas, uma vez que eram pedidas grandes quantidades de dados e de documentos que depois eram ignorados havendo, por isso, uma diferença entre a realidade e o olhar da equipa avaliativa.

Para o outro diretor (D2) apesar de não ter sido criado um ambiente de abertura conducente a uma maior partilha considera como ponto positivo o facto de o haver um campo de avaliação mais alargado. O facto da AEE ter acelerado as opções tomadas é considerado como ponto positivo pelo coordenador (A1).

D2: *Na primeira não se criou aquele ambiente de resposta necessária a muitos quesitos do modelo atual (...) pelo menos tínhamos um campo mais alargado de escolha para sermos avaliados (...)*

A1: *(...) a AEE veio, efetivamente, acelerar, direccionar as opções tomadas (...)*

Quando questionados sobre o conhecimento que possuem do relatório de AEE os interrogados (E1, E2, G1, G2, D1, A1, A3, B5, B6, F1, H1 e H2) mencionam saber da sua existência, mas o docente sem cargo (F2) desconhece o relatório

E1: *Sim, tive conhecimento dos dois relatórios de AEE.*

E2: *Sim, sim.*

G1: *Sim (anuído com a cabeça), mas o relatório de agora está mais presente, claro.*

G2: *Também conheço os dois.*

D1: *Sim (...)*

A1: *Sim.*

B5: *Foram. (...) o caso do pré-escolar foram analisados em departamento.*

B6: *E no primeiro ciclo, também, dentro daquelas questões que eles acharam mais pertinentes (...)*

F1: *Só há um, que eu conheça!*

F2: *Sinceramente não conheço o relatório*

H1: *Muito superficialmente, um ponto ou outro que foi abordado numa reunião dedicada a vários assuntos ...*

H2: *E às vezes também enviam por email, mas numa leitura muito na diagonal, muito superficial.*

Os dois professores sem cargo (E1 e E2) referem que o relatório do 1º ciclo de AEE não foi analisado em departamento, contudo ambos referem que foi mostrado em departamento (E1 e E2), ou seja, os docentes sem cargo (E1 e E2) apenas revelam conhecer o relatório, mas não capazes de apresentar muita informação sobre o relatório.

E1: *No nosso não. No departamento do primeiro ciclo não foi analisado. Foi dado conhecimento dos resultados e foi enviado para nós lermos (...) foi-nos mostrado, fomos informados que já tinha saído, que notas tinham sido atribuídas, quais eram os pontos fortes e os pontos fracos e remeteram-nos para o documento para o lermos.*

E2: *No nosso caso também não foi analisado. Tenho ideia de que falamos sobre ele e sobre os resultados na generalidade e do Muito Bom que tinha sido atribuído à escola, mas não estivemos a lê-lo e a vê-lo exhaustivamente.*

Em relação à notação do agrupamento o docente (E2) demonstra algum conhecimento enquanto o outro docente (E1) afirma apenas ter tido conhecimento das notas, dos pontos fortes e pontos fracos. Já o diretor do agrupamento (D1) revela um conhecimento mais aprofundado sobre a notação do 1.º ciclo de AEE porque refere os resultados da avaliação.

D1: *No primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas (...) fomos avaliados com a notação de Bom nos quatro domínios que estavam em avaliação.*

No que concerne à maneira como foi realizada a divulgação do relatório de AEE são referidos os diversos modos de o fazer, tais como: departamento (H1, F1 e F2), página de *Internet* (A3) e comunicação interna (H2) e reuniões com os diversos parceiros (D2).

A3: *E está divulgado na página. E enviamos para toda a gente.*

D2: *Portanto, há sempre uma ampla divulgação e, acima de tudo, essa divulgação sendo sistémica é uma divulgação que sensibiliza as pessoas e elas contribuem para o conforto...*

D2: *Faço sempre uma ampla comunicação dos nossos atos e a promoção dos nossos atos e há sempre uma mensagem que fica, portanto, as pessoas não desconhecem aquilo que nós vamos fazendo dentro da escola*

F1: *São sempre.*

F2: *Sim.*

H2: *E às vezes também enviam por email (...)*

H1: *(...) um ponto ou outro que foi abordado numa reunião dedicada a vários assuntos (...)*

O diretor do agrupamento (D2) refere que a divulgação foi realizada nas diversas reuniões que foi promovendo ao longo do ano letivo, evidenciando a comunicação com os diversos parceiros como fundamental para o agrupamento.

Em relação à segunda subcategoria **SUB – 02 - 2.ºCiclo de AEE** – verifica-se que apesar do relatório do 2ºciclo de AEE ser muito recente já há algum conhecimento sobre o que consta no relatório. O docente sem cargo (E2) refere já ter analisado o relatório na generalidade e ter conhecimento da notação, mas o outro docente (E1) afirma ainda não ter tido tempo de o fazer tendo

acrescentado, posteriormente, que já tinha sido realizado reuniões para tratar de assuntos relacionados com os planos de melhoria. Esta declaração pressupõe algum grau de análise do relatório dentro do departamento.

E1: *Ainda não tivemos tempo para a análise porque saiu há dois dias. Mas eu vou acrescentar que, entretanto, nós já fizemos ontem e anteontem duas reuniões extraordinárias para tratar assuntos relacionados com os planos de melhoria.*

E2: *No nosso caso também não foi analisado. Tenho ideia de que falamos sobre ele e sobre os resultados na generalidade e do Muito Bom que tinha sido atribuído à escola, mas não estivemos a lê-lo e a vê-lo exaustivamente.*

Um dos coordenadores (A3) afirma já ter lido atentamente o relatório “mastigado bem mastigado” centrando-se análise nos aspetos a melhorar. Outro coordenador (A1) salienta a evolução que se verificou na consolidação do processo de autoavaliação e demonstra, também, já ter realizado uma leitura atenta do relatório recentemente recebido.

A3: *Claro. Ainda no outro dia o recebemos e já o “mastiguei bem mastigado”. (...) Vimos aquilo que lá estava, pelo menos, aquilo que temos que melhorar.*

A1: *(..) do último relatório até agora que se nota uma evolução muito significativa no trabalho de autoavaliação interna, (...) que há uma evolução muito significativa em relação ao outro.*

O diretor do agrupamento (D1) considera que esta avaliação é mais justa, porque teve em conta as características específicas do agrupamento o que fez com que a análise dos resultados fosse mais justa. Na sua opinião a equipa que procedeu à avaliação do agrupamento neste ciclo estava mais bem preparada porque sabia o que distinguia este agrupamento de outros avaliados tanto em termos territoriais como valorizaram os documentos estruturantes de outra forma e triangularam os documentos de forma mais objetiva o que permitiu fazer uma leitura dos painéis mais completa.

D1: *Agora foi valorizado o contexto educativo em que a escola se encontra e, portanto, isso também foi um elemento de análise importante. (...) De modo geral esta equipa pareceu-nos mais bem preparada tecnicamente, muito conhecedora dos contextos educativos, por exemplo, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (...) do nosso contrato de autonomia, do plano anual de atividades, fizeram uma triangulação, penso eu, muito bem conseguida e muito objetiva que depois tentaram e conseguiram plenamente, a meu ver, comprovar ao nível dos painéis de entrevista que conduziram.*

Ao contrário do diretor do agrupamento (D1) o outro diretor do agrupamento (D2) demonstra ter uma visão muito negativa do 2.º ciclo de AEE. Considera o modelo bastante burocrático e centrado em

documentos e que depois resultaram em algo pouco substancial em que o mais importante foi o cumprimento do prazo de entrega. Na sua opinião os avaliadores não reconheceram as características identitárias do agrupamento e que estavam plasmado nos documentos estruturantes.

D2: (...) neste modelo atual basta lhe dizer que tivemos que mandar uma catadupa de documentos, muita informação de todos os atos praticados pelo meu agrupamento (...) e o que é facto é que depois não deu uma coisa com a outra.

D2: (...) O panorama que nos foi exigido o de cumprimento na entrega dos documentos estruturantes do agrupamento, de tudo o que pediram, e depois fizeram tábua rasa (...)

D2: (...) era a identidade da escola que estava repercutida nesses documentos, tanto é que quando se deu a realidade eu comecei a verificar que as pessoas estavam completamente desviadas desse propósito que era o de fazer a avaliação real das capacidades, das competências e dos atos do nosso agrupamento de escolas. (...)

Na sua perspetiva (D2) a equipa de AEE estava mais preocupada com a matriz “cega, surda e muda” que traziam predelineada e organizada e apenas tiveram em consideração os resultados que comprovavam os dados preliminares, isto é, no 2.º ciclo de AEE houve uma valorização dos resultados em detrimento do trabalho desenvolvido pelas escolas.

D2: (...) plasmaram aquilo numa matriz cega, surda e muda, podíamos argumentar o que quiséssemos (...) a equipa inspetiva estava obcecada, obstinada por uma matriz porque eles já traziam tudo muito bem organizado. (...) Olham a números (...) no qual balizam as suas questões e depois, implicitamente a avaliação, um contexto completamente virado para os resultados, para as metas e completamente desviado das realidades de cada unidade orgânica e, devo lhe dizer outra coisa muito importante (...)

D2: (...) que sentimos foi que a AEE fez ouvidos moucos a e plasmou muito a sua decisão numa matriz obscura sem razão de existir nos resultados desfocando o contexto (...)

D2: (...) a uma supervalorização dos resultados e desvalorizando o trabalho ...

No que concerne à notação atribuída ao agrupamento o diretor (D2) demonstra, ainda, discordância e ressabiamento, como ele admite, em relação à notação que foi atribuída ao agrupamento.

D2: (...) eu estou muito ressabiado com este modelo de avaliação porque injustamente fomos avaliados de Bom quando toda a comunidade sentia que foi um resultado muito baixo tanto nas nossas expectativas como nas nossas realidades,

D2: (...) nós estávamos num desencontro de imagem real que era a nossa como um desencontro da imagem surreal que era a deles.

Os diretores de turma (H1 e H2) revelam um grande desconhecimento do 2.º relatório e apenas referem que foram apontadas algumas sugestões.

H2: *Eu sei que esse relatório apontava para ... fazia assim umas pequenas sugestões*

...

H1: *Exato, de melhorias...*

Quanto à divulgação do relatório não existe grande lembrança sobre o assunto (F1, H1 e H2), mas (H2) considera que deve ter sido analisado em departamento, superficialmente. Em sentido diferente situa-se a opinião dos coordenadores (B5, B2 e B6) que afirmam que os relatórios foram analisados em departamento. Os docentes sem cargo (E1 e E2) demonstram ter conhecimento do 2.º relatório apesar deste ser muito recente e de já se terem realizado reuniões para o analisar (E1). Esta opinião é partilhada pelo coordenador (A3) que alude ao facto de já terem realizado reuniões a propósito do relatório enquanto o coordenador (A1) informa que o assunto já foi tratado levemente na equipa de AA, a que pertence, e que mais tarde irá ser ainda mais trabalhado.

F1: *Só há um, que eu conheça!*

H1: *Que me recorde, não!*

H2: *Às vezes ... lá está... como há tantos assuntos a tratar, normalmente, sempre que aparece um documento que vem ou da direção ou do pedagógico, ou o que seja, normalmente é sempre discutido ... agora, pronto, agora muitas vezes tece-se uma consideração mais superficial, o alinhamento geral como o da importância de criar mais aulas experimentais, por exemplo, mas assim em termos gerais.*

B5: *Foram.*

B2: *Foram enviados para cada...*

B6: *... para cada departamento.*

E1: *Sim, tive conhecimento dos dois relatórios de Avaliação Externa de Escolas. (...) nós já fizemos ontem e anteontem duas reuniões extraordinárias para tratar assuntos relacionados com os planos de melhoria. Isso já fizemos e, aliás, abordamos exatamente estes temas: o acompanhamento de supervisão ... os temas que a Inspeção acha que devem ser melhorados.*

E2: *Sim, sim.*

A3: *Claro. Ainda no outro dia o recebemos e já o “mastigui bem mastigado”. E já peguei nele nas duas últimas reuniões que fizemos e tiveram como base esse relatório.*

A1: *No meu caso é um bocadinho diferente. É ser analisado na equipa de autoavaliação, com certeza que sim. E tanto mais que agora vamos continuar a esmiuçá-lo melhor brevemente.*

O coordenador (A3) refere, também, que apesar de recente já se encontra divulgado na página de *Internet* da escola e será analisado de novo, no início do ano letivo seguinte.

A3: *E está divulgado na página. E enviamos para toda a gente. Já foi analisado e em setembro iremos continuar a trabalhar no relatório.*

Na quarta subcategoria **SUB – 03 – Relatório de AEE** – verifica-se qual o conhecimento que os inquiridos possuem do relatório de AEE e em que áreas foram identificadas como áreas fortes e áreas de melhoria para os agrupamentos dos estudos de caso.

Os relatórios de AEE são, amplamente, conhecidos pelos diferentes inquiridos (A3, A1, E1, E2 e F1). Apesar de ter reconhecido que conhece o relatório de AEE o coordenador (A1) considera que a apesar da ampla divulgação do relatório a maioria da comunidade escolar não terá lido o relatório e saberá apenas a notação atribuída.

A3: *Claro*

A1: *Sim.*

E1: *Sim, tive conhecimento dos dois relatórios de Avaliação Externa de Escolas.*

E2: *Sim, sim.*

F1: *Só há um, que eu conheça!*

A1: *(...) apesar da publicitação, da distribuição, da colocação nas plataformas digitais ... mesmo assim não sei se iríamos ter a surpresa de que ninguém leu o relatório da Avaliação Externa de Escolas. Sabem a nota.*

O impacto que o relatório teve nos agrupamentos em estudo é real, mas não existe consenso quando tem de se determinar em que áreas foram mais sentidas. A importância que é atribuída aos problemas apontados pela AEE depende de quem está a responder.

Começamos com um dos coordenadores (A2) que começa por evidenciar discordância com um dos pontos deves apontados, porque não concorda com o que foi apontado.

A2: *esse é um dos pontos com o qual eu não concordo porque acho que a comunicação está bem feita.*

Quando inquiridos sobre que questões foram apontadas nos relatórios são referidas várias ao nível organizacional, pedagógico ou curricular. Os inquiridos consideram que um dos níveis que foi muito referenciado foi o nível organizacional (A3, E1, G1, G2, D2, H2, B1, B3 e F2).

A3: *A nível organizacional acho que não temos nada, aliás eu acho que tudo o que está como superpositivo tem tudo a ver com a organização, gestão, liderança.*

E1: *Eu acho que no nosso caso são questões organizacionais, ou seja, a chegada da informação às escolas do primeiro ciclo, uma vez que somos muitas escolas e muito dispersas. Nós temos conhecimento por email porque o diretor nos faz sempre um memorando do que se passa em pedagógico e dá-nos a conhecer basicamente tudo o que é mais importante. Mas assim aprofundadamente não.*

G1: *Organizacional.*

G2: *Organizacional, essencialmente. Os pontos fracos foram essencialmente organizacionais.*

D2: Organizacionais, sem dúvida.

H2: Eu penso que neste aspeto não.

B1: Também organizacional, na questão da supervisão.

B3: Ah, sim, sim.

F2: No nosso caso foram mais organizacionais. Daquilo que eu tenho conhecimento foram mais organizacionais.

F2: Sim. Havia coisas que deviam estar no processo individual do aluno e estavam noutros sítios. Havia insuficiência ao nível de relatórios de informação que pudesse sustentar a avaliação de um aluno em específico. Havia coisas desse género.

Todavia, os diretores de turma (H1 e H2) afirmam não terem sido apontados problemas a nível organizacional.

H1: Não.

H2: Eu penso que neste aspeto não.

No que concerne ao nível pedagógico, são várias as pessoas que consideram que este é o nível onde se verificaram mais apontamentos (A1, D2, A3, A2, H1, H2, F1 e E2). São mencionadas a indisciplina (A1), supervisão pedagógica (A3 e A2), articulação (D2), aulas experimentais (H2 e F2).

A1: Este relatório aponta mais para questões pedagógicas. (...) Menciona, também, algumas situações pedagógicas relativamente à indisciplina que interfere consideravelmente e, depois, ...isto da parte negativa (...)

D2: Pedagógicas também (...)

A3: Aquilo que me pareceu a mim é que são mais a nível pedagógico, porque eu incluo a supervisão pedagógica num assunto pedagógico. (...) Na parte pedagógica a supervisão pode estar dentro de uma prática de sala de aula, dentro das metodologias, da aprendizagem do professor e penso que isto está mais ligado a isso, na minha opinião.

A2: Sim, se calhar, é mais essa parte. O que eu considero assim mais importante mesmo é a parte que diz respeito à supervisão pedagógica.

A2: É mesmo a parte da supervisão, especificamente aquela parte.

A3: Quando se fala dessa supervisão está mesmo com a intencionalidade de chegar à sala de aula.

D2: (...) falavam que havia pouca articulação com o desenvolvimento das aulas, entre o teórico e o prático,

H1: Mas sim, houve efeitos a esse nível.

H2: Não, vamos lá ver... tem sempre... qualquer opinião ou parecer de uma entidade ou de um órgão interno ou externo, obviamente que se nos aponta para alguma coisa do espectro pedagógico provoca sempre uma reflexão e, naturalmente, o que é que pode ser feito. E nesse caso pontual recordo-me perfeitamente que melhoramos um bocadinho a parte das aulas experimentais,

H1: Sim.

H1: É mais na parte pedagógica.

H2: É mais na parte pedagógica, é claro. E, também, é a parte que mais nos diz respeito.

F1: Pedagógicas houve aquela parte das Ciências Experimentais que eles apontaram

alguns problemas, lá está, dos blocos de quarenta e cinco minutos e que eles deduziram que nós não fazíamos e que era por isso que os resultados estavam piores.

E2: *Eu acho que em termos pedagógicos também levanta algumas questões senão não tínhamos aqui como ponto uma das áreas para melhoria o acompanhamento e a supervisão da prática letiva. Se calhar é preciso mais alguma ... existe trabalho colaborativo e isso é dito no relatório (...)*

A supervisão é um dos pontos comuns em alguns discursos (E2, A3, A2 e D1) num dos agrupamentos estudados, assim como a diferenciação pedagógica (E2 e A1)

E2: (...) para melhoria o acompanhamento e a supervisão da prática letiva.

A3: *Aquilo que me pareceu a mim é que são mais a nível pedagógico, porque eu incluo a supervisão pedagógica num assunto pedagógico. (...) Na parte pedagógica a supervisão pode estar dentro de uma prática de sala de aula, dentro das metodologias, da aprendizagem do professor e penso que isto está mais ligado a isso, na minha opinião.*

A2: *O que eu considero assim mais importante mesmo é a parte que diz respeito à supervisão pedagógica.*

A2: *É mesmo a parte da supervisão, especificamente aquela parte.*

D1: (...) preocuparam-se muito com as questões pedagógicas: a articulação e a supervisão.

E2: *E no relatório eles falam do nosso trabalho em termos diferenciados com alunos com Necessidades Educativas Especiais (...)*

A1: (...) mas numa perspetiva de partilha, de diferenciação,

E2: *E porque se calhar nós mesmo utilizando alguns materiais diferentes depois não os colocamos à disposição e, se calhar, é isso que falha porque nós até podemos pôr ou dar um aluno de um nível superior um trabalho diferente com outro nível de exigência e depois não aparece em lado nenhum.*

No outro agrupamento estudado são referidas mais as aulas experimentais como um ponto evidenciado no relatório e merecedor de melhoria (H2, F1 e H2)

H2: *E nesse caso pontual recordo-me perfeitamente que melhoramos um bocadinho a parte das aulas experimentais, apesar das aulas experimentais terem outro tipo de constrangimentos, por exemplo, se eu tenho dez microscópios e tenho dois a funcionar por muita boa-vontade que eu tenha não há milagres, não é?*

F1: *Pedagógicas houve aquela parte das Ciências Experimentais que eles apontaram alguns problemas, lá está, dos blocos de quarenta e cinco minutos e que eles deduziram que nós não fazíamos e que era por isso que os resultados estavam piores.*

H1: *Nomeadamente nas Ciências Experimentais lembro que foi assim uma das questões que apontavam como podendo vir a melhorar (...)*

Em relação aos pontos débeis apontados ao nível curricular consideram, os inquiridos, que este o nível menos afetado porque as matrizes curriculares estão definidas a nível nacional e que não sofreram alterações (A3, B4 e F1)

A3: *E não é tanto a curricular porque não estão a pôr em questão as matrizes curriculares, nem as nossas práticas curriculares ...*

B4: *Curriculares porque era a tal questão das experiências, se se faziam ou não, e tinha a ver com o cumprimento do currículo.*

F1: *Curriculares, não! O currículo é o mesmo. Acho que será mais pedagógica e nas estratégias de aprendizagem.*

Não deixa de ser interessante observar que a perspetiva dos diretores (D1 e D2) é mais abrangente (D1), porque conseguem identificar problemas apontados nos três níveis: organizacional, curricular e pedagógico.

D1: *De um modo geral um bocadinho de todas elas, mas preocuparam-se muito com as questões pedagógicas: a articulação e a supervisão.*

D2: *Sim, apontaram, embora na maior parte das circunstâncias estavam desajustadas e não e não vestimos esse fato de pronto a vestir, tamanho único. Rejeito isso, terminantemente.*

É de referir que o diretor de turma (H1) admitiu que o conhecimento que possui do tema é pouco aprofundado e não lhe permite falar muito sobre o tema.

H1: *E o nosso nível de conhecimento do relatório também não permite dizer cabalmente se essas vertentes tiveram melhorias ou se foram mexidas. Dá-nos a sensação que não.*

Na quarta subcategoria **SUB – 04 – Plano de melhoria** – constata-se que foi elaborado um plano de melhoria durante o 1.º ciclo de AEE de acordo com os diferentes inquiridos. Os entrevistados (E1, E2, H1, H2, B4 e B1) referem a sua elaboração no departamento onde foram procuradas soluções.

E1: *É sempre no departamento.*

E1: *Nunca essas coisas são a partir da direção aqui. A direção depois toma conhecimento no Pedagógico, aprova ou não aprova, mas é sempre a partir dos grupos ou então em cada Departamento sai uma opinião que depois é trabalhada no grupo específico.*

H1: *Sim, sim.*

H2: *E faz chegar essa informação depois aos departamentos e aos vários órgãos.*

B4: *Sim, exatamente.*

B1: *Sim, sim. Até porque cada um partilhou sugestões. Já não me lembrava disso.*

Contudo, de acordo com o diretor do agrupamento (D1) o plano de melhoria foi elaborado pela direção e enviado, posteriormente, para os restantes órgãos onde foi debatido. Na perspetiva do outro diretor (D2) o plano de melhoria foi elaborado em conjunto, mas acaba por referir que a equipa de autoavaliação é a grande responsável pelo plano de melhoria. Todavia, na opinião dos diretores de turma (H1, H2 e B1) a elaboração do plano aconteceu de cima para baixo, isto é, aconteceu em

função de orientações da direção. Neste sentido vai a opinião dos coordenadores (B1) que afirmam que o plano foi elaborado pela direção e dado a conhecer, mais tarde.

D1: Foi elaborado um plano de melhoria pela direção que foi debatido e apresentado em todos os departamentos e nos órgãos do agrupamento.

D2: Em conjunto. (...) Mas quem dá sugestões, quem centraliza as sugestões por forma a fazermos um plano de melhoria bem diagnosticado, muito bem plasmado nas grandes necessidades é de facto a equipa de autoavaliação.

H1: Eu penso que foi de cima para baixo. Portanto, a direção perante as indicações dadas pela avaliação externa procurou (...)

H2: De cima para baixo ... portanto, no fundo há um transmitir de informações e de conclusões desses estudos...

B1: Elaborou-se um plano de melhoria com base no relatório da AEE que foi obrigatório. A equipa de AA é que estava a fazer isso, mas como não há comprometimento por parte da direção depois não é aplicado.

O docente sem cargo (E1) admite, ao mesmo tempo, que sabe da existência do documento, mas afirma não saber muitos pormenores sendo que o problema não é falta de informação ou culpa da direção. Na sua opinião os docentes nem sempre dão importância e nem sempre leem tudo o que recebem

E1: Eles estão num documento. Nós podemos é não estar bem por dentro, mas aí o defeito é nosso e não é por falta de comunicação. Somos nós que damos pouca importância, e estou a falar por mim, e não leio tudo como devia. Agora que é feito é feito.

Os professores sem cargo (E1 e E2) relatam que o plano de melhoria foi elaborado a partir dos resultados e que as estratégias foram sendo alteradas. Esta posição é, ainda, sustentada pela opinião dos diretores de turma (G1 e G2) que afirmam que aconteceram mudanças analisadas e melhoradas nos seus departamentos. Também o docente (F1) afirma que se verificaram melhorias, mas apenas aconteceram aquelas que dependiam diretamente do agrupamento.

E1: Tem elaborado a partir dos resultados e da sua análise aliás porque é que estamos sempre a mudar determinadas estratégias é precisamente porque se estudou esses gráficos.

E2: Sim, tem daí a análise dos resultados.

G1: Sim, no departamento houve mudanças e foram analisadas melhoradas sempre.

G2: Sim, sim.

F1: Sim, dos planos de melhoria resultou que algumas coisas foram implementadas outras nem por isso. Aquelas que dependem só de nós foram.

Na opinião dos coordenadores de departamento (A2 e A3) o plano de melhoria foi elaborado tendo por base o relatório de autoavaliação do agrupamento, bem como uma formação que tinha sido realizada. O diretor (D2) e o coordenador (B1) apontam, também, como influência do plano de melhoria o relatório da equipa de AEE.

A2: *Foi elaborado um plano de melhoria.*

A2: *Sim e desta vez também já resultou um plano de melhoria, porque este já foi feito com base no relatório de autoavaliação.*

A3: *Exatamente. Do relatório de autoavaliação e desta formação (...) Pegamos nos nossos pontos a melhorar e um deles era a supervisão e o que se estava a fazer na formação e construimos o nosso plano estratégico de ação.*

D2: *(...) Há algumas áreas do relatório da Inspeção Geral de Educação influenciam a nossa atuação (...)*

B1: *Elaborou-se um plano de melhoria com base no relatório da AEE que foi obrigatório.*

O coordenador (A3) afirma que o plano de melhoria tinha na sua base os pontos a melhorar, mas de acordo com o coordenador (A1) a tarefa foi mais fácil porque já existia uma equipa habituada a trabalhar em planos de melhoria e que essa prática era sustentada pelo facto de serem um agrupamento TEIP.

A1: *Sim, (...) pelo facto de sermos TEIP, ele já existe e, portanto, em função desta informação avaliativa e em função do relatório interno de autoavaliação há uma equipa que está organizada para elaborar o plano de melhoria.*

A perspetiva do diretor de turma (G2) é diferente. Na sua opinião o plano de melhoria não foi elaborado no departamento, mas essa opinião não é partilha pelo colega diretor de turma (G1) que afirma que o plano de melhoria terá sido elaborado a nível de departamento.

G2: *A nível de departamento? Não!*

G1: *Eu penso que a nível de departamento o teremos feito.*

As afirmações contrárias demonstram não haver concordância nas suas opiniões, inicialmente. Contudo, mais à frente na entrevista acabam por concordar que a elaboração do plano de melhoria passou pelo departamento.

G1: *Sim, no departamento houve mudanças e foram analisadas melhoradas sempre.*

G2: *Sim, sim.*

Quando inquiridos sobre a divulgação do plano de melhoria tanto o docente (E2) como o docente (E1) afirmam que foram divulgados apesar de não se lembrarem dos pormenores. De acordo com o coordenador (B1) a divulgação do plano de melhoria é um problema que deve ser resolvido.

E2: São divulgados e estão escritos num documento que eu não sei identificar agora porque eu li-os. Era aumentar a taxa de sucesso...acho que era Matemática, manter e Português aumentar no nono ano...

E1: Eles estão num documento. Nós podemos é não estar bem por dentro, mas aí o defeito é nosso e não é por falta de comunicação. Somos nós que damos pouca importância, e estou a falar por mim, e não leio tudo como devia. Agora que é feito é feito.

B1: Este é o grande handicap. Aliás já apontei isso num dos itens do Projeto Educativo e tem lá o trabalho da equipa com muitos aspetos positivos, mas depois falta o resto e isso tem que ser melhorado.

Relativamente ao efeito do plano de melhoria são referidas melhorias pelos diversos entrevistados. O coordenador (A3) refere que nenhuma das medidas mencionadas no plano de melhoria ficou por realizar e afirma, ainda, a superação de algumas.

A3: Sim e os objetivos foram atingidos e alguns deles até superados. E não houve nenhum que tivesse ficado por realizar.

A4: Eu acho que estas questões de coisas a melhorar são um pouco questões de modas e que às vezes podem conduzir as questões de gestão para determinadas linhas de ação e pode haver esquecimento de outras linhas de ação que também são importantes e, às vezes, os relatórios apontam nesse sentido.

O coordenador (A4) considera que os aspetos a melhorar são “questões de moda”, ou seja, estão de acordo com interesses e orientações superiores.

Para o diretor do agrupamento (D1) existia vontade de melhorar e todos os aspetos de melhoria apontados no 1.º ciclo de AEE foram atingidos com muito sucesso.

D1: (...) a motivação e necessidade de melhorar mais rapidamente os resultados escolares, aliás, desígnio que foi conseguido

D1: Devo dizer que foi de tal maneira conseguido que todos os aspetos de melhoria apontados no relatório do primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas foram todos ultrapassados.

D1: Neste momento daquilo que era identificado como melhorias a processar do primeiro ciclo para diante foi tudo resolvido.

A segunda categoria a emergir dizia respeito aos resultados e foi codificada como **CAT – 02 – Resultados** - e apresenta a opinião dos entrevistados sobre o impacto que a AEE teve nos resultados académicos dos alunos nos dois agrupamentos (estudo de casos I e II).

Categoria	CAT - 02	Resultados
------------------	-----------------	------------

Tabela 69 - Categoria 02 (Resultados)

Os resultados, na opinião do docente sem cargo (E1) e o diretor (D2), passaram a ser mais valorizados, mas, para o docente (E1) tal não estava relacionado com a visita da equipa de AEE. Para o docente este facto está relacionado com a avaliação docente, com os exames, com as médias nacionais e *rankings*. Já o docente sem cargo (E2) considerou que os resultados sempre foram valorizados pelos docentes porque é algo inerente à profissão. Também o coordenador (A4) alude existência da valorização dos resultados, mas relacionada com uma aprendizagem mais eficiente e produtiva por parte dos alunos.

E1: *Eu acho que os professores valorizam os resultados dos alunos a partir do momento em que os resultados dos alunos nos avaliam a nós próprios, mais nada. Não tem nada a ver com a Inspeção que veio. Tem a ver com os exames, tem a ver com as médias nacionais, tem a ver com os rankings.*

E2: *Eu acho que enquanto professor nós temos sempre que valorizar os resultados dos nossos alunos (...) Eu nem sou disciplina sujeita a exame e, portanto, acho que é obrigação do professor o questionamento constante.*

A4: *O professor quer sempre que os alunos tenham os melhores resultados, porque significa que o aluno está a aprender.*

D2: *Claro que sim. Influencia. É verdade houve uma valorização dos resultados. Não devia, sabe.*

Os resultados assumem, também, uma grande importância para o conselho geral porque a sua evolução é uma preocupação para este órgão e para o coordenador (B1) os resultados são os mais valorizados nas ações desenvolvidas na escola.

D1: *(...) conselho geral (...) quer saber sempre e de forma muito esclarecida é a evolução dos resultados e nós temos que estar preparados para dar uma resposta.*

B1: *Os resultados estão no topo de tudo e de todas as nossas ações.*

Para o coordenador (A2) a importância dos resultados está associado ao valor dado pela equipa de AEE aos resultados e ao sucesso. Esta opinião é partilhada pelo diretor (D2) que afirma que verificou uma valorização dos resultados instigado pelo valor dado aos resultados pela equipa de AEE.

A2: *É assim, é um dos pontos que é logo debatido. Eles fazem logo as médias da avaliação, portanto, tem que influenciar mesmo. Nós temos que trabalhar para o sucesso.*

D2: *Exatamente. A uma supervalorização dos resultados e desvalorizando o trabalho (...)*

O coordenador A3 concorda com a opinião emitida pelo coordenador (A2) e refere uma expressão que consta no relatório para justificar a sua opinião.

A3: *Quando nós lemos um relatório e basta pegar na parte onde diz “a melhorar” e se é a melhorar é a melhorar a instituição e, na minha perspectiva, os resultados estão relacionados.*

De acordo com o mesmo coordenador as melhorias sugeridas estão diretamente relacionadas com os resultados dos alunos. As sugestões emitidas pela equipa AEE devem ser tidas em conta porque os problemas detetados nem sempre são percecionados por quem está no interior da organização.

A3: *Se nós vemos que o conselho é melhorar isto e isto foi porque com certeza porque viram fragilidades que às vezes, nós internamente, nem as vemos e quem vem de fora consegue vê-las com maior lucidez. Portanto, se as veem e nos alertam e se nós pegamos nisso e as trabalhamos vamos saber de onde vem o problema (...) diretamente ou indiretamente (...) chegamos aos resultados.*

O professor sem cargo (E1) condena a importância dada aos resultados e a prática existente no agrupamento de divulgar publicamente os resultados obtidos pelas diferentes turmas, uma vez que os resultados estão estreitamente conectados com a qualidade da turma

E1: *(...) no final de cada ano saem as notas e depois saem num grande placard lá no auditório para toda a gente ver “Aquele professor teve as notas assim e assim”. Porque é assim eu já tive turmas a minha turma deste ano é excelente, mas eu já tive turmas péssimas e o trabalho não quer dizer que fosse pior. Por exemplo, a nossa ...*

Já o professor sem cargo (E2) considera que devem apenas questionar e analisar os resultados no seio de grupo.

E2: *(...) Mas nós também temos que nos questionar face aos resultados mediante o grupo que temos.*

O coordenador (A3) afirma que quando a direção recebe o relatório vai exigir mais dos coordenadores, que por sua vez, vão exigir mais para poderem responder superiormente. A melhoria dos resultados pressupõem definição de estratégias, medidas para o sucesso, atividades conjuntas e articulação.

A3: *(...) o diretor recebe a informação (...) os cargos, dos professores das lideranças intermédias e de certeza que lhes vai exigir mais porque quer mais o que faz com que os coordenadores, também, têm que pegar nos seus professores e pedir-lhes mais. Temos que fazer estratégias para isso, medidas de sucesso para aquilo, atividades conjuntas, articulação entre ciclos, entre anos e depois fazê-los trabalhar.*

Refere-se, ainda, que o coordenador (A2) menciona os resultados académicos associados com os resultados sociais. Na sua opinião é dada uma ênfase excessiva os resultados académicos em

detrimento dos resultados sociais que não podem ser medidos. Para a opinião pública os resultados académicos são os mais importantes.

A2: *Eu acho que o grande problema aqui tem a ver só com os resultados académicos e nós também temos resultados sociais e isso nunca é medido. O que interessa é que o aluno tenha três ou tenha quatro e a taxa de sucesso dos alunos, etc.*

A2: (...) nós quando ouvimos na comunicação social e em todo lado usa-se sempre os resultados académicos.

De acordo com o coordenador (A1) a AEE estava mais orientada para os resultados, sendo que este era o primeiro ponto da sua ordem de trabalhos da equipa de AEE.

A1: (...) a AEE veio (...) direccionar para os resultados e disso não há dúvida nenhuma. Aliás o primeiro ponto da Avaliação Externa de Escolas são os resultados.

O diretor do agrupamento (D1) considerou que no 1.º ciclo avaliativo a melhoria dos resultados assumiu uma grande importância para a equipa de AA, sendo que esta decisão terá sido um erro. Observou, ainda, que os resultados escolares não são tudo o que existe na escola.

D1: (...) estava muito focada na questão da melhoria dos resultados e, portanto, admito que a equipa de autoavaliação na altura constituída se tenha focado (...) resultados e (...) mas efetivamente a vida da escola não se pode resumir aos resultados escolares e há mais vida na escola para além dos resultados.

D1: Sim, sim! Claro que sim! Nós cometemos o erro talvez... enfim... de dar um enfoque muito grande à questão dos resultados.

Na opinião do diretor (D1) os resultados são apenas um indicador a ser observado, mas não devem ser sobrevalorizados.

D1: (...) os resultados valem o que valem, mas não deixam de ser um indicador muito importante para a qualificação da escola como uma boa escola.

A terceira categoria emergente refere-se à relação entre a escola e a comunidade e foi codificada como **CAT – 03 – Relações entre a escola e a comunidade** – e diz respeito à opinião dos entrevistados sobre uma prática que tem sido muito valorizada pela AEE e que envolve a interação da escola e a comunidade envolvente.

Categoria	CAT – 03	Relação entre a escola e a comunidade
------------------	-----------------	---------------------------------------

Tabela 70 - Categoria 03 (Relação entre a escola e a comunidade)

Na opinião do coordenador (B1) as equipas de AEE não valorizam muito a relação existente entre a escola e a comunidade envolvente, mas o docente sem cargo e o diretor (E1 e D2) preferem salientar que a relação entre a escola e a comunidade que a rodeia sempre existiu. O docente sem cargo (E1) relembra que essa relação, no agrupamento, é longínqua e faz questão de referir que essa relação não se desenvolveu com a AEE. O que tem acontecido é o aumento do envolvimento dos pais, da comunidade com a escola. Esta relação tem inclusive aberto as portas das salas de aulas, algo impensável há uns anos. Já para o diretor (D2) a relação existente é algo que desenvolve desde que assumiu a direção do agrupamento. Evidências da relação existente entre a comunidade e a escola também surgem na opinião emitida pelos diretores de turma que referem que esta relação não está relacionada com a AEE (H1).

B1: *Eles valorizam pouco isso, acho eu.*

E1: *Há quantos anos temos Avaliação Externa de Escolas? Eu estava na direção na altura da primeira Inspeção e fiz parte do painel e nessa altura nós já tínhamos uma grande atividade com pais. Sempre tivemos! Agora que desde aí se tem fomentado muito mais a entrada dos pais na escola e a participação dos pais, sim! É verdade! Mesmo nós professores preocupamo-nos muito mais em abrir as salas de aulas aos pais e pedir o apoio aos pais e isso faz-se no agrupamento inteiro.*

D2: *Não de todo. Essa relação entre a escola e a comunidade tem muito a ver com a identidade de cada um e a minha filosofia é de que a escola deve estar aberta à comunidade e essa relação, desde que eu assumi como diretor, em 2009, essa relação da escola com a comunidade até se confunde, no bom sentido, e foi uma prática de iniciativa pessoa.*

H1: *Eu acho que se manteve porque ela já é muito presente e continua a ser. Não me parece que em função da AEE que tenha havido uma alteração significativa a esse nível.*

O docente sem cargo (E2) refere que apesar de estar há pouco tempo no agrupamento tem encontrado evidências dessa relação positiva entre o agrupamento e a comunidade envolvente. Classifica essa relação como “aberta” e dá o exemplo da realização do picnic organizado pelos pais e continuou a dar exemplos dessa relação. Esta abertura, também é corroborada pelo coordenador (A1). Outros exemplos de atividades desenvolvidas no agrupamento e que são abertas à comunidade são apresentados (B2 e F1).

E2: (...) O que eu vejo é uma escola muito aberta à comunidade. Por exemplo, no dia catorze de maio houve um picnic à tarde, acho que organizado pela Associação de Pais, não é?

A1: (...) aqui, existe uma grande participação, existe uma grande abertura não tanto em consequência do processo da autoavaliação.

E2: Mas de manhã tivemos muitas atividades. Por exemplo, eu fui a responsável pelo laboratório de Ciências e estive com alguns miúdos a fazer atividades para os pais e para os meninos do quarto ano, mas isto é um exemplo.

B2: (...) como a Semana da Leitura, em dias do Diploma, dias do Agrupamento, que são dias muito específicos (...) nós trazemos muito a comunidade (...)

F1: Nos últimos anos isto é uma festa. No ano passado fizemos uma Feira Romana e este ano foi a Feira Popular de S. João. As pessoas aderem e gostam. É um dia inteiro, manhã, tarde e noite.

O docente sem cargo (E1) refere, também, o exemplo de um gabinete que dinamiza atividades com a colaboração dos pais e considera essa relação um ponto forte e como algo bastante positivo e que ocorre sistematicamente ao longo do ano letivo. Este facto é corroborado pelo docente (E2).

E1: (...) o nosso Gabinete de Apoio à Família, faz muitas atividades com os pais.

E1: (...) Acho que um dos nossos pontos fortes é mesmo a relação com a comunidade.

E2: Acho que a escola está sempre aberta para receber os pais, mesmo os diretores de turma que estão sempre disponíveis para receber os pais mesmo fora de horas.

E1: Mesmo sábados e tudo. As nossas festas de Natal (...) são feitas ao domingo à tarde porque a comunidade pede que seja e nós fazemos.

De acordo com os coordenadores (A3, A4, A1) essa longa relação está ancorada na necessidade da mudança de imagem do agrupamento, na existência do projeto TEIP, na alocação de recursos no desenvolvimento desta relação, nas associações de pais muito representativas e colaborantes. A lógica de mercado, também, é relacionada com o aumento de interações com a comunidade envolvente (B5 e B4).

A3: Acho que foi a partir do momento que nós vimos estávamos a perder alunos que tivemos que mexer na imagem da escola (...) portanto, acho que não foi a Avaliação Externa de Escolas. Fomos nós mesmo que detetamos essa fragilidade e decidimos investir nesse ponto

A4: E também com o facto de terem recursos acrescidos de serem TEIP e puderem usar esses recursos a favor da imagem e da relação escola/família, escola/comunidade.

A1: Aqui na escola sempre houve uma cultura participativa da comunidade (...) existe uma associação de pais por cada unidade agrupada neste estabelecimento e, para além disso, ainda há uma união de associação de pais, portanto, todos eles estão muito bem distribuídos e são todos muito colaborativos e nesse aspeto tínhamos representação.

B5: *Nós no conselho pedagógico debatemos essa questão.*

B4: *E nós decidimos precisamente este ano e, por isso, é que há aquela atividade aberta para a comunidade.*

Os dois diretores do agrupamento (D1 e D2) corroboram a apreciação dos colegas coordenadores e docentes sem cargo. O diretor (D1) refere que numa visita recente de outra equipa de AEE ficou reconhecida relação ativa existente entre a escola e a comunidade que é demonstrada através das muitas atividades desenvolvidas e das parcerias estabelecidas com as diferentes entidades.

D1: *(...) a equipa de AEE que nos visitou recentemente reconheceu que o agrupamento tinha uma prática a nível de parcerias educativas como relacionamento com os parceiros da comunidade muito forte e muito bem conseguida, portanto, aí não nos trouxe absolutamente nada de novo, apenas reconheceu aquilo que nós já fazemos nesse domínio.*

D1: *(...) uma forte relação de grande proximidade e envolvimento dos pais na vida da escola e nas decisões da vida da escola através dos representantes do movimento associativo dos pais e dos encarregados de educação eleitos representantes nas turmas dos três ciclos de ensino e do ensino pré-escolar (...)*

O diretor do agrupamento (D2) observa que apesar da relação entre a comunidade e a escola já existir há bastante tempo considera que esta relação sofreu um grande impulso com a AEE. Este evento está diretamente relacionado com a quantidade de reuniões que o diretor promove junto da comunidade envolvente, todavia, os coordenadores (B2 e B1), também, referem que a partir da AEE sofreu algum impacto, porque o que era realizado pontualmente passou a ser algo mais intencional e frequente. Destaca-se que o diretor de turma (F2) argumenta que, também, é do interesse da direção manter uma relação de proximidade com os pais e as associações de pais e que essa relação é reforçada com a intervenção direta dos diretores de turma (F1).

D2: *Claro que sim. Constantemente, eu reúno periodicamente com as associações de pais, reúno, também, com os pais todos do agrupamento, eu faço questão de reunir no início do ano letivo com todas as unidades orgânicas, reuni com os pais, com toda a comunidade educativa, com toda a gente (...) mas também temos sempre muita receptividade das instituições externas à nossa comunidade educativa (...)*

B2: *Eu penso que nós tivemos mais cuidado em chamar a comunidade à escola. (...)*

B1: *Começamos a ter mais cuidado é com a visibilidade...*

F2: *O que eu sinto é que existe interesse da escola ou da organização da escola em ter uma boa relação com os pais. Existe esse interesse e que é natural porque os pais são elementos importantes e, politicamente, a escola funciona melhor se tivermos do nosso lado os pais, não é?*

F1: *Agora é assim, o diretor é que faz muito esse papel de intermediação com os encarregados de educação, com autarquias, com o pavilhão, com as comunidades locais... E depois é só através dos diretores de turma...*

F2: *Sim, pronto. Há certos momentos! Sim os diretores de turma. Eu sinto que há um interesse e há um cuidado e...*

Outro facto referido prende-se com atividades que já existiam e a necessidade de as tornar mais visíveis, de as mostrar à comunidade. Esta necessidade chegou a ser discutida no conselho pedagógico (B2, B5 e B4).

B2: *Mas mesmo assim é engraçado. Na reunião de projetos, da semana passada, e isto tem que ser ainda mais valorizado, mais visível porque para nós como é tão normal fazemos isto há muitos anos e achávamos que até não era importante, mas nos tempos que correm é preciso passar para a comunidade ... (riso)*

B5: *Nós no conselho pedagógico debatemos essa questão.*

B4: *E nós decidimos precisamente este ano e, por isso, é que há aquela atividade aberta para a comunidade.*

A categoria que se segue é a **CA – 04 – Rankings** – e surgiu no decorrer de uma entrevista e devido à pertinência da pergunta decidiu-se proceder a uma pequena alteração do guião e fazer uma pergunta relacionada com o tema dos rankings, uma vez que esta temática diz respeito a algo problemático e que afeta anualmente a perceção que a comunidade tem das escolas públicas.

Categoria	CAT – 04	Rankings
------------------	-----------------	----------

Tabela 71 - Categoria 04 (Rankings)

Esta categoria consegue obter respostas muito semelhantes por parte dos entrevistados. Os professores sem cargos não valorizam os resultados dos *rankings* e na opinião do docente E1 os pais não os consideram importantes. A resposta do outro docente (E2) é um pouco mais enigmática.

E1: *Os rankings. À avaliação eles não ligam nenhum. Nós falamos nisso, o diretor em todas as reuniões fala nisso, mas os pais não ligam nenhum.*

E2: *Os rankings. Aí tínhamos que discutir muito.*

Os coordenadores de departamento referem que os *rankings* são de mais fácil acesso por parte dos pais (A3) porque são transmitidos através dos meios de comunicação (A2), tais como, jornais e televisão (A1).

A3: *É aquilo que os pais têm mais acesso e que são os rankings através dos jornais...*

A2: *Pelos meios de comunicação...*

A1: *Os jornais, as televisões...*

Todavia, os resultados dão origem a leituras enviesadas (A1), mas isso acontecerá porque os pais já têm acesso à informação já enviesada e são bombardeados por todos os meios com os resultados.

A1: *Até conseguem fazer leituras enviesadas dos rankings.*

A1: *Os pais fazem porque isso já vem de outros lados.*

Os coordenadores continuam a referir que apesar da informação dos rankings ser mais acessível por causa da divulgação feita pelos meios de comunicação consideraram que os pais também têm acesso ao relatório de AEE. Este relatório é enviado para as associações de pais. Os coordenadores salientam, contudo, a linguagem que é usada nos relatórios e que será de difícil compreensão para as pessoas que estão fora das escolas e até mesmo para os docentes. O coordenador (A2) alude a extensão do relatório comparativamente com linguagem que é utilizada pelos rankings. Na sua opinião representa uma luta entre uma leitura extensa versus números.

A3: *Mas não quer dizer que os pais não possam ter acesso aos relatórios da Avaliação Externa de Escolas porque estes estão na plataforma e é enviado a todas as associações de pais (...) Mas eles não entendem aquela linguagem com facilidade (...) Às vezes, até nós docentes temos alguma dificuldade.*

A2: *É porque é extenso e os rankings são só números.*

A3: *São só números e depois aquilo já vem feito de forma a que eles entendam.*

O coordenador (A3) refere ainda a forma como os dados são apresentados e considera-os formatados para responder às intenções de quem os apresenta. Dados como as características do agrupamento, o número de alunos, os problemas que as escolas enfrentam não são considerados na elaboração dos *rankings*.

A1: *... Mas vamos ver o outro e o não-sei-quantos está acima ou está abaixo e está dez lugares acima, ui está muito abaixo... é a pior escola do agrupamento...*

A3: *E depois isso não ajuda nada, porque às vezes não é bem assim.*

A2: *Não se considera o número de alunos das escolas...*

A1: *... Mas vamos ver o outro e o não-sei-quantos está acima ou está abaixo e está dez lugares acima, ui está muito abaixo... é a pior escola do agrupamento...*

De acordo com os coordenadores há interesses associados à divulgação dos *rankings*. Essa divulgação não interessa só aos pais, mas, também, às Câmaras. A situação agudiza-se em zonas em que existem escolas privadas e públicas.

A3: *(...) Mas não são só os pais que valorizam isso. As Câmaras... que andam sempre na comparação. Onde há privados e públicos a brincadeira já não soa tão bem.*

Quando questionamos os diretores de turma (G1 e G2) sobre se os pais valorizam mais os rankings ou à AEE respondem, sem hesitação, que são os rankings que são mais valorizados.

G2: *Se calhar os rankings.*

G1: *Os rankings.*

O diretor de turma (G2) explica a sua resposta com o facto de os rankings serem muito mediáticos e considera a comparação é injusta.

G2: *Porque são mais mediáticos e há aquele fator de comparação claramente injusta.*

E é muito relativo e muito injusto.

O diretor (D1) afirma que para os pais a publicação dos *rankings* é importante e quando as escolas dos seus filhos aparecem bem classificadas sentem-se orgulhosos do facto. No entanto, acaba por desvalorizar o seu valor e referir que devem ser desvalorizados.

D1: *Eu não posso deixar de reconhecer que os encarregados de educação olham para os rankings, naturalmente que sim, e ficam muito satisfeitos quando veem as suas escolas mais ou menos bem situadas na tabela.*

D1: *Hoje as pessoas também já têm consciência de que os rankings valem o que valem e, portanto, devem ser vistos de uma forma relativa.*

Segundo o diretor do agrupamento (D1) o que deve ser valorizado é o relatório de AEE e considera que deve ser olhado com atenção quando a mesma escola pode surgir mais posicionada nos *rankings* e obter uma classificação excelente na AEE. Considera injusto o facto de escolas privadas não serem sujeitas a avaliação da AEE, mas, ao mesmo tempo, poderem surgir bem classificadas nos *rankings*. Só este facto serve para justificar a relativização da importância dos *rankings*.

D1: *(...) ranking que é cego e que é absolutamente insensível ao contexto em que a escola se insere. As nossas escolas estão todas cotadas com Muito Bom na AEE do segundo ciclo, mas estas mesmas escolas se olharmos para a tabela do ranking estão abaixo, às vezes, de escolas particulares ou cooperativas que para já não foram avaliadas externamente e que apenas apresentam resultados escolares que valem o que valem. É por isso que isto deve ser relativizado.*

A categoria seguinte é a **CAT – 05 – Partilha e colaboração**. Os entrevistados são convidados a partilhar ideias e opiniões sobre que tipo de partilhas e práticas colaborativas se desenvolvem nos agrupamentos

Categoria	CAT – 05	Partilha e colaboração
------------------	-----------------	------------------------

Tabela 72 - Categoria 05 (Partilha e colaboração)

A partilha e a colaboração de todos reforçou a existência de mais atividades desenvolvidas coletivamente e em maior articulação. Essa partilha e articulação ficam evidentes no discurso dos entrevistados. Certezas de que este trabalho de articulação e colaborativo já era realizado foram aparecendo (A3, A2, E1, B1, F1, F2, D2 e G2).

A3: (...) a nossa escola nunca teve essa fragilidade de falta de colaboração entre os professores. Houve sempre uma dinâmica, talvez por não ser uma escola muito grande (...)

A2: Não é um problema. Nós já tínhamos essas práticas.

E1: Já estava a acontecer embora acredito que com a primeira Avaliação Externa de Escolas as coisas se tenham implementado ainda com mais força.

A2: E aqui nota-se muito. As pessoas são muito colaborantes e ficam sempre que se pede. Há sempre alguém que ajuda e que fica.

B1: Há aqui, também, algo que vem de trás.

F1: Essa partilha acontece muito no trabalho de equipa. Cada grupo tem quarenta e cinco minutos no seu horário e nesse tempo veem as atividades que querem fazer, fala-se de atividades que são mais difíceis de introduzir e trocam-se ideias. Se houver necessidade, e às vezes há de fazer a experimentação de algumas coisas.

F2: Nós não temos. Nós temos uma reunião semanal, mas vejo nos outros grupos que têm cuidado na produção de testes e porque eu, às vezes, acompanho alunos nas avaliações e eu vejo que eles fazem o mesmo tipo de testes.

A3: Muitas das atividades não é um que se lembra de as fazer. É sempre um conjunto de professores (...)

D2: Não, o trabalho colaborativo sempre foi implementado como eu lhe disse muito através daquilo que se preconizava e idealizava no conselho pedagógico, mas tenho de lhe dizer que nós começamos muito antes da inspeção a criar aqui tardes, momentos de horário livre para as equipas reunirem. Constituímos as equipas de ano que produziram um trabalho muito interligado, dinâmico, no sentido de se ligarem os departamentos uns aos outros e não foi através daquilo que a equipa da AEE nos tivesse alertado que nós criamos novas dinâmicas ...

G2: É assim ... algumas atividades de maior interligação, de maior articulação, nalgumas coisas, sim! Em termos de visitas de estudo, por exemplo, começaram a ser feitas...

O coordenador (A3) continua a referir que a escola é que demonstra força e todos querem trabalhar para a imagem da escola que associa à concorrência que sofrem. Na sua opinião, para ultrapassar os problemas vividos, é preciso arranjar estratégias que possibilitam novas oportunidades e resultam de que os professores trabalhem mais. Para ele a AEE é representa, apenas, um pico na vida da escola.

A3: *Eu acho que isso tem muito a ver com a força de todos aqui na escola, de querermos trabalhar (...) para a imagem da escola devido à concorrência que temos. (...) as oportunidades são poucas e nós temos que lhes proporcionar e criar oportunidades e é isso que faz com que os professores trabalhem muitas horas. A AEE tem o pico, mas é sempre acompanhado de nós querermos melhorar o nosso espaço.*

De acordo com o professor sem cargo (E1) a partilha já acontecia, mas considera que a 1.ªAEE impulsionou a realização de atividades partilhadas e promoveu a colaboração entre os docentes. Refere, contudo, que o facto de ser um agrupamento TEIP e a equipa de AA promoveram, ainda mais, essa prática. A posição evidenciada pelo coordenador (A1) demonstra concordância com a posição defendida pelo docente (E1) porque relaciona o desenvolvimento de práticas de colaboração e partilha mais frequentes que levaram à introdução de novas metodologias de trabalho, tais como, planos de articulação, grelhas e projetos de articulação curricular. No mesmo sentido surge a opinião do diretor de turma (G2) que considera que passou a haver uma mais articulação nas atividades desenvolvidas sendo as visitas de estudo um exemplo da prática de colaboração e articulação. Esta posição é partilhada pelo outro diretor de turma (G1).

E1: *(...) Já estava a acontecer embora acredito que com a primeira AEE as coisas se tenham implementado ainda com mais força. (...) O nosso grupo de autoavaliação é muito importante para isso (...) Mas o TEIP, para mim, foi o grande implementador de muitas mudanças aqui no agrupamento (...).*

A1: *Mexeu principalmente pela introdução de novas metodologias organizacionais a nível de ciclos de ensino e isso logo foi um meio mais que suficiente para provocar o trabalho colaborativo e a partir do trabalho colaborativo foi surgindo cada vez mais produção, mais organização foram introduzidos coisas interessantes tipo planos de articulação curricular que envolvem os diferentes tipos de ensino, foram introduzidas as grelhas de articulação curricular. Portanto, cada escola passa a ter um projeto de articulação curricular, cada escola passa a ter uma grelha de articulação curricular em que cada escola entra nos diferentes anos e veem os conteúdos que podem articular entre si utilizando diferentes atividades, partilham conteúdos e articulam conteúdos de forma a conseguir atingir o melhor objetivo pedagógico.*

G2: *É assim ... algumas atividades de maior interligação, de maior articulação, algumas coisas, sim! Em termos de visitas de estudo, por exemplo, começaram a ser feitas*

G1: *Ah! Só se for nas visitas de estudo, a englobar várias disciplinas!*

O coordenador (A1) foi perentório em considerar o 1.º ciclo de AEE como inovador e potenciador de mudanças, pois promoveu a articulação curricular não só de atividades, mas, igualmente, de conteúdos e, por fim, o trabalho colaborativo. Exemplifica trabalhos colaborativos que começaram a acontecer entre o 1.º ciclo de AEE e o 2.º ciclo de AEE para solidificar a sua posição e refere a

existência de projetos e atividades que são desenvolvidas com regularidade e demonstram a partilha e colaboração entre ciclos e que envolvem toda a comunidade e que previamente não existiam.

A1: *O primeiro ciclo é todo ele até por causa das inovações que foram introduzidas deste projeto de articulação curricular ...ele logo desde aí é potenciador de uma articulação muito grande de conteúdos. (...) para se consolidar essa articulação de conteúdos são necessários à necessidade das atividades, portanto, nós não partilhamos nem articulamos atividades, nós articulamos conteúdos que são inseridos em atividades, logo o trabalho passa a ser um trabalho colaborativo.*

A1: *Em relação ao primeiro ciclo com o 2º ciclo aqui foi criado, por exemplo, o projeto de Ciências em que os alunos vêm frequentemente ao segundo ciclo partilhar os laboratórios de Ciências Experimentais e têm projetos implementados e, depois, há um conjunto de atividades que já são aglomeradoras de toda a comunidade escolar e que se desenvolvem na escola sede do agrupamento, tais como o dia da Saúde e da Alimentação, ou seja, atividades mais abrangentes e que possibilitam a articulação entre os diferentes níveis de ensino.*

A sexta categoria em análise é a **CAT – 06 – Estruturas de gestão intermédia** – em que os vários entrevistados partilharam ideias e opiniões sobre o impacto que a AEE provocou nas estruturas no que concerne aos agrupamentos estudados.

Categoria	CAT - 06	Estruturas de gestão intermédias
------------------	-----------------	----------------------------------

Tabela 73 - Categoria 06 (Estruturas de gestão intermédias)

Quando inquiridos sobre se aconteceram alterações no funcionamento das estruturas intermédias depois da visita das equipas de AEE os inquiridos (E1, E2, G1, G2, B5) consideram que esse impacto não é visível, porque os coordenadores continuam a funcionar como elo entre os professores e o conselho pedagógico, sendo que os coordenadores (A2 e A1) referem que não se verificou impacto no funcionamento do departamento porque tudo continua na mesma, exceto que, para o coordenador (A1) o impacto aconteceu na equipa de AA e por imposição legal. Na perspetiva do diretor do agrupamento (D1) o impacto sentiu-se na necessidade de articular mais. Manifestando uma posição completamente contrária o diretor (D2) afirma veementemente que não se sentiu qualquer impacto nas estruturas de gestão intermédia.

E1: *Nesse aspeto não há muita diferença. O coordenador está no pedagógico, leva as nossas opiniões, fazemos as reuniões (...) onde ele recolhe as informações e leva.*

Já era assim.

E2: *Eu só posso falar desta avaliação e não me consigo aperceber (...) preocupamos em escrever o texto que traduzia mesmo a opinião do departamento para levar, sobre vários assuntos, que o conselho pedagógico tinha pedido (...)*

G1: *Não, honestamente, não!*

G2: *Não! Absolutamente nada!*

B5: *Eu penso que não. Eu já estou aqui neste agrupamento há muitos anos, desde 2000, e acho que não. Mesmo quem vem de fora nota que isto já é uma coisa que já é hábito.*

A2: *Não, continua tudo na mesma.*

A1: *Muito sinceramente a influencia da AEE nas estruturas de gestão intermédia só aconteceu em algumas, especificamente, na equipa de AA porque há a imposição legal, depois acho que faz falta realmente que essa função da AEE chegue a determinadas estruturas intermédias. De resto não influencia muito.*

A1: *Não, muito sinceramente não (...) somos exatamente os mesmos e nunca vi mudança ou alteração da estrutura intermédia (...)*

D1: *Terá motivado a necessidade de as pessoas começarem a articular mais proximamente umas com as outras e nos diversos departamentos.*

D2: *Não, de maneira alguma. Perentoriamente não.*

No que se refere à estrutura de coordenação dos diretores de turma (G2, G1, H2 e H1) estes consideraram que o que faziam antes continua a fazer-se e que nem nos conselhos de turma se notou qualquer impacto da AEE.

G2: *Nós mantemos contactos com os encarregados de educação, coisas que aconteceram, alunos com este ou aquele problema.*

G1: *E professores do conselho de turma, também.*

H2: *Não me parece que tenha um peso relevante. Todas as decisões que, entretanto, são tomadas é com base na experiência do diretor de turma e na articulação com os professores.*

H1: *Concordo.*

Os diretores de turma (H2 e H1) continuam a minorar o impacto da AEE quando se questiona sobre se as informações passaram a ser transmitidas de forma diferente aos conselheiros e sobre se a disponibilidade dos diretores de turma aumentou. Salientam, contudo, que passaram a beneficiar de mais um tempo suplementar para a organização de tarefas (H1 e H2). O coordenador (A3) considera que se verificaram alterações na dinâmica de funcionamento dos conselhos de turma e exemplifica dizendo que o diretor de turma deixou de ser o único responsável pelo que se passa com os alunos. Através da argumentação conseguiu que o outro coordenador (A2) concordasse com o argumento apresentado anteriormente.

H2: *Penso que não. Não me parece que tenha um impacto muito significativo.*

H1: Não. Também acho que não.

H1: Nós tivemos aqui na escola, em termos de direção de turma, uma hora para atendimento aos pais, uma hora para trabalho de burocrático...

H2: Só. (...) É só um tempo para trabalho burocrático.

A3: Nós aqui começamos no primeiro ciclo para impulsionar os outros. Vocês não sentiram aí, em conselhos de turma, alguns deles mais picadinhos em que o diretor de turma é o responsável, mas não é o total responsável porque é os outros professores também têm que participar e interessar-se por tudo aquilo que diz respeito aos alunos

A2: Sim, mas foi mais em conselhos de turma...

A3: Acho que isso quer dizer uma coisa. Quer dizer que o conselho de turma está a adquirir uma postura, um lugar de mais destaque do que o próprio departamento e de facto é porque é o que trabalha diretamente com os alunos e com os pais e com as famílias. Certo, não foi debatido a fundo, mas estimulou a discussão das problemática ligadas ao relatório.

O coordenador (A1) considera que a influência da AEE só se notou na equipa de AA e, mesmo assim, porque foi uma imposição e refere que a AEE tem como defeito não chegar às estruturas de gestão intermédia.

A1: Muito sinceramente a influencia da AEE nas estruturas de gestão intermédia só aconteceu em algumas, especificamente, na equipa de autoavaliação porque há a imposição legal, depois acho que faz falta realmente que essa função da Avaliação Externa de Escolas chegue a determinadas estruturas intermédias. De resto não influencia muito.

A1: (...) somos exatamente os mesmos e nunca vi mudança ou alteração da estrutura intermédia e, por isso, nesse sentido não vejo que tenha havido alguma alteração ou ação direta da direção sobre as estruturas intermédias nem vice-versa.

A1: Não veio fomentar (...) Não acredito que tenha sido o principal motor de desenvolvimento ou de aumento.

O mesmo coordenador (A1) continua a referir que nada mudou, que são os mesmos, que tudo continua igual. A AEE não foi motor de desenvolvimento. Para ele, e uma vez que as estruturas de gestão intermédia são muito importantes na orgânica da escola, deveriam ter mais autonomia e ser mais reconhecidas em termos pedagógicos. A importância das estruturas intermédias é, também, referida pelos diretores (D1 e D2) que as consideram como a base do trabalho desenvolvido no interior dos agrupamentos, sendo que só os melhores é que são escolhidos para ocupar este cargo (D2). Ainda, de acordo com o diretor (D2) também dever ser reconhecida a importância dos diretores de turma enquanto órgão de gestão intermédia por causa da ponte que fazem entre a escola e os pais e vice-versa.

A1: (...) uma estrutura intermédia de uma escola são sustento da estrutura orgânica que deviam ser mais reconhecidos e deviam ter mais autonomia, na minha opinião, mais em termos pedagógicos.

D1: (...) ali que estava o pulsar da escola.

D2: (...) é de facto as melhores pessoas para os melhores lugares, ou seja, quando digo as melhores digo as mais competentes, as mais abertas, as que aplicam o sentimento de afetividade, o sentido de humanista na relação com a escola porque isto não é uma empresa, isto é uma instituição que procura formar seres humanos, que procura formá-los e fazê-los crescer para um futuro que se deseja sempre melhor e, portanto, eu aqui no nosso agrupamento temos sempre esse sentimento.

D2: (...) o diretor de turma é o coração numa avaliação do papel dos órgãos intermédios, eu acho que é fulcral, é fundamental porque ela lida com o exterior, com os pais, com as famílias, lida com a direção e lida com os componentes do conselho de turma. Eu acho que é o coração.

O coordenador (A3) apresenta uma visão diferente da situação e considera que a AEE teve impacto no trabalho desenvolvido pelos coordenadores apresentando como exemplo de uma formação em que esteve presente e que está relacionado com a AEE. Para o coordenador (B4) o impacto aconteceu mais nos departamentos em que foram identificados problemas que teriam de ser melhorados.

A3: Claro que sim. Ainda à pouco disse que as minhas manhãs foram ocupadas com uma formação para professores, interna, em que o ponto de partida tinha muito a ver com a avaliação externa (...)

B4: (...) os assuntos mencionados pela AEE, nomeadamente, no departamento de Ciências que era por causa do caso das ciências experimentais e por aí fora e no caso das expressões porque tinha mencionado lá um dos itens da parte, por exemplo, da articulação com Educação Visual e a Matemática. Logo, nós sabemos e em Conselho Pedagógico foi mencionado que os departamentos analisaram em pormenor.

A oitava categoria emergente é a **CT – 07 – Critérios de avaliação** – em que todos se pronunciaram sobre se a AEE influenciou a definição dos critérios de avaliação.

Categoria	CAT – 07	Critérios de avaliação
------------------	-----------------	------------------------

Tabela 74 - Categoria 07 (Critérios de avaliação)

Quando inquiridos sobre se houve um ajuste os critérios de avaliação em função dos resultados os coordenadores de departamento (B1, B2, B3, B4, B5, A1, D1, H1, H2, B1, B2, B3, B4, B5 e A2) foram unânimes em considerar que isso aconteceu. Fizeram-se ajustes nos critérios.

B1: Foram alterados.

B2: Fizemos.

B3: Sim, sim, sim.

B4: Foram feitas grelhas. Atribuição de itens mais específicos e de percentagens específicas.

B5: No último departamento fizemos alterações aos critérios do primeiro ciclo, também.

A1: No departamento de que eu faço parte houve, realmente, um reajustar porque quando nós trabalhamos para resultados vamos aos critérios e mexemos com as percentagens.

D1: e alguma maneira sim porque existia uma maior consciência da necessidade de afinar alguns mecanismos ao nível da avaliação.

H1: Eu acho que sim. Não é uma mexida por aí além, mas eu acho que sim para que o desfasamento não seja tão grande.

H2: Eventualmente, sim. Tem a ver com alguma convergência, com algum alinhamento com uma avaliação externa,

B1: Foram alterados.

B2: Fizemos.

B3: Sim, sim, sim.

B4: Foram feitas grelhas. Atribuição de itens mais específicos e de percentagens específicas.

B5: No último departamento fizemos alterações aos critérios do primeiro ciclo, também.

A2: É assim, é um dos pontos que é logo debatido. Eles fazem logo as médias da avaliação, portanto, tem que influenciar mesmo. Nós temos que trabalhar para o sucesso.

Por outro lado, o professor sem cargo (F1) considera que a intervenção da equipa de AEE não teve qualquer influência na alteração dos critérios. Esta opinião é partilhada pelo diretor de turma (G1) que defende que a alteração dos critérios ocorreu por causa dos exames. O outro diretor de turma (G2) acaba por concordar com as afirmações proferidas pelo colega.

F1: Não, não já tínhamos os critérios de avaliação definidos. Nós só mudamos os critérios - mas isso não teve nada a ver com a AEE (...)

G1: Não!

G2: Teve! Este ano foram alterados os critérios de avaliação da escola...

G1: Era uma necessidade que os professores sentiam

G2: Não, se calhar, desta Avaliação Externa, mas da Avaliação Externa exames.

A última categoria emergente é a **CT – 08 – Autoavaliação** – em que todos são chamados a pronunciarem-se sobre o processo de autoavaliação praticados nos agrupamentos e o conhecimento que têm das dinâmicas desenvolvidas pela equipa de autoavaliação.

Categoria	CAT – 08	Autoavaliação
------------------	-----------------	---------------

Tabela 75 - Categoria 08 (Autoavaliação)

A AA é um dos problemas mencionados no relatório final de AEE. Ambos os diretores reconhecem que foi algo que foi apontado (D1 e D2), mas mostram posições ligeiramente diferentes no que concerne a esta temática. Enquanto o diretor (D1) reconhece que a equipa existente, aquando do 1.º Ciclo de AEE, não estava a trabalhar de acordo com o que seria esperado e que levou à reestruturação da equipa, o outro diretor (D2) considera que não havia uma equipa de AA quando foram avaliados apesar dos resultados existentes no relatório de AEE apontarem para um resultado de suficiente. Esta ideia é corroborada pelos coordenadores B6 e B5).

D1: (...) houve uma grande lacuna, aliás, sinalizada e constava como um dos pontos a melhorar no relatório de Avaliação Externa de Escolas

D1: (...) eu promovi uma reestruturação da equipa de autoavaliação (...)

G2: (...) o anterior apontava uma clara falha ao nível da autoavaliação e mudou drasticamente para agora. Nem havia propriamente uma equipa de autoavaliação antes e passou a haver uma equipa de autoavaliação com membros de todos os departamentos (...)

D2: (...) Em 2008 ainda não havia equipa de autoavaliação. (...) Jessa avaliação deu Suficiente à avaliação interna porque estávamos a formar ainda a equipa de autoavaliação interna (...). Fui eleito em 2009 e o meu primeiro ato de gestão foi formar uma equipa de autoavaliação interna (...). Criamos (...) uma equipa de avaliação interna que nos dá excelentes indicadores ...ah, até digo mais é um facilitador para a elaboração desses documentos estruturantes (...)

B6: Foi precisamente nessa altura.

B5: Nós tivemos uma reunião e a partir daí começamos a trabalhar.

A equipa existente à data desta entrevista, de acordo com o diretor (D1), é mais capaz e competente do que a que existia anteriormente e considera que possui características que a tornam especial, tais como: a representatividade, o crédito horário e a autonomia. Quando fala no processo de autoavaliação desenvolvido pela equipa refere a profissionalização da mesma. Considera-se satisfeito com o trabalho realizado pela equipa de AA porque ao pretendido quando se fala de autoavaliação. Por outro lado, o diretor (D2) considera que o propósito da equipa de AA é mostrar à direção o caminho a seguir. É a equipa de AA que os orienta nas escolhas que fazem através dos indicadores que vão reunindo.

D1: A equipa (...) tem docentes, funcionários, pais, representante dos alunos e tem (...) caminha para uma séria profissionalização da prática de autoavaliação. Essa profissionalização (...) passa por atribuir crédito horário específico para a prática de autoavaliação (...) Entretanto, nenhum elemento da equipa diretiva, eu próprio incluído, integra a equipa de autoavaliação, ou seja, são autónomos.

D1: (...) dá resposta à necessidade que nós temos no domínio de autoavaliação.

D2: (...) de facto a equipa de avaliação interna que nos preconiza e nos dá sentido ao caminho que devemos prosseguir.

D2: (...) nós recebemos perspetivas e visões muito distintas, do lado mais externo e do lado interno da escola, e eu sinto sempre isso como o medidor e ao mesmo tempo também muito motivador no sentido de fazermos um plano de melhoria sempre focalizado naquilo que a equipa de autoavaliação nos preconiza e nos indicadores que fornece. Eu balizo muito o nosso plano de ação nesse trabalho.

No que concerne às atividades desenvolvidas pela equipa de AA os entrevistados (G1, G2, E2, A1, E1, H1, H2, B2, B5, F1 e F2) mencionam ter conhecimento das atividades, nomeadamente, através do preenchimento de questionários e apresentação e análise de relatórios em várias reuniões. É, também, referida a sua intervenção na reformulação do projeto educativo (E2) e do plano de melhoria (H2, B1)

G1: Sim.

G2: Sim.

E2: Numa reunião de departamento (...)

A1: Sim.

E1: Sim, respondi

H2: Eu já respondi embora não a todos. Mas isso chega por email.

E1: Nós sabemos que eles reúnem muito e que fazem uns gráficos.

E2: Eu acho que eles também estiveram a reformular qualquer coisa no projeto educativo.

H1: É. Há uma equipa que trabalha e vem a informação sobre esse trabalho, sobre as ações que eles desenvolvem.

H2: Sim, a nível de departamento.

B2: Claro.

B5: Sim.

B1: Elaborou-se um plano de melhoria com base no relatório da AEE que foi obrigatório.

F1: Eu respondo sempre!

F2: Sim!

F1: Eles pegam nos documentos da escola e fazem estatística de várias coisas conforme o objetivo naquele momento estão a estudar.

No entanto, quando questionados sobre as atividades desenvolvidas pela equipa de AA, o diretor de turma (G2) menciona ter conhecimento das formações que eles realizam enquanto o outro diretor de

turma (G1) apenas afirma saber que sim, mas inicialmente não especifica que tipo de ações são desenvolvidas.

G1: *Sim.*

G2: *As formações...*

Questionados sobre como têm conhecimento do trabalho desenvolvido pela equipa AA, afirmam (G1 e G2), por um lado, que o conhecimento que têm é informal e referem o convívio com os elementos da equipa na obtenção do conhecimento, por outro, afirmam, também, ter conhecimento das reuniões (E2) que vão realizando, dos instrumentos que vão sendo respondendo regularmente (H1 e B6) e das reuniões que vão realizando (F1).

G1: *Mais informalmente.*

G2: *Informalmente, se calhar.*

G1: *Porque os membros ...*

G2: *...são membros das nossas relações e vamos sabendo.*

E2: *numa das primeiras reuniões de departamento, a analisar algo porque o grupo de autoavaliação tinha terminado um relatório e nós fizemos uma análise.*

H1: *Ora bem, nós por estes pedidos e pelos relatórios que nos mandam vamos tendo uma perceção.*

B6: *Sim.*

F1: *Sabemos que eles fazem muita coisa, porque nós temos o relatório. Coitadinhos! (risos) Eu fico impressionada porque eles trabalham muito. Acho que têm um trabalho meritório.*

O diretor de turma (G2) destaca, contudo, que há pessoas que podem não ter conhecimento do trabalho desenvolvido pela equipa AA e o diretor de turma (G1) remata dizendo que este facto poderá ter na sua origem falta de divulgação. Também um coordenador (B4)) menciona uma falha de divulgação dos dados que já terá sido analisado no conselho pedagógico.

G2: *(...) É capaz de haver algumas pessoas que possam não saber, por exemplo, que estiveram em formação este ano. Acredito que possa haver alguns que não saibam.*

G1: *Deve ser essa a falha de divulgação.*

G2: *Se calhar da comunicação que vem no relatório. Alguma coisa vai-se sabendo. Que estavam a trabalhar no relatório, que fizeram formação, que há gente a trabalhar no plano de melhoria, quer dizer, vai-se sabendo. Na última reunião geral o diretor falou que estava a ser desenvolvido o plano de melhoria...*

G1: *Também sabemos os dias em que eles reúnem.*

B4: *Foi o que falamos no último conselho pedagógico e que está a falhar um bocadinho... a divulgação, mas é por uma falha ...*

A regularidade com que é realizado o processo de AA no interior do agrupamento é consensual. Os respondentes (G1, G2, E2, E1, H1, H2, B1, B6, F1 e F2) consideram que é um trabalho regular e tem sido consistente ao longo dos anos.

G1: *Eu acho que é sistemático.*

G2: *Começou, de alguns anos a esta parte, a ser sistemático, regular.*

E2: *Sim! Não me lembro quantos, mas respondi (...)*

E2: *É de período a período. Não tenho a certeza se é essa a avaliação que eles fazem, mas eu acho que reúnem sistematicamente para fazerem a avaliação do que se passa.*

H1: *Sim, sim! Ai sim!*

H2: *Ai, isso sem dúvida.*

H1: *Sim, ai sim. Internamente essa autoavaliação tem tido muitos efeitos e é um trabalho muito regular.*

B1: *Sim e ininterruptamente. Desde 2010.*

B6: *Ainda ontem estive a trabalhar para a autoavaliação.*

F2: *Eu tenho a noção que é por ano.*

F1: *Eles estão quase sempre a trabalhar, isto é, eles têm muitas reuniões ao longo do ano, porque nós apercebemo-nos e trabalham que se fartam.*

Para os entrevistados (G2, G1, D1, H1 e H2) o trabalho desenvolvido pela equipa de AA está relacionado com a existência do processo de AEE, sendo que o diretor de turma (G2) justifica a sua posição com o facto de no 1.º relatório de AEE apontar para a não existência de uma equipa de AA. A constituição da equipa de AA está diretamente relacionada com a visita da equipa de AEE, na sua opinião (G2). Este facto, também é apontado pelo diretor do agrupamento (D1) que alude que a AEE aportou uma maior consciencialização da importância do processo de AA para o desenvolvimento sustentado do agrupamento. Já o professor sem cargo (E1) confirma a criação de uma equipa de AA após a visita da equipa de AEE, mas considera que tal facto está também associado ao TEIP que, na sua opinião, foi impulsionador de grandes mudanças no agrupamento.

G2: *Ah! Isso claramente!*

G1: *Claramente!*

D1: *Claro que sim! Seguramente!*

G2: *O último o relatório, não é este recente, o anterior apontava uma clara falha ao nível da autoavaliação e mudou drasticamente para agora. Nem havia propriamente uma equipa de autoavaliação antes e passou a haver uma equipa de autoavaliação com membros de todos os departamentos*

G2: *Claramente que foi resultado da AEE.*

D1: *uma maior consciencialização da importância do papel da Autoavaliação. Isso, sem dúvida!*

E1: *O nosso grupo de autoavaliação é muito importante (...) e isso foi depois, realmente, da Avaliação Externa de Escolas. Mas o TEIP, para mim, foi o grande*

implementador de muitas mudanças aqui no agrupamento aliás este agrupamento era tido como o pior da zona e, no entanto, tem as melhores notas daqui. Houve mudanças muito grandes.

H1: *Eu penso que sim.*

H2: *Quase forçosamente tem que provocar uma reflexão sobre os aspetos positivos, os menos positivos. Tem que haver sempre uma implicação.*

Os entrevistados são questionados sobre como é divulgado o trabalho desenvolvido pela equipa de AA, sendo que o coordenador (A3) e o diretor de turma (G2) respondem que os relatórios são divulgados na página do agrupamento e no Moodle (B5, B2). Os respondentes (G1, G2 e E1) confirmam, também, a divulgação dos relatórios através de correio eletrónico, reuniões (G1, E2, B5, B1, B4) onde é apresentado o trabalho desenvolvido pela equipa de AA.

A3: *E está divulgado na página. E enviamos para toda a gente.*

G1: *Sim.*

G2: *Sim. O relatório final de cada ano tem sido divulgado.*

G1: *Por email para todos.*

G2: *Por via do relatório que é publicado, também, no site. Chegaram a haver reuniões de apresentação dos resultados da autoavaliação...*

G1: *E nos departamentos são sempre trabalhados, forçosamente claro.*

E2: *Numa reunião de departamento...eu lembro-me de estarmos a analisar resultados do grupo de autoavaliação, mas não sei em específico o quê. Recordo-me de estarmos, numa das primeiras reuniões de departamento, a analisar algo porque o grupo de autoavaliação tinha terminado um relatório e nós fizemos uma análise.*

E1: *(...) E também são todos enviados e vem um email do Diretor a acompanhar e a pedir para preencherem os questionários.*

B5: *... no conselho pedagógico...*

B1: *A direção depois divulga nos departamentos...*

B4: *... para ser apreciado e depois é aprovado em conselho geral. Após isso cabe à direção fazer chegar esse documento a todos os docentes.*

B1: *A equipa apresenta o relatório ao conselho pedagógico...*

B5: *Está no Moodle.*

B2: *Sim.*

O trabalho desenvolvido pela equipa de AA e a consolidação desse processo são considerados como as consequências mais positivas e que mais impacto produziram no agrupamento (G1, G2, B1, B5 e B6). Todavia, o diretor (D2) apresenta uma posição contrária e atribui a consolidação do processo de AA ao protocolo estabelecido com uma entidade externa – a universidade do Minho.

G1: *Sim.*

G2: *Claro, isso é claro. Se calhar a maior mais valia da última AEE foi, de facto,*

os mecanismos de autoavaliação que entraram na dinâmica da escola.

D2: *Não (...) Eu disse-lhe nós começamos a estruturar a constituição da equipa de autoavaliação muito por força da avaliação externa, do modelo anterior, mas a consolidação desta equipa de autoavaliação que navega hoje em águas calmas, não. Foi acima de tudo o protocolo que nós fizemos com a Universidade do Minho (...)*

B1: *Sim, sim, sim.*

B5: *Claro.*

B6: *Começou logo com a primeira inspeção que veio cá.*

O diretor de turma e o coordenador (G2, B1) reforçam a ideia afirmando que sem a existência da AEE tudo continuaria na mesma no que concerne ao processo de AA. Reconhece (G2) que o processo de AA ainda não está totalmente consolidado porque é necessário abordar mais seriamente a parte pedagógica.

G2: *Continuaria tudo da mesma forma. Ainda não está, se calhar, tudo consolidado. Há algumas coisas se calhar mais em termos de prática pedagógica em que não se veem muito esses efeitos.*

B1: *(...) Se não fosse a AEE não havia autoavaliação.*

Se por um lado o coordenador (B1) considera como positivo a importância da AEE no desenvolvimento do processo de AA, por outro e numa perspetiva mais negativa considera que como ponto negativo a pouca importância, pouco impacto e pouca visibilidade que a direção dá ao trabalho desenvolvido pela equipa de AA. Também, o coordenador (A3) acaba por demonstrar uma posição pessimista no que concerne ao processo de AA. Argumenta dizendo que o processo ainda não está totalmente assumido pelo agrupamento; refere que há colegas que consideram que quem pertence à equipa de AA o faz por promoção pessoal, mas o último argumento apresentado está relacionado com a equipa de AA e os seus relatórios e o pouco debate promovido a nível de departamento. Já outro coordenador (B4) rebate dizendo que nesse ano algo já tinha melhorado porque houve reuniões relacionados com a temática da melhoria.

B1: *(...) facto o trabalho que a equipa de autoavaliação faz não tem visibilidade, não tem impacto porque depois não é aplicado.*

A3: *(...) a própria cultura de autoavaliação quando ainda não está completamente enraizada numa escola e nós já estamos com seis anos e mesmo assim ainda há muita dificuldade nalguns setores. (...) acham que a autoavaliação é para promoção pessoal em vez de promoção da própria escola (...) Também pode ser culpa das estruturas organizacionais porque, por exemplo, a equipa de autoavaliação ainda não sente que os relatórios resultantes da avaliação ainda não são bem discutidos, refletidos e participados em departamento (...)*

***B4:** Mas este ano já foi melhor, porque para elaborar este plano já houve uma reunião alargadíssima com vários coordenadores insistindo mais naqueles grupos em que havia os tais aspetos a melhorar e tivemos aqui duas a três reuniões*

3. DOCUMENTOS ORIENTADORES

As escolas encontram-se inundadas por documentos, mas existem alguns que são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois, norteiam as ações desenvolvidas pelas suas comunidades educativas. São documentos que as fundamentam e orientam, que as tornam únicas no contexto nacional.

A elaboração destes documentos pressupõe a definição de uma estratégia global de agrupamento orientada pelas necessidades diagnosticadas, o contexto onde se encontra inserido o agrupamento, a autarquia, a diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo, os educadores/docentes, os encarregados de educação, os valores sociais, os interesses dos alunos, o perfil de saída dos alunos,... ou seja, é necessário equacionar tudo o que rodeia o agrupamento e que o torna único e plasmá-lo nos documentos orientadores da comunidade educativa. O projeto educativo constitui-se como o documento estratégico, por excelência, já que os outros documentos se estruturam com o objetivo de operacionalizar o que está delineado no projeto educativo.

É neste contexto que analisamos os documentos estruturantes dos dois agrupamentos que constituem os estudos de caso em análise. Saliencia-se que decidimos não analisar o regulamento interno de cada agrupamento, uma vez que este é uma coletânea de legislação em vigor e todos os regulamentos internos são semelhantes.

Olhando mais atentamente os projetos educativos dos dois agrupamentos facilmente percebemos que não existem muitas diferenças.

Variam no contexto em que estão inseridas as escolas, mas ambos possuem uma estruturação semelhante. Aliás, este é um problema comum. Quando se realiza uma simples pesquisa sobre esta temática num motor de busca qualquer temos acesso a uma grande quantidade de documentos de acesso livre e que são em tudo muito semelhantes.

Para melhor compreendermos esta realidade apresentamos, de seguida, uma tabela com os dados organizado por semelhanças e diferenças.

Projetos educativos				
Composição do documento	Estudo de caso I		Estudo de caso II	
	Existe		Existe	
Enquadramento	X	Atualizado	X	Atualizado
Missão, valores, princípios e visão	X		X	
Protocolos, parcerias e projetos	X		X	
Diagnóstico estratégico	X			
Análise swot	X			
Objetivos	X		X	
Metas, indicadores e meios de verificação	X		X	
Monitorização e avaliação	X		X	
Comunicação e divulgação	X		X	
Plano de ação			X	

Quadro 7 - Projetos educativos (semelhanças e diferenças)

Os projetos educativos comportam, em si, a responsabilidade de caracterizar os agrupamento/escola e possui a capacidade de atrair novos alunos para os agrupamentos.

Nestes casos percebemos que ambos os agrupamentos se encontram nas franjas de uma cidade, em ambiente rural. As duas lutam por atrair os alunos com projetos integradores e aliciantes. Procuram responder às necessidades de trabalho locais oferecendo alternativas apelativas. O quadro docente dos agrupamentos é bastante estável assim como o dos assistentes administrativos. Os documentos emanam um sentimento de orgulho pelo trabalho desenvolvido e que pretendem desenvolver e demonstram um sentido de dever e de consciência cívica importante para a formação de cidadãos ativos e preparados para desempenharem um papel socialmente significativo e produtivo. As metas propostas são integradoras e inclusivas.

Os projetos apresentam várias semelhanças em termos de estrutura: enquadramento, missão, valores, princípios, visão, protocolos, parcerias, projetos, metas, indicadores, meios de verificação, monitorização, avaliação e divulgação, sendo que o que os distingue é a existência de um diagnóstico estratégico, uma análise swot (estudo de caso I) e um plano de ação (estudo de caso II).

Contudo, pode afirmar-se que o que os diferencia verdadeiramente é o contexto em que os agrupamentos se inserem, ou seja, a realidade socioeconómica, o quadro docente, os assistentes operacionais, as juntas de freguesia, as parcerias e os protocolos estabelecidos. São estes dados que tornam os agrupamentos únicos, importantes e impulsionadores de mudança quando sustentadas por uma liderança ativa e conducente de mudança.

4. RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

O agrupamento do estudo de caso I, foi submetido ao processo de AEE, durante o primeiro ciclo de avaliação, no ano letivo de 2010/2011. Desta avaliação resultou um relatório e, posteriormente, um contraditório.

A leitura do relatório permitiu-nos compreender a realidade do agrupamento através dos olhos dos principais intervenientes no processo educativo (professores, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente) e dos agentes exteriores (inspetores e consultor externo). Numa primeira análise verificamos que o agrupamento foi classificado com Bom em todos os domínios – resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento.

Domínios	Estudo de caso I (2010/2011)
Resultados	Bom
Prestação do serviço educativo	
Organização e gestão escolar	
Liderança	
Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento	

Quadro 8 - Classificação dos domínios avaliados pela AEE do estudo de caso I (Fonte: relatório de AEE)

De seguida, fizemos uma observação, pormenorizada, dos diferentes domínios. Assim, no domínio dos resultados destaca-se que o agrupamento faz a análise dos resultados académicos dos alunos, relacionando os resultados da avaliação externa com os valores nacionais e do qual se evidencia que os resultados de Português evoluíram positivamente e se encontram acima da média nacional. Já os resultados de Matemática não seguiram o mesmo caminho e, globalmente, pioraram. Nesta altura, a taxa de abandono escolar é nula. Salienta-se, pela negativa, o aumento dos casos de indisciplina no 3º ciclo e nos cursos de formação e educação e a falta de mecanismos preventivos e sistemáticos para a resolução do problema, mas como positivo o aumento da oferta educativa.

Quando se fala de prestação do serviço educativo constatamos que a articulação é realizada através de reuniões entre docentes do pré-escolar e do 1º ciclo, todavia esta prática vai diminuindo ao longo do ano letivo. São elaboradas planificações e outros materiais de apoio pedagógico, mas a articulação interdepartamental não é uma prática consolidada. Em relação à sequencialidade, esta, acontece através das equipas pedagógicas e dos projetos curriculares de turma que se constituem

como instrumentos estruturantes do trabalho desenvolvidos pelas diferentes equipas de docentes. Não existem mecanismos de supervisão da prática em contexto da sala de aula ainda que, em departamento, seja efetuado um controlo sobre as planificações. A partilha de saberes sucede através das assessorias pedagógicas que se verificam em todos os ciclos. O agrupamento valoriza o conhecimento e os saberes através de realização de projetos de carácter nacional, das atividades desenvolvidas pela biblioteca e da diversificação das experiências de aprendizagem. Salienta-se, como aspeto menos conseguido, o ensino experimental pois ainda não se afirmou como recurso fundamental para a expansão do método científico.

Em relação ao domínio organização e gestão escolar verifica-se a existência de documentos estruturantes como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Agrupamentos e os projetos de curriculares de turma decorrentes do projeto de agrupamento. Todos os documentos são divulgados junto da comunidade educativa. Os docentes e os diretores de turma são afetados às turmas recorrendo ao critério de continuidade pedagógica e as necessidades de formação são observados, registando-se alguns momentos de formação no agrupamento. O aumento do acompanhamento que os encarregados de educação/pais fazem é um objetivo prioritário para o agrupamento que se vai desenvolvendo com recurso a várias iniciativas com resultados considerados positivos. Também se desenvolvem relações positivas entre o agrupamento, a Câmara, as juntas e outras entidades da comunidade que têm sido encaradas como um valor acrescentado na solução de problemas e no fortalecimento da motivação da comunidade escolar. Verificam-se, ainda, a existência de medidas de discriminação positiva que aspiram reduzir as disparidades entre os equipamentos da educação pré-escolar e o 1º ciclo e garantir oportunidades iguais para todos os alunos.

No que concerne ao domínio da liderança, a equipa avaliativa atesta para a existência de uma dinâmica no agrupamento com o estabelecimento de metas, estratégias e prioridades que estão definidas no TEIP. As diferentes estruturas de gestão estão conscientes das suas áreas de intervenção, assim como motivadas e empenhadas no desenvolvimento da ação educativa e na prossecução das metas determinadas no TEIP, apostando na inovação e na variedade das parcerias, protocolos e projetos em que trabalham. As tecnologias de informação e comunicação constituem-se como mecanismos de inovação e motivação com impacto muito positivo no dia a dia do agrupamento.

No último domínio, capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento, a principal conclusão é que apesar da existência de práticas e mecanismos de autoavaliação no agrupamento, o processo de avaliação institucional não se encontra consolidado.

Por fim, são apontados pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos que são do conhecimento do agrupamento e que se encontram resumidos no quadro seguinte:

Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • A taxa global de transição/conclusão superior à nacional em 2009-2010, e a tendência de melhoria dos resultados (do último triénio) das provas de aferição de Língua Portuguesa e dos exames nacionais do 9.º ano de Matemática; • O alargamento da oferta educativa; • A diversificação e valorização das aprendizagens; • A ação articulada na disponibilização de apoios diferenciados para os alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de ordem emocional ou social; • as iniciativas destinadas a envolver os pais no percurso educativo dos alunos; • A diversificação das parcerias estabelecidas com entidades da comunidade; • A motivação e empenho dos profissionais.
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados das provas de aferição de Matemática, dos 4.º e 6.º anos, evidenciando uma tendência negativa inferiores aos nacionais; • O aumento de casos de indisciplina e a ausência de uma ação preventiva sistemática e eficaz no combate a este fenómeno; • A ausência de mecanismos de supervisão das práticas letivas em sala de aula; • A falta de medidas que permitam o reconhecimento do agrupamento e a procura por docentes e discentes; • A falta de articulação entre o PAA e as metas definidas nos restantes documentos de planeamento; • A falta de consolidação da autoavaliação institucional.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • A construção de dois centros escolares e os recursos decorrentes do projeto TEIP II poderão contribuir para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem.
Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> • A dispersão geográfica dos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo.

Quadro 9 - Pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos do estudo de caso I (Fonte: relatório de AEE)

Após a divulgação do relatório de escola pela equipa de AEE, o agrupamento exerceu o direito de contraditório.

O documento refere que a avaliação enquanto instrumento formativo das escolas e uma mais valia que ajuda a dinamizar atividades com o objetivo de debelar os pontos fracos e fortificar os pontos fortes, contudo, o agrupamento considera que o relatório não espelha a realidade de modo abrangente porque há dados que não foram considerados. Considera que os domínios da organização e gestão curricular e o da liderança não foram devidamente avaliados e que se verifica uma não conformidade entre o texto dos domínios e a classificação. Alega-se que não se teve em conta as especificidades do contexto em que se insere o agrupamento, tais como: a nova organização do agrupamento, as medidas que estavam a decorrer e o vasto território educativo.

Finalmente, e atendendo às alegações anteriores, o agrupamento solicita que seja realizada uma revisão do texto e a uma melhor fundamentação da classificação que foi atribuída nos dois domínios em discordância.

O agrupamento de escolas do estudo de caso II foi submetido ao processo de avaliação externa de escolas no decorrer do ano letivo de 2008/2009.

O relatório do estudo de caso II demonstra que em quatro dos domínios avaliados, o agrupamento obteve a classificação de Bom – resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escola e liderança. O domínio da capacidade da autorregulação e melhoria do agrupamento foi avaliado com suficiente.

Domínios	Estudo de caso I (2008/2009)
Resultados	Bom
Prestação do serviço educativo	Bom
Organização e gestão escolar	Bom
Liderança	Bom
Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento	Suficiente

Quadro 10 - Classificação dos domínios avaliados pela AEE do estudo de caso II (Fonte: relatório de AEE)

A leitura atenta do relatório mostrou-nos que no que concerne aos resultados existe uma prática sistematizada de análise dos resultados tanto por parte dos docentes de grupo/turma, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, assim como, dos órgãos de gestão e administração do agrupamento. A situação do abandono escolar controlado por causa da oferta formativa existente no agrupamento que motiva os alunos a permanecerem no agrupamento. Os alunos são ouvidos transversalmente pelos diretores de turma e professores titulares de turma na construção dos documentos estruturantes, mas participam na definição de regras, na apresentação das propostas de, de atividades clubes e projetos. São assíduos, pontuais e cumprem as regras definidas demonstrando respeito pelos professores e pelos funcionários, por isso, as situações de indisciplina são pouco frequentes. As expectativas dos pais/encarregados de educação e dos alunos, em relação à escola, são baixas e, para combater o problema, a escola implementou e diversificou estratégias e formou parcerias com entidades locais.

No domínio da prestação do serviço educativo, são colocadas em prática estratégias que pretendem a articulação e a sequencialidade nos vários ciclos de escolaridade a sua aplicação

acompanhada pelos grupos disciplinares e conselhos de docentes. Não existem mecanismos institucionalizados de implementação da supervisão das práticas letivas em contexto da sala de aula, exceto, no pré-escolar e no 1º ciclo onde ocorrem algumas práticas de monitorização, mas sem sistematicidade. Nos órgãos de gestão intermédia é realizado o acompanhamento e verificação do cumprimento das planificações. Os alunos com necessidades educativas especiais são sinalizados e o seu processo é acompanhado pelos docentes de cada conselho de turma, assim como, pelo docente do ensino especial e outros técnicos especializados. Estes alunos usufruem, ainda, de apoio pedagógico de acordo com as suas necessidades. Todavia, salienta-se no relatório que nem todos os alunos do agrupamento beneficiam de aulas de recuperação. Com o objetivo de motivar e alargar os conhecimentos dos alunos estão implementados vários projetos e atividades, bem como uma oferta educativa variada.

Em relação ao terceiro domínio, organização e gestão escolar, constata-se a existências dos documentos estruturantes para o agrupamento – Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Área de Projeto e Estudo Acompanhado – onde estão delineadas as estratégias que orientam o trabalho do agrupamento. É identificado como um grande constrangimento a existência de pouco pessoal não docente, mas reconhece-se que esse facto não prejudica o bom funcionamento do agrupamento. As receitas financeiras produzidas no seio do agrupamento são usadas no cumprimento do Projeto Educativo e das orientações definidas pelo conselho geral transitório. Outro constrangimento a referir é a pouca participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar. Contudo, tanto os pais como os alunos consideram que os órgãos de gestão da escola se regem pelo princípio da equidade e justiça.

Quanto à liderança, quarto domínio, é considerada empenhada e aberta à inovação. Reconhece que tem ainda um caminho pela frente no que diz respeito à definição de metas claras e avaliáveis, bem como no desenvolvimento de um plano de ação e de melhoria para os diferentes órgãos. Como aspeto positivo menciona-se a comunicação fácil entre os diversos órgãos de gestão do agrupamento.

No respeitante à capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento, é consensual a existência de práticas de análise de dados estatísticos que derivam de resultados académicos. Porém, as práticas de autoavaliação ainda não estão consolidadas, talvez, em consequência da constituição recente da equipa de autoavaliação. Apesar deste constrangimento, o agrupamento divisa os seus pontos fortes e fracos e age em função desse conhecimento.

No relatório são identificados, ainda, pontos fracos e fortes, assim como, oportunidades e constrangimentos.

Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • Os bons resultados nas provas de aferição e nos exames de 9^a ano; • A diversificação da oferta formativa; • O bom clima escolar do agrupamento; • A existência de um sentido de pertença no agrupamento, bem como a articulação entre os órgãos de gestão e a comunidade educativa. • Motivação e empenho dos docentes.
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo sucesso no 3^o Ciclo; • Participação reduzida dos pais/EE; • A não existência de aulas de recuperação para todos os alunos; • A não existência de supervisão da prática letiva na sala de aulas; • Falta de sistematização e consolidação da autoavaliação.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • O apoio da Autarquia; • Os cursos de educação e formação de adultos frequentados por pais/EE.
Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> • A existência de estabelecimentos sobrelotados.

Quadro 11 - Pontos fracos, fortes, oportunidades e constrangimentos do estudo de caso II (Fonte: relatório de AEE)

O agrupamento do estudo de caso II não apresentou contraditório.

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DE DADOS

INTRODUÇÃO

A discussão de dados que que acontecerá neste capítulo, pretende responder à questão de investigação e aos objetivos propostos no início deste trabalho e articulá-los com os contributos teóricos analisados, assim como, com os dados empíricos recolhidos através dos diversos instrumentos.

1. RESPONDENDO AOS OBJETIVOS

Considerando o problema inicialmente delineado – impactos e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão intermédia – e para dar cumprimento aos objetivos propostos foram realizados inquéritos por questionário e por entrevista aos diversos intervenientes do processo avaliativo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo delineado neste estudo “Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos” foram analisados diversos documentos e os conceitos que estão estreitamente conectados com o objeto de estudo, tais como: a globalização, a avaliação nas suas mais variadas vertentes, a avaliação de escolas (interna e externa), a *accountability*, a qualidade, a eficiência e eficácia, melhoria e, por fim, a liderança.

A análise documental permitiu perceber que avaliação de escolas é um facto potencialmente global e os conceitos a ela associados são viajantes (Barzanò, 2009) uma vez este tipo de avaliação está presente em muitos países, sendo os seus fundamentos muito semelhantes, como podemos constatar com a leitura do relatório da OCDE e Eurydice. Sob a égide da qualidade de padrões de ensino e aprendizagem e da melhoria (Santos Guerra, 2003; Costa & Ventura, 2002), as escolas são impelidas a melhorar as suas prestações para responder a uma demanda, cada vez maior, de resultados, facto referido por Afonso (2002). Esta demanda é alavancada pelos rankings de exames e, posteriormente de escolas, com o objetivo de responder a uma lógica de mercado cada vez mais implantada na sociedade de hoje (Afonso, 2011; Barzanò, 2009). Verificamos que o fenómeno da avaliação está na ordem do dia em toda a sociedade, que tudo pode ser sujeito à avaliação e a educação não foge à regra. Todas as avaliações estão relacionadas e, por isso, quando se fala em avaliar um sistema de ensino indiretamente estamos a falar em avaliar alunos, sendo que a prestação de contas que se verifica é sustentada pelos rankings e pela publicitação de resultados promovendo, assim, uma debate pouco consensual cada vez que são anunciados, tal como afirmam Sousa (2012) e Afonso (2011).

O processo de AEE que é aplicado em Portugal é percecionado, a nível internacional, como algo que se foi desenvolvendo, porque existiram políticas educativas favoráveis a essa evolução (Fonseca, 2010; Tristão, 2016). Para isso, contribuiu a elaboração de referenciais comuns que são encarados como equitativos e inclusivos (Lei nº31, 2002).

Verifica-se que os processos de AA e AEE estão estreitamente relacionados (Sousa, 2018; Dourado 2012) e que a transparência do processo é assegurado pela monitorização e divulgação dos resultados. Aliás, os dois processos avaliativos – AA e AEE – devem ser visto como dinamizadores/promotores da mudança, desde que conjugados (OCDE, 2012; OCDE, 2013).

É atribuída grande importância à recolha de dados que resulta da aplicação de ambos os processos, porque é considerado um impulsionador da reflexão e melhoria das práticas dinamizadas pelas escolas (CNE, 2015; Maia, 2011; Tristão, 2016; Fernandes, 2018; Silvestre, 2013; Dias, 2012) influenciando, posteriormente, as rotinas desenvolvidas pelas mesmas e a possibilita uma visão mais estratégica nos agrupamentos (Sobreiro, 2012; Dias, 2012). Para isso, contribui enormemente o pressuposto da transparência e da divulgação dos resultados à comunidade educativa e à sociedade, em geral (OCDE, 2012). Porém, se por um lado se verifica a aceitação do modelo (CNE, 2015; Dourado, 2012), por outro, há um alheamento dos professores e da comunidade educativa em relação à aplicação do mesmo (OCDE, 2013; CNE, 2015; Reis, 2010; Fernandes, 2018; Matos; 2010)

O desenvolvimento do processo não é perfeito e como tal são apontados alguns problemas. Para as entidades internacionais falta ao processo de AEE português alguma coerência, ou seja, avalia-se, mas não tudo (OCDE, 2012)

Na ótica internacional alguns desses problemas estão relacionados com o facto de os alunos não serem centrais no do processo avaliativo e a avaliação docente ser muito insípida e pouco desenvolvida, bem como a não avaliação de alguns níveis de ensino. Consideram, também que os resultados do processo de AA não são muito aprofundados o que leva a leituras ligeiras e com poucas consequências internas (OCDE, 2012).

Há, por isso, algumas melhorias a fazer no processo de AEE em Portugal.

Os alunos devem ser encarados como o ponto nevrálgico do procedimento avaliativo, assim como, as práticas desenvolvidas pelos docentes e, para tal, é preciso relacioná-los com o desenvolvimento e a progressão das carreiras docentes estabelecendo uma relação entre o processo de ensino/aprendizagem e os resultados, isto é, a qualidade do ensino praticado, a aprendizagem e os professores (enquanto coletivo) devem ser olhados como aspetos centrais nas escolas (OCDE, 2012).

Para que a prática de AA fique mais cimentada é necessário encontrar formas de recolha e monitorização dos dados mais eficazes e mais similares entre as diferentes escolas (OCDE, 2012).

O papel das lideranças é visto como determinante para o bom desenvolvimento e aceitação dos dados recolhidos tanto internamente como através da AEE (Sousa, 2018; Silvestre 2013; Dias, 2012; Costa; 2013; Coutinho, 2015; Dias, 2016). Essa aceitação está profundamente relacionada com a reflexão e a partilha de experiências no interior das organizações e, em última instância, à evolução das mesmas. Quanto mais ativas forem as lideranças maior é a aceitação dos resultados, a partilha, a reflexão e a profundidade das alterações que delas emergem (Faria, 2010; Silvestre, 2013; Dias 2012). É referido, ainda, que a importância do impacto da AA/AEE vai diminuindo de cima para baixo, ou seja, é mais valorizado pelas direções e menos pelos professores estando este facto relacionado com o alheamento da comunidade educativa (Reis, 2010; Fernandes, 2018; Matos, 2010).

Salienta-se no processo português de AA o pouco envolvimento e participação da comunidade educativa (OCDE, 2012; CNE, 2015; Correia, 2012; Fernandes, 2018; Matos, 2010; Marques, 2014). O alheamento dos professores é encarado como uma debilidade do processo e que alguns justificam com a carga de burocrática de que se reveste o trabalho com que lidam diariamente. A AA é, ainda, vista por alguns como algo que é desenvolvido para dar resposta às demandas das autoridades (Sobreiro, 2012).

São apontados problemas ao desenvolvimento do trabalho realizado pelas equipas de AEE que se deslocam às escolas. A sua intrusão na vida quotidiana das escolas/agrupamentos é encarada como potenciadora de stress e do desvio da atenção da escola por causa da quantidade de documentação que é solicitada (CNE, 2015). Também relacionado com a aplicação do processo de AA e, posteriormente, de AEE, surge a figura da burocracia (Fonseca, 20110; Areal, 2014; Sousa, 2013; Costa, 2013; Santos, 2015), a falta de tempo que acompanha todo o processo (Gonçalves, 2017; Fernandes, 2018), a sua subjetividade e os dados que são retirados do contexto (Dias, 2016).

Como resposta a alguns destes problemas é adiantada a necessidade de formação sentida pelas equipas que trabalham com a AA (Reis, 2010; Areal, 2014), assim como, o futuro alargamento do processo de AEE a todo o universo escolar e a realização de observação de aulas, mas dando-lhe um carácter mais formativo (CNE, 2015). O terceiro ciclo de AEE, iniciado em 2019, introduziu melhorias no processo de AEE sendo algumas das mais visíveis o alargamento da avaliação de escolas públicas e privada, a observação de aulas com carácter formativo, a revalorização do processo de AA, a liderança e gestão e serviço educativo prestado. Os resultados que eram encarados anteriormente como muito

importantes (Correia, 2016; Marques, 2014) sofreram um revés e deixaram de ser a primeira prioridade das equipas da IGEC.

O segundo objetivo proposto neste estudo pretendia “Compreender a perspetiva professores, diretores de agrupamento, diretores de turma e coordenadores de departamento sobre a AEE” e para obtermos esse conhecimento foram realizados grupos de discussão, nos dois agrupamentos objeto do estudo, com coordenadores de departamento, professores sem cargo e diretores de turma. Foram, ainda, promovidas entrevistas com os dois diretores dos agrupamentos. Para além disso, recolheram-se informações através da aplicação de inquéritos por questionários aos coordenadores dos departamentos e a diretores de agrupamentos a nível nacional.

A primeira conclusão que nos ocorre depois da análise dos dados prende-se com a perceção que todos os envolvidos apresentam do processo de AEE. Verifica-se que não é um processo consensual e a apreensão do processo varia de acordo com a posição que cada um ocupa dentro da estrutura hierárquica dos agrupamentos.

Outro fator que influencia a perceção dos entrevistados relaciona-se com a distância temporal que medeia os processos de AEE. Quanto mais a montante se situa o processo maior a dificuldade apresentada. Percebe-se que a AEE foi importante no desenvolvimento do processo de autoavaliação e consequentemente de AEE. As visitas das equipas inspetivas foram desenvolvidas em momentos diferentes e a visão apresentada pelos intervenientes no processo também é diferente. Os entrevistados referem por um lado a burocratização do processo, o alheamento dos dados recolhidos em relação à comunidade observada, a impreparação das equipas inspetivas, a existência de uma observação baseada numa matriz já definida previamente, a ausência de um olhar objetivo e a quantidade massiva de dados pedidos. Podemos considerar que as razões apontadas estão relacionadas com os ciclos em que aconteceram. Sabemos que o primeiro ciclo acarretou a aquisição de aprendizagens das equipas inspetivas porque se tratava de algo novo enquanto o segundo ciclo de avaliação estava mais focado nos resultados e numa cultura de prestação de contas. Estas diferenças encontram-se diretamente relacionados com o ambiente político que se vivia na época e estão patentes na definição dos domínios avaliados bem como nos campos de análise com que as diferentes equipas inspetivas trabalharam. Os dados evidenciam que os diretores dos agrupamentos são os que mais demonstram desconforto com os dados obtidos e os que sentem uma pressão menor são os professores e os diretores de turma. As equipas inspetivas também são fatores determinantes na aceitação dos resultados das suas visitas. As escolas aceitam melhor os resultados obtidos quando sentem que foram ouvidas e foram tidos em conta todas as idiossincrasias típicas de cada

agrupamento, na redação dos relatórios finais. São os diretores dos agrupamentos que apresentam uma visão mais crítica e resabiada dos resultados obtidos não existindo uma concordância de posições em relação ao que aconteceu nos dois ciclos avaliativos analisados. Para um agrupamento correu melhor a primeira avaliação e para outro foi a segunda.

Quando se fala na divulgação dos resultados verifica-se, novamente, que não existe consenso. Muitos dos dados recolhidos demonstram que há um esquecimento generalizado dos dados. Os diretores são os que possuem um maior conhecimento dos relatórios e das suas consequências, seguidos dos coordenadores dos diferentes departamentos. Os restantes elementos evidenciam um alheamento em relação ao processo que já tínhamos encontrado mencionado em relatórios da OCDE, CNE e em algumas teses de doutoramento e dissertações de mestrado. Como justificação do alheamento e da falta de informação pormenorizada são apontadas a falta de tempo, a distância temporal e resolução dos problemas detetados nessa fase. Percebe-se que na altura foram bastante divulgados através de diversos canais, mas não se confirma a sua análise na integra nos diferentes departamentos. É referida a análise de partes do documento ficando a ideia de que terão sido analisados em departamento as partes que diziam respeito a cada departamento. O relatório de AEE é considerado, por todos, importante no desenvolvimento de ações de melhoria e na correção de práticas menos corretas, ou seja, o relatório de AEE funciona como um farol na orientação dos caminhos a seguir.

A elaboração do plano de melhoria que resultou dessa análise, mais uma vez, não merece concordância por parte de todos os envolvidos. Os planos foram elaborados, todavia, os dados apontam para terem sido elaborados superiormente e enviados para os departamentos analisarem as propostas, sendo que os departamentos se pronunciaram sobre as medidas que lhes diziam respeito e não sobre o todo. No caso mais extremo o relatório de melhoria foi elaborado pela equipa de autoavaliação.

Uma das consequências dos relatórios de AEE e dos planos de melhoria resultou na alteração de critérios de avaliação tendo em visto um maior sucesso dos alunos. Os dados dos inquéritos por questionário aplicados aos coordenadores de departamento demonstram que a maioria (80%) concorda com a ideia da valorização dos resultados como efeito direto da AEE.

Os resultados passaram a ser mais valorizados apesar de os dados não demonstrarem claramente que esse foi o caminho seguido porque não são assumidos por todos. À luz da opinião publica os resultados são importantes sendo que o segundo ciclo de AEE evidenciou este problema esquecendo-

se que os alunos não são apenas resultados académicos, mas, também, existem os resultados sociais tal como foi mencionados por um dos entrevistados.

Os dados demonstram que a aplicação combinada dos processos de AEE e de AA alterou rotinas, práticas e incentivou a partilha, a colaboração, a articulação e a reflexão no seio da comunidade educativa e meio envolvente.

O desenvolvimento do processo e de práticas de AA é a efeito do processo de AEE que merece mais consenso, sendo reconhecido como o efeito mais positivo de todo o processo. Os dados demonstram a importância que este processo assumiu nos diferentes agrupamentos. O processo de AA passou algo rotineiro e necessário, sendo que a equipa que a realiza viu reforçada a sua importância e reconhecido o seu papel com a atribuição de horas do crédito global dos agrupamentos para o desenvolvimento da sua atividade. De acordo com os dados dos inquéritos por questionário e por entrevistas todos conhecem o trabalho desenvolvido pela equipa de AA embora, nem sempre, saibam falar com detalhe do trabalho realizado por eles. São unânimes a afirmar que há trabalho feito, que respondem regularmente a pedidos e solicitações da equipa de AA, mas sem pormenores. Aqui também se aplica a lógica da hierarquização já mencionada anteriormente. A falha na divulgação dos resultados é apontada como causa para o afastamento da restante comunidade do trabalho por eles desenvolvido.

No terceiro objetivo procurava-se “Perceber o impacto e efeito da AEE na relação da escola com a comunidade sob o ponto de vista dos professores, diretores de turma, coordenadores de departamento e diretores de escola” e, para isso, foram aplicados inquéritos por questionários e foram realizadas inquéritos por entrevista a dois diretores de agrupamentos de escola da zona Norte do país, bem como a professores sem cargos, coordenadores de departamento e a diretores de turma.

Dos dados recolhidos percebemos que existe consenso nas posições assumidas pelos vários entrevistados, ou seja, todos são unânimes no que concerne à existência de relações entre a escola e a comunidade, mas o que está por trás dessa relação já não é tão consensual.

Logo de início a existência de uma relação entre a escola e a comunidade é afirmada por todos os entrevistados (professores sem cargos, diretores de agrupamento, coordenadores de departamento e diretores de turma) e pelos dados obtidos nos questionários. São perentórios em afirmar que essas relações já existiam antes da chegada da AEE. Não interessa a que agrupamento pertencem. São dados muitos exemplos dessa forte relação de colaboração – atividades como piqueniques, laboratórios experimentais, feiras temáticas, parcerias, gabinetes de apoio – são alguns exemplos dessa colaboração.

Na opinião da maioria dos entrevistados a AEE não teve qualquer importância no desenvolvimento dessa relação. É um facto que já existiam atividades desenvolvidas entre as escolas e as comunidades envolventes. Algumas assumiam uma forma mais insipiente outras uma forma mais aprofundada. Contudo, os dados proporcionados pelas entrevistas vão demonstrando que não é bem assim. Lentamente vai sendo arrogado o papel que a AEE assumiu no desenvolvimento das relações escola/comunidade e vice-versa. Não podemos dissociar a AEE do desenvolvimento/aprofundamento dessas relações. O discurso dos entrevistados e os dados dos inquéritos por questionário vão-nos dando pistas subtis do papel que a AEE foi assumindo.

A AEE é impulsionadora de uma maior abertura e de um aprofundamento das relações entre das escolas à comunidade envolvente. As escolas perceberam que apesar da existência de alguma colaboração entre a escola e a comunidade tornava-se necessário dar uma maior visibilidade ao trabalho desenvolvido e, este facto, impulsionou o desenvolvimento de ainda mais atividades. É referido várias vezes que quando se realizou a 1^a visita da AEE lhes eram pedidas evidências do trabalho realizado porque o trabalho acontecia, mas não havia um registo sistemático do que era feito. Assim, deve ser reconhecido à AEE o mérito de estar na origem de uma maior abertura das escolas à comunidade, de impulsionar o desenvolvimento de muitas atividades porque as escolas tiveram de repensar o modo como mostravam à comunidade o modo como trabalhavam e como era desenvolvido o processo de ensino/aprendizagem dentro das escolas. A AEE favoreceu o desenvolvimento de processos mais transparentes e abertos à comunidade, ao mesmo tempo, tornou a escola mais acessível aos pais/encarregados de educação. Nesta abertura também ficaram a ganhar as escolas, porque perceberam que só tinham a ganhar com a abertura à comunidade. A escola deixou de estar encerrada em si mesma e passou a fazer parte ativa de uma comunidade para a qual trabalha.

Podemos afirmar, assim, que a AEE é impulsionadora de uma maior abertura e transparência nas relações desenvolvidas entre as escolas e as comunidades envolventes.

O quarto objetivo tinha como pretensão “Analisar o impacto e efeito da AEE ao nível da dimensão organizacional, curricular e pedagógica” na perspetiva dos professores, diretores de agrupamento, diretores de escola e coordenadores de departamento”.

Através dos dados recolhidos percebemos que, de novo, não existe concordância nas dimensões mais atingidas pelo processo de AEE e os problemas apontados estão dependentes de quem responde. Para os diretores, que têm uma visão mais abrangente dos problemas apontados, são apontados problemas nos três níveis: organizacional, pedagógico e curricular.

A dimensão que é surge como mais atingida é a organizacional seguida da dimensão pedagógica e, por último, surge a dimensão curricular.

No que se refere à dimensão pedagógica são mencionados como pontos menos positivos a supervisão relacionada com a prática de sala de aula, a diferenciação pedagógica e as aulas experimentais. A documentação lida no decurso desta investigação permite-nos concordar com estas áreas apontadas já que no que diz respeito aos relatórios da IGEC surge sempre a mesma área como problemática, a saber: a supervisão.

Destaca-se que os critérios de avaliação foram alterados para dar resposta a uma maior valorização dos resultados académicos fruto da pressão social exercida sobre as escolas. Este facto não pode ser dissociado da alteração que as dimensões observadas pelas equipas inspetivas sofreram no segundo ciclo de avaliação da AEE. Para dar resposta a uma maior valorização dos resultados os agrupamentos sentiram necessidade de atualizar os seus critérios de avaliação.

Consideramos que se a prestação dos alunos e os resultados passaram a ser mais importantes, como o afirmado pelos dados, não podemos excluir que as práticas de sala de aula são alteradas tendo em conta o objetivo final que são os resultados.

A dimensão curricular surge como a que sofre menos impacto porque está dependente das decisões centrais dado que as matrizes curriculares são decididas a nível nacional.

Através dos dados podemos confirmar que todos os envolvidos neste estudo têm noção do impacto da AEE embora nem sempre reconheçam o nível em que ele se verifica. Podemos depreender que é mais fácil pensar nesse impacto a nível organizativo e mais difícil de aceitar que se verifica a nível pedagógico.

O último objetivo proposto no início deste trabalho foi “Compreender o impacto da AEE nas lideranças de gestão intermédia através do olhar dos professores, diretores de agrupamento, diretores de turma e coordenadores de departamento”.

Observando os dados obtidos através da análise evolutiva da legislação no que concerne ao cargo de coordenador de departamento foi possível verificar que as responsabilidades dos coordenadores foram aumentando ao longo do tempo juntamente com a carga burocrática e as longas horas despendidas em tarefas administrativas.

Os restantes dados demonstram que o impacto da AEE neste tipo de estruturas é residual ou é pouco visível não se verificando muita concordância nas posições assumidas quer nos inquéritos por questionário quer nos inquéritos por entrevista acerca desse impacto. Nos grupos de discussão os entrevistados consideram que não se verificou muito impacto porque continua tudo na mesma...

Nesse aspeto não há muita diferença. (E1)

Não, honestamente, não! (G1)

Não, continua tudo na mesma. (A1)

... e os inquéritos por questionário aos docentes sem cargo confirmam essa tendência quando discordam dos 6 itens relacionados com o impacto da AEE nas estruturas de gestão intermédia (tabela 11), ou seja, continua a acontecer o trabalho que já era desenvolvido antes do aparecimento do processo de AEE.

A posição dos diretores nesta matéria é, também, discordante porque para um o impacto sentido está diretamente relacionado com a necessidade de uma maior articulação enquanto o outro diretor refere que não se verifica impacto nenhum.

Não, de maneira alguma. Perentoriamente não. (D2)

Terá motivado a necessidade de as pessoas começarem a articular mais proximamente umas com as outras e nos diversos departamentos. (D1)

Um dos coordenadores acaba por revelar que o impacto da AEE se sentiu na alteração das dinâmicas dos conselhos de turma. Outro coordenador menciona a coordenação da AA como a que terá sentido o maior impacto e ainda outro coordenador considera que um dos defeitos do processo de AEE é não ter qualquer consequência nas estruturas de gestão intermédia.

Muito sinceramente a influencia da AEE nas estruturas de gestão intermédia só aconteceu em algumas, especificamente, na equipa de autoavaliação porque há a imposição legal, depois acho que faz falta realmente que essa função da Avaliação Externa de Escolas chegue a determinadas estruturas intermédias.

(A1)

Os dados empíricos, recolhidos quer através da aplicação dos inquéritos por questionário aos professores apontam para uma baixa concordância com as informações relativas as coordenações de gestão intermédias.

Existe um sentido de aceitação mais esclarecido das potencialidades do modelo de AEE enquanto ferramenta impulsionadora de reflexão e produtora de melhorias.

Apesar do processo se realizar de forma sistemática, mas não é um processo consensual, sendo que, o seu grau de importância está diretamente ligado à hierarquização existente nos agrupamentos.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

A avaliação está em constante evolução e está sempre incompleta porque existem muitas variáveis associadas ao seu desenvolvimento. A exigência, a transparência e a imparcialidade são objetos desejados e de difícil obtenção uma vez que a avaliação comporta em si mesma algo de subjetivo.

O processo de avaliação de escolas resulta da pressão política porque aos olhos da sociedade é necessário prestarem contas do que fazem. Assim surge a Lei nº31/2002 que, apesar de ter tido um começo difícil, se tornou algo vivo e essencial à sobrevivência das escolas especialmente quando associado ao desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que obrigou as escolas não só a olharem para o seu interior, mas, também, a olharem para o que as rodeava. A chave do sucesso das escolas/agrupamentos não está apenas no que se realiza no seu interior, mas está relacionado com muitos outros fatores. O processo de AEE tem, assim, o mérito de ter obrigado as escolas a refletirem para poderem melhorar a nível organizacional, curricular ou pedagógico.

A AEE aparece como a corroboração das práticas de AA, sendo que ambas se completam e, apesar de se poderem realizar uma sem a outra, fazem sentido aplicadas simultaneamente. Para isso cabe às escolas tornarem a AA um processo sistemático e vital ao funcionamento do agrupamento/escola.

Uma vez que o processo de AEE já tem vários ciclos importava compreender como é que este processo era encarado no interior dos agrupamentos e quais as verdadeiras consequências da sua aplicação.

Centramo-nos nas lideranças de gestão intermédias porque era algo que ainda não estava muito estudado e, também, porque a experiência em cargos de liderança intermédia e de topo nos levaram a considerar que as lideranças intermédias desempenham um papel determinante no funcionamento dos agrupamentos.

As lideranças de gestão intermédia, objeto do nosso estudo, surgem são fundamentais na gestão diária dos diferentes agrupamentos/escolas e são reconhecidas como tal. A análise evolutiva da legislação concedeu-nos uma visão do que foi sendo exigido aos líderes intermédios que cada vez mais se veem assoberbados com burocracia e a quem se pedem cada vez mais responsabilidades. Este facto reforçou a nossa convicção de que as lideranças intermédias são indispensáveis e que a escolha de um bom coordenador é fundamental para que o dia a dia da escola se desenvolva com fluidez.

Ninguém duvida que o funcionamento da escola é influenciado pela sua prestação e, podemos afirmar, que sem uma liderança intermédia eficiente e, realmente boa, não existirá uma escola funcional nem será possível realizar uma boa gestão e, em última análise, não será possível obter uma boa classificação na visita das equipas da avaliação externa. Porém, quando as tentamos relacionar com o processo de AEE verificamos que o processo é demasiado geral e não surte um impacto direto neste tipo de estruturas. Os coordenadores são importantes e como tal ouvidos nos diversos painéis que são realizados. No entanto, existe a noção de que não são ouvidos verdadeiramente e essa frustração é perceptível nas suas palavras. Sabemos que a limitação temporal das visitas das equipas avaliativas é um facto real, mas talvez deve ser prestada uma maior atenção ao que é transmitido pelos coordenadores porque são eles que estão em contacto direto com todos os elementos da comunidade educativa.

No momento desafiante em que vivemos “um novo normal de pandemia” a AA e a AEE defrontam-se com novas realidades e novos desafios. Percebemos que ainda muito ficou para dizer sobre esta temática, uma vez que a avaliação encara com realidades nunca pensadas. O desafio é perceber de que maneira se vão realizar os processos de AEE e AA quando as normas e os critérios usados anteriormente já não são passíveis de aplicação. Face à nova realidade todos os processos de avaliação tiveram de ser repensados muito rapidamente para dar resposta a uma situação nova, mas que terá repercussões num futuro mais longínquo. Será que a AEE e a AA estão preparadas para esta nova realidade?

Em jeito de conclusão, consideramos que este estudo não está fechado e que, olhando para o trabalho realizado, se abrem novas possibilidades. Ouvir as equipas de AEE envolvidas na avaliação dos diferentes agrupamentos assim como as associações de pais seria enriquecedor, pois, proporciona uma nova perspetiva do desenvolvimento do processo de AEE. O alargamento deste estudo a mais agrupamentos de diferentes áreas do país também seria uma hipótese viável que ajudaria a confirmar, ou não, se a realidade das escolas do Norte é igual à do restante país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa; A. Mendes e A. Ventura (Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.
- Afonso, A. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* (13), pp. 13-29.
- Afonso, A. (2009b). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios por um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação* (9), pp. 57-69.
- Afonso, A. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. Esteban & A. Afonso (Orgs.). *Olhares e interfaces*. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate de políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseadas em testes estandardizados e rankings escolares. In M. Alves, & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, G. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. Flores, M. & Machado, E. (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto.
- Areal, A. (2014). *Processo de implementação da autoavaliação na escola*. Contributos para a sua definição. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas da liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J (Org.) (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Coleção Perspetivas Atuais. Porto: Edições Asa.

- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. & Vaz-Rebello, M. (2011). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp-81-94.
- Barroso, J. (1996) (Orgs). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bravo, M., & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do conhecimento à decisão, da decisão ao sucesso. *Revista Elos* (17), pp. 163-177.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista Portuguesa de Ciências da Educação* (9), pp.79-86.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar a escola – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabrito, B. (2009). *Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*. Disponível em http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c769114e2924.pdf. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).
- Candeias, M. (2010). A avaliação interna da escola: entre o individual e o coletivo. *Revista Elos* (17), pp. 101-122.
- Cardinet, J. (1992). *Avaliar é medir?*. Porto: Edições Asa.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* (16), pp. 221-236.
- Clímaco, M. (1991). *Roteiro da informação da escola: indicadores de desempenho*. GEP: ME.

- Clímaco, M. (1992). *Monotorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. (2009). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. (2010). Percursos de avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In CNE. (2011). *Avaliação de escolas dos ensinos básicos e secundário: perspetivas para um novo ciclo de avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Brasil: Editora Campus.
- Coelho, I. Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In *Revista Portuguesa e Brasileira de gestão*. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Parecer nº3/2002, Diário da República, 2ª série, nº111 – de 9 de junho.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). Parecer nº5/2008), Diário da República, 2ª série, nº113 – de 13 de junho 2008.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *A Avaliação das Escolas dos Ensino Básico e Secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo*. [Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro de 2010]. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação nº1/2011 – Recomendação sobre avaliação das escolas, Diário da República, 2ª série, nº5 – 7 de janeiro de 2011. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- Correia, A. (2016). *Avaliação das Escolas: efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.[<http://hdl.handle.net/10174/18552>]
- Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [<http://hdl.handle.net/10451/5837>].

- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/19723].
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/6201].
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?*. Porto: Edições Asa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2000). Avaliar as escolas: para quê e porquê. *Revista Elos* (17), pp. 33-40.
- Costa, A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In *Avaliação de organizações educativas*. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, M. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a ação através de diários de formação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, N. (2013). Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/28921]
- Costa, S. (2018). *Mecanismos de autorregulação em contextos socioeconómicos desfavoráveis. O processo de autoavaliação de um Agrupamento TEIP no período 2010 a 2017 e a sua relação com a Avaliação Externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. [http://hdl.handle.net/10400.14/27099]
- Coutinho, A. (2015). *O impacto da Avaliação Externa nas práticas das lideranças – Os coordenadores de Departamento*. Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes. [http://hdl.handle.net/10348/5590]
- Coutinho, C & Chaves, H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dias, N. e Melão, N. (2009). *Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).
- Dias, P. (2012). *A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar?*. Dissertação de mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa CRB – Polo de Viseu. [<http://hdl.handle.net/10400.14/11962>]
- Dias, T. (2016). *A liderança e a gestão na Avaliação Externa: liderança e motivação das equipas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/12850>.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escola*. Porto: Edições Asa.
 Dicionário *Oxford English Dictionary*
 Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora
- Dimmock, C. (2005). Leadership in learning – centred schools: cultural context, functions and qualities. In N. Burton, & R. Smith. *Leadership for education*. London: Sage Publications.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3680>].
- Dourado, L. (2012). *Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo – Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/23715>]
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1052>].
- Duke, D. (1996). Perception, prescription and the future of leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Edit.). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Estevão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm. Acesso a 6 de dezembro de 2012.
- Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/13919>].
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação em educação: perspectivas ibero-americanas. *Revista de Ciências de Educação* (9), pp. 3-5.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2018). *Avaliação Organizacional: olhares de diretores escolares e coordenadores das equipas de Autoavaliação – um estudo em três escolas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. [<http://hdl.handle.net/10451/33391>]
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. Alves & E. Machado. *Avaliação com sentido(s). Contribuições e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fiolhais, C. (2012). Prefácio. In H. Sousa, J. Karpicke & L. Almeida. *A avaliação de alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3683>].
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Edit.). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer Academic Publishers. Vol II.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.

- Gonçalves, H. (2017). *Stand Up... Quality! Fazeres e dizeres na avaliação da escola*. Tese de doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. [<http://hdl.handle.net/10437/8191>]
- Góis, E. e Alves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições Asa.
- Grilo, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London. Sage Publications Inc.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A & Fink D (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Heller, R. (1999). *Effective leadership*. London: Dorling Kindersley.
- IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas – Avaliar para melhorar a confiança (2006-2011)*.
- IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas (2010-2011)*.
- IGEC. (2011). *Avaliação Externa de Escolas – novo ciclo*.
- Jesuíno, J. (1989). O fator liderança nas organizações. *Revista de Gestão*. Lisboa: INDEG-ISCTE. Vol. VIII - Duplo (1989), p. 5 -11. [<http://hdl.handle.net/10071/819>]. (Acesso a 23 de dezembro de 2012).
- Jesuíno, J. (2005). O método experimental em Ciências Sociais. In A. Silva, & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Krasowsky, D. (2009). Approaches to accountability. In K. Garipey, K. Spencer e J. Couture. *Educational accountability: professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lapa, M. F. (2006). *Liderança escolar em contexto de mudança curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Lafond, M. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In A. Lafond. E. Ortega. G. Marieau. J. Skovsgaard. J. Formosinho & J. Machado. *Autonomia, gestão e avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.
- Leite, C., & Fernandes. P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas pratica*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2010) (Org.). *Perspetivas de análise organizacional de escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação Regional do Centro, em 2006-2007*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra [<http://hdl.handle.net/10316/15562>].
- Machado; G.(2015). *Lideranças curriculares intermédias no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/38937>]
- Maia, I. (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de Ensino Público Não-Superior. A influência da Avaliação Externa nas práticas de autoavaliação*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia. [<http://hdl.handle.net/10316/18027>]
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Org). *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Marques, H. (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade de Minho.[<http://hdl.handle.net/1822/28922>]
- Marques, M. (2014). Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e sentir dos professores de matemática do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/3575>]
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS – primeiros passos*. Lisboa: Tipografia Lousanense.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McMillan, J., & Schumacherr, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry*. Boston: Pearson.
- Matos, A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1782>].
- Medeiros, M. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.

- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/7197>].
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar, para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In *Avaliação de organizações educativas*. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, vol. 4, n.º3, pp. 425-438.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, D. (1998). *Planning focus group*. London: Sage Publications.
- Moos, L. e Dempster, N (1998). Some comparative learnings from the study. In J. McBeath (Edit.). *Effective school leadership – responding to change*. London: Paul Chapman Publishing LTD.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In F. Shaw, J. Greene, & M. Melvin. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications Ltd, pp. 441-459.
- Nóvoa, A. (1992) (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em www.oecd.org/edu/evaluationpolicy, acesso a 30 de setembro de 2012.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. doi: 10.1787/9789264190658-en.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão e outros (Orgs). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Pacheco, J. (1994). *Avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. (documento policopiado).
- Pacheco, J. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.

- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira. & R. Santiago (Orgs). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação. Da existência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação de aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, D. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto [<http://hdl.handle.net/10216/54991>].
- Reis, M. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1121>].
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações. Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares – Liderança, escola e clima de trabalho: um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Riley, K e McBeath, J (1998). Effective leaders and effective schools. In J. McBeath (Edit.). *Effective school leadership – responding to change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sanders, R. & Davidson, E. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre os bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação quantitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santos, P. (2015). *Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. [<http://hdl.handle.net/10451/22480>]
- Scheerens. J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2001). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, E. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e os seus efeitos na rede privada*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28929>]

- Silva, J. (2002). *A emergência do diretor e da escola: questões políticas e organizacionais*. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%c3%a7%c3%a3o%20lideran%c3%a7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf>.(Acesso a 3 de janeiro de 2013).
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silvestre, M. (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.[<http://hdl.handle.net/10174/10836>].
- Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de ação*. Porto: Edições Asa.
- Simons, H. (1999). A avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Sobreiro, C. (2012). *Autoavaliação e avaliação externa das escolas: uma análise a partir dos projetos de intervenção dos diretores*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica.[<http://hdl.handle.net/10400.14/11943>]
- Sousa, H. (2012). Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?. In H. Sousa, J. Karpicke & L. Almeida. *A avaliação de alunos*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Sousa, J. (2013). *Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche: um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/28917>]
- Sousa, J. (2018). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/60319>]
- Sriven, M. (1991). *Evaluation thresaurus*. London: Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2012). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R., Schwandt, A. (2008). On discerning quality in evaluation. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (edited). *The Handbook of evaluation: policies, programs and practice*. London: Sage.
- Stoll, L., & Fink, P. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Stoll, L. & Fink, P. (1999). *School effectiveness can inform school improvement changing our schools – linking school effectiveness and school improvements*. London: Open University Press.
- Stoll, L. & Mortimore, P. (1997). School Effectiveness and school improvement. In J. White, & M. Barber (Eds). *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute of Education.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta [<http://hdl.handle.net/10400.2/1885>].
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. São Paulo: McGraw Hill.
- Terrasêca, M. (2011). Percursos de avaliação externa das escolas em Portugal. In CNE (2011). *Avaliação de escolas dos ensinios básicos e secundário: perspetivas para um novo ciclo de avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Tristão, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de Avaliação Externa das Escolas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.[<http://hdl.handle.net/10451/25073>]
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*. <http://hdl.handle.net/1822/10008>. Braga: Universidade do Minho (Acesso a 19 de dezembro de 2012)
- Thurler, M., & Perrenoud, P. (1994). *A escolar e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Venâncio, I., & Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar da qualidade mínima garantida à escola como garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice – Hall International Editions.

Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders – Are they different?*. Harvard Business Review. Pp. 67-78.

Zepeda, S. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. New York: Eye and education.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto do Ministério da Instrução Pública (sem número), de 6 de setembro de 1913 – Refere como se realizam as reuniões dos diretores de turma e dos professores do mesmo grupo de disciplina.

Decreto nº3:091, de 17 de abril de 1917 – Organização do ensino secundário.

Decreto nº 4:799, de 12 de setembro de 1918 – Regulamentação da instrução secundária.

Decreto nº 12:425, de 2 de outubro de 1926 – Organização dos liceus.

Decreto nº 15:392, de 18 de abril de 1928 – Nomeação de reitores.

Decreto-lei nº 27:084, de 14 de outubro de 1936 – Organização do plano de estudos do ensino liceal.

Decreto-lei nº37:029, de 25 de agosto de 1948 – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

Decreto nº 48 572, de 9 de setembro de 1968 – Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-lei nº735-A/74, de 21 de dezembro – Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-lei nº769-A/76, de 23 de outubro – Regulamentação da gestão das escolas.

Portaria nº 679/77, de 8 de novembro – Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-lei nº211-B/86, de 31 de julho – Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Despacho nº 8/SERE/86, de 8 de fevereiro – Composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio – Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 921/92, de 23 de setembro – Competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo nº 30/2001, de 19 de julho - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro – Sistema de avaliação educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – Regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Parecer nº5/2008, de 13 de junho - Parecer sobre a «avaliação externa das escolas».

Parecer nº3/2010, de 9 de junho – Avaliação Externa de Escolas.

Recomendação nº1/2011, de 7 de janeiro - Tomada de posição do CNE sobre o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Despacho-conjunto nº4150/2011, de 4 de março – Criação de um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho – Alteração ao Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-lei nº 224/2009, de 11 de setembro.

Despacho normativo. nº4-A/2016, de 16 de junho – Organização do ano letivo.

Despacho normativo nº10-B/2018, de 6 de julho – Organização do ano letivo

ANEXOS

ANEXO I - Inquérito por questionário – Pré-teste

<p>Caro(a) colega</p> <p>Este questionário, a que vimos solicitar-lhe que responda, faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Intermédias das escolas intervencionadas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, durante os dois ciclos da avaliação externa das escolas (2005 a 2016).</p> <p>As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão a influência decisiva no bom resultado deste trabalho.</p> <p style="text-align: right;">Agradeço a colaboração</p> <p style="text-align: right;">A investigadora Natália Maria Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)</p>

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

(Por favor, assinale com uma cruz (☒) a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Sexo	
Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
2. Idade _____	
3. Habilitações Académicas	
Licenciatura <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
Pós - Graduação <input type="checkbox"/>	Outra/Qual? _____ <input type="checkbox"/>
4. Nível de ensino que leciona (pode assinalar apenas 2 níveis de ensino)	
Educador(a) de Infância <input type="checkbox"/>	3ºCiclo <input type="checkbox"/>
1º Ciclo <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>
2ºCiclo <input type="checkbox"/>	
5. Situação profissional	
Prof. Quadro/Agrupamento <input type="checkbox"/>	Prof. Contratado <input type="checkbox"/>
Prof. Quadro Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>	Outra/Qual? _____ <input type="checkbox"/>
6. Tempo de serviço na função docente	
De 0 a 6 anos <input type="checkbox"/>	De 19 a 24 anos <input type="checkbox"/>
De 7 a 12 anos <input type="checkbox"/>	De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/>
De 13 a 18 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 30 anos <input type="checkbox"/>

7. Cargos que desempenha na Escola

Membro da direção	<input type="checkbox"/>
Membro do conselho geral	<input type="checkbox"/>
Coordenador de departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador dos diretores de turma	<input type="checkbox"/>

Diretor de turma	<input type="checkbox"/>
Professor sem cargo	<input type="checkbox"/>
Outra/Qual?	<input type="checkbox"/>

8. Presença nos painéis de Avaliação Externa de

Escolas

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

9. Na última Avaliação Externa de Escola do Agrupamento encontrava-se a trabalhar nesta escola.

Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

II – DADOS DE OPINIÃO

Nas questões seguintes, assinale apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua apreciação, de acordo com a seguinte **escala**:

A – Concordo Totalmente
 B – Concordo
 C – Sem opinião

C - Discordo
 D – Discordo Totalmente

Bloco A (a preencher por **TODOS** os respondentes do inquérito)

A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
-----------------------------	---------------	---------------------	---------------	-----------------------------

A Avaliação Externa de Escolas

1. Conheço o relatório de Avaliação Externa da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O relatório da AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertença.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O relatório da AEE originou a elaboração de um plano de melhoria a nível departamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco B (a preencher apenas pelos **Coordenadores**)Após a AEE, **nas estruturas de gestão intermédia** verificou-se:

	A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
11. o aumento da participação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. uma maior preocupação com a aferição de critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. o aumento do trabalho cooperativo entre professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. a promoção de uma maior articulação curricular entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. uma maior preocupação com o sucesso académico dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco C (a preencher apenas pelos **diretores de turma**)Após a AEE, **na direção de turma**, verificou-se:

	A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
20. o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco D (a preencher apenas pelos **membros da Direção de Agrupamento**)**A Avaliação Externa de Escolas**

	A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
26. contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e fracos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. contribuiu para a melhoria da imagem social da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a direção e os diferentes órgãos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. identificou necessidades de formação na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. deu origem a um plano de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. contribuiu para a valorização os resultados académicos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco E (a preencher apenas pelos **Professores**)

A	B	C	D	E
Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente

Após a AEE, **os Coordenadores promoveram:**

43. a prestação de informação entre o departamento e o conselho pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. a prestação de informação entre o departamento e a direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. a supervisão do cumprimento das planificações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. a supervisão das atividades desenvolvidas no PAA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. a partilha de boas práticas entre os membros do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. a participação na avaliação de desempenho dos docentes do departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. a identificação das necessidades de formação dos professores do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco F (a preencher por apenas pelos: professores, coordenadores e diretores de turma)

	A Concordo totalmente	B Concordo	C Sem opinião	D Discordo	E Discordo Totalmente
Autoavaliação/Avaliação Interna					
54. Como professor/coordenador tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. O grupo de Autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. O grupo de autoavaliação tem elaborado planos de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Conheço os resultados dos planos de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIM

Agradeço a colaboração prestada e o tempo despendido!

ANEXO II - Inquérito por questionário aos professores sem cargo

Inquérito por questionário - Professores

Caro(a) colega

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Intermédia das escolas intervenionadas pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, durante os dois ciclos da avaliação externa das escolas (2005 a 2016).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

Natália Maria Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)

*Obrigatório

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

Por favor, assinale a situação que se aplica ou escreva, se for esse o caso

1. 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos de idade
 31 a 40 anos de idade
 41 a 50 anos de idade
 51 a 60 anos de idade
 mais de 60 anos de idade

3. 3. Habilitações académicas *

Escolher, apenas, a mais recente

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós- Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

4. 4. Nível de ensino a que pertence *

Escolher, apenas, o nível em que leciona mais horas.

Marcar apenas uma oval.

- Educador(a) de Infância
 1ºCiclo
 2ºCiclo
 3ºCiclo
 Secundário
 Profissional
 Outra: _____

5. 5. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor do Quadro de Agrupamento
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Professor Contratado
 Outra: _____

6. 6. Tempo de serviço na função docente *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 a 6 anos
 De 7 a 12 anos
 De 13 a 18 anos
 De 19 a 24 anos
 De 25 a 30 anos
 Mais de 30 anos

7. 7. Cargos que desempenha na Escola *

No caso de ocupar mais de um cargo especifique escrevendo em outra.

Marcar apenas uma oval.

- Membro da direção
 Membro do Conselho Geral
 Coordenador de Departamento
 Coordenador dos Diretores de Turma
 Diretor de Turma
 Professor sem cargo

8. 8. Presença nos painéis de Avaliação Externa de Escola *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. **Na última Avaliação Externa de Escola do Agrupamento encontrava-se a trabalhar nesta escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

II - DADOS DE OPINIÃO

Por favor, assinale a situação que se lhe aplica.

A Avaliação Externa de Escolas

10. **1. Conheço o relatório de AEE da minha escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

11. **2. O relatório de AEE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertence.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

12. **3. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

13. **4. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

14. **5. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

15. **6. O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

16. **7. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

17. **8. A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

18. **9. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

19. **10. A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Após a AEE, os coordenadores de gestão intermédia (Departamentos, Direção de Turma, Projetos, etc.), promoveram:

Por favor, assinale com uma cruz (X) a situação que se aplica.

20. **11. a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e Conselho Pedagógico. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

21. **12. a prestação de informação entre os órgãos de gestão intermédia e a Direção. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

22. **13. o desenvolvimento de canais de comunicação entre os membros do Departamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

23. **14. a supervisão do cumprimento das planificações. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

24. **15. a supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

25. **16. a partilha de boas práticas entre os membros do Departamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

26. **17. a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

27. **18. a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos de administração e gestão da escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

28. **19. promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficácia (resultados) do Departamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

29. **20. promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a eficiência (processos) do Departamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

30. **21. a participação na avaliação de desempenho dos docentes nos órgãos de gestão intermédia. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

31. **22. a identificação das necessidades de formação dos professores nos órgãos de gestão intermédia. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Autoavaliação/Avaliação Interna

Por favor, assinale a situação que se aplica.

32. **23. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da Escola.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

33. **24. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

34. **25. O grupo de autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

35. **26. O grupo de Autoavaliação da Escola tem divulgado os resultados da sua atividade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

36. **27. A Escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

37. **28. Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

ANEXO III - Inquérito por questionário aos diretores de turma

Inquérito por questionário - Diretores de Turma

Caro(a) colega

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Intermédia das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, durante os dois ciclos da avaliação externa das escolas (2005 a 2016).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

Natália Maria Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)

*Obrigatório

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

Por favor, assinale a situação que se aplica ou escreva, se for esse o caso

1. 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos de idade
 31 a 40 anos de idade
 41 a 50 anos de idade
 51 a 60 anos de idade
 mais de 60 anos de idade

3. 3. Habilitações académicas *

Escolher, apenas, a mais recente

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós- Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

4. 4. Nível de ensino a que pertence *

Escolher, apenas, o nível em que leciona mais horas.

Marcar apenas uma oval.

- Educador(a) de Infância
 1ºCiclo
 2ºCiclo
 3ºCiclo
 Secundário
 Profissional
 Outra: _____

5. 5. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor do Quadro de Agrupamento
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Professor Contratado
 Outra: _____

6. 6. Tempo de serviço na função docente *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 a 6 anos
 De 7 a 12 anos
 De 13 a 18 anos
 De 19 a 24 anos
 De 25 a 30 anos
 Mais de 30 anos

7. 7. Cargos que desempenha na Escola *

No caso de ocupar mais de um cargo especifique escrevendo em outra.

Marcar apenas uma oval.

- Membro da direção
 Membro do Conselho Geral
 Coordenador de Departamento
 Coordenador dos Diretores de Turma
 Diretor de Turma
 Professor sem cargo
 Outra: _____

8. 8. Presença nos painéis de Avaliação Externa de Escola *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. **Na última Avaliação Externa de Escola do Agrupamento encontrava-se a trabalhar nesta escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

II - DADOS DE OPINIÃO

Por favor, assinale com uma cruz (X) a situação que se aplica.

A Avaliação Externa de Escolas

10. **1. Conheço o relatório de AEE da minha escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

11. **2. O relatório de AEE da minha escola foi analisado no Departamento a que pertence.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

12. **3. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

13. **4. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

14. **5. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

15. **6. O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

16. **7. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

17. **8. A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

18. **9. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

19. **10. A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Após a AEE, na direção de turma, verificou-se:

Por favor, assinale a situação que se aplica.

20. **11. o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

21. **12. que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

22. **13. um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução dos problemas. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

23. **14. o aumento do trabalho de equipa entre os diferentes elementos do conselho de turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

24. **15. o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

25. **16. um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Autoavaliação/Avaliação Interna

Por favor, assinale a situação que se aplica.

26. **17. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da Escola.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

27. **18. Conheço as atividades do grupo de Autoavaliação da Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

28. **19. O grupo de autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

29. **20. O grupo de autoavaliação da Escola tem divulgado os resultados da sua atividade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

30. **21. A Escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação.**

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

31. **22. Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela Escola ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Com tecnologia
 Google Forms

ANEXO IV - Inquérito por questionário aos diretores de Agrupamento/Escolas

Inquérito por questionário - Direção do Agrupamento/Escola

Caro(a) colega

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Intermédia das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, durante os dois ciclos da avaliação externa das escolas (2005 a 2016).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

Natália Maria Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)

***Obrigatório**

1. Endereço de email *

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

Por favor, assinale a situação que se aplica ou escreva, se for esse o caso.

2. 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

3. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos de idade
 31 a 40 anos de idade
 41 a 50 anos de idade
 51 a 60 anos de idade
 mais de 60 anos de idade

4. 3. Habilitações académicas *

Escolher, apenas, a mais recente.

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós- Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

5. 4. Nível de ensino a que pertence *

Escolher, apenas, o nível em que leciona mais horas.

Marcar apenas uma oval.

- 1ºCiclo
 2ºCiclo
 3ºCiclo
 Secundário
 Profissional
 Outra: _____

6. 5. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor do Quadro de Agrupamento
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Professor Contradado
 Outra: _____

7. 6. Tempo de serviço na função docente *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 a 6 anos
 De 7 a 12 anos
 De 13 a 18 anos
 De 19 a 24 anos
 De 25 a 30 anos
 Mais de 30 anos

8. 7. Cargos que desempenha na Escola *

No caso de ocupar mais de um cargo especifique escrevendo em outra.
Marcar apenas uma oval.

- Membro da direção
- Membro do Conselho Geral
- Coordenador de Departamento
- Coordenador dos Diretores de Turma
- Diretor de Turma
- Professor sem cargo
- Outra: _____

9. 8. Presença nos painéis de Avaliação Externa de Escola *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 9. Na última Avaliação Externa de Escola do Agrupamento encontrava-se a trabalhar nesta escola *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

II - DADOS DE OPINIÃO

Avaliação Externa de Escolas

Por favor, assinale a situação que se aplica.

11. 1. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

12. 2. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

13. 3. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

14. 4. O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

15. 5. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

16. 6. A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

17. **7. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores das turmas. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

18. **8. A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

19. **9. A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

20. **10. A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade conheçam os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

21. **11. A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

22. **12. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do Agrupamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

23. **13. A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social do Agrupamento. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

24. **14. A AEE facilitou a circulação de informação entre a Direção e os Departamentos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

25. **15. A AEE ajudou a promover mecanismos de colaboração entre a Direção e os diferentes órgãos da escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

26. **16. A AEE ajudou na promoção de boas práticas entre os docentes. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

27. **17. A AEE permitiu o desenvolvimento de atividades de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

28. **18. A AEE identificou necessidades de formação na comunidade educativa. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

29. **19. A AEE deu origem a um plano de melhoria. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

30. **20. A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

31. **21. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

32. **22. A AEE impulsionou uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Pretendo receber uma cópia das minhas respostas.

Com tecnologia
 Google Forms

ANEXO V - Inquérito por questionário aos coordenadores das estruturas de gestão curricular intermédias

Inquérito por questionário - Coordenadores

Caro(a) colega

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de um projeto de doutoramento, na Universidade do Minho, tendo como objetivo estudar o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Intermédia das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, durante os dois ciclos da avaliação externa das escolas (2005 a 2016).

As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para os fins da presente investigação. A sinceridade e exatidão das respostas terão influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos a colaboração

A investigadora

Natália Maria Costa (nataliacosta.costa6@gmail.com)

***Obrigatório**

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

Por favor, assinale a situação que se aplica ou escreva, se for esse o caso

1. 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos de idade
 31 a 40 anos de idade
 41 a 50 anos de idade
 51 a 60 anos de idade
 mais de 60 anos de idade

3. 3. Habilitações académicas. *

Escolher, apenas, a mais recente.

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

4. 4. Nível de ensino a que pertence *

Escolher apenas o nível em que leciona mais horas.

Marcar apenas uma oval.

- Educador(a) de Infância
 1ºCiclo
 2ºCiclo
 3ºCiclo
 Secundário
 Profissional
 Outra: _____

5. 5. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor do Quadro de Agrupamento
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Professor Contratado
 Outra: _____

6. 6. Tempo de serviço na função docente *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 a 6 anos
 De 7 a 12 anos
 De 13 a 18 anos
 De 19 a 24 anos
 De 25 a 30 anos
 Mais de 30 anos

7. 7. Cargos que desempenha na Escola *

No caso de ocupar mais de um cargo, especifique escrevendo em outra.

Marcar apenas uma oval.

- Membro da direção
 Membro do Conselho Geral
 Coordenador de Departamento
 Coordenador dos Diretores de Turma
 Diretor de Turma
 Professor sem cargo
 Outra: _____

8. 8. Presença nos painéis de Avaliação Externa de Escola *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. **Na última Avaliação Externa de Escola do Agrupamento encontrava-se a trabalhar nesta escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

II - DADOS DE OPINIÃO

Por favor, assinale a situação que se aplica.

Avaliação Externa de Escolas

10. **1. Conheço o relatório de AEE da minha escola.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

11. **2. O relatório de AEE da minha escola foi analisado no departamento a que pertence.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

12. **3. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

13. **4. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

14. **5. O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

15. **6. O relatório de AEE originou a elaboração de um plano de melhoria.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

16. **7. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

17. **8. A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos.***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Sem opinião
 Discordo
 Discordo totalmente

18. **9. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre professores da turma. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

19. **10. A AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Após a AEE, nas estruturas de gestão intermédia, verificou-se:

Por favor, assinale a situação que se aplica.

20. **11. o aumento da participação dos professores. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

21. **12. uma maior preocupação com a aferição de critérios de avaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

22. **13. uma maior articulação entre a Direção e as estruturas de gestão intermédias. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

23. **14. o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

24. **15. o aumento do trabalho cooperativo entre professores. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

25. **16. a promoção de uma maior articulação curricular entre ciclos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

26. **17. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes departamentos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

27. **18. uma maior preocupação com o sucesso acadêmico dos alunos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

28. **19. a organização de atividades conjuntas entre professores de diferentes ciclos. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Autoavaliação/Avaliação Interna

Por favor, assinale a situação que se aplica.

29. **20. Como professor tenho respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação da Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

30. **21. Conheço as atividades do grupo de autoavaliação da Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

31. **22. O grupo de autoavaliação da Escola tem realizado a avaliação de modo sistemático. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

32. **23. O grupo de autoavaliação da Escola tem divulgado os resultados da sua atividade. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

33. **24. A Escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

34. **25. Conheço os resultados dos planos de melhoria elaborados pela Escola. ***

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

ANEXO VI - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos professores sem cargo

Guião de entrevista – Professores

Tema: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Curricular Intermédias

A aplicar a: Professores

Objetivos gerais da investigação: Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;

Examinar criticamente os relatórios de AEE, bem como os contraditórios tendo como base os referentes da gestão intermédia;

Compreender as perspetivas dos professores, dos diretores de escola e dos coordenadores de departamento sobre a AEE;

Compreender o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos diretores ao nível de escola e na comunidade;

Analisar o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos coordenadores de departamento e de ciclo ao nível da dimensão organizacional;

Caraterizar as perspetivas dos professores sobre o impacto e efeitos da AEE a nível das suas práticas curriculares e pedagógicas.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
<p>A - Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Assegurar a confidencialidade das respostas; ▪ Garantir a devolução da transcrição para revisão;
<p>B - Caracterização geral do Entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitações académicas possuem? ▪ São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? ▪ Pertencem à equipa de autoavaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA) ▪ Em caso afirmativo: que tipo de formação e qual a formação.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
<p style="text-align: center;">C - Avaliação Externa de Escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre AEE; ▪ Identificar o impacto da AEE no processo de Autoavaliação da escola; ▪ Identificar a importância da AEE na valorização dos resultados dos alunos; ▪ Caracterizar a articulação desenvolvida entre professores ▪ Identificar o tipo de relações que se desenvolveram entre a escola e a comunidade envolvente; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecem o relatório de Avaliação Externa da escola? 2. O relatório de Avaliação Externa da escola foi analisado no departamento a que pertencem? 3. O relatório de Avaliação Externa levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas? 4. O relatório de Avaliação Externa levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais? 5. O relatório de Avaliação Externa levantou questões pertinentes sobre questões curriculares? 6. O relatório de Avaliação Externa deu origem a um plano de melhoria a nível Departamental? 7. A Avaliação externa contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos? 8. A Avaliação externa permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma? 9. Consideram que a Avaliação externa contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais? • Quais? • Quais? • De que maneira? • Como? De que maneira? Que tipo de atividades • Como? Exemplos das relações?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
D – Estruturas de gestão intermédia		<p>10. Após a AEE os coordenadores promoveram a prestação de informação entre o Departamento e o Conselho Pedagógico?</p> <p>11. E a informação entre o Departamento e a Direção?</p> <p>12. Após a AEE os coordenadores desenvolveram novos canais de comunicação entre os membros do agrupamento?</p> <p>13. Os coordenadores de departamento, após a AEE, supervisionaram do cumprimento das planificações?</p> <p>14. E em relação à supervisão das atividades desenvolvidas no Plano Anual de Atividades, verificou-se alguma alteração na postura dos coordenadores após a visita da AEE?</p> <p>15. A Avaliação externa de escolas trouxe alterações no que diz respeito à partilha de boas práticas entre os membros do departamento?</p> <p>16. Qual é o papel dos coordenadores na supervisão da prática letiva em contexto da sala de aula?</p> <p>17. A avaliação externa de escolas promoveu a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira? • De que maneira? • Quais? De que tipo? • De que maneira? Houve alguma diferença em relação ao que já faziam anteriormente? • De que maneira é feita essa supervisão? • Como é que se processam essas partilhas? • Existe? Em caso afirmativo, como é que acontece? • De que maneira? Quais os mecanismos?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
		18. Após a AEE verificou-se a promoção de mecanismos com o	<ul style="list-style-type: none"> • Quais? E como funcionam?

Transcrição da entrevista aos professores sem cargo (Estudo de Caso I)

Data de realização da entrevista: 14.07.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. O entrevistado foi, ainda, informado da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, ao entrevistado para que possa dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem?

E1: Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tenho trinta e dois anos de serviço, mais ou menos. e tenho uma licenciatura feita após uns anos de ter tirado o curso e chama-se Licenciatura em complemento de formação científica e pedagógica para professores do 1º ciclo, especialização em Língua Portuguesa.

E2: Dou aulas desde 2001 e devo ter mais ou menos doze anos de serviço e tenho alguns anos incompletos. Fiz a licenciatura na Universidade do Minho em Biologia e Geologia – ensino – e fiz o Mestrado na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto em Biologia e Geologia em contexto escolar.

Entrevistadora: São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

E1: Não tenho nenhuma especialização.

E2: Não nesta área.

Entrevistadora: Quais são os cargos que desempenharam ou desempenham atualmente?

E1: Não tenho cargos, mas estive seis anos na direção.

E2: Não tenho cargos.

Entrevistadora: Pertencem à equipa de autoavaliação?

E1: Não pertenço à equipa de autoavaliação.

E2: Eu, também, não pertenço à equipa de autoavaliação.

Entrevistadora: Conhecem o relatório de Avaliação Externa da Escola?

E1: Sim, tive conhecimento dos dois relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

E2: Sim, sim.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa da Escola foi analisado no departamento a que pertencem?

E1: No nosso não. No departamento do primeiro ciclo não foi analisado. Foi dado conhecimento dos resultados e foi enviado para nós lermos, mas numa reunião que fizemos de Conselho de Docentes foi-nos mostrado, fomos informados que já tinha saído, que notas tinham sido atribuídas, quais eram os pontos fortes e os pontos fracos e remeteram-nos para o documento para o lermos. Ainda não tivemos tempo para a análise porque saiu há dois dias.

E2: No nosso caso também não foi analisado. Tenho ideia de que falamos sobre ele e sobre os resultados na generalidade e do Muito Bom que tinha sido atribuído à escola, mas não estivemos a lê-lo e a vê-lo exaustivamente.

E1: Mas eu vou acrescentar que, entretanto, nós já fizemos ontem e anteontem duas reuniões extraordinárias para tratar assuntos relacionados com os planos de melhoria. Isso já fizemos e, aliás, abordamos exatamente estes temas: o acompanhamento de supervisão ... os temas que a Inspeção acha que devem ser melhorados.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas, organizacionais ou curriculares?

E1: Eu acho que no nosso caso são questões organizacionais, ou seja, a chegada da informação às escolas do primeiro ciclo, uma vez que somos muitas escolas e muito dispersas. Nós temos conheci-

mento por *email* porque o diretor nos faz sempre um memorando do que se passa em pedagógico e dá-nos a conhecer basicamente tudo o que é mais importante. Mas assim aprofundadamente não.

E2: Eu acho que em termos pedagógicos também levanta algumas questões senão não tínhamos aqui como ponto uma das áreas para melhoria o acompanhamento e a supervisão da prática letiva. Se calhar é preciso mais alguma ... existe trabalho colaborativo e isso é dito no relatório, mas parece-me que ele seja feito noutros moldes, talvez, em termos de documentação, matrizes de testes ...

E1: Eu acho que eles acharam mais que nos estava a falhar, mas isso eu já percebi naquela reunião que tivemos com a Inspeção. Achei que falhava... nós estávamos a falhar, segundo eles, e nós também sentimos um bocadinho isso, no trabalho diferenciado para cada aluno embora nenhum de nós se expressou corretamente na reunião em relação ao que eles pediam porque não percebemos e mal acabou a reunião ficamos todos assim “Não, mas isso nós fazemos”. E realmente nós fazemos muito trabalho diferenciado.

E2: E no relatório eles falam do nosso trabalho em termos diferenciados com alunos com Necessidades Educativas Especiais e, efetivamente, nós referimos mais isso, mas acabamos por ter práticas diferenciadas em contexto de sala de aula porque se não era impossível.

E1: Aliás eu até disse na altura que este ano até não sentia isso porque tinha uma turma muito homogénea e eles até se zangaram todos comigo...

E2: Pois foi!

E1: Zangaram-se, mas por acaso tenho uma turma muito homogénea. É evidente que dou o mesmo tipo de trabalho, mas espero uma coisa de uns e espero outra coisa de outros. Ajudo uns de uma forma e os outros de outra e aí está a diferenciação, mas eles não entenderam na altura. Portanto, eu acho que eles sentiram isso a nível do agrupamento inteiro.

E2: E porque se calhar nós mesmo utilizando alguns materiais diferentes depois não os colocamos à disposição e, se calhar, é isso que falha porque nós até podemos pôr ou dar um aluno de um nível superior um trabalho diferente com outro nível de exigência e depois não aparece em lado nenhum.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas deu origem a um plano de melhoria a nível departamental?

E1: Vai ter um plano de melhoria, se já está feito não sei.

Entrevistadora: Mas a nível de departamento ou ao nível da direção?

E2: Eu penso que a nível de departamento já discutimos algumas ideias até em termos de funcionamento do próximo ano.

E1: Não é a nível de departamento. É sempre no departamento.

E2: Principalmente na disciplina de Matemática.

E1: Nunca essas coisas são a partir da direção aqui. A direção depois toma conhecimento no Pedagógico, aprova ou não aprova, mas é sempre a partir dos grupos ou então em cada Departamento sai uma opinião que depois é trabalhada no grupo específico.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos?

E1: Eu acho que os professores valorizam os resultados dos alunos a partir do momento em que os resultados dos alunos nos avaliam a nós próprios, mais nada. Não tem nada a ver com a Inspeção que veio. Tem a ver com os exames, tem a ver com as médias nacionais, tem a ver com os *rankings*, tem a ver com os gráficos que aparecem estampados nas paredes com os nossos nomes à frente, o que eu acho péssimo.

E2: Eu acho que enquanto professor nós temos sempre que valorizar os resultados dos nossos alunos e sobretudo...

E1: Claro, mas não é por causa dos exames!

E2: ... temos que nos questionar sobre os resultados dos nossos alunos. Eu nem sou disciplina sujeita a exame e, portanto, acho que é obrigação do professor o questionamento constante.

E1: Mas em relação a nós, primeiro ciclo, condeno cá, neste agrupamento, o que se faz e disse-o já em conselho de docentes, no final de cada ano saem as notas e depois saem num grande placard lá no auditório para toda a gente ver “Aquele professor teve as notas assim e assim”. Porque é assim eu já tive turmas a minha turma deste ano é excelente, mas eu já tive turmas péssimas e o trabalho não quer dizer que fosse pior. Por exemplo, a nossa ...

E2: Mas nós também temos que nos questionar face aos resultados mediante o grupo que temos.

E1: O problema é que se faz um gráfico em termos gerais e que não traduz isso. Isso é que eu não acho justo. Eu nunca gostei disso e acho péssimo. Este ano ainda não foi feito nada. Pode ser que este ano não o façam.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores da turma ou entre professores de outras turmas? Influencia ou não a organização de atividades comuns?

E2: Eu acho que em termos de prática individual que nós já fazíamos muitas atividades em conjunto, em grupo. Acho que esta escola prima por isso. Há muitas atividades sempre e que envolvem muita gente quer em termos de grupo disciplinar ou de conselho de turma. Não me parece que o facto de ter existido uma Avaliação Externa de Escolas venha aumentar a quantidade de gente a participar neste tipo de atividades.

E1: Já fazemos isso há muito. Enquanto que nós fazemos um PAC e que é um plano com o primeiro ciclo e do pré-escolar de cada zona precisamente para trabalharmos, para fazermos um trabalho mais abrangente.

E2: E nós também quer em grupo ... por exemplo, eu só tinha outra colega e só partilhávamos o oitavo ano e em termos de oitavo ano tínhamos uma grande preocupação em ver os testes uma da outra, ver materiais, fazer em atividades em grupo, planificar as atividades laboratoriais. Em termos de sétimo e nono ano falávamos uma com a outra sobre aquilo que estávamos a pensar fazer, mesmo não tendo o mesmo ano. Em termos de conselho de turma e de escola há muitas atividades na escola – a festa da Primavera, a construção do Espantalho, abrimos os laboratórios. Há muitas atividades. Não me parece que esse fosse um ponto fraco e que tivesse que ser muito melhorado.

Entrevistadora: E as relações entre a escola e a comunidade? Houve alguma alteração a partir da em que começaram a ter Avaliação Externa de Escolas?

E1: Há quantos anos temos Avaliação Externa de Escolas? Eu estava na direção na altura da primeira Inspeção e fiz parte do painel e nessa altura nós já tínhamos uma grande atividade com pais. Sempre tivemos! Agora que desde aí se tem fomentado muito mais a entrada dos pais na escola e a participação dos pais, sim! É verdade! Mesmo nós professores preocupamo-nos muito mais em abrir as salas de aulas aos pais e pedir o apoio aos pais e isso faz-se no agrupamento inteiro.

E2: Eu só estou cá este ano, portanto, só posso falar daquilo que vejo. O que eu vejo é uma escola muito aberta à comunidade. Por exemplo, no dia catorze de maio houve um picnic à tarde, acho que organizado pela Associação de Pais, não é?

E1: É organizado pelo GAF e pela Associação de Pais.

E2: Mas de manhã tivemos muitas atividades. Por exemplo, eu fui a responsável pelo laboratório de Ciências e estive com alguns miúdos a fazer atividades para os pais e para os meninos do quarto ano, mas isto é um exemplo.

E1: E não só. O GAF, o nosso Gabinete de Apoio à Família, faz muitas atividades com os pais.

E2: Aliás tem atividades direcionadas para ...

E1: Só para as famílias. Acho que um dos nossos pontos fortes é mesmo a relação com a comunidade.

E2: Acho que a escola está sempre aberta para receber os pais mesmo os diretores de turma que estão sempre disponíveis para receber os pais mesmo fora de horas.

E1: Mesmo sábados e tudo. As nossas festas de Natal, e eu falo por mim, são feitas ao domingo à tarde porque a comunidade pede que seja e nós fazemos.

E2: Eu também estou a lembrar-me de uma turma, o sétimo B, que participou no projeto Ilídio Pinho e passou à segunda fase então pediram o envolvimento dos pais, dos professores e dos alunos. O que fizemos foi numa tarde de sábado fomos com os pais, os Presidentes das Juntas daqui da zona fazer o reconhecimento para podermos traçar um percurso que iria fazer parte do projeto. Depois fazíamos o levantamento em termos históricos, das Ciências e os pais aderiram muito.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas os coordenadores promoveram a prestação de informação entre o departamento e o conselho pedagógico?

E1: Nesse aspeto não há muita diferença. O coordenador está no pedagógico, leva as nossas opiniões, fazemos as reuniões do conselho de docentes onde ele recolhe as informações e leva. Já era assim.

E2: Eu só posso falar desta avaliação e não me consigo aperceber ... depois disto tivemos uma ou duas reuniões de departamento e parece-me que desde o início que é o elo de ligação que leva as nossas opiniões e, aliás, na última reunião até nos preocupamos em escrever o texto que traduzia mesmo a opinião do departamento para levar sobre vários assuntos em que o conselho pedagógico tinha pedido a colaboração dos vários departamentos.

Entrevistadora: E a informação entre o departamento e a direção?

E1: No que diz respeito acho a nossa direção sempre muito aberta a tudo. As portas estão abertas. Qualquer problema que tenhamos a direção está sempre pronta até para colaborar e ir à sala de aula quando temos necessidade. Em relação ao levar a pedagógico acho que a direção nunca se opõe, embora tenhamos este ano uma característica muito engraçada no nosso pedagógico que é os membros da direção estão todos em pedagógico. Eu acho que mesmo assim conseguem separar as águas. Uma coisa é a direção outra coisa é o pedagógico.

E2: Era o que eu ia dizer. Nunca nos dizem que não.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas os coordenadores desenvolveram novos canais de comunicação entre os membros do agrupamento?

E1: Eu acho que é consequência da evolução da tecnologia e é porque não existe razão nenhuma para nós agora com tanta tecnologia ao nosso dispor para nós não comunicarmos por *email*. Acho que não teve nada a ver com a Inspeção.

E2: Eu acho que em termos de veiculação de informação aqui na escola as coisas estão muito facilitadas. Nós recebemos tudo por *email*, que foi a primeira coisa que me criaram, e inclusive, nesta fase e ainda há bocado falávamos da dificuldade em organizar o nosso serviço se ele for marcado de quarenta e oito em quarenta e oito horas. Nas outras escolas normalmente há um placard e toda a gente se preocupa em consultar o placard e aqui foi logo dito no início que a ordem de trabalhos seria atualizada à medida que fossem sofrendo alterações com a preocupação de colocar a amarela o que foi alterado, portanto, nós estamos totalmente descansados.

Entrevistadora: Os coordenadores de departamento, após a Avaliação Externa de Escolas, supervisionaram do cumprimento das planificações?

E2: Em reunião de departamento questiona quanto ao cumprimento ou não. No meu caso como cheguei mais tarde tive que explicar porque é que não tinha cumprido no primeiro período, quais foram os motivos e quais as estratégias que iria utilizar e ficou em ata.

E1: Nós também. Em cada reunião trimestral fazemos essa avaliação. Se está tudo ou não e porque é que não está.

Entrevistadora: E em relação à supervisão das atividades desenvolvidas no plano anual de atividades, verificou-se alguma alteração na postura dos coordenadores após a visita da Avaliação Externa de Escolas?

E1: Sempre, mas já acontecia. Desde a outra Inspeção ... sei lá eu estou aqui há nove anos e sempre aconteceu, mas talvez mais agora. Antes ficava em ata e agora é preciso fazer um relatório das atividades. Isso acho que é novo. Novo, mas novo de cinco anos, por aí.

E2: Faz a supervisão, mas não sei se já acontecia. Nós somos questionados em departamento.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas trouxe alterações, impulsionou a partilha de boas práticas entre os membros do departamento?

E1: Eu acho que as boas práticas têm partido cá de dentro, nós professores, nós departamento.

E2: Nós, após esta Avaliação Externa de Escolas em que estivemos, discutimos práticas de contexto de sala de aula: coadjuvações, assessorias ...

E1: Mas ideias nossas. Não foi a Inspeção que trouxe nada de novo para nós, pelo contrário. Acho que a Inspeção veio colher aquelas nossas ideias, por exemplo, o nosso Projeto Mais do primeiro ciclo, esse projeto e outros que vocês têm das assessorias, dos pares pedagógicos, de isto e daquilo, fomos nós que criamos cá. Também foi uma exigência do TEIP. Quando nós entramos para o TEIP estava eu na direção nessa altura e o TEIP também exigia que houvesse uma mudança muito grande para evitar o abandono e as notas baixas e tem resultado muito, mas também estamos sempre em constante mudança.

E2: O que eu estava a dizer é que nós após esta Avaliação Externa de Escolas em que eu estive refletimos sobre estas boas práticas e quais aquelas que poderiam conduzir a um maior sucesso e com aquelas com as quais, no fundo, os colegas se sentiam mais confortáveis e iam, efetivamente, resultados em termos finais. Isso foi discutido até porque temos esta parte do acompanhamento da prática letiva e das boas práticas. Isso foi discutido após esta avaliação no meu Departamento.

E1: Os dois encontros que tivemos, ontem e anteontem, foi precisamente para vermos estes aspetos novos que vão ter que começar já em setembro.

Entrevistadora: Qual é o papel dos coordenadores na supervisão da prática letiva em contexto da sala de aula? Existe a supervisão em contexto de sala de aula?

E1: Não.

E2: Se é o cumprimento da prática em contexto de sala de aula, não existe.

E1: Nós este ano já vamos começar no primeiro ciclo.

E2: E aliás eles insistiram muito na reunião na nossa reunião.

E1: Ontem já ficou decidido nosso conselho de docentes que os professores se iriam supervisionar uns aos outros de forma organizada e esquematizada.

E2: É preciso que essa supervisão funcione mesmo, não é, porque eu já estive numa escola em que diziam que a supervisão acontecia e é da prática letiva e em contexto de sala de aula por parte do coordenador de departamento que teria que ir assistir às nossas aulas e, quanto a mim, o que eu lhe disse é que ele tinha a porta aberta e que ele poderia assistir às aulas que quisesse. Efetivamente ele escolheu uma turma de quinto ano que eu tinha e era diretora de turma, eu sou professora do terceiro ciclo e secundário, e ele até gostou muito da aula e das estratégias que eu utilizei e até correu bem e não foi preparada para ele assistir, mas eu acho que isso não é supervisão. Acho que a supervisão é o colega dizer-me “Olha hoje vou contigo” e depois estar a contar “Olha começamos um bocadinho mais tarde, posso ficar mais dez minutos depois do intervalo?”. Acho que isto não é supervisão e que não funciona bem.

E1: Na nossa reunião que fizemos ontem não ficou essa ideia da supervisão assim. A supervisão que está prevista para nós, primeiro ciclo e pré-escolar, é uma supervisão no sentido de partilha. Até decidimos começar por aqueles colegas com quem temos mais empatia para que nós quebramos o primeiro gelo desse primeiro trabalho e, então, vamos supervisionar-nos uns aos outros, mas numa perspetiva de partilhar experiências, perguntar “Estás a fazer assim, mas olha que eu faço assado”.

E2: Faz todo o sentido.

E1: Uma supervisão pedagógica gera sempre muito stress e gera esse aspeto punitivo, o aspeto avaliativo que estraga depois tudo. Ou nós somos apanhados de surpresa, porque seria o ideal, porque se é com aulas marcadas não vale a pena.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola?

E1: Já estava a acontecer embora acredito que com a primeira Avaliação Externa de Escolas as coisas se tenham implementado ainda com mais força. Avalia-se muito aquilo que se faz para no ano seguinte mudar. O nosso grupo de autoavaliação é muito importante para isso e isso foi depois, realmente, da Avaliação Externa de Escolas. Mas o TEIP, para mim, foi o grande implementador de muitas mudanças aqui no agrupamento aliás este agrupamento era tido como o pior da zona e, no entanto, tem as melhores notas daqui. Houve mudanças muito grandes.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas verificou-se a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento?

E1: Sei lá! Não estou muito bem a ver nada nesse sentido de mudança radical. Agora de mudanças pontuais e de tempos a tempos sim.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a participação dos coordenadores na avaliação de desempenho dos docentes do departamento?

E1: Esse aspeto é um aspeto que eu não gosto nada. Acho que não está nada bem feito e os coordenadores avaliam quem gostam com notas boas e quem não gostam com notas más. Não interessa nada fazer o relatório ou deixar de fazer... O sistema não está muito bem organizado. No caso do primeiro ciclo os coordenadores que avaliam não dão aulas há muito tempo e nem sabem o que é o trabalho de sala de aula

E2: No meu caso que mudo todos os anos de escola... eu acho que isto é tão ridículo nos moldes em que está feito que eu acho que no ano passado, por acaso no ano passado, até me deram o Muito Bom, que acho que é o máximo que se pode dar, e eu fiquei espantada porque achava que não existiam Muito Bons porque não havia aulas assistidas. Portanto, eu já estava à margem disto. Mas sinceramente nos moldes em que a avaliação é feita não traduz aquilo que as pessoas fazem e que não é justa.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas ajudou na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento?

E1: Sim, se calhar sim. Eles falam tanto na diferenciação pedagógica. As pessoas precisam de muita formação para saber trabalhar ou melhor não é para saber trabalhar é para mudar. Há muito a mudar dentro da sala de aula. Mas acho que sim quando se começou a fazer Avaliação Externa de Escolas espicou bastante e nós aqui até temos muita facilidade e temos tido muita formação.

E2: Sim.

Entrevistadora: Enquanto professores têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?

E1: Sim, respondi. E também são todos enviados e vem um email do Diretor a acompanhar e a pedir para preencherem os questionários.

E2: Sim! Não me lembro quantos, mas respondi.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

E1: Nós sabemos que eles reúnem muito e que fazem uns gráficos.

E2: Eu acho que eles também estiveram a reformular qualquer coisa no projeto educativo.

E1: Eu sou sincera, não sei. Se calhar a informação não chegou.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

E1: É isso que eu acho que a avaliação ... é de período a período os tais gráficos que fazem com as notas que nós inserimos. Acho que é isso!

E2: É de período a período. Não tenho a certeza se é essa a avaliação que eles fazem, mas eu acho que reúnem sistematicamente para fazerem a avaliação do que se passa.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

Professor 2: Numa reunião de departamento...eu lembro-me de estarmos a analisar resultados do grupo de autoavaliação, mas não sei em específico o quê. Recordo-me de estarmos, numa das primeiras reuniões de departamento, a analisar algo porque o grupo de autoavaliação tinha terminado um relatório e nós fizemos uma análise.

E1: Nós também fizemos no nosso

Entrevistadora: A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação?

E1: Tem elaborado a partir dos resultados e da sua análise aliás porque é que estamos sempre a mudar determinadas estratégias é precisamente porque se estudou esses gráficos.

E2: Sim, tem daí a análise dos resultados.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

E2: Sim, eu li-os. São divulgados e estão escritos num documento que eu não sei identificar agora porque eu li-os. Era aumentar a taxa de sucesso...acho que era Matemática, manter e Português aumentar no nono ano...

E1: Eles estão num documento. Nós podemos é não estar bem por dentro, mas aí o defeito é nosso e não é por falta de comunicação. Somos nós que damos pouca importância, e estou a falar por mim, e não leio tudo como devia. Agora que é feito é feito.

E2: Os documentos são muitos.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?

E1: Eles dão muita importância ao processo e ao darem muita importância automaticamente o grupo de autoavaliação sairá solidificado.

Entrevistadora: Por exemplo, havia escolas que não tinham autoavaliação e, nessa perspetiva, será que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que ele exista hoje?

E1: Mas eu acho que connosco foi igual. Antes da primeira avaliação nós não tínhamos nada e começamos a trabalhar a partir de aí. Nesse aspeto a Avaliação Externa de Escolas surge como motor da autoavaliação. Eu penso que tudo mudou aqui a partir do momento em que fizemos o TEIP e aí não tenho a certeza se começou logo, mas acho que não. Acho que na altura em que veio a primeira avaliação ainda se questionava isso, "Mas nós não temos nada disso e como é que vai ser?". A partir daí começou com uma força....

Entrevistadora: O que é que é mais valorizado pelos pais a Avaliação Externa de Escolas ou os *Rankings*?

E1: Os *rankings*. À avaliação eles não ligam nenhum. Nós falamos nisso, o diretor em todas as reuniões fala nisso, mas os pais não ligam nenhum.

E2: Os *rankings*. Aí tínhamos que discutir muito.

Transcrição da entrevista aos professores sem cargo (Estudo de Caso II)

Data de realização da entrevista: 06.07.2017

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. O entrevistado foi, ainda, informado da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, ao entrevistado para que possa dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem?

F1: Tenho mais de 20 anos e tenho licenciatura em Engenharia Química e antes de ser professora trabalhei para aí uns quinze anos em laboratórios, em empresas, em centros de investigação em áreas práticas.

F2: Eu iniciei a minha atividade docente como professor de Inglês e Alemão (3ºCiclo) e, depois, exerci essa atividade até cerca de 2008.

Entrevistadora: São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

F1: Não, não tenho nada disso. Sou muito pouco interessada em tudo que seja disso. Eu gosto muito de tudo que seja formações, e é nessas que eu tento integrar-me sempre, que tenham a ver ou com tecnologias ou com novas metodologias de, digamos, estratégias de ensino ou qualquer coisa que esteja direcionada para a minha área. As outras coisas, muito honestamente, são coisas que nunca me interessaram e, por isso, só se for mesmo obrigada. Sou avessa a essas coisas.

F2: Estive destacado num grupo por causa de uma especialização que fiz em Educação Especial e, a partir daí, tenho trabalhado na Educação Especial, portanto, tenho essa experiência dentro do ensino regular e dentro do regime educativo especial e tenho uma experiência acumulada, desde 1999/2000, de cerca de dezassete anos. Numa dada altura quis continuar os meus estudos e quis fazer um mestrado, apesar de não ser uma área que eu não gostava porque achei que devia fazer um mestrado e acabei por fazer numa área de educação, no caso em Administração Educacional, embora não seja uma área que me interesse. Quis fazer só por uma questão de desenvolvimento profissional e por uma questão de ... era aquilo que estava disponível no sítio onde estava (Madeira). Então acabei por acumular essa experiência nessa área e em termos de formação foi um bocado por aí.

Entrevistadora: Quais são os cargos que desempenharam ou desempenham atualmente?

F1: Sou subcoordenadora do grupo de Físico-Química. Este ano fui, também, coordenadora do projeto “Promoção do Sucesso Educativo” com uma medida aplicada às Ciências em geral e que acabou por ser só direcionada para a Físico-Química mediante aquilo que nos foi fornecido e que foi um colega com 12 horas e que não dava para mais.

F2: Em cargos desempenhados foi mesmo diretor de turma, no início da carreira. Fui diretor de turma de vários anos de escolaridade: do nono, do sétimo ... fui acumulando experiência assim em vários graus de ensino e, depois, a partir do momento em que entrei na Educação Especial deixei de exercer cargos.

Entrevistadora: Pertencem à equipa de autoavaliação?

F1: Não! Não! Graças a Deus, que não! É assim, a autoavaliação é ... eu gosto de fazer a avaliação daquilo que faço, agora, tudo o que seja papeis e números eu acho que já temos tantos que para mim já chegam e bastam. Que os outros o façam - e acho que a equipa de autoavaliação que está aqui o faz muito bem - que sirvam, digamos que para nós de qualquer maneira olharmos para ali, mas nós no fundo os números que ali estão, a gente sem os ter já os sabe. Não sabe os números, mas tem a sensibilidade. Pode interessar mais para as chefias, para ver mais alguma coisa, talvez, mas nós que estamos no terreno sabemos muito bem aquilo que precisamos e, por isso, nós dentro daquilo que pudermos ... Agora, nós fazemos a avaliação e, depois? Nós não temos meios para mudar o rumo às

coisas. Por isso, não me interessa nada. É uma avaliação que depois nós não pudemos pegar e corrigir aquilo que está mal. Fazer papéis por fazer ...

F2: Também não.

Entrevistadora: Conhecem o relatório de Avaliação Externa da Escola?

F1: Só há um, que eu conheça! O último sei porque tivemos que responder ... ui ... aliás eu respondi antes que me mandassem responder. Na altura olhei para ele principalmente para a área que nos interessava e que têm impacto, é evidente que têm impacto. Como eu costumo dizer, quem manda pode, mesmo que mande mal e por acaso acho que mandaram algumas coisas mal, aliás digo antes, muito mal. Tenho pena que às vezes se parte do princípio que os professores que são alguém que precisa de ser mandado. No fundo têm um curso, mas ninguém acha que são profissionais da área e, por isso, não nos reconhecem qualidade para pegar nos alunos e reconhecerem o que é melhor para eles e quando não se confia... eu sei que às tantas não somos todos confiáveis, mas não somos nós e não são os outros de qualquer área... há estruturas de avaliação intermédia que se quiserem fazem o seu papel e devem fazer... agora pegarem e terem uma estrutura que é “chapa sete” para todos, acho muito mal e, por isso, no nosso caso, por exemplo, eles disseram “aulas de 45 minutos desdobrados garantidamente em aulas experimentais”. Não está escrito em lado nenhum e nem pode ser em lado nenhum ou melhor pode a partir do momento em que eles disseram nós fazemos, mas fazemos muito mal e o rendimento das coisas não é bom. Até parece que nós temos duas disciplinas Físico-Química teoria e, uma outra, Físico-Química experiências e não pode ser porque nós não conseguimos lecionar direito a parte da teoria nos noventa minutos que nós temos e pegar e fazer uma separação. Claro que nós vamos conciliando aqui e ali, mas ... honestamente... é daquelas coisas que me faz dizer quem manda pode e eu descarto. Muito honestamente acho que cada ano que trabalho ... quanto mais eles fazem isso Olhe, é tão simples quanto isto, os que não trabalham continuam a não trabalhar; os que trabalhavam com gosto deixam de ter gosto e deixar de ter gosto é muito triste. Mas, é isto que se está a fazer à escola, nos dias de hoje. Eu nunca quis falar com a Inspeção porque o que eu ouço dizer as pessoas não têm o direito a falar, só têm direito a responder às perguntas e eu tenho muito pouco jeito para isto e se me disserem alguma coisa eu respondo e ninguém me pode travar. Se me estão a perguntar alguma coisa eu tenho que responder aquilo que eu acho e se me cortarem a palavra eu não respondo à seguinte e para não criar chatices à escola eu peço para me tirarem dessa guerra porque ia dar asneira. Contudo, na última vez disse “Não na próxima vez, seja lá o que eu fizer eu assumo e da próxima vez vou”, mas com algum filtro porque nós com a idade sabemos que temos que ter, mas efetivamente tenho que dizer alguma coisa, que tem que ficar registado. Não podem ouvir e ouvir só uma parte da questão e se eu quiser acrescentar alguma coisa no âmbito daquilo não vou desanuviar para outro lado ... porque pronto é assim, tem influência, tem. Tem influência também noutras coisas porque começam a dizer “Ah! Os resultados externos são muito melhores do que os resultados internos”. A gente facilita, nós facilitamos, sim senhora nós facilitamos, ao fim de um ano, dois, três anos porque depois isto pega-se e, é isto que nós ouvimos todos os dias, nós cansamo-nos de remar contra a maré. Querem resultados nem que não sejam reais ... mas é isto que querem. A sensação que tira a um professor é que a sua função ficou ali e para mim é muito triste. Já não é comigo, os alunos e os pais, no fundo, ficam todos muito felizes por passarem e acontece aquilo que eu já suspeitava. Nós começamos a ouvir nas secundárias a complicação que é porque os professores não conseguem fazer nada com os alunos, ou seja, nós estamos a criar aqui um faz de conta porque, no fundo, nos mandam assim e é, evidente, que se nos mandam nós temos que cumprir as ordens. A avaliação externa tem impacto porque tem, mas mau porque podia ter um impacto bom se as pessoas quisessem ouvir e depois, pelo menos, confiar uma parte às escolas. Eu acho que se cada escola é diferente, se os alunos são diferentes tem que se dar à escola ... e depois fala-se muito em autonomia e eu não consigo perceber isto. Cada vez existe menos autonomia e no papel parece que existe mais. Tudo o que não seja diretamente relacionado com a parte científica e pedagógica da sala de aula a mim pouco me

interessa porque para mim são tretas de faz de conta. Os programas são cada vez maiores e temos que os cumprir obrigatoriamente, depois vem aquela de que aquelas aulas são só para experiências – os meninos acham as experiências muito bonitas e eu também acho porque sempre gostei – mas agora depende porque eu tenho que ver se para aquela turma são melhores as experiências ou se os exercícios. O professor é que tem que fazer a sua gestão e não alguém que vem de fora porque assim nem devíamos ser nós os responsáveis pelos resultados dos alunos. Virem aí professores para ver as aulas e que dizem que estes materiais não deveriam estar ali, que deviam estar guardados só que nós não temos espaço adequado. São aquelas coisas que estão estereotipadas e não estão adequadas às condições de cada escola e partem sempre do princípio que o que está lá naquele papelinho ...

F2: No guião.

F1: ... no guião é aquilo que está certo e o professor não está aqui a fazer nada. Eu nesta altura, neste momento, faço aquilo que é obrigatório e o resto vou deixando, ao fim de não sei quantos anos de serviço, vou deixando.

F2: Sinceramente não conheço o relatório. As indicações, a dinâmica que depois, no âmbito do grupo disciplinar que nós imprimimos é um bocado aquilo que depois ... eheh... através da coordenadora nós nos associamos na turma ou nos alunos que temos com a turma em que estão envolvidos e é um bocado por aí. Agora, não sei especificamente em relação à Educação Especial o que é que a Avaliação Externa referiu, por exemplo, pontos a melhorar...

F1: Aí foi ... aquelas expressões... lá está os relatórios não estavam assinados, não haver aqueles “papelotes” que, entretanto, se criaram, porque cada vez que vem uma inspeção cria-se mais um papel ou dois.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa da Escola foi analisado no departamento a que pertencem?

F1: São sempre.

F2: Sim.

F1: Agora, provavelmente, é avaliado naquela altura...

F2: Exatamente...

F1: ... e os professores que entrarem mais tarde digamos que a mensagem vais passando só que não se apercebem que vem na sequência dessa avaliação. A mensagem passa, mas não sabem porque é que ela existe.

F2: Sim, sim. Eu não estava cá na altura em que houve essa Avaliação Externa, mas sei que houve colegas que foram entrevistados, houve reparos que foram feitos, mas, sinceramente, não conheço o documento. Sei que depois existe uma dinâmica de grupo disciplinar que vai de encontro àquilo que se pede.

F1: Tudo aquilo que, no relatório de Avaliação Externa, está como um ponto fraco é analisado nos grupos disciplinares, nas instâncias que lhes dizem respeito e depois de alguma maneira temos que tentar ir de encontro àquilo que nos apontam.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa da Escola pode levantar questões em três níveis: questões pedagógicas, organizacionais ou curriculares? O que é que aconteceu aqui na escola?

F2: No nosso caso foram mais organizacionais. Daquilo que eu tenho conhecimento foram mais organizacionais.

F1: No vosso caso foi.

F2: Foi a esse nível, foi ao nível da documentação e as coisas ficaram um bocado por aí.

F1: Foi um bocado essa... digamos... da informação estar uma aqui outra ali, e queriam um documento tipo conjunto...

F2: Sim. Havia coisas que deviam estar no processo individual do aluno e estavam noutros sítios. Havia insuficiência ao nível de relatórios de informação que pudesse sustentar a avaliação de um aluno em específico. Havia coisas desse género.

Entrevistadora: E pedagógicas?

F1: Pedagógicas houve aquela parte das Ciências Experimentais que eles apontaram alguns problemas, lá está, dos blocos de quarenta e cinco minutos e que eles deduziram que nós não fazíamos e que era por isso que os resultados estavam piores. Deduziram muito mal porque eles acabaram por assistir ... calhou ... porque estava a acontecer uma coisa qualquer e que não é de modo nenhum representativa, nem fomos ouvidos nem chamados e que logicamente que ... quer dizer O que é que fazem muitas vezes nas outras escolas? Prepararam o dia e nós fizemos nada. Era um dia normal como tantos outros e, por isso, aquilo que lá estava na verdade não correspondia à verdade porque eu acho que nós até sempre fomos, tanto o grupo de Ciências como ... mas depois tiraram aquelas ilações que os resultados eram maus porque havia pouca atividade experimental. Não era verdade porque não havia pouca atividade experimental, havia aquela que era necessária, que era suficiente e que nós geríamos dentro do grupo disciplinar e que era aquela que ia de encontro às metas, por isso, nós guiamo-nos pelos documentos e pela nossa experiência e, depois, inferiram a partir daí que os maus resultados vinham da falta de atividade experimental. Se nós formos a ver, e nós sabemos disso, os meninos gostam de uma atividade experimental, mas se perguntarmos ao fim de alguns dias já não se lembram da atividade que foi feita.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa da Escola levantou questões pertinentes sobre questões curriculares?

F1: Curriculares, não! O currículo é o mesmo. Acho que será mais pedagógica e nas estratégias de aprendizagem.

Entrevistadora: Então curriculares, em princípio, não houve nada?

F1: Não, o currículo é o mesmo. Agora o que é que nós fazíamos, por exemplo, aliás isso já estava no regimento interno que nós temos, do grupo, para as atividades experimentais, as aulas de quarenta e cinco minutos que eram desdobradas e que eram mais para as atividades práticas experimentais. Englobava as duas coisas e a Inspeção fez finca pé de que eram atividades experimentais. Nós nem temos atividades experimentais para todas as matérias. É impossível! Nem tínhamos prática que é aquilo em que os meninos aprendem mais e então onde é nos ensinamos a fazer exercícios, a resolver problemas? Onde? Nas aulas teóricas? Onde é que se dão os conteúdos? Não dão! A gestão do tempo é muito complicada e nós sempre a fizemos e fizemos bem e, de repente, acham que os professores não o sabem fazer.

Entrevistadora: Mas vocês fizeram alterações!

F1: Não fizemos muitas porque nas turmas jeitosas que nós tínhamos, e que cada vez temos menos, nós tínhamos quase sempre, dependendo dos conteúdos, uma parte experimental. Agora, tínhamos muitas que eram práticas e não tínhamos a inibição que temos hoje de se fosse, por exemplo, dar uma continuidade a um conteúdo que não foi acabado nos noventa minutos e não o terminar nas aulas de quarenta e cinco. Mas porquê? Nós antes de partirmos para uma parte prática ou experimental obrigatoriamente temos que acabar o conteúdo para ele fazer sentido. Agora não o fazemos ou melhor às vezes fazemos na mesma. Tentamos não o fazer e eu não o faço. Não se põem é no sumário, o que não faz sentido. Mas na verdade sentimo-nos limitados, eu sinto-me, nem que seja à pressa.

Entrevistadora: Então podemos dizer que a Avaliação Externa de Escolas veio mexer mesmo com esta parte pedagógica da escola?

F1: Eu acho que sim! Mexeu! Tanto nisso como na própria avaliação porque dizendo que nós estamos com uns resultados internos piores e ao sermos apontados nesse sentido nós tínhamos que facilitar um bocadinho os nossos resultados. Agora, já não sei se as coisas ainda estão assim...

Entrevistadora: Então e só para concluir, podemos dizer que o relatório da Avaliação Externa da Escola, aqui nesta escola, implicou mudanças nas áreas pedagógicas e organizacionais?

F2: Sim

F1: Sim, sim.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa da Escola deu origem a um plano de melhoria a nível departamental?

F1: Sim, dos planos de melhoria resultou que algumas coisas foram implementadas outras nem por isso. Aquelas que dependem só de nós foram.

Entrevistadora: Nós professores, certo?

F1: Sim, nós professores e escola, esquecendo o dinheirinho e outras coisas que tais. Tudo o que seja equipamento, de salas e de outras coisas quaisquer, isso o plano de melhoria contempla, mas, por exemplo, lembro-me que uma das coisas que nós fizemos no plano de melhoria e que acabou por aparecer com outro nome são os trabalhos de equipa que começaram a partir daí, as reuniões de trabalho de equipa e que funcionam muito bem. Uma vez por semana os elementos do grupo reúnem-se e planificam as aulas, discutem algumas coisas que já aconteciam, mas informalmente. Depois implicou que nós mudássemos um bocadinho a obrigatoriedade de nós não darmos aulas teóricas nas aulas de quarenta e cinco minutos.

Entrevistadora: Pois, mas então deu o plano de melhoria e o plano de melhoria deu origem a novas estratégias...

F1: Deu, mas, por exemplo, queremos um laboratório novo porque o que temos até mete dó. Temos? Não! As salas que era obrigatório para não termos aulas no laboratório que não tem jeito nenhum. Às vezes temos porque não há salas para tudo. O plano de melhoria naquilo que é possível faz-se, mas há outras coisas que... sei lá... imaginemos projetores... os projetores são caríssimos, as escolas não têm dinheiro, aquilo em vez de dar o preto dá o branco ou vermelho. As animações deixam de funcionar porque ficam sem sentido, por isso, o plano de melhoria nalgumas coisas conseguiu ser implementado, mas há muitas outras que não porque implicam investimentos.

F2: Sim e implicou alterações de práticas no nosso caso.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos?

F1: Mais valorizados?

Entrevistadora: Por exemplo, em termos de critérios de avaliação. Houve alterações?

F1: Não, não já tínhamos os critérios de avaliação definidos. Nós só mudamos os critérios - mas isso não teve nada a ver com a Avaliação Externa - nós pusemos os critérios um bocado mais ... nós chegamos a ter setenta por cento na maior parte das disciplinas ... setenta no domínio cognitivo e trinta no domínio sócioafetivo e, depois, aumentamos o domínio cognitivo porque acho que em termos de resultados de avaliação externa nós estávamos ... lá está... houve uma altura que estávamos no top.

Entrevistadora: Mas, então, houve alteração?

F1: Mas não teve a ver com a Inspeção. Eu lembro-me que houve alguns anos em que nós estávamos em segundo lugar no concelho e, depois, fomos baixando. Depois, houve uma altura em que nós estávamos ali na zona que não era assim muito simpática e mexemos nos critérios. De um modo geral a maior parte das disciplinas mexeram nos critérios.

Entrevistadora: Mas então os resultados dos alunos são mais valorizados.

F1: Sim, mas não sei se havia uma discrepância significativa entre os resultados internos e os externos. O que eu acho é que nós estávamos ... digamos... a diferença que nós estávamos habituados a ter começou a esbater-se e acho que foi por aí. Foi uma questão interna de se achar que se já tínhamos estado mais acima que é porque estávamos a minimizar a avaliação interna e então pusemos os critérios um bocadinho mais exigentes. Eu acho que quando alteramos não se notou, não se fez refletir em diferenças na Avaliação Externa. O que é que os grupos fizeram ... às tantas... deram uma valorização maior ... o que acho que é lógico. Se os miúdos fizerem alguns trabalhos e que é obrigatório nalguns casos nós fazermos isso, também, tem uma valorização que vai para o domínio cognitivo e não é

propriamente testes e eles quando são avaliados lá fora é só por testes. Contudo, tem sempre alguma influência. Tem que ter porque nós queremos sucesso.

F2: Em termos de organizacionais, de documentação nós sentimos que tinha que haver uma inflexão diferente, mas em termos de práticas ou em termos de critérios de avaliação foi um bocado indiferente. Não houve qualquer impacto.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma?

F1: É difícil.

F2: Sim. É assim, existem atividades que são comuns, por exemplo, eu estou a pensar no meu departamento de Expressões e dentro dele nós colaboramos muito com o grupo de Expressões. Por exemplo, nas decorações, nas dinâmicas das festividades nós acabamos por participar muito. Também, por exemplo, nas atividades que são pensadas na Biblioteca Escolar. Nós acompanhamos um bocado a dinâmica da escola.

F1: Vocês fazem muito, é verdade.

Entrevistadora: Mas é consequência da Avaliação Externa de Escolas?

F2: Não, isso não.

F1: Não, não, não.

F2: Não porque há um interesse próprio.

F1: Há um interesse nos próprios miúdos que se sentem felizes, ou seja, é fazer com que todas as valências das áreas artísticas que façam com que eles gostem de aprender.

F2: As Artes têm uma componente muito forte e atrativa que acabamos por sentir que temos que participar nas atividades apesar de nós pensarmos em coisas em grupo, nós acabamos por interagir muito com outros grupos. Não é propriamente pela Inspeção.

F1: A Inspeção (Avaliação Externa de Escolas) não tem nada a ver. Ai garantidamente nada. Não tem nada a ver.

Entrevistadora: E a escola e a comunidade? A escola desenvolve, com certeza, dinâmicas que envolvem a comunidade escolar, seja a comunidade diretamente pais e encarregados de educação seja a autarquia, as empresas, etc. A Avaliação Externa de Escolas veio potenciar estas relações?

F2: O que eu sinto é que existe interesse da escola ou da organização da escola em ter uma boa relação com os pais. Existe esse interesse e que é natural porque os pais são elementos importantes e, politicamente, a escola funciona melhor se tivermos do nosso lado os pais, não é?

Entrevistadora: Que exemplos existem desse relacionamento entre a escola e comunidade escolar?

F1: Isto agora tem se visto muito é no dia do agrupamento. Ai é que se nota. Agora é assim, o diretor é que faz muito esse papel de intermediação com os encarregados de educação, com autarquias, com o pavilhão, com as comunidades locais... E depois é só através dos diretores de turma...

F2: Sim, pronto. Há certos momentos! Sim os diretores de turma. Eu sinto que há um interesse e há um cuidado e...

Entrevistadora: No dia do agrupamento o que é que costumam fazer?

F1: Nos últimos anos isto é uma festa. No ano passado fizemos uma Feira Romana e este ano foi a Feira Popular de S. João. As pessoas aderem e gostam. É um dia inteiro, manhã, tarde e noite.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa da Escola os coordenadores promoveram a prestação de informação entre o departamento e o conselho pedagógico?

F1: Isso aí, acho que não. Continuamos a funcionar igual. Eles só disseram que os documentos estavam dispersos, mas a informação que passava sempre passou da mesma maneira. Acho que eles aí não apontaram nada.

F2: Não, não houve assim nada significativo.

Entrevistadora: E a informação entre o departamento e a direção?

F1: Não! A direção manda e nós cumprimos (risos). É evidente que eu levo isto um bocado a brincar, mas ele mesmo quando faz de conta que não nos ouve, ouve. Quer dizer, a direção fica muito preocupada com a Avaliação Externa de Escolas. É evidente que fica! Ficam muito mais preocupados do que nós porque, logicamente estão no topo da hierarquia. Eles tentam por todos os meios que tudo o que é apontado como errado seja corrigido. A avaliação tem repercussões, no fundo, indiretamente porque todo esse relatório é analisado pela Direção que manda as diretrizes daí para baixo e se passa nós cumprimos. Agora nessa parte de transmissão de informação, acho que não. Sempre funcionou bastante bem.

F2: É.

Entrevistadora: E os meios de comunicação que existem dentro do agrupamento para transmissão de informação seja entre departamentos, grupo, direção...? Qual é o meio privilegiado de comunicação dentro do agrupamento?

F1: São as reuniões...

F2: Falamos uns com os outros...

F1: Ou o *email* que aparece muito e falamos muito.

Entrevistadora: Mas o email já existe há muito tempo ou foi consequência da visita da Avaliação Externa de Escolas?

F1: Não, não. Já existia muito antes disso. Existia a plataforma *Moodle* e, aliás, na plataforma até tínhamos uma disciplina que é exatamente sala dos professores e que tinha os documentos estruturantes do agrupamento. Só não sabia a informação quem não quisesse.

Entrevistadora: Os coordenadores de departamento, após a Avaliação Externa de Escolas, passaram a supervisionar mais o cumprimento das planificações? Eles fazem-no ou fica ao critério de cada grupo?

F2: Eu não tenho noção se existe a partir da Avaliação Externa de Escolas. Sei que é feito pelo menos numa parte do nosso grupo disciplinar que responde perante o departamento, as atividades que estão previstas são sempre avaliadas mensalmente e é dada uma relação no departamento.

F1: Si, mas é assim, cada grupo é responsável pela sua planificação. Por isso, cada grupo tem que verificar e confirmar junto dos colegas se a planificação está a ser cumprida e, depois, supostamente, transmitimos esse cumprimento ou não da planificação ao coordenador de departamento.

F2: As atividades que nós fazemos são avaliadas.

F1: As atividades são avaliadas e nós, e o grupo de Ciências fizeram um igual, por causa das atividades experimentais criamos um documento que permite a verificação da realização da atividade experimental e é assinada também por um aluno. A planificação nós escrevemos os sumários e cada professor é responsável por aquilo que faz. O coordenador de departamento tem os documentos todos que são colocados na plataforma, mas ela não vai verificar tudo, não era!

Entrevistadora: E em relação à supervisão das atividades desenvolvidas no plano anual de atividades, verificou-se alguma alteração na postura dos coordenadores após a visita da Avaliação Externa de Escolas?

F1: Nós, normalmente, até mandamos em duplicado e o documento vai para o coordenador, mas a parte das atividades, propriamente dita, está a ser mais supervisionada pela colega que é a coordenadora de atividades e projetos e essa é que leva ao pedagógico um documento final a dizer as atividades que foram cumpridas, quais não foram cumpridas. Há outra estrutura a nível intermédio responsável pela supervisão das atividades e projetos do agrupamento. Nós mandamos os documentos para a coordenadora, mas quem gere mais é a coordenadora das atividades e projetos

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas trouxe alterações no que diz respeito à partilha de boas práticas entre os membros do departamento?

F1: Essa partilha acontece muito no trabalho de equipa. Cada grupo tem quarenta e cinco minutos no seu horário e nesse tempo veem as atividades que querem fazer, fala-se de atividades que são mais difíceis de introduzir e trocam-se ideias. Se houver necessidade, e às vezes há de fazer a experimentação de algumas coisas.

F2: Nós não temos. Nós temos uma reunião semanal, mas vejo nos outros grupos que têm cuidado na produção de testes e porque eu, às vezes, acompanho alunos nas avaliações e eu vejo que eles fazem o mesmo tipo de testes.

F1: É fazemos testes muito semelhantes por uma questão de uniformidade. Variamos se forem muito desfasados no tempo ou por causa das turmas.

Entrevistadora: Mas essa prática foi consequência da Avaliação Externa de Escolas, não foi?

F1: Não, não foi.

F2: Isso é um reflexo da boa relação.

F1: Isso aconteceu numa altura que nos puseram aqui, não sei porquê, umas secções do Pedagógico e, depois, pediam-nos muitas coisas ... depois até tínhamos as quartas-feiras para reuniões de grupo o que nos permitia discutir as coisas mais à vontade e, depois, deixamos de ter esse tempo e perdiam-se muita coisa e nós, no fundo, o que sentíamos é que andávamos a fazer papeis à pressa e, depois ... eu acho que não teve a ver com a Avaliação Externa de Escolas, teve a ver com aqueles planos de melhoria que nos mandam fazer e havia aí... já sei havia aqueles tempos que estavam em voga as salas de estudo em que estavam os professores, mas os meninos não eram obrigados a estar, o quer dizer que era um desperdício de tempo e foi nesse sentido. Eu acho que fomos mesmo nós que quando se falou da sala de estudo e de melhorias para esse espaço que propusemos que esse tempo fosse usado como horário de equipa que seria mais profícuo.

Entrevistadora: Qual é o papel dos coordenadores na supervisão da prática letiva em contexto da sala de aula? Existe ou não existe na escola?

F1: Essa foi das coisas que nós não fizemos. O Sr. Diretor que ia ser feito, mas há um problema onde é que ele vai arranjar professores e horários para andarem a supervisionar? (risos) Não tem gente para fazer esse trabalho porque se estiverem a fazer isso não podem estar a dar aulas. Eu acho que ele chegou à conclusão de que não seria viável. Nos no fundo, este ano, até acabamos por ter indiretamente alguma supervisão porque eu estive doente durante algum tempo, depois veio outro colega para me substituir e, entretanto, estávamos dois e acabamos por fazer esse género de parcerias.

Entrevistadora: Mas essa estratégia é mais uma coadjuvação do que uma supervisão.

F1: Claro que não é bem uma supervisão porque não está a ser avaliada nada.

F2: É mais uma colaboração.

F1: Mas é preciso ter meios e preciso saber como é que se faz, porque se é para avaliar professores de Físico-Química é necessário ter professores de Físico-Química ... Mas aquilo não funcionou aqui no agrupamento porque não viu, de certeza, meios de dar a volta ao assunto.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a existência de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola?

F1: Não sei de nada. A única coisa que não sei é se a colega coordenadora das atividades e projetos se já existia antes, também se não existia não terá a ver com a Avaliação Externa de Escolas.

F2: Não sei sinceramente.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas verificou-se a promoção de mecanismos com o objetivo de fomentar a melhoria do departamento?

F1: Essa eu não sei. Não sei se alguma coisa nasceu nessa sequência ou não. Que eu tenha conhecimento não, mas a direção pode tomar algumas medidas que nós não tenhamos conhecimento. Que eu me tivesse apercebido não.

F2: Eu também não.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a participação dos coordenadores na avaliação de desempenho dos docentes do departamento?

F1: Os coordenadores avaliam às vezes. Muitas vezes delegam noutros

F2: Mas isso decorre das funções deles. Sinceramente, não sei.

F1: Mas isso não existia, pois não? Não, não havia avaliações, acho eu. Essa coisa é recente e, por isso, deve ter a ver com a Avaliação Externa de Escolas, imagino eu. Mas dever ser porque repare o que é que nós não conseguimos fazer? É exatamente é essa avaliação em sala de aula e tentamos fazer o resto que estava nas nossas mãos. E o que era o resto? É garantir que as atividades fossem feitas; fizemos aqueles documentos que garantiam que a supervisão do trabalho de grupo e do trabalho de equipa. Nós temos isso tudo, mas essa avaliação aparece quando?

F2: Pois, se calhar está relacionado.

F1: Aparece por aí ou pelo menos aparecem com outro rigor.

Entrevistadora: Então na vossa perspetiva está relacionado?

F1: Eu acho que está.

F2: Eu também que sim.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas ajudou na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento?

F1: Nós discutimos, com frequência, no departamento quais são as falhas em que queremos mais intervenção. Por acaso este ano não fizemos.

F2: No nosso departamento não existe nenhum plano, mas é discutido dentro do grupo e não do departamento.

F1: Não, no departamento mesmo. É onde costumamos fazer.

Entrevistadora: Mas essas necessidades de formação são aquelas necessidades de formação normais ou são aquelas relacionadas com expectativas relacionadas com a Avaliação Externa de Escolas? Para dar cumprimento a algumas coisas que a Avaliação Externa de Escolas pede?

F1: Não. Tem a ver com as necessidades que nós achamos que são pertinentes. Não tem nada a ver com a Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: Enquanto professores têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?

F1: Eu respondo sempre!

F2: Sim!

Entrevistadora: Todos os anos? Trimestralmente? Como é que funciona neste agrupamento?

F2: Eu tenho a noção que é por ano.

F1: Eu acho que é mais ou menos isso.

Entrevistadora: Os últimos que responderam eram sobre o quê?

F2: Eram sobre os serviços administrativos. Houve vários, mas não sei qual é frequência.

F1: Acho que era sobre isso.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

F1: Sabemos que eles fazem muita coisa, porque nós temos o relatório. Coitadinhos! (risos) Eu fico impressionada porque eles trabalham muito. Acho que têm um trabalho meritório.

Entrevistadora: Mas que tipo de atividades é que eles desenvolvem?

F1: Eles pegam nos documentos da escola e fazem estatística de várias coisas conforme o objetivo naquele momento estão a estudar. Lembro-me que quando era a indisciplina pediram-nos todos os papelinhos que nós tínhamos. Aliás eles pediram-nos que fosse tudo em suporte de papel para que eles terem dados para trabalharem. Bem, mas isso já costumávamos fazer, mas há sempre algumas

peças que não o faziam e eles pediram cuidado redobrado. Pegam em documentos que têm e, depois, trabalham-nos.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

F2: Sim, sim, sim!

F1: Eles estão quase sempre a trabalhar, isto é, eles têm muitas reuniões ao longo do ano, porque nós apercebemo-nos e trabalhamos que se fartam.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

F1: Eles fazem um relatório muito bonito e, depois, enviam-no a todos. Vai a pedagógico. Primeiro vai às altas instâncias e, depois, vem para a raia miúda via *email*. E nós, os mais curiosos, leem. Uns leem as letras todas outros só o que lhes interessa na sua área...

F2: Faz-se um apanhado...

F1: E diz confirma ou não confirma.

Entrevistadora: E o que é que se faz depois com essa informação?

F1: Acho que não se faz nada e é, por isso, que aquilo

F2: Pois...

Entrevistadora: Não fazem nem planos de melhoria?

F1: Planos de melhoria fazemos sempre, mas para isso não é preciso ter o relatório.

Entrevistadora: Mas então para que é que serve o trabalho da equipa de autoavaliação?

F1: Eu por acaso... aquilo serve como evidências daquilo que nós já fazemos. Voltamos à mesma. Só serve para isso, porque cada grupo sabe os problemas. E, por isso, nós automaticamente tentamos tomar as medidas dentro daquilo que está ao nosso alcance e que é muito limitado. Nós não pudemos mudar pais, pedir mais psicólogos, não pudemos dar melhores condições de vida aos miúdos, não pudemos pôr mais apoios porque não há.

F2: Sugestões.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

F1: Os resultados? Eu acho que nós temos alguns. Sabemos, por exemplo, que nós quando temos trabalho de equipas funcionamos muito melhor e temos, por exemplo, avaliações mais semelhantes de uns anos para os outros do que aquelas que nós tínhamos. Sabemos mais o quê?

Entrevistadora: A equipa de autoavaliação alguma vez avaliou as vossas equipas de trabalho?

F1: Eu acho que essa parte ainda não foi avaliada. Eles já falaram nisso, porque eles pediram-nos para fazermos atas semanais. Além de uma grelha que nós temos para tentarmos pôr ... aliás nós temos as atas de grupo no final do período e pediram-nos para separar o trabalho de equipa. Penso que era exatamente nesse sentido que eles depois quando quiserem olharem para ali e tirarem ilações.

Entrevistadora: O que é que vocês acham mais importante, o relatório publicado pela Inspeção Geral de Educação (IGE) ou os rankings das escolas?

F1: Os *rankings* ainda são piores.

F2: Os *rankings* dá-nos a noção do universo dos alunos que existem numa escola e o relatório de Avaliação Externa de Escolas dá-nos uma ideia ... Eu penso que os dois podem ser importantes para a escola, mas penso que o da Avaliação Externa de Escolas é mais importante para a escola.

F1: O da Avaliação Externa? Se for bem feito é o da Avaliação Externa de Escolas.

F2: Sim. Nos *rankings* nós já sabemos onde é que estamos.

F1: E não é só isso. É frio, cru e nu. Não vê nada. Se o relatório de Avaliação Externa de Escolas for feito com princípio, meio e fim identifica algumas coisas sobre determinada escola. Eu acho é que às vezes ficam mal porque também não querem saber de algumas coisas porque partem daquele guião muito rígido. Mas supostamente vê mais a realidade da escola e pode apontar mais caminhos. Os outros não dizem nada.

Entrevistadora: E na perspetiva dos pais?

F1: É os *rankings*, aliás, o relatório da Avaliação Externa de Escolas eles nem sequer o conhecem.

F2: É os *rankings*.

ANEXO VII - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos diretores de turma

Guião de entrevista – Diretores de Turma

Tema: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Curricular Intermédias

A aplicar a: Diretores de Turma

Objetivos gerais da investigação: Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;

Examinar criticamente os relatórios de AEE, bem como os contraditórios tendo como base os referentes da gestão intermédia;

Compreender as perspetivas dos professores, dos diretores de escola e dos coordenadores de departamento sobre a AEE;

Compreender o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos diretores ao nível de escola e na comunidade;

Analisar o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos coordenadores de departamento e de ciclo ao nível da dimensão organizacional;

Caraterizar as perspetivas dos professores sobre o impacto e efeitos da AEE a nível das suas práticas curriculares e pedagógicas.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Assegurar a confidencialidade das respostas; ▪ Garantir a devolução da transcrição para revisão;
B - Caracterização geral do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitações académicas possuem? ▪ São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? ▪ Pertencem à equipa de autoavaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA) ▪ Em caso afirmativo: que tipo de formação e qual a formação.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Avaliação Externa de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre AEE; ▪ Identificar o impacto da AEE no processo de Autoavaliação da escola; ▪ Identificar a importância da AEE na valorização dos resultados dos alunos; ▪ Caracterizar a articulação desenvolvida entre professores ▪ Identificar o tipo de relações que se desenvolveram entre a escola e a comunidade envolvente; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecem o relatório de Avaliação Externa da Escola? 2. O relatório de AEE da escola foi analisado no departamento a que pertencem? 3. O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas? 4. O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais? 5. O relatório de AEE levantou questões pertinentes sobre questões curriculares? 6. O relatório de AEE deu origem a um plano de melhoria a nível Departamental? 7. A AEE contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos? 8. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma? 9. Consideram que a AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais? ▪ Quais? ▪ Quais? ▪ Em caso afirmativo, de que maneira? ▪ Como? De que maneira? Que tipo de atividades ▪ Como? Exemplos das relações?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
<p style="text-align: center;">D – Direção de Turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar/compreender as consequências que se verificaram após o processo de Avaliação Externa de Escolas; 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma? 11. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma? 12. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução de problemas? 13. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma? 14. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação? 15. Após a AEE, verificou-se na Direção de Turma, um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano Anual de Turma? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tipo de decisões? ▪ De que maneira? ▪ Como? ▪ Que tipo de articulação?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
D – Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que maneira a AEE influenciou a consolidação do processo de Autoavaliação; ▪ Identificar a influência que o modelo da IGEC está a exercer no funcionamento da equipa de Autoavaliação. 	<p>16. Enquanto professor têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?</p> <p>17. Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?</p> <p>18. O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?</p> <p>19. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?</p> <p>20. A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação?</p> <p>21. Conhecem os resultados dos planos de melhoria?</p> <p>22. A AEE contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é que se faz a divulgação? ▪ Onde? E por quem? • De que maneira?
E- Finalização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		

Transcrição da entrevista aos diretores de turma (Estudo de Caso I)

Data de realização da entrevista: 18.07.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. Os entrevistados foram, ainda, informados da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, aos entrevistados para que possam dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem?

G1: Vinte e três anos de serviço. Licenciatura em Matemática e Ciências.

G2: Eu trabalho desde 2001. Tenho licenciatura em Teologia com uma habilitação pedagógica complementar. Entretanto, fiz também o Mestrado em Educação Musical.

Entrevistadora: São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

G1: Não tenho nenhuma especialização.

G2: Não. O Mestrado é na área de ensino.

Entrevistadora: Quais são os cargos que desempenharam ou desempenham atualmente?

G1: Coordenadora do projeto de educação para a saúde e diretora de turma.

G2: Diretor de turma, coordenador do Projeto Erasmus e assessor da direção.

Entrevistadora: Pertencem à equipa de autoavaliação?

G1: Não

Entrevistadora: Conhecem o relatório de Avaliação Externa da Escola?

G1: Sim (anuiando com a cabeça), mas o relatório de agora está mais presente, claro.

G2: Também conheço os dois. O primeiro usei-o no Mestrado, analisei-o, mas também já foi há algum tempo e agora também.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escola da escola foi analisado no departamento a que pertencem?

G1: Vai ser em setembro.

G2: Não.

Entrevistadora: O de agora vai ser analisado em setembro. E o outro relatório foi analisado em Departamento?

G1: Penso que sim!

G2: Em departamento acho que não!

G1: Um ou outro ponto temos sempre que analisar. Na integra não acredito.

G2: Não tenho memória disso. Formalmente como trabalhar alguma coisa que resulte do que veio no relatório, talvez sim, agora formalmente “No relatório dizia isto vamos...”, não!

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas, curriculares ou organizacionais?

G1: Organizacional.

G2: Organizacional, essencialmente. Os pontos fracos foram essencialmente organizacionais.

Entrevistadora: O primeiro relatório de Avaliação Externa de Escolas deu origem a um plano de melhoria a nível departamental?

G2: A nível de departamento? Não!

Entrevistadora: Então a que nível aconteceu esse plano de melhoria?

G2: Sim.

Entrevistadora: Quem é que fez o plano de melhoria?

G2: Algumas pessoas tiveram essa tarefa, uma equipa.

G1: Eu penso que a nível de Departamento o teremos feito, por exemplo, no nosso caso ao nível das assessorias, ao nível das coadjuvações.

G2: É assim, mas ... se calhar sim, de alguma forma refletir sobre e reajustar. No meu departamento não, porque o meu não é tão focado aí.

G1: No da Matemática sim!

G2: No vosso sim, a discussão sobre assessorias ou as coadjuvações.

Entrevistadora: Mas as assessorias são mais ao nível pedagógico. Então as coisas que foram apontadas?

G1: A nível de Departamento foram trabalhadas.

G2: Neste segundo relatório, claramente e essencialmente, em termos organizacionais. No primeiro havia algumas coisas ao nível pedagógico e era mais focado no sucesso.

G1: No que toca ao nosso departamento sim!

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos?

G2: Não acho! A Avaliação Externa em si, não!

G1: Não!

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma?

G1: Não!

G2: Entre professores?

G1: Eu acho que não mexeu muito na orgânica dos professores. O que fazíamos no Departamento acho que se manteve.

G2: É assim ... algumas atividades de maior interligação, de maior articulação, nalgumas coisas, sim! Em termos de visitas de estudo, por exemplo, começaram a ser feitas...

G1: Ah! Só se for nas visitas de estudo, a englobar várias disciplinas!

G2: Sim, se calhar um bocadinho mais de articulação aí.

Entrevistadora: E em termos de critérios de avaliação? Acham que a Avaliação Externa de Escolas teve algum impacto nos critérios de avaliação da escola?

G1: Não!

G2: Teve! Este ano foram alterados os critérios de avaliação da escola...

G1: Mas não foi ... essa alteração no meu departamento já há muito tempo que era solicitada e não foi feita em função da Avaliação Externa. Era uma necessidade que os professores sentiam.

G2: Não, se calhar, desta Avaliação Externa, mas da Avaliação Externa exames. Aí sim! Fizemos, embora, quase no sentido inverso porque nós apertamos o cinto, o crivo quando a tendência podia ser para alargar o cinto. A parte não cognitiva reduziu se calhar para estar mais consoante com os exames em que a parte cognitiva é o que se avalia e, portanto, apertou-se mais nesses critérios para estarem mais conforme com os exames e até num sentido quase exagerado. Eu fui um dos que esteve contra isso porque em algumas disciplinas, nomeadamente a minha, não faz sentido e acabei por ser obrigado a pôr os critérios de avaliação da minha disciplina oitenta os conhecimentos e vinte atitudes e valores e vi-me obrigado a fazer essa alteração apesar de me opor.

G1: Aumentamos o grau de exigência! De setenta para trinta, de oitenta para vinte ... Nós já há uns anos que nós pedíamos esta alteração de critérios no nosso Departamento.

Entrevistadora: Consideram que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade ou não teve nada a ver com a Avaliação Externa de Escolas?

G2: A ver teve porque era ...

G1: Eu acho que não!

G2: Estamos sempre ao contrário um do outro... no sentido em que o próprio projeto educativo, o Plano TEIP, etc., no fundo resultava um bocadinho disso e um dos eixos era esse.

G1: Não era o envolvimento, a relação escola/família?

G2: Sim a relação escola/família era um dos eixos e... é assim dizer que foi diretamente a Avaliação Externa ... agora, de facto, os eixos ...

G1: Já contemplavam, não é?

G2: Sim, mas está ali bem presente como uma prioridade de escola, de agrupamento e continuou no projeto educativo também porque ainda não tinha sido alcançado tudo. Portanto, de alguma forma, eu acho que sim!

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma?

G1: Não, honestamente, não!

G2: Não! Absolutamente nada!

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, que os conselheiros, os encarregados de educação foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma?

G2: Nós mantemos contactos com os encarregados de educação, coisas que aconteceram, alunos com este ou aquele problema.

G1: E professores do conselho de turma, também.

Entrevistadora: E esse vosso envolvimento, enquanto diretores de turma, está relacionado com a Avaliação Externa de Escolas ou é algo que já faziam?

G1: Já fazíamos. Não me lembro de nada ou de uma nova proposta em termos de articulação de grupo.

G2: Nesta avaliação bem recente houve algumas coisas que ficaram no ar de que se calhar seria de mudar algumas coisas.

G1: Mas ainda não colocamos em prática.

Entrevistadora: Em relação aos diretores de turma?

G2: Sim ao funcionamento dos diretores de turma, mesmo o arranque do ano letivo, etc., há algumas coisas que ficaram quase como desafios porque algumas perguntas que foram colocadas iam num determinado sentido que nos deixaram a pensar um bocadinho “Se calhar aqui eles têm alguma razão e temos que pensar nisso”, mas ainda não saiu nada. De facto, foi muito recente e ainda não arrancou sequer um novo ano letivo e apanhou outro a meio. Em termos práticos não se sentiu nada, mas ficaram no ar desafios de funcionamento e orgânica diferentes.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução de problemas?

G1: Essa disponibilidade sempre existiu e de forma excelente.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma?

G2: Nos últimos anos, se calhar, começou a dar-se mais, pelo menos, no papel, no discurso ao nível da articulação, é um termo que tem estado mais presente, embora com efeitos práticos residuais.

G1: E na Educação para a Cidadania, na Educação Sexual que é um projeto que é feito em articulação com várias disciplinas como Religião e Moral, Ciências, Português...envolve todas as áreas.

G2: Neste sentido o termo articulação foi estando mais presente...

G1: Em algumas atividades do Plano de Turma também há articulação...

G2: Mas a articulação se calhar começou a estar mais presente desde o relatório anterior, embora os efeitos práticos nem sempre muito significativos e evidentes.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação?

G1: Aquela aposta na relação escola/família claramente trouxe mais os pais para a escola e temos articulado mais com os pais em diferentes atividades.

G2: Sim... a questão da educação parental, algumas coisas que foram identificadas e até alguns problemas concretos da turma cujos os pais acabam, depois, por ser sinalizados para a educação parental porque achamos que se calhar o problema daquele aluno pode vir daquele campo; mesmo em termos de algumas atividades mais banais como por exemplo para angariar fundos para os alunos terem uma viagem de finalistas mais audaciosa e em que os pais estão mais presentes. Também, se calhar, e acho que isso é capaz de ter vindo do último relatório, não deste, mas do anterior um maior envolvimento dos alunos nas assembleias de delegados e, se calhar, começou a haver um maior envolvimento dos alunos ...

G1: das suas opiniões...

G2:... dos alunos para o funcionamento da escola com a assembleia de delegados que se realiza com alguma regularidade.

G1: Nós sempre tivemos muitas atividades direcionadas para os pais embora, muito honestamente, o envolvimento deles não seja o esperado.

G2: Mas tem vindo a melhorar muito, mas muito com este enfoque da relação escola/família e, às vezes, até ouvimos isso dos professores não partilhando eu necessariamente das mesmas opiniões, mas vamos ouvindo principalmente gente que chega cá de novo e que não estão muito dentro da dinâmica da escola e que chegam e dizem que acham que os pais são demasiado ouvidos e que lhes damos demasiada importância porque não estão nesta dinâmica que a escola foi criando de colaboração estreita. Eu acho que o trabalho que foi feito nos últimos anos de articulação da escola com a família tem tido muito bons resultados.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do Plano de Turma?

G1: Nós coordenamos. Nós colocamos no papel ... imagina levamos uma grelha, por exemplo, Educação Sexual, e é preenchida por todos e pode ser preenchida na reunião ou podemos enviar por *email* e depois vão completando e enviando e nós vamos compilando tudo, mas o plano de turma é coordenado pelo diretor de turma mas é um trabalho de todos, onde todos participam.

G2: Numas turmas mais noutras menos. Depende do diretor de turma e, sem dúvida, que depende muito do diretor de turma, mas há diretores de turma que conseguem puxar pelo conselho de turma e há aqueles em que o plano de turma lhes passa ao lado e é um papel que tem que ser feito.

Entrevistadora: Vocês têm sido diretores de turma nos últimos anos?

G1: Sempre.

Entrevistadora: E notam alguma diferença, por exemplo, em relação aos outros anos? Tem havido uma evolução pela positiva?

G1: Tem havido uma evolução pela positiva e é solicitado um maior envolvimento.

Entrevistadora: Mas está relacionado com a Avaliação Externa de Escolas, esse maior envolvimento?

G2: Eu não tenho dados porque não sou diretor de turma há três anos.

G1: Talvez. Eu como trabalhei sempre da mesma forma ... há sempre um ou outro professor que é diferente. Eu quase sempre tenho os mesmos professores nos conselhos de turma e aquele professor que não se envolve tanto ... eu acho que não houve mudança de uma avaliação, de um relatório para

aqui. Acho que o envolvimento aqui é fabuloso, claro que há sempre uma ou outra exceção. Não estou a ver uma grande alteração.

Entrevistadora: Enquanto professor têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de Autoavaliação?

G1: Sim.

G2: Sim.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

G1: Sim.

G2: As formações...

Entrevistadora: Mas conhecem informalmente ou mais formalmente?

G1: Mais informalmente.

G2: Informalmente, se calhar.

G1: Porque os membros ...

G2: ...são membros das nossas relações e vamos sabendo. É capaz de haver algumas pessoas que possam não saber, por exemplo, que estiveram em formação este ano. Acredito que possam haver alguns que não saibam.

G1: Deve ser essa a falha de divulgação.

G2: Se calhar da comunicação que vem no relatório. Alguma coisa vai-se sabendo. Que estavam a trabalhar no relatório, que fizeram formação, que há gente a trabalhar no plano de melhoria, quer dizer, vai-se sabendo. Na última reunião geral o diretor falou que estava a ser desenvolvido o plano de melhoria...

G1: Também sabemos os dias em que eles reúnem.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

G1: Eu acho que é sistemático.

G2: Começou, de alguns anos a esta parte, a ser sistemático, regular.

Entrevistadora: E isso pode ser relacionado com a Avaliação Externa de Escolas?

G2: Ah! Isso claramente!

G1: Claramente!

G2: O último o relatório, não é este recente, o anterior apontava uma clara falha ao nível da autoavaliação e mudou drasticamente para agora. Nem havia propriamente uma equipa de autoavaliação antes e passou a haver uma equipa de autoavaliação com membros de todos os departamentos

G1: E a reunir, penso, que semanalmente.

G2: Claramente que foi resultado da Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

G1: Sim.

G2: Sim. O relatório final de cada ano tem sido divulgado.

Entrevistadora: Como é que faz a divulgação dos resultados do grupo de autoavaliação?

G1: Por *email* para todos.

G2: Por via do relatório que é publicado, também, no *site*. Chegaram a haver reuniões de apresentação dos resultados da autoavaliação...

G1: E nos departamentos são sempre trabalhados, forçosamente claro.

Entrevistadora: É divulgado e analisado?

G2: Sim, chegou a haver reuniões para a apresentação dos resultados da autoavaliação.

Entrevistadora: A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da Autoavaliação?

G1: Sim.

G2: Sim.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

G1: Sim, no departamento houve mudanças e foram analisadas melhoradas sempre.

G2: Sim, sim.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?

G1: Sim.

G2: Claro, isso é claro. Se calhar a maior mais valia da última Avaliação Externa de Escolas foi, de facto, os mecanismos de autoavaliação que entraram na dinâmica da escola.

Entrevistadora: Se não fosse a Avaliação Externa de Escolas será que haveria autoavaliação na escola?

G2: Não. Continuará tudo da mesma forma. Ainda não está, se calhar, tudo consolidado. Há algumas coisas se calhar mais em termos de prática pedagógica em que não se veem muito esses efeitos.

Entrevistadora: Até porque o vosso relatório aponta a supervisão como um dos problemas.

G1: Sim e já temos gente a fazer formação.

G2: Já está previsto. Na reunião de departamento já me disseram que será uma das apostas do próximo ano.

Entrevistadora: O que é que vocês acham que tem mais impacto nos encarregados de educação os resultados da Avaliação Externa de Escolas ou os *rankings*?

G2: Se calhar os *rankings*.

G1: Os *rankings*.

Entrevistadora: Porquê?

G2: Porque são mais mediáticos e há aquele fator de comparação claramente injusta. E é muito relativo e muito injusto.

Transcrição da entrevista aos diretores de turma (Estudo de Caso II)

Data de realização da entrevista: 06.07.2017

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. O entrevistado foi, ainda, informado da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, ao entrevistado para que possa dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem?

H1: Eu tenho 16 anos de serviço, leciono Matemática do 3º ciclo e tenho uma licenciatura.

H2: Eu calculo que este seja o vigésimo primeiro ano e, também, Matemática e Ciências do 2º ciclo, do 230, e licenciatura.

Entrevistadora: São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

H1: Não tenho.

H2: Não tive nenhuma formação complementar em Administração e essas coisas todas. Basicamente uma aprendizagem fruto do contacto real com as pessoas e as necessidades reais das pessoas, dos problemas reais das pessoas que muitas vezes estão a anos-luz de muita coisa que se passa na esfera dos gabinetes da Direção Regional de Escolas do Norte sabendo que, naturalmente, são pessoas que têm muito conhecimento, como é obvio, mas há um desfasamento, e nós sabemos disso, entre o plano teórico e aquilo que se sente na pele.

Entrevistadora: Quais são os cargos que desempenharam ou desempenham atualmente?

H1: Direção de turma há oito anos. Eu pelas escolas por onde andei, os professores de Matemática, por norma não tinha direção de turma, o que era uma decisão muito sensata, por causa dos exames e da carga da disciplina.

H2: Diretor de turma. Eu na maior parte deste vinte e um anos, sim, na esmagadora maioria dos anos. Poderei ter estado um ou outro ano, mas com turmas muito díspares.

Entrevistadora: Pertencem à equipa de autoavaliação?

H1: Não, não, não.

H2: Não.

Entrevistadora: Conhecem os relatórios, porque no vosso caso já são dois, de Avaliação Externa da Escola?

H1: Muito superficialmente, um ponto ou outro que foi abordado numa reunião dedicada a vários assuntos ...

H2: E às vezes também enviam por email, mas numa leitura muito na diagonal, muito superficial.

Entrevistadora: Mas vocês já foram avaliados duas vezes. Qual é o conhecimento que têm do relatório?

H2: Eu sei que esse relatório apontava para ... fazia assim umas pequenas sugestões ...

H1: Exato, de melhorias....

H2: ... de melhorias de ...

H1: Nomeadamente nas Ciências Experimentais lembro que foi assim uma das questões que apontavam como podendo vir a melhorar e veio para o email, só que depois na prática teria que ser uma leitura individual e exaustiva da nossa parte e...

H2: Sim, sim ...

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escola da escola foi analisado no departamento a que pertencem?

H1: Que me recorde, não!

H2: Às vezes ... lá está... como há tantos assuntos a tratar, normalmente, sempre que aparece um documento que vem ou da direção ou do pedagógico, ou o que seja, normalmente é sempre discutido ... agora, pronto, agora muitas vezes tece-se uma consideração mais superficial, o alinhamento geral como o da importância de criar mais aulas experimentais, por exemplo, mas assim em termos gerais. E, depois, claro a partir daí e mesmo ao nível das ciências recorde-me que começamos até a promover ... pronto... não foi uma mudança radical, mas recorde-me perfeitamente que até trabalhos mais com um blog que temos e eu recorde-me que até se começou a colocar algumas dessas experiências filmadas nesse blog e página de Facebook que está associada.

Entrevistadora: Mas, por exemplo, em coordenação de diretores de turma foi discutido?

H2: Que me lembre não! Eventualmente pode ter havido alguma reflexão, mas que me lembre não.

Entrevistadora: Terá sido só a nível de departamento?

H2: Departamento e grupo. Mais grupo.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas?

H2: Não, vamos lá ver... tem sempre... qualquer opinião ou parecer de uma entidade ou de um órgão interno ou externo, obviamente que se nos aponta para alguma coisa do espectro pedagógico provoca sempre uma reflexão e, naturalmente, o que é que pode ser feito. E nesse caso pontual recorde-me perfeitamente que melhoramos um bocadinho a parte das aulas experimentais, apesar das aulas experimentais terem outro tipo de constrangimentos, por exemplo, se eu tenho dez microscópios e tenho dois a funcionar por muita boa-vontade que eu tenha não há milagres, não é?

H1: Mas sim, houve efeitos a esse nível.

Entrevistadora: A nível pedagógico?

H1: Sim.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais?

H1: Não.

H2: Eu penso que neste aspeto não.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões curriculares?

H2: O curricular, no fundo, o desenho curricular mantém-se. Faz-se ali umas pequenas variações à forma como nós abordamos essas questões.

H1: É mais na parte pedagógica.

H2: É mais na parte pedagógica, é claro. E, também, é a parte que mais nos diz respeito.

H1: E o nosso nível de conhecimento do relatório também não permite dizer cabalmente se essas vertentes tiveram melhorias ou se foram mexidas. Dá-nos a sensação que não. Aquilo que nos foi dado observar foi mais na parte pedagógica.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas deu origem a um plano de melhoria a nível departamental?

H1: Sim, sim. Deu.

Entrevistadora: E como é que isso se processou?

H1: Eu penso que foi de cima para baixo. Portanto, a direção perante as indicações dadas pela avaliação externa procurou...

H2: E faz chegar essa informação depois aos departamentos e aos vários órgãos.

H1: Exatamente.

Entrevistadora: Porque ao haver um plano de melhoria as soluções poderiam partir do departamento...

H1: As soluções foram procuradas no departamento...

H2: De cima para baixo ... portanto, no fundo há um transmitir de informações e de conclusões desses estudos...

Entrevistadora: Mas essas soluções partiram de onde? Debaixo para cima?

H1: Eu penso que foram debaixo para cima.

H2: Mesmo que a abordagem não seja muito exaustiva, como este exemplo concreto que dei ... mas normalmente o departamento e os mais os grupos porque, ao fim e ao cabo, os peões deste tabuleiro são os grupos e os professores. Claro que depois em departamento faz-se uma articulação, uma análise e até muitas vezes uma articulação de ciclos porque até chegou a ser ponderado a vinda de alunos das escolas de primeiro ciclo para terem um contacto com... pronto... com o material de laboratório, até fazerem experiências mais elementares...portanto o departamento também faz esta articulação...

H1: Sim, sim... o problema é apontado de cima e a solução vem debaixo.

H2: A solução, as sugestões...

H1: Exato.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que os professores valorizem mais os resultados académicos dos alunos

H2: Ora bem, eu em relação a essa situação da avaliação externa, eu tenho uma opinião muito particular e que defendo de forma absolutamente inflexível. Eu, pessoalmente, quer tenha uma avaliação externa muito exaustiva, do foro pedagógico, não sei quê, não sei que mais... eu não mudo uma vírgula

na minha aula, eu não mudo uma linha, uma letra na minha aula... talvez venha assim mais bem-vestido, seria, pois, a única variação ... mas a forma como eu vejo o meu trabalho e a minha relação com os meus alunos é assim: eu estou aqui e eu dou o meu melhor e gosto do que faço. Agora, vamos lá ver, de uma forma indireta, de uma forma sub-reptícia... vamos lá ver... se nós soubermos que estamos sob o olhar de alguém que eu parto sempre...

H1: De uma entidade externa...

H2: De alguém que, e eu parto sempre do pressuposto que está ali com uma postura construtiva ... eu já tive assim umas chatices com uns inspetores que aqui vieram e que não vieram com uma postura construtiva e que ... pronto... eu nunca fui deselegante porque isso não é a minha forma de estar, mas fui muito incisivo e disse-lhe que nós só andávamos para a frente que se toda a gente aqui assumisse uma postura construtiva e se toda a gente também assumisse que não é perfeito, porque isso não existe, e que há sempre este ou aquele aspeto que pode ser melhorado porque ninguém pode dizer... e quem disser que já sabe fazer tudo bem, que já é um *expert* na matéria, que já é uma autoridade nacional na matéria é o primeiro passo para ser ultrapassado, é o primeiro passo para a decadência, como é obvio. Agora, sem implicar grandes alterações, porque eu não mudo nada, eu tenho planificado, eu tenho *Power Points*, faço a minha gestão normal, mas admito que o facto de estarmos sob o olhar de alguém que depois, também, irá ter um parecer construtivo ... e pronto, obviamente, também queremos deixar um boa imagem... do nosso trabalho e da instituição que representamos, a instituição que eu represento, desta escola. Eu gosto de deixar sempre uma boa imagem. Isto é uma questão que tem, digamos, muitas vertentes e muitos ponderáveis.

H1: Se houver essa atitude positiva na forma como apontam uma possibilidade de melhoria eu acho que qualquer um de nós usa o seu espírito crítico para perceber se aquele apontamento faz sentido ou não e se acharmos que não faz sentido, de facto, não mudamos a nossa prática pedagógica. Se reconhecermos validade tentamos arranjar estratégias para melhorar aquilo que ...

H2: Numa altura filmei uma aula e, realmente, apercebi-me que nessa aula, uma aula normal, eu disse a palavra, “portanto” uma série de vezes...

H1: E lá está, nós não nos apercebemos.

H2: Pronto, é perfeitamente natural que nós, por vezes, poderão haver até algumas observações e que podem não ter a ver com o foro da aula, ou que não tem aplicações na qualidade da aula mas, às vezes, há detalhes que um olhar exterior dão outro exemplo. De vez em quando temos que fazer exames Necessidades Educativas Especiais, provas de equivalência à frequência e já aconteceu mais de que uma vez eu fazer um exame ... eu tenho que ter sempre alguém da área que vê o documento pela primeira vez, porque nós de facto embrenhamo-nos naquilo e não vemos qualquer erro. E para concluir este ponto, admito que

H1: O nosso objetivo mantém-se que é dar o melhor aos nossos alunos. Esse objetivo não é alterado pelo facto de haver alguém a avaliar-nos externamente. O objetivo está lá. Depois nós achamos que concretizamos aquele objetivo de uma determinada maneira que pode ser melhorada e aí sim.

Entrevistadora: Os critérios de avaliação da escola foram ou não mexidos para estarem mais de acordo com os exames nacionais?

H1: Eu acho que sim. Não é uma mexida por aí além, mas eu acho que sim para que o desfasamento não seja tão grande.

H2: Não é significativa, mas talvez um pouco. Tanto é que a parte cognitiva e a dos saberes e atitudes era há uns anos atrás era de 75% e 25%, respetivamente, e passou a 80% a 20%.

H1: E isso tem a ver com

H2: Eventualmente, sim. Tem a ver com alguma convergência, com algum alinhamento com uma avaliação externa, com o exame nacional, mas a parte da própria atitude que o aluno tem face à escola, face aos valores que são importantes e que vão ser as ferramentas deles nos próximos anos, a ati-

tude é uma coisa importante e isso tem que ser valorizado. Eu pessoalmente acho que 80%/20% está equilibrado. Mas o que falta hoje em dia aos alunos é uma atitude convicta, uma atitude ...

H1: De valorização do saber escolar aqui nesta zona.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma, entre departamentos, no departamento...?

H2: Entre departamentos parece-me que não houve assim nada. Agora dentro do departamento talvez a articulação primeiro e segundo ciclo, mas mesmo assim, não é muito visível.

H1: Também acho que não.

Entrevistadora: Mas o que existe terá sido em consequência da Avaliação Externa de Escolas?

H1: Não.

H2: Não estabeleço uma relação direta.

Entrevistadora: Consideram que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para um maior desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade?

H1: Eu acho que se manteve porque ela já é muito presente e continua a ser. Não me parece que em função da Avaliação Externa de Escolas que tenha havido uma alteração significativa a esse nível.

H2: Talvez num ponto... quando os miúdos faziam exames nacionais de sexto ano e que não deixa de ser uma forma de avaliação externa... e eu não concordando com os exames porque é, literalmente, uma promoção do ensino privado que muitas vezes é pago pelos contribuintes, mas sendo estas as regras do jogo e isto para ligar à interação com a comunidade e considerando os pais como a família fazendo parte da comunidade, obviamente, que eu dei muitas sugestões para potenciar ao máximo o trabalho dos miúdos e na preparação para os exames. Desse ponto de vista houve interações com a comunidade.

H1: Aí mais do ponto de vista dos resultados.

H2: Sim a esse nível.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o envolvimento do conselho de turma em todas as decisões respeitantes à turma?

H2: Não me parece que tenha um peso relevante. Todas as decisões que, entretanto, são tomadas é com base na experiência do diretor de turma e na articulação com os professores.

H1: Concordo.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, que os conselheiros foram permanentemente informados sobre assuntos relevantes da turma?

H2: Eu acho que essas coisas dependem muito da própria sensibilidade do diretor de turma, porque há diretores de turma que fazem chegar todo o tipo de informação e outros não. Eu pessoalmente acho que é muito positivo que o diretor de turma atue, informe se o aluno falta... há aqui diretores de turma que quando o aluno falta informam logo. Eu nesse aspeto não sou assim. Eu faço a gestão possível.

H1: Há uns que centralizam mais e outros não. Depende do perfil do diretor de turma. Eu centralizo bastante. Eu tento fazer, porque nós é que conhecemos o contexto familiar, o aluno com mais profundidade. Noventa e nove por cento dos problemas passam por nós e, eu acho que, naquilo que nós somos capazes de responder e que não tem que ver com...

H2: O que é pertinente e tem que ser logo transmitido é feita a transmissão de imediato. Mas lá está isso depende muito da sensibilidade do diretor de turma e da forma como cada um trabalha.

Entrevistadora: Mas não está relacionado com a Avaliação Externa de Escolas?

H2: Penso que não. Não me parece que tenha um impacto muito significativo.

H1: Não. Também acho que não.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, um aumento da disponibilidade do diretor de turma para ajudar na resolução de problemas?

H1: Nós tivemos aqui na escola, em termos de direção de turma, uma hora para atendimento aos pais, uma hora para trabalho de burocrático...

H2: Só.

H1: E uma hora da sala de estudo, porque no terceiro ciclo o diretor de turma esteve numa das suas horas de direção de turma tinha alunos.

H2: É só um tempo para trabalho burocrático.

H1: No fundo são três tempos, sendo que um deles é para trabalho letivo. Aqui não houve mais disponibilidade. Foi a mesma coisa. Acho que isso depende de escola para escola.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o aumento do trabalho de equipa entre os elementos do conselho de turma?

H1: Eu acho que continua a estar muito em cima do diretor de turma. Por mais boa vontade e não é falta de boa vontade dos outros elementos do conselho de turma, mas de facto nós temos que dar resposta a tanta coisa, a tantas situações que só possam por nós que é um bocadinho complicado envolver de uma forma mais efetiva os restantes elementos do conselho de turma. Eles tomam conhecimento, mas o trabalho é nosso. Eles dão as suas sugestões, procuram resolver problemas no campo teórico, mas depois na prática quem tem o trabalho e o desgaste...

H2: Sim, quem agiliza muito mais as coisas são os diretores de turma. Não houve grande implicação da Avaliação Externa de Escolas neste campo.

H1: Não sentimos nada em relação à Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, o aumento da articulação entre o diretor de turma, os professores, os alunos e os encarregados de educação?

H1: Fruto da Avaliação Externa de Escolas? Não me parece. Agora aqui há uma questão que poderá influenciar nestas nossas conclusões. Nós teríamos que ter, se calhar, um conhecimento mais exaustivo desses relatórios da Avaliação Externa de Escolas para podermos dizer de forma conclusiva que sim ou que não nas respostas a estas perguntas.

H2: E que aspetos, potencialmente, podem ser melhorados.

H1: Porque às tantas, a Avaliação Externa de Escolas no que diz respeito à direção de turma não detetou fragilidades ou se as detetou não foi nada de muito significativo que nos tenha sido transmitido como sendo necessário melhorar. Assim, não havendo indicações de fragilidades nós não temos a perceção do efeito que isso teve nas nossas práticas.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas, verificou-se na direção de turma, um maior envolvimento dos conselheiros na construção e aplicação do plano anual de turma?

H1: Manteve-se tudo igual. A Avaliação Externa de Escolas não veio influenciar nada.

Entrevistadora: Enquanto professores têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?

H1: Sim.

Entrevistadora: Já responderam este ano, uma vez que o ano letivo está a terminar?

H1: Sim. Do ensino especial, dos administrativos...

H2: Eu já respondi embora não a todos. Mas isso chega por email. Eu às vezes respondo e outras vezes passam-me ao lado.

H1: É muita coisa.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

H1: As atividades? Ora bem, nós por estes pedidos e pelos relatórios que nos mandam vamos tendo uma perceção.

Entrevistadora: E por exemplo nos departamentos? É falada alguma coisa?

H1: Sim, porque nós em termos de Matemática... porque esta autoavaliação também inclui dos apoios à disciplina e eles fazem a avaliação do efeito dos apoios nos resultados dos alunos e isso é discutido em grupo e em departamento.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

H1: Sim, sim! Aí sim!

Entrevistadora: É realizada todos os anos?

H2: Ai, isso sem dúvida.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

H1: É. Há uma equipa que trabalha e vem a informação sobre esse trabalho, sobre as ações que eles desenvolvem.

H2: Sim, a nível de departamento.

Entrevistadora: A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da Autoavaliação?

H1: Sim, aí sim. Internamente essa autoavaliação tem tido muitos efeitos e é um trabalho muito regular.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

H2: O ano passado houve aquele programa de promoção do sucesso escolar. Houve imensas reuniões e foram discutidas muitas possíveis soluções para aumentar a taxa de sucesso, estabelecemos metas e foi discutido em departamento. Claro que esse programa é um programa independente e não sei até que ponto está relacionado com o plano de melhoria.

H1: Acho que sim. Que está relacionado com o plano de melhoria.

H2: É capaz. Com certeza que se o objetivo é uma melhoria dos resultados tem que estar interligado.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?

H1: Eu penso que sim.

H2: Quase forçosamente tem que provocar uma reflexão sobre os aspetos positivos, os menos positivos. Tem que haver sempre uma implicação.

H1: Eu penso que há uma grande preocupação na equipa de autoavaliação de estar muito atentos àquilo que a Avaliação Externa de Escolas preconiza.

Entrevistadora: Acham que a comunidade escolar valoriza mais o relatório da Avaliação Externa de Escolas ou os rankings?

H1: Os rankings. Eu acho que sim. A comunidade escolar no geral, sendo que a comunidade escolar é muito abrangente e olhando para todos os agentes aquilo que diz mais a todos é o ranking.

H2: Sim, o ranking é uma referência.

H1: São os rankings até porque são publicados na imprensa.

H2: Têm mais visibilidade e é mais falado do que a Avaliação Externa de Escolas.

ANEXO VIII - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos diretores de agrupamentos/escolas

Guião de entrevista – Diretor de Escola/Agrupamento

Tema: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Curricular Intermédias

A aplicar a: Diretor de Escola/Agrupamento

Objetivos gerais da investigação: Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;

Examinar criticamente os relatórios de AEE, bem como os contraditórios tendo como base os referentes da gestão intermédia;

Compreender as perspetivas dos professores, dos diretores de escola e dos coordenadores de departamento sobre a AEE;

Compreender o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos diretores ao nível de escola e na comunidade;

Analisar o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos coordenadores de departamento e de ciclo ao nível da dimensão organizacional;

Caraterizar as perspetivas dos professores sobre o impacto e efeitos da AEE a nível das suas práticas curriculares e pedagógicas.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Assegurar a confidencialidade das respostas; ▪ Garantir a devolução da transcrição para revisão;
B - Caracterização geral do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitações académicas possuem? ▪ São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? ▪ Pertencem à equipa de autoavaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA) ▪ Em caso afirmativo: que tipo de formação e qual a formação.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Avaliação Externa de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre AEE; ▪ Identificar o modo de funcionamento da equipa de AA; ▪ Identificar o tipo de relações desenvolvidas entre a escola e a comunidade; ▪ Compreender a relação existente entre a escola e a comunidade; ▪ Caracterizar a articulação entre a gestão e as lideranças intermédias; ▪ Caracterizar a articulação desenvolvida entre ciclos; ▪ Enumerar atividades desenvolvidas conjuntamente entre ciclos; ▪ Identificar o tipo de melhorias que aconteceram com a imagem social da escola 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O agrupamento foi avaliado nos dois ciclos de AEE? Quando (confirmar datas)? 2. Essa avaliação aconteceu da mesma maneira? Quais as diferenças sentidas em relação aos dois processos? 3. A criação da equipa de autoavaliação aconteceu após a visita da equipa de AEE ao agrupamento ou já existia? 4. O funcionamento da equipa de AA tem sofrido alterações? Quais? Tem adotado o modelo que existe a nível nacional? 5. De que maneira é que a AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade? 6. A AEE contribuiu para que todos os elementos da comunidade educativa conheçam os pontos fortes e de melhoria da escola? De que maneira? 7. A AEE facilitou a coordenação das estruturas de gestão intermédia? 8. A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento? 9. A AEE contribuiu para a melhoria da imagem social da escola? Como? 10. Que tipo de questões foram levantadas com a AEE? Pedagógicas? Quais? Curriculares? Quais? Organizacionais? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir para identificar alterações sofridas no funcionamento da AA. ▪ Pedir exemplos dessas novas relações. ▪ Em caso afirmativo, identificar o modo como esse conhecimento se manifesta. ▪ Explicitar de que maneira é que aconteceu. ▪ Se sim, como?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Avaliação Externa de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que maneira a AEE influenciou a transmissão entre a Direção e os Departamentos; ▪ Explicitar o tipo de mecanismos de colaboração que foram criados entre a Direção e os outros órgãos da escola em consequência da AEE; ▪ Perceber se a AEE levou à criação da supervisão da prática letiva ▪ Identificar o tipo de práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula; ▪ Identificar o tipo de necessidade de formação sentida pela comunidade educativa após a AEE; ▪ Compreender o processo de criação do plano de melhoria; ▪ Identificar/confirmar a valorização dos resultados académicos dos alunos em consequência da AEE; ▪ Identificar uma maior preocupação com os critérios de avaliação; 	<p>11. A AEE facilitou a transmissão de informação entre a Direção e os Departamentos? De que maneira? Quais os recursos inovadores (se houve)?</p> <p>12. Foram criados mecanismos de colaboração entre a Direção e os diferentes órgãos da escola, após a AEE?</p> <p>13. A AEE ajudou a promover boas práticas entre os docentes?</p> <p>14. A AEE permitiu a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula? Se sim, de que maneira? Com que recursos?</p> <p>15. A AEE auxiliou na identificação de formação no seio da comunidade educativa?</p> <p>16. A AEE resultou num plano de melhoria? Como foi elaborado? Por quem? Foi debatido e apresentado à comunidade?</p> <p>17. Foram apresentados contraditórios a quando da apresentação do relatório elaborado pela IGEC?</p> <p>18. Podemos afirmar que a AEE promoveu a valorização dos resultados académicos dos alunos?</p> <p>19. Após a AEE verificou-se uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação? Como?</p>	

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
D - Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que maneira a AEE influenciou a consolidação do processo de AA; ▪ Identificar a influência que o modelo da IGEC está a exercer no funcionamento da equipa de AA. 	<p>20. Em relação ao processo de autoavaliação, a AEE contribuiu para a sua consolidação? De que maneira?</p> <p>21. Pode dizer-se que este modelo da IGEC está a influenciar o modo como as escolas trabalham a questão da autoavaliação?</p>	
E- Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		

Transcrição da entrevista ao diretor do agrupamento de escolas (Estudo de Caso I)

Data de realização da entrevista: 16.06.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. O entrevistado foi, ainda, informado da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, ao entrevistado para que possa dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Qual o tempo de serviço que possui?

D1: São 36 anos completados em fevereiro deste ano.

Entrevistadora: Quais tipo de habilitações académica possui?

D1: A formação base é o magistério primário, portanto, habilitação para o primeiro ciclo. Mais tarde, nos anos noventa, fiz a licenciatura em Administração Escolar. Ainda mais tarde, em 2004/2005, fiz mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional na Universidade do Minho, assim, o meu grau académico mais recente é o grau de mestre em Ciências da Educação.

Entrevistadora: Possui alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

D1: Sim, o mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional na Universidade do Minho.

Entrevistadora: Quais os cargos que desempenhou e desempenha atualmente?

D1: As funções de diretor (cargo unipessoal) há sete anos. Num primeiro mandato de 2009/2013 e, posteriormente, por condução do conselho geral, um segundo mandato que está agora em curso e que terminará em maio do próximo ano. Depois, por inerência, durante este tempo também o cargo de presidente do conselho pedagógico. Anteriormente tive também uma experiência no âmbito da vigência do decreto-lei nº115-A/98, como presidente do conselho executivo de um agrupamento horizontal, ou seja, um tipo de agrupamento que existia naquela altura. No final deste mandato ficarei 8 anos como diretor e mais três anos, anteriormente, como presidente do conselho executivo.

Entrevistadora: Pertence à equipa de autoavaliação?

D1: Eu não estou na equipa de autoavaliação, não faço parte da composição do órgão.

Entrevistadora: O agrupamento foi avaliado nos dois ciclos de Avaliação Externa de Escolas? Quando?

D1: No primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas, o agrupamento foi avaliado no ano de 2010/2011 e fomos avaliados com a notação de Bom nos quatro domínios que estavam em avaliação. No segundo ciclo de avaliação fomos avaliados muito recentemente, em abril de 2016 - estamos à espera do relatório final, mas tenho boa perceção da forma como decorreu a Avaliação Externa de Escolas. Enfim, em alguns domínios melhor do que noutros, não é, certamente que ao nível da prestação de serviços educativos temos que melhorar alguns mecanismos, e já tínhamos feito essa autoavaliação, ou seja, no âmbito da supervisão, do acompanhamento pedagógico, a coordenação intra-departamentos, a articulação curricular são esses aspetos que já estavam a merecer atenção, reflexão e já temos medidas equacionadas para o próximo ano. Era importante, entretanto, que o relatório fosse conhecido para eu ter alguma fundamentação, porque vou ter que tomar algumas medidas que, eventualmente, podem provocar alguma resistência dos docentes dos departamentos, designadamente, no âmbito da supervisão e acompanhamento pedagógico, porque é uma prática que as escolas não estão muito habituadas a fazer e, também, na questão da clarificação de conceitos, de práticas no que concerne à articulação curricular vertical, portanto, entre ciclos. Portanto, eu gostaria que fosse conhecido rapidamente o relatório, desconfio e tenho quase a certeza de há de lá vir alguma coisa, ou alguma nota porque na conversa final com a equipa de avaliação externa esses aspetos foram sendo referidos até com pistas para melhorar e, realmente, nós já tínhamos essa consciência. Há de lá vir alguma coisa nesse sentido e as medidas que nós já temos aqui equacionadas para começar a implementar a

partir de setembro seriam mais solidamente fundamentadas se tivéssemos essa retaguarda do parecer porque assim podemos dizer “Bem a Inspeção Geral da Educação na avaliação externa que fez também sinalizou, identificou a necessidade da escola intervir nestes domínios e cá estão as medidas para que numa próxima oportunidade nós consigamos reverter esta imagem. É alguma legitimação. Nós temos toda a legitimidade para intervir, mas temos de contar sempre ... a minha experiência nestes cargos vai-me dando esse *feedback*, temos sempre contar com resistência à aplicação de medidas no terreno e isto tem que ser tudo muito negociado e muito partilhado. Não resultam medidas neste âmbito e noutra que realmente sejam impostas de forma diretiva ou unipessoal do Diretor em relação aos destinatários, aos departamentos, mas tem que ser tudo assumido de forma negociada e quase que levando as pessoas a tomar uma atitude de terem a percepção de que aquilo é mesmo necessário, que são medidas que são indispensáveis à melhoria da prestação, neste caso, do serviço educativo e nós temos tido, realmente, essa habilidade também através da equipa de colaboradores que trabalham comigo, de conseguirmos passar para o lado de lá, de pôr as pessoas a pensar, a refletir porque também é preciso dar-lhes motivos de reflexão para pensarem na vida da escola porque se não também não pensam, mas se lhes forem colocadas estas questões “Vocês acham que a articulação está a ser conseguida, a articulação curricular entre os diversos ciclos de ensino? Não sentem que havia de haver uma necessidade de intervirmos ao nível da a supervisão pedagógica?”

Entrevistadora: As visitas das equipas de Avaliação Externa de Escolas à escola aconteceram da mesma maneira? Ou houve diferenças entre a primeira e a segunda avaliação?

D1: Notamos que a equipa que nos visitou agora estava tecnicamente mais bem preparada do que a anterior. Mais sensibilizada para a realidade de analisar a realidade do agrupamento em termos de contexto educativo, o que também não era um dos desígnios do que estava subjacente à ação da equipa de Avaliação Externa de Escolas no primeiro ciclo de avaliação. Agora foi valorizado o contexto educativo em que a escola se encontra e, portanto, isso também foi um elemento de análise importante para que fossem interpretados os resultados e fosse interpretado tudo o que diz respeito à liderança e gestão e, também, à prestação do serviço educativo que nós fazemos. De modo geral esta equipa pareceu-nos mais bem preparada tecnicamente, muito conhecedora dos contextos educativos, por exemplo, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária que é o que nós somos e mais bem preparada tecnicamente do ponto de vista em que a análise que fizeram dos documentos estruturantes do agrupamento, do nosso projeto educativo e do plano de desenvolvimento TEIP, do nosso contrato de autonomia, do plano anual de atividades, fizeram uma triangulação, penso eu, muito bem conseguida e muito objetiva que depois tentaram e conseguiram plenamente, a meu ver, comprovar ao nível dos painéis de entrevista que conduziram.

O desempenho da equipa de Avaliação Externa de Escolas do primeiro ciclo pareceu-nos um bocadinho mais distante da realidade da escola e assumiu a prática da Avaliação Externa de Escolas do ponto de vista muito burocrático, muito presa aos documentos estruturantes do agrupamento e, portanto, muito pouco sensibilizada para a realidade do contexto educativo em que a escola se encontrava e por isso mesmo não estou a dizer que talvez por isso, ou só por isso, a notação teria sido o que foi até porque a escala de avaliação é diferente da atual, mas na verdade as lentes de observação e o enfoque através do qual procuraram dar à interpretação da realidade educativa da escola e do agrupamento foi completamente diferente.

Entrevistadora: A criação da equipa de autoavaliação aconteceu após a visita da equipa de Avaliação Externa de Escolas ao agrupamento ou já existia?

D1: A equipa de autoavaliação já existia naquela altura, mas o agrupamento tinha uma prática muito insípida e muito fragilizada da prática de autoavaliação. Nós estamos a falar num contexto em que as coisas ocorreram no ano de 2010/2011 e eu cheguei à direção do agrupamento em 2009/2010, portanto, no ano letivo anterior. Quando eu cheguei à direção do agrupamento por e simplesmente não existia equipa de autoavaliação e o agrupamento não tinha uma prática assumida e consubstanciada

de uma prática de autoavaliação, isto é, fazia-se uma reflexão sobre os processos e sobre os métodos, enfim, até sobre os próprios resultados, mas não era uma prática muito consistente de autoavaliação e um dos nossos primeiros objetivos foi, realmente, pôr a escola a refletir, a pensar sobre a vida da escola e na altura afunilamos muito a prática autoavaliação no âmbito da análise dos resultados escolares até porque estávamos a acabar de ser integrados num projeto TEIP e o nosso projeto foi motivado, foi potenciado para resolver o insucesso escolar nalgumas disciplinas estruturantes designadamente Português e Matemática, no segundo e no terceiro ciclo, e de Inglês também. Portanto, a motivação e necessidade de melhorar mais rapidamente os resultados escolares, aliás, designio que foi conseguido logo de início porque o nosso projeto era para três anos e ao fim dos três anos foi renovado porque conseguimos provar que tínhamos cumprido com as metas contratualizadas em termos de melhoria de resultados escolares mas quero dizer a motivação do agrupamento estava muito focada na questão da melhoria dos resultados e, portanto, admito que a equipa de autoavaliação na altura constituída se tenha focado essencialmente na questão da análise dos resultados e propôs medidas de melhoria nesse âmbito, mas efetivamente a vida da escola não se pode resumir aos resultados escolares e há mais vida na escola para além dos resultados.

Entrevistadora: Então, a equipa de autoavaliação tem sofrido alterações em termos de funcionamento? Quais? Tem adotado o modelo que existe a nível nacional?

D1: Sim, houve uma grande lacuna aliás sinalizada e constava como um dos pontos a melhorar no relatório de Avaliação Externa de Escolas ... o assunto foi trazido depois à equipa de Autoavaliação, houve resistências, também, na aceitação dessas orientações o que me levou depois a ter que tomar outras medidas e, portanto, ao fim de três anos, em 2013/2014 eu promovi uma reestruturação da equipa de autoavaliação aproveitando, até, a saída do coordenador da equipa que deixou a escola por decisão e opção de concurso e foi colocado noutra instituição, aproveitamos para fazer uma remodelação profunda na composição da equipa. A equipa como está hoje tem docentes, funcionários, pais, representante dos alunos e tem, sobretudo, uma característica que a equipa anterior não tinha, caminho para uma séria profissionalização da prática de autoavaliação. Essa profissionalização como eu já por diversas vezes já referi passa por atribuir crédito horário específico para a prática de autoavaliação daquelas pessoas, portanto, no crédito horário que a escola dispõe foram-lhes atribuídas horas para que pudessem dedicar-se às atividades de autoavaliação da escola. Entretanto, nenhum elemento da equipa diretiva, eu próprio incluído, integra a equipa de autoavaliação, ou seja, são autónomos.

Entrevistadora: De que maneira é que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade?

D1: Nesse aspeto não contribuiu muito, aliás a equipa de Avaliação Externa de Escolas que nos visitou recentemente reconheceu que o agrupamento tinha uma prática a nível de parcerias educativas como relacionamento com os parceiros da comunidade muito forte e muito bem conseguida, portanto, aí não nos trouxe absolutamente nada de novo, apenas reconheceu aquilo que nós já fazemos nesse domínio. Temos imensas parcerias e destaco outras instituições educativas IPSS, outras instituições que nos podem trazer mais valias para a implementação e para a execução do nosso projeto educativo e, portanto, uma forte relação de grande proximidade e envolvimento dos pais na vida da escola e nas decisões da vida da escola através dos representantes do movimento associativo dos pais e dos encarregados de educação eleitos representantes nas turmas dos três ciclos de ensino e do ensino pré-escolar, logo, a equipa de Avaliação Externa de Escolas apenas se limitou a reconhecer exatamente isso, que o agrupamento está muito bem, está com uma prática muito boa ao nível dessas parcerias e desse envolvimento da comunidade educativa.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que todos os elementos da comunidade educativa conheçam os pontos fortes e de melhoria da escola?

D1: Estou seguro de que sim porque quando se realizam os painéis de entrevista e da troca de impressões que há e da prestação dos elementos de cada painel perante a equipa de Avaliação Exter-

na de Escolas há possibilidade disso vir ao de cima e, portanto, nós sabemos e até por íamos tendo o *feedback* de cada um dos painéis que se iam realizando ... ao nível do painel, por exemplo, dos coordenadores das estruturas de supervisão e coordenação pedagógica nós depois falamos com alguns dos colegas que estiveram nesses painel e que vinham muito preocupados porque sentiram que aqueles aspetos que já falei no âmbito da prestação de serviço educativo, da supervisão pedagógica, da articulação curricular, pelos menos vertical, da organização dos departamentos - como é que se organizam e como é que se passa a informação – enfim, que havia ali algum trabalho para realizar. Não perceberam foi também ou, enfim, podiam não ter interpretado da melhor maneira referências que os elementos da equipa de Avaliação Externa de Escolas iam fazendo, porque assumiram aquilo como críticas muito negativas mas não, a equipa de Avaliação Externa de Escolas também tem uma função pedagógica, não é, essencialmente uma função pedagógica e tem uma função de diálogo e de fazer trazer ao de cima as evidências daquilo que está bem, mas aquilo que está bem também pouco importa aos elementos da equipa porque se está bem está bem e, portanto, passam à frente e valorizam os aspetos que tem que identificam, que têm que ser objeto de melhoria. Os colegas, normalmente, estão só preparados para ouvir elogios e não estão preparados para ouvir as críticas, entre aspas, ou sugestões de melhoria, mas é um exercício que realmente que as pessoas têm que começar a fazer e perceber que um olhar externo e, nós que estamos dentro da organização e aliás está estudado estamos absorvidos com as dinâmicas de tal maneira integrados que nos parece que está tudo bem e que está tudo feito e é muito importante que venha alguém de fora e que não tenha nada a ver com os pares ou interpares dentro da escola, com um olhar externo que nos possa dizer “afinal de contas sabe ...” e até por comparação com outras realidades educativas que ... e é muito importante que tenham essa visão alargada e comparativa com outras realidades, com outros agrupamentos, “afinal de contas vocês aqui a acolá e noutra aspeto vocês ainda têm muito para desbravar, ainda têm muito caminho para poderem melhorar. Nós, no âmbito dos agrupamentos que estão integrados nos TEIP, temos um conhecimento alargado de outras realidades e podemos comparar-nos com as práticas de outros agrupamentos. Alguns contextos educativos parecidos outros nem tanto, mas enfim podemos comparar-nos uns com os outros porque temos uma estrutura chamada a “Micro-Rede TEIP” que agrupa regionalmente uma série de agrupamentos (entre oito e onze agrupamentos) da área de Famalicão e outros agrupamentos do Vale do Tâmega e Sousa e, portanto, podemos comparar as práticas e trocar impressões relativamente àquilo que se vai fazendo em cada um dos agrupamentos em determinados domínios, ou seja, há essa partilha de boas práticas. Agora, na verdade o contributo da equipa de Avaliação Externa de Escolas para que os agentes educativos tenham uma perceção mais real daquilo que é sua escola e o seu contexto educativo acho que sim, que realmente é através dessa metodologia do painel de entrevistas que conseguiram que as pessoas ficassem mais conscientes e mais despertas para aspetos da realidade que doutra maneira podiam não ser levados a pensar sobre ela.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas facilitou o funcionamento das estruturas de coordenação de gestão intermédia? Trouxe alguma novidade?

D1: Terá motivado a necessidade de as pessoas começarem a articular mais proximamente umas com as outras e nos diversos departamentos.

Entrevistadora: E terá facilitado, por exemplo, a dinamização de atividades dentro do mesmo grupo ou professores do mesmo departamento ou até entre departamentos diferentes?

D1: Para nós a realização daquele painel dos coordenadores das estruturas intermédias e de supervisão pedagógica foi um painel muito importante porque era ali que estava o pulsar da escola. Estavam ali as

pessoas que são os atores educativos mais importantes dentro da escola, ou seja, estavam os coordenadores de departamento, a coordenadora de Educação Especial, a coordenadora dos diretores de turma, portanto, todas essas pessoas que têm responsabilidades nas estruturas intermédias e de coor-

denação educativa. Depois do diálogo que houve entre eles e a equipa de Avaliação Externa de Escolas, eles contaram quais eram as práticas, como é que faziam, como é que se organizavam, como é que se relacionavam, como é que promoviam a tal articulação e a troca de informação dentro dos departamentos e entre os departamentos da escola e sinalizaram e ficaram conscientes das fragilidades que ainda existem a esse nível e sei que depois de terem feito uma reflexão a nível dos departamentos e cada uma das estruturas educativas e de supervisão pedagógica já adotaram outros procedimentos. Entretanto, também não decorreu assim muito tempo porque foi de abril até hoje, mas a segunda parte do segundo período já teve alguma alteração, por exemplo, noto que houve ali uma forte partilha muito importante que foi aqui feita uma forte partilha pedagógica entre o primeiro ciclo e o pré-escolar e outros estão preparados ao nível dos outros ciclos de ensino. Portanto, acho que sim, como digo, essas medidas também já estão a ser equacionadas e preparadas ao nível da equipa diretiva e logo que fosse conhecido o relatório, para nós pudermos ser mais assertivos naquilo que tem que ser visto e que tem que ser mexido também era importante.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a melhoria da imagem social da escola?

D1: As coisas valem o que valem. Tudo tem que ser visto em termos relativos agora, uma coisa é certa, para a imagem da escola pública acho que as escolas só têm que beneficiar se houver um controlo, uma avaliação de entidades isentas e externas à escola, com credibilidade e que toda a comunidade e a sociedade em geral reconheça como idóneas e a IGE tem uma reputação a esse nível invejável e absolutamente intocável, enfim são pessoas como as outras, mas o historial e a prática da instituição de que estamos a falar também hoje com um apetrechamento e com uma qualidade técnica dos elementos que compõem as equipas muito mais avançado, muito mais qualificado do que era anteriormente e nesse aspeto tem dado passos muito significativos na melhoria das capacitações dos elementos que visitam as escolas e nós temos tido várias inspeções e a vários níveis e em vários domínios e nota-se que, realmente, as pessoas que aparecem são pessoas altamente qualificadas naqueles domínios técnicos e a vida da escola é muito técnica e, portanto, uma pessoa não pode saber tudo ... o diretor tem que saber tudo, mas os inspetores são especializados em cada um dos domínios e estas equipas de Avaliação Externa de Escolas têm uma visão transversal das escolas e das realidades educativas. Nota-se com muito boa preparação e muito boa capacitação dos elementos que visitam as escolas e, assim, tudo isso contribui para um prestígio da opinião e da avaliação que é produzida e repare enquanto as escolas públicas estão sujeitas a este tipo de avaliação as de gestão particular e cooperativa não estão.

Entrevistadora: O que é que contribui mais para a imagem social da escola são os *rankings* ou a avaliação produzida pela Avaliação Externa de Escolas?

D1: Eu não posso deixar de reconhecer que os encarregados de educação olham para os *rankings*, naturalmente que sim, e ficam muito satisfeitos quando veem as suas escolas mais ou menos bem situadas na tabela, agora hoje as pessoas também já têm consciência de que os *rankings* valem o que valem e, portanto, devem ser vistos de uma forma relativa. Este enfoque que é dado atualmente à Avaliação Externa das Escolas levando em conta o contexto educativo em que elas se inserem e que contempla a análise dos resultados escolares, isto é, eles serem vistos à lupa do contexto em que se inserem e, também, pesando para isso, por exemplo, a habilitação dos encarregados de educação, designadamente as mães, os estudos mais recentes até apontam para uma relação direta entre a qualificação e a habilitação das mães/encarregadas de educação e os resultados escolares dos alunos, e isso já contou no contexto da análise deste ciclo de Avaliação Externa que tivemos. Portanto, os resultados valem o que valem, mas não deixam de ser um indicador muito importante para a qualificação da escola como uma boa escola porque o que os pais hoje em dia querem saber é se realmente a escola a quem confiam os seus filhos e educandos tem uma boa prestação de serviço educativo e, quer se queira quer não, por muito que se tente argumentar de outra maneira a prestação do serviço

educativo vai no final ter um grande enfoque nos resultados escolares. Aqui ao nível do nosso agrupamento estamos muito confortáveis quanto a isso porque os nossos resultados tem situado sempre esta a escola acima da média nacional quando havia provas de avaliação externa ao nível de exames nacionais do quarto, do sexto e do nono ano e, portanto, sempre estivemos acima das médias nacionais nessas provas de exame final e, também, sempre cumprimos todas as metas, e já eram ambiciosas, que estavam consagradas tanto no plano de desenvolvimento TEIP como no nosso contrato de autonomia, até porque recentemente também tivemos avaliação do nosso contrato de autonomia ao abrigo da portaria nº 265/2012 que foi promovida pela primeira vez por uma equipa da IGEC, também, está prevista aliás salvo erro que é o artigo 10º dessa portaria nº265/2012 que a IGEC deve promover a avaliação dos contratos de autonomia dos agrupamentos que os tenham celebrado e, portanto, eles vieram fazer a avaliação do nosso contrato de autonomia no final do mês de abril passado e constaram que os resultados que estavam contratualizados no âmbito do contrato de autonomia, essas metas também tinham sido integralmente cumpridas, embora houvesse ao nível do terceiro ciclo alguma intermitência dos resultados que foi notada e isso foi depois explicado e que já tinha sido identificada ao nível da Avaliação Externa de Escolas, na análise dos resultados. Mas de um modo geral concluíram pelo cumprimento dessas metas dos resultados escolares e, portanto, os resultados são sempre um elemento muito importante para a identificação da escola como uma escola com bom desempenho e como uma boa prestação de serviço educativo. Devia ser dada muita mais visibilidade e relevância à Avaliação Externa de Escolas do que concretamente só à questão dos resultados e de uma escola situada num determinado *ranking* que é cego e que é absolutamente insensível ao contexto em que a escola se insere. As nossas escolas estão todas cotadas com Muito Bom na Avaliação Externa de Escolas do segundo ciclo, mas estas mesmas escolas se olharmos para a tabela do *ranking* estão abaixo, às vezes, de escolas particulares ou cooperativas que para já não foram avaliadas externamente e que apenas apresentam resultados escolares que valem o que valem. É por isso que isto deve ser relativizado.

Entrevistadora: Que tipo de questões foram levantadas com a Avaliação Externa de Escolas? Pedagógicas, curriculares ou organizacionais?

D1: De um modo geral um bocadinho de todas elas, mas preocuparam-se muito com as questões pedagógicas: a articulação e a supervisão. A articulação curricular horizontal, feita entre cada um dos ciclos e ao nível dos departamentos curriculares temos consciência de que é feita, aliás, isso foi..., penso que, reconhecido com facilidade pela equipa de avaliação externa. Mas ao nível da ... no âmbito da chamada articulação vertical fazemos já alguma coisa interessante entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, mas entre o primeiro ciclo e o segundo há aí já algumas fragilidades e depois no segundo e no terceiro ciclo há muito que fazer ainda.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos?

D1: Sim, veio facilitar tanto no processo de preparação da visita da equipa de Avaliação Externa de Escolas como depois, também, na reflexão feita porque já fizemos essa reflexão embora sem a sustentação do relatório... mas já fizemos a reflexão do que aconteceu e, portanto, isso foi motivo para podermos ter trocado impressões e...

Entrevistadora: Mas, por exemplo, na primeira Avaliação Externa de Escolas foram criados recursos que não eram usados para facilitar a informação entre a direção e coordenações e os professores...? Houve alguma alteração na dinâmica de transmissão de informação?

D1: Logo que foi conhecido o relatório, aliás como também faremos brevemente, logo que foi conhecido o relatório final da Avaliação Externa de Escolas ele foi partilhado com todos os departamentos, depois foi levado ao conselho pedagógico, ao conselho geral e foi publicado na página eletrónica do agrupamento

para conhecimento da comunidade em geral, mas não nos ficamos só pela disponibilização do texto do relatório mas ele foi refletido e analisado ao nível de cada um dos departamentos, eu próprio no primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas reuni-me diretamente com cada um dos departamentos e assim farei desta vez, logo que for conhecido este relatório e, depois, cada departamento, noutra reunião a seguir refletiu também sobre o que lá estava, designadamente, os aspetos de melhoria a prosseguir. Devo dizer que foi de tal maneira conseguido que todos os aspetos de melhoria apontados no relatório do primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas foram todos ultrapassados. Neste momento daquilo que era identificado como melhorias a processar do primeiro ciclo para diante foi tudo resolvido. Esse trabalho de socialização do relatório, das conclusões do relatório, da reflexão apontando para a melhoria do desempenho do serviço educativo da escola foi feito. Também assim procederemos agora no contexto do segundo ciclo de Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: Mas foram criados mecanismos novos entre a direção e os diferentes órgãos da escola por causa da Avaliação Externa de Escolas? Por exemplo, *emails*?

D1: É uma prática da escola que já está institucionalizada, mas devo dizer que foi uma das consequências do primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas. Foi feita uma aposta muito grande na melhoria da imagem do agrupamento e no contexto dessa melhoria, não só para o exterior da escola, mas também para a melhoria dos mecanismos de comunicação interna e, portanto, foi melhorada quer a página eletrónica do agrupamento, como a disponibilização da plataforma *Moodle* – que é utilizada em diversos contextos – quer, também, na criação de *emails* institucionais. Posso dizer que hoje não há nenhuma comunicação oficial dentro da escola entre os departamentos, a direção e as estruturas da escola mesmo com as escolas do primeiro ciclo que não seja feita através do *email* institucional.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas ajudou a promover boas práticas entre os docentes? Ou já eram uma prática comum no agrupamento? Ou foi após a Avaliação Externa Escolas que se começaram a criar outras dinâmicas?

D1: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para melhorar e para aprimorar essas boas práticas dos docentes.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula?

D1: A supervisão da prática letiva vai ser uma das consequências do que aconteceu agora neste segundo ciclo de Avaliação Externa de Escolas, uma vez que nos vamos centrar essencialmente nesse domínio, não no sentido de eu mandar alguém às turmas ou às salas de aulas para fiscalizar. Não é com esse intuito de fiscalização até porque nós temos aí uma estratégia já pensada para implementar algumas práticas de supervisão ... porque, por exemplo, um colega que esteja sinalizado, identificado como tendo mais dificuldade em assumir, em levar a efeito determinadas práticas, determinadas metodologias de ensino, determinadas atividades mais ativas mas significativas para os alunos, podemos convidar esse colega a visitar salas e atividades letivas de colegas que realmente estão muito à vontade nessas atividades, nesses domínios que é para ele ver o modelo de boas práticas a seguir. A nós não nos interessa andar à procura dos pontos negativos, mas promover os bons exemplos e as boas práticas e, portanto, a supervisão também pode ser feita por aí. Os que têm mais dificuldades, os que têm mais necessidade de uma melhoria de desempenho docente e nas práticas pedagógicas visitarem atividades práticas, aulas de colegas que estão mais à vontade nesses domínios, partilhando com eles essas boas práticas e melhorando o desempenho.

Entrevistadora: E os recursos que estão a pensar são a coadjuvação...?

D1: Temos agendada para amanhã e para o início da semana que vem reuniões que ... porque nós estamos a elaborar o plano estratégico da escola e no âmbito desse plano virão contempladas essas medidas da supervisão pedagógica.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas auxiliou na identificação de formação no seio da comunidade educativa?

D1: De alguma maneira sim, porque nós estamos inseridos num centro de formação que dá uma resposta limitada às necessidades de formação que nós temos mas, felizmente, temos no quadro da escola um conjunto de docentes que têm estatuto de formador, acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua e que nos permite promover, pelo menos nas interrupções letivas, algumas modalidades de formação para pessoal docente. Estão identificadas algumas necessidades e através do protocolo que temos com a Universidade do Minho iremos também explorar essa via porque, designadamente, ao nível da supervisão pedagógica acho que devemos apostar na capacitação dos docentes nessa área.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas resultou num plano de melhoria? Como foi elaborado? Por quem? Foi debatido e apresentado à comunidade?

D1: Foi elaborado um plano de melhoria pela direção que foi debatido e apresentado em todos os departamentos e nos órgãos do agrupamento.

Entrevistadora: Foram apresentados contraditórios a quando da apresentação do relatório elaborado pela IGEC, no primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas?

D1: Na vez passada foi apresentado um contraditório porque de uma forma também ... como é que devo dizer... exercemos o direito do contraditório de uma forma voluntarista. Ficamos um bocado desapontados, enfim, com algumas considerações ... não tanto com as notações que foram atribuídas ao agrupamento, mas por causa de algumas expressões, alguns comentários, de algumas observações que vinham no relatório. Isso foi feito de uma forma assim voluntarista porque as pessoas, os pares na escola, designadamente ao nível da equipa de autoavaliação, não se reconheceram naqueles comentários e queriam reagir e tinham direito a reagir e, portanto, nós tínhamos que interpretar esse sentido e essa vontade e, por isso, promovemos o exercício do contraditório. Devo dizer que foi absolutamente inútil, porque à sua maneira aquele relatório do primeiro ciclo estava devidamente fundamentado e espelhava aquilo que ao fim ao cabo a equipa cá veio encontrar. Não conseguimos alterar em nada aquilo que era a opinião final. Esta questão do exercício do direito de contraditório, enfim, vale o que vale. Claro que está previsto na lei do Código de Procedimento Administrativo e é uma garantia das relações entre a Administração e os destinatários das medidas administrativas, nós sabemos que isso é verdade, mas aqui neste caso concreto o peso institucional da instituição Inspeção Geral da Educação é muito forte e aí as escolas, as escolas de per si consideradas, perante essa grande estrutura e instituição da Administração Pública, neste caso da Administração Educativa, as escolas estão numa posição de grande desfavor, são a parte mais fraca e, portanto, não vale muito a pena estar a gizar o contraditório.

Entrevistadora: Neste ciclo de Avaliação Externa de Escolas existe ainda a figura do recurso, que antes não existia.

D1: Sim. Eu, aliás, identifico esta matéria como a parte mais frágil e menos positiva deste processo de Avaliação Externa porque é convicção nossa e da generalidade das escolas que aquilo que virá no relatório é a palavra final. É certo que existe o direito de contraditório e que se insere nas tais relações de garantia entre a Administração e os destinatários das medidas só que, realmente, o peso institucional da Inspeção, por si, e também, enfim, sustentado e avalizado naquela questão que já referi da preparação técnica dos elementos das equipas e que a equipa que visita a escola estará acima de qualquer suspeita, inclusivamente, na sua capacidade académica e científica de analisar o contexto e a realidade educativa conferem ao relatório que é proposto, aliás, a equipa de Avaliação Externa de Escolas propõe o relatório e que depois o Sr. Inspetor Geral de Educação é que vai validar, vai homologá-lo e, logo, o que vem dali é uma opinião com muito peso institucional. A escola já teve a sua oportunidade de se pronunciar no contexto dos tais painéis de entrevista. Ali é que a escola pode efetivamente argumentar porque é para isso que existem os painéis, só que as pessoas nos painéis são apanhadas, são surpreendidas com as questões que lhe são colocadas e muitas vezes não conseguem transmitir a imagem daquilo que se passa na escola por alguma intimidação, por algum constrangimento que seja

criado até pela maneira como se pergunta, pela maneira como se está perante o painel e de maneira que às vezes as coisas não correm tão bem como seria de esperar.

Entrevistadora: Faz muita diferença, também, quem é que vem às escolas porque as equipas de Avaliação Externa de Escolas são muito diferentes.

D1: Eu tenho um testemunho que sustenta exatamente essa perceção. Num dos painéis dos encarregados de educação, uma das pessoas que fez parte do painel era o encarregado de educação que foi designado no jardim de infância onde tem o filho e é presidente da FCAP (Federação Concelhia das Associações de Pais) e, inclusivamente, até tem assento na CONFAP, na direção executiva da CONFAP, mas ele participou aqui enquanto encarregado de educação e, por causa do desempenho desse cargo, esteve a representar encarregados de educação nos painéis dos agrupamentos e, posteriormente, em conversa connosco disse-nos que esta equipa que nos calhou em sorte na equipa da Avaliação Externa de Escolas foi muito mais exigente do que todas as outras com que privou nos outros agrupamentos aliás ele confidenciou-nos que disse no painel que daquilo que conhece dos outros agrupamentos e da realidade dos outros agrupamentos e sabendo as notações que foram atribuídas aos outros agrupamentos que não admitia que este agrupamento fosse notado de forma inferior àquilo que os outros tinham sido. Esse senhor que é pai e tem um cargo de responsabilidade confirmou exatamente isso, que muitas vezes em termos de exigência que a maneira como aconteceram as entrevistas que eram muito mais rigorosos do que numas escolas do que nas outras. Estes inspetores já cá tinham estado quando foi da abertura da auditoria da abertura do ano letivo e, por isso, já conheciam a escola, as decisões que nós tínhamos tomado para a preparação do ano letivo e até partiram daí porque já tinha conhecimento prévio do agrupamento e, também, foram os mesmos que fizeram a avaliação do nosso contrato de autonomia.

Entrevistadora: Podemos afirmar que a Avaliação Externa de Escolas promoveu a valorização dos resultados académicos dos alunos?

D1: Os resultados académicos dos alunos têm estado sempre numa linha evolutiva positiva, têm melhorado de forma sustentada ano após ano e, portanto, no primeiro ciclo de avaliação estávamos no segundo ano do projeto TEIP e logo nesse ano já se verificaram melhorias, mas elas foram muito mais significativas nesse ...

Entrevistadora: Mas houve ou não uma preocupação maior com os resultados académicos dos alunos?

D1: Sim, sim! Claro que sim! Nós cometemos o erro talvez... enfim... de dar um enfoque muito grande à questão dos resultados, mas também havia aquela tal motivação de que estávamos inseridos no projeto TEIP que era por causa os resultados e do sucesso escolar dos alunos, mas os resultados escolares nunca deixaram de ser, mesmo neste momento em que análise da escola ... O certo é que a comunidade educativa, designadamente, ao nível do conselho geral o que quer saber sempre e de forma muito esclarecida é a evolução dos resultados e nós temos que estar preparados para dar uma resposta.

Entrevistadora: E isto terá sido consequência da Avaliação Externa de Escolas?

D1: Não havia essa preocupação. A questão é que o domínio dos resultados não deixa de ser um domínio que está em análise e que está em avaliação, mas como digo, agora, contextualizado e isso é que faz a diferença. Eu não digo que valha mais ou menos em relação aos outros e, aliás, a equipa de Avaliação Externa de Escolas não privilegiou a questão dos resultados em relação à prestação do serviço educativo, em relação às práticas de gestão e liderança. Até, talvez, tenha valorizado ou dado mais enfoque às questões da prestação de serviço educativo, mas não deixou de se referir aos resultados embora os resultados analisados no contexto da escola. No primeiro ciclo de avaliação externa os resultados eram vistos de forma descontextualizada, em análise absoluta e também não estava correto esse ponto de vista porque, lá está, esta escola não é igual a outra escola qualquer e os resultados

que, naturalmente, existem em todas as escolas, mas também são influenciados pelo contexto educativo em que a escola se insere.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas verificou-se uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação?

D1: De alguma maneira sim porque existia uma maior consciência da necessidade de afinar alguns mecanismos ao nível da avaliação.

Entrevistadora: Em relação ao processo de autoavaliação, a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a sua consolidação dentro da escola?

D1: Claro que sim! Seguramente! Houve necessidade, por um lado, de reestruturar a equipa e dar-lhe uma carta de missão mais atualizada e em conformidade com a realidade da escola e com aquilo que se pretendia para o plano de melhoria da escola, motivou e fundamentou a atribuição do crédito horário específico para que os elementos da equipa de autoavaliação pudessem desempenhar as suas funções de forma eficaz e de forma mais eficiente e não apenas de uma forma voluntarista como se vê em muitos casos noutros agrupamentos de escolas e, depois também, reclamou uma capacitação dos membros da equipa de autoavaliação que foi feita através de uma oficina de formação de 50 horas promovida pela Universidade do Minho.

Entrevistadora: Pode dizer-se que este modelo da IGEC está a influenciar o modo como as escolas trabalham a questão da autoavaliação?

D1: Pode-se dizer que a IGEC vem trazer aos responsáveis dos agentes educativos de cada escola uma maior consciencialização da importância do papel da Autoavaliação. Isso, sem dúvida!

Entrevistadora: Há escolas que não seguem este modelo de autoavaliação.

D1: Sim, há muitas formas de a fazer. Há alguns meses participei num seminário em que as escolas deram testemunho das práticas de autoavaliação e viu-se que há escolas que têm experiências diversas. Eu não digo que o nosso modelo seja dos melhores, mas estamos muito confortáveis com ele e, pelo menos, dá resposta à necessidade que nós temos no domínio de autoavaliação. Também tem que evoluir, que melhorar eventualmente... o painel com a equipa de autoavaliação correu bem e o coordenador da equipa transmitiu-me impressões muito favoráveis, muito confortáveis relativamente àquilo que disseram à equipa do que estavam a fazer. Agora, eles têm os mecanismos e têm os instrumentos funcionais para poderem fazer um bom trabalho, mas agora eles também têm um plano estratégico que estão a seguir. Penso que estão a fazer um trabalho com muito rigor e com muita consciência.

Entrevistadora: Considera que as equipas de Avaliação Externa de Escolas deveriam ser totalmente autónomas do ME, sem estar ligada à Inspeção?

D1: Não sei se no futuro, daqui a dez anos isso poderá vir a acontecer. Neste momento e atendendo à estrutura do ME, é preciso ver que o Ministério de Educação, é um órgão da Administração muito centralizado e com práticas muito burocráticas e centralizadas e por todas as tentativas que se façam e medidas que se tomem para dotar as escolas de mais autonomia, mesmo aquelas que têm contrato de autonomia, que é o nosso caso, essas autonomias são autonomias funcionais com limites muito fortes e tetos muito claros relativamente àquilo que podemos fazer em contexto de autonomia e, nesse sentido, aquilo que está sempre em causa em termos de prestação de contas há de ser sempre uma prestação de contas da escola à Administração Pública e ao Ministério de Educação, naturalmente. Em termos daquilo que é uso que a escola faz dos recursos que são colocados à disposição da escola, por exemplo, nas escolas com contrato TEIP o Estado investe em termos de recursos humanos docentes e não docentes e outros recursos formativos e etc. e investe aqui fortemente na expectativa de que situações como nós tínhamos de insucesso escolar e noutro contexto educativos serão outras motivações – abandono escolar, indisciplina – no nosso caso a expectativa é que o insucesso escolar seja revertido e haja uma melhor taxa de sucesso e, portanto, essa prestação de contas há de sempre ser feita em função daquilo que o estado e a Administração Pública aqui coloca à disposição das escolas. Neste

contexto eu vejo com muita dificuldade que a Avaliação Externa de Escolas se desligue da Inspeção Geral da Educação. Poderá acontecer que um dia ... daqui a dez anos se realmente as práticas de autonomia forem mais consubstanciadas, se melhorarem os graus de autonomia da escola que a Avaliação Externa venha a ser interpretada por outros atores, designadamente, Universidades e quem sabem também Instituições da própria comunidade, do mundo empresarial, das autarquias locais? Acho que é absolutamente legítimo essas entidades, esses parceiros um dia virem a assumir um papel de avaliação. Eu acho que a escola e a escola pública só beneficiaram de um modelo a esse nível.

Transcrição da entrevista ao diretor de agrupamento de escolas (Estudo de caso II)

Data de realização da entrevista: 06.03.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. O entrevistado foi, ainda, informado da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, ao entrevistado para que possa dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Qual o tempo de serviço que possui?

D2: Quarenta e um anos, um mês e vinte e nove dias. Comecei como dezanove anos.

Entrevistadora: Presumo que quadro de agrupamento?

D2: Sim, sim.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académica que possui?

D2: Comecei numa disciplina prática, o antigo 12º grupo de Mecanotecnia, portanto, a minha origem é de uma escola técnica. Um curso técnico. Depois comecei com dezanove anos a dar aulas, mas sempre fui fazendo a minha formação académica ao longo do tempo de trabalho. Tirei a licenciatura em Orientação Educativa, um curso na Universidade Católica, um curso vocacionado para a gestão intermédia, gestão de cúpulas das escolas, neste caso da gestão da escola pública e depois fiz uma pós-graduação em Administração e Organização Escolar. Sempre fui um aluno distinto por ser aplicado. Fui um bom aluno. Tive uma excelente equipa, sabe que nós ... eu tenho um bacharelato académico, mas o meu bacharelato foi feito na universidade e, depois a licenciatura foi feita, também, na universidade sempre vocacionada para esta área da gestão.

Entrevistadora: Pois e, entretanto, também se tornou obrigatório.

D2: Sim.

Entrevistadora: Possui alguma formação especializada na área das Ciências da Educação?

D2: A pós-graduação é uma forma consolidada ... eu ainda não era diretor já tinha passado por uma direção, 10 anos, e nessa fase entre esta fase em eu assumi como diretor deste agrupamento de escolas e a outra anterior onde eu estive noutra escola de ... é que eu fiz a pós-graduação.

Entrevistadora: Pois e, entretanto, também se tornou obrigatório.

D2: Claro que sim. Sim, sim. Sabe que esta questão da liderança vem por vocação. E essa mais valia se calhar tem mais a ver com o cumprimento de formalidades legais, não é, o adquirir estas habilitações, mas, também, porque eu achei que era necessário. Nós acrescentamos muito.

Entrevistadora: Quais os cargos desempenhados?

D2: Diretor do agrupamento de escolas

Entrevistado: Pertence à equipa de autoavaliação?

D2: Não.

Entrevistadora: O agrupamento foi avaliado nos dois ciclos de Avaliação Externa de Escolas? Quando?

D2: Foi em 2008 e a outra foi em 2014. Foi no primeiro ciclo de avaliação em que tínhamos cinco itens e agora são três.

Entrevistadora: As visitas das equipas de Avaliação Externa de Escolas aconteceram da mesma maneira? Ou houve diferenças entre a primeira e a segunda avaliação?

D2: Houve.

Entrevistadora: De que maneira?

D2: Eu vou lhe dizer. Na primeira não se criou aquele ambiente de resposta necessária a muitos quesitos do modelo atual ... hum... pelo menos tínhamos um campo mais alargado de escolha para sermos avaliados, neste momento, neste modelo atual basta lhe dizer que tivemos que mandar uma cata-dupa de documentos, muita informação de todos os atos praticados pelo meu agrupamento ou pelo nosso agrupamento de escolas e o que é facto é que depois não deu uma coisa com a outra. O panorama que nos foi exigido foi o de cumprimento na entrega dos documentos estruturantes do agrupamento, de tudo o que pediram, e depois fizeram tábua rasa do ... aquilo que sentimos na prática... é que fizera tábua rasa de tudo o que nós tínhamos plasmado nesses documentos ... estou a falar do projeto curricular, do plano anual de atividades ... nós ... todos esses documentos funcionavam como uma biblia de orientação na gestão da vida do nosso agrupamento de escolas e ... era a identidade da escola que estava repercutida nesses documentos, tanto é que quando se deu a realidade eu comecei a verificar que as pessoas estavam completamente desviadas desse propósito que era o de fazer a avaliação real das capacidades, das competências e dos atos do nosso agrupamento de escolas. Fizeram tábua rasa, plasmaram aquilo numa matriz cega, surda e muda, podíamos argumentar o que quiséssemos ... argumentamos sempre com realidades, de uma forma muito distinta, as várias realidades que nós encontramos dentro de um agrupamento de escolas deste modelo vertical e a equipa inspetiva estava obcecada, obstinada por uma matriz porque eles já traziam tudo muito bem organizado. Olham a números basta lhe dizer o contexto no qual balizam as suas questões e depois, implicitamente a avaliação, um contexto completamente virado para os resultados, para as metas e completamente desviado das realidades de cada unidade orgânica e, devo lhe dizer outra coisa muito importante eu estou muito ressabiado com este modelo de avaliação porque injustamente fomos avaliados de Bom quando toda a comunidade sentia que foi um resultado muito baixo tanto nas nossas expectativas como nas nossas realidades, eu bato muito neste tema, realidade porque a nossa realidade é totalmente distinta das demais. Temos feito um trabalho no sentido de emprendermos um currículo adequado à nossa realidade social, ao nosso contexto social, temos feito, também um trabalho muito aberto à comunidade, foi esse o paradigma no meu projeto de intervenção que depois degenerou no projeto educativo - abrir a escola à comunidade - devo lhe dizer que participou a comunidade ativamente nos painéis que o ministério , neste caso o IGE, nos obrigou a ... face à legislação... nos obrigou a ...plasmar aqui a ter presente, todas as entidades disseram muito bem do nosso trabalho, da articulação desse trabalho com o exterior sempre tendo como ponto fulcral das nossas intenções os alunos e aquilo que sentimos foi que a Avaliação Externa de Escolas fez ouvidos moucos a e plasmou muito a sua decisão numa matriz obscura sem razão de existir nos resultados desfocando o contexto ... porque eu dou-lhe um exemplo muito concreto um três nosso, de um a cinco, um três conquistado pela a nossa comunidade pode-se equivaler de facto a ... numa escola urbana ... pode equivaler a um cinco e era isso que nos sentíamos. E sentimos muito defraudados com o processo...

Entrevistadora: Mas isso terá, por exemplo, com uma porque no primeiro ciclo isso não aconteceu esse tipo de situação não foi tão visível esse tipo de situação. Terá a ver com o facto de eles terem diminuído os domínios de avaliação?

D2: Não, não foi. Sim tem de certeza. concordo plenamente. Tem influência até porque ao congregarem os 5 objetivos centrais de um modelo para o outro deu azo a ...

Entrevistadora: A uma valorização de

D2: Ou uma desvalorização das práticas ...

Entrevistadora: A uma valorização dos resultados?

D2: Exatamente. A uma supervalorização dos resultados e desvalorizando o trabalho ... olhe dou-lhe um exemplo concreto, o trabalho de projeto que nós fizemos ou estamos ainda a desenvolver, por exemplo nos alunos sobredotados. Há escolas que, por força dos *rankings* e dessa panóplia toda de pressões que têm a centralidade no Ministério, na decisão do ME, essas situações depois desvanecem-se com a realidade de cada um e foi isso que nós sentimos. Neste caso, quem nos avaliou fez ouvidos moucos e olhos cegos de toda a nossa envolvimento, da nossa prática diária e prol dos alunos, sentimos que isso influenciou um crescimento dos resultados e aí está o exemplo que lhe dei há pouco tempo, um três que nós alcançamos equivale a um cinco, por exemplo, numa comunidade urbana e esse sentimento por parte de quem avaliou, esse sentimento que ficou na avaliação que nos atribuíram foi um sentimento de injustiça e digo-lhe que atingiu profundamente a nossa comunidade, principalmente, os professores e o conselho geral do nosso agrupamento, porque toda a gente pensava que nós iríamos ser, perante aquilo que as pessoas divulgavam nos painéis e anunciavam junto da equipa inspetiva, toda a gente pensava que nós íamos ter uma boa avaliação.

Entrevistadora: Eles estiveram cá três dias, não é?

D2: Quatro dias e depois na avaliação final completamente descontextualizados da realidade. Quando as nossas expectativas da direção e depois de ouvirem o diretor por último, nós estávamos num desencontro de imagem real que era a nossa como um desencontro da imagem surreal que era a deles. Eles descontextualizaram por completo, sobretudo, sobrevalorizaram o trabalho que nós desenvolvemos. Eu sabia as respostas que as pessoas que participaram designadamente das autoridades externas à escola que fazem parte da nossa comunidade, sentimo-nos defraudados porque a realidade que eles nos relataram, que disseram que avaliaram estava completamente descontextualizada da nossa realidade. as nossas expectativas não correspondiam minimamente àquilo que eles nos diziam. São pessoas que vêm e não estou aqui a personalizar, mas estou a contextualizar, uma entidade que vem aqui avaliar externamente nunca pode vir com uma régua e um esquadro medir seja o que for sem conhecer a realidade e o contexto de cada um. Eu penso que ... é evidente que as pessoas só têm quatro dias para o fazer, mas têm um mês, quase um mês de antecedência para avaliar os documentos estruturantes de um agrupamento de escolas e, saiba aqui ainda com outro reforço, é que nós temos estatuto de autonomia em que uma escola tem que fazer um relatório anual das nossas atividades e que fica plasmado ali definitivamente perante as autoridades que nos avaliam e sempre fomos muito bem compensados e depois vem uma autoridade externa e ignorou por completo o que nós desenvolvemos.

Entrevistadora: Será que a Avaliação Externa de Escolas deveria ser realizada por uma entidade externa ao ME?

D2: Sim. Nem é autónoma. Quando falava de expectativas elas deformam-se a montante quando nós nos munimos dos documentos, as duas partes, nós e a autoridade que nos vem avaliar há aqui dois lados e um se calhar está num plano mais elevado que o outro, sendo que nós somos o que está mais desnivelado, negativamente, e concordo com a sua pergunta, mas deveriam ser pessoas vocacionadas e formadas para isso. Eu dou-lhe um exemplo muito concreto e vivido na última avaliação externa: falava-me uma senhora de trabalho experimental de Físico-Química no nono ano, e só me falou no último dia, porque entrou numa sala e porque aquela aula não estava preparada para o trabalho experimental e não se estava a dar o trabalho experimental, se calhar o professor naquele dia estava focalizado no trabalho eminentemente teórico, fomos penalizados. Eu depois vim a saber que a pessoa desconhece logicamente e cientificamente o que é que aquela aula deveria incluir, eu dou-lhe um exemplo

concreto, daqueles três avaliadores um era educador de infância, outro era na origem professor do primeiro ciclo e o outro era professor do segundo ciclo. Aquilo que lhe quero dizer é que eu não sinto estes inspetores preparados para cientificamente avaliarem seja o que for uma atividade numa escola. Eu acho até e vou ousar dizer isto, eles vêm aqui aprender, não vêm aqui num plano de mensagem formativa; eles vêm num plano de mensagem punitiva.

Entrevistadora: Neste ciclo havia a possibilidade de recurso.

D2: Sim, mas eles desencorajam. Aliás os meus colegas de direção e os coordenadores de departamento, eu levei isto a conselho pedagógico, queriam avançar e eu achei que não porque neste país é assim. Se reparar o contraditório é sempre o mesmo conteúdo. A razão só está de um lado, nunca está dos dois lados. nunca é avaliada ... nunca são dirimidos os argumentos de uma das partes, neste caso das escolas, quando se faz valer dessa prerrogativa do contraditório e digo-lhe até mais as pessoas ficam ofendidas porque volvidos tempos podemos encontrá-los ocasionalmente e sabe que é uma relação que fica aqui de quatro dias, de pelo menos de conhecimento físico, e as pessoas mandam umas piadas arrogam-se ao direito de dizer o que quiserem porque a verdade e a razão só está de um lado e não há democraticidade neste atos e nestas decisões e é isso que faz falta. Eu sei que eles vão para cursos de formação e depois lhes incutem o missal ou se quiser a bíblia "hoje é para partir tudo" e então vêm para partir tudo e não há condescendência, não há flexibilidade na argumentação de quem está a ser avaliado. Fazem ouvidos moucos disso tudo e o que prevalece sempre, sempre ... e nós vemos isso com facilidade, eles descobrem-se, eles mostram-se depois, revelam-se que é o facto de se é para olhar aos aspetos das metas e dos resultados, números percentagens, olha-se e vão-se escondendo outros argumentos que para mim são os argumentos mais fortes, mais estruturados ... eu dou-lhe um exemplo concreto, mas muito concreto, o meu agrupamento de escolas foi reconhecido com uma medalha de mérito grau ouro pelos serviços prestados à comunidade e a equipa inspetiva chegou aqui e fez tábua rasa disso, percebe? Portanto foram pessoas, foram professores que estão envolvidos num plano político que avaliaram, que entregaram ... nós não solicitamos nada e entregaram aos agrupamentos de escola pela sua intervenção, pela prestação que deram em ordem da comunidade, em ordem de expansão, de promoção da região e, acima de tudo, na assunção destes alunos, sabe que a mim importa-me muito que os nossos alunos que saem daqui da nossa escola básica e derivam depois para as escolas secundárias quando os pais desses mesmos alunos vão falar com os diretores de turma dizem que os alunos do nosso agrupamento de escolas sabem pedir por favor, sabem agradecer, são educados e isso também conta muito e não é dizendo que os resultados não condizem com a realidade da escola, os resultados que são medidos em quatro dias, que são medidos num contexto global, essa história dos rankings mexeu muito com este propósito da assunção da escola enquanto escola de transmissão...

Entrevistadora: A criação da equipa de autoavaliação aconteceu após a visita da equipa de Avaliação Externa de Escolas ao agrupamento ou já existia?

D2: Em 2008 ainda não havia equipa de autoavaliação. Foi quando eu ... eu sou eleito em 2009 e senti um vazio, aliás, essa avaliação deu Suficiente à avaliação interna porque estávamos a formar ainda a equipa de autoavaliação interna porque o Presidente da Direção Executiva anterior quando lançou os primeiros inquéritos e, eu assumo isto ao dizê-lo porque sei que é anónimo, começaram a dizer que ... não abonaram muito em favor da direção executiva e, então fez um veto de gaveta, guardou e nunca mais se falou de avaliação interna e eu não. Eu quis funcionar ao contrário. Fui eleito em 2009 e o meu primeiro ato de gestão foi formar uma equipa de autoavaliação interna, dentro dos pressupostos legais e criar porquê? Não foi para contemplar o indicador que a avaliação anterior tinha fornecido ao nosso agrupamento. Foi sim com a intenção de todos os documentos que nós tivéssemos que elaborar desde o plano anual de atividades, o projeto curricular, o projeto educativo tinham que estar balizados, tinham que estar medidos, tinham que estar sentido e então eu fui das principais pessoas a incentivar a criação da equipa de autoavaliação, até porque eu tinha também modelos aqui

muito próximos, já tinha aqui um agrupamento próximo que tinha criado um observatório de avaliação interna e eu estive numa sessão e fiquei muito sensibilizado. Criamos, não um observatório, mas uma equipa de avaliação interna que nos dá excelentes indicadores ...ah, até digo mais é um facilitador para a elaboração desses documentos estruturantes, sendo que vem sempre imbuída e recheada de argumentos muito reais, medidos e sentidos constantemente por essa equipa.

Entrevistadora: A equipa de autoavaliação tem sofrido alterações em termos de funcionamento? Quais? Tem adotado o modelo que existe a nível nacional?

D2: Sim, basta dizer que intencionalmente e objetivamente avaliam vários itens, hoje pode ser o funcionamento, e já o chegamos a fazer, a influência dos vários agentes dentro do estabelecimento, de que forma é que influenciam a boa produção, digamos entre aspas, dos nossos atos e os resultados que daí derivam... os aspetos disciplinares, descobrimos coisas que são fantásticas ... sabe que nessa equipa de avaliação interna têm assento várias entidades da comunidade educativa e o que é que acontece, muitas vezes nos inquiridos quando são direcionados para as várias organizações dentro da própria comunidade educativa, nós recebemos perspetivas e visões muito distintas, do lado mais externo e do lado interno da escola, e eu sinto sempre isso como o medidor e ao mesmo tempo também muito motivador no sentido de fazermos um plano de melhoria sempre focalizado naquilo que a equipa de autoavaliação nos preconiza e nos indicadores que fornece. Eu balizo muito o nosso plano de ação nesse trabalho.

Entrevistadora: A equipa de autoavaliação de escola está organizada em função do que é o modelo ou do que a Inspeção Geral da Educação pretende ou ...?

D2: Já estive, no princípio sim. Hoje não. Até lhe digo, face ao resultado completamente deslocalizado e que manifesta este sentimento de revolta da última avaliação externa eu deixei de ... eu não, eu quando digo eu digo nós, a escola fez ouvidos moucos aí e responde sempre, pensa sempre dar resposta às grandes necessidades de ou às necessidades reais dos nossos alunos e da nossa comunidade educativa. Desculpe-me a expressão, estou-me pouco marimbando para aquilo que seja balizado ou focalizado naquilo que a IGE pretende e confronto-me sempre com uma situação: é criar condições para que os nossos alunos possam evoluir, dando-lhes conforto e felicidade, transmitindo-lhes esse sentimento quando eles frequentam as nossas escolas. Eu gosto que os nossos alunos se sintam felizes.

A equipa de autoavaliação foi estruturada para fazer face, também, ao que a lei exigia ... porque eu digo-lhe uma coisa, eu sei de um agrupamento de escolas, e isto sem especulação alguma, que o diretor no modelo anterior disse que tinha, sim senhor, equipa de avaliação interna, não tinha práticas de avaliação interna e nesse item tirou Muito Bom. Sei qual foi a escola, bastou que esse senhor tivesse relação direta com um dos inspetores ... portanto, hoje não, não se pode esconder dessa forma...

Entrevistadora: Até porque os painéis fornecem essa informação.

D2: Mas no modelo anterior não e o nosso agrupamento foi penalizado porque foi sincero e honesto e disse que não tinha... mas tinha a prática de autoavaliação.

Entrevistadora: De que maneira é que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade?

D2: Não de todo. Essa relação entre a escola e a comunidade tem muito a ver com a identidade de cada um e a minha filosofia é de que a escola deve estar aberta à comunidade e essa relação, desde que eu assumi como diretor, em 2009, essa relação da escola com a comunidade até se confunde, no bom sentido, e foi uma prática de iniciativa pessoal, foi plasmada no projeto de intervenção quando fui candidato e, depois, logo fazendo jus ao projeto educativo um dos lemas era mesmo o abrir a escola à comunidade e esta interação, esta articulação, essa ligação com a comunidade só nos faz sentir bem hoje e sentir que é uma situação perfeitamente normal. Eu trago-lhe aqui o presidente de junta a uma ação, como vem o tesoureiro da junta, como vem o presidente da camara, como vem uma empresa... eu tenho protocolos com empresas e tudo se articula muito bem e tudo se confunde, no bom sentido.

Não é o modelo que preconiza a IGE nem a legislação tão pouco, que me faz moldar este hábito que é intrínseco, tem a ver com a responsabilidade que uma instituição como esta tem na vida de uma sociedade local, seja neste caso, aqui na nossa vila o papel da nossa escola é um papel muito ativo, muito dinâmico e, sabe, o poder político quando está sensível, como é o caso do nosso concelho também articula muito bem e valoriza muito este nosso trabalho. Portanto, na prática não contribuiu.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para que todos os elementos da comunidade educativa conheçam os pontos fortes e de melhoria da escola? De que maneira?

D2: Claro que sim. Constantemente, eu reúno periodicamente com as associações de pais, reúno, também, com os pais todos do agrupamento, eu faço questão de reunir no início do ano letivo com todas as unidades orgânicas, reuni com os pais, com toda a comunidade educativa, com toda a gente. Faço sempre uma ampla comunicação dos nossos atos e a promoção dos nossos atos e há sempre uma mensagem que fica, portanto, as pessoas não desconhecem aquilo que nós vamos fazendo dentro da escola tendo sempre esse sentido de que tudo parte de dentro para fora, mas também temos sempre muita receptividade das instituições externas à nossa comunidade educativa, mas que estão aqui consagradas no território educativo, basta lhe dizer, temos aqui entidades particulares que subsidiavam visitas de estudo dos nossos alunos. Portanto, há sempre uma ampla divulgação e, acima de tudo, essa divulgação sendo sistémica é uma divulgação que sensibiliza as pessoas e elas contribuem para o conforto...

Entrevistadora: Isso mostra que existe uma grande relação entre a escola e a comunidade.

D2: Mais na EB 2/3 do que escolas no primeiro ciclo e no pré-escolar e também as juntas de freguesias e as associações de pais contribuem e de que maneira com valores no sentido de darmos consecução ao plano de atividades. Politicamente as juntas de freguesia, por sua vez, no pré-escolar e no primeiro ciclo são muito colaboradoras, muito proactivas nesse sentido e, depois, na EB 2/3 socorremo-nos das empresas porque a escola também abarca uma extensão geográfica mais ampla e há empresas que custeiam as nossas visitas de estudo.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas facilitou o funcionamento das estruturas de coordenação de gestão intermédia? Trouxe alguma novidade? As estruturas já funcionavam de uma maneira e continuaram a funcionar da mesma maneira?

D2: Ainda bem que tocou nesse ponto. Quando o conceito de uma Avaliação Externa de Escolas é punitivo nunca é formativo e nunca nos anunciam nada de novo. Onde nós balizamos as nossas e, eu disse-lhe à pouco disso e agora vou reforçar isso, é de facto a equipa de avaliação interna que nos preconiza e nos dá sentido ao caminho que devemos prosseguir. Nunca é a equipa de avaliação externa porque a equipa externa por mensagem nos deixa sempre o que está mal mas nunca diz porquê e o que é que pode fazer para melhorar isso, portanto, eu rejeito perentoriamente qualquer influencia positiva de uma equipa de avaliação externa na vida de uma escola e, neste caso, na questão que me levanta que é muito importante que sinto que o diretor de turma é o coração numa avaliação do papel dos órgãos intermédios, eu acho que é fulcral, é fundamental porque ela lida com o exterior, com os pais, com as famílias, lida com a direção e lida com os componentes do conselho de turma. Eu acho que é o coração.

Entrevistadora: Estávamos a falar com estruturas de coordenação como a base do sustento da escola. Até que ponto a Avaliação Externa de Escolas compreende esse papel. Há alguma coisa nos painéis da Avaliação Externa de Escolas que mencione a importância das estruturas intermédias ou se não se são estruturas que não são levadas muito a sério que são ignoradas? No fundo é o diretor e pouco mais?

D2: O registo que fica nas nossas práticas diárias, tem sempre a ver com a postura, com a forma de ser de cada interveniente no nosso processo educativo, neste modelo de projeto educativo e, sabe, como estas questões estão sempre centralizadas neste modelo que nós falávamos a montante, no modelo de gestão ou decisão centralizada no diretor, o diretor pode para o bem encaminhar, o papel e

a importância de cada uma das pessoas que fazem parte dos órgãos de gestão intermédia, para o bem e para o mal! Neste caso, aqui nós num projeto educativo muito batido em dinâmicas que tenham sempre em conta a elevação dos interesses dos nossos alunos, também dessa forma o projeto educativo tem que fazer sempre sentido e a apologia de uma situação que para mim é a centralidade seja do que for da vida de uma instituição como a nossa instituição escolar e educativa, é a vertente humana e nós temos aqui o sentido dos afetos, o sentido humanista foi sempre transversal a todos os projetos educativos que nasceram nesta escola. Portanto, quando eu incumbo uma determinada pessoa para dirigir um determinado órgão, essa pessoa tem que possuir um perfil contextualizado com os nossos desejos, as nossas ambições e identificado com o projeto educativo. Eu acho que isso é meio caminho andado para atribuir a importância e ao mesmo tempo quando você convida alguém, neste modelo também de gestão, sabe que o diretor convidava as pessoas para os órgãos, agora é eleito num naipe de três escolhidos pelo diretor, mas de um modelo para o outro pouco variou ou pelo menos pouco se modificou, mas há uma preocupação sempre subjacente a estas decisões é de facto as melhores pessoas para os melhores lugares, ou seja, quando digo as melhores digo as mais competentes, as mais abertas, as que aplicam o sentimento de afetividade, o sentido de humanista na relação com a escola porque isto não é uma empresa, isto é uma instituição que procura formar seres humanos, que procura formá-los e fazê-los crescer para um futuro que se deseja sempre melhor e, portanto, eu aqui no nosso agrupamento temos sempre esse sentimento. É o de responsabilizar as pessoas, mas estando constantemente a ... sentir quais são as angústias, quais são as ambições das pessoas no sentido de melhorar e dar consecução a um projeto educativo com sentido humanista. Se me fala das inspeções, pois, isso está arraigado, isso está completamente fora é até por ventura um preconceito para essas pessoas o ter com lidar com essas questões dos afetos, se não vejamos quando eles vêm aos painéis e as pessoas começam a falar ... eu estou a recordar-me de um exemplo muito singular ...eh... eu tive aqui o presidente da comissão de proteção de menores e que veio dizer que a minha escola, o meu agrupamento de escolas se tivesse seis ou sete agrupamentos, aqui no concelho ... onde existe um universo de dezassete agrupamentos, se procedessem da forma aberta, incisiva muito vezes e não no contexto de resolução de problemas para bem dos alunos, se tivesse sete ou seis escolas neste contexto, que não tinha problemas originados pela, desculpe a redundância, pela origem social de alguns alunos. Portanto, aqui a equipa inspetiva faz ouvidos moucos a isso porque pouco querem saber ou nada saber se a escola como componente paralela à transmissão de conhecimentos e de saberes aos alunos ... eles querem lá bem saber se a escola se preocupa com a vida social de cada aluno ou de cada professor ou se o professor, num sentido humanista, dirige a sua turma, gere a sua turma num contexto, também, de afetos que é muito necessário hoje para a vida dos nossos alunos.

Entrevistadora: Mas, lá está, mais uma vez, a Avaliação Externa de Escolas não influenciou na coordenação das estruturas intermédias?

D2: Não, de maneira alguma. Perentoriamente não.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores do agrupamento? Entre departamentos diferentes? Houve um aumento dessas atividades a partir da altura em que houve Avaliação Externa de Escolas? Ou continua tudo na mesma?

D2: Continua tudo igual. Se bem que as dinâmicas dentro no interior da organização têm evoluído de uma forma fantástica, mas não é de todo uma equipa de avaliação externa que vem validar, que vem até incentivar a que a articulação desses projetos, desses trabalhos, dessas dinâmicas existentes no agrupamento se possam... olhe se não for o exemplo vir do conselho pedagógico, que considero um órgão centralizador, por um lado e depois difusor pelo outro, ainda é o conselho pedagógico que orienta e acima de tudo avalia, também, essas dinâmicas. Eu acho que, eu falo de mim concretamente no agrupamento de escolas que essas dinâmicas estão num sentido muito positivo estão muito enraizadas aqui no nosso agrupamento de escolas e de todo ... também... é capaz de se calhar ao fazer a leitura

final desta entrevista é capaz de dizer este homem está muito revoltado com as equipas de avaliação externa e não é esse o meu motivo.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a melhoria da imagem social da escola? Como? Quando o relatório da Avaliação Externa de Escolas vem cá para fora, a comunidade educativa fica satisfeita com a imagem que é transmitida pelo relatório? Ou não?

D2: Olhe por aquilo que me é dado a perceber aqui na nossa, não. Sabe que depois de eu receber, e a legislação obriga a isso, receber o relatório da equipa inspetiva eu tive que o divulgar junto dos pais e da comunidade e de facto foi uma rotunda decepção, diria que coletiva, ... portanto, deixaram uma má impressão. Não contribuíram de forma alguma, positivamente, para que se granjeasse uma imagem positiva do seu papel junto da instituição.

Entrevistadora. Pode-se dizer, ou não, os rankings têm mais essa função do que a avaliação externa de escolas?

D2: Não, não é mais pelo *ranking*. Eu concordo com isso até porque a Avaliação Externa de Escolas difunde a informação a um grupo muito restrito e o *ranking* das escolas é a imprensa que o alimenta, portanto, tem um raio de ação muito mais amplo.

Entrevistadora: Que tipo de questões foram levantadas com a Avaliação Externa de Escolas? Pedagógicas? Quais? Curriculares? Quais? Organizacionais? Quais?

D2: Organizacionais, sem dúvida. Pedagógicas também porque há bocadinho lhe dei aquele exemplo do trabalho ... devo lhe dizer que, por exemplo, no ensino pré-escolar nós somos um agrupamento de referência neste concelho e, por acaso, a inspetora quando se dirigiu a uma escola do nosso agrupamento questionou ali algumas situações relativas ao pré-escolar e esqueceu-se de um contexto que nós já lhe, antecipadamente, tínhamos transmitido o projeto educativo, é que cada uma das salas tem educadoras formadas em escolas totalmente distintas, modelos totalmente distintos, e cada uma aplica o seu modelo tendo consagrado o projeto educativo o seu modelo de lecionação no desenvolvimento do ensino pré-escolar e a senhora fez uma chamada de atenção, na altura, ao plano daquela aula porque é que não era igual a todas? e estava tudo plasmado nos documentos que nós enviamos antecipadamente. Portanto, aquilo que eu vejo é que...?

Entrevistadora: Então eles apontaram coisas a nível pedagógico, e a nível curricular?

D2: Sim, sim. Aqui foi ao trabalho de pesquisa ... falavam que havia pouca articulação com o desenvolvimento das aulas, entre o teórico e o prático, falaram também ... fizeram ouvidos... nós temos aqui um ensino profissional exemplar neste contexto, tudo o que diz ensino profissional é saber se os alunos são absorvidos pelo mercado de trabalho e nós temos aqui 100% de absorção e fizeram ouvidos moucos. Não deram, não valorizaram essa vertente, essa componente que para nós é estruturante quando nos candidatamos ao ensino profissional, e disseram-nos que, também nos chamaram à atenção para o facto de nós não darmos importância ao prosseguimento de estudos dos jovens que saíam daqui do nosso agrupamento de escolas, ou seja, nós não sabíamos a jusante o que é que eles iam fazer. Mas, por acaso, no outro dia, foi enaltecido esse trabalho por uma escola secundária vizinha, nós já fazíamos isso há três ou quatro anos e eu salientei isso no momento de apresentação do nosso agrupamento, sabe que quando vem uma equipa inspetiva, temos aquela sessão de apresentação do agrupamento, e nós salientamos esse facto e eles inverteram tudo, não perceberam a mensagem que nós tínhamos deixado, que estava escrita que foi falada nessa apresentação e nós hoje temos esses resultados ou caminhamos para a sua consecução. Sabe que todos os anos há alterações dos alunos, da proveniência e depois o prosseguimento de estudos. Apontaram aí e lá está nós evidenciamos isso no contraditório e eles fizeram tábua rasa disso.

Entrevistadora: E a nível da organização, há alguma que se destacasse, por exemplo, o funcionamento de um serviço?

D2: Sim.

Entrevistadora: Então quer dizer que eles apontaram alguma coisa nas três áreas?

D2: Sim, apontaram, embora na maior parte das circunstâncias estavam desajustadas e não e não vestimos esse fato de pronto a vestir, tamanho único. Rejeito isso, terminantemente.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas facilitou a transmissão de informação entre a direção e os departamentos? De que maneira? Quais os recursos inovadores?

D2: A transmissão de informação depende da figura do diretor. Uma das coisas que eu fiz quando me candidatei a diretor foi um diagnóstico com dois anos de antecedência, ou seja, demorou dois anos a fazer o diagnóstico das grandes dificuldades a nível curricular, a nível de departamentos, a todos os níveis, até administrativo e então permitiu-me fazer uma avaliação muito exata e muito objetiva, o que me facilitou a minha atividade enquanto diretor. Facilitou a elaboração do projeto de intervenção que tínhamos que entregar no ato da candidatura, facilitou logo na elaboração do primeiro projeto educativo pós-eleição e, acima de tudo, facilitou as dinâmicas que eu gosto de impor. Eu tenho uma particularidade de vida é que eu estive muitos anos ligado ao desporto e o desporto, para mim é a melhor escola de vida, ou seja, aprender a desenvolver projetos coletivos em conjunto, aprender a gerir pessoas, aprender a atingir resultados e não estou a falar em termos numéricos, mas mais qualitativos e isso permitiu-me acima de tudo criar essas dinâmicas internas. Eu dou-lhe um exemplo muito concreto, na altura das eleições criam-se sempre problemas, aparecem sempre vicissitudes nas candidaturas e a primeira coisa que eu fiz, a conselho de um colega, foi entregar-lhe uma rosa e dizer-lhes que elas eram as mais importantes para as dinâmicas que queríamos impor na gestão deste agrupamento e consegui excelentes resultados. Aqui já existia um email institucional. Há restrições nesse campo, mas naquilo tudo que a lei permite nós temos dinâmicas neste aspeto. O interessante é termos bons professores nessa área e que são muito resilientes e é fundamental e que são muito globais na forma como desenvolvem o seu trabalho e são facilitadores dessa tarefa. Não foi de facto ... eu comecei logo por rejeitar no princípio dizendo que a equipa da Avaliação Externa de Escolas não veio aqui num ato formativo, vem num ato punitivo e quero dizer que todas essas dinâmicas já nós tínhamos até porque a inovação é constante, as coisas novas aparecem-nos à frente, nós vamos vendo os bons exemplos, ao lado, o vizinho do lado e que vamos querer aplicar, foi mais por aí que nós conseguimos criar dinâmicas muito assertivas.

Entrevistadora: O que está a dizer é que não foram criados mecanismos novos entre a direção e os diferentes órgãos da escola por causa da Avaliação Externa de Escolas?

D2: Não, não de todo.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas ajudou a promover boas práticas entre os docentes? Ou já eram uma prática comum no agrupamento? Ou foi após a Avaliação Externa de Escolas que se começaram a criar outras dinâmicas?

D2: Não, o trabalho colaborativo sempre foi implementado como eu lhe disse muito através daquilo que se preconizava e idealizava no conselho pedagógico, mas tenho de lhe dizer que nós começamos muito antes da inspeção a criar aqui tardes, momentos de horário livre para as equipas reunirem. Constituímos as equipas de ano que produziram um trabalho muito interligado, dinâmico, no sentido de se ligarem os departamentos uns aos outros e não foi através daquilo que a equipa da Avaliação Externa de Escolas nos tivesse alertado que nós criamos novas dinâmicas ...

Entrevistadora: Aqui nós estamos a falar entre o primeiro momento da Avaliação Externa de Escolas e o segundo momento. Terá sido apontada alguma coisa?

D2: Não foi por aí. Foi mais pelo diagnóstico que já tinha feito. Essas necessidades começaram a surgir até porque nós verificamos aquilo que se passa no vizinho do lado, as boas práticas, vamos ouvindo aqui e acolá aquilo que são boas práticas para implementarmos como dinâmicas ou como novas dinâmicas para a nossa escola. Houve uma situação que foi alertada pela equipa inspetiva, mas que eu sinto que estava mais na moda na altura do que propriamente ser avaliada e diagnosticada pela equipa inspetiva depois de lerem os documentos, depois de falarem com os painéis e que foi a supervisão.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula? Se sim, de que maneira? Com que recursos?

D2: A supervisão era moda falar naquela altura e nunca nos disseram porque caminhos devíamos seguir, mas foram-nos dizendo que "Mas vocês não fazem!". Mas nós fazíamos de uma forma rudimentar, por nossa iniciativa portanto, com aqueles erros que lhe eram imputados porque ainda não tínhamos avaliado essa situação e estamos neste momento a avaliar aquilo que são as necessidades de uma supervisão até porque nunca devemos escamotear aquilo que é uma ideia central no meio desta questão da supervisão e eu disse-o aos senhores avaliadores, aos senhores inspetores, é que nem a própria legislação contempla essa liberdade de ação às escolas, aos conselhos pedagógicos, aos órgãos de decisão. Estamos a fazer alguma coisa mas o nosso raio de ação tem sempre de ter em conta a suscetibilidades que vai criando os preconceitos que se vão enraizando, sabe que num nicho de professores de departamento ou de grupo disciplinar o professor ainda sente que a sala de aula ainda é o seu território e ainda há muito preconceito em colaborar pelo menos em deixar que as pessoas com mais experiência, as pessoas mais responsáveis dos departamentos venham numa ação colaborativa. As pessoas pensam sempre como nós pensamos das equipas inspetivas, e pensamos com fundamento, que vêm mais para punir do que propriamente para formar e esse papel formativo ainda não está enraizado nos próprios colegas e ainda há muitos preconceitos e como eu lhe disse atrás a legislação ainda não possibilita isso.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas auxiliou na identificação de formação no seio da comunidade educativa?

D2: Não, não influenciou nada e eu vou-lhe explicar porquê. O nosso plano de formação interna, nós como agentes integrantes de um centro de formação daqui da nossa região vamos sempre sentindo essas dificuldades e aliamos sempre o facto de que tudo que a nossa equipa de avaliação interna vai avaliando como necessidade para o nosso plano de melhoria também influencia as necessidades de formação do nosso grupo de professores e de funcionários até, portanto, não influenciou. Essa prática já era corrente.

Entrevistadora: E a equipa de autoavaliação?

D2: Essa influência, sem dúvida. Aliás é preponderante e quem influencia o nosso plano de avaliação é a equipa de autoavaliação.

Entrevistadora: E a equipa de autoavaliação é influenciada pela Avaliação Externa de Escolas?

D2: Não, não, não. É mais uma questão de agendamento. Quando a equipa se reúne primeiro vão avaliar quais foram os projetos que se deram a devida consecução, quais foram os constrangimentos daí surgidos e depois juntam toda essa informação e produzem uma listagem digamos de necessidades.

Entrevistadora: Mas no sentido mais de responder ao que a Avaliação Externa de Escolas pede a equipa de autoavaliação sente a necessidade...?

D2: Influencia de alguma forma. Eu percebo a sua questão. Quando a equipa de Avaliação Externa de Escolas assim de uma forma aleatória e até, como lhe disse atrás, estava na moda falar-se de supervisão é evidente que influencia e alerta sempre a nossa equipa de autoavaliação para o facto de criar dinâmicas para que os professores sejam, se coloquem por forma a receberem formação para essas lacunas que eles vão considerando. Sim influencia de alguma forma, mas de uma forma autónoma é de facto quem influencia decisivamente é a equipa de autoavaliação. Se calhar eu admito isso, um bocadinho influenciado ... até porque a equipa de Autoavaliação a primeira coisa que faz é munir-se da avaliação produzida pela equipa de Avaliação Externa de Escolas e dar consecução porque há outra coisa ... outra situação que nós constatamos é que eles dizem que depois vão passar pelos agrupamentos para fazer a monitorização do plano de ação de melhoria e nunca mais cá voltam. Até porque lhe vou dizer e digo-lhe isto com toda autoridade moral não fazem se calhar porque não estão preparados para isso e isso é fundamental, sabe.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas resultou num plano de melhoria? Como foi elaborado? Por quem? Foi debatido e apresentado à comunidade?

D2: Em conjunto. A equipa de avaliação interna, há sempre um documento orientador e qual é? É a última informação que nos temos da Inspeção-Geral de educação. O que é que acontece? Para todos os efeitos quem nós os nossos atos é sempre a equipa de avaliação externa, portanto, se nós ... nós temos que balizar sempre, tornar uma grande necessidade de elaboração dos documentos estruturantes, projeto educativo, os planos de ação dos departamentos, todas as necessidades de consecução do nosso projeto educativo, é evidente que está no tempo e na ação está sempre centralizada naquilo que foi a última avaliação da equipa do ministério. Mas quem dá sugestões, quem centraliza as sugestões por forma a fazermos um plano de melhoria bem diagnosticado, muito bem plasmado nas grandes necessidades é de facto a equipa de autoavaliação. Para terminar, está de facto interligado aquilo que decide a equipa do IGE com a ação e com as sugestões de novas dinâmicas que a serem implementadas na gestão dos vários departamentos de uma instituição como a nossa é sempre influenciada pela avaliação externa, mas sempre muito bem monitorizada pela equipa de autoavaliação. É discutido. Devo dizer-lhe que periodicamente a nossa equipa de avaliação interna reúne com o elemento da direção, neste caso um subdiretor, que reúne periodicamente com a equipa de avaliação interna e que nos traz a informação para distribuir no conselho pedagógico e por aí fora...

Entrevistadora: O plano de melhoria quando é feito é em função do que sai do relatório da IGE, depois melhora-se o que é apontado como uma área a trabalhar. Depois dá-se continuidade ou acaba-se por se esquecer? É sempre atualizado ou quando se resolvem aqueles problemas que a IGE aponta é arrumado?

D2: Não ... eu vou-lhe dar uma explicação. Há algumas áreas do relatório da IGE influenciam a nossa atuação, mas acima de tudo nunca se esgota. Não há nada que se esgote na vida de um agrupamento, na estruturação de documentos que serão as grandes linhas orientadoras da gestão e organização deste e de outros agrupamentos e, portanto, nós temos sempre todos os anos um tema que é centralizador das nossas necessidades para fazer parte integrante do plano de melhoria. Não é restritivo, digamos assim, o nosso plano de ação. A nossa ação é muito ampla até porque vão surgindo situações novas. Estou a lembrar-me que não é só um medidor das nossas práticas pedagógicas, mas também avaliamos situações de ordem social e sabe que isto está constantemente a mudar e vou-lhe dar um exemplo, antigamente atribuíamos em outubro os escalões do SASE às crianças e agora continua até ao final do ano.

Entrevistadora: Foram apresentados contraditórios a quando da apresentação do relatório elaborado pela IGE?

D2: Nós fizemos o contraditório e o contraditório é chapa quatro. Fizemos desta vez e já fizemos da outra e é sempre igual. Portanto, nunca eles inverteram o resultado para cima em função da nossa contestação e a nossa contestação é sempre bem fundamentada, consistente e acima de tudo retrata as realidades que eles não descobrem muitas vezes e que não me venham dizer que eles tiram a radiografia dos agrupamentos. Não tiram nada. Isso é tudo uma treta.

Entrevistadora: Podemos afirmar que a Avaliação Externa de Escolas promoveu a valorização dos resultados académicos dos alunos?

D2: Não, não promove por uma razão muito simples. Porque subvaloriza o trabalho das escolas. Reduziu por completo as dinâmicas que criamos aqui e volto outra vez àquele conceito inicial e que é o meu agrupamento de escolas se atingir de 1 a 5 o nível 3 acho que atingiu o topo. Face aos condicionamentos, face ao contexto social, face a situações que são adversas à vida e à permanência de uma criança dentro de uma instituição escolar. Aquilo que lhe quero dizer é que o que influencia verdadeiramente é nós estarmos sempre, desculpe-me a expressão, com um olho no ouro e outro no bandido e neste caso o ouro são os nossos alunos e bandido em termos mais dramáticos é sempre quem vem de fora avaliar-nos que nunca avalia realidades, mas avalia sempre perante uma matriz - resultados.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas verificou-se uma maior preocupação com a aferição dos critérios de avaliação? Como? Os critérios foram alterados em função do que era pedido nos exames?

D2: Claro que sim. Influencia. É verdade houve uma valorização dos resultados. Não devia, sabe. Se influencia a justiça de uma avaliação e mexe com as pessoas é evidente que sim. As pessoas podem rejeitar em termos emocionais que não, que eles não vêm para aqui mudar as nossas práticas, mas no fundo, no fundo nós queremos sempre apresentar os melhores resultados.

Entrevistadora: Em relação ao processo de autoavaliação, a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a sua consolidação? De que maneira?

D2: Não, foi mais até o protocolo com ... Eu disse-lhe nós começamos a estruturar a constituição da equipa de autoavaliação muito por força da avaliação externa, do modelo anterior, mas a consolidação desta equipa de autoavaliação que navega hoje em águas calmas, não. Foi acima de tudo o protocolo que nós fizemos com a Universidade do Minho e isso influenciou de sobremaneira a formação que depois foi dada às componentes da equipa e agora o projeto que tem uma astro de vida muito importante para a vida, para a consolidação destas equipas de autoavaliação que é o protocolo com a Universidade do Minho e a experiência que as universidades trouxeram à estruturação destas equipas de avaliação e aqui no nosso agrupamento influenciou positivamente e de que maneira.

Entrevistadora: Pode dizer-se que este modelo da IGE está a influenciar o modo como as escolas trabalham a questão da autoavaliação?

D2: Não está a influenciar de maneira algum.

ANEXO IX - Guião de entrevista e transcrição de entrevistas aos coordenadores das estruturas de gestão curricular intermédia

Guião de entrevista – Coordenadores das Estruturas de Gestão Curricular Intermédia

Tema: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas de Gestão Curricular Intermédias

A aplicar a: Coordenadores das estruturas de gestão curricular intermédia

Objetivos gerais da investigação: Problematizar a AEE nos seus fundamentos teóricos e metodológicos;

Examinar criticamente os relatórios de AEE, bem como os contraditórios tendo como base os referentes da gestão intermédia;

Compreender as perspetivas dos professores, dos diretores de escola e dos coordenadores de departamento sobre a AEE;

Compreender o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos diretores ao nível de escola e na comunidade;

Analisar o impacto e efeito da AEE na perspetiva dos coordenadores de departamento e de ciclo ao nível da dimensão organizacional;

Caraterizar as perspetivas dos professores sobre o impacto e efeitos da AEE a nível das suas práticas curriculares e pedagógicas.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar os entrevistados sobre o tema, os objectivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; ▪ Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio; ▪ Assegurar a confidencialidade das respostas; ▪ Garantir a devolução da transcrição para revisão;
B - Caracterização geral dos Entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; ▪ Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género; ▪ Tempo de serviço; ▪ Habilitações académicas: ▪ Que habilitações académicas possuem? ▪ São detentores de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade desempenhada na escola: ▪ Quais os cargos desempenhados? ▪ Pertencem à equipa de autoavaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA) ▪ Em caso afirmativo: que tipo de formação e qual a formação.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C - Avaliação Externa de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar conhecimento prévio sobre AEE; ▪ Identificar o impacto da AEE no processo de Autoavaliação da escola; ▪ Identificar a importância da AEE na valorização dos resultados dos alunos; ▪ Caracterizar a articulação desenvolvida entre professores ▪ Identificar o tipo de relações que se desenvolveram entre a escola e a comunidade envolvente; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecem o relatório de Avaliação Externa da escola? 2.O relatório da AEE foi analisado no departamento a que pertencem? 3.O relatório da AEE levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas? 4.O relatório de Avaliação Externa levantou questões pertinentes sobre questões organizacionais? 5.O relatório de Avaliação Externa levantou questões pertinentes sobre questões curriculares? 6.O relatório de Avaliação Externa deu origem a um plano de melhoria a nível Departamental? 7.A AEE contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos? 8.A AEE permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma? 9.Consideram que a AEE contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais? ▪ Quais? ▪ Quais? ▪ Em caso afirmativo, de que maneira? ▪ Que tipo de atividades ▪ Como? Exemplos das relações?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
D - Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que maneira a AEE influenciou a consolidação do processo de Autoavaliação; ▪ Identificar a influência que o modelo da IGEC está a exercer no funcionamento da equipa de Autoavaliação. 	<p>19. Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?</p> <p>20. Têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?</p> <p>21. O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?</p> <p>22. O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?</p> <p>23. A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação?</p> <p>24. Conhecem os resultados dos planos de melhoria?</p> <p>25. A Avaliação externa contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que se faz a divulgação? • Onde? E por quem?
E- Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; ▪ Combinar a forma de facultar a transcrição. 		

Transcrição da entrevista aos coordenadores de departamento (Estudo de Caso I)

Data de realização da entrevista: 14.07.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. Os entrevistados foram, ainda, informados da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, aos entrevistados para que possam dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem, o tempo de serviço e os cargos que desempenham na escola? Têm alguma formação especializada?

A2: Eu tenho vinte e cinco anos de serviço, era a conta que estava a fazer agora e sou licenciada em Matemática e Ciências. Sou coordenadora de departamento. Não tenho formação especializada. Pertencço à equipa de autoavaliação.

A4: Sou professora contratada. Tenho sensivelmente doze anos de tempo de serviço. Sou licenciada em Biologia e Geologia e, também, em Matemática e Ciências do primeiro ciclo e tenho um Mestrado em Educação.

Entrevistadora: E o Mestrado é específico da disciplina?

A4: O Mestrado é em Especialização em Tecnologias Educativas.

Entrevistadora: Cargos desempenhados?

A4: Eu estou no projeto de “Melhores práticas mais sucesso educativo” e sou coordenadora Eco-escolas. Não pertencço à equipa de Autoavaliação.

A3: Sou professora do primeiro ciclo. Tenho quase trinta anos de serviço. Tenho um doutoramento em Desenvolvimento Curricular. Sou coordenadora de docentes. Não pertencço à equipa de autoavaliação porque pertencço à direção.

A1: Tenho dezasseis anos de serviço. Sou coordenador de estabelecimento, coordenador de equipa de autoavaliação e docente em exercício de funções letivas.

Entrevistadora: E quais são as habilitações académicas?

A1: Sou licenciado em Ensino Básico.

Entrevistadora: Conhecem o relatório de Avaliação Externa da escola?

A1: Sim.

A3: Claro. Ainda no outro dia o recebemos e já o “mastigui bem mastigado”. E já peguei nele nas duas últimas reuniões que fizemos e tiveram como base esse relatório. Vimos aquilo que lá estava, pelo menos, aquilo que temos que melhorar. Os pontos fortes também os lemos, e toda a gente gosta de ler as coisas boas, mas agarramos em duas ou três coisas que têm que ser melhorados.

A2: Mas o que temos que melhorar era o que estava essencialmente no relatório de autoavaliação da escola.

A3: Sim. Era a supervisão pedagógica.

A2: A supervisão...

A4: A comunicação ...

A3: A comunicação no agrupamento inteiro, mas sem ser algo grave porque já está tudo iniciado.

A2: Mas eu ... por exemplo... esse é um dos pontos com o qual eu não concordo porque acho que a comunicação está bem feita. Nós é que muitas vezes não vamos ver.

A3: ... não nos interessamos em ir ver...

A2: E, às vezes, é tanta coisa que nós recebemos que começamos a selecionar e depois vão para o lixo, mas eu acho que a comunicação, aqui, é bem feita, porque vocês enviam tudo e mais alguma coisa.

Nós é que algumas vezes não temos o cuidado de ir ver. Portanto, esse é um dos pontos com o qual eu não concordo.

A4: Às vezes é mesmo muita coisa.

Entrevistadora: O relatório da Avaliação Externa de Escolas foi analisado no departamento a que pertencem?

A2: Ainda não.

A4: Nós ainda não analisamos.

A1: Sim.

A3: No meu já foi.

A1: No meu caso é um bocadinho diferente. É ser analisado na equipa de autoavaliação, com certeza que sim. E tanto mais que agora vamos continuar a esmiúça-lo melhor brevemente. Em termos de departamento houve uma ou duas citações, neste caso departamento do primeiro ciclo, houve uma ou duas citações alusivas ao relatório mais no sentido da qualidade do serviço prestado, a nota atingida, mas um trabalho de concreto de analisar e discutir isso não aconteceu.

A3: E está divulgado na página. E enviamos para toda a gente. Já foi analisado e em setembro iremos continuar a trabalhar no relatório.

Entrevistadora: O relatório da Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas, curriculares ou organizacionais?

A1: Este relatório aponta mais para questões pedagógicas. Normalmente, aponta como debilidade do agrupamento o desenvolvimento de práticas pedagógicas enquanto desenvolvimento profissional, ou seja, nunca numa perspetiva de avaliação, mas numa perspetiva de partilha, de diferenciação, de progresso quer em termos profissionais quer em de forma autónoma quer de forma grupal. Menciona, também, algumas situações pedagógicas relativamente à indisciplina que interfere consideravelmente e, depois, ...isto da parte negativa e da parte positiva refere os projetos que existem, nomeadamente, ao nível pedagógico de diferenciação pedagógica a serem aplicados, principalmente, no primeiro ciclo, e como positivo, também, os processos de coadjuvações e tutorias ao nível do segundo ciclo. Refere, realmente, que há qualidade que há um ambiente bom para a prática pedagógica a nível de todos os estabelecimentos mas, no entanto, aponta isso - o desenvolvimento profissional.

A3: Aquilo que me pareceu a mim é que são mais a nível pedagógico, porque eu incluo a supervisão pedagógica num assunto pedagógico. A nível organizacional acho que não temos nada, aliás eu acho que tudo o que está como superpositivo tem tudo a ver com a organização, gestão, liderança. Na parte pedagógica a supervisão pode estar dentro de uma prática de sala de aula, dentro das metodologias, da aprendizagem do professor e penso que isto está mais ligado a isso, na minha opinião.

A2: Sim, se calhar, é mais essa parte. O que eu considero assim mais importante mesmo é a parte que diz respeito à supervisão pedagógica.

A3: E não é tanto a curricular porque não estão a pôr em questão as matrizes curriculares, nem as nossas práticas curriculares ...

A2: É mesmo a parte da supervisão, especificamente aquela parte.

A3: Quando se fala dessa supervisão está mesmo com a intencionalidade de chegar à sala de aula.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas deu origem a um plano de melhoria a nível departamental? Foi feito um plano de melhoria a quando da primeira Avaliação Externa de Escolas?

A2: Sim e desta vez também já resultou um plano de melhoria, porque este já foi feito com base no relatório de autoavaliação.

A3: Exatamente. Do relatório de autoavaliação e desta formação, que por coincidência se fez aos coordenadores de departamento e ao diretor, do ME em que se juntou dois em um. Pegamos nos nossos pontos a melhorar e um deles era a supervisão e o que se estava a fazer na formação e construímos o nosso plano estratégico de ação. E, no nosso caso em particular por ser TEIP, é incluído noutra perspetiva

A1: Sim, porque no plano de melhoria, pelo facto de sermos TEIP, ele já existe e, portanto, em função desta informação avaliativa e em função do relatório interno de autoavaliação há uma equipa que está organizada para elaborar o plano de melhoria e, por isso, ao plano de melhoria já existente, depois destas duas avaliações, foi proposto introduzir duas novas áreas como forma de colmatar alguns dos pontos menos fortes apontados quer no relatório interno quer no externo de autoavaliação. Assim, já se encontram inseridas no Plano de Melhoria que já está completamente atualizado.

Entrevistadora: Mas em relação aos dois relatórios de Avaliação Externa de Escolas são apontadas áreas diferentes para melhorar ou são diagnosticados os mesmos problemas? Que diferenças é que existem entre os dois relatórios?

A1: Algumas coisas já sabemos porque vem mencionado no relatório de Avaliação Externa de Escolas. Eles referem mesmo que o processo de autoavaliação ainda não estava consolidado em 2010/2011 e que do último relatório até agora que se nota uma evolução muito significativa no trabalho de autoavaliação interna, refere mesmo que assume com este trabalho uma intenção de contribuir para o desenvolvimento do agrupamento nas diferentes dimensões e dá um parecer muito favorável à estrutura e ao trabalho desenvolvido salientado, apenas, que há uma evolução muito significativa em relação ao outro.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos?

A4: No imediato?

Entrevistadora: Não. No geral. Achem que a Avaliação Externa de Escolas está por trás de uma maior valorização dos resultados dos alunos? Por exemplo, mexeram-se nos critérios de avaliação?

A2: É assim, é um dos pontos que é logo debatido. Eles fazem logo as médias da avaliação, portanto, tem que influenciar mesmo. Nós temos que trabalhar para o sucesso.

A3: Quando nós lemos um relatório e basta pegar na parte onde diz “a melhorar” e se é a melhorar é a melhorar a instituição e, na minha perspetiva, os resultados estão relacionados. Se nós vemos que o conselho é melhorar isto e isto foi porque com certeza porque viram fragilidades que às vezes, nós internamente, nem as vemos e quem vem de fora consegue vê-las com maior lucidez. Portanto, se as veem e nos alertam e se nós pegamos nisso e as trabalhamos vamos saber de onde vem o problema, se vamos tentar implementar, se vamos tentar mudar alguma coisa que seja na organização, seja curricular, seja pedagógica diretamente ou indiretamente nós estamos a chegar aos alunos logo chegamos aos resultados. Se não pensamos nos problemas e não ligamos ao que nos dizem, não acreditamos nem confiamos naquilo que nos estão a dizer e não mexemos vai ficar tudo na mesma e a tendência é para piorar logo os resultados também ficam piores. Quando pegamos nisso, por exemplo, pegamos numa supervisão ou numa diferenciação pedagógica ou até se pensarmos na comunicação e do que falamos anteriormente, nós temos é que saber qual o motivo que faz com que as pessoas se sentem assim e formos trabalhar isso a fundo e se conseguirmos perceber porque é que as pessoas reagem assim e mudarmos alguma coisa de certeza que temos professores predispostos para outro tipo de trabalho, logo isso tem que ter resultados ... eu nunca digo que é diretos porque os resultados diretos na sala de aula têm uma grande influência. Todas as atividades que andam à voltas da organização têm de forma direta ou indireta e vão atingir a sala de aula. Ao mudar o professor logo os resultados estão aí incluídos.

A2: Eu acho que o grande problema aqui tem a ver só com os resultados académicos e nós também temos resultados sociais e isso nunca é medido. O que interessa é que o aluno tenha três ou tenha quatro e a taxa de sucesso dos alunos, etc.

A3: Não é medido por nós diariamente, mas, por exemplo, a Avaliação Externa de Escolas lá no relatório, tem os resultados sociais, não é? E os resultados sociais são superpositivos no nosso agrupamento, por isso, somos TEIP e se temos bons resultados académicos os sociais têm que estar a ser resolvidos a par.

A2: Mas a valorização... é assim... nós quando ouvimos na comunicação social e em todo lado usa-se sempre os resultados académicos.

A4: Eu acho que estas questões de coisas a melhorar são um pouco questões de modas e que às vezes podem conduzir as questões de gestão para determinadas linhas de ação e pode haver esquecimento de outras linhas de ação que também são importantes e, às vezes, os relatórios apontam nesse sentido. Eu quando li o relatório vi que chamava a atenção que vocês já tinham práticas de supervisão anteriormente estabelecidas e que foram esquecidas e lembrar para se voltar a retomar, o que quer dizer que já tiveram essa conduta e já tiveram esses princípios estabelecidos e na verdade não foram valorizados ou, então, não foi o *timing* ideal...

A3: Não era prioridade.

A4: Não era prioridade. A prioridade passou a ser outra.

A3: A nossa prioridade passou a ser outra. Agora já não é porque já está atingido o ponto máximo que era a imagem da escola e tínhamos a concorrência total à porta e tínhamos, urgentemente, que mudar o sentido, ou seja, a visão do nosso agrupamento já não se centrava tanto ali, mas a prioridade era de facto a imagem porque senão não havia alunos e a escola sem alunos não consegue fazer nenhum trabalho.

A4: Estas apostas em determinadas áreas, não é, e depois tem de haver outras com um menor investimento...

A3: E no relatório também diz isso.

A4: Pois, porque os recursos também não podem ser sempre geridos de forma igual porque de certeza não existem meios para isso. Agora, certamente, haverá uma aposta maior nestas áreas.

A3: Sim e nós até atingimos... quer houvesse isto ou não legal, tínhamos atingido o nosso auge de imagem e já não havia mais nada a fazer.

A4: Mas já houve uma prática de supervisão aqui, não é?

A3: Sim a supervisão ligada à articulação curricular. O que lá refere é mais a articulação curricular.

A1: É claro que, agora, os agrupamentos se preparam para a Avaliação Externa de Escolas, ou seja, quase que se treinam em determinados pontos específicos só para dar resposta a pontos, também, específicos da avaliação. Agora, eu penso que é um contributo significativo no sentido de análise, de contextualização, de dar conhecimento disso é. Agora, não conseguimos saber até que ponto é que faz efeito sobre os resultados. Os resultados, penso que se resumem essencialmente da qualidade do ensino.

Entrevistadora: Mas, por exemplo, foi feita alguma alteração em termos de planificações, de práticas a pensar nos resultados dos alunos? Até há pouco tempo tínhamos os exames de 4^o e 6^oanos. Foi alterada alguma coisa por causa dos exames?

A1: As metas vinham definir completamente ... porque aquilo era uma corrida para as metas. Aquilo da maneira que está elaborado e construído é essencialmente uma corrida para chegar à meta e como se treinarmos muitas vezes chegamos à meta conseguimos resultados muito bons. Muito ensino a partir dessas alterações levou a esse caminho. Foi um ensino mais formal, muito formal, seguindo determinadas regras só no sentido de atingir resultados. Claro que o agrupamento e a escola enquanto escola reorganizou-se, introduziu novas metodologias de trabalho ao nível de todos os anos de escolaridade, principalmente, ... eu ia dizer nos anos de avaliação, mas aqui nunca foram restritos só a esses anos. As medidas introduzidas foram relativas a todos os anos de ensino porque progressivamente eles iram fazer a passagem pelo ano avaliativo e, portanto, não havia razão para não começar mais cedo. Agora, por causa dos resultados... claro que foram introduzidas diferenças a nível pedagógico, a nível de planificações, a nível até de reuniões de trabalho entre pares. Passou-se, por exemplo, a desde a planificação, desde a organização, desde a construção de elementos avaliativos foi tudo praticamente realizado e organizado em grupo.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma?

A3: Muito diretamente não estou a ver até porque depende, às vezes, um pouco das fragilidades da escola. Por exemplo, a nossa escola nunca teve essa fragilidade de falta de colaboração entre os professores. Houve sempre uma dinâmica, talvez por não ser uma escola muito grande apesar de ter muitas freguesias a nível do primeiro ciclo, mas mesmo assim não sinto essa fragilidade e penso que o nosso relatório de AEE aí não teve uma importância muito grande.

A2: Não é um problema. Nós já tínhamos essas práticas.

A3: Já fazíamos e no relatório não é referido como melhoria porque, também, não sentimos essa fragilidade.

A1: Mexeu principalmente pela introdução de novas metodologias organizacionais a nível de ciclos de ensino e isso logo foi um meio mais que suficiente para provocar o trabalho colaborativo e a partir do trabalho colaborativo foi surgindo cada vez mais produção, mais organização foram introduzidas coisas interessantes tipo planos de articulação curricular que envolvem os diferentes tipos de ensino, foram introduzidas as grelhas de articulação curricular. Portanto, cada escola passa a ter um projeto de articulação curricular, cada escola passa a ter uma grelha de articulação curricular em que cada escola entra nos diferentes anos e veem os conteúdos que podem articular entre si utilizando diferentes atividades, partilham conteúdos e articulam conteúdos de forma a conseguir atingir o melhor objetivo pedagógico.

Entrevistadora: E alguns exemplos de atividades comuns?

A1: O primeiro ciclo é todo ele até por causa das inovações que foram introduzidas deste projeto de articulação curricular ...ele logo desde aí é potenciador de uma articulação muito grande de conteúdos. O que é que provoca? Provoca que para se consolidar essa articulação de conteúdos são necessários à necessidade das atividades, portanto, nós não partilhamos nem articulamos atividades, nós articulamos conteúdos que são inseridos em atividades, logo o trabalho passa a ser um trabalho colaborativo. Embora ainda exista muita restrição a nível pessoal desta partilha colaborativa enquanto docentes. Em relação ao primeiro ciclo com o segundo ciclo aqui foi criado, por exemplo, o projeto de Ciências em que os alunos vêm frequentemente ao segundo ciclo partilhar os laboratórios de Ciências Experimentais e têm projetos implementados e, depois, há um conjunto de atividades que já são aglomeradoras de toda a comunidade escolar e que se desenvolvem na escola sede do agrupamento, tais como o dia da Saúde e da Alimentação, ou seja, atividades mais abrangentes e que possibilitam a articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Entrevistadora: Consideram que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade?

A3: Acho que foi a partir do momento que nós vimos estávamos a perder alunos que tivemos que mexer na imagem da escola e daí a tal canalização dos recursos e termos perdido um bocadinho em algumas coisas que já tínhamos criado, portanto, acho que não foi a Avaliação Externa de Escolas. Fomos nós mesmo que detetamos essa fragilidade e decidimos investir nesse ponto

A4: E também com o facto de terem recursos acrescidos de serem TEIP e puderem usar esses recursos a favor da imagem e da relação escola/família, escola/comunidade.

A1: Aqui na escola sempre houve uma cultura participativa da comunidade tanto é que, se formos a ver, existe uma associação de pais por cada unidade agrupada neste estabelecimento e, para além disso, ainda há uma união de associação de pais, portanto, todos eles estão muito bem distribuídos e são todos muito colaborativos e nesse aspeto tínhamos representação. Em termos de potencializar, de abrir a escola mais à comunidade, sendo um critério de avaliação a relação escola/família, automaticamente que as escolas se preparam para cumprirem um ponto que sabem que vão ser avaliados. No entanto, aqui, existe uma grande participação, existe uma grande abertura não tanto em consequência do processo da autoavaliação. Existe, de facto, uma maior preocupação porque se um ponto que vai ser avaliado a escola preocupou-se mais em obter proveito desse ponto e é um ponto que facilmente é explorado. Claro que demora a escola a ganhar crédito na comunidade, mas isso já passa pela ima-

gem e por outros processos, mas em termos de participação da comunidade na escola esta é muito significativa, aliás, pela participação nos vários projetos em que a escola tem parcerias com a comunidade onde está envolvida e que são muitas neste caso. A única coisa que ainda não existe é sabermos efetivamente o quanto isso ajudou ou não no sucesso da escola. Nós sabemos que há mais pais a frequentar a escola, as atividades proporcionadas à comunidade mesmo nas unidades orgânicas mais pequeninas há uma participação muito massiva porque acabou por se abrir e ganhar o gosto pela relação que se foi criando com a comunidade.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu o aumento da participação dos professores no departamento?

A3: Claro que sim. Ainda à pouco disse que as minhas manhãs foram ocupadas com uma formação para professores, interna, em que o ponto de partida tinha muito a ver com a avaliação externa, ou seja, o relatório da Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: Mas fora isso, no dia a dia do departamento?

A3: Mais isso depois tem consequências. Não é só para falar dele. Temos que falar dele para mudar alguma coisa dentro do departamento, principalmente para chegar... não é dentro do departamento porque o departamento é uma coisa subjetiva, mas o que discutimos não é para ficar no ar é para levar ... porque as pessoas que lá estão são professores titulares de turma, no meu caso, do primeiro ciclo...aquilo é para levar para a prática docente, pedagógica, letiva do professor no dia a dia. Aquilo não é só para pegar no documento e agora vamos falar disto ou daquilo e fica por ali. É para chegar a mudanças. Depois falou nisso como ponto de partida, ou seja, o relatório veio corroborar algumas necessidades já sentidas e muitas das outras apontadas a nível nacional, ora cruza-se, face à articulação e chegamos à conclusão de que, de facto, para isto se articular e triangular aqui há qualquer coisa que vai ter que mudar, que vai ter que interferir em alguma coisa e, ali, a nossa intenção era chegar à sala de aula. Portanto, ficaram traçadas, mas um bocadinho no ar com continuidade em setembro, para alterar posturas, algumas formas diferentes de trabalhar, de exposição de alunos na sala de aula, organização de gestão da sala de aula, relação pedagógica.

Entrevistadora: Mas isso no primeiro ciclo, mas em relação ao departamento?

A2: Nós, também, ainda não fizemos a análise do relatório, no departamento, mas para já não há alterações.

Entrevistadora: Os professores continuam a participar da mesma forma, a Avaliação Externa de Escolas não impulsionou nenhuma alteração?

A2: Não, continua tudo na mesma.

A3: Nós aqui começamos no primeiro ciclo para impulsionar os outros. Vocês não sentiram aí, em conselhos de turma, alguns deles mais picadinhos em que o diretor de turma é o responsável mas não é o total responsável porque é os outros professores também têm que participar e interessar-se por tudo aquilo que diz respeito aos alunos daquela turma e um pica daqui e outro pica dali... e não se criou um diálogo ...

A2: Sim, mas foi mais em conselhos de turma...

A3: Sim, mas dos conselhos de turma vão chegar aos departamentos, certo?

A2: Pois.

A3: Acho que isso quer dizer uma coisa. Quer dizer que o conselho de turma está a adquirir uma postura, um lugar de mais destaque do que o próprio departamento e de facto é porque é o que trabalha diretamente com os alunos e com os pais e com as famílias. Certo, não foi debatido a fundo, mas estimulou a discussão das problemáticas ligadas ao relatório.

A2: Sim, mas foi mais a nível do conselho de turma. O conselho de turma tem os professores que pertencem aos departamentos. Neste momento é mais a nível dos conselhos de turma. Departamento, mesmo, ainda não chegou.

A1: Não veio fomentar muito porque a própria cultura de autoavaliação quando ainda não está completamente enraizada numa escola e nós já estamos com seis anos e mesmo assim ainda há muita dificuldade nalguns setores. Não acredito que tenha sido o principal motor de desenvolvimento ou de aumento. Há alguma resistência ao trabalho colaborativo quando se lhe é pedido para recolher informação ou para dar opiniões, para discutir. Imaginemos fazer uma entrevista *focus* grupo estão sempre resistentes, acham que a autoavaliação é para promoção pessoal em vez de promoção da própria escola e isto tem a ver com cultura do professor em relação à escola. O professor do quadro com mais anos de escola vai percebendo isso e vai interiorizando e vai participando cada vez mais. O colega que é mais recente no estabelecimento que até por outras características é um colega diferente continua a ser um obstáculo. Também pode ser culpa das estruturas organizacionais porque, por exemplo, a equipa de autoavaliação ainda não sente que os relatórios resultantes da avaliação ainda não são bem discutidos, refletidos e participados em departamento, ou seja, o pensamento reflexivo ainda não está enraizado nas práticas e também não estão nos departamentos porque são as mesmas pessoas.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu uma maior preocupação com a aferição de critérios de avaliação?

A3: A Avaliação Externa de Escolas avalia muito os resultados escolares, portanto os exames estando aí na berra incidem muito nos resultados, logo os critérios de avaliação influenciam os resultados, porque se é mais para exame avalia-se mais a parte cognitiva e menos a social e emocional que foi o que nos aconteceu aqui. Se andava em 70%/30% virou logo 80%/20% e até era para ser mais, mas nós não aceitamos porque somos uma escola TEIP e os nossos problemas são muito sociais. Justificamos e acho que fizemos muito bem. Portanto, os exames mesmo assim interferiram, logo os resultados, a avaliação externa está tudo em linha. Agora se temos as provas de aferição que já não têm tanto valor de avaliação e já não interferem com os alunos, Interferem, sim, ou pretende-se que interfiram com o nosso trabalho de reflexão e de modificação, às tantas pode vir aí outra alteração a nível de avaliação externa que já não vem tanto a ver com os resultados em si, nos números e as percentagens, mas talvez os resultados das provas que estão a interferir na mudança da escola. E aí os critérios de avaliação podem ganhar ou até perder importância porque, de repente, os critérios de avaliação podem voltar ao que já existiu. Eu acho que não foi tanto a Avaliação Externa de Escolas que produziu essa mudança.

A2: É assim! Uma coisa é nós termos uma avaliação com 80%/20% e outra é termos 70%/30%. Por muito que não se queira é diferente e eles na Avaliação Externa de Escolas, quando os alunos tinham exame, o que é que eles faziam? lam ver a parte cognitiva e dá nós termos aumentado a parte cognitiva, não é, para que o diferencial entre a nota dada na escola e a nota de exame não ser tanto grande, porque eles também veem os desvios que existem.

A3: Mas lá está é sempre em função... a parte pedagógica é sempre em função dos resultados, ou seja, os resultados como são promovidos e a parte pedagógica fica um bocado de lado. Se eles aprenderam ou não fica sempre à margem e, claro que a Avaliação Externa de Escolas vai à procura desses pormenores conforme as práticas que estão a ser aplicadas e as políticas nacionais da educação. É, por isso, que é capaz do terceiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas já vir com algumas mudanças a nível de Avaliação Externa de Escolas, porque também muitas coisas já mudaram e estão a mudar. Podem de repente voltar.

A1: No departamento de que eu faço parte houve, realmente, um reajustar porque quando nós trabalhamos para resultados vamos aos critérios e mexemos com as percentagens. Facilmente se mexe desde que eles sejam aprovados. Esta escola sentiu necessidade de fazer exatamente ao contrário. Foi à parte social das atitudes, dos comportamentos e reduziu e deu mais importância cognitiva, porque o facto dos exames terem um barómetro exterior e poder haver uma discrepância muito grande na eficácia dos resultados e, nesse sentido, a avaliação externa provoca uma atitude que foi imediata. Houve uma influência muito significativa na alteração, no reajuste dos critérios de avaliação. Aliás aqui ainda

fomos mais longe, além da necessidade de reajustar ainda reajustamos as percentagens atribuídas aos diferentes parâmetros no social porque diminuimos o social e aumentamos o conhecimento, embora não tenha sido muito significativo. Foram dez pontos percentuais.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédia?

A2: Sinceramente não notei grande alteração. Nós normalmente fazemos sempre aqui e isso já é uma prática que nós temos em que fazemos a análise em conselho pedagógico e nos locais próprios, fazemos o levantamento daquilo que nos está a preocupar, dos nossos problemas e nós temos uma boa relação e há uma boa relação entre a direção e as outras estruturas e qualquer problema que surja é analisado e discutido com quem de direito...

A3: Nos sítios certos...

A2: ... nos sítios certos e, portanto, eu não notei que tivesse trazido grandes alterações porque sempre tive abertura de lá para cá, tal como eu tive abertura para eu ir lá levar os problemas, resolver as coisas, analisar qualquer coisa que estivesse a preocupar-me enquanto coordenadora de departamento. Não notei nada... já se fazia, eram coisas que já se faziam. Agora levantou outros problemas que foram debatidos com quem de direito.

A4: Eu posso dar o meu testemunho e não sei o que é que se passaria antes, mas no ano em que eu cheguei e que foi este ano e como coordenadora Eco-Escolas e não conhecendo ninguém porque vim cá parar sem conhecer ninguém, a direção e os órgãos de gestão foram sempre muito colaborantes, ou seja, a qualquer momento resolveram-me todos os problemas e sempre me ajudaram na solução de tudo, porque eu sozinha não conseguiria fazer nada, Aliás, porque não conhecia a comunidade, nem sou de cá, e seria impossível realizar o que fosse se não fosse auxiliada a todos os níveis desde o início e continua a ser assim. E o meio de comunicação é excelente.

A1: Muito sinceramente a influencia da Avaliação Externa de Escolas nas estruturas de gestão intermédia só aconteceu em algumas, especificamente, na equipa de autoavaliação porque há a imposição legal, depois acho que faz falta realmente que essa função da Avaliação Externa de Escolas chegue a determinadas estruturas intermédias. De resto não influencia muito.

Entrevistadora: Por exemplo, a articulação entre a direção e os órgãos de coordenação sofreu alguma alteração?

A1: Não, muito sinceramente não. Por exemplo na estrutura da escola que eu conheço somos exatamente os mesmos e nunca vi mudança ou alteração da estrutura intermédia e, por isso, nesse sentido não vejo que tenha havido alguma alteração ou ação direta da direção sobre as estruturas intermédias nem vice-versa. Acho que é um ponto importante porque a uma estrutura intermédia de uma escola são sustento da estrutura orgânica que deviam ser mais reconhecidos e deviam ter mais autonomia, na minha opinião, mais em termos pedagógicos. Claro que nós somos sempre representantes do órgão de gestão, mas quanto a nossa organização da unidade mais pequena acha que é preciso discutir determinadas coisas ou até... por exemplo, porque não esta autonomia de discutir os relatórios das avaliações porque é que nós não temos autonomia para os discutir nas estruturas intermédias nem que seja na coordenação de estabelecimento. Faz falta é importante. Por exemplo, se agora fossemos fazer uma pesquisa muito rápida de todos os docentes deste agrupamento não sei se iríamos atingir um número significativo e que tenham lido... apesar da publicitação, da distribuição, da colocação nas plataformas digitais ... mesmo assim não sei se iríamos ter a surpresa de que ninguém leu o relatório da Avaliação Externa de Escolas. Sabem a nota.

Entrevistadora: Acha que primeiro se devia discutir isso primeiro nas escolas?

A1: Sim até para ser uma discussão mais participativa nos planos de melhoria, porque se calhar se são estruturas que sustentam a escola, que têm um conhecimento muito profundo de estruturas que estão muito longe muitas das vezes da direção deviam ter essa autonomia para dizer "Hoje vamos pegar e vamos reunir...Hoje há uma reunião do grupo de docentes desta, por exemplo, unidade orgâni-

ca ou deste departamento e o único ponto da ordem de trabalhos é ler, refletir, propor pontos de melhoria. Não há uma atitude profunda de reflexão sobre o que se quer, o que não se quer, o que se pretende atingir.

Entrevistadora: Então a Avaliação Externa de Escolas não teve impacto na relação entre a direção e os departamentos?

A1: Não se vê efetivamente. Vê-se que há muita qualidade nas estruturas intermédias porque eles são de carácter de nomeação e penso que nesse aspeto o perfil está bem escolhido para as estruturas, agora não devíamos ser só meros representantes de um órgão de gestão. É claro que depois se fomos pensando bem a estrutura intermédia de gestão acaba por aparecer na equipa de autoavaliação, a outra estrutura aparece, o departamento aparece, ou seja, eles acabam por aparecer noutros formatos de grupos, mas o que não se consegue é ouvir e perceber o individuo.

Entrevistadora: Verificou-se o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica, após a Avaliação Externa de Escolas?

A1: Claro porque por exemplo um dos fatores é, por exemplo, o comportamento e a indisciplina e se há um ponto de monotização só sobre a indisciplina pelo menos nessa parte tem de haver um impacto significativo e a prova está no nosso último relatório. O que eu acho que ainda não conseguiu é mesmo é passar além da relação e ir para o desenvolvimento da prática pedagógica. Isso eu acho que ainda não foi conseguido. Agora em termos de relação pessoal, de relação pedagógica entre aluno, docente, par, aí sim, influência.

Entrevistadora: E em relação ao trabalho cooperativo entre os professores, verificou-se algum aumento após a Avaliação Externa de Escolas?

A2: Eu acho que sim.

A3: Eu estive na primeira avaliação, e tu também estiveste...

A2: Certo.

A3: Entre a primeira avaliação e a segunda corresponde aos meus anos de trabalho que são para aí sete e tenho bem consciência do que é que dizia, depois de termos feito essa avaliação externa, o relatório do primeiro ciclo e que salientava o aspeto da articulação curricular. Que era preciso melhorá-la. Desta vez a articulação curricular foi considerada o ponto mais importante a melhorar, qualquer coisa ali dos órgãos de liderança, um comentário relacionado com as lideranças intermédias e lembro-me que lá até esta última avaliação que de facto a articulação curricular foi um aspeto que nós tentamos melhorar, porque quando voltei de sabática peguei logo na articulação curricular entre o primeiro ciclo e o pré-escolar e ainda hoje persiste e a que chamamos PAC – Projeto de Articulação Curricular – e continua em pé, mas é preciso estar sempre a dar-lhe vitaminas, mas continua em pé. E, portanto, esse projeto e essa necessidade de articular com o pré-escolar nasceu dessa avaliação, isto é, nós tomamos em consideração o que lemos e trabalhamos na prática relacionada com aquilo e não estamos sempre a lembrar o relatório. Às vezes para implementar aquilo aparecem-nos outros problemas pelo meio, porque lidar com pessoas é mesmo assim. A instituição é humana e trabalhamos com pessoas e, portanto, aparecem outros problemas ou disciplinas, indisciplina, pedagogia ou a nossa imagem ou a concorrência terrível... e, de repente, aquilo que era a articulação curricular está em caminho, mas aparecem-nos outras coisas que nós não estamos a pensar que dali a quatro ou cinco ou seis anos nos vai aparecer uma Avaliação Externa de Escolas e vai avaliar a instituição. Ninguém trabalha a pensar nisso, agora, trabalhamos para aquilo que sabemos que são as nossas necessidades. A Avaliação Externa de Escolas dá-nos uma imagem bem acrescentada daquilo que é o nosso agrupamento, às tantas, até nos dão uma imagem que nós nem sabemos porque não temos bem consciência dela e eles reproduzem-nos uma imagem que nos torna mais conscientes, ou seja, quem está de fora, normalmente, distancia-se e tem outra perceção enquanto que nós podemos demorar mais tempo outros conseguem de fora ver mais facilmente e ficam a conhecer tão bem o agrupamento como nós ou até melhor. E agora nós pegamos nisso e fazemos outro caminho, mas não estamos a pensar que

daqui a cinco anos que vamos ter outra Avaliação Externa de Escolas. No dia a dia vão aparecendo outras situações que temos que resolver e não vamos fazer de conta de que não os vemos. Sentimos as coisas, embrulhamo-nos neles, pensamos na escola e é o que dá dez e doze horas de trabalho por dia e estou a falar de todos os professores.

A2: E aqui nota-se muito. As pessoas são muito colaborantes e ficam sempre que se pede. Há sempre alguém que ajuda e que fica.

A3: Muitas das atividades não é um que se lembra de as fazer. É sempre um conjunto de professores

A1: Muito sinceramente só ao nível da estrutura que trabalha para esse efeito, porque do resto não. Também depende muito da característica da escola, por exemplo, esta escola obrigatoriamente teve que arrancar com o trabalho colaborativo há mais tempo por causa das características que tinha, pelas necessidades que tinha, até pela própria nomenclatura que lhe foi atribuída pelo contrato TEIP e, logo aí, tínhamos que avançar com algo mais.

Entrevistadora: Mas terá sido o contrato TEIP ou a Avaliação Externa de Escolas?

A1: Terá sido o contrato TEIP e algumas alterações introduzidas a nível de organização, de estrutura e de funcionamento que já visavam resultados.

Entrevistadora: Aumentou a articulação curricular entre ciclos?

A1: Acho que sim. Esta escola acabou por, muito recentemente, ter que arranjar uma forma de desenvolver esse ... por exemplo, era um processo que até três anos atrás estava completamente parado.

Entrevistadora: Mas terá sido em função do saber que a Avaliação Externa de Escolas ia avaliar esse domínio?

A1: Eu acho que é um conjunto de coisas. É a relação da necessidade de conseguir alunos, de haver uma aproximação dos ciclos pela necessidade de receber alunos e, depois, penso que aí também mexeu um bocadinho a relação entre os ciclos porque tudo o que foi introduzido que direta quer indiretamente tem a ver com a Avaliação Externa de Escolas. Agora se disser que a Avaliação Externa de Escolas foi o principal fator impulsionador isso não acho. Agora se formos desbobinando vamos chegando a conclusões e a pontos importantes da Avaliação Externa de Escolas que os agrupamentos se preparam para cumprir.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a organização de atividades conjuntas entre os professores de diferentes departamentos?

A3: Eu acho que isso tem muito a ver com a força de todos aqui na escola, de querermos trabalhar porque isto é mesmo uma luta verdadeira termos que trabalhar para a imagem da escola devido à concorrência que temos. Nós sentimos que isso não podia ser assim, porque uma escola não anda aqui a ver quem faz mais ou menos, andamos a ver se fazemos o melhor, de qualidade, de ensino melhor e de melhores oportunidades para os alunos e nestas zonas as oportunidades são poucas e nós temos que lhes proporcionar e criar oportunidades e é isso que faz com que os professores trabalhem muitas horas. A Avaliação Externa de Escolas tem o pico, mas é sempre acompanhado de nós querermos melhorar o nosso espaço.

Entrevistadora: Após a Avaliação Externa de Escolas passou a haver uma maior preocupação com o sucesso académico dos alunos?

A4: Eu acho que isso está implícito. O professor quer sempre que os alunos tenham os melhores resultados, porque significa que o aluno está a aprender.

A3: Ao nível de uma direção a Avaliação Externa de Escolas pode ter muito interferência, porque o diretor recebe a informação e a seguir se tiver maus resultados, juntando aos resultados académicos não lhe agrada, porque o que quer é melhorar e ao querer melhorar tem que se apropriar dos departamentos, dos que têm os cargos, dos professores das lideranças intermédias e de certeza que lhes vai exigir mais porque quer mais o que faz com que os coordenadores, também, têm que pegar nos seus professores e pedir-lhes mais. Temos que fazer estratégias para isso, medidas de sucesso para aquilo, atividades conjuntas, articulação entre ciclos, entre anos e depois fazê-los trabalhar. É lógico que se eu

recebo já um Muito bom somos capazes de ficar um bocado... mas se eu recebo um Bom e quero obter um Muito Bom vamos ter que trabalhar o que está mal. Claro que acaba por estimular. Mas, normalmente, atinge mais diretamente uma direção, porque dali é que desce.

A1: Sim, mas muitas das coisas já estavam em andamento e a Avaliação Externa de Escolas veio, efetivamente, acelerar, direcionar as opções tomadas e direcioná-las mais para os resultados e disso não há dúvida nenhuma. Aliás o primeiro ponto da Avaliação Externa de Escolas são os resultados.

Entrevistadora: Então, na vossa perspetiva, qual é o papel da coordenação intermédia?

A2: É ouvir a direção. (risos)

A3: Para chegar ao terreno?

A2: Para chegar ao terreno, é claro. Ouvir as diretrizes, fazer chegar aos colegas, analisar, discutir e tentarmos que as alterações que forem pertinentes aconteçam através de estratégias. Normalmente é tudo analisado em departamento e nós fazemos a nossa contraproposta se por acaso não concordarmos com o que a direção nos diz, se acharmos que aquilo não está correto fazemos a nossa contraproposta, mas a finalidade é sempre a melhoria dos resultados dos alunos,

Entrevistadora: Do sucesso académico?

A2: Exatamente. Do sucesso académico.

A3: E lá estamos na qualidade. A famosa qualidade. De qualquer das maneiras nós devemos é ter respeito sobre como é que cada aluno aprende, porque são todos diferentes e há formas diferentes de aprender e de se motivar na sala de aula e quando nós pretendemos mudar alguma coisa a nível pedagógico ou de sala de aula é sempre na tentativa de que o aluno goste da escola, que esteja bem na escola, que esteja motivado, que goste daquilo que lá se está a tentar fazer com estratégias que nós podemos considerar ou não mais modernas, que cativem os miúdos. Por exemplo, nós achamos que temos sucesso educativo há muito tempo e para TEIP, isto é, fora de moda porque este tipo de escola não anda com noventas e tais por cento de sucesso tanto na interna como na externa, como aconteceu ainda o ano passado. No entanto, nós podemos ficar a pensar que face ao contexto e à análise de muitos dos sucessos que podemos traduzir em classificações, como por exemplo, o três, o quatro e o cinco ou o muito bom, o bom, etc., que nos dizem que um aluno de três é um aluno de sucesso em que o três pode estar ali com dúvidas, porque tanto pode dar para o três como pode dar para o dois, ou seja, eu penso assim: quando estou a pensar na qualidade do ensino não devemos comparar com a qualidade das camisas e de não sei o quê, onde é que eu vejo a qualidade? Entre se o aluno está ou não motivado para estar ali a fazer aquela aprendizagem e se interessa por aquilo e se aquilo vai de encontro aos interesses e talentos deles, etc., e se aquela prática que o professor está a proporcionar se o faz realmente aprender, mas aprender para sempre.

A4: Aprendizagem na vida prática.

A3: Para a vida prática, para a sua vida pessoal, para o seu dia a dia e, por isso, é que ele depois já não é indisciplinado, já não é malcomportado, não fica retido e sente-se feliz na escola. Eu acho que isso é que faz a diferença

A2: Não é o três o quatro ou o quatro e o cinco.

A3: Não é o andar ali a medir... e continuamos no cognitivo. Uma criança que vem ao corta-mato e consegue arrecadar todos os prémios e que melhora a imagem da escola é uma criança que tem outro tipo de inteligência e a escola tem obrigação de a aproveitar e de a valorizar tal e qual como outro aluno que se destaca a nível cognitivo, mesmo que as notas desta criança sejam todos de nível três. É essa a qualidade que eu digo que a escola tem que ir procurar.

A2: Claro.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu a organização de atividade conjuntas entre professores de diferentes ciclos?

A1: Atividades conjunta? Não acho que não porque já havia uma cultura de trabalho entre ciclos, nomeadamente, de atividades do PAA. Algumas dessas atividades já são pensadas na participação de

todos. Enquanto algumas são comuns e realizam-se nas suas estruturas, outras são comuns e são realizadas na escola sede com abertura à comunidade.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

A4: Conheço.

A3: Eu conheço porque essas conquistas é que me dão informação para eu melhorar ainda mais o meu departamento. É a autoavaliação que me dá toda a informação que me permite ver desde o pré-escolar até ao nono ano o que temos que melhorar, isto, é, que nos permite ver o que temos que melhorar para que quando o aluno chegar ao nono o problema já esteja a acontecer.

A2: Para o aluno não perder o comboio.

A3: Claro, para que o aluno não perca o comboio.

Entrevistadora: Têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?

A4: Eu ainda não estava cá.

A3: Este ano ainda não decorreram. Vocês ainda estão a reunir documentos, não é? Pelo menos eu enviei vários.

A2: É. Neste momento estamos a... já vamos fazer um inquérito

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

A3: Eu acho que sim, até porque muitos deles têm cargos em simultâneo o que os obriga a estarem informados. Esses professores têm tempos letivos para trabalharem nessa atividade porque, de facto, isso gasta muitas horas. O que eu vejo é que eles vêm para aqui muitas vezes durante o ano.

A1: Sistemático? Ainda não é. Está, agora, a começar a ser.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

A3: Sim os resultados. Usamos o Facebook, a página da escola, o boletim da Câmara – o boletim da Educação da Câmara – os jornais locais quando é uma notícia mais pomposa, há cartazes de divulgação que espalhamos pelas escolas e colocamos nas vitrines para os pais verem. Todas as semanas eu tenho a responsabilidade de enviar para um elemento da equipa de autoavaliação essas informações e, depois, é só uma questão de fazer a estatística.

Entrevistadora: A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação?

A2: Foi elaborado um plano de melhoria.

A3: Sim, embora ainda não tenha sido feito dos resultados mais recentes.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

A2: Sim.

A3: Sim e os objetivos foram atingidos e alguns deles até superados. E não houve nenhum que tivesse ficado por realizar, mas nós a nível de TEIP temos isso sempre controlado, porque temos de fazer uma monitorização de seis em seis meses de tudo o que está a acontecer e temos a noção daquilo que está a acontecer ou não.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?

A1: Em relação a isso não há a mínima dúvida. Eu acho que não só contribuiu como foi o principal motor, motivo, a razão do processo se desenvolver, sendo que os documentos que a equipa cria são estruturantes da organização.

A2: Eu acho que sim, porque foi uma das coisas que detetada na última inspeção.

A3: Aliás, era o ponto de partida.

A2: Na última inspeção foi falada a autoavaliação...

A3: De termos uma noção de como é que nós estamos, de dar um reflexo do que fazemos...

Entrevistadora: Mas já havia autoavaliação antes de teres tido a primeira inspeção ou não tinha nada?

A3: Pelo pouquinho que eu sabia tínhamos

A1: Tínhamos. Era o ,não era?

A3: Vinha cá o Professor José Augusto. Já fazíamos, mas ficava-se só, eu lembro-me perfeitamente...

A1: Pelos resultados académicos.

A3: Pelos resultados académicos. A autoavaliação era o ... que fazia só e lembro-me do Professor ter dito que o problema foi estarmos a insistir um ano ou dois centrados nos resultados. Os resultados são sempre mais fáceis, não é, porque são mais quantificáveis. Depois até foi por sugestão do Professor que alargamos o âmbito do estudo.

Entrevistadora: Mas já pensando na Avaliação Externa de Escolas?

A3: Eu acho que sim.

A1: Ah, eu acho que sim.

A3: Estávamos a pensar na Avaliação Externa de Escolas e que fomos alertados muitas vezes para o que seria necessário, o que era avaliado numa Avaliação Externa de Escolas. Lembro-me de estar presente em duas ou três reuniões e de ser feita referência a isso.

Entrevistadora: O que é que os pais valorizam mais os resultados da Avaliação Externa de Escolas ou os *rankings* de escolas?

A3: É aquilo que os pais têm mais acesso e que são os *rankings* através dos jornais...

A2: Pelos meios de comunicação...

A3: Os jornais, as televisões...

A1: Até conseguem fazer leituras enfiadas dos rankings.

A3: Isso também fazem os pais.

A1: Os pais fazem porque isso já vem de outros lados.

A3: Mas não quer dizer que os pais não possam ter acesso aos relatórios da Avaliação Externa de Escolas porque estes estão na plataforma e é enviado a todas as associações de pais e, portanto, ao ser enviado eles se quiserem leem e poem nas reuniões deles para discutirem. Mas eles não entendem aquela linguagem com facilidade, isto é, quando se fala, por exemplo, em articulação curricular ou em supervisão pedagógica eles não sabem bem o que é. Às vezes, até nós docentes temos alguma dificuldade.

A2: É porque é extenso e os *rankings* são só números.

A3: São só números e depois aquilo já vem feito de forma a que eles entendam.

A1: ... Mas vamos ver o outro e o não-sei-quantos está acima ou está abaixo e está dez lugares acima, ui está muito abaixo... é a pior escola do agrupamento...

A3: E depois isso não ajuda nada, porque às vezes não é bem assim.

A2: Não se considera o número de alunos das escolas...

A3: Os prolemas da escola... Mas não são só os pais que valorizam isso. As Câmaras... que andam sempre na comparação. Onde há privados e públicos a brincadeira já não soa tão bem.

A2: Andam a competir.

Transcrição da entrevista aos coordenadores de departamento (Estudo de Caso II)

Data de realização da entrevista: 15.07.2016

A entrevista iniciou-se com a prestação de esclarecimentos sobre a temática em análise bem como os objetivos que estavam na base da entrevista. Os entrevistados foram, ainda, informados da confidencialidade da entrevista e do envio, posterior, aos entrevistados para que possam dar o seu consentimento.

Entrevistadora: Quais são as habilitações académicas que possuem, o tempo de serviço e os cargos que desempenham na escola? Têm alguma formação especializada?

B1: Sou do grupo 420 – Geografia – e estou a trabalhar há dezanove anos como professora. Estou aqui desde 2006 e tenho tido vários cargos cá na escola. Neste momento sou a coordenadora da equipa de autoavaliação.

B2: Sou professora do quadro do grupo 220, de Português/Inglês. Estou efetiva nesta escola há quinze anos e trabalho há vinte e três anos. Sou coordenadora de clubes e projetos do Agrupamento e, também, tenho a função de diretora de turma há muitos anos.

B3: Sou do grupo 260, de Educação Física. Tenho trinta anos de serviço e estou nesta escola há vinte e anos. Sou coordenadora de diretores de turma do segundo ciclo, sou subcoordenadora de Educação Física e sou, também, diretora de turma. Também faço parte da equipa de autoavaliação.

B4: Sou do grupo 400 da área do terceiro ciclo. Estou nesta escola há seis anos, mas já com vinte e sete de serviço e sou coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas e sou coordenadora de História, por inerência.

B5: Sou coordenador do primeiro ciclo e, também, sou coordenador de estabelecimento. Estou neste agrupamento desde 2000 e já tenho trinta e seis anos. Fiz um complemento de formação em Língua Portuguesa em 2004 e sou coordenador de departamento.

B6: Sou educadora de infância, trabalho há trinta e três anos e neste agrupamento, que nessa altura ainda não era agrupamento, há vinte e seis anos. Sou coordenadora de departamento.

Entrevistadora: E formação especializada?

B1: Não. Só na minha área. Fiz mestrado em Climatologia.

B2: Não.

B3: Não tenho nenhuma formação.

B4: Não tenho nenhuma especialização.

Entrevistadora: Conhecem o relatório de Avaliação Externa de Escolas?

B6: Sim, sim.

B2: Sim.

B4: Sim.

Entrevistadora: Os relatórios da Avaliação Externa de Escolas foram analisados no departamento a que pertencem?

B5: Foram.

B2: Foram enviados para cada...

B6: ... para cada departamento.

B5: No caso do pré-escolar foram analisados em departamento.

B6: E no primeiro ciclo, também, dentro daquelas questões que eles acharam mais pertinentes.

Entrevistadora: Portanto, foi tudo analisado em departamento?

B4: Como coordenadora de departamento e, eu acho que sou a única do terceiro ciclo, foi em particular, como o colega estava a dizer, naqueles departamentos cujas questões versavam mais a melhoria, portanto, os assuntos mencionados pela Avaliação Externa de Escolas, nomeadamente, no departamento de Ciências que era por causa do caso das ciências experimentais e por aí fora e no caso das expressões porque tinha mencionado lá um dos itens da parte, por exemplo, da articulação com Educação Visual e a Matemática. Logo, nós sabemos e em Conselho Pedagógico foi mencionado que os departamentos analisaram em pormenor.

Entrevistadora: O relatório da Avaliação Externa de Escolas levantou questões pertinentes sobre questões pedagógicas, curriculares ou organizacionais?

B4: Curriculares porque era a tal questão das experiências, se se faziam ou não, e tinha a ver com o cumprimento do currículo. Outras eram mais pedagógicas, por exemplo, a distribuição da carga horária pelos professores, a qual das áreas dedicavam mais tempo ou menos tempo.

B1: Também organizacional, na questão da supervisão.

B3: Ah, sim, sim.

Entrevistadora: O relatório de Avaliação Externa de Escolas deu origem a um plano de melhoria a nível departamental? Foi feito um plano de melhoria a quando da primeira Avaliação Externa de Escolas?

B1: O plano de melhoria foi feito pela direção e foi dado a conhecer. Toda a gente teve conhecimento.

Entrevistadora: Mas imagino que seguindo as orientações que saíram dos departamentos? Foram apontadas falhas e, com certeza, a nível de departamento fizeram algo.

B4: Sim, exatamente.

B1: Sim, sim. Até porque cada um partilhou sugestões. Já não me lembrava disso. Cada um enviou sugestões, nomeadamente, os departamentos onde estavam os problemas em concreto.

B5: A nível do primeiro ciclo havia essa questão das Ciências Experimentais e, depois, foi tudo trabalhado.

B1: Agora as consequências, ou melhor, a avaliação é que eu já não sei se...

Entrevistadora: Vocês têm dois relatórios e foram apontados problemas no primeiro e no segundo e que talvez no segundo relatório alguns dos problemas anteriores já não tenham sido mencionados.

B6: Alguns foram mencionados porque fazia referência ao último relatório...

B3: Ao de 2009.

B6: ... por causa da equipa de autoavaliação. Mas o relatório ainda fazia referência.

B3: Mas dizia que havia melhorias.

B4: No primeiro estávamos mesmo... não havia equipa de autoavaliação. Foi formada naquela altura. Eu lembro-me perfeitamente porque eu pertencia e fomos apanhados um bocadinho...

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a valorização dos resultados académicos dos alunos?

B1: Eu acho que isso conta sempre.

B6: Por muito que uma pessoa não queira vamos dar muita importância aos resultados

B1: Os resultados estão no topo de tudo e de todas as nossas ações

Entrevistadora: Acham que a Avaliação Externa de Escolas está por trás de uma maior valorização dos resultados dos alunos? Por exemplo, mexeram-se nos critérios de avaliação?

B1: Foram alterados.

B2: Fizemos.

B3: Sim, sim, sim.

B4: Foram feitas grelhas. Atribuição de itens mais específicos e de percentagens específicas.

B5: No último departamento fizemos alterações aos critérios do primeiro ciclo, também.

Entrevistadora: E isso terá a ver com a Avaliação Externa de Escolas?

B4: Tem.

B5: Deve ter alguma ligação.

B4: Tem um bocadinho, porque eu lembro-me que os Inspetores apostavam muito na mesma pergunta: "E como é que isso é visível?". E pediam documentos e mais documentos e nós acabamos por ter que fazer uma série de documentos porque nós dizíamos que fazíamos isso na prática, mas não havia documentos a provar isso.

B5: Não havia documentos.

B6: Evidências, não havia evidências.

B4: Por isso, nesse aspeto acho que sim.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas permitiu a dinamização de atividades comuns entre os professores de turma, seja, no primeiro ciclo e no pré-escolar?

B1: Nesse aspeto eu acho que não.

B2: Nesse sentido eu acho que a escola sempre criou um espírito, quer tenha havido a Avaliação Externa de Escolas ou não, de dinâmica de há muitos anos. Eu estou aqui há dezoito anos e sempre todos os grupos disciplinares sempre trabalhavam em conjunto. Basta contar uma situação: a Semana da Leitura aqui engloba desde atividades do pré até aos meninos do terceiro ciclo...

B6: Os profissionais...

B2: ... matemáticas que, normalmente têm mais dificuldade em interligar, Físico-química, Inglês, Francês...

B3: Educação Física.

B2: ...todas entram nas atividades dinamizam-nas. Não teve muito a ver com essa Avaliação Externa de Escolas.

B3: Porque já era uma prática da escola.

B2: Existe um dinamismo muito grande.

B6: E há outra coisa, também, engraçada... quando vem a Inspeção nós como fazemos já isso, não valorizamos tanto quanto eles, se calhar, estão há espera. Porque quando nos falam disso nós já fazemos de forma natural.

B2: Eu recordo-me de ter lido no relatório de Avaliação Externa de Escolas e, que me diz respeito, havia um reconhecimento da comunidade e de todas as atividades existentes aqui no Agrupamento. Isso já faz parte de nós.

Entrevistadora: Consideram que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade ou a Avaliação Externa de Escolas veio reforçá-las?

B1: Eles valorizam pouco isso, acho eu.

B2: Eu penso que nós tivemos mais cuidado em chamar a comunidade à escola. Já fazíamos pontualmente e como a Semana da Leitura, em dias do Diploma, dias do Agrupamento, que são dias muito específicos e que envolvem e nós trazemos muito a comunidade, começamos a ter mais cuidado, mas ainda não estamos no ponto que queremos.

B1: Começamos a ter mais cuidado é com a visibilidade...

B2: Visibilidade...

B1: ... das coisas.

B2: Mas mesmo assim é engraçado. Na reunião de projetos, da semana passada, e isto tem que ser ainda mais valorizado, mais visível porque para nós como é tão normal fazemos isto há muitos anos e achávamos que até não era importante, mas nos tempos que correm é preciso passar para a comunidade ... (riso)

B1: Há aqui, também, algo que vem de trás. Nós fazemos as coisas, mas também não temos necessidade de mostrar ou para que os outros vejam. Não é necessário. Acho que o professor é um bocado minimalista.

Entrevistadora: Será que não é por causa da visibilidade porque estamos numa lógica de mercado?

B5: Nós no conselho pedagógico debatemos essa questão.

B4: E nós decidimos precisamente este ano e, por isso, é que há aquela atividade aberta para a comunidade.

B2: Nós somos das poucas escolas do concelho ou aqui mais perto em que os alunos vão às viagens de finalistas do nono ano e isso não passa para a comunidade, então vamos tentar... é um ponto de melhoria que nós temos consciência que temos que trabalhar.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu o aumento da participação dos professores no departamento, nas reuniões de grupo?

B6: Eu acho que não tem a ver com a Inspeção. Acho que tem a ver um bocadinho, por exemplo, no caso do pré-escolar houve mudanças, houve dois elementos que regressaram e acho que tem a ver com a forma como as pessoas estão em termos profissionais e como vieram duas colegas de agrupa-

mentos distintos acabou por ser uma mais-valia para o grupo. A partilha, o facto de se falar de determinadas coisas acabou por fazer com que toda a gente se envolvesse ainda mais.

B5: Quem vem de fora traz outras ideias.

Entrevistadora: Então na perspetiva do B6 não teve nada a ver. E na sua perspetiva, B5?

B5: Eu penso que não. Eu já estou aqui neste agrupamento há muitos anos, desde 2000, e acho que não. Mesmo quem vem de fora nota que isto já é uma coisa que já é hábito.

B1: Eu acho que nós falamos um bocadinho de estratégias, mas foi muito em função do projeto educativo. O projeto educativo estava baseado, teoricamente, nas equipas educativas...

B6: ... nas comissões...

B1: ... nas comissões. Era um modelo de trabalho diferente. Acontece que as equipas educativas não surtiram o efeito que nós desejávamos e, então, partiu-se para outro tipo de equipa que eram as equipas por grupo disciplinar e, neste momento, nós trabalhamos em grupo disciplinar semanalmente. Temos um tempo no horário em que estamos em conjunto a trabalhar e isso acabou por aumentar o trabalho colaborativo, mas só mais dentro do grupo. Depois reunimos em departamento, mas quando é mesmo estritamente necessário.

B4: Exatamente. Foi a grande alteração. Todos os sétimos reúnem e todos os oitavos e ... é esse o modelo de que estávamos a falar. As equipas que havia anteriormente não resultaram.

Entrevistadora: Então a articulação não funcionou.

B4: O objetivo inicial era facilitar a articulação horizontal ser mais fácil. Vários professores de várias disciplinas, dos vários grupos e interagirem para cada ano e chegou-se à conclusão de que não funcionava. Funcionam mais estes grupos disciplinares que trabalham estratégias e planeiam objetivos e, depois, articulamos no departamento.

Entrevistadora: Ou seja, todas estas alterações tiveram a ver com o vosso funcionamento interno e nada a ver com a Avaliação Externa de Escolas?

B2: Sabe que eu acho que mudou com a Avaliação Externa de Escolas foram as grelhas e atas que nos pediram e mais nada.

Entrevistadora: Com as evidências.

B6: É isso mesmo.

B1: Mas isso também teve a ver com a avaliação dos professores. Mas a verdade é uma, e agora estou a falar do caso da avaliação interna, nós se não tivermos atas temos dificuldades em fazer a avaliação, porque não há documentos escritos e, isso, é importantíssimo.

B6: E acabamos, por exemplo, em departamento a ter mais cuidado com as atas porque haviam assuntos de que nós falávamos e, às vezes, passavam ao lado.

Entrevistadora: Mas isso foi ou não uma consequência da Avaliação Externa de Escolas?

B1: Acabou por interferir na melhoria.

B2: Nesse sentido foi.

B6: E a Avaliação Externa de Escolas, por exemplo, uma das coisas que apontou ao pré-escolar foi a ficha informativa que nós não tínhamos e que tivemos que a estruturar, porque nós dávamos a informação aos pais e demonstrávamos através do dossiê dávamos as informações aos pais, mas eles não queriam isso. A partir daí tivemos de definir em departamento uma grelha.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas promoveu uma maior articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas de gestão intermédia?

B4: Maior exigência. Eu acho que sim. Estão sempre a pedir para...

Entrevistadora: Por parte da direção?

B4: ...essencialmente na tal questão da supervisão. A direção a insistir com os coordenadores para a questão da supervisão que temos de implementar.

Entrevistadora: Que ainda não está implementada aqui no agrupamento?

B1: O ano passado fizemos, na equipa de autoavaliação, fizemos um trabalho de, digamos que...de supervisão indireta. Avaliamos o processo de ensino aprendizagem como uma forma de medir qual era a situação.

B4: Na altura em que tivemos de avaliar docentes, pronto, tínhamos a supervisão normal com aulas assistidas, mas nesta fase estamos a avaliar contratados e não estamos a implementar a estratégia de aulas assistidas. A supervisão é mais no sentido de colaboração com os colegas, ir orientando, ir perguntando, mas eu não vou assistir às aulas do colega.

B1: É porque precisa de ser criado um modelo que se pudesse seguir. Eu sempre achei que tinha que haver um modelo de trabalho, até progressivo, que podia ser dentro do grupo de trabalho, por exemplo, e depois íamos alargando, mas sem um plano de trabalho não se avança nem há credibilidade para implementar seja lá o que for. É preciso sentar, fazer um plano estratégico e no primeiro ano vamos fazer isto e, no segundo aquilo, mas temos um documento base que nos orienta e que está sustentado pelo conselho geral.

B2: E se calhar com orientações da Avaliação Externa de Escolas.

Entrevistadora: Verificou-se o aumento da preocupação com a melhoria da relação pedagógica, após a Avaliação Externa de Escolas?

B5: Não houve grandes alterações.

B2: Nesse aspeto eu acho que não.

B1: O ano passado naquele relatório uma das conclusões que extraímos é que essa relação é muito boa. Esta escola sempre teve essa característica. É uma escola de afetos e mesmo os alunos confirmam essa situação.

Entrevistadora: E em relação ao trabalho cooperativo entre os professores, verificou-se algum aumento após a Avaliação Externa de Escolas?

B1: Isso foi o que já dissemos há pouco. No nosso caso foi mais por causa da implementação do projeto educativo do que pela Avaliação Externa de Escolas. Agora, esse elemento é que se enquadrava bem, é um elemento importante. Agora quando se faz um projeto educativo ele tem por base ver o que é que se tem que melhorar e o que é que vai ao encontro dos interesses.

Entrevistadora: O projeto educativo foi, também, elaborado tendo em conta a Avaliação Externa de Escolas?

B1: Sem dúvida.

B5: Vão focar-se pontos que foram salientados.

B1: Até porque a filosofia de base do projeto educativo era o conceito da democracia, a audição de toda a gente, toda a gente colabora, toda a gente dá a opinião e, depois, recolhemos as opiniões e traçam-se as estratégias. Tinha uma filosofia muito colaborativa.

B2: Até o próprio tema do nosso projeto educativo vem de encontro a essa linha orientadora.

B1: É claro que isso era um ponto forte da escola. Uma escola que sabe ouvir, que partilha, que valoriza a opinião dos professores, da comunidade educativa, em geral, é importante. Claro que uma pessoa quando está a fazer um projeto educativo quer melhorar, aliás o objetivo estratégico, a finalidade base era transformar a escola numa espécie de líder a nível desta área, porque há uma boa relação pedagógica com os alunos e uma boa segurança a nível da escola. Entretanto, há coisas que não foram atingidas, porque as solicitações são muitas.

Entrevistadora: E quando falamos em articulação curricular? Havia alguma coisa no relatório sobre isso?

B4: A parte da Matemática lembro-me que sim. A Matemática e Educação Visual. Como é que as notas de Educação Visual eram tão boas e as de Matemática tão fracas quando havia lá a parte da Geometria.

Entrevistadora: E a articulação, por exemplo, entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, o segundo ciclo e o terceiro ciclo?

B4: Nós já experimentamos milhentas coisas. Já reunimos, já fizemos papeis, documentos e, depois, na prática chegamos e vemos que não é possível a elaboração desses documentos. É obvio que todos nós sabemos que temos a articulação horizontal e vertical melhor ou pior conforme os departamentos e conforme as disciplinas que se prestam mais ou menos. Temos tentado fazer o nosso melhor, mas é mais nestes trabalhos de equipa que fazemos isso. Portanto, é mais a nível de pessoas do que dos documentos.

Entrevistadora: Então funciona melhor na horizontal do que na vertical?

B4: Não. Na horizontal e na vertical. Agora está também a funcionar razoavelmente na vertical, mas nunca se consegue é como eles querem que é com os tais documentos formais. Nós já experimentamos documentos muito bonitos e chega-se à conclusão depois que não é aplicável.

B2: Mas existe uma comissão de articulação, que é um grupo de colegas, com um elemento de cada departamento e de cada nível de ensino que se junta e veem em termos de articulação o que podem fazer.

B4: Existe e temos trabalhado todos os anos e temos feito documentos e documentos...

Entrevistadora: Mas essa preocupação com a articulação começou após a primeira visita da equipa da Avaliação Externa de Escolas?

B2: Não já existe há muitos anos. (várias vozes concordantes e em simultâneo).

B4: Tantos anos, tantos anos...

B2: Eu até acho que diminuiu.

B4: Era isso que eu estava a dizer. Diminuiu a parte formal, porque nós chegamos à conclusão de que os documentos todos bonitos não adiantavam nada.

B1: Aquilo era só pro forme.

B4: Muitas vezes há falta é de visibilidade, porque muitas vezes pensamos que “Ok! Tu dás isto e eu dou aquilo” e depois no sumário que nos pediam e depois falhamos outra vez.

B1: Por exemplo, nos planos de aula tem e não tem nós sumários.

B4: Mas é isso que eu estou a dizer. Nos planos é mais fácil. A colega está como coordenadora de projetos e vê lá nos nossos planos, nas planificações todas direitinho que realmente articulamos com este, com aquele e com outro e, depois, chegamos à hora H, na aula estamos sempre a articular e no sumário não está isso.

B1: Mas o plano de aula também pode ser consultado e é uma evidência.

B2: Mas para lhe dar um exemplo muito importante daquilo que nós fazemos. O dia do agrupamento este ano foi uma Feira Romana que englobou 1200 alunos e todos trabalharam em articulação desde a pré até ao 3ºciclo. Isto foi uma articulação vertical notória e bem visível.

B4: Está registado nas planificações só que não está no sitio específico “Articulação com...”

Entrevistadora: Essa atividade que organização foi em conjunto, mas deem-me mais exemplos de atividades comuns.

B2: Dia do Diploma, a Semana da Leitura...

B6: A Semana da Alimentação.

B4: As visitas de estudo que são flagrantes porque vão quase sempre dois ou três grupos envolvidos numa viagem só.

B2: Nós aqui até temos uma por ano e, por isso, englobamos várias disciplinas numa visita só.

Entrevistadora: Conhecem as atividades desenvolvidas pelo grupo de autoavaliação da escola?

B2: Claro.

B5: Sim.

Entrevistadora: Têm respondido a inquéritos elaborados pelo grupo de autoavaliação?

B6: Sim.

B1: Este ano não, porque este ano foi uma espécie de ano zero, uma vez que nós mudamos de metodologia de trabalho, porque que estávamos com o PAR e agora o que me agrada mais neste modelo é que nós é que escolhemos o nosso modelo de trabalho e, isso, é uma vantagem. Agora há aspetos que nós de facto temos que mudar, porque há muito trabalho que já está feito, nós temos muito trabalho feito só que depois fazemos o relatório, o plano de melhoria, mas depois acaba por não ter impacto.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação da escola tem realizado a avaliação de modo sistemático?

B1: Sim e ininterruptamente. Desde 2010.

B6: Ainda ontem estive a trabalhar para a autoavaliação.

Entrevistadora: Mas sempre a mesma equipa ou já sofreu alterações?

B1: A equipa é sempre a mesma. O que sofreu algumas alterações foi a coordenadora da equipa.

Entrevistadora: O grupo de autoavaliação tem divulgado os resultados da sua atividade?

B1: A equipa apresenta o relatório ao conselho pedagógico...

B5: ... no conselho pedagógico...

B1: A direção depois divulga nos departamentos...

B4: ... para ser apreciado e depois é aprovado em conselho geral. Após isso cabe à direção fazer chegar esse documento a todos os docentes.

Entrevistadora: Colocam-no na página de *Interne*?

B5: Está no Moodle.

B2: Sim.

B4: Foi o que falamos no último conselho pedagógico e que está a falhar um bocadinho... a divulgação, mas é por uma falha ...

B3: ... técnica...

B4: ... de tempo, de pessoas disponíveis para estarem sempre a atualizar e os vários projetos não estão a ter a visibilidade que deviam. Ficou escrito em ata que é uma das prioridades em que nós temos que apostar.

B5: O professor de Informática estava ontem a tratar de fazer um novo *layout*...

B1: Agora é verdade que apresentar isto numa reunião geral no início do ano aos colegas seria uma ideia.

B6: Mas porque é que não vais ao conselho geral apresentar essa sugestão?

B4: Eles analisam.

B1: Eles analisam. Eu acho que é muito mais aos docentes, porque os docentes não têm noção do trabalho que é feito. Era importante que expor o que se está a fazer até por parte de outras equipas. Até porque tem que haver um trabalho de preparação porque nós temos um conjunto de aspetos a avaliar e quem vai ser avaliado tem que se preparar para isso, ou seja, criar registos escritos.

Entrevistadora: Mas vocês só fazem o relatório ou fazem mais para além do relatório?

B1: Fazemos mais do que o relatório.

Entrevistadora: Por exemplo?

B1: Toda a parte de preparação do relatório para a qual nós reunimos mensalmente. Temos uma reunião em conjunto, depois todo o trabalho que ...

B4: Fazem a recolha de dados.

B1: Mas isso é inerente ao relatório.

Entrevistadora: A escola tem elaborado planos de melhoria a partir dos resultados da autoavaliação?

B1: Elaborou-se um plano de melhoria com base no relatório da Avaliação Externa de Escolas que foi obrigatório. A equipa de autoavaliação é que estava a fazer isso, mas como não há comprometimento por parte da direção depois não é aplicado.

Entrevistadora: Mas o plano de melhoria não costuma ser competência da equipa de autoavaliação.

B6: Mas aqui como nós que o fazemos

B1: Mas neste relatório que já tem os aspetos que devem ser considerados para melhoria eu acho que compete à direção implementar e é aí que está a falhar. Foi uma das coisas que na Avaliação Externa de Escolas foi negativa é que de facto o trabalho que a equipa de autoavaliação faz não tem visibilidade, não tem impacto porque depois não é aplicado. Depois há um trabalho adicional e que é, historicamente, todos os anos é mandado um relatório para a Direção Geral de Educação e eu como coordenadora sinto-me na obrigação de o fazer e faço, também, esse relatório. Agora, isto é uma duplicação de trabalho porque este relatório já vai ao encontro daquilo que o Ministério pretende só que há forma de trabalho que já estão de tal forma enraizadas que já se tem medo de fugir, de não estar a responder.

B4: Mas este ano já foi melhor, porque para elaborar este plano já houve uma reunião alargadíssima com vários coordenadores insistindo mais naqueles grupos em que havia os tais aspetos a melhorar e tivemos aqui duas a três reuniões

B5: Três...

B4: ... em que foram propostas atividades....

B1: Agora esse documento já pode servir de base quer ao plano de melhoria quer ao próprio projeto educativo que tem que ser feito. Mas o que tem que ficar no claro no conselho pedagógico é que a equipa de autoavaliação tem que ter documentos escritos por parte dos projetos, do sucesso Mais até dos departamentos... Porque nós para o ano temos um cronograma a cumprir, uma vez que começa um novo projeto educativo que coincide com o nosso plano estratégico e temos uma série de itens a avaliar em cada uma das dimensões, uma série de indicadores e critérios e precisamos de elementos. Claro que depois vamos precisar de fazer inquéritos, de fazer relatórios e essas coisas.

Entrevistadora: Conhecem os resultados dos planos de melhoria?

(risos)

B1: Este é o grande *handicap*. Aliás já apontei isso num dos itens do Projeto Educativo e tem lá o trabalho da equipa com muitos aspetos positivos, mas depois falta o resto e isso tem que ser melhorado.

Entrevistadora: A Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a consolidação do processo de autoavaliação da escola?

B1: Sim, sim, sim. Se não fosse a Avaliação Externa de Escolas não havia autoavaliação.

B5: Claro.

B6: Começou logo com a primeira inspeção que veio cá.

Entrevistadora: Então aqui na escola ela só arrancou depois da Avaliação Externa de Escolas?

B6: Foi precisamente nessa altura.

B5: Nós tivemos uma reunião e a partir daí começamos a trabalhar.

Entrevistadora: O que é que os pais valorizam mais os resultados da Avaliação Externa de Escolas ou os *rankings* de escolas?

B6: Aos *rankings*.

B1: *Rankings*. O que é que é mais visível?

B4: Claro.