Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Avaliação externa e melhoria curricular da escola: O foco na colaboração docente

abril de 2025

Avaliação externa e melhoria curricular da escola: O foco na colaboração docente
Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda
UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Avaliação externa e melhoria curricular da escola: O foco na colaboração docente

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco
e do
Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

abril de 2025

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.



Atribuição
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o contributo dos outros.

Sem eles, não seríamos quem somos, não ousaríamos sonhar mais além, não alcançaríamos tanto.

À margem da vida pessoal, que, não desmerecendo relevância, deixo para outras vias, cabe o mérito às escolas e aos seus profissionais, que possibilitaram boa parte da investigação que enforma o meu processo investigativo...

...aos colegas, de diversos países e culturas, que comigo, partilharam os seus passos, na Universidade do Minho...

....aos Professores da UM que, com orgulho, posso dizer ter tido o privilégio de conhecer e, com eles, aprender, entre os quais tenho de destacar os Doutores Licínio Lima, José Carlos Morgado, José Brandão e Leandro Almeida; as Doutoras Altina Ramos, Maria José Casanova e Natália Fernandes...

...aos académicos de diversos pontos do país, que, em múltiplos eventos, partilharam os seus saberes, alargaram os meus horizontes e contribuíram para as minhas reflexões e os meus progressos, entre os quais, pela sua colaboração, ao longo dos diversos momentos do meu percurso, o Doutor Carlos Barreira (Universidade de Coimbra) e a Doutora Marta Abelha (UAB)....

....aos Ilustres mentores e orientadores que me inspiraram com o seu foco e dedicação ao trabalho, reconfiguraram a minha visão e o meu pensamento científicos e, com o seu Saber, enobrecem a Academia: Doutora Filipa Seabra (UAB) e Doutor José Augusto Pacheco (UM)

.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Avaliação Externa e Melhoria Curricular da Escola: O foco na colaboração docente

RESUMO

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), da responsabilidade do Ministério da Educação, existe, em Portugal, desde 2006, com o desígnio de contribuir para a melhoria da qualidade educativa e letiva e lograr repercussões nas comunidades escolares. Está, presentemente, no seu terceiro ciclo (III AEE), evidenciando-se, ao nível concetual, um especial posicionamento de valorização do papel ativo da Escola e dos seus atores na construção dessa qualidade. Como exemplos, salientam-se referentes com incidência nos processos de melhoria sustentados nas práticas docentes, particularmente, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, o referente "Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo". O conceito de regulação emerge, neste contexto específico, de uma forma pouco esclarecida. Contudo, a sua associação a trabalho colaborativo conduz ao entendimento como regulação profissional, distanciando-se de uma regulação normativa e fiscalizadora – incentivando a qualidade educativa através das interações docentes de articulação e colaboração quotidianas, nas Escolas – uma das linhas de força das políticas educativas portuguesas, aliás em linha com orientações internacionais. Conhecer melhor o percurso da AEE; averiguar o impacto da sua ação na melhoria da qualidade educativa e letiva das escolas; perceber o papel assumido pelos docentes, através das suas práticas colaborativas, foram objetivos centrais da investigação (enquadrada no Projeto FCT: 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 (MAEE) PTDC/CED-EDG/30410/2017), desenvolvida ao longo de quatro estudos sucessivamente aprofundados, apoiados numa metodologia essencialmente descritiva, interpretativa: i) análise de conteúdo dos relatórios dos três ciclos de escolas do norte do país (58); ii) entrevistas individuais a Diretores de escola de um dos distritos (11); iii) grupos focais com Líderes Intermédios (10, envolvendo 87 líderes); iv) inquérito por questionário a Docentes (91). Os resultados permitem conhecer a disparidade de realidades educativas, na zona norte, problematizando, por sua vez, a uniformização, a vários níveis, presente nos relatórios produzidos nas visitas das equipas AEE aos mesmos, não relevando a especificidade dos contextos; assinalam a relevância da monitorização e acompanhamento das escolas, realizada através da AEE, assinalando, porém, limitações quanto ao impacto da mesma, em função de diversas condicionantes (entre as quais, além da citada, a sua regularidade temporal), sendo apresentadas, pelos participantes nos estudos, sugestões para a sua melhoria; identificam a existência de práticas de ativa e impactante colaboração docente, consideradas, pelos participantes, mais-valias para a qualidade educativa das suas escolas, mas com pouca visibilidade, nos relatórios produzidos pela AEE; e enfatizam as relativas escassez e superficialidade dos espaços/tempos de reflexão entre os docentes acerca das suas próprias interações pedagógicas. Em síntese: a AEE é considerada uma medida necessária e proveitosa, mas carece de imprescindíveis ajustamentos; a qualidade educativa das escolas exige uma maior valorização do papel que é desempenhado pelos docentes; a consistência das práticas de autorregulação e de regulação entre docentes, colaborativa, emergem como uma agenda premente nas Escolas.

Palavras-chave: Avaliação Externa das Escolas; Inovação e Melhoria Curricular; Qualidade Educativa; Trabalho colaborativo; Regulação por pares.

ABSTRACT

The External Evaluation of Schools (EES) is under the responsibility of the Portuguese Department of Education, since 2006, aiming to contribute to the improvement of educational and teaching quality and, also, achieving repercussions in school communities. It is currently in its third cycle (III EES), showing, at a conceptual level, a special position of valuing the active role of the School and its actors in the construction of this quality. As examples, we highlight references with an impact on the processes of improvement sustained in teaching practices, particularly, in the Domain of Provision of Educational Service, such as the referent mechanisms of peer regulation and collaborative work. The concept of regulation emerges, in this specific context, in an unclear way. However, its association with collaborative work leads to understanding it as professional regulation, distancing itself from normative and supervisory regulation – encouraging educational quality through teacher interactions of daily articulation and collaboration, in Schools – one of the strengths of educational Portuguese policies, in line with international guidelines. To learn more about EES's path; to investigate the impact of its action on improving the educational and teaching quality of schools; to understand the role assumed by teachers, through their collaborative practices, were central objectives of the research (as part of the FCT Project: Mechanisms of change in schools and inspection. A study on the 3rd cycle of External Evaluation of Schools in Non-Higher Education, in Portugal (MAEE) PTDC/CED-EDG/30410/2017), developed over four successively in-depth studies, supported by an essentially descriptive, interpretative methodology: i) content analysis of EES Reports from some schools in the Northern Districts of the country, from its three cycles (58); ii) individual interviews with school directors from one of those districts (11); iii) focus groups with middle leaders (10, involving 87 leaders); iv) questionnaire survey of teachers (91). The results allow us to understand the disparity of north educational schools contexts, problematizing, in turn, the uniformity, at various levels, presented in the reports produced during its EES visits, which do not attend to the specificity of the contexts; point out the relevance of monitoring and follow up of schools, carried out through the EES, highlighting, however, limitations regarding its impact, due to various conditions (among which, in addition to those mentioned, its temporal regularity). Some suggestions were proposed, by participants in the studies, for their improvement; also it was identified the existence of active and impactful teaching collaboration practices and considered, by the participants, as added value for the educational quality of their schools, but, at the same time, with poor visibility in the reports produced by EES. It is important to emphasize, as a result from the investigation, the relative scarcity and superficiality of spaces/times for reflection among teachers about their own pedagogical interactions. In summary: the EES is considered a necessary and useful measure, but it requires essential adjustments; quality education in schools requires greater appreciation of the role played by teachers; the consistency of self-regulation and collaborative regulation practices between teachers emerge as a pressing agenda in Schools.

Keywords: External Evaluation of Schools; Innovation and Curriculum Improvement; Educational Quality; Collaborative work; Peer regulation.

ÍNDICE GERAL

SIGLAS E ACRÓNIMOS xi
ÍNDICE DE QUADROS xiii
ÍNDICE DE FIGURAS xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS xvi
ÍNDICE DE TABELAS xvii
INTRODUÇÃO 1
I PARTE- PESQUISA DOCUMENTAL E REVISÃO DE LITERATURA 12
CAPÍTULO I- ESTADO DA ARTE 13
1.1- Estudos Nacionais 13
1.2- Estudos Internacionais 20
CAPÍTULO II- AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS; AVALIAÇÃO; INOVAÇÃO, MUDANÇA; MELHORIA; QUALIDADE EDUCATIVA: EQUACIONANDO CONCEITOS E CONEXÕES 23
2.1- Inovação, Mudança, Melhoria 23
2.2- Qualidade Educativa 32
2.3- Avaliação Educacional 35
2.4- Perspetivas de accountability 40
2.5- A Avaliação Externa das Escolas 43
CAPÍTULO III- A ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: LIDERANÇAS EM AÇÃO E INTERAÇÕES PROFISSIONAIS DOCENTES, NO QUADRO DA REGULAÇÃO POR PARES E TRABALHO COLABORATIVO 58
3.1- Desafios do Século XXI 58
3.2- Currículo e Desenvolvimento Curricular 61
3.3- Desenvolvimento Profissional Docente e Práticas Colaborativas em Contexto Curricular 64
3.4- Regulação: um conceito polissémico, multidimensional e evolutivo 68
3.5- Docente: sujeito e ator da escola 80
3.6- Lideranças Intermédias: o docente enquanto líder 82
3.7- Diretor de Escola: para lá da gestão, a liderança 85
II PARTE- QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS, PERCURSO METODOLÓGICO E CUIDADOS ÉTICOS 90
CAPÍTULO IV- ANALISAR A ESCOLA- UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO 91
CAPÍTULO V- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 95
5.1- Pesquisa documental (Estudo 1) 100
5.2- Entrevista aos Diretores de AE (Estudo 2) 104

5.3- Grupo focal com Lideranças Intermédias dos AE (Estudo 3) 109
5.4- Inquérito por Questionário a Docentes dos AE (Estudo 4) 113
CAPÍTULO VI- DA ÉTICA..... 119
CAPÍTULO VII- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO 124
7.1- Caraterização dos AE..... 124
7.2- Caraterização dos participantes 129
III PARTE- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 133
CAPÍTULO VIII- REGULAÇÃO POR PARES E TRABALHO COLABORATIVO 134
8.1- Autorregulação 134
8.2- Regulação pelas lideranças..... 145
8.3- Regulação por pares e trabalho colaborativo 158
CAPÍTULO IX- PAPEL DOS DOCENTES NA MELHORIA DA ESCOLA..... 180
9.1- Qual o impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola?..... 180
9.2- Existem evidências acerca das opiniões dos docentes e da sua participação ativa nos processos educacionais das escolas? 191
9.3- Será visível a existência de comunidades de aprendizagem nas escolas? 197
9.4- Quais os fatores que deveriam estar mais presentes? Quais os constrangimentos que deveriam ser minorados? 202
CAPÍTULO X- IMPACTO DA AEE NA MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA E LETIVA DAS ESCOLAS207
10.1- Melhoria da qualidade educativa: quais as evidências nos relatórios e quais as opiniões dos participantes? 208
10.2- Impacto da AEE: quais as opiniões dos participantes sobre o processo e sobre os resultados? 223
10.3- Quais os constrangimentos apontados à AEE, pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias?238
10.4- Sugestões para melhorar o funcionamento da AEE 257
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 266
CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO 267
11.1- Relembrando o percurso 267
11.2 - Eixo 1- Regulação e trabalho colaborativo:..... 272
11.3- Eixo 2: Papel dos docentes na melhoria da Escola 276
11.4- Eixo 3 da investigação, a Melhoria da Qualidade Educativa e Letiva..... 280
11.5- Considerações finais..... 290
11.6- Limitações da investigação 292

11.7. Sugestões 292
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 294
ANEXOS 1
Anexo 1- Parecer do CEISCH 2
APÊNDICES 3
Apêndice 1- Instrumentos de inquirição 0
Guião da entrevista individual (Diretores AE) 0
Guião da entrevista de grupo focal 2
Questionário sobre Avaliação Externa de Escolas - Docentes 0
Apêndice 2- Síntese de resultados do Estado da Arte 0
Apêndice 3- 31
Caraterização do Participantes 31

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AA- AutoAvaliação

AEE- Avaliação Externa das Escolas

AE- Agrupamento de Escolas

AERA- American Educational Research Association

AEEENS- Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior

ALLEA- All European Academies

ASE- Ação Social Escolar

CEF- Curso de Educação e Formação

CEICSH- Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEUMinho- Conselho de Ética da Universidade do Minho

D- Diretor

2º/3º- Segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico

DEB- Departamento do Ensino Básico

DGEEC- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DEPE- Departamento da Educação Pré-Escolar

EB1- Ensino Básico (1º Ciclo)

EB1/JI- Ensino Básico (1º Ciclo)/Jardim de Infância

FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia

I AEE- Primeiro Ciclo de AEE

IAVE- Instituto de Avaliação Educativa

II AEE- Segundo Ciclo de AEE

III AEE- Terceiro Ciclo de AEE

IGE- Inspeção Geral da Educação

IGEC- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MAEE- Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção

ME- Ministério da Educação

MIME- Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RCAAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

SPCE- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição das investigações por domínio (RCAAP, elaboração própria) 17
Quadro 2 – Procedimentos da AEE (elaboração própria a partir de dados da IGEC: 2009; 2018; 2022).....49
Quadro 3- Foco na colaboração e regulação entre os docentes, no III Ciclo AEE (extrato do Quadro de Referência: IGEC, 2023, p. 6) 68
Quadro 4- Objetivos e Questões da investigação.....96
Quadro 5-*Design* metodológico 100
Quadro 6 *Design* do Estudo 1 103
Quadro 7- Intencionalidade e guião das entrevistas aos Diretores de AE do distrito X 107
Quadro 8- Categorias de análise das entrevistas aos Diretores de Agrupamentos..... 109
Quadro 9- Intencionalidade e guião dos grupos focais com lideranças intermédias 112
Quadro 10- Categorias de análise dos Grupos Focais com Lideranças Intermédias 112
Quadro 11– Intencionalidade do questionário aos docentes dos AE do distrito X 113
Quadro 12- Caraterização socioeconómica e cultural dos contextos dos estudos 2, 3, 4 128
Quadro 13- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de autorregulação 143
Quadro 14-Exemplos de conceções dos Diretores sobre as suas opções de liderança..... 151
Quadro 15- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de regulação pelas lideranças..... 156
Quadro 16- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de regulação por pares..... 176
Quadro 17- Perspetivas dos Diretores sobre o trabalho docente e o seu contributo para a melhoria da escola 188
Quadro 18- Perspetivas dos Líderes Intermédios sobre o trabalho docente e o seu contributo para a melhoria da escola 189
Quadro 19- Extratos dos grupos focais com incidência nas Comunidades de Aprendizagem 202
Quadro 20- Melhoria da qualidade educativa associada à Autoavaliação nos pontos fortes dos relatórios dos AE participantes..... 210
Quadro 21- Melhoria da qualidade educativa associada a Resultados, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 214

Quadro 22- Melhoria da qualidade educativa associada ao desenvolvimento curricular, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 217
Quadro 23- Melhoria da qualidade educativa associada à inovação, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 217
Quadro 24 - Melhoria da qualidade educativa associada à inclusão, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 219
Quadro 25- Melhoria da qualidade educativa associada aos docentes, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 220
Quadro 26- Melhoria da qualidade educativa associada às lideranças, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE 222
Quadro 27- Sugestões dos Diretores para a melhoria da AEE 260
Quadro 28- Sugestões dos Líderes Intermédios para a melhoria da AEE 263
Quadro 29– Distribuição das investigações por género e tipo 30

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Condições para uma mudança educativa sustentada (Cabral & Alves, 2018, p. 10) 31
Figura 2- Modelo diagramático de definição de inovação (Serra et al., 2024, p. 16) 32
Figura 3- Articulação entre os cinco domínios (IGE, 2006, p. 3).....44
Figura 4- Resultados da análise do quadro concetual do II AEE- elaboração própria a partir de Sousa & Pacheco, 2019).....50
Figura 5- Campos de análise do Domínio de Prestação do Serviço Educativo do II AEE- elaborado a partir de IGEC, 2016-17 52
Figura 6- Domínios da AEE ao longo dos três ciclos (IGEC 2006; 2012a; 2023) 56
Figura 7 - Sinergias da colaboração docente (elaboração própria a partir de Handelzalz, 2019, pp. 159-173).....66
Figura 8- Polissemia e atualidade do conceito de regulação (Elaboração própria).....72
Figura 9- Panorâmica da intencionalidade dos três ciclos de AEE (elaboração própria).....73
Figura 10- Ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2002, p. 47) 116
Figura 11- Fatores essenciais na qualidade educativa da escola, na perspetiva dos Diretores..... 152
Figura 12- Extrato do Gráfico 4 de Barreira et al. (2023, p. 46) 196
Figura 13- Síntese de resultados do Estado da Arte com impacto na investigação..... 267
Figura 14- Síntese da intencionalidade e questões orientadoras da investigação 268
Figura 15- Síntese diacrónica da valorização dos docentes, pelas equipas de AEE 277

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de estudos por ano e tipo (RCAAP, elaboração própria)..... 14
Gráfico 2- Distribuição de publicações por tipo e género dos investigadores RCAAP, elaboração própria 14
Gráfico 3- Composição dos Grupos Focais..... 130
Gráfico 4- Panorâmica percentual de respondentes (total e grupo disciplinar prevalente) por AE 131
Gráfico 5- Resultados das opções de resposta à Questão 15,selecionadas pelos participantes do Estudo 4..... 144
Gráfico 6- Estilos de liderança..... 149
Gráfico 7- Resultados das opções de resposta à questão 17, selecionadas pelos participantes do Estudo 4..... 158
Gráfico 8- Resultados das opções de resposta à Questão 16, selecionadas pelos participantes do Estudo 4 177
Gráfico 9- impacto do trabalho docente, na perspetiva dos Diretores 187
Gráfico 10- Opiniões dos docentes sobre o impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola 190

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1– Panorâmica geral dos 58 AE- Estudo 1 125
Tabela 2- Caracterização, por AE- Estudos 2,3,4 126
Tabela 3-Síntese da caraterização dos Diretores 129
Tabela 4- Resultados prevalentes quanto à idade, antiguidade e posição na carreira 132
Tabela 5- Enquadramento da utilização da palavra "autorregulação" nos relatórios AEE 136
Tabela 6- Respondentes ao Questionário Q3, colocado pela AEE, no seu III Ciclo 138
Tabela 7- Resultados da afirmação 4 do Q3- III AEE 138
Tabela 8- Enquadramento da utilização da expressão "regulação por pares e trabalho colaborativo" nos relatórios AEE 160
Tabela 9- Resultados da afirmação 3 do Q3- III AEE 175
Tabela 10- Resultados da afirmação 6 do Q3- III AEE 186
Tabela 11- Resultados da expressão de opinião perante as afirmações 2 e 8 do Q3- III AEE 192
Tabela 12-Resultados da expressão de opinião perante as afirmações 1 e 2 da Q18 195
Tabela 13- Classificações das escolas participantes, no III AEE 224
Tabela 14- Opiniões dos respondentes do Estudo 4 com classificações mais baixas sobre o impacto do processo de AEE nas suas escolas 226
Tabela 15- Opiniões dos participantes no Estudo 4 sobre o impacto do processo de AEE, na gestão (Q10), na qualidade (Q11) e nos resultados (Q12), nas suas escolas 234
Tabela 16- Opiniões sobre o impacto do processo de AEE, na gestão (Q10), na qualidade (Q11) e nos resultados (Q12), nas suas escolas 236
Tabela 17- Presença de participantes do Estudo 4 em painéis e visitas decorrentes da atividade de AEE, nos três ciclos 245
Tabela 18- Resultados da Questão 10, quanto aos fatores mais valorizados (10. 1- observação/auscultação; 10.2- apoio à melhoria; 10.3- prestação de contas; 10.4- imposição de diretivas) 247
Tabela 19- Percentagens de concordância/concordância total com as afirmações da Questão 11 ... 265
Tabela 20- Síntese comparativa de classificações ao longo do percurso de AEE, dos AE A, AE B, AE E, AE H e AE I 282
Tabela 21 -Síntese comparativa de classificações ao longo do percurso de AEE, dos AE C, AE D, AE F, AE G, AE J e AE K 288

INTRODUÇÃO

A educação e a formação das crianças e jovens têm estado, crescentemente, na ribalta das políticas de muitos países, com ênfase nos séculos que nos estão mais próximos. À medida que o progresso requer mais progresso e que este se alicerça nos avanços científicos, no nível cultural e académico das sociedades, entende-se facilmente que (e, para tanto, com Pacheco, 2009, parafraseando Adam Smith, quando se referia à política económica, em pleno século XVIII) "a educação é a riqueza das nações".

A par de itinerários macroeconómicos, as políticas imaginam, antecipam e configuram cenários para a humanidade do futuro, nos quais a Escola, enquanto "organização especializada" (Lima, 2008, p. 87) que personifica a formação académica, assume centralidade. Os discursos transnacionais (repercutidos no plano nacional) dedicam-se a discutir e a avançar propostas e ideários, tendo por base as questões da globalização, da digitalização, da volubilidade permanente dos saberes científicos, das ideologias e das sociedades: qual o tipo de profissionais e cidadãos que desejamos; qual o perfil mais adequado; qual a melhor formação para o futuro; quais as áreas a enfatizar...

Incidem, não apenas nos temas curriculares (organizando e reorganizando a escolaridade e os seus programas), como, de modo particularmente crescente, emerge o *marketing* escolar[1], enfatizando-se a visibilidade da Escola, enquanto sistema imprescindível, bem-sucedido, de qualidade e determinante na construção das pessoas do futuro.

Para desenvolverem tais processos, os sistemas educativos necessitam, além de conhecer o que é feito nas escolas, de as reorientar para que sigam os trilhos do sistema, "numa perspetiva de convergência" (Barreira et al., 2020, p. 103) – criando-se, desta maneira, estruturas próprias de avaliação educacional. Em Portugal, na esteira das orientações internacionais (mormente da OCDE), ir-se-á (nos inícios do século XXI) instituir a Avaliação Externa das Escolas, no seguimento de um percurso prévio de criação de diversas iniciativas, com finalidades mais específicas, situadas no tempo, no espaço e nos objetivos.

Atualmente já com três ciclos de implementação, a AEE é assumida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (previamente Inspeção Geral da Educação, IGE/IGEC), desde 2006, no quadro do sistema de avaliação do Ministério da Educação, com a finalidade de conhecer, assegurar e contribuir para a qualidade educativa e letiva das escolas.

[1] Conferir, por exemplo, o relatório IGE 2006-2011.

Enquanto serviço público, já com quase duas décadas, reconhecido e alargado, presentemente, a todo o ensino não-superior, constitui, a um tempo, um meio de disseminação e implementação das políticas educativas internacionais e nacionais (Seabra et. al., 2022a); um procedimento instituído cujos objetivos e ações são divulgados; um resultado com impacto em diversos níveis da vida da Escola (enquanto serviço de Educação) e das escolas, na sua especificidade e individualidade (Fialho (Coord.), 2023).

O seu trabalho, apoiado numa intencionalidade definida e reorientada sucessivamente (numa perspetiva de meta-avaliação e melhoria contínuas), balizado por quadros de referência específicos de cada ciclo, inclui uma fase prévia, de análise documental e estatística (de questionários à comunidade educativa); a visita de equipas às escolas (quer as visitas, quer as equipas, com contornos diferentes, ao longo do tempo); e os respetivos relatórios que, além de uma apreciação crítica, atribuem classificações, por domínio – com repercussões consideráveis, a vários níveis, nas escolas, enquanto organizações *sui generis* – em função do seu objetivo central, dos seus membros, da implantação e pertença a uma comunidade concreta...

Sendo a AEE, como a designação indica, um sistema avaliativo, não deixa, por essa razão, de ser, por sua vez, acompanhado e discutido: ao nível nacional, como ao nível internacional, as suas metodologias, realizações e resultados têm sido alvo de análise sucessiva. Diversas organizações educacionais nacionais e internacionais (entre as quais o Conselho Nacional de Educação- CNE e a Comunidade Europeia, via Rede Eurydice); diversos académicos, ao longo das décadas (entre os quais, é reconhecida a autoridade de José Augusto Pacheco), têm acompanhado o seu funcionamento e aferido a sua relevância para a melhoria educativa e letiva das escolas, identificando as suas mais-valias, mas também as suas fragilidades. É o caso dos projetos da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior (AEENS), criado para dar resposta à falta de estudos nacionais sobre a AEE, produzindo "conhecimento sistematizado (...), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e na comunidade (Mouraz et al. (Orgs.) 2015, p. 7) e que decorreu entre 2012 e 2015 – e o seu sucessor, designado: 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 (MAEE, PTDC/CED-EDG/30410/2017), o qual acompanhou o III AEE desde a sua génese e no qual a presente investigação se insere.

O enquadramento legislativo da implementação da AEE inicia-se com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – ainda que monitorizar a qualidade da educação nacional fosse um desiderato já

inscrito na Lei de Bases (LBSE, Lei 46/86, de 14 de outubro, posteriormente revista). Tendo como instituição central a Inspeção-Geral da Educação-IGE, a sua preparação é definida pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, o qual cria o grupo de trabalho para o Projeto-piloto de AEE, após o qual se dará início àquele que será o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas- I AEE.

Tendo como foco a melhoria da qualidade educativa e letiva das escolas, bem como a criação e consolidação de práticas de autoavaliação, o I AEE prolongou-se até 2011, altura em que se completou a avaliação de todas as escolas públicas de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, de Portugal continental, "abrangendo mais 1107 escolas e agrupamentos[2]" (IGE, 2011a, p. 5). Apenas, como exceção, o conjunto de agrupamentos criados no último ano de vigência deste I AEE, por se considerar não ser adequado fazer tal avaliação, nesse seu primeiro ano de existência.

O segundo ciclo (II AEE), que irá decorrer entre 2011-2017, inicia-se com base no Grupo de Trabalho para a AEE, da IGE, constituído por Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março (Silva, 2020). Contudo, após a fase de implementação do I AEE, é visível uma demarcação da orientação assumida inicialmente, porque, à institucionalização do processo, se associará uma enfatização progressiva da prestação de contas direcionada para a sobrevalorização dos resultados académicos nos parâmetros para a avaliação das escolas e suas classificações (Pacheco et al., 2019), em linha com orientações transnacionais, mormente dimanadas da OCDE (Barreira et. al., 2020).

Presentemente, desde 2018, vive-se o terceiro dos seus ciclos avaliativos: III AEE – também ele, em linha com princípios educacionais atuais, proclamados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2021), ou pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018), bem como na legislação e publicações oficiais nacionais – de que são exemplo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre a educação inclusiva; o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, explicitando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); ou a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, relativa à Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Na atualidade, são deveras incontornáveis as preocupações da UNESCO e da OCDE com o desenvolvimento sustentável e, em particular, com o futuro da educação e a preparação das crianças e jovens para a sua adaptabilidade a um mundo desconhecido. Destas derivam linhas centrais, identificando um conjunto de áreas-chave da educação, constituindo desafios curriculares neste século XXI, que exigem reconfigurações no sistema educativo, no modo de ser e de fazer Escola.

---

[2] O Agrupamento de Escolas é uma figura criada com o Decreto-Lei n.o 115-A/98, de 4 de Maio, o qual assinala, no seu artigo 5º: "o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum".

Reinventar o futuro, reimaginando um cenário educativo sustentável, construído em articulação, colaboração e conexão entre os povos, (sendo a conetividade global uma realidade insofismável) é, com efeito, o desafio da UNESCO (2021), perante a única certeza de que, na sua base, o conhecimento e a aprendizagem são fulcrais. A qualidade da escola e dos docentes é, assim, ainda mais determinante, salientando-se o domínio curricular com a valorização do conhecimento como agente transformador, uma vez que "teachers are recognized for their work as knowledge producers and key figures in educational and social transformation"[3] (UNESCO, 2021, p. 8).

A produção de conhecimento acentuadamente centrada no conhecimento sustentável (UNESCO, 2021), transformador (e menos nos resultados quantificáveis: Pinar, 2004), exige uma aposta na melhoria curricular da escola – e, por conseguinte, do desempenho docente, através do desenvolvimento profissional, o qual carece de enfatizar a disponibilidade dos professores para a reflexão e a colaboração entre si: "Teaching should be further professionalized as a collaborative endeavour (...). Collaboration and teamwork should characterize the work of teachers. Reflection, research and the creation of knowledge and new pedagogical practices should become integral to teaching[4]" (UNESCO, 2021, p. 8).

Reconhece-se, assim, a centralidade e atualidade do currículo, seja no que às políticas educativas concerne, seja na sua aceção prática (currículo implementado pelos professores – ou desenvolvimento curricular- Roldão, 2013). Por outras palavras, face ao modo como, neste momento histórico-social-económico o currículo é entendido, proposto e determina movimentações à escala global (Pacheco, 2023, Pinar, 2019), tendo como base uma miríade de conhecimentos díspares (reclamados, por cada um dos seus sequazes, como mais valiosos), à educação escolar é requerido um papel ativo e renovado, numa perspetiva personalizada, inclusiva, contextualizada. Um desenvolvimento curricular no qual o conhecimento deveras mais poderoso (Young, 2010), mais valioso, é aquele que os docentes desenvolvem, apropriando-se de capacidades teóricas, científicas, pedagógicas, psicológicas, sociais e humanas, sustentadas, ao serviço do desígnio de educativo, porque "a capacidade de inovar do professor (...) tem um papel fundamental nas mudanças educativas" (Pacheco, 2019, p. 12): um novo olhar, um novo pensar e um novo fazer.

Tais orientações estão presentes no Quadro de Referência do III AEE (IGEC, 2023), o qual, constituindo ponto de viragem em relação aos anteriores (Fialho et al., 2020) enfatiza o papel das práticas letivas

[3] Tradução própria: os professores são reconhecidos pelo seu trabalho enquanto produtores de conhecimento e figuras-chave na transformação social e educacional.

[4] O ensino deveria ser, sobretudo, profissionalizado como um esforço colaborativo [...] A colaboração e o trabalho em equipa devem caraterizar o trabalho dos professores. A reflexão, a pesquisa e a criação de conhecimento e novas práticas pedagógicas devem tornar-se parte integrante do ensino.

para a qualidade educativa; centra-se nos processos, mais do que nos resultados; assume o foco na melhoria da prestação do serviço educativo; retoma a valorização dos princípios de sustentabilidade dessa melhoria; reflete uma visão estratégica, quanto aos propósitos da educação escolar e do papel dos seus intervenientes, numa perspetiva holística – ao mesmo tempo que se assume a necessidade de uma "visão partilhada pelos diferentes atores educativos e mobilizadora da sua ação" (IGEC, 2023, p. 2).

Nesta mesma linha de orientação, introduz no Domínio de Prestação do Serviço Educativo o referente "mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo" (IGEC, 2023, p. 6) – um conceito, até então, apenas aplicado nos referenciais em outros domínios e de um modo restrito (em particular no I AEE, associado à autoavaliação das escolas) e que emerge, agora, de forma pouco esclarecida, neste III AEE, deixando antever uma atenção explícita para com o papel das interações profissionais docentes na qualidade do serviço educativo e ao qual se dedicará uma atenção específica.

É neste contexto que se situa a investigação, inscrita na vasta temática da AEE, mas focada na subjetividade das perspetivas e das interações dos docentes, enquanto sujeitos-atores da melhoria curricular da escola e numa perspetiva de trabalho colaborativo, caminhando para a constituição de comunidades de aprendizagem (Beamish, 2018; Lantheume, 2015; Lo, 2020); nos estudos curriculares como campo de estudo (Pacheco, 2005, 2006a, 2023; Pacheco, Roldão, & Estrela, 2018; Pinar, 2004, 2019; Malewski, 2019;Young, 2010); na interseção com a avaliação educacional e institucional – em particular, com a avaliação externa das escolas (Fialho, 2023; Pacheco et al, 2014, 2020, 2023; Seabra et al.,2020, 2021, 2022a, 2022b; Stufflebeam, 2001), bem como com o desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 1996; Canário, 2008; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2019; Nóvoa, 2008; Talérien, 2018); e culminando no conceito de regulação, entendido este sob um olhar atual e, outrossim, específico, ajustado à singularidade da organização-escola e dos seus atores (Barroso, 2004, 2005, 2013, 2022; Lantheaume, 2015; Saragoça *et al.*, 2017; Seabra et al., 2021).

É nesta continuidade que a tese pretende evidenciar as dimensões supramencionadas, concretamente:

i) participar na discussão acerca da AEE;

ii) contribuir para um melhor conhecimento do percurso da AEE, ao longo dos seus três ciclos, no que concerne aos relatórios de um dado conjunto de Escolas;

iii) averiguar qual a dimensão do contributo da AEE na melhoria destas Escolas, ao longo dos seus três ciclos;

iv) perceber qual a influência dos referentes atinentes ao trabalho colaborativo, inscritos nos Quadros de Referência da AEE, ao longo dos seus três ciclos, junto dessas Escolas, no que concerne ao trabalho de tipo colaborativo dos docentes;

v) analisar a forma como o Quadro de Referência do III AAE é percecionado e se concretiza, nas escolas, no tocante à implementação de procedimentos "regulação por pares e trabalho colaborativo";

vi) perceber se (e de que forma) é identificável um eventual contributo das práticas de regulação entre pares de tipo colaborativo, no desenvolvimento profissional docente e na melhoria curricular da Escola;

vii) problematizar a existência, nas escolas participantes no estudo, de comunidades de aprendizagem – tendo como centro os docentes, enquanto atores e não meros executores, dando-lhes a possibilidade de expressarem livremente as suas próprias opiniões, analisando a visibilidade e, outrossim, o eventual contributo para a melhoria educativa e letiva das interações profissionais docentes em contexto de Escola. Contudo, os caminhos de uma investigação, por melhor estruturada cientificamente que tenha sido, são sempre uma descoberta. Cada passo do investigador revela o imprevisto, desvenda novas veredas, territórios incógnitos, questões emergentes, redirecionando o olhar. O investigador cumpre o seu desígnio de dar a vez e a voz ao imprevisto – desta maneira, aos objetivos traçados inicialmente, outros se foram juntar, como se dará conta em devido lugar – cuja consecução e resultados (de uns e de outros) terão explicitação e discussão neste documento de registo e de reflexão do percurso investigativo. A tese está, desta maneira, organizada em quatro partes.

A primeira parte, introdutória, começa por equacionar, no Capítulo I, o Estado da Arte, um elemento relevante a ter em consideração: "researchers take into account the state-of-the-art in relevant fields when developing research ideas[5]" (All European Academies-ALLEA, 2023, p. 7). Para o efeito, foi efetuada uma pesquisa na plataforma de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), dedicada à identificação de estudos, publicados no lapso temporal 2009-2024, em torno das temáticas: i) AEE; ii) qualidade educativa e melhoria curricular da Escola; iii) colaboração docente; e conceito de regulação. Foram identificados um total de 77 documentos (teses de doutoramento, ou dissertações de mestrado) cujas áreas de estudo eram, de algum modo, confluentes com a problemática da investigação, contribuindo com as suas próprias perspetivas. Como se mostrará, a temática da AEE cativa a atenção de muitos investigadores, contudo não tanto no que concerne à análise do contributo dos docentes e, claramente, nenhum estudo relativo ao conceito de regulação, na aceção que é atribuída no III AEE. O Estado da Arte proporcionou, porém, o alargamento das pesquisas bibliográficas, tendo contribuído para a investigação.

[5] Tradução própria: os pesquisadores levam em consideração o estado da arte em campos relevantes ao desenvolver ideias de pesquisa.

Seguidamente, recorrendo aos trabalhos de múltiplos investigadores e teóricos, traça-se o enquadramento concetual, que procede à Revisão de Literatura atinente aos conceitos-chave da investigação: Avaliação Externa das Escolas; Inovação e Melhoria Curricular; Qualidade educativa; Regulação por pares; Trabalho colaborativo. Começando por contextualizar a AEE, no quadro da avaliação educacional, problematiza-se esse mesmo conceito de avaliação, na sua articulação com o que se pretende avaliar e com que objetivos – estando-lhe, assim, intimamente articulados os conceitos de qualidade educativa, melhoria, inovação e mudança. Procede-se à descrição reflexiva do percurso diacrónico da AEE, para tanto congregando e analisando as conceções dos investigadores mais recentes acerca da Avaliação Externa das Escolas. Constitui-se, desta maneira, o Capítulo II, sob o título: Avaliação Externa das Escolas; Avaliação; Inovação, Mudança; Melhoria; Qualidade Educativa: equacionando conceitos e conexões. Dá-se visibilidade ao percurso da AEE em Portugal, apresentando-se e discutindo-se os seus construtos, à luz do referencial teórico nacional e internacional, numa perspetiva diacrónica relativa aos três ciclos.

Entre os investigadores centrais que têm acompanhado o processo desde a sua génese e que inclusivamente, fizeram parte do mesmo, menciona-se, enquanto indiscutível autoridade nacional e internacional, o Professor José Augusto Pacheco, que liderou equipas de trabalho e investigações de âmbito nacional, e, inclusivamente, foi elemento preponderante na preparação do referencial do III AEE.

O Capítulo III – A Escola para o século XXI: lideranças em ação e interações profissionais docentes, no quadro da regulação por pares e trabalho colaborativo, discute o papel dos atores educativos da Escola na melhoria da qualidade educativa e procura congregar respostas para as interrogações: quais os caminhos que os investigadores têm enfatizado, no sentido da escola como comunidade de aprendizagem; qual o contributo das lideranças; qual o lugar das interações profissionais docentes, no quadro da regulação por pares e trabalho colaborativo.

Ambos os capítulos foram construídos com recurso a bibliografia, devidamente assinalada nas referências bibliográficas, mas, também incluem textos próprios, produzidos previamente, os quais integram artigos publicados e comunicações que entrecorreram, no percurso investigativo – desta maneira, convocaram-se esses textos próprios, o que não se inscreve de modo algum, na prática de plágio, ou na utilização indevida – antes poderá ser um contributo para a devolução à Academia e consequente validação por pares.

A segunda parte é dedicada às questões metodológicas. Antecedendo a apresentação das opções investigativas, faz-se uma reflexão epistemológica em torno da ética; do papel do investigador e da

investigação, no contexto do seu contributo para a Academia e para a melhoria da educação escolar. Com efeito, remetendo-nos para a humildade de um investigador a desvelar os seus caminhos, a única certeza que nos assiste é a da necessidade de uma atenção e de uma subordinação à Ciência, para que ela acompanhe os nossos passos, iluminando-os e, assim, consigamos manter-nos na senda da objetividade possível, perante a subjetividade do sujeito que somos. Como lembra Lima (2008), "a «escola» como categoria na pesquisa em educação" pode ser interpretada com a confiança de quem a conhece, porque a vive no quotidiano – mas maior erro não pode haver. Não apenas por ser "um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares" (p. 82); como porque a tentação da "naturalização do objeto de estudo que, pelo contrário, se encontra em processo de construção pelo pesquisador" (p. 83) conduz ao erro da superficialidade e ao enviesamento, em tudo "contrário à curiosidade epistemológica de quem investiga e à sua necessária distância crítica" (p. 83). Assim, o Capítulo IV- Analisar a Escola- Um olhar Epistemológico, é dedicado a tais reflexões.

O Capítulo V apresenta a Metodologia da investigação, elencando o problema, as questões do estudo e apresentando os objetivos traçados para intentar responder às mesmas. O *design* do percurso investigativo é igualmente enunciado, sendo explicitados os procedimentos metodológicos, relativamente aos métodos e às técnicas de recolha e de análise de cada um dos quatro estudos desenvolvidos. Todos se apoiaram numa metodologia predominantemente de tipo descritivo, interpretativo, envolvendo, quando pertinente, o apoio da estatística descritiva, para a maior clareza, visibilidade, objetividade do tratamento das informações e para uma maior fidelidade das respetivas conclusões.

Apresentando os estudos:

1- Documental Exploratório, o qual se reporta à análise documental de relatórios dos três ciclos avaliativos das escolas da zona norte de Portugal. Foram examinados todos os relatórios publicados pela IGEC, na sua plataforma, relativos a Agrupamentos de Escolas que já tiveram a visita das equipas, neste III AEE, num total de perto de seis dezenas. Parte deste estudo foi apresentada[6] no Seminário Internacional - Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção, realizado em setembro de 2022, em Coimbra, tendo sido enviado para publicação no seu livro de atas, em comunicação sob o título "Avaliação Externa das Escolas: Entre a melhoria e a mudança (Miranda, 2022) ". Mais tarde, nesta continuidade, foi apresentada outra comunicação, abordando o conceito de regulação por pares, no VII ENJIE – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação-Desafios atuais na investigação em

[6] Extratos dos textos de todos os estudos, apresentações e artigos (bem assim o anterior estudo-Miranda, 2021) integram o corpo deste documento.

educação, realizado em fevereiro de 2023 em comunicação sob o título "Avaliação Externa, Regulação por Pares, Trabalho Colaborativo e Qualidade Educativa: Que Relação?" (Miranda, 2023). Foi, ainda organizado um artigo, em colaboração com os Orientadores, Professores Doutores: José Augusto Pacheco e Filipa Seabra Borges, que se encontra publicado (Miranda et al., 2023): "Avaliação externa, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: que relação?"

O Estudo 2- Entrevista aos Diretores de AE, inicia uma série de investigações, já focalizadas num dos distritos da zona norte, de entre os analisados anteriormente, recolhendo informações nos Agrupamentos de Escolas que aceitaram participar na investigação. Os resultados da análise de conteúdo de Entrevistas individuais aos Diretores de Agrupamentos de Escolas evidenciaram, ainda, questões emergentes, paralelas à investigação, mormente no que concerne ao papel dos diretores de escola e à influência dos seus estilos de liderança na qualidade e na melhoria educativa e letiva da sua escola, tendo sido efetuada uma comunicação na Universidade do Minho, no âmbito do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, realizado em fevereiro de 2024, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob o título "Direção de Escola para o século XXI: Impacto de práticas de liderança partilhada, colaborativa" (Miranda, 2024).

Seguidamente, o Estudo 3- Grupos Focais com Lideranças Intermédias, realizados em cada um dos Agrupamentos de Escolas do referido distrito que aceitaram integrar a investigação, teve como participantes os respetivos Coordenadores das Equipas de Autoavaliação; Coordenadores de Departamento dos grupos 100 e 110 (respetivamente educadores de infância e docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico); e, ainda, Coordenadores de Estabelecimento de escolas onde lecionam docentes dos grupos 100 e 110). Os seus resultados foram parcialmente divulgados no V Congresso Internacional de Liderança e Melhoria da Educação (CILME), que se realizou em maio de 2024, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE), em comunicação, sob o título "Que escola para o século XXI? A regulação por pares como formação contextualizada com impacto na qualidade educativa" (Miranda, 2024).

O Estudo 4- Inquérito por Questionário, apoiou-se na recolha de informações junto dos docentes dos grupos 100 e 110 dos referidos AE participantes. Esta opção pelos grupos 100 e 110 prende-se com o interesse científico em dar continuidade a uma investigação anterior (Miranda, 2021).

O Capítulo VI- Da Ética, assinala os cuidados éticos, que constituíram um fator conscienciosamente relevado, ao longo de todo o percurso investigativo na consideração pela produção científica e no respeito pela individualidade e pelos direitos dos participantes nos estudos – enquanto contributos

imprescindíveis do processo de investigação levado a cabo. Foram, atentamente respeitados os preceitos éticos, incluindo, entre outros, as orientações do Ministério da Educação; da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), da AERA Council (2011) e o European Code of Conduct for Research Integrity, da All European Academies (ALLEA) (2023).

Por último, mas não menos importante, o Capítulo VII é dedicado à contextualização da investigação e à caracterização dos participantes, quanto a informações que, não conduzindo a qualquer tipo de identificação (na salvaguarda dos direitos de privacidade e proteção de dados), são capazes de proporcionar informações que podem constituir variáveis relevantes a considerar, no contexto dos dados recolhidos e que permitem ao leitor equacionar a possibilidade de transposição dos resultados encontrados para contextos similares, perante a impossibilidade da sua generalização.

Na terceira e última parte, cumprindo o preceituado pela ALLEA (2023, p. 7, tradução livre), pretende-se contribuir para o conhecimento construído, através da partilha de resultados, de uma forma honesta, transparente e fiel[7].

Esta terceira parte é, assim, dedicada à apresentação e discussão dos resultados da investigação, a qual, como já foi mencionado, envolveu quatro estudos. Esta apresentação é feita intentando responder às questões da investigação, congregando, para o efeito, as informações pertinentes de cada estudo e a respetiva triangulação, para lograr o menor enviesamento dos dados, alcançando, assim, respostas devidamente corroboradas pelas metodologias utilizadas.

Assim, no Capítulo VIII- Regulação por pares e trabalho colaborativo, analisa-se a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo de AEE é percecionado, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo, no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva) e quais as perspetivas dos participantes nos estudos acerca dos conceitos inscritos nos referentes: "Mecanismos de autorregulação"; "Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo"; "Mecanismos de regulação pelas lideranças".

No Capítulo IX- Papel dos docentes na melhoria da escola, depois de uma análise diacrónica, nos três ciclos, de eventuais evidências desse papel e de referências ao trabalho cooperativo/colaborativo, analisam-se as opiniões dos participantes acerca do eventual contributo das práticas docentes de tipo colaborativo na melhoria curricular da Escola. Pretende-se perceber se (e de que forma/em que medida) é identificável um eventual contributo das interações profissionais docentes, quer no seu desenvolvimento profissional, quer na melhoria curricular da Escola; quais os fatores que deveriam estar mais presentes e quais os constrangimentos que deveriam ser minorados. Pretende-se, ainda,

[7] "Researchers share their results in an open, honest, transparent, and accurate manner".

dar a conhecer eventuais evidências acerca da valorização que é feita dos docentes, das suas opiniões e da sua participação ativa nos processos educacionais das escolas; outrossim descortinar eventuais evidências de uma cultura colaborativa passível de ser associada à figura de comunidades de aprendizagem.

No Capítulo X- Impacto da AEE na melhoria da qualidade educativa e letiva destas Escolas, congregam-se informações recolhidas no sentido de contribuir para a discussão acerca do impacto da Avaliação Externa nas Escolas.

Deste modo, analisam-se e caraterizam-se os percursos das escolas abrangidas pelo estudo, ao longo dos três ciclos de AEE, mormente quanto aos seus objetivos de melhoria da escola. Conclui-se o capítulo dando voz aos atores educativos acerca das suas perspetivas sobre a AEE e eventuais sugestões de melhoria que apontariam.

A encerrar, as Conclusões sintetizam os resultados da investigação e as Considerações Finais reportam as limitações e eventuais sugestões de aprofundamento e continuidade da investigação – porque muito ficou por analisar e discutir; muito para aprofundar – caminhos que outras investigações poderão eleger.

Finalmente, são indicadas as Referências Bibliográficas de suporte ao estudo e acrescentam-se um Anexo e três Apêndices que podem ser consultados, de modo a possibilitar uma visão mais completa e esclarecida da investigação.

I PARTE

PESQUISA DOCUMENTAL

E

REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO I

ESTADO DA ARTE

1.1- Estudos Nacionais

O Estado da Arte, relativo à identificação de estudos relacionando: Avaliação Externa das Escolas em Portugal, melhoria curricular da Escola, colaboração docente, conceito de regulação, desenvolveu-se em 2021, no arranque do desenvolvimento do estudo, pelo que em 2024, foi feita a sua atualização.

Apresenta-se uma síntese salientando aspetos relacionados com o contexto da investigação, sendo que, em Apêndice 2, encontra-se uma listagem completa dos dados recolhidos.

A pesquisa foi realizada através do "levantamento de dados bibliográficos significativos" com objetivo de relacionar e amplificar a compreensão das questões relativas ao objeto de estudo (Pacheco, 2006, p. 15).

Esta fase heurística recorreu à RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e incidiu numa revisão de investigações académicas desenvolvidas para o contexto do território continental de Portugal, desde a fase de implementação consolidada do I AEE e até à atualidade: delimitando-se o período entre 2009 e 2024. Foram, assim, identificadas teses de doutoramento e dissertações de mestrado com foco na Avaliação Externa das Escolas relacionadas com a melhoria curricular da Escola e a colaboração docente. Depois de uma leitura flutuante de todos os resultados, foram selecionadas as publicações que, efetivamente, abordavam questões atinentes ao processo de avaliação externa e foi feita a identificação das temáticas, ano de publicação, tipo de produção científica (dissertação, ou tese), entre outros elementos.

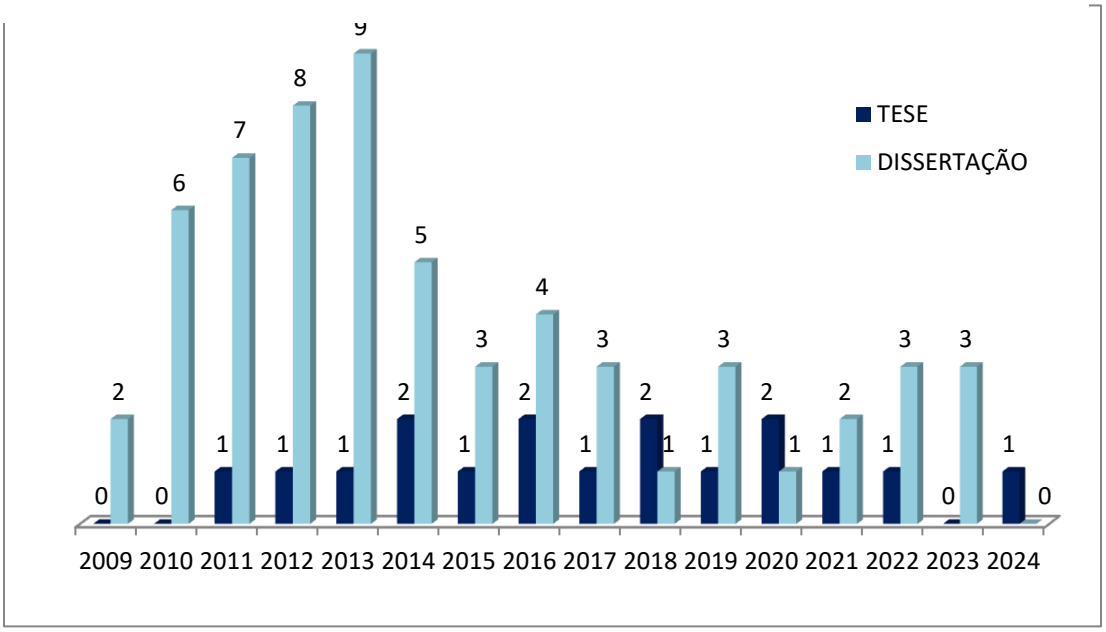
O Gráfico 1 explicita a distribuição e frequência das investigações académicas selecionadas. É possível perceber que, num total de 77 publicações, a maior parte é constituída por dissertações. As teses de doutoramento são apenas em número de 14.

Quanto à distribuição por anos, verifica-se que 2010 a 2013 foram os mais prolíficos (30 dissertações e três teses), ou seja, que a AEE mereceu especial atenção, após a conclusão do seu primeiro ciclo de implementação[8]. Situação de muito menor dimensão, mas ainda assim, proeminente aconteceu em torno do II AEE: os anos de 2014 a 2019 foram alvo de maior número de publicações (19 dissertações e um aumento de estudos de doutoramento (9). Finalmente, em plena implementação do III AEE,

[8] Tendo em consideração o período de realização dos estudos e a sua publicação

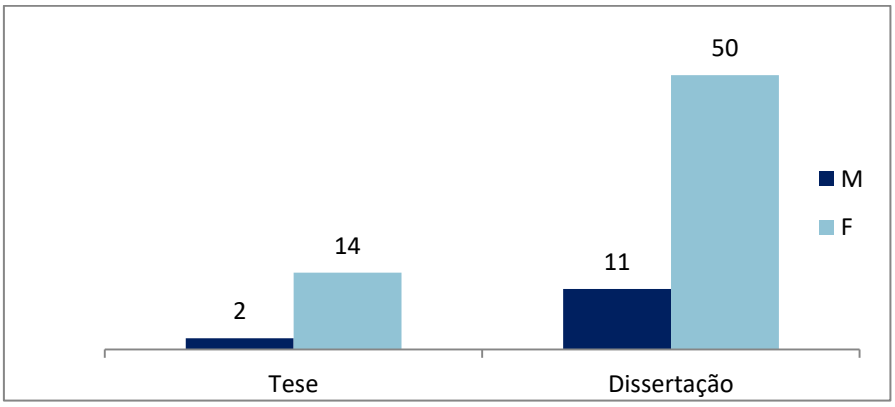
ressurge o interesse: seis publicações, no biénio 2022/2023. Naturalmente, o ano de 2024 ainda trará resultados, dos quais apenas se podem perceber alguns, dada a data de realização do estudo.

Gráfico 1- Distribuição de estudos por ano e tipo (RCAAP, elaboração própria)



Na leitura flutuante, cativou a atenção a proliferação de trabalhos por parte de investigadoras (num total de 50 dissertações e catorze teses), face a apenas duas teses e 11 dissertações de autores masculinos (Gráfico 2).

Gráfico 2- Distribuição de publicações por tipo e género dos investigadores RCAAP, elaboração própria



Analisando, de seguida, os resultados desta pesquisa em função das áreas de abordagem, deixando à margem uma investigação focada na Escola da Marinha Portuguesa (Frade, 2010) e algumas

investigações mais específicas (nas áreas da saúde, da música, entre outras: Rodrigues, 2013; Marques, 2014; Sousa, 2019; Castilho, 2019, conforme se pode perceber do Quadro 1, de síntese), evidenciam-se alguns resultados específicos. Com efeito, embora não sendo identificáveis teses e dissertações com o tema central do presente estudo (contributo da Avaliação Externa das Escolas para um posicionamento colaborativo dos docentes com impacto no seu desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola, incluindo a referência à regulação por pares), foram percebidos contributos deveras importantes, não apenas para a panorâmica diacrónica do percurso da Avaliação Externa das Escolas, em Portugal, como para o conhecimento de distintas problemáticas que lhe estão associadas, conforme exemplifica o Quadro 1, organizado tendo por base os domínios do mais recente quadro de referência da avaliação externa das escolas (III AEE).

Como se percebe, todos os domínios do III AEE colheram a atenção dos investigadores, reconhecendo que a avaliação externa das escolas, enquanto campo de estudos traduz-se num amplo manancial, diversificado e de imprescindível análise, com impacto no conhecimento da realidade educativa nacional, mas, simultaneamente, nas reflexões conducentes à sua melhoria. Constata-se que o Domínio de Resultados foi o menos trabalhado e teve como anos de incidência o período 2010- 2014 – eventualmente em função da sua enfatização no II AEE, e respetiva controvérsia em torno do mesmo, como se explicitará no Capítulo II. Um estudo, neste âmbito dos resultados (Maia, 2019), é o único mais recente e de muito mais lata dimensão, frisando a *accountability* e explicitando a intrusão, nas políticas educativas da atualidade, de outras questões, como a globalização. Quanto aos domínios mais valorizados, enquanto foco de investigação, foram o de Prestação de Serviço Educativo (tendo como área de maior abordagem a qualidade e a melhoria educativas) e o de Liderança e Gestão, com maior atenção na gestão e no papel do Diretor). Ainda assim, outras áreas igualmente interessantes foram abordadas, tendo sido encontrados documentos muito proveitosos para uma perspetiva da amplitude do impacto da AAE na vida das escolas, aos mais diversos níveis.

Um destaque particular, no Domínio da Prestação do Serviço Educativo, quanto ao impacto da AEE na implementação de programas educacionais específicos (como a saúde (Moreira, 2015), as artes (Castilho, 2019), ou a música (Marques, 2013); sobre o envolvimento dos docentes na AEE (Valgôde, 2013; Girão, 2021); o trabalho colaborativo (Lopes, 2010) e a supervisão pedagógica (Pereira, 2015 - (supervisão da pratica letiva); Santos, 2015 – supervisão, liderança e trabalho colaborativo). A educação inclusiva (Castro, 2020) e o Programa TEIP (Cunha, 2017; Costa, S., 2021; Melo, 2022) também obtiveram relevância – temática que será alvo de reflexão, no Capitulo XI.

A pesquisa realizada identificou, ainda estudos, focados na metaavaliação da AEE: investigações com contributo no aprofundamento do conhecimento do percurso histórico da avaliação externa e seus antecedentes (entre outros, Silva, 2020); estudos comparativos com realidades de outros países (Brigas, 2012; Lemos, 2012); análise retrospetiva do I AEE (Tavares, 2021); comparação entre ciclos (Rocha, 2012; Braz, 2022); ou, ainda, de um ponto de vista interno (Micaelo, 2022), relativamente à análise das conceções de inspetores da educação acerca das suas práticas de avaliação de escolas.

Domínio	**Área**	**Investigações**	**Total**
AUTOAVALIAÇÃO		• Simões, 2011 (T); Duarte, 2011; Maia, 2011 • Nunes, 2012; Soares, 2012; • Silvestre, 2013 (T); Pires, 2013 • Martins, 2014 (T); Afonso, 2014; Gonçalves, 2014 • Correia, 2016 (T); Tristão, 2016 (T); Nunes, 2016 • Ferreira M., 2018 • Almeida, 2019 • Costa, 2023	DISSERTAÇÃO 11 TESE 5
LIDERANÇA E GESTÃO	Gestão	• Tomé, 2009 • Pinho, 2011 (inclui melhoria organizacional); Tavares, 2011 • Costa, 2013 (inclui *accountability*); Inácio, 2013 • Dias, 2016 (inclui qualidade organizacional)	DISSERTAÇÃO 6
	Papel do diretor	• Loureiro, 2011 • Matos, 2018 (T) • Tavares, 2021 (T) I AEE • Almeida, 2023 (uso dos relatórios)	DISSERTAÇÃO 2 TESE 2
	Lideranças intermédias	• Lourenço 2013 • Machado, 2015 (T) • Coutinho, 2016 • Costa, 2020 (T)	DISSERTAÇÃO 2 TESE 2
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Serviço educativo	• Dourado, 2012 (final de um ciclo e recomendações CNE) • Marques, 2013 (no ensino especializado da música) • Martins, 2013 (no Programa Educação 2015) • Moreira, 2015 (no Programa de Educação para a Saúde) • Castilho, 2019 (no ensino artístico) • Álvaro, 2024 (T) (perfil do aluno)	DISSERTAÇÃO 5 TESE 1
	Sequencialidade e articulação	Duarte, 2009	DISSERTAÇÃO 1
	Colaboração docente-	• Lopes, 2010 • Pereira, 2015 (supervisão da pratica letiva) Santos, 2015 (supervisão, liderança e trabalho colaborativo)	DISSERTAÇÃO 3
	Envolvimento dos docentes na AEE	• Valgôde, 2013; Rodrigues, 2013 (educação pré-escolar) • Marques, 2014 (Matemática) • Sousa, 2019 (T) (educação pré-escolar) • Girão, 2021 • Fernandes, 2023 (educação pré-escolar)	DISSERTAÇÃO 5 TESE 1
	Qualidade educativa/ Melhoria educativa	• Domingos, 2010; Santos, 2010, Pinto, 2010 • Pereira, 2011; Melo, 2011 • Castro, 2012 (T), (melhoria da imagem da escola; Dias, 2012, (melhoria/mudança da escola);	DISSERTAÇÃO 10 TESE

		• Candeias, 2016 (áreas de melhoria) • Campos, 2017 (T) (plano de melhoria); Oliveira, 2017; Silva, 2017 • Silva, 2020 (T) (áreas de melhoria) • Peixoto, 2022	3
RESULTADOS	Resultados	• Fonseca, 2010 • Oliveira, 2013 • Ferreira, 2014 (T); Oliveira, 2014 • Maia, 2019 (inclui globalização e *accountability*)	DISSERTAÇÃO 4 TESE 1
AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS	Percurso histórico e enquadramento internacional	Brigas, 2012; Lemos, 2012	DISSERTAÇÃO 2
	Comparação entre ciclos	• Rocha, 2012 • Braz, 2022 (o novo modelo III AEE)	DISSERTAÇÃO 2
	Perspetivas internas	• Matos, 2012 • Gonçalves, 2014; • Micaelo, 2022 (T), (conceções de inspetores da educação acerca das suas práticas de avaliação de escolas)	DISSERTAÇÃO 2 TESE 1
	Igualdades e desigualdades	• Cunha, 2017 (Programa TEIP • Sampaio, 2018 (T) • Castro, 2020 (processos de inclusão) • Costa, 2021 (Programa TEIP) • Melo, 2022 (Programa TEIP)	DISSERTAÇÃO 4 TESE 1
	Outro	• Frade, 2010, repercussões da AEE na Escola da Marinha Portuguesa	DISSERTAÇÃO 1

Quadro 1- Distribuição das investigações por domínio (RCAAP, elaboração própria)

Numa análise mais detalhada dos resultados encontrados: o Domínio da Liderança e Gestão foi temática central de onze dissertações e quatro teses, abrangendo todo o percurso, desde 2009 a 2023. Vários estudos, ao longo dos primeiros anos da AEE, irão enfatizar uma perspetiva organizacional, embora, destes, vários com foco no processo e muitos, na influência determinante da liderança.

Alguns dos primeiros estudos analisados (Tomé, 2009; Lopes, 2010; Duarte, 2011) centram-se numa perspetiva burocrática, considerando a AEE como um processo organizacional – que se pode traduzir por ausência de implicação dos atores da escola e do processo educativo. Tomé (2009), tendo por base a análise dos relatórios de AEE da centena de escolas que fizeram parte do projeto, no ano de 2006/2007, releva o fator da organização e gestão das escolas como central, no processo de avaliação e melhoria. Curiosamente, Tomé (2009), no seu resumo do relatório de estágio, de mestrado, evidencia a amplitude da AEE: "os resultados apontam para cinco ideias-chave: sistema educativo, organização e gestão das escolas, auto-avaliação, avaliação externa e melhoria do ensino" – âmbito que, aliás, o Quadro 1 traduz. Paradoxalmente, o outro estudo desse mesmo ano (Duarte, 2009) será um dos poucos que, em quase vinte anos de AEE, se reporta à articulação entre docentes,

dando relevo aos constrangimentos que dificultam o seu trabalho pedagógico conjunto, promotor de articulação e de sequencialidade – temática da presente investigação.

Com efeito, relacionados com as áreas selecionadas no contexto da investigação, exemplificam-se alguns dos documentos cujas conclusões incluem a abordagem de temáticas, de algum modo, confluentes com a valorização do papel do professor no processo de melhoria, como é o caso de Girão (2021), que aborda os níveis de satisfação com a AEE, da perspetiva dos professores; Castro (2020), que analisou a questão da inclusão nas escolas com base em indicadores do III AEE; Maia (2019), que assumiu como problema da sua investigação as perspetivas dos docentes sobre AEE e as suas práticas de inovação curricular; Correia (2016), que investigou as relações entre AEE e autoavaliação das escolas, questionando, entre outras, sobre as mudanças organizacionais e pedagógicas resultantes do processo de autoavaliação da escola; ou Machado (2015) e Costa (2020), que analisaram as dinâmicas do desenvolvimento curricular, envolvendo as lideranças intermédias. Assim, Duarte (2009), concluiu que "apesar de institucionalmente unidos, os docentes de um agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias".

Lopes (2010), por sua vez, embora não tenha essa como temática central, comunica resultados evidenciados em questões relacionadas com interações entre docentes ressalvando "repercussões positivas nos resultados académicos" devidas ao trabalho colaborativo entre os docentes.

Lopes (2010) apresenta um estudo (realizado através de análise documental de resultados das ações de melhoria, indicadas pelos Relatórios de AEE, sobre o impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas, na região centro, em 2006-2007, destacando a expressão "elemento regulador" para caracterizar a AEE e atribuindo o protagonismo do processo de avaliação externa e de melhoria às unidades de gestão das escolas avaliadas – ou seja, de uma forma externa às dinâmicas de ação da escola e dos seus atores, conforme comenta, no seu resumo: "revelam a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidas na AEE, levada a efeito pela IGE, evidenciando quão profícua foi a intervenção desta organização" (Lopes, 2010).

Este fator regulador da AEE é assumido como melhoria organizacional (Tavares, 2011) e qualidade organizacional (Inácio, 2013). Contudo, Costa (2013) menciona a perspetiva de *accountability* presente em estudos que enfatizam a valorização dos resultados dos alunos – por exemplo, Fonseca (2010) e,

mais recentemente, Maia (2019), associada às questões dos desafios atuais da educação, com relevo para a globalização.

Esta pressão na melhoria organizacional está, ainda, presente no foco de investigações sobre as lideranças intermédias (duas dissertações e duas teses) e sob o prisma do papel do diretor (três dissertações e duas teses focam-se neste como elemento central em contexto de AEE e determinante na garantia da qualidade da escola. Estes e outros estudos, serão retomados em devida altura, pela sua pertinência, no quadro da investigação.

Destaque, ainda, para o estudo de Santos (2015), o qual analisa o contributo das práticas de supervisão e trabalho colaborativo – uma perspetiva de entendimento que o IIIAEE irá equacionar diferentemente sob o prisma de regulação por pares.

A finalizar a abordagem deste ponto do Quadro 1, de mencionar a perspetiva de análise de Castro (2012), a qual, na sua tese de doutoramento, assinala a importância que têm, na escola, os diversos atores (pais, funcionários, professores...). Esta questão foi relevada pela AEE, nas suas visitas às escolas, através da presença dos mesmos nos painéis e da aplicação de inquéritos por questionário – um envolvimento com caráter avaliativo, inspetivo, o qual, como foi salientado, está presente em diversas investigações ao longo dos três ciclos de AEE: a pressão da *accountability*, a sobrevalorização dos resultados dos alunos, nas análises inscritas nos relatórios pelas equipas AEE.

Há, inclusivamente, estudos que demonstram preocupação com a centralidade de tais questões na AEE, em detrimento da perspetiva de apoio à melhoria, apesar da introdução, no II AEE, dos planos de melhoria. A exemplo: Dias (2012) analisa a melhoria da qualidade/melhoria da imagem da escola; Almeida (2019), desenvolve o seu estudo numa escola com atribuição de excelente para tentar perceber os seus determinantes, enquanto, ao invés, Sampaio (2018), na sua tese, escalpeliza a questão das desigualdades nas classificações atribuídas pela AEE, nas suas avaliações e Costa (2021) entre outros, chama a atenção para a uniformização das avaliações da AEE, perante contextos diferenciados, como é o caso das escolas TEIP, falando, inclusivamente, de "justiça social".

Retomando a temática da melhoria da escola, esta surge nas investigações sob dois prismas de análise de algum modo confluentes:

i) a perspetiva da autoavaliação, ou seja, do acompanhamento contínuo e reflexivo da escola acerca do seu próprio percurso, que foi analisada, entre os anos de 2011 e 2023 em onze dissertações (Duarte, 2011; Maia, 2011; Nunes, 2012; Soares, 2012; Pires, 2013; Afonso, 2014; Gonçalves, 2014; Nunes, 2016; Ferreira, 2018; Almeida, 2019; Costa, 2023) e cinco teses (Simões, 2011; Silvestre, 2013; Martins, 2014; Correia, 2016; Tristão, 2016);

ii) a perspetiva da valorização do papel do professor no processo de melhoria, mercê do contributo da prestação do serviço educativo para a mudança, no intuito da melhoria da qualidade da escola – analisada desde 2010, em nove dissertações (Domingos, 2010; Santos, 2010, Pinto, 2010; Pereira, 2011; Melo, 2011; Dias, 2012, Candeias, 2016; Oliveira, 2017; Silva, 2017) e três teses (Castro, 2012; Campos, 2017; Silva, 2020; Peixoto, 2022). Esta atenção dos investigadores perpassa os três ciclos avaliativos, assumindo-se como fulcral em dissertações e teses, focalizados no trabalho conjunto, colaborativo dos docentes, sob a ótica da articulação e da sequencialidade; do envolvimento dos docentes no processo de AEE, ou, de uma forma mais geral, considerados como determinantes na melhoria da prestação do serviço educativo.

A finalizar, para uma atenção mais específica, os dois estudos que envolvem a abordagem do conceito de regulação – ainda que numa orientação de regulação burocrática, institucional, associada à avaliação, nas suas diferentes formas de operacionalização: a tese de Simões (2011) e a dissertação de Soares (2012). Embora de maneiras distintas, ambas analisam o Domínio da Autoavaliação que inclui na sua terminologia o conceito de autorregulação: "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. Como garante a escola/agrupamento o controlo e a melhoria deste processo?" (IGE, 2010-2011, p. 20).

De salientar que Sousa et al. (2016), desenvolveram um metaestudo envolvendo alguns destes trabalhos, colocando como questão investigativa "Que resultados são evidenciados pelos estudos empíricos sobre a AEE?". Como conclusões, assinalaram a articulação com a AEE do tipo de liderança e a sobrevalorização das conexões entre AEE e os resultados académicos – menorizando o impacto da AEE nas dimensões curricular e pedagógica.

1.2- Estudos Internacionais

A concluir esta fase heurística, dá-se, ainda, conta de um breve relancear do olhar sobre estudos internacionais – pelo contributo que podem trazer para uma atitude reflexiva mais global.

É o caso da investigação desenvolvida, nos Países Baixos, por Ehren e colaboradores. Em 2008, Ehren e Visscher, no artigo, *The Relationships Between School Inspections, School Characteristics And School Improvement*, analisaram as eventuais relações entre as inspeções, as caraterísticas da escola e a melhoria, através de dez estudos de caso. Os resultados apontaram terem começado a sentir-se melhorias, após a visita da inspeção. Contudo, não ao nível da inovação e do ambiente educativo. Paralelamente, escolas que tiveram classificações mais baixas, não melhoraram. As informações sobre os seus pontos fracos e as sugestões de melhoria indicadas nos relatórios destas escolas, pareceram não contribuir para a melhoria.

Ou seja: por um lado, a implementação de diretivas de avaliação externa de escolas tem repercussões menos positivas ao nível das práticas inovadoras e, por outro lado, más classificações parecem desencorajar os esforços de melhoria das escolas.

Em 2015, Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer e Huber apresentaram o estudo, baseado na recolha de dados por questionário, *Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe,* o qual procurou caraterizar o trabalho desenvolvido pela inspeção dos Países Baixos, Inglaterra, Suécia, Irlanda, uma província da Áustria e Chéquia, quanto ao seu impacto na melhoria da escola e quais os procedimentos para tal – por exemplo, em função do número de visitas às escolas e ao processo de recolha e devolução da informação.

Os resultados apontaram que as mudanças ocorreram na componente de autoavaliação das escolas e na divulgação dos resultados da inspeção à comunidade docente. Contudo, também evidenciaram a relevância das equipas de avaliação neste processo, sendo identificadas consequências não esperadas, ao nível da diminuição da implementação do currículo e das práticas inovadoras. Assim, mais uma vez é realçado que, ao direcionarem a sua atenção para uma face mais visível da qualidade da escola, os docentes não estão tão disponíveis para um trabalho curricular significativo.

A questão da subjetividade da avaliação é levantada – porque, com efeito, cada equipa é distinta, constituída por um conjunto de pessoas específico e tal acarreta algum eventual enviesamento, traduzido em diferenciação na operacionalização das visitas às escolas e nos consequentes relatórios.

Também Myran e Clayton (2012), referem, no seu artigo *The Tension between accountability and "Formativity": Implications for Educational Planning*, as implicações nos docentes das pressões provocadas pelas inspeções escolares. As questões da *accountability* voltam a ser identificadas como centrais e de complexa gestão, gerando pressão entre os docentes, porque estes se sentem compelidos a contribuir para a melhoria e a evidenciar esse contributo, através da prestação de contas, traduzida na retoma da medida nos procedimentos de avaliação dos alunos, em desfavor da perspetiva formativa. Esta pressão tem consequências ao nível curricular, das práticas docentes e da avaliação formativa.

Por último, nesta breve panorâmica europeia, o estudo desenvolvido na Islândia por Ólafsdóttir, Jónasson e Sigurðardóttir (2022), *Use and impact of external evaluation feedback in schools*, analisa o uso e o impacto das informações contidas nos relatórios da AEE de seis escolas de ensino obrigatório. Recorrendo a análise documental e a entrevistas a docentes e diretores, evidenciam conclusões que diferem das apresentadas nos estudos supracitados. Com efeito, concluíram que os resultados inscritos nos relatórios foram usados para implementar melhorias, aos níveis instrumental e concetual,

bem como para sugerir e orientar a melhoria junto dos docentes e que este processo teve continuidade, revelando sustentabilidade no processo de melhoria. Percebe-se, porém, a ênfase que o estudo coloca nas melhorias: instrumental e concetual – não reportando o impacto ao nível curricular.

Como se foi percebendo, a AEE foi objeto de análise na sua multidimensionalidade, reconhecendo-se o seu impacto nas escolas, aos diversos níveis. As temáticas abordadas pelos investigadores traduziram as preocupações com questões fulcrais do quotidiano docente, como as repercussões da AEE ao nível do desenvolvimento curricular, ou com problemáticas como a inclusão.

Para efeitos da presente investigação, este espetro de abordagem torna-se relevante, contribuindo para um olhar multidimensional sobre a AEE, no seu percurso, mas revelou-se escasso no que às questões atinentes aos docentes concerne. As orientações das políticas educativas associadas aos dois primeiros ciclos deixaram á margem o envolvimento dos docentes, ao nível do seu trabalho conjunto e colaborativo – pelo que não será viável o estabelecimento de análises comparativas. Ainda assim, os resultados, considerações e abordagens concetuais inscritos nestes e em outros estudos serão devidamente explicitados, no seu contributo para o enquadramento concetual da tese, bem assim, para o esclarecimento do problema e da metodologia da investigação – e serão convocados, ainda, como contraponto aos resultados por nós identificados, em especial comparando questões similares em sucessivos ciclos de AEE, ou em distintos contextos.

Seguidamente, dá-se passagem à revisão de literatura, relativa aos conceitos-chave da investigação, de modo a clarificar o posicionamento teórico que nos orienta e as áreas de incidência que serão enfatizadas no trabalho empírico.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS; AVALIAÇÃO; INOVAÇÃO, MUDANÇA; MELHORIA; QUALIDADE EDUCATIVA: EQUACIONANDO CONCEITOS E CONEXÕES

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) em Portugal está sob alçada do Ministério da Educação, sendo operacionalizada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência.

Este organismo direciona a sua atenção para uma diversidade de ações (acompanhamento, auditoria, controlo, avaliação, entre outros) distinguindo os seus objetivos específicos, mas tendo sempre como objetivo central contribuir para a melhoria educativa. Nomeadamente, o serviço de acompanhamento centra-se no "apoio, acompanhamento e divulgação de boas práticas" (IGEC, 2024, s/p) enquanto o serviço de avaliação, atende à "avaliação organizacional". A sua ação é considerada como "um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos", mas também é salientada a perspetiva da visibilidade do "trabalho das escolas" (IGEC, 2024, s/p).

Esta aceção generalista das funções e dos resultados esperados com a instituição da Avaliação Externa das Escolas serve simplesmente para que, a partir dela, se desenvolva não apenas uma panorâmica diacrónica, como para que se discutam distintas perspetivas de análise e, sobretudo, se equacione o seu lugar, o seu papel, as suas debilidades, no quadro da relevância de fatores fundamentais (mais do que nunca, na ribalta), como avaliação, inovação, mudança, melhoria e qualidade educativa.

2.1- Inovação, Mudança, Melhoria

As questões educacionais em particular, no momento em que vivemos, constituem uma realidade em transformação (OCDE, 2019a). Um novo cenário educativo, socialmente comprometido, reflexivo e, por isso, sustentável se impõe, no intuito do desígnio: "Reimagining our futures together" (UNESCO, 2021). Mais do que um desafio, uma necessidade, no sentido da qualidade, fomentando a melhoria educativa, ousando novos caminhos.

A melhoria é o desiderato da Avaliação Externa das Escolas, por isso, inscrito nos seus objetivos e reproduzido largamente, em diversa documentação, ao longo dos três ciclos – desde a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que está na base dos procedimentos que irão conduzir à instituição, em Portugal, da AEE. Esta refere, no seu artigo 3.º, relativo aos objetivos do sistema de avaliação, em primeiro lugar, ou seja, na alínea a) "Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia". Ou seja, Percebe-se que a qualidade é central, quanto à organização e é medida pela eficiência e pela eficácia. Nas alíneas c) e h) da referida Lei, reforçam-se estas ideias: a avaliação irá "Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade,

exigência e responsabilidade nas escolas" (alínea c) e "Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos h). Chega-se, assim, ao ponto fulcral: os eixos da melhoria da Escola, que iremos ver sucessivamente presentes nos três ciclos de AEE: da organização; do funcionamento; e dos resultados. É significativo notar que o relatório da IGE (2006-2011) "Avaliar para a Melhoria e a Confiança" (composto por 77 páginas) regista 71 entradas para a palavra "melhoria". Do mesmo modo, os relatórios de AEE, decorrentes das atividades das equipas, em cada escola, na sua explanação inicial, fazem extensa referência à melhoria – ainda que o que se entende por melhoria possa divergir (nos primeiros, o foco são os resultados académicos; no terceiro, inclui as práticas inovadoras). Explicitando: os relatórios do I AEE e do II AEE apresentam uma parte introdutória, dividida em duas colunas, onde tal focalização está extensamente presente. Na primeira coluna é referido o foco no aperfeiçoamento e na consolidação da autoavaliação em cada escola:

> Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

Na segunda coluna, relativamente à explicitação das orientações que estão na base da atribuição de cada classificação, a referência à melhoria, como padrão, está sempre na base dos critérios. No que concerne ao I AEE é enfatizado o aperfeiçoamento, numa perspetiva sistemática, de continuidade:

> Muito Bom- Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.
>
> Bom- Revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa, individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.
>
> Suficiente- Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco

consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas do agrupamento. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

Insuficiente- Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. Não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

Quanto à respetiva coluna do II AEE, enfatiza a melhoria das práticas organizacionais com repercussões nos resultados dos alunos:

Excelente– A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

Muito Bom– A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

Bom– A ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

Suficiente– A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

Insuficiente– A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

No III AEE, a primeira coluna desaparece, mas mantém-se a definição dos critérios de atribuição das classificações, enfatizando, agora, a inovação das práticas, consistente e continuada, com intencionalidade educativa:

> Excelente– predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.
>
> Muito Bom– predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.
>
> Bom– os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.
>
> Suficiente– os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.
>
> Insuficiente– os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.

Conforme se percebeu nos textos relativos à AEE, na conceção ali definida, melhorar implica, muitas vezes, a mudança e a inovação, aqui considerada no contexto do currículo "no desenvolvimento de novas estratégias e soluções de ensino-aprendizagem" (Henriques et al., 2020, p. 145), mas que é perspetivada, por vezes, como "linguagem salvífica da escola", desgastando o conceito (Pacheco & Maia, 2021, p. 3). Nesse seu lado perverso, como referem estes investigadores, merece atenção a instrumentalização da inovação e da mudança educacionais, ao serviço da desejável melhoria educativa aos diversos níveis: da imagem da escola; dos resultados; das práticas, procurando-se implementar novas abordagens, novos recursos, numa "mudança repetitiva que tem dois componentes: sobrecarga de iniciativas e caos relacionado com a mudança" (Pacheco & Maia, 2021, p. 10). Não é este o caminho para a inovação; não é esta uma palavra mágica, ou uma "solução contemporânea para a melhoria da escola e dos resultados escolares e para a crise da escola, em termos de domínio de conhecimento e da democratização" (Pacheco & Maia, 2021, p. 9) que encerre, *per se*, a chave para todos os problemas.

Há, então, duas questões envolvidas na implementação, se se pode utilizar esta terminologia para algo que se assume como criação: i) inovação não pode ser usada como solução – tem de emergir em função dos contextos, como construção pelos envolvidos; ii) inovação não é uma mudança automática – não é um acontecimento, mas um processo (Pacheco & Maia, 2021). Aliás, Pacheco et al. (2020), enfatizam que a inovação requer um conjunto de condições: não é, ao invés, um mero adicionar, implicando um distinto modo de equacionar o já existente, rompendo com o *status quo*.

Serra et al. (2024, p. 16) concordam com tal perspetiva, enfatizando ser a inovação um "fenómeno complexo e multideterminado", que implica um novo olhar para a gramática escolar e para "as qualidades transformacionais das organizações escolares orientadas para a mudança tanto pelos atores educativos (lideranças e professores) como pelos decisores políticos e investigadores". Nessa multidimensionalidade, assinalam os itens estruturais da amplitude do conceito:

> 1) Âmbito (...), reportado às dimensões tecnológica, cultural, organizacional e pedagógica numa conciliação entre a apropriação cultural das tecnologias digitais e a renovação da dimensão humana nas escolas; 2) Objeto (...), que pode implicar uma ideia, um conteúdo, um material, uma metodologia, uma prática, um padrão cultural, uma relação entre pessoas ou instituições, uma forma de implementar uma norma, um procedimento administrativo, um artefacto organizacional, uma crença ou valor, ou uma experiência educativa; 3) Responsabilidade (...), traduzida em capacitação para inovar e para a adoção da inovação, alicerçadas na aprendizagem organizacional e no desenvolvimento profissional; 4) Foco (...) administrativo ou instrucional, se está alocado, respetivamente, à transformação de modelos organizacionais ou às práticas pedagógicas e a abordagens curriculares; pode, ainda, ter um foco individual, indexado à criatividade individual em estreita interceção com os esforços coletivos empreendidos rumo à mudança e, por conseguinte, assumir, também, foco coletivo; 5) Percurso (...), que considera as fases de desenvolvimento, difusão e uso generalizado, sendo que, nestas duas últimas, as questões da sustentabilidade têm de ser consideradas através da exaltação do sentido de missão a par do robustecimento de inter-relações produtivas. (p. 15)

Considerando a inovação um processo que provoca mudanças (Jesus et al., 2021); "instrumento e não propósito" (Pacheco, 2019, p. 6), a sua virtude estará em focar-se no desconhecido e imprevisto devir e em utilizar linguagens novas (Pacheco & Maia, 2021), assumindo, inclusivamente, uma atitude disruptiva (Torres et al., 2022), ainda que com um propósito positivo, de contribuir para a melhoria.

As palavras de Pacheco, em 2019, na sua obra "Inovar para mudar a escola" são premonitórias de um caminho que, se na altura, parecia essencial, é, no presente, indispensável e incontornável.

Torres et al. (2022) lembram que inovar, em educação, implica mudança nas práticas educativas, porém, não baseada, meramente, em reformas superiormente impostas. É também esta a análise de Lima (1996a), o qual demarca claramente a mudança *top-down*, da mudança *bottom-up* – sinalização será também a de outros investigadores, adiante referidos.

Explicitando o posicionamento de Lima (1996a, p. 42): distinguem-se a orientação *top-down* da "reforma-decreto" (a reforma enquanto esforço jurídico-normativo e racionalizador) e a perspetiva *bottom-up*, da "reforma-mudança" – essa efetiva. Ao invés da primeira, a mudança educativa deriva de "atos intencionais (...) em contextos educativos e escolares concretos" (p. 42).

A reforma-mudança envolve inovação, "enquanto procura o desbravamento de novos caminhos" e muitas vezes, traduz uma "resistência ativa e criativa por parte dos atores (considerados periféricos) contra certas conceções, medidas e efeitos (...) negativas, desajustadas, ou socialmente injustas" (Lima, 1996a, p. 42).

A inovação constitui, desta maneira, a participação ativa dos atores educativos no processo de conceção e decisão das políticas educativas (...) assumindo-se a escola não como um mero "*locus* de reprodução", mas como "um *locus* de produção onde os atores afirmam os seus projetos, as suas capacidades" (p. 43). Nesta mesma linha de pensamento, Jesus (2021) considera que o conceito de inovação educacional não é independente das políticas educativas: seja porque estas a direcionam, seja, ao invés, porque aquela pretenda romper com a sua intencionalidade – conceção que Canário (1996, p. 65) sintetiza: "as práticas não se criam nem se modificam por decreto" e tendem "a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de 'cima'", mencionando resultados de estudos internacionais. Nestes destacou-se a ideia de ser "pertinente recolocar a questão da inovação educativa como um processo em que a escola se reconfigura a partir de "baixo", apoiada no seu potencial coletivo de criatividade". Com efeito, é a escola, por si própria, fruto da sua autoavaliação reflexiva, que tem de perceber, assumir e comprometer-se com a mudança (Brigas, 2012), porque esta só adquire eficácia quando participada e assumida pelos envolvidos (Henriques et al., 2020).

No plano legislativo, o Decreto-Lei n.º 55/2018 traduz a orientação da inovação, ao nível das políticas educativas nacionais, assumindo, assim, a sua relevância nas escolas – com uma orientação teórica próxima do que atrás foi enfatizado: a inovação carece ser construída com base nas necessidades sentidas, tentando encontrar o melhor caminho, muitas vezes, diferente do que já foi percorrido e

recorrendo a processos inéditos, ajustados aos próprios desafios, que são, igualmente, desconhecidos, distintos, novos.

Lembrando que, como assinalam Seabra et al. (2020), a legislação nacional tem vindo, progressivamente a incentivar a inovação nas escolas, constituindo um requisito para alcançarem a menção máxima de avaliação: "innovative practices are a requirement for schools to achieve the maximum evaluation mention" (Seabra et al., 2020, p. 452), haverá, então, que conciliar as diretivas de nível macro com a valorização dos níveis meso e micro – assinalando-se a relevância dos docentes neste processo, não tanto enquanto veículos de introdução de práticas inovadoras, mas em face da imprescindível reconfiguração que tal implica e, sobretudo, da fulcral capacidade de ajuizar da pertinência da sua introdução e do seu ajustamento à intencionalidade pedagógica.

É nesta linha de raciocínio que Pacheco e Maia (2021) enfatizam o papel e o lugar do docente, o qual se alheia das "iniciativas fragmentadas, decididas a nível externo", percebendo a efemeridade das pretensas inovações impostas, mas que, no seu quotidiano, em função das realidades e necessidades identificadas, usa de criatividade e inova. Porém, a pressão que sobre os docentes impende dificulta uma postura crítica e uma inovação consolidada das suas práticas.

Ao professor de hoje exige-se muito e permite-se pouco, ao nível da sua autonomia, limitada pela *multi-accountability* (Janela-Afonso et al., 2020) que o rodeia (da escola, da família, da comunidade, da tutela...), constatação explicitada por Pacheco & Maia, 2021, p. 11):

> os professores estão comprometidos com três mudanças substantivas: com o futuro, mas não obliterando o passado e as presentes circunstâncias que tornam o percurso escolar difícil para muitos alunos; com uma aprendizagem real dos alunos, e não meramente com a obtenção de resultados em testes estandardizados (...); com uma aprendizagem personalizada, associada às tecnologias digitais, não deixando de ser críticos quanto a estas tecnologias estarem a contribuir para um saber apressado, disponível, mas não refletido.

Como assinala Fullan (2016) no seu livro fundamental "The new meaning of educational change" (cuja primeira edição data do início da década de mil novecentos e noventa), implementar uma inovação não pode quedar-se por utilizá-la: implica a necessária apropriação pelo docente, de contrário, serão "adopted on the surface, with some of the language and structures becoming altered, but not the practice of teaching"[9] (p. 6).

A dificuldade está, precisamente em que a inovação constitua uma verdadeira e não uma efémera mudança a vários níveis, porque a inovação é multidimensional: mais do que a introdução de

[9] Tradução própria: são adotadas superficialmente: algumas linguagens e estruturas são alteradas, mas não a prática pedagógica.

materiais, técnicas, tecnologias, implica a implementação de abordagens curriculares e pedagógicas associadas e, sobretudo, a alteração das conceções dos docentes[10] (tradução livre de Fullan, 2016, p. 30). Com efeito mudar, inovar, exige reconfiguração e reflexão "emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se vá fazendo de modo sustentado" (Oliveira & Courela, 2013, p. 101) – ou seja a inovação nas práticas docentes carece de ter por base a melhoria e de estar conectada com o desenvolvimento profissional. Como lembra Marcelo (2009) e regulamenta o Perfil Geral de Desempenho Docente (Decreto-lei n.º 240/2001), o professor tem de ser um profissional em aprendizagem contínua:

> Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender" (Marcelo, 2009, p. 8).

Neste contexto, é imprescindível não só a formação, mas, sobretudo, que os docentes sejam reflexivos, que partam do seu autoconhecimento para a promoção da melhoria: "a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação" – sendo esta uma temática que se retomará no próximo capítulo.

Também Pacheco e Maia (2021) enfatizam o caráter holístico e, por sua vez, comprometido entre os distintos atores, aos diversos níveis, que os processos de inovação carecem de encerrar, para serem reais e efetivos – ideia, igualmente, de Jesus e Azevedo (2021): um processo multidimensional e multinível, que não se constrói de forma isolada, por Cabral e Alves (2018) traduzida num modelo integrado e holístico que explicita as condições e níveis de ação imprescindíveis a uma inovação educativa com repercussões na melhoria da Escola (Figura 1).

[10] Use of new or revised *materials* (instructional resources such as curriculum materials or technologies), (2) the possible use of new *teaching approaches* (i.e., new teaching strategies or activities), and (3) the possible alteration of *beliefs* (e.g., pedagogical assumptions and theories underlying particular new policies or programs).

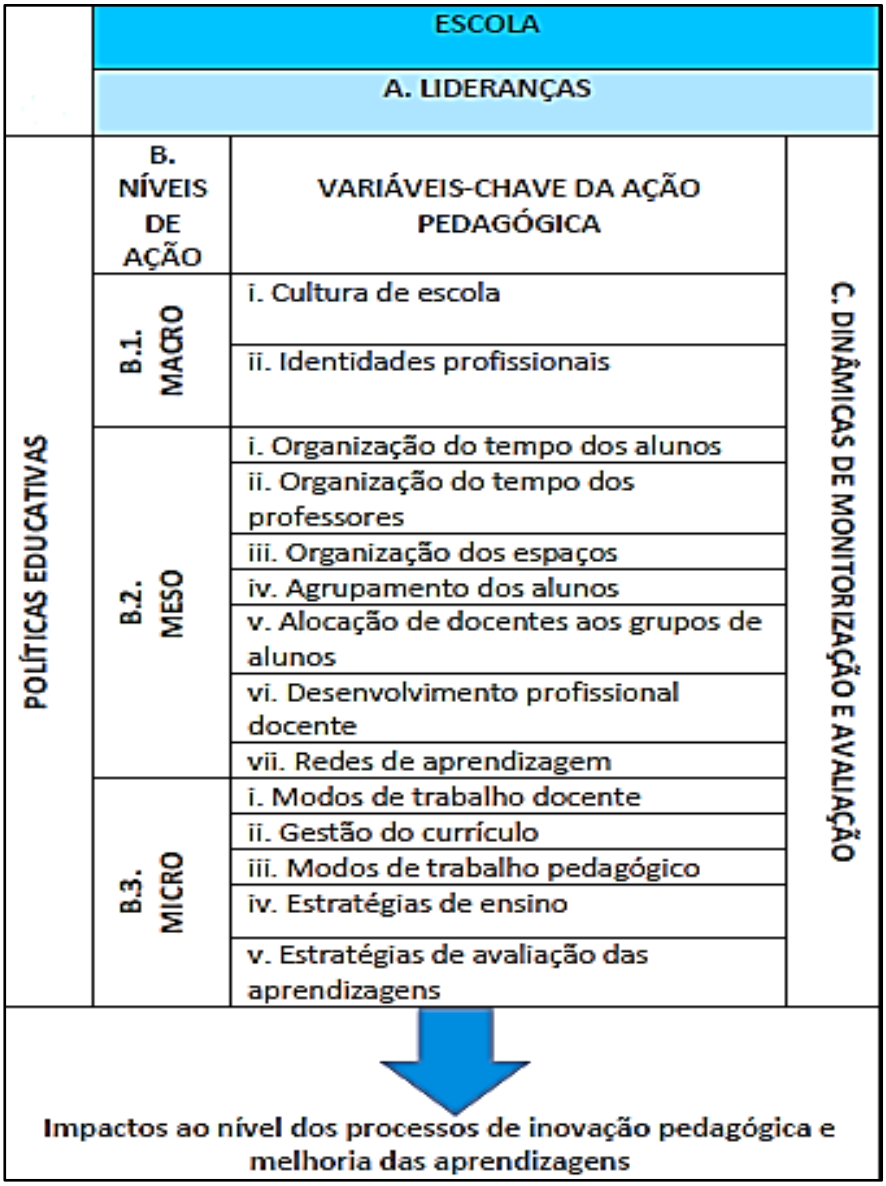


Figura 1- Condições para uma mudança educativa sustentada (Cabral & Alves, 2018, p. 10)

Serra et al. (2024) apresentam um modelo similar, embora mais aprofundado (Figura 2).



Figura 2- Modelo diagramático de definição de inovação (Serra et al., 2024, p. 16)

Em síntese: mudança, inovação podem contribuir para a melhoria da qualidade educativa – temática que se abordará de seguida.

2.2- Qualidade Educativa

O conceito de qualidade da Escola depende de fatores como a informação e a avaliação – sustentadas por dados, ou evidências, que lhe estão intimamente ligados – mas é, também, indissociável de quem o define, ou seja, do poder e das normas daí derivadas (Seabra et al, 2021) e, igualmente, conetada com a avaliação educacional.

Trata-se, por isso, de um conceito em mutação constante. Esta constatação é exemplificada pela internalização, nas políticas educativas, da agenda internacional. A exemplo, na atualidade, uma "Educação de Qualidade" constitui o Objetivo 4 no quadro da educação sustentável rumo ao futuro (UNESCO, 2017). Há, porém, que assinalar a vertente normativa da qualidade, consubstanciada na

tradução de uma dada agenda em padrões de referência e respetivos objetivos esperados (Santos, 2010), pelo que, considerando tal tríade e enquanto conceito evolutivo, interdependente de fatores como as políticas educativas, num determinado contexto espácio-temporal, acompanha o percurso das teorias educacionais e curriculares.

Com efeito, em cada época (demarcada em função de inúmeros fatores: sociais, políticos, tecnológicos, económicos, filosóficos, que interagem entre si e reorganizam o ser, o estar e o fazer da civilização), "é possível reconhecer etapas e processos distintos em termos teórico-conceptuais e metodológicos" (Janela-Afonso, 2014, p. 490), concretizados num determinado modo de pensar a escola e o currículo. Este é operacionalizado, ao nível do poder decisório, segundo matizes específicos, em torno do que se considerar o conhecimento mais valioso. A exemplo: "The nineteenth century discussed it between sciences and languages, the twentieth century as public and private spheres, and the early twenty-first century as technological data[11]" (Pacheco, 2023, p. 66).

O tipo de conhecimento e de formação escolar que são enfatizados vêm, assim, sendo distintos. Lembra-se, a propósito, o conceito de capital humano, indiciado por Adam Smith, no século XVIII, o qual evoluiu desde a sua explicitação, enquanto teoria, por Shultz, nos anos cinquenta do século XX, assumindo o conhecimento como forma de capital e a educação como fulcral no progresso e na riqueza das nações (Kelniar et al., 2015).

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), um organismo não educacional, na sua génese, traduz essa mesma realidade da permeabilidade entre a economia, o poder das nações e a sua instrumentalização ao nível das políticas educativas – enquanto meio de alcançar o progresso económico. Assume, assim, importante papel de influência, muito claro, no relatório *Education and the Economy in a Changing Society* (OCDE, 1989), na senda da definição da educação como prioridade para o sucesso das nações, partindo da supramencionada Teoria do Capital Humano – rapidamente transformada em Teoria do Conhecimento, assumindo a qualidade do desenvolvimento cognitivo como face visível do crescimento económico (Teodoro, 2022).

Deste modo, o conceito de escola de qualidade está intimamente associado a tais conceções, fundadas numa "relação, mediada pelo utilitarismo, da escola com o mercado de trabalho" (Pacheco, 2014, p. 90), tendo como suporte a teoria da instrução, de Ralph Tyler, de meados do século XX (Pacheco, 2014). Tal vertente operacional, técnica, perdurou até aos nossos dias, ainda que com ajustamentos concetuais e terminológicos diversos e sucessivos, nas práticas curriculares, organizadas em torno de

[11] Numa tradução própria: "o século XIX discutiu-o entre ciências e línguas, o século XX como esferas públicas e privadas, e o início do século XXI como dados tecnológicos".

uma gramática escolar por muitos (entre os quais Pinar, referido por Pacheco, 2018a), considerada rigorosa, estandardizada, compartimentando os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, o conceito de qualidade da escola também tem associado o conceito de eficácia – o qual carece, igualmente, de referentes para que possa ser articulado (Lima, 2008). Um conceito que emergiu nos finais do século passado (Coleman, 1966, in Lima, 2008), quando se percebeu que, além, ou à margem do estatuto social, ou dos contextos familiares, "schools can make a difference" (Lima, 2008, p. 26).

A escola pode fazer a diferença, se for eficaz – originando o movimento das escolas eficazes – cujos procedimentos para identificar, manter, maximizar, evidenciar a sua eficácia envolvem a retoma das velhas fórmulas (Janela-Afonso, 2014, p. 489) associadas à perspetiva técnica do currículo, o que, nas palavras de Pacheco e Maia (2019), se traduz numa escola vocacionada para a produção eficaz e eficiente dos conhecimentos e competências exigidos pela sociedade e pela economia do conhecimento "medidos pela *accountability*", reassumindo uma orientação da gestão do currículo inscrita numa agenda "normativa, técnica e burocrática" e um desenvolvimento curricular "resultadista, performativa e produtivista" (Pacheco & Maia, 2019, p. 513).

Neste contexto, a OCDE irá assumir estratégias de medida da qualidade do sucesso educativo, pelos resultados dos alunos em provas específicas, através da implementação do *Indicators of Education Systems* (INES) nos anos 1990, logo seguida do Programme for International Student Assessment (PISA), criado no ano 2000.

O PISA contém uma dimensão de medida, de aferição e de comparação, até, entre escolas: "essa informação pode elucidar os decisores quanto à revisão das políticas e à definição de metas de desempenho"[12]). O entendimento da educação como meio do sucesso das nações socorre-se da introdução de *standards* e *rankings,* no intuito de apreciar a eficácia da escola, e promove a inovação através da implementação das novas tecnologias informáticas no desenvolvimento curricular, enquanto potenciadoras da "qualidade do conhecimento", ou seja do nível de competências e conhecimentos dos trabalhadores (Teodoro, 2022, p. 55).

Presentemente, tal medida da qualidade, apesar de questionada e de, em boa parte, ultrapassada, persiste na focalização nos resultados académicos como base para uma educação com impacto na qualificação de profissionais nas áreas científicas e tecnológicas: "o pensamento económico que legitima a escola" (Pacheco, 2014, p. 90). Releva-se, porém, a alteração de perspetiva, introduzida

[12] https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/

pelo construtivismo, na orientação psicológica da aprendizagem, como uma construção de conhecimento, e do conhecimento significativo (Pinar, 2004).

Ainda no que concerne à escola como local de preparação para o futuro, a sociologia e a psicologia[13] têm dado a saber que, cada vez mais, o capital humano é movido pela satisfação e motivação e menos por fatores meramente monetários. Por isso, o conceito de educação de qualidade foi incidindo numa perspetiva mais holística, na qual os valores e as capacidades sociais tomam crescente vulto. Contudo, com o paradigma tecnológico (Pacheco, 2023) a ganhar uma dimensão exponencialmente maior, menciona-se a proficiência digital e a educação para um mundo global - em função das alterações sociais, culturais e económicas derivadas da globalização.

Afirma-se, assim, na atualidade, a premência da formação para uma cidadania global com foco na adaptabilidade a diferentes contextos e funções.

Este percurso é percetível na evolução dos discursos da OCDE, desde 1989: i) ligada à economia: (1989). Education and the economy in a changing society; ii) a avaliação na educação: (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment.;* iii) competências digitais: (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030;* iv) a alternativa humanista, global e tecnológica: (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills.*

Em síntese, a perspetiva do que é qualidade na educação tem sido diferente, ao longo dos tempos, mas sempre lhe está associada a avaliação, aos diferentes níveis, começando pelo nível macro da avaliação.

2.3- Avaliação Educacional

Acompanhando Morgado (2020), na introdução deste ponto, a avaliação perpassa todas os contextos das sociedades, com relevo no plano institucional, no intuito, seja de aferição (com as respetivas consequências gratificantes, ou sancionadoras), seja de contributo para a melhoria e é, simultaneamente, omnipresente na educação.

A avaliação educacional (que, na atualidade, é um campo vasto no qual se incluem, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais, a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas...) foi definida por Stufflebeam, nos anos sessenta do século XX, como centrada em conhecer para tomar decisões. Pacheco et al. (2020) recorrem a Stake e Stufflebeam para afirmar o seu caráter

[13] Conferir autores como Rego et al., 2015, sobre gestão de pessoas e do capital humano das organizações e especificamente na classe docente, entre outros, Huberman, 1992; Fullan, 2016; ou Day, 2001.

"deliberativo e formal", que visa a "atribuição de mérito e consequente tomada de decisão", pelo que "avaliar é valorar, julgar, decidir, de acordo com diferentes paradigmas e modelos que consagram a medição e a experiência" (Pacheco et al., 2020, p. 15).

É um ato subjetivo, em função, entre outros fatores, das "distintas conceções e visões que cada um de nós tem sobre o Homem, a Sociedade e o Mundo"; das "pressões políticas e sociais em cada contexto" (Morgado, 2020, p. 7); das diferentes conceções epistemológicas sobre qualidade, mérito e excelência" (Pacheco et al., 2020, p. 15); ou das políticas educativas e das teorias curriculares. É assim que, em meados do século XX, qualidade educativa e a sua avaliação tinham como epicentro os alunos e a taxonomia de Bloom, os parâmetros de eficácia e eficiência e a consequente medida e quantificação, enquanto meios para responder à questão tyleriana: como podemos ter certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?

Presentemente, "o fulgor avaliativo continua em alta, o que demonstra quer a centralidade da avaliação ao nível das políticas educativas e curriculares (...), quer o seu protagonismo no léxico educativo (...) ponto de partida e de chegada dos processos de ensino aprendizagem" (Morgado, 2020, p. 7). Contudo, a avaliação educacional tem, presentemente, um âmbito muito mais amplo, nos planos concetual e do seu campo de ação, uma significativa importância "tanto ao nível dos discursos como das práticas, o que revela a sua essencialidade e a sua eficácia na mudança e melhoria das práticas educativas e por consequência, do sucesso educativo dos estudantes" (Morgado, 2020, p. 7).

Debruçamo-nos sobre dois dos âmbitos da avaliação: pedagógica- a avaliação dos alunos; e institucional- a avaliação das escolas, ainda que os caminhos de ambas se cruzem e, mais do que isso: se articulem e se influenciem mutuamente, seja na perspetiva de prestação de contas, seja na perspetiva de contribuir para a melhoria dos resultados através da melhoria das práticas educativas, com maior ou menor intensidade num destes eixos – haja em vista as já referidas diferenças da intencionalidade nos três ciclos de AEE (Sousa & Pacheco, 2019).

Em Portugal, a responsabilidade pelos instrumentos de avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos dos ensinos básico e secundário coube ao IAVE (Instituto de Avaliação Educativa), sob a tutela do Ministério da Educação português.

Entre esses instrumentos, referem-se as provas de aferição, ou os exames nacionais, que constituem uma avaliação externa dos alunos. Contudo, como o próprio Stufflebeam (2001) refere, na atualidade, torna-se imprescindível uma postura crítica de revisão do tipo de avaliação educacional que é praticado e quais os seus objetivos – encarando o traçar de novos caminhos.

As políticas transnacionais têm intentado enquadrar esta evolução – como é o caso do já referido Programa PISA[14], o qual evidencia preocupações relativas ao contributo da Escola para a formação mais holística, de capacidades transversais. Como se refere na página do IAVE dedicada ao PISA, este tem o intuito de "avaliar a forma como os alunos de 15 anos aplicam as competências que têm a Matemática, Leitura e Ciências face a problemas que os colocam perante situações de contexto real". Desta maneira, "não se trata de avaliar o currículo escolar ou apenas os conhecimentos adquiridos", pretendendo-se contribuir para compreender de que forma a escola conseguiu ajudar os alunos a adquirir capacidades e competências transversais essenciais: "raciocinar e usar os conceitos aprendidos, bem como as ferramentas adquiridas, para explicar e prever fenómenos" (...) capacidade de resolução colaborativa de problemas, a literacia financeira e o pensamento criativo"[15].

Com efeito, "a avaliação dos alunos (também designada avaliação pedagógica ou avaliação das aprendizagens)" (Janela-Afonso, 2014, p. 489), já foi muito centrada na quantificação, por via da docimologia (ou ciência dos exames). Na atualidade, retomaram-se os exames, os quais, ainda que numa perspetiva de aferição mais alargada, apresentam uma visão restrita e truncada da multidimensionalidade que, atualmente, constitui o processo e o percurso educativo, porque estes "valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, consequentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem" (Janela-Afonso, 2014, p. 489).

A avaliação dos alunos deu, ainda, lugar à avaliação das próprias escolas, numa perspetiva interna (autoavaliação), bem como numa perspetiva externa (AEE), tendo sido decisivo, neste processo, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, o qual assevera a relevância da avaliação das escolas. Assim, se a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro "aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo as bases da autoavaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos Estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa" (como lembra o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, preâmbulo), este novo normativo reitera, em 2006, tais orientações insistindo na "adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação" (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, preâmbulo).

[14] http://www.oecd.org/pisa
[15] https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/

As medidas consistem, não apenas na autoavaliação dentro das escolas, como, ao nível externo, no "lançamento de um programa nacional de avaliação dos Estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, preâmbulo).

A avaliação das escolas envolve diferentes níveis, desde a perspetiva do que está legislado serem os seus objetivos, à subjetividade do sujeito avaliador – contudo não deixa de ser "um processo rigoroso de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos que configuram um conceito de avaliação longe de uma perspetiva instrumentalista (...) e próxima de uma perspetiva holística" (Pacheco et al., 2020, p. 15). Pretende-se, efetivamente, uma perspetiva integral, "uma avaliação compreensiva que expresse a capacidade de refletir sobre problemas existentes" (Pacheco et al., 2020, p. 16).

A exemplo, no decurso do mais recente estudo amplo sobre a Avaliação Externa das Escolas (Fialho, 2023), recolheram-se inúmeras informações não somente sobre o impacto da AEE nas escolas, como sobre os próprios mecanismos de suporte à AEE – dados que poderão contribuir para melhorar o processo. Entre estes, relevo para a identificação da inevitabilidade da subjetividade envolvida no processo avaliativo e das vicissitudes que podem ser determinantes.

Numa das fases dessa investigação, envolvendo entrevistas a representantes do Ministério da Educação e da IGEC, incluindo inspetores e peritos externos, percebeu-se, que, os objetivos da AEE, ao longo dos seus três ciclos, tiveram como suporte as políticas educativas, mas outros fatores influenciaram no processo – designadamente, os contextos em que os quadros de referência foram constituídos, de alguma instabilidade ao nível das próprias equipas e da sua tutela – o que se traduziu em orientações específicas. Neste seguimento, foi referido que os referenciais do I AEE e do III AEE dimanaram do Ministério da Educação, enquanto o II AEE foi coordenado pela IGEC: ou seja, tal configurou um modelo "muito inspetivo" (Pacheco et al., 2023, p. 48).

Desta maneira as perspetivas divergem entre as "mais ligadas aos resultados académicos, e sua associação aos rankings, outras que se prendem com a alteração das políticas educativas" (p. 47). Acresce que, ao longo do processo de construção do referencial deste III AEE, vicissitudes vividas pelo Grupo de Trabalho, desde a sua formação até à apresentação da proposta, num contexto de mudança de políticas educativas, foram determinantes, não apenas prolongando a fase preparatória como influenciando a sua intencionalidade – envolvendo, ainda, influência internacional: "na sua elaboração conceptual e metodológica (...) teve por base as orientações da Comissão Europeia e os relatórios da OCDE, se bem que os modelos inglês e escocês tivessem sido muito importantes" (Pacheco et al., 2023, p. 48).

Com efeito, a AEE tem sido regulada internacionalmente, ao longo do seu percurso – aliás, foi criada, em Portugal, no seguimento das políticas avaliativas internacionais. Assim, emergiu num contexto de "obsessão avaliativa" (Janela-Afonso, 2014, p. 490) – questão também enfatizada por Brigas (2012, p. 1): a "pressão para a melhoria da qualidade, no interior de cada país mas também a pressão das instâncias internacionais, levou à construção e implementação de modelos de avaliação". Mencionam-se iniciativas internacionais, entre as quais o Projeto How Good is Our School, da Inspeção de Educação Escocesa (HMIE), criado em 1991, ou o Projeto-piloto europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (1997/1998) (Pacheco et al.; 2014; Silva, 2020).

Na atualidade, a AEE colhe das recomendações da OCDE, ao nível transnacional, num processo de "autonomia controlada (...) na medida em que as regras são ditadas externamente e que o seu processo de implementação impõe uma lógica quantitativa de avaliação" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 54) e do CNE, ao nível nacional.

Com efeito, no âmbito das competências que lhe foram atribuídas pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, a AEE tem sido acompanhada de um modo "empenhado e sistemático por parte do Conselho, desde a apresentação dos resultados da fase piloto da Avaliação Externa das Escolas, feita em sede de Sessão Plenária do CNE, pelo Coordenador do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas" (Miguéns, 2015, p. 9) – tarefa desempenhada "através da reflexão interna, em sede de comissão especializada, da análise dos relatórios dos ciclos avaliativos, elaborados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência e da emissão de pareceres e recomendações" (Justino, 2015, p.17).

Uma e outra: avaliação dos alunos e avaliação das escolas, como já se percebeu, estão interligadas (em particular pelos *rankings*) e têm como epicentro, entre outras questões, adiante explicitadas, a visibilidade do trabalho da escola e as comparações de resultados entre escolas – que constitui o lado negativo, "de natureza competitiva, quando são utilizados resultados quantitativos para medir o desempenho institucional" (Pacheco et al., 2020, p. 21). Trata-se de uma enfatização da prestação de contas (*accountability e multi-accountability*), na convicção de que "a avaliação será tanto mais útil quanto mais seguir a prática baseada em evidência, ou seja, a avaliação do que realmente funciona na escola, em termos de indicadores de desempenho, tornando-se necessário quantificar a qualidade a partir de padrões" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540).

Neste ponto, convém fazer um parêntesis para incluir uma referência à questão do *accountability*, numa perspetiva de avaliação de prestação de contas, uma vez que este conceito irá começar a ser central, em muitas abordagens ulteriores e ainda que o mesmo se articule, também, com conceitos que mais adiante serão abordados.

2.4- Perspetivas de accountability

Janela-Afonso (2010, p. 22) assinala, em relação ao conceito, que sendo este "frequentemente utilizado como sinónimo de prestação de contas (...) apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais". Perante esta constatação, subscrevemos a sua nota: "para os objetivos deste texto, definimos accountability como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização".

O conceito de *accountability* emerge como contraponto – ou talvez não – no contexto de qualidade educativa e melhoria da Escola. Com efeito, se a própria inovação (Seabra et al., 2020) é um requisito avaliativo – no quadro da já referida vertente normativa do conceito de qualidade, ou seja, inclui-se, na prestação de contas, a identificação de práticas de inovação – também pode ser um obstáculo, por centrar-se nos objetivos e não nos processos, associando a escola a um "quase mercado educativo", (Seabra, 2010, p. 50), podendo ser limitador da autonomia, iniciativa e liberdade dos atores escolares para desenvolverem práticas inovadoras (McNamara & O'Hara, 2004; Seabra, 2010; McNamara et al., 2020). Pacheco (2023, p. 91) analisa o impacto das novas ideologias associadas à globalização e à dataficação na prestação de contas: "justifying the new order related to comparative evaluation by numbers, self-evaluation as a principle of accountability, competency as a tool guide for what counts as common knowledge, and personalized learning by algorithms[16]".

A *accountability* surge muito associada ao trabalho e ao desenvolvimento profissional docente – ideia sintetizada por Beamish (2018, p. 23) numa frase relativa à sobrevaloração dos resultados dos alunos na ação docente, ao invés de valorizar o percurso que o professor desenvolve com os alunos, pelo seu desenvolvimento profissional: "the Education Sector measures student achievement in a single field, such as exams [...], as opposed to measuring teacher development in terms of values, principles, and standards"[17] – ideia que Barroso (2003, p. 64) articula com a de regulação, quanto à "coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima" e que Gosling (2002, p. 4) associa à performatividade "We need to ask how the performance of teaching relates to other kinds of evidence, such as student feedback, assessment processes, student learning outcomes, learning materials and so on"[18].

A performatividade tende a ser assumida como uma unidade de medida das pessoas e instituições focalizada nas evidências: "os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como

[16] Tradução própria: justificando a nova ordem relativa à avaliação comparativa por números, à autoavaliação como um princípio de responsabilização, à competência como um guia de ferramentas para o que é válido como conhecimento comum e a aprendizagem individualizada por algoritmos.

[17] Tradução própria: o setor de educação mede o desempenho dos alunos em um único campo, como exames, em vez de medir o desenvolvimento do professor em termos de valores, princípios e padrões.

[18] Precisamos perguntar como o desempenho do ensino se relaciona com outros tipos de evidência, como feedback do aluno, processos de avaliação, resultados de aprendizagem do aluno, materiais de aprendizagem e assim por diante.

medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade"" (Ball, 2002, p. 4), conduzindo a uma "sobrevalorização dos resultados «em detrimento da qualidade que se pretenderia imprimir ao processo de produção do conhecimento»" e conclui que a performatividade contribui "para a obsolescência das considerações baseadas num bem social e na ética profissional, subsumidos pelo cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do rendimento" (Seabra, 2010, p. 53).

Será neste seguimento, de sobrevalorização da performatividade que Seabra (2010, p. 52) assinala o perigo da castração das práticas inovadoras autênticas: "na medida em que esta cultura apenas valoriza o que pode ser medido, contribui para ameaçar algumas práticas inovadoras", ideia em linha com Cabral e Alves (2017, p. 7), acerca dos professores perdidos nas escolas entre o desenvolvimento curricular consentâneo com as necessidades educacionais e um currículo imposto: "entre a sua vontade de educar, de emancipar, de libertar e a asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, tendencialmente vazios e inúteis".

No entanto, múltiplos e novos olhares, têm entendido a *accountability* de uma forma mais positiva – não como "panaceia" para alcançar a desejada qualidade da educação; também, não como mera *check-list* de requisitos impostos às escolas, ou de "expetativas de grupos e sectores sociais" (Janela-Afonso, 2012, p. 472); não, ainda, como "anátema" (Janela-Afonso, 2012, p. 473), mas, antes, como um facilitador para a assunção de práticas de monitorização e de corresponsabilização para a melhoria (McNamara et al., 2020).

Fazendo um breve percurso (que se poderá classificar como evolutivo) por estas diversas formas de entendimento do conceito: quanto à perspetiva focada no papel de prestação de contas, numa *accountability* "condicionada pela indução de lógicas de quase mercado educacional" (Janela-Afonso, 2012, p. 476), pode ser entendida como uma atitude avaliativa-fiscalizadora, de mensuração, contabilização de resultados e de evidências que se enquadrem nas diretivas das políticas educativas, como são exemplo as palavras de alguns investigadores: "uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas (...) contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, (...) formas autoritárias de responsabilização" (Janela-Afonso, 2012, p. 472); "controlo centralizado em torno dos processos, métodos e conteúdos do ensino (Janela-Afonso, 2015, p. 222); "the Education Sector measures student achievement in a single field, such as exams[19]" (Beamish, 2018, p. 23).

[19] Tradução livre: o setor educativo mede o desempenho dos alunos com base numa única área: os exames

Ainda de assinalar, pela sua relevância, quer a ação reguladora *soft* das políticas educativas internacionais; quer a ação fiscalizadora de agentes sociais, que assumem uma posição de multi-*accountability*, entre os quais se incluem o poder e a comunidade local, os responsáveis escolares e as famílias (Janela-Afonso, 2012).

Como referido, esta perspetiva de entendimento interpreta a *accountability* como prescritiva e centralizadora – cujo principal desígnio será provar e não melhorar: "the prime purpose is judgement 'to prove rather than improve" (McNamara & O'Hara, 2004, p. 467), com repercussões menos positivas, na escola, nomeadamente enquanto limitadora das práticas docentes (Seabra, 2010; McNamara et al., 2020).

Numa outra linha de orientação – a qual tem sido incentivada pelas políticas educativas internacionais mais recentes (OCDE, 2018), enfatiza-se a autonomia das escolas, mas assumindo uma perspetiva de autoavaliação e de responsabilização. Ou seja: a *accountability* é localizada ao nível interno de cada escola e, desta maneira, assume-se como democrático, promotor da confiança, realista, respeitador da autonomia (Janela-Afonso, 2012).

McNamara et al. (2020) consideram que tal perspetiva possibilita aos atores educativos uma maior abertura: mais liberdade e independência para desenvolverem um trabalho focado nos seus contextos locais, mas, por outro lado, acarreta responsabilização. Em Portugal, esta orientação está plasmada em normativos como o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o qual, no seu preâmbulo, reconhece que "a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar (...) para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem".

Desta maneira, como afirmado no seu preâmbulo, o referido decreto visa "a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades".

Pretende-se que "o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

Nesse intuito, enfatiza-se a autonomia e flexibilidade curricular: "considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores" – situação relevada por Machado et al. (2018) relativa ao papel determinante dos docentes num necessário processo de inversão, no sentido da apropriação da tomada de decisão: "a lógica *bottom-up*

considera os atores escolares elementos-chave na adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais e concebe o desenvolvimento curricular como parte integrante da melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes" (Machado et al., 2018, p. 68) – temática que será desenvolvida no segundo capítulo, atinente ao papel das interações profissionais docentes na melhoria da escola.

2.5- A Avaliação Externa das Escolas

Retomando a temática da Avaliação Externa das Escolas, lembra-se a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a qual dará enquadramento legislativo à Avaliação Externa das Escolas ao criar o grupo de trabalho para o Projeto-piloto de AEE, tendo como instituição central a Inspeção-Geral da Educação- IGE. Contudo, o processo que dará originará o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas – I AEE, que já tinha acolhido algumas ações internacionais, conforme assinalado, foi, ainda, antecedido por outras iniciativas, no plano nacional, parte delas envolvendo já IGE: Observatório da Qualidade da Escola (1992 a 1999, inserido no Programa Educação para Todos- PEPT2000); Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); Programa AVES (Avaliação das Escolas Secundárias, da Fundação Manuel Leão com parceria da Fundação Calouste Gulbenkian – 2000); Projeto Qualidade XXI (1999-2002); Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), da IGE, ou o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2005, até 2006-2007[20]) (Silva, 2020).

O Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio explicita a essência da avaliação. Estavam entre os objetivos dessa fase embrionária, como titula o relatório *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança* (IGE, 2006-2011): "contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação" (p. 8) e, naturalmente, aferir e reformular os procedimentos para uma generalização e consolidação do processo (Sousa & Pacheco, 2019).

O I AEE estruturou-se em cinco domínios, que constituíram o Quadro de Referência, explicitado por um conjunto de fatores.

O esquema da Figura 3 explicita as intenções subjacentes à supramencionada organização dos domínios, a qual dimana da centralidade dos resultados: como conhece a escola os resultados dos alunos, quais são e o que faz para garanti-los).

[20] Conferir informação detalhada, ainda, no Relatório Final do Grupo de Trabalho (IGE, 2006).



Figura 3- Articulação entre os cinco domínios (IGE, 2006, p. 3)

Este esquema clarifica os objetivos do I AEE e identifica os cinco domínios em que se organiza: em primeiro lugar, o domínio dos Resultados, seguido pelo da Prestação do Serviço Educativo e pelo da Liderança – separando, num domínio próprio (o quarto), a Organização e Gestão Escolar. No quinto e último domínio, a Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola/Agrupamento – atribuindo-se, assim, um posicionamento de convergência dos restantes para a reflexão nas escolas.

Pretende-se, assim, averiguar a relevância da qualidade da Prestação do Serviço Educativo; qual o papel da Liderança, neste processo, em termos de visão e estratégia, motivação, empenho e abertura à inovação; para tal, quais os procedimentos organizacionais da própria escola (questão central, neste I AEE); e que capacidades de autorregulação possui para manter o esforço de melhoria (ou seja, a sustentabilidade do processo, que constitui o último referente).

Entretanto, após esse período experimental, a AEE iniciará o seu primeiro ciclo com um ano-piloto, (2006/2007), envolvendo um conjunto de 100 escolas públicas, ainda voluntárias (IGE, 2006).

Entre os objetivos iniciais, como titula o relatório dessa fase embrionária (Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança, IGE, 2006), foi central a perspetiva de apoio à melhoria da qualidade e da imagem da escola, como assinala Castro (2012), na sua tese "Avaliação das

escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem", perspetiva, aliás, reiterada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu parecer de 2008 (p. 26153): i) "A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares"; e ainda ii) "a imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica".

Tais considerações estiveram, também, presentes, mais tarde, no relatório final do I AEE (IGE, 2006-2011): a AEE como "um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem," (p. 67), consubstanciada no processo de acompanhamento das escolas por equipas.

Deste primeiro momento foi feito o devido balanço assinalando-se a assunção da generalização do processo de AEE a partir de 2007-2008, numa "perspetiva reflexiva" no intuito da "melhoria do serviço público de educação [...] e do reforço da confiança dos cidadãos na escola", (IGE, 2009b, p. 5).

A análise de diversos documentos que sustentaram o processo, neste I AAE, torna visível a ênfase:

i) na imagem da escola – presente no Quadro de Referência (IGE, 2009a, p. 7), no campo específico do Domínio dos Resultados: o Reconhecimento da Comunidade. No mesmo, são referentes: "Grau de satisfação da comunidade educativa; Formas de valorização dos sucessos dos alunos; Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente".

Esta focalização na escola, visando a sua valorização, é assumida nos documentos oficiais, através da importância da visibilidade, da transparência, da discussão e do envolvimento social: "a divulgação pública dos resultados da avaliação assume a forma de prestação de contas das escolas e, de algum modo, dos próprios avaliadores (...) é também um contributo para a qualificação do debate público sobre a educação e um incentivo a uma maior participação social nas escolas" (IGE; 2009a, p. 14).

Nesta continuidade, inclui-se a solicitação à ampla participação das comunidades escolar e educativa através da sua auscultação, em painéis, no decorrer das atividades de visita à escola, pela AEE, e dos inquéritos: "a audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola constitui uma forma efetiva de recolha de informação (...) segundo múltiplas perspetivas, mas visa também reconhecer a importância da participação dos atores locais na vida da escola" (IGE, 2009a, p. 13).

Com efeito, os inquéritos por questionário direcionados aos encarregados de educação e aos elementos da comunidade escolar (alunos, docentes e não-docentes) assumem a busca de conhecimento acerca dessa imagem, a qual é, depois, plasmada ao longo dos relatórios de cada escola, em diversos pontos, de que é exemplo o extrato do relatório, de 2008, do Agrupamento de

Escolas I (AE I, integrado na investigação, como se perceberá na segunda parte da tese): "os pais, os funcionários, os professores e os alunos valorizam o ambiente de segurança interna e externa vivenciado nas várias escolas do Agrupamento, o controlo da assiduidade e o "código" de conduta que integra o Regulamento Interno"; "globalmente os alunos identificam-se com o Agrupamento"; "alunos e pais têm uma imagem positiva sobre a justiça educativa, aferida pela informação que dispõem sobre os critérios de avaliação e pela confiança que depositam nos professores.

ii) na melhoria da escola, através da sua auto-análise "espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate.

De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos (nomenclatura utilizada no I AEE, mais tarde designada como áreas de melhoria), bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere (IGE, 2009a, p. 13).

Esta relevância fica expressa nos critérios para as classificações: "Muito Bom — Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos" (IGE, 2009, p. 10);

iii) nos resultados, seja dos alunos aos níveis académico, mas igualmente cívico (com relevo para a participação na escola) e comportamental; seja quanto aos próprios resultados do processo de avaliação externa em cada escola.

As repercussões extravasam o contexto de melhoria, incidindo na avaliação de desempenho docente para progressão na carreira (Despacho n.º 20131/2008,de 30 de julho, preâmbulo), quanto à "determinação de percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito (...) tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas". Nesse seguimento, as percentagens de atribuição de menções de excelente e muito bom aos docentes derivam diretamente das classificações correspondentes nos relatórios AEE dessas escolas;

iv) e no papel da liderança, no que concerne à organização, disposição e regulação do processo educativo focado no sucesso académico dos alunos e no impacto nas famílias e na comunidade. Percebe-se que a centralidade se situa na esfera organizacional: a qualidade da escola é assumida em termos do responsável (ou seja, da gestão), ao qual parece incumbir uma tarefa: direcionar a sua ação

para a produção de efeitos – numa posição *top down* (Machado & Mesquita, 2018; Henriques et al., 2020) – ou, por outras palavras, a centralização da tomada de decisão, agindo como um executor do poder normativo central.

A exemplo, o relatório do ano 2006-2007 (IGE, 2007, p. 15), relativo à avaliação de 100 escolas voluntárias das diferentes regiões do território continental, enfatiza que o facto de se voluntariarem traduz o empenho das suas lideranças: "esta determinação reiterada indicia que se trata de escolas com lideranças seguras de estarem a realizar um bom trabalho e/ou desejosas de serem pioneiras nos caminhos da autonomia.

Os bons resultados obtidos no domínio *Liderança* poderão reforçar estes indícios" Com efeito, a Liderança foi um dos Domínios com melhores classificações:

i) "a classificação de Muito Bom (...) do domínio Liderança atinge (...) 40% de classificações de Muito Bom face aos 43% de avaliações de Bom";

ii) o domínio de Organização e Gestão Escolar que lhe está próximo, em termos do que, em posteriores ciclos de AEE, se viria a designar como Liderança e Gestão também apresenta resultados salientes, quanto à classificação de Muito Bom: "29% das unidades com este nível de classificação".

Faz-se aqui um interregno, para, com suporte no Quadro 2, explicitar os procedimentos da AEE, os quais, ainda que com algumas alterações, ao longo do percurso, têm traços comuns – mormente, entre outros, a constituição plural das equipas com envolvimento de elementos de escolas de ensino superior; a sua formação prévia; a informação prévia às escolas do referencial; a auscultação por painéis e inquéritos; a devolução de resultados; o direto a contraditório; ou o apoio a escolas mais necessitadas.

Quanto a diferenças, destacam-se, particularmente: o conhecimento das escolas, quanto à utilização de dados estatísticos, o qual incluiu, no II AEE, a comparação de resultados escolares com o cálculo do valor esperado (Fialho et al., 2015); ou introdução da observação da prática letiva e o alargamento ao ensino privado e artístico, no III AEE.

	I AEE (IGE, 2009)	II AEE (IGEC 2014/2017)	III AEE (IGEC, 2022)
Seleção de escolas	Convite para candidatura voluntária	Seleção da IGE (2006/7 a 2011): prioridade a escolas que obtiveram classificações mais baixas; escolas cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos AE)	Alargamento da AEE às escolas privadas e de ensino artístico
Equipas	2 inspetores da IGE e um avaliador externo- docente, investigador do ensino superior, ou outros. A equipa realiza uma formação inicial e uma sessão de preparação para a intervenção		2 inspetores da IGEC e 2 peritos externos- escola de reduzida dimensão: 1 de cada Equipa inclui IGEC e peritos externos: do ensino superior, público/ privado/investigadores, com currículo relevante, de bolsa de avaliadores selecionados por instituições públicas/privadas de universidades/politécnico, com protocolo com a IGEC.
Preparação	Divulgação dos documentos de suporte da AEE na página da IGEC Comunicação do calendário à escola Pedido de documento de apresentação da escola, incluindo síntese da sua autoavaliação Análise dos dados do perfil da escola, incluindo dados estatísticos sobre a escola, os alunos e os contextos e dados fornecido pela escola (RI, PE, PAA...)		
Imersão nos contextos	Visita de 2 a 3 dias 1-Apresentação da escola e visita as instalações e escolas do agrupamento Audição por entrevistas em painel de vários atores educativos internos e externos (alunos, docentes, pais, não docentes, autarcas...) 2- No final, na fase piloto, as escolas e os avaliadores respondem a inquéritos por questionário, "ambos com uma parte aberta, opinativa e uma outra parte fechada" (IGE, 2006). Este instrumento manteve-se nos anos subsequentes.	Visita de 3 a 5 dias A observação direta inclui visitas a estabelecimentos: jardins de infância e as escolas básicas com 1.º ciclo (EB1) com maior número de grupos/turmas e/ou mais afastados da escola-sede do agrupamento (no mínimo, três). A equipa poderá indicar os estabelecimentos que pretende visitar. Numa das EB1 visitadas com maior número de turmas do 4.º ano, a AEE ouvirá um grupo de 5 alunos desse ano de escolaridade eleitos pelos colegas. Nos agrupamentos em que, para além da escola-sede, existam outras escolas com tipologia semelhante (EB 2,3 e/ou ES), estas também serão visitadas. Nos AE com 2 ou mais EB 2,3 a AEE ouvirá 3 alunos do 6.º ano e 4 alunos do 9.º ano, eleitos pelos colegas, na escola mais distante, ou com maior número de turmas destes anos de escolaridade. Questionários de satisfação a alunos, docentes, assistentes operacionais/ técnicos/pais.	Observação da prática educativa e letiva Questionários de satisfação aplicados a alunos (4º ano/ 2.º e 3.º Ciclos e Secundário); docentes; pessoal não- docente; e pais (educação pré-escolar).
Registo de avaliação	Cada elemento da equipa AEE entrega contributos para a avaliação da escola. É elaborado o relatório com base na análise dos documentos, das visitas, das entrevistas em painel e dos questionários de satisfação.		
Classificação	Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente	Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente	Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente
Procedimentos ulteriores	Devolução à escola dos relatórios Divulgação pública na	Acresce: desde 2013- as escolas com classificações mais baixas são objeto de Acompanhamento da Ação	Acresce: na entrevista ao diretor/ e à sua equipa, no final da visita, os avaliadores dão um primeiro

	página da IGE Direito a contraditório	Educativa. Obrigatoriedade de elaboração e aplicação de um plano de melhoria contendo as ações que a escola se comprometeu a realizar em áreas identificadas na AEE como de prioridade no esforço de melhoria.	feedback sobre a avaliação realizada. Plano de melhoria e ação de acompanhamento para AE com classificações de Insuficiente

Quadro 2 – Procedimentos da AEE (elaboração própria a partir de dados da IGEC: 2009; 2018; 2022)

Como referem Azevedo (2015) e Duarte (2015) releva-se a preocupação com a transparência, através da publicação de toda a documentação; e o papel formativo, consubstanciado na orientação de apoio à elaboração de um plano de melhoria pelas escolas – as quais, com efeito, passariam a ser acompanhadas nesse processo (IGEC, 2016-17b).

Prosseguindo este breve sumário diacrónico: o primeiro ciclo de AEE prolongou-se até 2011, altura em que se completou a avaliação de todas as escolas públicas de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, de Portugal continental, "abrangendo mais 1107 escolas e agrupamentos" (IGE, 2011a, p. 5). Apenas foi exceção o conjunto de agrupamentos criados no último ano de vigência deste I AEE, por se considerar não ser adequado fazer tal avaliação, nesse seu primeiro ano de existência.

O II Ciclo de AEE, que irá decorrer entre 2011-2017, inicia-se com base no Grupo de Trabalho para a AEE (GTAEE), da IGE, constituído por Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março (Silva, 2020), o qual visa a continuidade das linhas orientadoras do I AEE.

Apesar do que ficou dito no relatório do final do I AEE: "foi considerado importante assegurar uma evolução significativa relativamente ao anterior, simplificado o seu referencial, mas não secundarizando ou excluindo áreas nucleares do trabalho da escola" (IGE, 2011b, p. 6), constata-se que o Quadro de Referência deste II AEE, foi efetivamente reduzido a três domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão), evidenciando, por um lado, a valorização dos resultados académicos e, por outro, a desvalorização da sustentabilidade da melhoria educativa. Outrossim, fica patente a secundarização que se pretendia evitar e a centralidade da assunção da prestação de contas pelas escolas, no quadro dos padrões internacionais (Sousa & Pacheco, 2019), baseada nos resultados de sucesso académico (Figura 4).



Figura 4- Resultados da análise do quadro concetual do II AEE- elaboração própria a partir de Sousa & Pacheco, 2019)

Analisando a Figura 4: se no I AEE havia uma comparação estatística dos resultados académicos dos alunos com a média nacional, no II AEE, acresce a comparação com a média das escolas de contexto análogo para se obter um «valor esperado», "sendo os dados processados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, prevendo-se que sejam tratados os três anos letivos anteriores ao ano de avaliação" (Rodrigues et al., 2014, p. 104).

Esta consideração de "modelos de comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo" (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência- DGEEC, 2015, p. 2), ou, simplesmente, "valor esperado" foi uma medida com impacto determinante, *per se* e pela sua associação a outras medidas.

Com efeito, estes dados, "desenvolvidos anualmente e aplicados a todas as UO [Agrupamentos de Escolas, ou Escolas não-agrupadas], independentemente destas virem a estar ou não abrangidas pela Avaliação Externa nesse ano" (DGEEC, 2015, p. 2), constituindo "indicadores de resultados escolares, calculados a partir de variáveis específicas, de contexto, que detêm poder explicativo na variabilidade observada nos resultados escolares das escolas, face ao conjunto de escolas semelhantes" (Campos & Costa, 2023, p. 16), foi, ainda, acrescida pela ponderação sobranceira do primeiro domínio sobre os restantes: "na atribuição das classificações (...) o parâmetro resultados condiciona a classificação dos dois restantes, pelo que existe um fator de determinação em função dos resultados obtidos pela escola a nível nacional" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540).

O Relatório do CNE (Azevedo, 2015), realizado numa fase ainda inicial do II AEE enuncia a questão da *accountability*, como negativa: "O aumento do peso da avaliação externa dos alunos. O alargamento da aplicação de exames ou provas finais no ensino básico proporciona mais informação para a AEE, mas também a pode limitar" (p. 232) e lembra a recomendação do CNE sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, sugerindo contenção na valorização pela AEE dos resultados das provas de avaliação externa aos alunos. Esta enfatização dos resultados dos alunos, em torno da qual gira o conceito de qualidade de escola, marca uma "excessiva centralidade da avaliação dos alunos, mesmo quando não circunscrita aos mesmos, tomando-os como medida" (Janela-Afonso, 2014, p. 488) da qualidade da escola como um todo.

A *accountability* assumirá relevância, pela prática assente em evidências, pela implementação de "testes à larga escala" e *standards*, numa atitude de "quantificar a qualidade a partir de padrões amplamente partilhados" e pela regulação das instâncias internacionais. (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540).

Entre outros investigadores, Pacheco et al. (2014) tecem críticas, suportadas por dados inscritos em documentos internacionais que enfatizam o pendor fiscalizador e de implementação de mudanças *top down,* que surgem no Quadro de Referência do II AEE e que abandonam o posicionamento do I AEE de ênfase na sustentabilidade do processo de avaliação, inclusivamente, ignorando "os processos e práticas de avaliação que existem no interior da escola" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540). A Liderança e Gestão e a Prestação do Serviço Educativo estão ao serviço do Domínio dos Resultados – sendo que o processo avaliativo tem como foco os "testes e exames externos" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540).

Tal subordinação é visível nos campos de análise deste Domínio de Prestação do Serviço Educativo (IGEC, 2016-2017) em especial nos pontos: "coerência entre ensino e avaliação", no campo Planeamento e Articulação; "exigência e incentivo à melhoria de desempenhos" e "acompanhamento e supervisão da prática letiva", no campo Práticas de Ensino – para além daquele que é dedicado à Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, cuja designação explicita ambas as vertentes: as do docente e das estruturas, enquanto responsáveis; e as do aluno (Figura 5) – em linha com as orientações das políticas educativas da época.

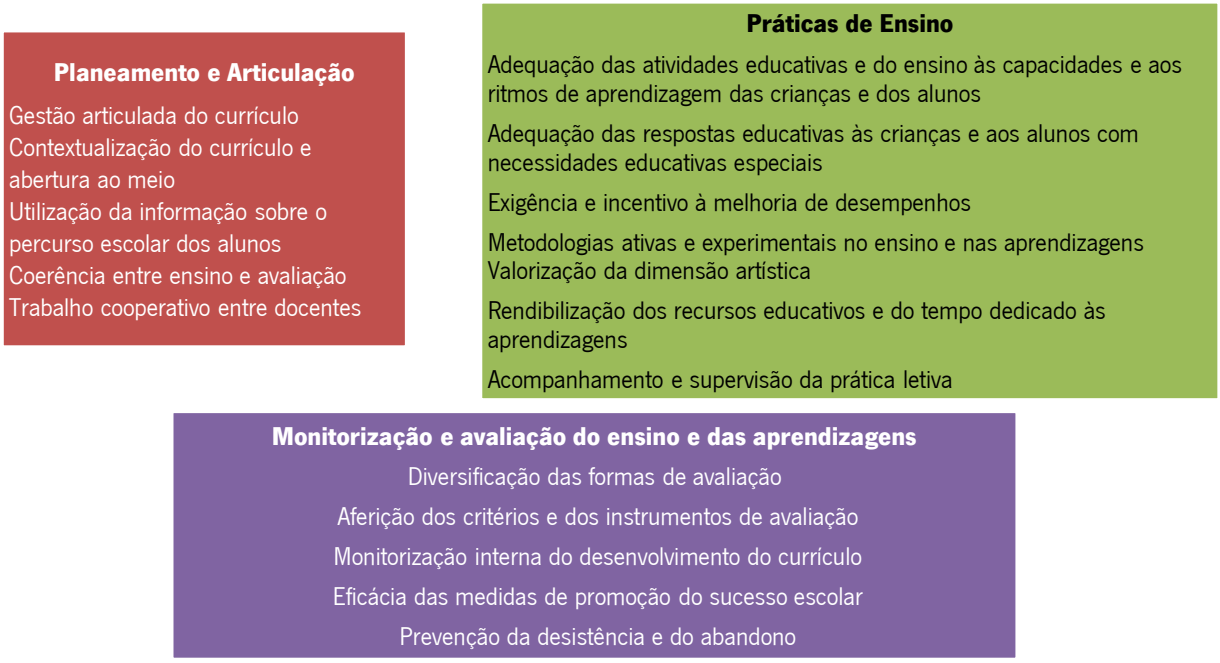


Figura 5- Campos de análise do Domínio de Prestação do Serviço Educativo do II AEE- elaborado a partir de IGEC, 2016-17

Com efeito, como referido por Fialho et al. (2020), no seu estudo sobre a articulação entre as políticas governamentais e os quadros de referência dos três ciclos avaliativos, os eixos centrais para a educação do programa governamental à época do II AEE (XIX Governo), na área de intervenção específica de Resultados, incluíam "garantir a diversidade e o prémio de mérito nas escolas (...); apostar no Estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço", tendo como medidas, por exemplo, a "cultura de gestão por objetivos e resultados" (p. 72).

A classificação dos domínios de Prestação do Serviço Educativo e de Liderança e Gestão são indexadas aos resultados, como salienta Fonseca (2015), o qual assinala ter percebido, pelo menos em alguns casos analisados no seu estudo, "a existência de um "contágio positivo" entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas "melhor" posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria" (Fonseca, 2015, p. 508).

Nesta continuidade da orientação do pensamento dominante da época: de destaque para a performatividade, ou "valorização da meritocracia" (Fialho et al., 2020, p. 73); de rigor na avaliação; de responsabilização, "em linha com uma visão da educação orientada para os resultados" (Fialho et al., 2020, p. 80); de incremento do modelo de avaliação dos alunos, no que respeita às provas de avaliação externa, percebe-se não ser a colaboração docente um fator valorizado como prioritário. Está, com efeito, em último lugar, nas referências de planeamento e articulação e nem sequer consta nas

práticas letivas: uma colaboração e articulação centradas, assim, no plano teórico e não nas práticas docentes. Paralelamente, é uma regulação burocrática que sobressai, sendo mais valorizados os documentos produzidos pelas escolas (e mais penalizadora a sua inexistência) do que as evidências de boas práticas (Fonseca, 2015).

Concluído o II AEE – e destacando-se que foram 300 as escolas avaliadas, só no seu último triénio (IGEC, 2014-2017), dá-se passagem ao III AEE, presentemente em vigor.

Assume realce que o III AEE resultou de um intenso labor por parte de um grupo de trabalho, englobando académicos do próprio ministério e de universidades, auscultando pareceres de diversas entidades, refletindo com base em estudos, nacionais e internacionais, para definir as orientações metodológicas, a intencionalidade e o novo referencial. O grupo foi instituído pelo Ministério da Educação, em 2016, liderando o processo, não apenas no plano legislativo, como na construção efetiva do novo referencial, "retomando a tutela a noção de que a avaliação externa é política em todas as dimensões, cabendo à Inspeção a sua implementação" (Pacheco et al., 2023, p. 69).

O ideário do III AEE enquadra-se numa plataforma transnacional de tentativa de resposta aos desafios da contemporaneidade e às incertezas do futuro (UNESCO, 2017). Intenta, assim, contribuir para uma resposta ajustada do presente, no intuito de reinventar o futuro, reimaginando um cenário educativo sustentável, perante a única certeza de que o conhecimento e aprendizagem são fulcrais.

O Relatório do Grupo de trabalho para o III AEE (Guerreiro et al., 2018), explicita a afiliação com as políticas transnacionais e nacionais:

> Desta forma, propõe-se uma evolução do modelo que seja consonante com as medidas desenvolvidas nos anos mais recentes, no âmbito das políticas educativas, e enquadradas nos referenciais estabelecidos pelos organismos intergovernamentais nos quais Portugal participa, destacando-se a este propósito o relatório da OCDE, The Future of Education and Skills, Education 2030. Estas medidas foram consagradas já em 2018, através dos normativos respeitantes ao regime jurídico da educação inclusiva e à organização do currículo dos ensinos básico e secundário, em articulação com os documentos estruturantes: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais, visando o desenvolvimento, por todos os alunos, das áreas de competências previstas (p. 17).

Nesse seguimento, o referencial do III AEE – que, convém referir, assentou numa "construção ampla e participada", inédita, nos três ciclos (Pacheco & Maia, 2019, p. 24) – demonstra o intento de continuidade, "salvaguardando a estabilidade e consistência do processo, tendo em conta um património já adquirido e incorporado no sistema" (Guerreiro et al., 2018, p. 3), mas,

simultaneamente, introduz a mudança através de "melhorias que tornem o processo mais eficaz, mais relevante e mais adequado face às próprias mudanças que têm marcado o sistema educativo e a sociedade, no geral" (Guerreiro et al., 2018, p. 3). Neste seguimento, assinala-se "uma outra visão sobre a educação, a escola e a avaliação externa e interna" (Pacheco et al., 2023, p. 69).

Concretizando: quanto aos objetivos deste mais recente ciclo de Avaliação Externa das Escolas, entre outros, salienta-se:

i) "maior enfoque nos processos de ensino e de aprendizagem, enquanto cerne da atividade escolar, incluindo a capacidade das escolas para promoverem a equidade, a inclusão e o bem-estar de todas as crianças e jovens, consoante as suas necessidades" (p. 3);

ii) "a restituição de uma maior autonomia dos domínios, não ficando subsumidos aos resultados académicos" (p. 4);

iii) "a autonomização de um quarto domínio de análise dedicado às práticas de autoavaliação das escolas (depois de o mesmo ter sido retirado no 2.º ciclo), enquanto modo de promover a avaliação das escolas como instrumento de desenvolvimento organizacional" (p. 4);

iv) "a introdução da observação da prática educativa e letiva" (p. 4);

v) "o caráter eminentemente qualitativo, formativo e globalizante da avaliação, não se focando no cumprimento de procedimentos formais, mas nas estratégias e práticas a diferentes níveis que promovam a melhoria contínua do trabalho das escolas" (p. 5).

Será, de notar, porém, que, no relatório deste grupo de trabalho, assiste-se à continuidade da nomenclatura "supervisão" (a qual irá desaparecer, mais tarde, no referencial), a favor de uma terminologia distinta (regulação): "devem constituir princípios orientadores para realização da avaliação externa das escolas (...) g) Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas (Guerreiro et al., 2018, p. 14).

Mais adiante, na introdução do quadro relativo ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo, refere-se que este "tem como centro as crianças e os alunos (...) incluindo dados referentes à organização curricular, às práticas de desenvolvimento do currículo e aos dispositivos de acompanhamento e supervisão das práticas educativa e letiva." (Guerreiro et al., 2018, p. 22), mas que se traduz, logo de seguida, na utilização da terminologia "regulação", no referido quadro, ao longo do quarto campo de análise – sem, porém, qualquer referência ou explicitação deste conceito e desta introdução.

O termo "regulação", não sendo novo, nos referenciais e documentos da AEE – é, todavia, agora, introduzido num domínio e num campo diferente, operacionalizado sobre uma aceção distinta e diversificada.

Com efeito, a palavra "regulação" é identificada já no I AEE, no Quadro de Referência: "como garante a escola a autorregulação e a melhoria" (IGE, 2009a, p. 8). É, depois, associada à melhoria da Escola, no plano nacional "concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo" (IGE, 2009a, p. 7); "o relatório anual da atividade constitui um complemento dos relatórios de escola e um outro meio de concretizar, numa perspetiva mais geral, os objetivos de regulação e de informação à sociedade" (IGE, 2009, p. 14); e, também, das escolas: "capacidade de autorregulação e melhoria da escola" (p. 9), sendo relevada como critério da atribuição das classificações: "Muito Bom (...) Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática" (IGE, 2009a, p. 10).

No II AEE, o termo desaparece dos critérios de atribuição das classificações e surge nos objetivos da AEE (em último lugar), relativamente à intencionalidade direcionada para o plano nacional: "Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente" (IGEC 2011-2012, p. 1). Depreende-se, assim, que a regulação era perspetivada, nos I e II AEE, como uma regulação macro, do Sistema Educativo e em menor medida, da escola.

No III AEE emerge no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, em dois contextos e aceções distintas: i) associada aos alunos, no campo 3 (ensino, aprendizagem e avaliação), quanto à "qualidade e regularidade da informação devolvida às crianças e aos alunos para regulação das suas aprendizagens" e "recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo entre crianças/alunos (ao nível da realização de tarefas, da regulação interpares, mentorias, ...)" (IGEC, 2023, p. 5); ii) no campo 4, Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, aplicada aos docentes e lideranças (IGEC, 2023, p. 6):

> Mecanismos de autorregulação: consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo; contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva;
>
> Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo: consistência das práticas de regulação por pares; formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva; partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes; reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas; contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva;
>
> Mecanismos de regulação pelas lideranças: consistência das práticas de regulação pelas lideranças; contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva.

A regulação passa, assim, a assumir um papel de destaque no interior da própria escola, entre alunos e também entre professores, e assumindo relevo quer a capacidade de autorregulação, quer de regulação entre pares.

Seabra et al. (2022a, p. 662) relacionam estas mudanças no referencial com a assunção da "consciência da complexidade do ensino" e a consequente valorização do desenvolvimento curricular transversal e holístico (preconizado, como já foi amplamente evidenciado, pelas instâncias transnacionais, das quais é exemplo a OCDE, com as suas últimas publicações, mormente, entre 2018 e 2023) e, nesse seguimento, dos atores do currículo: os docentes, cuja existência de interações profissionais de tipo colaborativo "tem sido desejada no âmbito das políticas educativas e nos discursos dos professores e das escolas". (Seabra et al., 2022a, p. 662). Igualmente de salientar, entre as diferenças marcantes deste III AEE, que a organização do Quadro de Referência (Figura 6) se inverte em relação aos anteriores, traduzindo uma mudança clara de intencionalidade: da centralização nos resultados para a centralização nos processos (Fialho et al., 2020).

Percebe-se, assim, que o Quadro de Referência prioriza a Autoavaliação e considera que os diferentes domínios contribuirão para o último: o Domínio de Resultados (IGEC, 2018), mas não se esgotam nessa evidência.

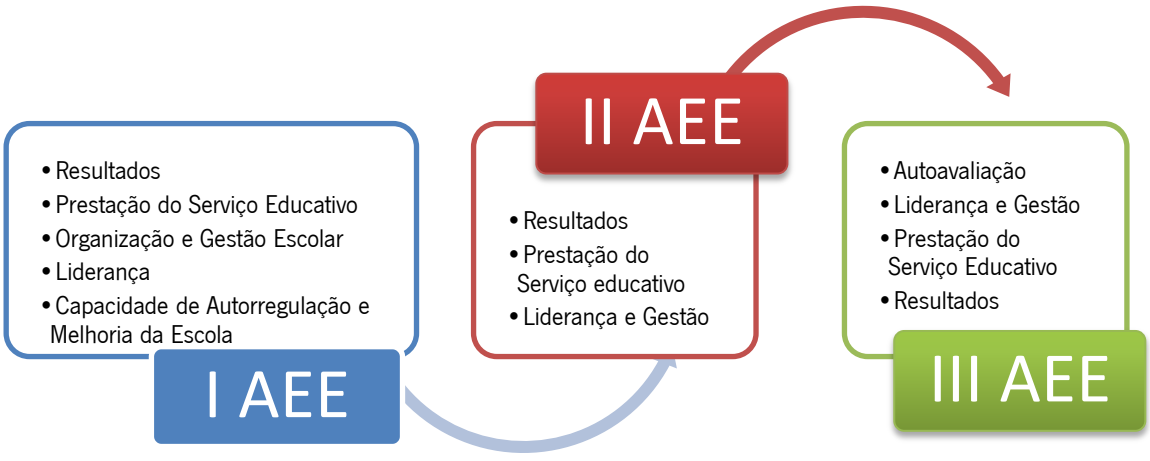


Figura 6- Domínios da AEE ao longo dos três ciclos (IGEC 2006; 2012a; 2023)

O Quadro de Referência do presente ciclo avaliativo é o mais extenso; assume o foco na melhoria da prestação do serviço educativo (ao invés dos resultados dos alunos, de uma forma linear, colocados no final da lista); retoma a valorização dos princípios de sustentabilidade dessa melhoria (IGEC, 2023, p.1): "organização e sustentabilidade da autoavaliação (...) consistência das práticas de autoavaliação";

mas também reflete claramente uma visão estratégica quanto aos propósitos da educação escolar e do papel dos seus intervenientes, numa perspetiva holística.

Neste seguimento, ao longo dos quatro domínios e doze campos de análise (IGEC, 2023, pp. 1-8), há uma especificação faseada e articulada entre planeamento, consecução, consolidação e reflexão sobre o processo, com vista à sua sustentabilidade, bem assim, uma mudança de melhoria dos resultados para "melhoria organizacional" (IGEC, 2023, p. 1), traduzindo uma "orientação da ação" centrada, não só no "cumprimento das metas", mas, igualmente, nos "objetivos educacionais" (IGEC, 2023, p. 2).

Tal traduz uma articulação clara com as orientações dos organismos internacionais responsáveis pelas questões educativas – bem assim, com a política nacional, que apresenta uma visão estratégica assinalada, entre outros documentos e programas, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: "autonomia (...) soluções adequadas aos contextos (...) papel decisivo das escolas e dos professores (...) acompanhamento do trabalho das escolas (...) reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas" (Preâmbulo, p. 2929).

Em suma, apontando caminhos para assumir a escola como centro da mudança, coordenando as políticas educativas e as necessidades concretas da escola, numa inovação ajustada, "que formula e reformula boas ideias, à medida que os (...) envolvidos desenvolvem capacidades e sentido de pertença " (Jesus et al., 2021, p. 47). Estas alterações, valorizadas pelo III AEE serão o foco do Capítulo III.

CAPÍTULO III

A ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: LIDERANÇAS EM AÇÃO E INTERAÇÕES PROFISSIONAIS DOCENTES, NO QUADRO DA REGULAÇÃO POR PARES E TRABALHO COLABORATIVO

Nesta segunda década do século XXI, está em implementação o terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (III AEE), cuja missão, à semelhança dos ciclos predecessores, é a melhoria da qualidade educativa e letiva. Ainda que apoiado na regulação burocrática interna – de que são exemplo o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória); o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (que estabelece os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva); ou a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, (relativa ao regime de autonomia e flexibilidade curricular) – o referencial do III AEE, mais do que nunca, traduz orientações das políticas transnacionais (dimanadas de organizações como a UNESCO, ou a OCDE), no quadro da busca pelos melhores caminhos perante desafios globais que vêm desvelando uma realidade multidimensional, inclusivamente, disruptiva. O trabalho curricular emerge, neste contexto, como uma conversação complexa e, paralelamente, viajante, carecendo de uma abordagem crítica contextualizada, partilhada, inovadora, proativa e construtiva e humanista (Pacheco, 2023). Com efeito, este desiderato de contribuir para a qualidade da escola, apesar de permanente, é, na atualidade, diferente, porque o que se entende por qualidade e o que se deseja, enquanto melhoria são também diferentes – parte integrante do percurso civilizacional...

3.1- Desafios do Século XXI

Hoje, mais do que antes, preparar o futuro da educação significa reconhecer estarmos perante um conjunto de imponderáveis: sociais, económicos, culturais, científicos... e tentar encontrar as melhores respostas para os mesmos. Por isso, em primeiro lugar, convém equacionar esses eventuais desafios.

As questões relativas à qualidade educativa não estão apenas associadas aos níveis de sucesso patenteados pelas Escolas, nos *rankings,* nem derivam automaticamente da inovação (técnica), ou da informatização do ensino e da aprendizagem. As repercussões da era digital e das crises sociais e económicas geram novas formas de ser e estar na sociedade e na educação (OCDE, 2018), mas as Escolas enfrentam ainda outras situações, muitas delas, específicas de cada contexto, porque, aos desafios globais somam-se outros, inscritos na contemporaneidade nacional, como a emergente, mas generalizada, multiculturalidade, o desinteresse dos alunos pelas aprendizagens determinadas pelo currículo nacional, alheias aos seus contextos, ou a insatisfação dos docentes. Ganha pertinência, para setores sociais e famílias, a questão colocada por Freidus et al. (2022), refletindo sobre a influência da

diversidade, na escola, ao nível das oportunidades educacionais para todos: questiona-se a eventual variabilidade da qualidade da escola, em função dos contextos sociais, demográficos e políticos, ou por outras palavras: a eventual influência dos contextos na determinação do que é uma boa escola, ou uma má escola, na hora de escolher qual o estabelecimento a frequentar; ou as questões de segregação em função de caraterísticas sociodemográficas, económicas, políticas, entre outras (Freidus et al, 2022).

Colocando de lado as questões relativas à eficácia e qualidade da escola e aos contextos em que se insere (cuja relevância teremos oportunidade de analisar, mais adiante), referimo-nos, em primeiro lugar, aos alunos.

A multiculturalidade e a diversidade dos alunos, atualmente, muito presentes no quotidiano das escolas, constituem preocupações centrais das orientações atuais das políticas educativas, com relevo para o que vem sendo enfatizado pela UNESCO, desde há já, quase, uma década. Na sua meta 4.5 (UNESCO, 2015, p. 44), é referido: "eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade". Também Opertty (num outro documento da UNESCO: Opertty, 2021, em tradução própria), demonstra as suas preocupações com tal problemática ao assinalar duas das dez pistas para repensar o currículo: "2: Combatendo os fatores relacionados com a vulnerabilidade (...) o que requer que compreendamos, valorizemos e apoiemos as pessoas como indivíduos" (p. 8) e "7: Valorizando a diversidade" (p. 16).

A escola não pode alhear-se das situações sociais e económicas. Não pode ser estanque ao mundo que a rodeia, uma vez que é composta por pessoas que se movem entre dois universos que devem interpenetrar-se: a escola e a sociedade. Neste seguimento, as questões de bem-estar da comunidade escolar envolvem a participação, a autonomia, o respeito e valorização de cada um, com as suas caraterísticas, especificidades, e potencialidades, na construção e manutenção de uma escola onde todos se sintam bem e na qual todos consigam alcançar sucesso: uma escola de todos, com todos e para todos. Afirmação esta reiterada no preâmbulo da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que estabelece uma nova visão e uma nova missão para a educação: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (p. 1).

A diversidade é, muitas vezes, fator de vulnerabilidade, pelo que a escola, desempenha um papel essencial, estabelecendo pontos de comunicação e de valorização de distintas formas de ser e de estar

em sociedade, mas, simultaneamente, constitui "uma janela de oportunidade para expandir oportunidades de aprendizagem (...) para a compreensão e reconhecimento da multidimensionalidade, singularidade e identidade de cada pessoa, bem como dos seus contextos social, cultural, de género, ético, ou territorial" (Opertty, p. 16).

Atendendo ao respeito pela diversidade, numa orientação lata, abrangente, de equidade, multifacetada, lembra-se o Decreto-Lei nº 54/2018, o qual traduz as orientações transnacionais difundidas por entidades como a supramencionada UNESCO (2015, 2021). Neste seguimento, é explicitado, no referido normativo (Decreto-Lei nº 54/2018) que a diversidade se situa num plano multidimensional, contemplando situações e especificidades diversificadas e que compete ao sistema educativo "responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar" (nº 2 do artigo 1.º).

O referencial do III AEE não descura esta atenção, aludindo à mesma em diversos pontos, entre os quais, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo. É feita referência específica, em diversos campos, entre os quais se salienta, quanto à Oferta Educativa e Gestão Curricular, no contexto da Inovação curricular e pedagógica: "definição de medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo" (IGEC, 2023, p. 4). Também, no Domínio de Resultados: "Resultados para a equidade, inclusão e excelência", assinalam-se, entre outros: os "alunos com relatório técnico pedagógico, programa educativo individual e/ou com PIT"; ou os "alunos de excelência". Também o respeito pelos "alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados" (IGEC, 223, p.7).

Este conceito de equidade é, ainda, ponderado pela DGEEC (2021), através do indicador de equidade, o qual "compara os resultados escolares dos alunos abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar (alunos ASE) de um determinado agrupamento de escolas ou território, com a média nacional dos resultados de alunos com perfil semelhante e em escolas do país com um contexto socioeconómico semelhante (DGEEC, p. 24), analisado, quanto a escolas com especificidades, por exemplo, nos estudos de Castro (2020), ou Costa (2021).

Ainda assinalando os desafios deste século, no documento da Unesco (2021), a primeira pista traçada por Opertty (tradução própria, p. 5) é "compreender as novas gerações" e envolvê-las num processo educativo articulado com a atualidade.

Com efeito, as novas gerações movem-se num mundo social em que a globalização e a digitalização estão presentes na sua plenitude, mas constatam uma cisão entre essa realidade e a da escola, onde os programas e as metodologias continuam imersos no século passado e nem sempre abertos ao

mundo global. Por isso, a UNESCO consagrou-lhe a meta 4.7, sendo, ainda, a quarta pista de Opertty (2021): "aprofundamento da educação global" (p. 10).

Na mesma linha, a OCDE (2018, tradução própria, p. 3), refletindo sobre o mundo em mudança, feito de incertezas, constata que, sendo o futuro imprevisível, é necessário estar aberto a tais mudanças e preparar os jovens para tal, cientes de que "a educação pode fazer a diferença na forma como as pessoas aceitam e enfrentam os desafios". Assim, "numa era caraterizada pela explosão de conhecimento científico e crescimento de problemas sociais complexos" (OCDE, 2018, tradução própria, p. 3) os conteúdos curriculares têm de continuar a evoluir e, até, mesmo transformar-se, de forma radical".

Sabendo que é ilusório prever o futuro, compete, ainda assim, à escola, preparar os alunos para essa realidade. Desta maneira, a opção é contribuir para que a sua formação e a sua personalidade se estruturem em torno de competências essenciais de adaptabilidade, de cidadania, de pensamento divergente e de juízo crítico, permitindo o desabrochar e o explorar do mundo à sua volta; descobrir, construir capacidades e adquirir ferramentas, que lhes possam servir ao longo da vida (OCDE, 2019a). Tais orientações internacionais e diretivas nacionais incentivam e promovem novas atitudes curriculares (Pacheco, 2022; Pinar, 2019).

3.2- Currículo e Desenvolvimento Curricular

Sendo o currículo focado no conhecimento (Pacheco, 2023), traduzido nas sucessivas respostas às questões "Ensinar e aprender o quê? Porquê e para quê?" (Roldão, 2013, p. 131), o desenvolvimento curricular constitui a "arte do como" (Roldão, 2013, p. 134) – pelo que será na prática quotidiana, nas escolas, que o currículo, enquanto desenvolvimento curricular ganha sentido prático, como "aquilo que os alunos aprendem, aquilo que a escola pode fazer em termos da formação dos próprios alunos" (Pacheco, entrevistado por Backes, 2020, p. 772).

Para melhor equacionar tais questões, recua-se um pouco no tempo, para seguir um breve plano sequencial, apoiado na afirmação implícita de um percurso historicamente situado e diacronicamente perspetivado, do currículo, enquanto conceito multinível: político, administrativo, mas, também, pedagógico e, por isso, operativo – ou seja, com implicações práticas na escola e nos docentes. Sem mencionar os primórdios, ou antecedentes do conceito, mas mais próximos da contemporaneidade, acompanhar-nos-á, neste curto périplo através das suas múltiplas publicações em torno do currículo – entre as quais 1996, 2001, 2005, 2006a, 2014, 2018, 2023), José Augusto Pacheco, investigador que, já há algumas de décadas, se vem debruçando no sentido do esclarecimento do constante e múltiplo pensar sobre o currículo:

Ainda que precedido por outros grandes teóricos – entre os quais, Bobbitt e as suas obras "The Curriculum" (1918) e "How to make the Curriculum" (1924) – coube a Ralph Tyler (Basic Principles of Curriculum Instruction - 1949) – autores mencionados por Pacheco (2006a) – colher o epíteto de pai do currículo, pelo mérito de trazer para a ribalta, esclarecer e teorizar o papel do currículo como centro do pensamento sobre a educação escolar, não já numa orientação filosófica, mas numa perspetiva técnica, com foco nos procedimentos, ou seja: de que modo o conhecimento é operacionalizado.

Tyler acentua uma perspetiva de estrutura, organizada por objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação – com a subvenção da psicologia, enquanto ciência em afirmação – de cuja orientação é exemplo a taxonomia de Bloom (1956), que concretiza o currículo pela via das evidências comportamentais, e da teoria da instrução de Bruner (anos 1960) e, ainda, com o contributo da docimologia (DeLandsheere, 1974), relevando a avaliação por meio de testes às capacidades dos alunos, entre vários outros contributos.

Ao longo do tempo, múltiplas foram sendo as teorias curriculares, apoiadas por orientações sociológicas, filosóficas e/ou políticas, as quais se traduziram em conceções curriculares distintas, conduzindo-nos ao presente – o qual, pela complexidade e diversidade das suas especificidades, exige novas reconfigurações. É assim que, no dealbar do século XXI, Pinar assinala o papel primordial da escola, em função do currículo implementado pelos professores, articulando o individual e o social, em prol de um conhecimento significativo e transformador, capaz de responder aos desafios de um mundo complexo, no qual o presente é efémero, inconstante, em permanente atualização: "discovering and articulating, for oneself and with the others, the educational significance of the school subjects for self and society in the ever-changing historical moment[21] (Pinar, 2004, p. 16). Enquadrado nesta ideia, assinala-se o conceito de currículo como *currere* (Pinar, 2004, p. 35).

Pacheco (2023) explica que este conceito traz para o currículo uma abordagem subjetiva – na linha de Habermas (2013), demarcada de tendências economicistas e afirmando os valores humanos de cidadania: "a symbolic space merging iconic words, (...) solidarity, identity, participation, integration, ethics, and "intersujectivity to reveal what is citizenship in its democratic ideal"[22] (p. 113) – assumindo, já na perspetiva de Pinar, a interpenetração da vida: a vida de cada um de nós e o nosso posicionamento perante a escola e a educação reflete as nossas experiências de vida, ao nível quotidiano – mas, também, teórico: "is the presence of "I" or subject in the curriculum (...) not only the

[21] Tradução própria: descobrindo e articulando, para si mesmo e com os outros, o significado educacional das questões escolares, para si e para a sociedade, neste momento histórico de contínuas mudanças.

[22] Tradução própria: Distinguindo-se de estado e de mercado, a comunidade é um espaço simbólico que mescla palavras icônicas, por exemplo, solidariedade, identidade, participação, integração, ética e intersubjetividade, para revelar o que é a cidadania no seu ideal democrático.

significance of the individual's experience of the school curriculum but the subjectivity into the theoretical and practical discussion of the curriculum. Currere is daily life[23]" (Pacheco, 2023, p. 97). Ou seja, um currículo não estático na sua gramática, mas em movimento e constante ajustamento, tendo como base experiencial a análise do percurso já feito ("o futuro não está à nossa frente; está escondido no passado" – Pinar, 2015, p. xi), em construção, por alunos e professores, eles próprios, em formação, socialmente contextualizados e inseridos num determinado espaço/tempo.

Mais tarde, Pinar faz emergir o conceito de currículo como viajante (Pinar, 2019), reconhecendo que vivemos numa sociedade global, tecnológica, digital, ao mesmo tempo, universal e personalizada (pela via da datificação), conduzindo a tendências para a tecnologização da escola e do currículo. Pacheco (2020), alerta que, neste mundo digital em evolução acelerada, a educação precisa de ser humanista, mas não conformista[24]. Lembra Habermas, Foucault, ou Paulo Freire, mas, particularmente, Nussbaum (2019), a qual apela para uma educação escolar mais humanizada, que dá atenção ao desenvolvimento integral das diversas áreas, com relevo para as artísticas: conjuntamente, inclusiva e intercultural.

Tais conjeturas articulam-se com os desafios lançados à educação escolar pela OCDE (2018) e pela UNESCO (2021), no sentido de encontrar novos caminhos e novas formas de ser e de fazer Escola, porque (parafraseando Pacheco et al., 2018, agora, em relação ao desenvolvimento curricular), o conhecimento mais valioso é aquele que os docentes desenvolvem, apropriando-se de capacidades teóricas, científicas, pedagógicas, psicológicas, sociais e humanas, sustentadas, ao serviço do desígnio educativo. É nesse seguimento que Pinar (2004) invetiva os professores a, de uma forma reflexiva, investirem a sua formação em estudos interdisciplinares, localizados nas interseções do eu e da sociedade, do local e do global, das disciplinas escolares e da vida quotidiana[25]. Com efeito, nas escolas – *locus* de encontro entre as políticas educativas e as práticas – a relevância do papel desempenhado pelas interações profissionais docentes começa a ter visibilidade externa: haja em vista a valorização, recente, pela AEE, da regulação por pares e trabalho colaborativo. Ganha, desta forma, relevo, neste contexto a centralidade do professor e da construção da sua profissionalidade.

[23] Tradução própria: a presença do "eu" ou sujeito no currículo (...) não apenas o significado da experiência individual do currículo escolar, mas também a subjetividade na discussão teórica e prática do currículo. Currere é a vida quotidiana

[24] Tradução própria: In this fast-moving digital world, education needs to be inclusive but not conformist (p. 11)

[25] Tradução própria do texto original (p. 35). "engaging prospective and practicing teachers self-reflexively in interdisciplinary study, often located at the intersections of self and society, the local and the global, the school subjects and everyday life".

3.3- Desenvolvimento Profissional Docente e Práticas Colaborativas em Contexto Curricular

Profissionalidade, profissionalismo e desenvolvimento profissional são conceitos associados, que Estrela (2014), entre outros reputados teóricos, discute e esclarece. Sem prejuízo de uma referência mais extensa a esta temática, retêm-se as seguintes conceções: não há um único profissionalismo docente, mas vários, em função dos diversificados tipos de docência e de distintos papéis, funções e atribuições que são, atualmente cometidas aos professores; os já mencionados desafios do mundo atual reequacionam o conceito e exigem uma profissionalidade que, necessariamente construída com os outros, implica novas capacidades e requer o investimento na formação continuada. Ou, como lembra Marcelo (2009) e regulamenta o Perfil Geral de Desempenho Docente (Decreto-lei n.º 240/2001): o professor do século XXI, ciente das transformações vertiginosas em que vive e se movimentam, ele e os alunos, carece de ser um profissional em aprendizagem contínua. No seu artigo, Marcelo (2009) justifica e explicita pormenorizadamente o percurso necessário para que os docentes sejam capazes de constituir-se como verdadeiros peritos adaptativos e não se quedem na sua presunção de peritos rotineiros: "o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções" numa *práxis* construtivista (p. 9).

Hargreaves (2014) aludindo ao capital profissional, enfatiza o fator colaborativo como essencial neste processo formativo – o qual colhe, assim, no capital social das interações profissionais colaborativas entre os docentes, fomentando a qualidade educativa da escola. Para o investigador, as relações entre docentes melhoram o desempenho profissional docente: o importante não é o que tem cada um, mas o que temos juntos, enquanto comunidade, porque esta não é constituída por indivíduos isolados, mas por docentes colaborativos, sendo essencial valorizar e incentivar práticas de interação (Hargreaves, 2014). Por sua vez, Lo (2020) chama a atenção para um crescente papel ao nível do alargamento de saberes e de práticas, através da partilha e do trabalho conjunto, ou seja, estratégias de colaboração e aprendizagem mútua.

Poderemos, aqui, mencionar o eventual papel das comunidades de aprendizagem, ou, nas palavras de Caetano (2003, p. 21) "comunidades de *care,* de suporte e de entreajuda, onde, ao mesmo tempo, se instituam dinâmicas de debate crítico e criativo, de assunção de riscos e de aprendizagem". Também Beamish (2018, p. 22), se reporta a este tipo de envolvimento mencionando as *Professional Learning Communities,* as quais potenciam ambientes de aprendizagem, que incentivam o pensamento crítico: "De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional

realizadas na escola" (Marcelo, 2009, p. 11): uma aprendizagem com base na interação, na partilha de saberes e de práticas.

Caetano (2003) elenca um conjunto de mais-valias das atitudes colaborativas, entre as quais se salientam efeitos positivos nos docentes, enquanto indivíduos, e na melhoria das suas práticas: "facilitação metacognitiva da reflexão sobre a própria aprendizagem (...); o desenvolvimento da ação mais rapidamente adaptada aos alunos" (p. 20).

O conceito de colaboração docente poderá, sinteticamente, ser definido como a situação em que "cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas [...;] a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente" (Day, 2001, p. 46). Contudo, há que estar atento a situações que interferem e desvirtuam a colaboração. Com efeito, fatores e forças externas aos docentes poderão sobrecarregar, ou, mesmo, constranger as atitudes colaborativas, de que é exemplo a colaboração forçada, burocrática, institucionalmente imposta (Caetano, 2003); a "conformidade não crítica", ou a "estruturação de culturas informais" (Caetano, 2003, p. 20).

Entre as evidências de atitudes de colaboração, ou níveis de aprofundamento de atitudes colaborativas, podem referir-se: i) comunicações ocasionais, do convívio entre docentes; ii) atitudes de ajuda e apoio, enquanto formas de colaboração que os docentes prestam uns aos outros, mas apenas quando tal é solicitado pelos mesmos; iii) partilhas de materiais e de ideias pedagógicas e, inclusivamente, a reflexão; iv) no nível mais aprofundado, de colaboração plena, estarão as situações como o trabalho conjunto. Este envolve o respeito pelas capacidades dos colegas e a partilha de poder e de autonomia. Os intervenientes partilham responsabilidades e tomam decisões conjuntas, seguindo a mesma linha de ação, o que se traduz numa comunidade de aprendizagem, ou comunidade aprendente (Beamish, 2018; Lo, 2020). Estas comunidades potenciam ambientes de aprendizagem, que incentivam o pensamento crítico e contribuem para que os próprios alunos colham benefícios da multiplicidade de perspetivas: "collaborative networks of professionals enable open learning environments, which encourage critical thinking and enables learners to look at multiple perspectives"[26] (Beamish, 2018, p. 22) – ou, na expressão de Lo (2020, p. 31): "shared responsibility for the work of teaching"[27].

Handelzalz (2019), aludindo a resultados de um estudo realizado sobre a construção colaborativa do desenho curricular, refere os seus benefícios múltiplos, contrariando o isolamento tradicional das práticas docentes, propiciando reflexão em conjunto, partilha de novas ideias e ajuda mútua na

[26] Tradução própria: redes colaborativas de profissionais possibilitam ambientes abertos de aprendizagem, os quais encorajam o pensamento crítico e possibilitam aos alunos encararem múltiplas perspetivas de entendimento.

[27] Responsabilidade partilhada do trabalho docente.

resolução de problemas, traz benefícios para os docentes e tem repercussões na escola: "It is assumed that collaboration between teachers in these curriculum development efforts enables (1) more coherent curriculum development across teachers and subjects, (2) teacher professional development, and (3) development of the school organization as a whole."[28] (p. 163). Paralelamente, os docentes valorizam estas interações porque não decorrem de imposições externas superiores e distantes das realidades (as quais nem sempre são percebidas como relevantes para sua prática direta), mas da sua própria necessidade de planear os processos concretos de aprendizagem dos seus alunos, no seu próprio contexto curricular: "In contrast to broader organizational issues that are not always perceived as relevant to their direct practice, planning the actual learning processes of their students in their own subject matter domain is appealing to them" (Handelzaltz, 2019, p. 161, tradução própria). Como explicita a Figura 7, trata-se, com efeito, de um posicionamento que, por não ser burocrático, nem distante das realidades dos professores e da escola (antes derivando das motivações intrínsecas dos docentes, face aos seus contextos), é gerador de sinergias. Ou seja: a colaboração autêntica, gerada por iniciativa, interesse e motivação dos docentes, conduz ao respetivo aprofundamento, fortalecendo o seu profissionalismo e, ao mesmo tempo, reflete-se na melhoria da qualidade da escola.

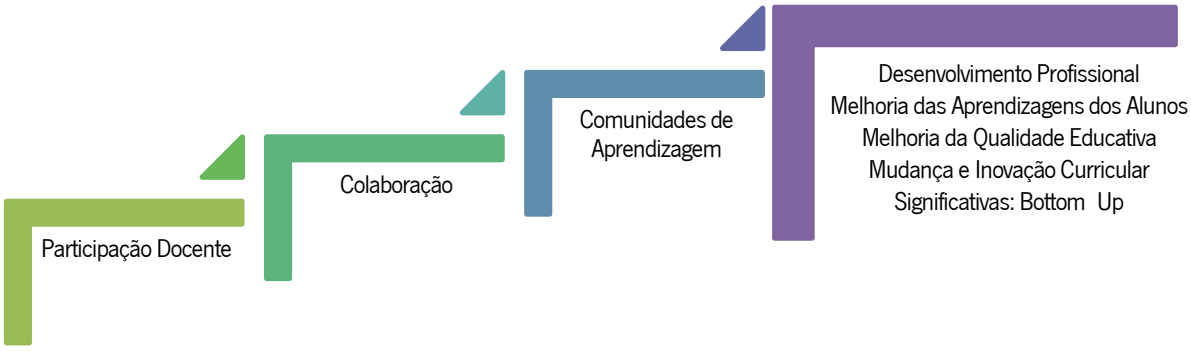


Figura 7 - Sinergias da colaboração docente (elaboração própria a partir de Handelzalz, 2019, pp. 159-173)

A importância da colaboração para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas é asseverada por Marcelo (2009, p. 11), no intuito da transição: "de um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem". Também Nóvoa (2008, p. 24) enfatiza ser essencial "os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares". Reconhecendo que "as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior", o autor releva as comunidades de prática,

[28] Assume-se que a colaboração entre docentes, nesse desenvolvimento curricular propicia (1) um desenvolvimento curricular mais coerente entre docentes e assuntos curriculares, (2) desenvolvimento profissional docente; e (3) desenvolvimento da Escola como um todo.

enquanto "espaço concetual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspetivas comuns" (Nóvoa, 2008, p. 25).

Hargreaves (2019) assinala a importância da colaboração como um fator potenciador de desenvolvimento profissional, através do desafio que coloca aos docentes para a sua própria superação e melhoria, perante os exemplos de outros. Com efeito, traz para a educação o conceito de coopetição, que traduz esta atitude de, cooperando, competir para ir mais longe: "pointing to ways in which teacher and school collaboration could be tightened and deepened by deliberate actions and designs, rather than simply leaving collaborative efforts to the spontaneous and informal initiatives of teachers themselves[29] (Hargreaves, 2019, p. 613).

Resultados de estudos compilados por Talérien (2018, p. 40) situam-se na mesma linha da relevância das aprendizagens entre pares, nos seus contextos educacionais, com foco nas suas próprias e específicas realidades: "Les dispositifs qui fournissent les résultats les plus probants sont ceux qui tiennent le plus compte des pratiques pédagogiques locales des enseignants"[30] – ou seja, em desfavor de formações académicas que acabam sendo generalistas e desenraizadas, tornando-se, por isso, "trop fragmentées, trop éloignées de la pratique de classe"[31] (p. 34). O investigador conclui que a colaboração é geradora de comunidades profissionais, identificando como pontos-chave a preocupação central com os alunos e a partilha de crenças, confiança e padrões sociais. Prossegue afirmando que uma comunidade forte junta a estes princípios a partilha de práticas e de recursos, a observação dos pares e a reflexão conjunta sobre a eficácia do seu trabalho docente.

Deste modo, a constituição de comunidades de prática supõe todo um processo, não só de construção pelos docentes das capacidades colaborativas, como de transformação profunda da própria cultura profissional da escola: "suppose une transformation en profondeur de la culture professionnelle de l'école" (Talérien, 2018, p. 38, tradução própria). É neste mesmo contexto que Henriques et al. (2020) abordam a mudança transformacional das escolas, de culturas de trabalho individual para culturas colaborativas com impacto no desenvolvimento curricular, pela articulação de ideias, troca de opiniões entre pares, reequacionamento pessoal do professor e da escola.

Em síntese: mais do que antes, exige-se, no presente, uma aposta na melhoria curricular da escola – e, por conseguinte, do desempenho docente, através do desenvolvimento profissional, o qual carece de

[29] Tradução própria: apontam formas pelas quais a colaboração entre professores e escolas pode ser reforçada e aprofundada por ações e projetos deliberados, em vez de simplesmente deixar os esforços em prol do trabalho colaborativo para as iniciativas espontâneas e informais dos professores.

[30] Os dispositivos que fornecem os melhores resultados são aqueles que tomam mais em consideração as práticas pedagógicas locais dos docentes.

[31] Demasiado fragmentadas e distanciadas da prática.

enfatizar o esforço dos docentes, no sentido aprofundarem as suas capacidades para a reflexão e a colaboração, neste novo contexto global, reforçado pela conectividade, enquanto realidade insofismável – construindo, em articulação, colaboração e conexão entre os povos, uma escola renovada (UNESCO, 2021). Porém, retomando a temática da Avaliação Externa das Escolas: aborda-se o entendimento da expressão introduzida neste III AEE (Quadro 3): regulação por pares e trabalho colaborativo – introdução que Seabra et al. (2021) consideram como de branqueamento do conceito de supervisão, pela carga negativa do mesmo, em função da sua associação à avaliação de desempenho docente.

Dimensão	Campo de análise	Referentes	Indicadores
Prestação do Serviço educativo	4.Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	Mecanismos de autorregulação	- Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo - Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva
		Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo	- Consistência das práticas de regulação por pares - Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva - Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes - Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas - Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva
		Mecanismos de regulação pelas lideranças	- Consistência das práticas de regulação pelas lideranças -Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva

Quadro 3- Foco na colaboração e regulação entre os docentes, no III Ciclo AEE (extrato do Quadro de Referência: IGEC, 2023, p. 6)

Desta maneira, questiona-se: Qual a proximidade entre os conceitos de autorregulação, regulação pelas lideranças e regulação por pares e trabalho colaborativo? Qual a sua relação com o conceito de regulação? Existirá alguma conexão entre as práticas colaborativas e a regulação profissional docente, nomeadamente quando se alude a resultados de reequacionamento, mudança, melhoria, transformação da cultura da escola?

3.4- Regulação: um conceito polissémico, multidimensional e evolutivo

Antes de dar entrada na abordagem do conceito de regulação, será importante fazer uma referência ao conceito de autorregulação – porque a introdução do prefixo "auto" transforma cada um deles em individual, particular, ao mesmo tempo, próximo e distante.

O conceito de autorregulação (e, igualmente, o de regulação) tem, no plano algo longínquo daquele em que nos movemos (a educação e o currículo), um lugar bem definido. Com efeito, foi no campo da

Psicologia que emergiu um entendimento de regulação como normalização, controlo, na perspetiva dos comportamentos e das emoções. Este conceito foi transposto para diversos setores (Barroso, 2022), incluindo o da educação – no caso, por via desta perspetiva psicológica, aplicado aos alunos, no plano da regulação de comportamentos e da autorregulação emocional, bem assim, da autorregulação da aprendizagem, particularmente com os trabalhos de Zimmerman (2013), atribuindo aos alunos um papel ativo, comprometido no seu processo educativo, com incidência na forma como encaram e se predispõem para a aprendizagem (Zimmerman, 2013). Tal apropriação é, igualmente, reconhecida no contexto da profissionalidade docente, de aprendizagem ao longo da vida (Day, 2001), da sua própria constante reflexão em busca da melhoria, pela autorreflexão – na perspetiva filosófica de conhecimento subjetivo e autoconhecimento de Habermas: "a consciousness (...) a reflexively and critically achieved insight"[32] (Pacheco, 2023, p. 116).

Entre nós, Isabel Alarcão destaca-se pelo seu longo percurso nesta linha investigativa, tendo como referência Schön, e é neste contexto que traduz a sua ideia de que "reflexão (...) é uma forma especializada de pensar" (Alarcão, 1996, p. 175), essencial ao docente, como contraposto "à conceção tecnocrática de professor": ou seja, em oposição à teoria da racionalidade técnica, a teoria subjetivista, de emancipação (Pacheco, 2023).

Por sua vez, Day (2001), associa a autorreflexão à mudança e à melhoria e refere a conclusão de um estudo que assinala ser "mais provável que os professores mudem e se mantenham num processo de mudança contínuo quando [entre outras situações] se apercebem da necessidade de melhorar através da análise do seu próprio perfil de observação" (p. 157).

Uma outra aceção de autorregulação está associada à autossupervisão.

No contexto do conceito de supervisão Alarcão e Roldão (2008, p. 19) explicitam que a autossupervisão se insere no conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional docente: "aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento". Neste mesmo contexto, Amaral et al. (1996) explicitam as perguntas pedagógicas, associadas a uma autossupervisão: "descrição: o que faço? O que penso? [...]; interpretação: o que significa isto? [...]; confronto: como me tornei assim? [...]; reconstrução: como me poderei modificar?" (p. 103).

O conceito de supervisão é abrangente, no mesmo se incluindo diferentes modelos, em função dos seus objetivos. No caso da supervisão nas escolas, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, relativo ao Regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos públicos da educação

[32]Tradução própria: uma consciência (...) um autoconhecimento alcançado de forma reflexiva e crítica.

pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, veio introduzir um entendimento do conceito com impacto no entendimento da supervisão em outros contextos.

Com efeito, o normativo introduz duas perspetivas, ambas burocráticas/autocráticas: i) atribui ao Conselho Pedagógico e às lideranças (Diretor e estruturas intermédias (designadamente aos departamentos curriculares) a função de coordenação e supervisão pedagógica. Assim, ao Conselho Pedagógico, nos termos do artigo 31º do supramencionado Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, compete "a coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente". Ao distinguir entre supervisão e orientação, o normativo focaliza o sentido do termo numa perspetiva menos pedagógica e mais avaliativa. Apesar de, no articulado, estar explícita a orientação no sentido de uma "supervisão pedagógica", desvirtua essa aceção, como se explicitará de seguida, mas, antecipando: pode traduzir-se visualmente pela ênfase no prefixo Super – superior (Alarcão & Canha, 2013; Gaspar, 2019).

Às lideranças (Diretor e Líderes Intermédios- artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) acresce a função de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira (alínea d), contribuindo para o pendor não-pedagógico e, definitivamente vertical, hierárquico desta supervisão.

Não é, de todo, essa a formulação do conceito de supervisão pedagógica, como explicitado em Miranda e Seabra (2021), ou Gaspar (2019).

Com efeito, sem ignorar que práticas supervisivas pedagógicas não-horizontais terão o seu lugar, em múltiplos contextos, os investigadores mencionam um novo conceito, no quadro da supervisão focada na melhoria do desempenho docente dos profissionais em funções, a qual clarifica a posição horizontal, nivelada, não-superior, não-fiscalizadora, nem administrativa, mas formativa. Como referem Alarcão e Canha (2013, p. 33): "o próprio elemento "visão", tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente [...emergindo] a grafia super-Visão (ou superVisão) por pôr em evidência a importância da visão e da formação em que esta assenta".

Alarcão e Tavares (2003), entre outros, atribuem a tal perspetiva de supervisão docente um papel de relevo, mormente no que concerne às práticas geradas nos próprios docentes: uma "supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração" (Gaspar, 2019, p. 31) – que poderemos, de alguma forma, articular com o conceito de regulação por pares.

Por sua vez, a autorregulação pode ser associada à ideia avançada por Alarcão e Tavares (2003, p. 35), no que concerne à autossupervisão que, além de individual possa crescer no seio do grupo. Entendimento similar parece ter sido o de Seabra et al. (2021, p. 20), quando, no contexto do desaparecimento do termo "supervisão" do Quadro de Referência do III AEE, e da sua substituição pelo de regulação, estabeleceram esse paralelismo: "estrutura-se em três níveis, reconhecendo a possibilidade de autossupervisão, a supervisão entre pares e a supervisão vertical (...) substitui pelo termo regulação, eventualmente procurando contornar conotações negativas que o termo ainda suscita".

Passando, agora, a abordar o conceito nuclear de regulação, na perspetiva educacional, lembra-se a sistematização efetuada por Barroso, ao longo dos anos, compilada na sua publicação de 2022, acompanhando o percurso do conceito: desde a fase inicial, entretanto ultrapassada da regulação burocrática, relativa ao "modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas" (Barroso, 2022, p. 90) – distinto de regulamentação (as regras enquanto tal, inscritas em regulamentos) – até ao momento atual. Com efeito, na abordagem de "modernização (...) na condução das políticas públicas" (p. 91) assume-se uma perspetiva de regulação centrada nas repercussões da consecução dessas ações: do "controlo burocrático pelas normas e regulamentos", associada à governança (Barroso, 2005) – ela própria em evolução, passa-se à "qualidade e eficácia dos resultados".

Destrinçando entre diversas aceções da polissemia que o carateriza (Figura 8) (incluindo orientações políticas, económicas e da esfera social, como evidenciou Barroso (2004, 2005, 2013, 2022), não ignorando a regulação profissional (2004), assinala-se, ao nível das políticas educativas (nacionais e transnacionais), na atualidade, um entendimento pós-burocrático (Barroso, 2013), menos impositivo, de regulação de influência, ou "regulação *soft*" (Carvalho, 2011, p. 50) que não regulamenta, não impõe, mas propõe, sugere, determinadas orientações às políticas educativas.

Ao nível internacional, é exemplo a OCDE, que não sendo um organismo educativo, mas económico, tem vindo, progressivamente, a incidir a sua atenção neste setor, e a ter uma influência crescente e determinante, não apenas através dos estudos dedicados à avaliação como medição e quantificação de resultados (entre os quais o já mencionado PISA), como de publicações sucessivas – uma vez que entende que a mola de força da economia está alicerçada no conhecimento (Carvalho, 2011).

É, igualmente, o caso do Decreto-Lei n.º 54/2018[33], de 6 de julho – o qual, conjuntamente com o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, da mesma data, constitui o rosto visível da mudança educacional nacional, no âmbito da citada "regulação *soft*", apropriando as diretivas internacionais supramencionadas. Entre muitas outras ideias essenciais, este último normativo, também menciona a autorregulação, como essencial no contexto das dinâmicas pedagógicas: "visando a orientação do processo educativo, nomeadamente através da autorregulação das aprendizagens" (artigo 21.º, ponto 4, alínea c)) e, igualmente, no sentido da promoção das práticas de avaliação interna das aprendizagens "a avaliação formativa (...) permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas" (artigo 24.º, ponto 5).

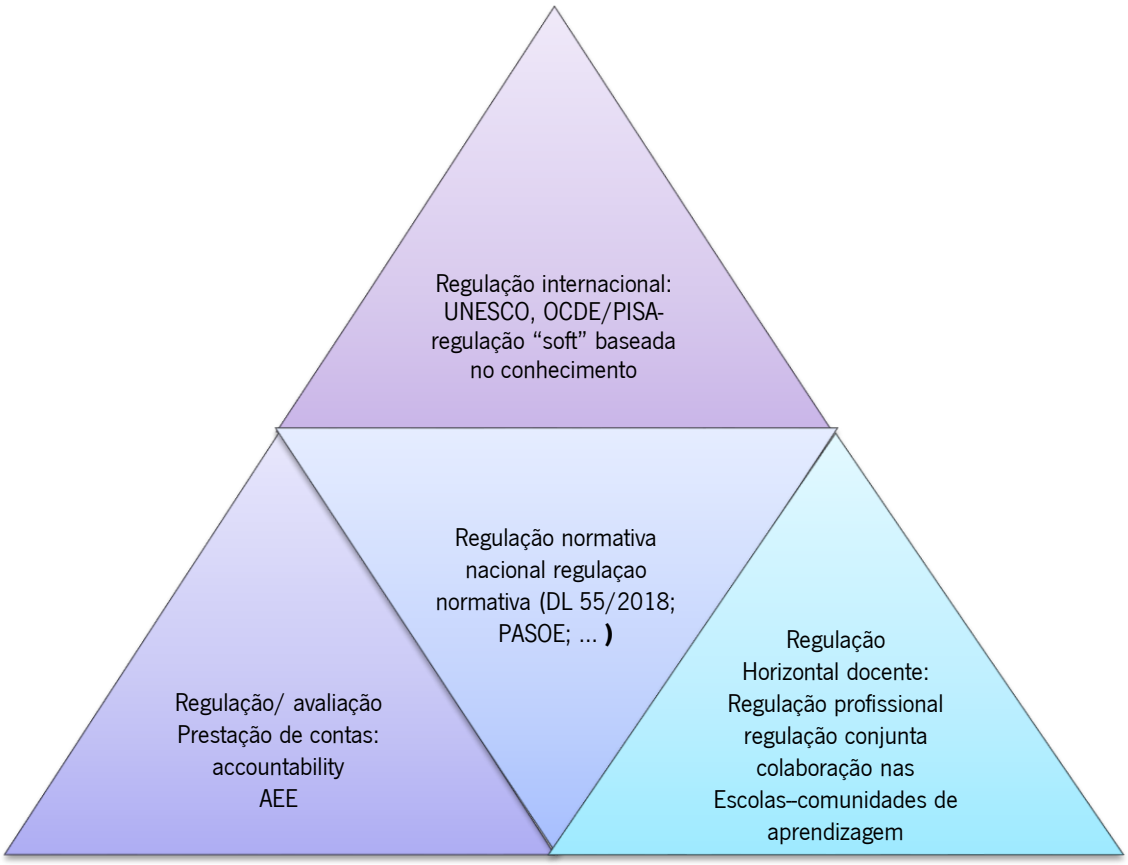


Figura 8- Polissemia e atualidade do conceito de regulação (Elaboração própria)

Brigas (2012) apoia-se em diversos teóricos para confirmar as múltiplas perspetivas de entendimento, bem assim a sua evolução concetual: por exemplo, se a pedagogia por objetivos fala de regulação

[33] Recentemente reajustado pelo Decreto-Lei n.º 62/2023 de 25 de julho.

enquanto correção, o estruturalismo já alude a revisão e ajustamento – numa perspetiva de melhoria, enquanto "meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo" (p. 22).

Os conceitos, seja de "autorregulação", seja de "regulação pelas lideranças", mencionados no Quadro de Referência do III AEE, poderão ser entendidos nessa perspetiva de melhoria. Contudo, a própria AEE assume funções de regulação, pela via da avaliação institucional – conforme foi assinalado no Capítulo II. Ainda que seja assumido, na legislação, o seu perfil de regulação para a melhoria, na prática (como foi assinalado), a sua atuação será, sobretudo na linha de uma regulação/avaliação, de prestação de contas.

Como se explicitará mais adiante, ao longo dos seus três ciclos (Figura 9), fica bem expressa essa intencionalidade: seja enfatizando a criação e manutenção de estruturas de autoavaliação, nas escolas; centrada nos resultados dos alunos; seja focalizando a atenção nas práticas em sala de aula – inclusivamente com as atividades de observação de aulas pelas equipas AEE, neste último ciclo.

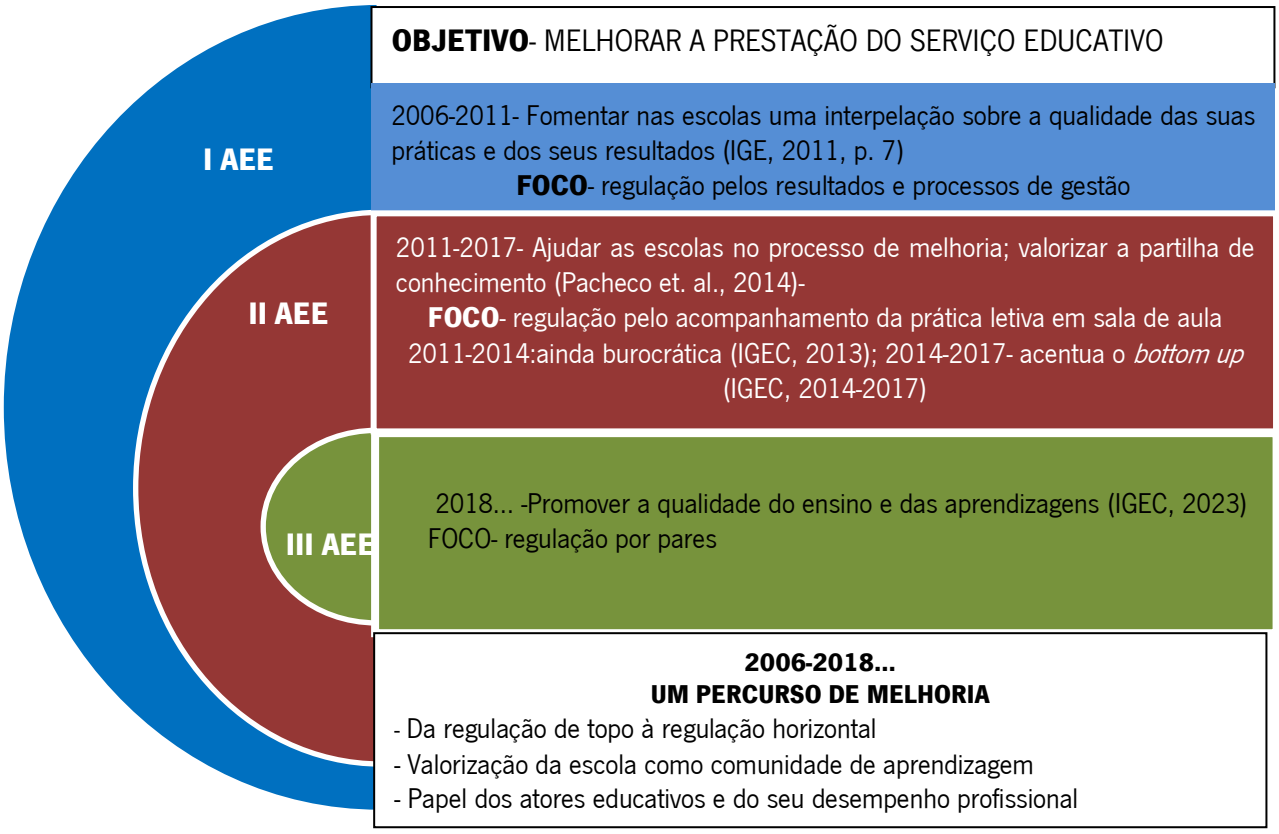


Figura 9- Panorâmica da intencionalidade dos três ciclos de AEE (elaboração própria)

A par desta regulação de avaliação institucional, foi introduzida, neste III AEE, a regulação interna: pelas lideranças, bem como pelos/entre os próprios docentes- assumindo esta uma formulação do conceito de regulação que se irá discutir mais adiante.

Saragoça et al. (2017), debruçando-se sobre o conceito de regulação, comentam que esta é fulcral na escola enquanto organização – quer na manutenção dessa organização, quer na sua reconfiguração, bem assim, nos seus diversos contextos. Aludem ao seu papel no cumprimento das funções sociais da escola e, também, enquanto estrutura orgânica, na orientação dos seus atores. Além de outras aceções do conceito, mencionam a "regulação conjunta" entre os profissionais, a qual pode ser distintamente considerada, em função dos comportamentos dos mesmos perante as regras: "regulação de conformidade"; ou, ao invés, de "emancipação", quando os profissionais têm uma posição proativa e se focam na melhoria (p. 230). Tal perspetiva de entendimento é, igualmente, o foco de Lantheaume (2015).

Numa das suas conferências, em contextos escolares franceses, a investigadora fala, coincidentemente, de regulação profissional como intrinsecamente articulada com colaboração, uma vez que todo o trabalho é social e que o docente, mesmo na sua sala de aula, carrega em si e nas suas práticas uma regulação que inclui, não só as hierarquias, como os pares.

Considera, aliás, fulcral que os profissionais docentes desenvolvam competências partilhadas, suscetíveis de os ajudar na resolução de problemas atuais e de preparação do futuro – ideia que já havia sido partilhada por Pinar (2004), fazendo a apologia do desenvolvimento de capacidades dos professores para a reflexão e a colaboração entre si: em prol de um conhecimento significativo e transformador, capaz de responder aos desafios de um mundo complexo: "discovering and articulating, for oneself and with the others, the educational significance of the school subjects for self and society in the ever-changing historical moment[34] (p. 16).

Também a UNESCO (2021) tem vindo a promover a ideia de que o ensino deveria ser "sobretudo, profissionalizado como um esforço colaborativo (...). A colaboração e o trabalho em equipa devem caracterizar o trabalho dos professores. A reflexão, a pesquisa e a criação de conhecimento e novas práticas pedagógicas devem tornar-se parte integrante do ensino" (tradução própria, p. 8).

Quer a formulação de Saragoça *et.* al (2017), quer a de Lantheaume (2015) lembram as caraterísticas da colaboração plena, presente em situações como o trabalho conjunto, de partilha da responsabilidade pelo processo de aprendizagem/ensino: "shared responsability for the work of teaching"[35] (Lo, 2020, p. 31), no contexto do qual os intervenientes partilham responsabilidades e tomam decisões conjuntas, seguindo a mesma linha de ação, numa posição de "abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação" (Alarcão & Canha, 2013, p. 48); constituindo "oportunidades

[34] Tradução própria: descobrindo e articulando, para si mesmo e com os outros, o significado educacional das questões escolares, para si e para a sociedade, neste momento histórico de contínuas mudanças.

[35] Tradução própria: responsabilidade partilhada pela função de ensinar.

de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira" (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83). Miranda et al. (2024) apoiando-se em Hargreaves (1998) elencam as "vantagens apontadas a essa solução colaborativa" (p. 3) como:

i) apoio moral, dado que fortalece a determinação em agir e ajuda aos professores a suportarem fracassos e frustrações que podem acompanhar os processos de mudança educativos;

ii) eficiência acrescida, uma vez que permite anular a repetição e a redundância de professores e disciplinas, dado que as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar;

iii) eficácia melhorada, uma vez que estimula a diversificação de estratégias de ensino, o feedback entre pares e a assunção de riscos, originando uma melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem;

iv) redução da sobrecarga de trabalho, dado promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores;

v) uma certeza situada, pois reduz sentimentos de incerteza e potencia o desenvolvimento da confiança profissional coletiva;

vi) poder de afirmação político, pois reforça a segurança sentida quando da adoção de inovações que são introduzidas externamente, assim como a força moral para lhes resistir quando tal se justifica;

vii) capacidade de reflexão acrescida, dado estimular o diálogo e *feedback* entre pares, levando os professores a refletirem sobre as suas práticas curriculares no sentido de as melhorar;

viii) oportunidades de aprendizagem, isto é, a colaboração docente incrementa as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, departamento curricular e escola, constituindo-se numa fonte poderosa de aprendizagem profissional e

ix) aperfeiçoamento contínuo, isto é, a colaboração estimula os professores a encarar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que possibilitará dar resposta a problemas diagnosticados.

As culturas colaborativas podem exibir graus diferentes de intensidade, podendo tal ser medido "com apoio em (...) critérios de caráter quantitativo, mas, também, relativos a áreas de relacionamento" (Miranda, 2021, p. 35), pelo que Day (2001), assinala, como imprescindíveis:

> a) «amplitude da interação- para que uma cultura seja considerada «forte», é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;
>
> b) frequência da interação- as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;

> c) abrangência da interação- estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente em questões de trabalho muito específicas (p. 54).

Os docentes trocam previamente ideias, intenções e práticas que deixam à discussão e reflexão dos pares. Estas atitudes envolvem o respeito pelas capacidades dos colegas e a partilha de poder e de autonomia (Day, 2001) – contrariando a orientação *top-down*, que não envolve os docentes e se torna desmotivadora[36] (Beamish, 2018). Esta orientação, porém, carece de reflexão e de análise, pela sua importância, enquanto colaboração imposta, numa colegialidade que é forçada (Caetano, 2003) e que apenas resulta numa cultura de intensidade fraca (Day, 2001).

Em Miranda (2021), Miranda et al. (2019, 2024) e Seabra et al. (2024) abordam-se extensivamente distinções e proximidades entre os conceitos de colaboração e cooperação (gerada entre os docentes, de uma forma voluntária); colaboração decretada, mandatada superiormente, e colegialidade forçada, impostas pelas hierarquias, ou seja: de orientação *top down:*

i) distinguindo: quando a colaboração é mandatada "pode não ser produtiva, mas, antes, limitadora" (Seabra et al., 2024, p. 5): se "limitada por questões burocráticas", pode ocasionar "sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores" (Caetano, 2003, p. 19); e pode derivar em atitudes de "superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento" (Caetano, 2003, p. 20). Estas práticas derivam, assim, numa cultura colaborativa fraca (Day, 2001);

ii) aproximando: conclusões da investigação de Miranda (2021) assinalaram que a colaboração que é fruto de orientações e normativos (ou seja, decretada) e a constituição de grupos de trabalho, dimanada superiormente (colegialidade imposta) não derivando de uma vontade própria, podem, ainda assim, contribuir para a melhoria da profissionalidade docente, com repercussões na qualidade educativa e letiva: "a agregação dos docentes facilitou as atitudes colaborativas e poderá estar a introduzir alguma mudança nas culturas tradicionalmente individualistas que caraterizam a classe docente, sobretudo ao nível do 1º ciclo do ensino básico, em função da monodocência" (Miranda et al., 2021, p. 155).

Em síntese: se a colegialidade forçada pode ter como consequência que os docentes desencadeiam ações, comportamentos e atitudes de colaboração autêntica, constituindo "fator do envolvimento dos

[36] Tradução própria: " which do not require teacher involvement and serve as demotivators" (p. 23).

docentes numa comunidade, poderá ser propício à sua colaboração, refletindo-se, por sua vez, no seu desenvolvimento profissional" (Miranda et al., 2021, p. 150).

O Talis 2013 (OCDE, 2014) refere estudos realizados em vários países os quais traduzem resultados nesta mesma linha, quanto aos efeitos das práticas colaborativas na motivação e no desenvolvimento profissional docente e sugerem um investimento na relação profissional entre pares de partilha de práticas, reflexão e trabalho colaborativo:

> Ces résultats et ceux présentés dans la section consacrée aux relations interpersonnelles dans les établissements soulignent la nécessité d'adopter un nouveau modèle d'enseignement. Le modèle traditionnel de l'enseignant qui travaille seul dans sa classe n'est plus adapté pour diverses raisons. Le renforcement des relations et des pratiques collaboratives dans les établissements d'enseignement, qu'il s'appuie sur des activites collectives de formation continue, des mecanismes de commentaires par les pairs ou des activités pédagogiques collectives, est très bénéfique au sentiment d'éfficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle des enseignants[37] (p. 221).

Articulando estes conceitos de regulação profissional transformadora e de trabalho colaborativo, encontra-se o conceito de supervisão pedagógica colaborativa, a qual, (no extremo oposto da supervisão pedagógica vertical), enfatiza o papel dos docentes na melhoria das suas práticas, numa atitude de ajuda mútua, horizontal e que, por exemplo, Glanz e Sullivan (2000, p. 96, tradução própria), mencionam como "*peer coaching*: professores que se ajudam mutuamente a refletir, melhorar ou implementar práticas de ensino". A regulação profissional/regulação por pares quedar-se-á, talvez, próxima de uma supervisão pedagógica colaborativa que afasta o vetor desnivelado e fiscalizador do termo: se escalpelizado (Super-visão) e remetido às memórias associadas a um vetor de avaliação para progressão na carreira, ainda prevalentes em muitos docentes portugueses, como fiscalizador, castrador, pejorativo e não de apoio à melhoria (Miranda & Seabra, 2021; Seabra et al., 2021; Gaspar, 2019).

Desta maneira, poderá assumir um posicionamento transformador, pela articulação de ideias, troca de opiniões entre pares, reequacionamento pessoal do professor e da escola: uma regulação pedagógica, na perspetiva educacional de aprendizagem, construtivista, participativa, colaborativa, numa perspetiva de reflexão e melhoria a partir da comunidade escolar.

---

[37] Tradução própria: estes resultados e os que são apresentados na secção relativa às relações interpessoais nos estabelecimentos, sublinham a necessidade de adotar um novo modelo de ensino de docência. O modelo tradicional do docente que trabalha isolado na sala de aula já não se ajusta, por diversas razões. O reforço das relações e das práticas colaborativas nos estabelecimentos educativos que se apoia em atividades colectivas de formação contínua, em mecanismos de diálogo entre pares, ou em atividades pedagógicas conjuntas, é muito proveitoso para o sentimento de eficácia pessoal e para a satisfação profissional dos docentes.

Caberá, assim, a esta nova terminologia presente no quarto campo do referencial do III AEE, congregar no conceito de "regulação por pares e trabalho colaborativo" ambos os conceitos de supervisão colaborativa/colaboração docente com vista à qualidade educativa e letiva – porque, ao invés de uma regulação burocrática, normativa, ou de uma supervisão não-colaborativa, mas vertical, a regulação por pares terá um impacto mais efetivo.

Trata-se, com efeito, de um posicionamento que, por não ser burocrático, nem distante das realidades dos professores e da escola – antes derivando das motivações intrínsecas dos docentes, face aos seus contextos, é gerador de sinergias: a colaboração que é gerada por iniciativa, interesse e motivação dos docentes, pode ter influência nos mesmos, ao nível da sua autorreflexão e melhoria, conduzindo ao respetivo aprofundamento, com repercussões ao nível da qualidade da escola.

Nesta linha de pensamento, emerge o conceito de comunidades de aprendizagem/comunidades aprendentes, congregando, enquanto condições essenciais:

i) papel determinante dos docentes e das suas práticas colaborativas num necessário processo de inversão, no sentido da apropriação da tomada de decisão: "os atores escolares elementos-chave na adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais" (Machado & Mesquita, 2018, p. 68);

ii) "capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva" (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19);

iii) "professores trabalham regularmente em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras (...) aprendizagem e a partilha de boas práticas" – "consideradas como uma estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino" (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020, p. 20);

iv) "pensar as escolas (...) como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham" (Alarcão & Canha, 2013, p. 55);

v) "consciência do significado profissional da atividade dos professores, não já numa perspetiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 131).

Sendo esta aceção de regulação profissional que aqui nos propomos problematizar, perante um posicionamento transformador, pela articulação de ideias, troca de opiniões entre pares, reequacionamento pessoal do professor e da escola: uma regulação pedagógica, na perspetiva educacional de aprendizagem, construtivista, participativa, colaborativa, de reflexão e melhoria a partir

da comunidade escolar – importa, ainda, mencionar a existência de outros tipos de regulação, nas escolas, mormente a regulação pelas lideranças.

A focalização dada, no III AEE, à regulação, mais do que apenas substituir a palavra supervisão (rompendo com o estigma da mesma, em Portugal, em função da sua associação à observação de aulas de pendor avaliativo, para progressão na carreira – Seabra et al., 2020), evidencia um caráter não burocrático, não sancionatório, horizontal, de entreajuda.

Tal é percetível na forma como o referencial contempla, no mesmo ponto do Domínio de Prestação do Serviço Educativo (ou seja: em paridade de objetivos), a autorregulação, a regulação por pares e a regulação pelas lideranças: em todos eles existe o mesmo indicador: "contribuição (...) para a melhoria da prática letiva" (IGEC, 2023, p. 6), apenas com a menção de qual o referente respetivo (autorregulação, regulação por pares, ou pelas lideranças).

Relativamente a este último, não pode dissociar-se a sua interligação com os objetivos cometidos à Liderança, no Domínio de Liderança e Gestão – nomeadamente quanto aos referentes: "Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens", ou "Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens" (IGEC, 2023, p, 2).

Convém clarificar o que, no âmbito da presente investigação, se entende por lideranças, em contexto escolar – conscientes da multiplicidade de tipologias, perspetivas e definições de liderança recorrendo às seguintes ideias orientadoras:

i) os três conceitos centrais na liderança: influência, grupo e objetivos (Costa et al., 2012);

ii); a consciência de que, para lá de outros tipos de liderança presentes nas escolas, os líderes emergentes desempenham um papel de relevo, no contexto do que referem Kouzes e Posner (2007) sobre as caraterísticas e ação dos líderes informais, como são exemplo os líderes de grupos de trabalho que se formam quotidianamente nas escolas;

iii) no contexto da investigação, o foco, serão as lideranças formais, institucionais, da escola: o Diretor e os Líderes[38] Intermédios (Coordenador da Equipa de Autoavaliação; Coordenadores dos diferentes Departamentos curriculares; e Coordenadores de Estabelecimento, entre outros). Porém, em primeiro lugar, está o docente que desempenha as funções de liderança, ou que, no seu quotidiano, desempenha igual relevante papel, no quadro do desenvolvimento curricular.

[38] Nas referências aos líderes (diretores, coordenadores...) como também acontece em relação aos docentes, usa-se sempre a referência no masculino, sem qualquer intenção senão a de generalizar, no sentido de facilitar o fluir do discurso.

3.5- Docente: sujeito e ator da escola

Entre as Dez Pistas para Repensar o Currículo, publicadas sob a égide da UNESCO (2021), Opperti (p. 18) assinala, como a décima: "inspiring affection for educators" – mas, mais do que afeto pelos docentes, é importante admitir o seu lugar de direito. Um lugar que, embora reconhecido, de tempos a tempos, nem sempre é valorizado pelas políticas educativas e por aqueles que as implementam.

Fazendo uma breve passagem por algumas ideias, teóricos e investigadores, lembra-se que, antes da UNESCO, já a OCDE, em 1989, afirmava, no relatório "The condition of teaching", que os professores estão no centro do processo educativo: "No serious reforms can be envisaged that do not closely involve the teaching force. Time and again, the success of educational initiatives have been found to be crucially dependent on the nature and quality of the teachers[39]" (p. 31) – contudo, que papel lhes é atribuído; que lugar para a sua autonomia, a sua afirmação e o seu direito de auscultação e valorização?

Delors (1996, p. 133) assinalava que "a competência o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. É-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas" – mas, tal não coincide com a sua valorização, como nota Canário (2008), ao mencionar resultados de estudos internacionais:

> os princípios definidos e reafirmados a nível europeu transmitem uma "interpretação um pouco limitada da profissão docente", dominada pela "implementação de estratégias de ensino já testadas", no quadro de uma fraca, ou inexistente, valorização do trabalho colaborativo dos professores, no âmbito de comunidades profissionais de aprendizagem. (...) é dada pouca relevância à contribuição dos professores para o desenvolvimento coletivo da escola e, em geral, às questões que transcendem o território restrito, e individual, da sala de aula (p. 138).

Stoll, no sexto capítulo do livro de Fullan e Hargreaves (2013[40], p. 124), faz um recuo no tempo para lembrar que "in the past, teachers were objects to be «in-serviced»"que quase poderíamos traduzir como «ao dispor».

Nóvoa (1995), apoiado em alguns estudos que evidenciam a subjugação e instrumentalização de que foram sendo alvo os docentes, nos finais do século passado (metáfora que talvez ainda tenha visibilidade no presente, com novos temas), traça um percurso: na década de sessenta "os professores foram «ignorados», parecendo não ter existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa"; na década seguinte, "foram «esmagados» sob o peso da acusação de contribuírem para a

[39] Tradução própria: nenhuma reforma verdadeira pode ser encarada se não perspetivar o adequado envolvimento do professores. Ontem como hoje, tem-se percebido que o sucesso das iniciativas educativas depende da qualidade dos docentes.

[40] Edição do original de 1992.

reprodução das desigualdades sociais"; nos anos oitenta, foram sucessivamente controlados por práticas de avaliação (Nóvoa, 1995, p. 15).

Stoll afirmava, nos anos noventa, que tinha mudado o panorama: "we see references to (...) that teachers play a central role in effective implementation of school change (...). The centrality of the teacher appears established"[41] (p. 124). Porém, a exigência da qualidade, da eficácia, da inovação; o olhar avaliativo, de monitorização, ou de julgamento da avaliação e da *accountability* impendem sobre os docentes (MacNamara & O'Hara, 2004; Pacheco & Maia, 2021), desvalorizando-se o seu bem-estar, os seus sentimentos (Vicente & Alexandre, 2021).

Assim, em particular, na atualidade, a profissão docente assume um "perfil funcional de grande complexidade", com foco na performatividade, no sentido de "assegurarem um ensino de alta qualidade", sendo esperado que se movimentem e atuem num conjunto de "problemáticas, incluindo as atinentes aos contextos escolares" e dando resposta às "pressões exercidas pela administração educativa central e por múltiplos grupos sociais" (Vicente & Alexandre, 2021, p. 33) – a *multi-accountability* (Janela-Afonso et al. 2020). A sua "ação pedagógica tende a ser fortemente regulada quer por normas centralizantes e flexíveis, quer por discursos que exaltam as escolas e os professores inovadores" (Pacheco & Maia, 2021, p. 12).

Acrescem, contudo, novos desafios neste século XXI, entre os quais os derivados da globalização e dos avanços científicos ao nível informático, questionando-se se a nova escola e o novo professor não estarão, em breve, nas mãos da "aprendizagem personalizada automática" (Pacheco, 2021, p. 13), ou se, ainda assim, a sua perspetiva "humanista, inclusiva" (Pacheco, 2021, p. 16), irá continuar a fazer dele "um ator central do processo de educação e formação" (Pacheco & Maia, 2021, p. 8).

Serrano e Seabra (2021) refletindo sobre estas mesmas questões, consideraram que os docentes se encontram entre distintas realidades e pressões organizacionais: i) o *status quo* e a inovação; o currículo praticado e as novas orientações da política educativa nacional; o isolamento tradicional docente, na sua sala de aulas e as vantagens da abertura aos pares e à colaboração – em suma, entre a docência que conheceram e a docência que se pretende que venham a concretizar.

Para o sucesso deste processo de mudança – complexo, como já foi assinalado no Capítulo II, e que, como também foi enfatizado, não sobrevive se for imposto, decretado, do topo para a base, é essencial que os docentes tomem consciência da necessidade de reconfiguração; encontrem os seus caminhos e queiram assumir a melhoria. Neste contexto, o apoio dos seus pares e daqueles que, sendo líderes,

[41] Tradução própria: encontramos referências de que os docentes desempenham um papel central na mudança da escola. A centralidade do professor parece estabelecida.

são também, docentes e lhes estão, por isso, próximos, comungando da mesma realidade – as Lideranças Intermédias – pode ser fundamental.

3.6- Lideranças Intermédias: o docente enquanto líder

Qual o tipo e o impacto da regulação pelos Líderes Intermédios – hierarquicamente situados entre o Diretor e os docentes, mas, também, enquanto eles próprios, docentes e, como o Diretor, envolvidos com as comunidades e com os alunos?

Nas palavras de Morgado e Pinheiro (2011, p. 1), "as estruturas intermédias das escolas têm vindo a ser reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que permitam a mudança das práticas e a construção da sua autonomia curricular".

Inscritos na legislação, encontram-se os objetivos e as funções dos docentes que exercem cargos, cujas atribuições dimanam do Diretor e se focalizam na articulação entre as duas esferas – superior e inferior da organização-escola: o Coordenador de Estabelecimento e o Coordenador de Departamento, bem como, nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário, também os Diretores de Turma e coordenadores de grupo disciplinar[42].

Assim, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, depois, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (enquanto segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), reportam-se-lhes, nos seus artigos 40º a 43º. É referido serem suas funções:

> a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente (artigo 42.º).

Por sua vez, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro alude, no seu artigo 6.º, à estrutura de Autoavaliação das Escolas. Tratando-se de uma equipa de trabalho, o seu coordenador é o responsável por dinamizar e manter práticas de reflexão interna que perpassam todo o Agrupamento de Escolas.

---

[42] Dado que o âmbito da investigação se foca nos grupos 100 e 110 (educação pré-escolar e primeiro cilo do ensino básico), não se abordam as lideranças intermédias destes níveis.

Para Lima (2018a), as diversas Lideranças Intermédias sofrem, presentemente de um mesmo defeito: não são eleitas pelos seus pares, antes dimanam da atitude gestionária do Diretor – mesmo no caso dos Coordenadores de Departamento, porque, apesar de eleitos pelos docentes do departamento que integram, estes fazem-no a partir de uma curta lista de propostos pelo Diretor (artigo 43º, ponto 7).

Do mesmo modo, "podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento" (ponto 10). Será, ainda assim, de afirmar o seu papel decisivo nas escolas; dotados de alguma autonomia, bem como interlocutores entre o topo e a base da pirâmide escolar dos Agrupamentos de Escolas – com ênfase, neste ponto, para os Coordenadores de Estabelecimento.

Com efeito, no quadro que se vive em Portugal, de junção de muitas escolas dispersas, sob a alçada do seu Diretor, os coordenadores de Estabelecimento, como referido no Artigo 41.º, do Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de abril, assumem, entre outras funções, inclusivamente, a representação do Diretor, que neles pode delegar competências, como são exemplo: "a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos..."

Morgado, na sua apresentação em seminário (2013, s/p), assinala a relevância do contributo dos Líderes Intermédios na dinamização da escola: para além do cumprimento da regulamentação, exercem uma ação congregadora e mobilizadora dos docentes, através da "criação de espaços/tempos de diálogo, na promoção do trabalho de grupo, no incentivo à inovação, na reflexão sobre estratégias pedagógicas a adotar e no planeamento das atividades educativas". Podem incentivar e promover a articulação, a colaboração, o trabalho pedagógico, entre os docentes que lideram, mas, igualmente, ao nível da escola, nas suas diferentes esferas: com outros docentes, estruturas, equipas e, ainda, com parceiros como as famílias.

Nesses contextos, eles próprios são, além de líderes, docentes em exercício, cujo exemplo é mobilizador dos seus pares, mais do que qualquer posição hierárquica e "podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efetivas de decisão e, consequentemente, construir a autonomia e a inovação" (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 9).

Estes investigadores apresentam resultados do seu estudo sobre a influência das lideranças desenvolvidas pelos coordenadores das diferentes estruturas intermédias nas dinâmicas curriculares da escola, entre os quais se enfatiza o impacto das dinâmicas dos Líderes Intermédios:

> i) a maioria dos docentes privilegia uma conceção de liderança exercida de forma colaborativa (...);
>
> ii) a maioria dos docentes inquiridos visualiza-a como forma de implementar um clima organizacional baseado na colaboração e na participação, em que os objetivos sejam partilhados e se desenvolva um trabalho de equipa que proporcione momentos de reflexão e diálogo (...);
>
> iii) "os professores consideram que os líderes devem ser capazes de envolver os seus pares no processo de tomada de decisões e na assunção de responsabilidades" (...);
>
> iv) é notória a predisposição dos professores para, ao nível dos departamentos a que pertencem e dos conselhos de turma que integram (...) assumirem uma postura mais interventiva tanto na procura de soluções comuns para os principais problemas que afetam a escola e os alunos, como para se envolverem, com os seus pares, na adequação das atividades, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de trabalho nas turmas que lecionam (...);
>
> v) são um fator chave dessa mudança, ao nível da cultura organizacional da escola, e o motor da melhoria da escola (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 10).

Em jeito de conclusão, ficam as palavras destes investigadores acerca da importância de "os professores repensarem o seu papel como agentes de mudança, o que implicará a transformação das práticas curriculares que desenvolvem nas escolas" (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 10) – mas fica, igualmente a nota: o período de realização do estudo leva-nos a cogitar, com os seus autores, se estas conclusões se manterão, na atualidade, mais de dez anos volvidos e com diferenças estruturais e organizacionais que os mesmos já antecipavam:

> Será que a implementação do novo modelo de gestão, ao confiar ao diretor do agrupamento a responsabilidade para designar, de forma unilateral, os coordenadores dos departamentos e os diretores de turma não estará a inviabilizar esta possibilidade? Na verdade, se na gestão das escolas prevalecer uma tendência fortemente centralizada e burocratizante, persistirá a dissonância entre os discursos legitimadores de uma gestão democrática, constitucionalmente definida, e a sua prática, reduzindo-a a uma gestão normativa e às suas dimensões formais e mínimas, prolongando, assim, o forte controlo curricular que o sistema educativo português tem conhecido (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 10).

3.7- Diretor de Escola: para lá da gestão, a liderança

A função de Diretor de Escola, criada em 2008, emerge num conjunto de mudanças estruturais da escola pública, no que concerne ao ensino não-superior. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, relativo ao Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (DL 75/2008, na nova redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) explicita, no seu preâmbulo, a relevância da liderança e gestão no setor educativo: "as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão (...). É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas".

Esta missão será, assim, assegurada pelo(a) Diretor(a) de Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada (AE/EnA) a quem compete, enquanto órgão unipessoal (ainda que, sempre, sob escrutínio do Conselho Geral) a sua administração e gestão, "nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" (artigo 18.º). É atribuído ao Diretor um vasto conjunto de funções que explicitam não apenas a abrangência do cargo, como o seu posicionamento entre i) o plano superior, ao qual tem de prestar contas:

> Para além dos deveres gerais dos funcionários e agentes da Administração Pública aplicáveis ao pessoal docente, o diretor e os adjuntos estão sujeitos aos seguintes deveres específicos: a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; c) Assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei (artigo 29.º);

ii) o plano da comunidade que serve e lidera, sendo-lhe cometidas, no artigo 20º, tarefas que incluem a definição e o planeamento da vida da escola:

1 — (...) a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: As alterações ao regulamento interno; ii) Os planos anual e plurianual de atividades; iii) O relatório anual de atividades; iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia; (...) 4 — (...) a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; (...) g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

iii) bem como tarefas de gestão e administração:

4- (...) h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos (...); 5- (...) c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos.

Assim, o Diretor está espartilhado entre o ser liderado e o ser líder, numa "centralidade periférica" (Lima et al., 2020, p. 285) – contudo, ainda que parte destas tarefas sejam administrativas, enquanto representação do poder central, é visível que, mais do que uma mera alteração de terminologia, a introdução deste cargo traduz uma deslocação profunda da forma de gestão das escolas, aos níveis administrativo e pedagógico, assumindo a figura de líder em torno (e a partir do qual) as dinâmicas organizacionais se desenvolvem (Lima et al., 2020).

Um artigo da Wallace Foundation (2013, numa tradução própria, p. 5) afirma que "o diretor constitui a fonte principal de liderança influenciadora", considerada fulcral, e menciona resultados de um estudo que realçam a relevância atual da necessidade de melhorar a liderança escolar, na escola pública, colocando-a a par de questões educativas essenciais, logo a seguir aos requisitos de qualidade docente – corroborando o que já havia sido assinalado por Fullan (2006, p.1): "the principal is the nerve center of the school improvement"[43]. A sua atuação pode ter repercussões no clima organizacional, no bem-estar dos alunos e dos profissionais que nela trabalham; no empenho em participar e fazer parte de uma comunidade educacional – em suma: no gosto pela escola e na identificação e sentido de pertença à mesma (Hees & Pimentel, 2021).

Neste contexto, Lima et al. (2020, p. 11) consideram que "parece ser a ideologia lideracionista que emerge, enquanto motor da mudança de escolas e agrupamentos (...), em função de perfis concretos, quando não de uma pessoa concreta").

Esta perspetiva já havia sido mencionada por Santos et al. (2008), porque, às tradicionais competências de gestão do Diretor, há que associar a dimensão da liderança, enquanto capacidade para influenciar o envolvimento coletivo dos membros da organização – considerações que ganham sentido se lembrarmos que os procedimentos para a eleição do Diretor incluem a apresentação de candidatura e de um Plano de Intervenção exarando as suas propostas para a gestão da escola. Aborda-se, assim, o conceito de liderança.

[43] Tradução própria: o Diretor é o centro nervoso da melhoria da Escola.

Entre múltiplas teorias e perspetivas, lugar para a seleção de algumas, numa panorâmica muito restrita, mas, de algum modo, diacrónica, que traduz as mudanças de entendimento do papel do líder e das caraterísticas essenciais, no contexto da escola – por isso, associadas às alterações nas políticas educativas transnacionais – começando pela liderança instrucional, focada nos objetivos primários da escola: formar os alunos.

Este estilo de liderança, de meados do século XX, parece estar novamente na ribalta, mercê das orientações internacionais acerca da eficiência da escola e da valorização do sucesso educativo como focado nos resultados, que se viveu no início do milénio (Hallinger et. al, 2020): liderança para a aprendizagem. Na atualidade, o líder objetiva desenvolver a sua atuação num quadro estratégico de, não apenas, monitorização e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, como, também, "procurando criar altas expectativas e objetivos de desempenho elevados quer para professores, quer para alunos" (Costa et al., 2012, p. 168).

Distinto estilo: o de liderança transformacional pode ser conotado com uma necessidade que se impõe, perante objetivos predefinidos pela tutela, ou pela sociedade, numa linha de *accountability* (Janela-Afonso et al., 2020). Constituindo "o rosto da escola (...) a quem podem ser assacadas responsabilidades", o Diretor, "num contexto marcado por enormes pressões performativas, em que a eficiência e a eficácia parecem constituir valores supremos" (Lima, et. al., 2020), interpela, por sua vez, os docentes à melhoria e à inovação.

Uma outra perspetiva de entendimento do papel do líder e da sua forma de ser e estar na organização é a que é traduzida pelo estilo de liderança autêntica (Seco, 2013). Assenta na transparência e nos valores éticos – como contraposto ao líder que, independentemente da sua ética (seja ela qual for), se remete ao papel de incitar, nos outros, valores e propostas de melhoria (Seco, 2013). O líder autêntico é, desta maneira, salientado e valorizado pela sua autenticidade e coerência e não por questões meramente hierárquicas (Seco, 2013), gerando ambientes positivos.

Lembrando que a Escola é feita de comunidades em interação e ação; de equipas de trabalho (grupos disciplinares, departamentos, equipas educativas de ano), formais, informais, esporádicas, ou permanentes, essenciais para o bom funcionamento da Escola, será de assinalar, ainda, a liderança democrática e colaborativa, "associada à assessoria e à reflexão em grupo" (Costa et al., 2012, p. 168). Esta reconhece e valoriza os docentes, permitindo-lhes usar as suas competências, bem como as suas qualidades de liderança junto de outros docentes e dos alunos, contribuindo para encontrar as soluções mais adequadas e eficazes, face às necessidades emergentes no quotidiano da escola.

Desta maneira, e reconhecendo que o cargo de Diretor está em contraciclo com as tendências atuais que "têm privilegiado a formação de equipas (...) em detrimento de cargos individuais" (Santos et al., 2008, p. 23), caber-lhe-á saber fazer com que as equipas educativas se sintam funcionalmente relevantes, participantes e eficazes. Tal implica a partilha de objetivos e a tomada de decisões, mas, também, a diferenciação de papéis e tarefas, numa estrutura funcional (Santos et al., 2008). Requer uma boa gestão na sua constituição e acompanhamento – tarefa que incumbe à liderança, sendo a gestão estratégica das equipas e das pessoas da organização assumida como fulcral ao sucesso da mesma (Rego, 2015).

A gestão estratégica implica conhecer as pessoas da organização e as suas capacidades específicas, de maneira a que tais talentos sejam colocados ao serviço; que as pessoas se sintam valorizadas e envolvidas, mas também escutadas e atendidas (Rego, 2015, p. 99); e implica, ainda, a compreensão da importância das suas motivações e das suas aspirações de desenvolvimento pessoal (Rego, 2015): pressupostos essenciais na organização *sui generis* que é a escola, sendo a valorização dos docentes a décima meta apontada por Opertty (2021, tradução própria, p. 18): "inspirando afeto pelos educadores". As questões de bem-estar da comunidade escolar envolvem a participação, a autonomia, o respeito e valorização de cada um, com as suas caraterísticas, especificidades, e potencialidades, na construção e manutenção de uma escola onde todos se sintam bem e na qual todos consigam alcançar sucesso: uma escola de todos, com todos e para todos. Afirmação esta, reiterada no preâmbulo da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que estabelece uma nova visão e uma nova missão para a educação: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (p. 1).

Assumindo uma liderança partilhada, "associada à assessoria e à reflexão em grupo", entre docentes qualificados que usam as suas competências, bem como as suas qualidades de liderança junto de outros docentes e dos alunos, será possível ao Diretor encontrar as "melhores respostas para problemas comuns no ensino e para novos, e inesperados, dilemas educativos" (Costa et al., 2012, p. 168).

Jesus (2021) fala da liderança distribuída, construída e desenvolvida através da criação, pelo Diretor, de ambientes propícios, enquanto "fator preditor do sucesso numa inovação" (p. 26).

O investigador assinala, ainda, que neste tipo de liderança inovadora, aberta à colaboração, não só no seio da comunidade escolar, como com a comunidade educativa (procurando parcerias, gerando sinergias), e, mais ainda, entre escolas "como parte do ecossistema maior em que operam" (OCDE,

2019c, tradução própria, p. 11), toma relevo uma linha de entendimento que vem sendo designada, por autores entre os quais se destaca Fullan (2014), como do diretor-líder *player* do sistema).

Inclusivamente, numa perspetiva de rendibilização de recursos da comunidade, de articulação com a vida social económica, bem como de empregabilidade, "algumas escolas começaram a colaborar mais amplamente com outras organizações nas suas comunidades, como organizações científicas, teatros, universidades, organizações de serviço social, empresas de tecnologia e negócios" (OCDE, 2019c, tradução própria, p. 11).

Jesus (2021, p. 9) considera que o diretor- *player* do sistema "desempenha um papel-chave na relação com outras escolas e com o sistema, alargando a possibilidade de utilização de recursos exteriores à escola para construir o capital profissional dos professores de modo a que a aprendizagem dos alunos possa florescer".

É nesta linha de entendimento que podem fazer toda a diferença, inclusivamente, no domínio do desenvolvimento curricular tendo por base o trabalho colaborativo, constituindo comunidades para a aprendizagem, com repercussões na qualidade da escola: "Los líderes exitosos se definen por las prácticas que realizan que tienen unos impactos en la mejora de la escuela. Su éxito depende de que respondan, de modo diferencial y específico, al contexto en que se desempeñan" (Bolívar, 2021, p. 12).

Concluída a revisão de literatura considerada essencial para a clarificação dos conceitos-chave e de outros adjacentes, dar-se-á, seguidamente, passagem à investigação – ao longo da qual o conhecimento construído pelos investigadores e teóricos aqui convocados será revisitado, sempre que for essencial para a discussão, compreensão, confirmação, ou infirmação dos resultados dos estudos desenvolvidos.

II PARTE

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

PERCURSO METODOLÓGICO

E

CUIDADOS ÉTICOS

CAPÍTULO IV

ANALISAR A ESCOLA- UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO

> Research is the quest for knowledge obtained through systematic study, thinking, observation, and experimentation. While different disciplines may use different approaches, they each share the motivation to increase our understanding of ourselves and the world in which we live (ALLEA, 2023, p. 2).

Numa tradução própria, sintetizada e comentada: a investigação é a demanda do conhecimento. A busca por este tesouro requer um trabalho árduo feito de estudo, observação e experimentação – seja qual for a área, os diferentes tipos de investigação têm em comum esta determinação em contribuir para o incremento do Saber. Contudo, todos percebemos que a pesquisa educacional se reveste de especificidade: não é uma área científica tradicional e, sendo, ela mesma, basilar na construção de conhecimento nas diversas áreas, poderá parecer paradoxal que seja, paralelamente, alvo da sua própria análise, ao invés de remeter-se para abordagens específicas, por outras ciências, como a filosofia, ou a sociologia...

Em 2008, Lima discutiu esta questão em torno da temática "a «escola» como categoria na pesquisa em educação", organizando as suas ideias tendo por base a falácia de que se trata de um conceito que não carece de ser analisado em si. Assim, erradamente entendida, de forma generalista, como um conceito uniforme; um conceito de conhecimento comum, fica em causa a objetividade científica do seu estudo e o necessário distanciamento (Lima, 2008). Ao invés, trata-se de "um objeto de estudo polifacetado" (p. 82), podendo ser entendida, na perspetiva de caleidoscópio, sob um conjunto de prismas analíticos: "a escola como categoria jurídico-formal"; "a escola como reflexo"; "a escola como invólucro (p. 85); "a escola como coleção"; "a escola como mediação" (p. 86); e, finalmente, "o estudo da escola como organização em ação" (p. 87).

Em 2010, o mesmo eminente teórico menciona a excessiva carga utilitária da investigação, que lhe era/é, cometida pelas políticas internacionais: "as tensões entre investigação e prestação de serviços, entre crítica e *expertise*, entre criatividade e utilidade, entre outras, parecem avolumar-se, no quadro do que alguns já designaram por «capitalismo académico», com a correspondente emergência do investigador-empreendedor" (p. 63). Mas, mais do que isso, há que diferençar "entre investigação em educação e investigação sobre educação" – ou seja, entre a importância dos estudos educacionais e a (vã) tentativa de que os mesmos se assumam como propostas políticas, ou técnicas a desenvolver para solucionar os problemas educativos, como se fosse possível, a partir desses estudos, acreditar "na

prescrição, no tecnicismo, na crença ingénua no poder da educação, da pedagogia ou da didática para transformar, desde logo a educação escolar, quanto mais a economia e a sociedade" (Lima, 2010, p. 69).

É precisamente neste contexto que se coloca a questão nuclear: "que vocação assumimos para as Ciências da Educação, em razão da qual orientamos a nossa investigação e nos organizamos?" (Lima, 2010, p. 68). E ainda: "para que serve a pesquisa em educação? Qual a liberdade do investigador?". Lima (2010, p. 68); qual o papel da investigação em ciências – e na área da educação em Portugal? O que define e o que impulsiona um investigador? Quais os seus horizontes e quais os seus limites? Perguntas fundamentais, de complexa, mas necessária resposta, que o investigador coloca a si mesmo, na busca do "conhecimento verdadeiro" (Boavida & Amado*,* 2006, p. 11), numa dialética evidente, no campo da educação, muito em particular, entre a centralidade da "validade e cientificidade do saber" e a subjetividade do campo em análise, "onde com toda a facilidade se misturam planos diversos, como a teoria e a prática, o objetivo e o subjetivo, a normatização e a autonomia, o científico e o ideológico, o constatável e os atos de fé" (Boavida & Amado, 2006, p. 11).

O que queremos, o que desejamos, o que sonhamos... o que ousamos almejar? Seremos humildes para perceber as limitações de um grão de areia no vasto dos oceanos? Seremos orgulhosos para reconhecer que até o mais pequeno passo move o universo? Seremos perseverantes, resilientes, para afrontar as agruras e superar os desânimos? Seremos suficientemente vigilantes para que não nos ceguem as conclusões precipitadas e temerárias; os juízos de valor e a subjetividade?

As nossas cogitações centram-se nas palavras de Lima (2010, p. 71): "a obrigação primeira das ciências da educação é "estudar para compreender os fenómenos educativos" – que Amado (2015, p. 27), explicita referindo competir-lhe "procurar 'explicar' e 'compreender' a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos, e (...) construir de forma progressiva, inter e transdiciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas". Sendo esse o desígnio do investigador, importa reconhecer que as questões educacionais, em particular, na atualidade, constituem uma realidade, inclusivamente, disruptiva, em transformação (Unesco, 2021), complexa, multidimensional e subjetiva (Pinar, 2004), carecendo de uma abordagem contextualizada e reflexiva – pelo que se não compadece com modas, ditames políticos, ou regras de mercado (Lima, 2015) – mas também não deve ser espartilhada por verdades absolutas e inconciliáveis. O conhecimento é quem lidera e assume o seu próprio caminhar, sem temer pensar mais além, porque compete às ciências sociais contribuir para compreender melhor o mundo, ousando novos caminhos, um novo olhar, para entender o que nos contextualiza, perante um universo em constante reconfiguração. Por isso, enfatiza-

se a máxima de Nóvoa (2015, p. 14): "conhece bem a tua ciência mas não deixes de arriscar e de transgredir". Esta é a reflexão basilar, epistemológica, orientada pelo problema e orientadora da abordagem metodológica que delineará o *design* do estudo: os seus métodos, técnicas e instrumentos. Com efeito, o conhecimento, concretamente no plano académico, é uma construção reflexiva, interpretativa dos sujeitos em conjunturas específicas; a verdade é marcada pelas opções tomadas para a sua busca (Boavida & Amado, 2006), aditando-se-lhe a complexidade interna e externa dos sujeitos nos seus contextos de vida, no tempo e no espaço: como refere Damásio (2014), no mundo atual, o cartesianismo é revisitado num distinto plano, em que a razão é emocional, porque "mesmo que as nossas estruturas de raciocínio estejam perfeitamente sintonizadas, parece que não se coadunam muito com a incerteza e a complexidade dos problemas pessoais e sociais" (p. 251). Esta incerteza, ao invés de nos desanimar, desafia-nos a refletir ainda mais e permite ousar o desbravar de novos caminhos. Caberá depois, à metodologia orientar o investigador para que se não perca nas sendas da subjetividade (Pinar, 2004), mas predisponha as técnicas e siga os procedimentos que, ao invés de cercear a construção do saber, o alicercem num edifício mais forte, mais coeso, mais fiel à realidade que pretende dar a conhecer (Stake, 2009; Amado, 2015).

No rigor que merece essa busca do conhecimento, o caminho, de capacitação teórica já traçado, com apoio em bibliografia, alia-se, agora; à deliberação epistemológica. Desta conjunção deriva, então, a estruturação do *design* metodológico, o qual assume a sua essencial função – num primeiro momento, quanto à clarificação do objeto de estudo, do problema, do campo de pesquisa; depois, na seleção dos métodos e técnicas mais pertinentes para dar cumprimento ao rigor da recolha e da análise das informações, sem cercear e ignorar a subjetividade e individualidade dos participantes (Boavida & Amado, 2006). Neste seguimento, atente-se nas premissas por nós selecionadas de uma orientação construtivista do conhecimento, centrada na interpretação (Stake, 2009), num percurso que, tendo por base um *design* claro e explícito, vai, ainda assim, sendo redefinido e reorientado em função das informações que forem sendo recolhidas e interpretadas – primeiramente, em função do campo de estudo: as ciências da educação, a cujo conhecimento se reconhece complexidade, entre outras questões, por se situar no cruzamento de diversas esferas e contextos (Lima, 2010; Stake, 2009). Em segundo lugar, a opção construtivista, em constante reequacionamento e reformulação, deriva da incerteza quanto aos resultados da recolha de dados (embora todo o suporte teórico construído pela revisão bibliográfica e pelo estado da arte prefigurem um conjunto essencial de ideias basilares). Assim, objetivando encontrar respostas que permitam contribuir para uma descrição e compreensão mais holística (Stake, 2009), das repercussões da AAE junto dos professores, no plano do seu

desenvolvimento profissional e da melhoria curricular da Escola, a investigação seguirá um percurso apoiado numa abordagem essencialmente qualitativa.

A perspetiva construtivista estará, ainda, presente em função da opção metodológica interpretativa, na qual as interações entre investigador e participantes do estudo primam pela informalidade e proximidade, recorrendo a técnicas de recolha de dados diretas, muito próximas da realidade a estudar e muito descritivas para interpretar e compreender uma dada realidade, a partir das óticas dos atores nela envolvidos, construindo conhecimento (Gómez et al., 1999).

A interpretação das informações congrega em si o desafio de uma abordagem plena de subjetividade, não apenas dos participantes, como da pessoa do investigador (Gómez et al., 1999), pelas opções de interação com o mundo: uma subjetividade que nos torna específicos, ainda que condicionados pelos contextos do nosso entorno e carregando as nossas experiências e aprendizagens de vida: com efeito, assume-se, aqui, a herança experiencial de um anterior estudo (Miranda, 2021), marcado pela riqueza das experiências de vida partilhadas, em diálogo informal, pelos docentes participantes.

Asseverando, não obstante, que esta perspetiva interpretativa não interfira nas qualidades de objetividade, fiabilidade e validade do estudo, este é orientado pelas diversas técnicas que zelam pela isenção, pela objetividade e rigor, selecionadas em conformidade com os objetivos da investigação e com a abordagem metodológica que lhe está subjacente.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação, inscrita na vasta temática da Avaliação Externa das Escolas (AAE), está focada na subjetividade das perspetivas e das interações dos docentes, enquanto sujeitos-atores da melhoria curricular da escola e numa perspetiva de trabalho colaborativo, caminhando para a constituição de comunidades de aprendizagem (Beamish, 2018, Fullan, 2016; Lantheume, 2015; Lo, 2020); nos estudos curriculares como campo de estudo (Malewski, 2019; Pacheco, 2005, 2006a, 2023; Pacheco, Roldão, & Estrela, 2018; Pinar, 2019, 2004; Young, 2010;); na interseção com a avaliação educacional e institucional – e em particular, com a avaliação externa das escolas (Fialho, 2023; Pacheco et al., 2014, 2020, 2023; Seabra et al., 2020, 2021, 2022ª, 2022b; Stufflebeam, 2001), bem como com o desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 1996; Canário, 2008; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2019; Nóvoa, 2008; Talérien, 2018) – e em última análise, no conceito de regulação, na sua evolução e diferenciação, neste caso, apropriada aos docentes e à organização-escola (Barroso, 2004, 2005, 2013, 2022; Lantheaume, 2015; Saragoça *et al.*, 2017; Seabra et al., 2021).

Coloca-se a questão central, ou problema da investigação: *Será a Avaliação Externa um agente promotor da colaboração docente com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola?*

Esta interrogação é operacionalizada num conjunto de questões específicas, originando uma intencionalidade investigativa concretizada.

Como explicita o Quadro 4, as duas primeiras intenções centram-se no contributo para o conhecimento sobre a AEE, sendo, por isso, transversais a toda a investigação.

O objetivo terceiro focaliza a atenção numa das grandes metas da avaliação externa das escolas: a melhoria da qualidade educativa, que, como se evidenciou através da revisão bibliográfica (ainda que com entendimentos algo distintos do que se entende por qualidade educativa e escassamente expressa nos textos teóricos que a suportam), perpassa todo o seu percurso.

Seguidamente, o quarto objetivo revela a intencionalidade específica da investigação, quanto a evidências do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente e ao seu impacto nessa melhoria, presentes nos três ciclos de AEE, mercê de referentes específicos inscritos em cada um dos seus Quadros de Referência.

É assim que os objetivos seguintes, já centrados no terceiro ciclo de implementação da AEE, se focam num campo concreto (o quarto) do Domínio de Prestação do Serviço Educativo, em função da introdução de nomenclatura específica; se direcionam para o referente "Regulação por pares e trabalho colaborativo"; e para a compreensão do conceito de regulação, tendo como fim último a problematização da existência de evidências de comunidades de aprendizagem, nas escolas – enquanto vetores essenciais para uma melhoria da qualidade educativa e letiva concretizada pelas atitudes colaborativas docentes.

Inclui-se, ainda, nos seus objetivos dar continuidade e aprofundamento ao estudo realizado no contexto de mestrado (Miranda 2021), cujos resultados permitiram perceber o importante papel desempenhado pelas interações pedagógicas entre docentes, nas escolas, na melhoria do seu desempenho, em função de uma maior articulação, apoio e incentivo.

Objetivos	**Questões**
i) Participar na discussão acerca da AEE.	1- Quais as opiniões dos Diretores, lideranças intermédias e docentes das Escolas participantes acerca da AEE?
ii) Contribuir para um melhor conhecimento do percurso da AEE, ao longo dos seus três ciclos, no que concerne aos relatórios de um dado conjunto de Escolas.	2- Como se desenrolaram, nestes três ciclos e como se caraterizam os percursos AEE dessas escolas?
iii) Averiguar qual a dimensão do contributo da AEE na melhoria destas Escolas, ao longo dos seus três ciclos	3- De que forma, são entendidas as informações deixadas pela AEE nos seus relatórios: quais as evidências da utilização das avaliações e comentários dos relatórios de AEE pelas escolas, para a sua melhoria?
iv) Perceber qual a influência dos referentes atinentes ao trabalho colaborativo, inscritos nos Quadros de Referência da AEE, ao longo dos seus 3 ciclos, junto dessas Escolas, no que concerne ao trabalho de tipo colaborativo dos docentes.	4- De que forma e em que medida tem sido visível a influência da AEE, quanto à presença, diversidade e aprofundamento de práticas de tipo colaborativo, numa perspetiva diacrónica? São identificáveis diferenças, ao longo dos três ciclos?
v) Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado e se concretiza, nas escolas, no tocante à implementação de procedimentos "regulação por pares e trabalho colaborativo".	5- Como entendem os participantes as práticas de tipo colaborativo? De que forma percecionam o referente "regulação por pares e trabalho colaborativo"? Como (de que forma, com que frequência e sistematicidade) foram organizados os procedimentos "regulação por pares e trabalho colaborativo nas escolas"?
vi) Perceber se (e de que forma) é identificável um eventual contributo das práticas de regulação entre pares de tipo colaborativo, no desenvolvimento profissional docente e na melhoria curricular da Escola.	6- Quais as evidências de práticas de tipo colaborativo? Qual o seu impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola? De que maneira é dada visibilidade ao papel dos docentes como atores? Há registos do eventual contributo das práticas docentes para a melhoria da escola?
vii) Problematizar a existência, nas escolas participantes no estudo, de comunidades de aprendizagem	7- Será visível a existência de comunidades de aprendizagem nas escolas?

Quadro 4- Objetivos e Questões da investigação

Para concretizar tal desiderato, neste capítulo, dedicado à identificação dos procedimentos metodológicos que suportaram a investigação, assinala-se, numa breve reflexão, que estas podem ter

diferentes intencionalidades e, em função das mesmas, servem-se de orientações, procedimentos, ferramentas e técnicas distintas (Flick, 2002).

Compete, desta maneira, ao investigador, clarificar as suas intenções, definir a sua orientação metodológica e selecionar, para cada situação concreta, os instrumentos pretendidos (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Tradicionalmente, é apresentada uma via metodológica de dois caminhos, relacionados com as técnicas de recolha e análise de dados que os acompanham e enraizados em perspetivas distintas: uma, de medida e quantificação de dados, centra-se no rigor próximo das abordagens das ciências exatas e do método científico; outra, de interpretação de situações, foca-se no cariz particular e específico das situações sociais e humanas que se pretende conhecer na sua especificidade.

Ou seja: distinguem-se em função da intencionalidade: explicar *versus* compreender; envolvimento *versus* distanciamento do investigador; e conhecimento descoberto *versus* construído (Stake, 2009).

Porém a artificialidade desta dicotomia tem sido assinalada (Flick, 2002), inclusivamente, validada a utilização, num mesmo estudo, de metodologias de índole qualitativa e quantitativa, quando tal é pertinente e contribui para conhecer e compreender a complexidade de uma dada investigação, numa complementaridade de estratégias conotadas com as diversas correntes epistemológicas, tendo como objetivo central servir a investigação.

Flick (2002) sintetiza a conclusão primordial: vários são os caminhos possíveis – embora uns mais ajustados do que outros, em função de como se pretende desenvolver o estudo: a formulação de uma questão investigativa é assim, decisiva.

Trata-se de ponderar sobre o que se pretende com a investigação, atendendo à problemática que a gerou – ou seja: o que precisamos de conhecer melhor.

A metodologia investigativa de tipo interpretativo é referida como uma abordagem que, recorrendo a técnicas de recolha de dados muito próximas da realidade a estudar e muito descritivas (como as entrevistas, as observações, ou análise de documentos e registos) e na análise de um conjunto concreto e específico de informações e dados observados, visa perceber e explicar uma dada realidade (Cook & Reichardt, 2005).

É seu intento a "compreensão mais profunda dos problemas" (Fernandes, 1991, p. 64) sem a preocupação de generalizar conclusões.

Esta "interpretação envolve atribuir sentido e significado à análise, examinando padrões descritivos e procurando relações e conexões" (Patton, 1990, p. 144).

É, como referem Gómez et al. (1999, p. 34), um "conhecimento construído", que resulta da "construção de interpretações das ações do indivíduo em situação" (Estrela, 1994, p. 22), intentando compreender "as complexas interrelações que se dão na realidade" (Gómez et al., 1999, p. 34).

Concretiza-se pela observação direta, a qual nos possibilita recolher valores, ideias e práticas (Gómez et al., 1999; Cook & Reichardt, 2005) e "tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação 'situada'" (Estrela, 1994, p. 18).

É, essencialmente, qualitativa, em função do tipo de dados e da forma como os valoriza, mas, em primeiro lugar, em função do tipo de questões que coloca. Ou seja, não lhe interessa medir e quantificar, como objetivo primeiro, mas sim, perceber, conhecer, sendo para tal necessário recolher informações descritivas "em forma de palavras ou imagens e não de números".

Após esta recolha, a organização e tratamento de dados é registada, sendo que "os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Ao contrário do que acontece no paradigma quantitativo, a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas, assumindo uma forma descritiva e interpretativa, por parte do investigador, pelo que o seu papel é determinante (Gómez et al., 1999), enquanto "instrumento de recolha de dados por excelência" (Fernandes, 1991, p. 54).

A qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Nesta perspetiva, menciona-se, igualmente, a fragilidade deste tipo de investigação, uma vez que a subjetividade do investigador pode colocar em causa a credibilidade da mesma: "os investigadores baseiam-se essencialmente na intuição; os observadores colocam a sua atenção no reconhecimento de sucessos relevantes; entende-se que o investigador está sujeito a interação" (Gómez et al., 1999, p. 35).

Lograr uma observação sistemática e rigorosa; saber como desenvolver uma entrevista; fazer análise de conteúdo; ou uma avaliação qualitativa, cumprindo os preceitos de validade científica, com rigor e responsabilidade, exigem do investigador que saiba munir-se de "competências metodológicas, sensibilidade e treino" (Patton, 1990, p. 8).

Para obviar a desvios da subjetividade e assegurar tal validade científica, contribuem algumas estratégias, como a descrição detalhada suscetível de permitir a "recolha de dados que informem

sobre a particularidade das situações, permitindo uma descrição exaustiva e densa da realidade concreta objecto da investigação" (Gómez et al. (1999), p. 35).

Como refere Patton (1990), é preferível uma boa descrição ao uso indiscriminado de instrumentos qualitativos de qualidade e rigor duvidosos.

Outras medidas são, ainda, consideradas, neste contexto, como é o caso da apresentação dos suportes utilizados na observação (citações, excertos de documentos...).

A recolha de dados da investigação socorre-se de métodos e técnicas selecionados e ajustados aos objetivos do estudo.

Visa "reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar" (Gómez et al., 1999, p. 142). Lembrando Yin (2001) será importante utilizar diversas fontes de recolha de dados, de modo a uma maior consistência do estudo, aumentando a sua fiabilidade, através da triangulação de informações que se complementam, ou se confirmam entre si.

No caso da presente investigação, foram cumpridas tais premissas pretendendo-se, justamente, alcançar um conhecimento mais amplo e mais objetivo sobre a realidade da Avaliação Externa das Escolas.

Neste seguimento, foi organizado o *design* da investigação, desenvolvida em fases de aprofundamento sucessivas, apoiadas por procedimentos metodológicos que recorrem a distintas técnicas de recolha e de análise de dados, que, como evidencia o Quadro 5, se apoiaram numa metodologia predominantemente de tipo descritivo, interpretativo, envolvendo, quando pertinente, o apoio da estatística descritiva.

Estudo	Recolha de dados	Critérios	Participantes [44]	Análise de dados
Estudo 1	Pesquisa documental	AE com relatórios AEE dos 3 ciclos, de cinco distritos do norte de Portugal	58 relatórios identificados no site da IGEC	Análise de conteúdo categorial (MAXQDA)
Estudo 2	Entrevista individual	Diretores de AE do Distrito X, selecionado entre os anteriores	11 Diretores	
Estudo 3	Grupo focal	Lideranças intermédias dos AE do Distrito X	10[45] grupos focais- um por AE abrangendo um total de 87 elementos	
Estudo 4	Inquérito por questionário, *online*	Docentes dos grupos 100/110 dos AE do Distrito X	91 docentes respondentes: Grupo 100- 34 Grupo 110-56; 1-120 (inglês no 1º CEB)	Análise estatística descritiva

Quadro 5-*Design* metodológico

A investigação desenrolou-se ao longo de quatro estudos:

i) o **Estudo 1**, Documental Exploratório, reporta-se à **análise documental de relatórios** dos três ciclos avaliativos das escolas dos cinco distritos mais a norte de Portugal. Já os estudos seguintes desenvolvem análises específicas focalizadas num dos distritos analisados (Distrito X), recorrendo à recolha direta de dados pela investigadora nos Agrupamentos de Escolas (AE) que aceitaram participar;

ii) o **Estudo 2** apresenta resultados da análise de conteúdo de **Entrevistas individuais aos Diretores** de Agrupamentos de Escolas do referido distrito;

iii) o **Estudo 3** recorreu a **Grupos Focais realizados com Lideranças Intermédias dos AE do Distrito X** (Coordenador da Equipa de Autoavaliação; Coordenadores de Departamento dos grupos 100 e 110 (respetivamente educadores de infância e docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico) e, ainda, Coordenadores de Estabelecimento de escolas onde lecionam docentes dos grupos 100 e 110);

iv) o **Estudo 4**, concluindo a investigação nos AE do Distrito X, apoiou-se na recolha de informações, através de **inquérito por questionário, junto dos docentes dos grupos 100 e 110** – opção derivada do interesse científico em dar continuidade a uma investigação anterior (Miranda, 2021).

A descrição da intencionalidade de cada um dos estudos é, de seguida, apresentada separadamente, sendo, igualmente, justificadas as opções relativas aos procedimentos metodológicos adotados.

5.1- Pesquisa documental (Estudo 1)

A pesquisa documental corresponde à recolha de dados em fontes primárias, como, por exemplo, documentos escritos, tendo sido central no Estudo 1, o qual constituiu a fase inicial da investigação.

Sendo múltiplos os seus objetivos (acima, inscritos com apoio no Quadro 5), de uma forma resumida, neste estudo exploratório interessava perceber de que forma as equipas entenderam e registaram as

[44] No Apêndice 3, encontram-se informações mais específicas, quanto ao número, tipologia e caracterização dos participantes, inclusivamente, por AE.
[45] O AE H não participou nos estudos 3 e 4, porque o seu Diretor afirmou que os docentes não estariam interessados.

realidades dos agrupamentos, no que concerne à existência de práticas colaborativas, ao seu eventual contributo para a melhoria da escola e como tal foi sendo perspetivado ao longo dos três ciclos.

Paralelamente, nesta fase inicial, tornava-se imperativo caraterizar e conhecer os contextos envolvidos no estudo e, bem assim, congregar informações que contribuíssem para identificar semelhanças e diferenças entre os mesmos, suscetíveis de ajudar a perceber essas distintas realidades e o seu eventual impacto nos processos e dinâmicas de cada Agrupamento de Escolas, com visibilidade nos relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

Foram, assim, objetivos prévios, específicos desta fase preliminar:

a) recolher informações sobre cada contexto do estudo;

b) descrever as diferentes realidades encontradas: número de alunos; número de docentes; implantação geográfica; tipologias dos Estabelecimentos/níveis de ensino);

c) identificar semelhanças e diferenças.

Este conjunto de dados é sinteticamente apresentado no Capítulo VII, Caracterização da amostra, sendo, ainda, complementado por outras informações, inscritas no Apêndice 3.

Enquanto estudo exploratório, desenvolveu-se a partir da pesquisa documental de relatórios de avaliação externa de agrupamentos de escolas (AE) situados nos distritos mais a norte de Portugal e publicados no *site* oficial da IGEC, até ao final do ano de 2023, num total de 58, os quais, para efeitos da análise e citação de informações recolhidas, seguindo procedimentos éticos, não são, de forma alguma, identificados, utilizando-se uma sigla de ordem alfabética aleatória (por exemplo: AE A).

A opção pela introdução de um critério, na constituição do *corpus* de análise relativo à seleção de agrupamentos de escolas (ou seja, excluindo escolas secundárias, profissionais, ou outras) deriva do interesse em, paralelamente, se dar continuidade à investigação desenvolvida em anterior estudo (Miranda, 2021), com foco nas interações docentes nos níveis iniciais de educação e ensino da rede oficial (educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico), os quais estão presentes nos referidos agrupamentos de escolas.

Quivy e Campenhoudt (2003) abordam a relevância da pesquisa documental, ou seja, pesquisa em documentos preexistentes, por congregarem informação que dificilmente seria recolhida diretamente pelo investigador.

Tal pesquisa requer a definição e delimitação de objetivos a fim de proceder à constituição do *corpus* documental, ou seja de selecionar "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 2016, p. 96).

Esta fase é crucial e obedece a um conjunto de critérios (Bardin, 2016), dos quais se salienta as regras de representatividade, homogeneidade e pertinência – as quais estão automaticamente validadas uma vez que se selecionou apenas um tipo de documento (relatórios de AEE dos AE). Contudo, importa atender à essencial regra da exaustividade: "é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*" (Bardin, 2016, p. 97).

Como evidencia o Quadro 6, foram abrangidos todos os relatórios que eram elegíveis, recolhidos diretamente através do *site* da Inspeção Geral de Educação e Ciência.

<table>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">- Contribuir para um melhor conhecimento do percurso da AEE, ao longo dos seus três ciclos, no que concerne aos relatórios de um dado conjunto de Escolas;
- Averiguar qual a dimensão do contributo da AEE na melhoria destas Escolas, ao longo dos seus três ciclos;
- Perceber qual a influência dos referentes atinentes ao trabalho colaborativo, inscritos nos Quadros de Referência da AEE, ao longo dos seus 3 ciclos, junto dessas Escolas, no que concerne ao trabalho de tipo colaborativo dos docentes;
- Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado e se concretiza, nas escolas, no tocante à implementação de procedimentos "regulação por pares e trabalho colaborativo";
- Perceber se (e de que forma) é identificável um eventual contributo das práticas de regulação entre pares de tipo colaborativo, no desenvolvimento profissional docente e na melhoria curricular da Escola.</td></tr>
<tr><td>Questões</td><td colspan="3">- Como se desenrolaram, nestes três ciclos e como se caraterizam os percursos AEE dessas escolas?
- De que forma, são entendidas as informações deixadas pela AEE nos seus relatórios: quais as evidências da utilização das avaliações e comentários dos relatórios de AEE pelas escolas, para a sua melhoria?
- De que forma e em que medida tem sido visível a influência da AEE, quanto à presença, diversidade e aprofundamento de práticas de tipo colaborativo, numa perspetiva diacrónica? São identificáveis diferenças, ao longo dos três ciclos?
- Como é percebida, pelas equipas de AEE envolvidas nestes relatórios, a nova abordagem presente no Quadro de Referência, quanto à terminologia em torno do conceito de regulação docente?
- Existem evidências de práticas de regulação por pares, entre os docentes, nestes relatórios?
- Estas eventuais práticas são associadas à colaboração docente?
- De que maneira é dada visibilidade nestes relatórios ao papel dos docentes como atores?
- Há registos do eventual contributo das práticas docentes para a melhoria da escola?</td></tr>
<tr><td>Participantes</td><td colspan="3">Agrupamentos de Escolas dos 5 distritos mais a norte de Portugal com relatórios dos 3 ciclos publicados até dezembro/2023</td></tr>
<tr><td></td><td>Corpus documental</td><td>Recolha de informações
(domínios, referentes, fatores de incidência)</td><td>Análise de conteúdo
(categorias)</td></tr>
</table>

Procedimentos metodológicos	Relatórios de AEE dos 3 ciclos (#58)	• Notas de síntese das avaliações atribuídas • Classificações • Descrições feitas pelas equipas, ao longo da análise do Domínio de Prestação do Serviço Educativo • Registos dos pontos fortes e das áreas de melhoria • Anexo Q3 (Questionário aos trabalhadores docentes: afirmações 2,3, 4,6,8) (III AEE)	Análise de conteúdo com apoio MAXQDA e foco nas categorias: - Dimensão do AE - Problemáticas do AE - Constrangimentos organizacionais - Diretor - Lideranças intermédias - Regulação - Autorregulação - Trabalho cooperativo/colaborativo - Trabalho entre pares - Melhoria - Valorização do trabalho colaborativo docente

Quadro 6 *Design* do Estudo 1

Após a constituição do *corpus* documental, procedeu-se à recolha de dados, a qual, cumprindo os preceitos de Bardin (2016), implicou a "elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final" (Bardin, 2016, p. 95) – as categorias predefinidas – e a leitura flutuante, ou inicial, da totalidade dos documentos, incluindo anexos, permitindo perceber a estrutura dos registos das equipas e as ideias predominantes, bem como os domínios, campos de análise, referentes e indicadores onde estariam presentes conteúdos relacionados com as categorias predefinidas.

Foi neste contexto que se considerou pertinente introduzir a análise de alguns pontos do inquérito aos docentes (Questionário aos trabalhadores docentes: afirmações 2, 3, 4, 6, 8[46]), o qual é apresentado como anexo (Q3), nos relatórios do III AEE, a partir de 2019-2020. Este, inclusivamente, constitui um contraponto à visão da equipa de AEE, recolhendo a perspetiva pessoal dos docentes – possibilitando, ainda, numa fase posterior, a triangulação entre aos seus resultados e os resultados do inquérito apresentado no Estudo 4.

A análise de conteúdo categorial envolve: i) a leitura inicial, que permitiu identificar o foco da recolha de dados, ou seja, os domínios/referentes/fatores de incidência a atender, em função dos objetivos do estudo da análise documental (sintetizados no Quadro 6); ii) e uma análise detalhada do conteúdo das referidas secções, identificando unidades de registo em função das categorias construídas (Bardin, 2016). Estas foram elaboradas, em função dos objetivos e da problemática da investigação, a partir do referencial teórico. Contudo além das categorias *a priori*, após a leitura flutuante, foi incluída uma categoria emergente (ou *in vivo*, segundo a nomenclatura MAXQDA): supervisão/observação inter-pares.

[46] 2- "Os docentes estão ativamente envolvidos na consecução da visão que orienta a ação da escola"; 3- "O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo"; 4- "Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas"; 6- "As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola"; "8- "Os docentes são auscultados e participam na Autoavaliação da escola".

A análise de conteúdo apoiou-se nos critérios traçados por Bardin (2016): i) a exclusão mútua, pelo que um dado elemento selecionado apenas pode ser incluído em uma categoria; ii) homogeneidade, ou seja, que a construção de cada uma das categorias deve obedecer a um critério consistente de classificação mantido ao longo do processo; iii) pertinência, adequando-se e inserindo-se na problemática e nos objetivos do estudo, visando responder às suas questões; iv) decorrente do anterior: objetividade e fidelidade; v) e produtividade, contribuindo efetivamente para o estudo (Bardin, 2016, p. 120).

Embora Bardin (2016), como Quivy e Campenhoudt (2003), mencionem a possibilidade de síntese categorial e redução a quantificação, tal não é o pretendido, sendo objetivo apresentar as próprias palavras dos protagonistas: as equipas AEE, os diretores, as lideranças intermédias e os docentes, cumprindo o referido por Patton (1990), quanto à relevância de dar visibilidade aos dados recolhidos e, assim, possibilitar uma ideia o mais possível clara e explícita deste percurso da avaliação externa das escolas. Dá-se, por isso, primazia à apresentação de citações, sempre que tal é importante para a compreensão dos contextos, das ideias e das especificidades deste importantíssimo momento da avaliação institucional portuguesa.

5.2- Entrevista aos Diretores de AE (Estudo 2)

Esta fase inicia a focalização da investigação num dado distrito, de entre o universo do Estudo 1.

Com efeito, para prosseguir a investigação, foi selecionado, por conveniência, um dos cinco distritos analisados nesse estudo inicial. Tal seleção tornou-se pertinente em função das informações recolhidas quanto aos contextos, uma vez que os AE do distrito selecionado apresentavam um leque abrangente e diversificado das caraterísticas identificadas no conjunto do universo do Estudo 1, seja em relação ao tipo de escolas (pequena, média, grande dimensão; rurais, urbanas e mistas; com distintas tipologias socioeconómicas e culturais, bem assim quanto a alunos com especificidades), seja em função de datas e de classificações dos relatórios.

Quanto à metodologia para a realização das entrevistas, assinalando que, pretendendo-se conhecer o ponto de vista dos diretores, é imprescindível poder escutá-los pessoalmente, inquirindo em relação aos temas, assuntos e questões em análise, mas, simultaneamente, possibilitando a livre expressão das suas opiniões. Desta maneira, optou-se pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas, aos Diretores de AE do distrito X, por se considerar ser esta a técnica mais natural e coerente, possibilitando, como confirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 134), "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".

A entrevista é definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) como "uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra", sendo usada, não para conhecer o próprio indivíduo, mas para tomar o indivíduo como amostra de uma dada comunidade. Possibilita obter informações "com o máximo de eficácia e o mínimo de distorção [...e] "transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)", em resposta a questões que são colocadas (Tuckman, 2000).

Referindo as suas vantagens, salienta-se o "grau de interação"; "fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social" (Silva & Fortunato, 2021, p.18); o "caráter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões"; e "pode fornecer informação nova e/ou inesperada, que implique uma reconceptualização dos objetivos em estudo" (Silva & Fortunato, 2021, p.19). Para o efeito, segundo Bogdan e Biklen (1994) pode optar-se entre uma entrevista estruturada, diretiva; não-estruturada; ou semi-estruturada (guiada).

Clarificando algumas diferenças essenciais, nestas três tipologias, de referir que a entrevista estruturada aproxima-se de um questionário, com a diferença de ser apresentado e respondido diretamente, no momento.

Com efeito, o entrevistador vai colocando as perguntas diretas visando obter respostas igualmente diretas e possibilitando uma recolha de informações o mais completa possível sobre um assunto restrito – por oposição, à entrevista não-estruturada. Esta apenas tem por base a colocação de um tópico de conversa, possibilitando a expressão das ideias que o participante entender partilhar, sem qualquer direcionamento.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, não coloca perguntas diretas, antes pressupõe um guião orientador de questões suscitadoras do diálogo sem a exigência de rigor na sua sequência, ou apresentação, tratando-se, antes, de uma conversa intencional orientada pela investigadora. O facto de existir um guião não limita a expressão espontânea dos entrevistados, tratando-se, assim, na prática, de uma conversa intencional orientada pela investigadora – sendo esta a opção do presente estudo.

Elementos cruciais numa entrevista, são o papel do investigador, a entrevista em si mesma e o seu guião.

Começando por atentar no investigador, as suas atribuições carecem de ser bem conhecidas e desempenhadas, cabendo-lhe o papel de estabelecer relações cordiais, que possibilitem uma conversa aberta e expansiva (Bogdan & Biklen,1994).

Desta maneira, demonstra interesse pelas respostas do entrevistado – por exemplo, com acenos de

cabeça, sorrisos, expressões faciais – mas não se imiscui na conversa, para que as suas opiniões não interfiram nas possíveis respostas: "os investigadores qualitativos tratam de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas" (Gómez et al., 1999, p. 33).

Simultaneamente, o investigador zela pela máxima objetividade e rigor na condução da entrevista: "suspende ou aparta suas próprias crenças, perspetivas e predisposições" (Gómez et al., 1999, p. 33).

Abordando o guião, autores como Burgess (1997) ou Kvale (1996) clarificam a sua construção e sequencialidade de acordo com uma tipologia específica, a qual se procurou seguir no guião construído, particularmente, questões que possibilitem o desenvolvimento das suas ideias, e a recolha de dados direcionada para as questões da investigação e questões que solicitam uma apreciação crítica.

Como particularidades de nota: omitiu-se o grupo inicial de questões de caraterização dos participantes, para não tomar demasiado tempo aos Diretores e focar a atenção no objeto da investigação.

Não foi esquecida, ainda, a necessidade de atenção à maneira como são formuladas as questões: de forma clara, objetiva, direcionada para a recolha de informações pertinentes para a investigação e ao seu conteúdo, evitando perguntas embaraçosas, pouco claras, ou que antecipem/orientem possíveis respostas, interferindo na validade dos resultados (Burgess, 1997).

Tuckman (2000) menciona a importância de adequar as questões aos conhecimentos que os entrevistados possuem sobre o assunto em análise; evitar induzir, ou condicionar os entrevistados, direcioná-los para um tipo de resposta, ou, pelo contrário, dificultar o sentido da mesma, ou, ainda, influenciar os entrevistados a darem respostas de acordo com o que se esperaria, ou desejaria, direcionadas, desta maneira, a "darem uma boa impressão de si mesmos" (p. 308).

O *design* metodológico do guião das entrevistas, que inclui a articulação entre os objetivos do estudo, os tópicos das questões e a sua fundamentação teórica, apresenta-se no Apêndice 1 para melhor se compreender a sua justificação, intencionalidade e organização. Não obstante, o Quadro 7 apresenta uma síntese da sua estrutura, fazendo notar que interessava conhecer as opiniões pessoais dos Diretores, mas também as suas perceções acerca das opiniões dos seus liderados – concretamente dos docentes.

Objetivos	- Averiguar qual a dimensão do contributo da AEE na melhoria destas Escolas; - Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado; - Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas do diretor acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"; - Perceber as perspetivas do diretor acerca do eventual contributo das práticas docentes na melhoria curricular da Escola; - Conhecer as perspetivas dos Diretores acerca do papel dos docentes como atores; - Recolher sugestões de melhoria.
Tópicos do guião	- Opinião enquanto diretor/a sobre a AEE e sobre o impacto da mesma no AE; - Perspetiva acerca da opinião dos docentes do AE sobre a AEE; - Considerações sobre os relatórios AEE: resultados, registos e uso posterior; - Considerações sobre o Quadro de Referência do III AEE; - Ponto de vista acerca do campo de análise "Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva", quanto à terminologia "regulação"; - Perspetivas sobre visibilidade no AE do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo; - Fatores mais valorizados na melhoria educativa da sua escola; - Perspetivas sobre o contributo/entraves do trabalho e das práticas colaborativas docentes para a melhoria da qualidade educativa da sua escola; - Sugestões para que o trabalho docente possa ser mais decisivo na melhoria da Escola; - Sugestões AEE.

Quadro 7- Intencionalidade e guião das entrevistas aos Diretores de AE do distrito X

Organizados os procedimentos metodológicos, foram, então, desenvolvidos os preparativos para a apresentação do estudo e o pedido de participação: após os procedimentos de validação ética mais adiante descritos (Capítulo VI), foi efetuado o agendamento das visitas e, presencialmente, foi explicando o *design* do estudo e solicitada a colaboração, calendarizando, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, a realização da entrevista individual.

Aquando dessa visita, foram asseveradas as garantias de salvaguarda da confidencialidade e da anonimização dos contextos e dos participantes, através do uso de siglas alfabéticas aleatórias (por exemplo, DA).

Seguidamente, foram apresentados os documentos de autorização da realização do estudo no AE e de consentimento informado do Diretor participante, os quais foram assinados pelo mesmo, sendo agendada a respetiva entrevista individual, por acordo com cada participante.

Realizadas as entrevistas, as respetivas transcrições, devidamente anonimizadas, foram analisadas com apoio em metodologias qualitativas, interpretativas, nomeadamente a análise de conteúdo

A análise de conteúdo é especialmente usada para abordar de forma rigorosa e objetiva dados que, à partida, são subjetivos, porque "oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 226) e, assim, possibilita "satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor

metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227).

A análise de conteúdo consiste em extrair e organizar as informações que pareçam importantes, de forma a permitir sistematizar, relacionar dados e formular conclusões relativas ao objetivos do estudo, num processo faseado que se inicia com uma primeira leitura, "designada de flutuante.

Pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias projetadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos" (Bardin, 2016, p. 96).

Já da posse de uma ideia geral dos textos, do seu conteúdo e orientações, procede-se a uma leitura-análise, de modo a perceber, de entre a multiplicidade de dados, quais os mais relevantes e capazes de fornecer indicações quanto à questão enunciada, ou seja: articulando as respostas com os objetivos e questões do estudo.

Recorreu-se, assim, à análise de conteúdo categorial apoiada no *software* MAXQDA, o qual potencia o "gerenciamento de dados eficiente, coerente e sistemático" (Gibbs, 2009, p. 136). O MAXQDA utiliza a nomenclatura "códigos", tendo sido estes organizados *a priori*, apoiados no referencial teórico, nos objetivos e questões do Estudo 2 (Quadro 8).

Dimensões	Categorias	Subcategorias
O diretor	Caracterização do Diretor	• Antiguidade • Formação
	Atitudes de liderança	• Liderança de gestão burocrática • Liderança para a aprendizagem • Liderança distribuída • Liderança transformacional • Liderança autêntica • Liderança *player* do sistema
O agrupamento de escolas	Caraterização do Agrupamento	• Dimensão • Problemáticas
	Docentes	• Papel dos docentes • Auscultação/envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão • Exemplos de trabalho entre pares • Contributo para a melhoria
Melhoria da escola	Fatores mais valorizados	
	Constrangimentos organizacionais	
Avaliação externa das escolas	Opiniões	
	Conceito de regulação	• Regulação entre pares

		• Trabalho colaborativo • Autorregulação • Sinónimo de regulação
	Sugestões	

Quadro 8- Categorias de análise das entrevistas aos Diretores de Agrupamentos

A análise categorial procede da análise de conteúdo, não como uma condição imprescindível, porém, pertinente em algumas investigações (Bardin, 2016), constituindo uma "operação de classificação" na qual "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) em razão dos carateres comuns destes elementos" (Bardin, 2016, p. 117).

Realiza-se em duas fases sequenciais, uma primeira na qual se identificam e separam os elementos considerados pertinentes para o estudo e uma segunda na qual eles são organizados e classificados.

Como já referido, relativamente ao estudo anterior, alguns critérios orientam este processo: i) a exclusão mútua, pelo que um dado elemento selecionado apenas pode ser incluído em uma categoria; ii) homogeneidade, ou seja, que a construção de cada uma das categorias deve obedecer a um critério consistente de classificação mantido ao longo do processo; iii) pertinência, adequando-se e inserindo-se na problemática e nos objetivos do estudo, visando responder às suas questões; iv) decorrente do anterior: objetividade e fidelidade; v) e produtividade, contribuindo efetivamente para o estudo (Bardin, 2016).

Por outras palavras, a categorização, na análise de conteúdo de uma entrevista, decorre da leitura-análise para efetuar o levantamento e identificação de unidades de sentido (segmentos, no caso da codificação com MAXQDA...), com base nas palavras dos entrevistados, incluindo-as em categorias de ideias que essas respostas traduzem, relativamente ao sentido e tipo de resposta e à similaridade das informações prestadas por diferentes docentes (Mayring, 2000).

5.3- Grupo focal com Lideranças Intermédias dos AE (Estudo 3)

Após a realização das entrevistas com os Diretores de Agrupamentos de Escolas do distrito selecionado, sucedeu-se a realização de grupos focais – um em cada AE – congregando os seus Líderes Intermédios.

A realização dos grupos focais já havia sido solicitada aos Diretores, aquando da visita inicial aos AE, tendo os mesmos deliberado dialogar com os seus adjuntos no sentido de que estes organizassem a calendarização dessa atividade em articulação com os Líderes Intermédios envolvidos, no respeito pela disponibilidade dos mesmos, a saber: Coordenador da Equipa de Autoavaliação; Coordenadores de Departamento dos grupos 100 e 110; Coordenadores de Estabelecimentos com pré-escolar e/ou 1º ciclo do ensino básico.

Os encontros decorreram, assim, nos respetivos contextos laborais, proporcionando aos participantes uma situação de interação aproximada do seu quotidiano, por isso, menos artificial e mais agradável, tendo sido iniciadas com um momento de explanação dos seus objetivos.

Foi, ainda, informada a sua duração, esclarecidas dúvidas atinentes à investigação e explicitados todos os procedimentos metodológicos e éticos (incluindo o direito de confidencialidade, anonimato e desistência, em qualquer das fases da investigação), os quais constavam dos documentos de consentimento informado que foram disponibilizados para análise e assinatura.

A opção por esta abordagem metodológica foi tomada em função da temática e da especificidade dos participantes – lembrando o que ficou dito, no Capítulo III, sobre a sensibilidade das suas funções e atribuições, na fronteira entre o cumprimento/transmissão de indicações do Diretor e da tutela; o exercício de uma liderança ativa, de incentivo à qualidade e à melhoria educativa; e, ainda, a sua posição, enquanto docentes.

Consequentemente, assume relevo a realização de grupos focais, permitindo aos participantes tomarem as rédeas do discurso e do diálogo entre os seus pares, relevante, numa perspetiva de dinâmica de grupo, "particularmente para o estudo das opiniões e atitudes sobre assuntos tabu" (Flick, 2002, p. 115), tendo, igualmente, a virtude de "um certo controlo de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados" (Flick, 2002, p. 116).

Possibilita, igualmente, observar os comportamentos reativos perante os tópicos; recolher as suas ideias e opiniões; e inferir (ou seja: interpretar) a partir das mesmas, não apenas uma resposta concreta como os sentimentos que a mesma lhes coloca: "the objective of the focus group is to gather qualitative research data from human research subjects. The kind of data collected in a focus group usually relates to the participants': Beliefs; Perceptions; Opinions: Views; Values; Experiences[47]" (Eaton (2017, p. 8).

Com efeito, o grupo focal constitui uma estratégia de recolha de dados, na proximidade da entrevista de grupo e que possibilita uma perspetiva global, representativa da média das ideias expressas por diferentes interlocutores: "a ideia de um dos participantes pode ser complementada ou até contrariada pelos restantes elementos do grupo, resultando numa opinião coletiva ou em opiniões divergentes, uma vez que são pensadas e discutidas por diferentes pessoas" (Silva & Fortunato, 2021, p. 39). Contudo, diverge, porque ao invés de questões sucessivas, pressupõe um tópico central de análise que

[47] Tradução própria: o objetivo do grupo focal é reunir dados de pesquisa qualitativa relativos a pesquisas sobre temas sociais. O tipo de dados recolhidos num grupo focal relaciona-se, usualmente, com as crenças, perceções, opiniões, perspetivas, valores e experiências dos participantes.

é apresentado, permitindo a comunicação e discussão livre, não orientada, entre os participantes – não limitando a expressão espontânea dos entrevistados e promovendo as interações entre os mesmos sem intervenção da investigadora.

A entrevistadora é uma moderadora, incentivando os menos participativos e regulando os mais dominadores da conversa – porque, "dependendo da dinâmica do grupo, a conversa entre os elementos e respetivas decisões podem ser influenciadas por um ou dois elementos, que assumam um papel dominante" (Silva & Fortunato, 2021, p.40).

Sendo, sobretudo, uma ouvinte atenta, empática, mas objetiva, a moderadora almeja a expressão dos pontos de vista dos participantes no intuito essencial de "cobrir o tema o mais completamente que for possível (Flick, 2002, p. 116).

Nesse seguimento, compete-lhe a passagem para a um novo tópico, quando considera que o anterior foi desenvolvido pelos participantes, bem como lembrar que poderia ser auscultada a perspetiva de alguns deles que ainda não tenham participado. Contudo, o grupo focal requer o máximo de atenção/observação das dinâmicas e das atitudes e comportamentos dos participantes, no sentido do cuidado ético e do respeito pela individualidade de cada um, por parte da investigadora, inclusivamente porque "alguns elementos podem não se sentir à vontade em manifestar opiniões contrárias às apresentadas ou, até, inseguros em participar por terem receio de não se conseguirem expressar corretamente" (Silva & Fortunato, 2021, p.40).

Assinalando que a realização de um grupo focal pressupõe a elaboração prévia de um guião de questões orientadoras e suscitadoras do diálogo (Bogdan & Biklen 1994), o Quadro 9 apresenta uma síntese do mesmo, podendo este ser analisado na íntegra, no Apêndice 1.

Como se percebe no Quadro 9, os tópicos são similares aos que integraram o guião das entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores dos AE. Tal prende-se com a sua subordinação aos objetivos e questões que superintendem a totalidade da investigação e, por sua vez, possibilitará a triangulação de informações recolhidas com apoio em cada instrumento de recolha de informações – diferente em cada um dos estudos (entrevista individual; grupo focal; e ainda, o inquérito por questionário, que constituirá o último estudo).

Objetivos	- Averiguar qual o impacto da AEE na melhoria destas Escolas; - Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado; - Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"; - Perceber as perspetivas das lideranças intermédias acerca do eventual contributo das práticas docentes no seu desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola; - Conhecer as suas opiniões acerca da visibilidade do papel dos docentes como atores e da sua auscultação/participação nas tomadas de decisão; - Recolher sugestões de melhoria.
Tópicos do guião	- Opinião sobre a AEE e sobre o impacto da mesma na qualidade educativa do AE; - Considerações sobre o Quadro de Referência do III AEE; - Ponto de vista acerca do campo de análise "Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva", quanto à terminologia "regulação" (com apoio na apresentação desse ponto do mesmo), nas suas aceções de autorregulação; regulação pelas lideranças e regulação entre pares e trabalho colaborativo"; - Perspetivas sobre visibilidade no AE do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo; - Perspetivas sobre o contributo/entraves do trabalho e das práticas colaborativas docentes para a melhoria da qualidade educativa da sua escola; - Sugestões para que o trabalho docente possa ser mais decisivo na melhoria da Escola; - Sugestões AEE.

Quadro 9- Intencionalidade e guião dos grupos focais com lideranças intermédias

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo categorial, seguindo as orientações e normas metodológicas já mencionadas. Assim, as categorias foram criadas tendo por base os tópicos do guião (Apêndice 1), o qual, por sua vez, como assinalado antes, foi originado nos objetivos da investigação e na revisão de literatura sobre a problemática em estudo.

O Quadro 10 sistematiza as dimensões e categorias de análise, evidenciando, igualmente, a inclusão de uma categoria que havia sido emergente nos Estudos 1 e 2: a supervisão (conforme se perceberá no Capítulo IX- Regulação por pares e trabalho colaborativo).

Dimensões	Categorias
Avaliação externa das escolas	Opiniões Sugestões
Regulação entre pares e trabalho colaborativo	• Conceito de regulação • Sinónimo de regulação • Sinónimo de autorregulação • Regulação pelas lideranças • Regulação entre pares e trabalho colaborativo • Supervisão • Trabalho colaborativo • Melhoria
Os docentes	• Auscultação pelas lideranças • Exemplos de práticas colaborativas • Constrangimentos • Sugestões para que o trabalho colaborativo docente possa ser mais decisivo
Melhoria da escola	• Fatores mais valorizados • Valorização do trabalho docente pelas lideranças

Quadro 10- Categorias de análise dos Grupos Focais com Lideranças Intermédias

5.4- Inquérito por Questionário a Docentes dos AE (Estudo 4)

Este último estudo, como evidencia o Quadro 11, tem por objetivo central alargar a recolha de informações aos docentes – mais concretamente, no intuito do conhecimento das perspetivas das educadoras de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – assumindo, como aliás foi objetivo em relação aos Diretores e às Lideranças Intermédias, dar voz aos atores da Escola, numa auscultação onde a avaliação e o juízo de valor não estão presentes.

Objetivos	- Averiguar qual o impacto da AEE na melhoria destas Escolas; - Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado; - Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"; - Perceber as perspetivas dos docentes acerca do eventual contributo das práticas docentes no seu desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola; - Conhecer as suas opiniões acerca da visibilidade do papel dos docentes como atores e da sua auscultação/participação nas tomadas de decisão; - Recolher sugestões de melhoria.

Quadro 11– Intencionalidade do questionário aos docentes dos AE do distrito X

Recorreu-se, para tal, à colocação de um inquérito por questionário (de preenchimento *online*), endereçado aos Diretores de AE (com os quais já havia sido acordado o procedimento, na visita inicial) para que os mesmos o apresentassem aos docentes.

Tratou-se de uma versão baseada no inquérito por questionário elaborado pela Equipa do projeto MAEE e integrado no projeto "Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal (MAEE) - PTDC/CED-EDG/30410/2017".

A presente versão foi devidamente sido adaptada e ajustada em função da intencionalidade específica da investigação, do seu público-alvo e da inclusão de itens decorrentes dos resultados dos estudos 2 e 3, articulando as questões e os itens de resposta com as próprias questões da investigação. Deste modo, a sua formulação final foi sujeita a validação por acordo entre juízes, no intuito de asseverar as imprescindíveis premissas de rigor, objetividade, fiabilidade e validade do estudo (Ghiglione & Matalon, 1997).

O inquérito por questionário, tal como as anteriores técnicas utilizadas (entrevista e grupo focal), permite a obtenção de dados da investigação de uma forma direta. Diverge, contudo, em alguns pontos, sendo determinantes que o caraterizam i) o facto de não envolver um contacto presencial, nem uma recolha de informações em tempo real.

Com efeito, é caraterizado "por la ausencia del encuestador" (Gómez et al., 1999, p. 186); e ii) "las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos (...) sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado" (Gómez et al., 1999, p. 186).

Outra distinção prende-se com o número de participantes respondentes: ao contrário da entrevista, prevista para ser colocada a um conjunto (mais, ou menos) reduzido de indivíduos, o inquérito por questionário possibilita a recolha de informação a uma mais larga escala, recorrendo às mesmas perguntas, formuladas da mesma forma: "sem adaptações, nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 110).

Relevo, ainda, para o tipo de formulação das questões e consequente especificidade das respostas esperadas. Assim, enquanto, numa entrevista, se espera do participante uma conversação fluida e lata, expressando livremente as suas ideias e opiniões em resposta a uma questão, o inquérito por questionário envolve o registo escrito e, predominantemente, respostas curtas a questões fechadas. Frequentemente, é solicitada a opção por um item (ou vários) de um conjunto dado, sendo reduzidas as questões onde é esperado que o respondente escreva um texto como resposta – o qual, em regra, não é longo. Deste modo, o investigador pode facilmente descrever, comparar e, sobretudo, quantificar (Quivy & Campenhoud, 2003, p. 18) – embora não seja esse o objetivo central, na presente investigação.

Tratando-se de um instrumento "rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 110), carece de cuidados específicos, na sua elaboração, salientando-se, entre os procedimentos, a importância da formulação das questões, no que concerne aos objetivos pretendidos com a mesma e à forma como são construídas: i) a centralidade das questões de objetividade e seriedade da investigação; ii) "que a questão seja perfeitamente clara, sem quaisquer ambiguidades e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 110); iii) "nunca deve (...) sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expetativa".

Quanto à estrutura do formulário (criado para preenchimento digital e apresentado no Apêndice1[48]), é composto por questões fechadas, mediante um conjunto de opções. Existem pontuais questões abertas, atinentes a permitir uma resposta alternativa às apresentadas, ou, ainda, explicitar o tipo de participação, ou o tipo de formação.

[48] E também, através da seguinte hiperligação: https://docs.google.com/forms/d/1WdzijairDZaltVhZAkvGEA1eqr7hpsKC21JHJqESXeQ/edit

Inicia-se por uma parte prévia, relativa aos procedimentos éticos, explicitando o estudo, a sua contextualização, enquadramento e afiliação institucional; asseverando os cuidados de confidencialidade e anonimato, deixando, ainda, contactos da investigadora para eventuais esclarecimentos e agradecendo a colaboração.

Segue-se o texto onde são devidamente explicitados os cuidados éticos, o qual termina com as opções de aceitação, quanto à participação no estudo; ou, ao invés, a sua recusa, ambas a serem assinaladas através de uma caixa de múltipla escolha. No caso da recusa, o formulário termina, sendo endereçado ao investigador.

Posteriormente, dá-se entrada no questionário, com o Grupo 1, de caraterização pessoal e profissional, sendo solicitada a opção em relação a cada um dos itens: género; idade; habilitação académica; tempo de serviço; grupo de recrutamento; e situação profissional – igualmente para preenchimento com apoio em caixa de múltipla escolha. Esta caraterização não identifica, de modo algum, o participante, cumprindo os preceitos de anonimato e confidencialidade. Do mesmo modo, a sua devolução, depois de preenchido, não permite a identificação do seu remetente.

Ainda neste campo da caraterização dos respondentes, de assinalar que o item "tempo de serviço" foi organizado tendo por referência o estudo sobre o ciclo de vida dos professores, de Huberman (1992).

Com efeito, dado tratar-se de um questionário direcionado aos docentes, esta variável assume relevância, no que concerne ao que o teórico afirmou (ainda que salvaguardando a variabilidade da condição humana e de fatores diversos que possam interferir neste contexto) quanto às fases da carreira docente (Figura 9); a sua repercussão no estado de espírito; no posicionamento perante a profissionalidade docente; e, consequentemente, com impacto nas dinâmicas curriculares.

Numa breve síntese das suas ideias (explicitadas com apoio na Figura 10), Huberman (1992) sugere, na sequência da sua investigação, que, ao longo do percurso profissional, os docentes vão assumindo perspetivas distintas, as quais, não sendo, de modo algum, rigorosas e absolutas, mas apenas tendências que o mesmo identificou (com o apoio de múltiplos teóricos), podem apontar um estado de espírito variável, de certo modo evolutivo e que se poderá repercutir na maneira de estar na escola e perante a profissionalidade, por parte dos docentes.

Assim, na carreira dos docentes, após os primeiros anos de descoberta, exploração e, igualmente, de superação de desafios, segue-se a consequente estabilização, resultante da segurança alcançada ao longo do processo: os docentes conhecem as suas capacidades; sentem "ter encontrado um estilo próprio de ensino" (Huberman, 1992, p. 41); aceitam as suas debilidades com naturalidade e descontração, percebendo a flexibilidade dos insucessos; e sentem-se seguros para investir na

inovação, na mudança das suas práticas. Desta atitude ativa surge, paralelamente, também, uma atenção à sua volta, gerando eventual questionamento do sistema, numa posição de dinamismo e intervenção.

Sucede-se-lhe um período de serenidade, que advém da experiência profissional, mas também uma relativização do lugar da escola no contexto da vida do indivíduo que o professor também é – a sensação de que "nada mais têm a provar, aos outros e a si próprias" (p. 44); já não investem tanto: "reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros" (p. 44). Segue-se, assim, numa evolução natural, o progressivo desinvestimento na profissionalidade.

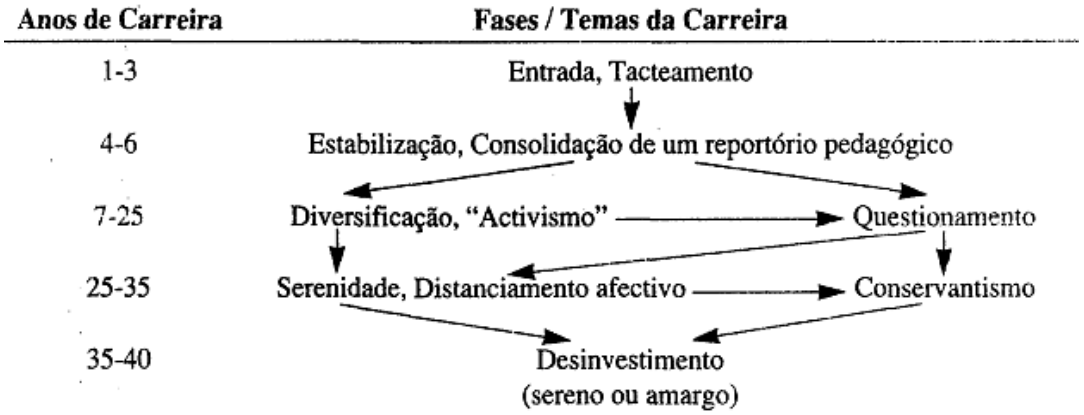


Figura 10- Ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2002, p. 47)

Retomando a explanação da construção do questionário, cumpre justificar que a escolha de organização das categorias de acordo com a perspetiva teórica de Huberman (1992) sobrepôs-se à opção técnica de homogeneidade dos grupos etários, havendo, por isso, categorias etárias com inclusão de maior número de anos de serviço do que outras.

Ainda no Grupo 1 do formulário, visando um conhecimento devidamente contextualizado dos participantes, inclui-se uma caraterização direcionada para a temática da Avaliação Externa das Escolas: existência de formação em AEE e participações em atividades da AEE ao longo da carreira, recorrendo a respostas com base numa escala tipo Likert – à qual se acrescentou a opção "não sei/não estive envolvido/a).

Nas palavras de Batista et al. (2021), a escala de Likert "consiste na apresentação de uma série de proposições, de modo a que o inquirido possa indicar o grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de proposições fechadas" (p. 24). Esta escala, bem como outras, é utilizada na

construção de questionários porque possibilita "medir atitudes e opiniões dos inquiridos (características qualitativas podem ser trabalhadas de forma quantitativa)" (Batista et al., 2021, p. 24).

O Grupo 2 é direcionado para o III AEE e inicia-se solicitando a opinião acerca do seu impacto aos níveis da melhoria da gestão do AE; da melhoria da qualidade educativa do mesmo, ou da melhoria dos resultados escolares; bem como acerca dos fatores mais valorizados pela AEE, na sua última visita – igualmente com apoio na escala de tipo Likert. De seguida, são colocados itens de resposta relativos a sugestões de melhoria da AEE (ajustamento da calendarização; posicionamento da equipa AEE; valorização dos contextos dos AE; e duração dos ciclos AEE). Além da escala de tipo Likert, existe um espaço para a eventual indicação de outro fator.

O Grupo 3 direciona-se para a auscultação acerca do papel dos docentes na melhoria da escola, começando por abordar os conceitos de regulação: autorregulação; regulação entre pares e trabalho colaborativo; e regulação pelas lideranças. Assim, foram introduzidas três questões atinentes a cada um destes conceitos, cujos itens de resposta decorreram dos resultados dos estudos 2 e 3 (ou seja, da análise de conteúdo das Entrevistas aos Diretores e dos Grupos Focais). É solicitada (através de uma caixa de múltipla escolha) a opção por uma de entre um conjunto de itens – os quais resultaram de segmentos de codificação identificados nas categorias/códigos: respetivamente, "autorregulação"; "regulação entre pares" e "regulação pelas lideranças" – conforme pode ser confirmado no Capítulo X.

A encerrar o inquérito por questionário, é solicitada a resposta (através de escala tipo Likert) acerca do eventual impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola e, por último, sobre a eventual relevância atribuída pelas lideranças, na escola, ao papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa da mesma. O inquérito termina agradecendo a colaboração dos participantes.

Após o preenchimento do formulário, pelos docentes, procedeu-se à respetiva análise, com apoio da estatística descritiva. Com efeito, não era objetivo da investigação empregar técnicas de análise estatística mais elaboradas, nem tal foi pertinente, inclusivamente dado o reduzido número de devoluções[49], procedendo-se à recolha e organização quantitativa dos dados por questão.

Para o efeito, foram utilizados quadros de síntese e gráficos, os quais quantificaram e organizaram as informações para a sua mais fácil compreensão e apreciação das suas especificidades e das suas generalidades.

Os resultados são apresentados nos Capítulos IX- Regulação por pares e trabalho colaborativo; X- Papel dos docentes na melhoria da escola; e XI- Impacto da AEE na melhoria da qualidade educativa e letiva

[49] Apesar de se ter feito a sensibilização para o seu preenchimento, inclusivamente, pelos próprios Diretores, tendo estes referido a proliferação de pedidos institucionais que se vivem, presentemente, nas escolas, foram recolhidos 91 questionários, o que corresponde a cerca de 29% de devoluções.

das escolas, com a especificação das informações relevantes recolhidas e atinentes às respetivas temáticas.

De um modo simples, pode dizer-se que a análise estatística prefigura uma maneira de transformar dados em informação quantitativa, recorrendo a diversas técnicas (Bernardo & Cossa, 2021). Uma delas é a técnica descritiva, a qual possibilita descrever dados de uma forma numérica, por exemplo (como é o caso), através das suas frequências – por outras palavras, como refere Lima (2006, p. 51), "descrever a distribuição das entidades pelos diferentes valores das variáveis". As frequências podem, inclusivamente, ser apresentadas em percentagem, "de forma a facilitar a leitura e a obtenção de uma ideia geral de como os resultados se distribuem" (Lima, 2006, p. 52).

CAPÍTULO VI

DA ÉTICA

Os cuidados éticos são parte integrante e imprescindível, ao longo de todo o processo de investigação, desde a revisão de literatura, com respeito pela autoria das palavras e pelo sentido das ideias citadas, ou mencionadas, até à nossa própria partilha de conhecimento construído.

É neste sentido que se relevam orientações inscritas no European Code of Conduct for Research Integrity, da All European Academies (ALLEA, 2023) e em outros contributos igualmente determinantes: do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho (CEUMinho, 2020); da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE- Batista, 2020); ou da AERA Council (2011).

Com efeito, sendo que o investigador carece de um olhar atento e consciencioso, estas orientações são preciosas, assinalando a relevância de se formular princípios e comportamentos, com vista a asseverar a qualidade, confiabilidade e robustez da pesquisa e dos seus resultados (ALLEA, 2023).

Este mais recente documento da academia internacional apresenta uma perspetiva holística da ética, que perpassa toda a investigação, nas suas diversas fases, sendo assinalada a relevância do cumprimento dos preceitos de integridade, fiabilidade, respeito e transparência, essenciais na preservação da confiança no sistema de investigação e nos seus resultados[50] (tradução própria de ALLEA, 2023, p. 2).

Também o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho (CEUMinho, 2020), no que à investigação científica concerne, sintetiza:

> A ética na investigação científica implica sempre o respeito pela dignidade da pessoa humana, pelo bem-estar animal, pelo progresso e valorização do conhecimento, pela integridade científica, pela qualidade e originalidade da investigação e pela liberdade de investigação. Implica, assim, o compromisso de uma prática de investigação subordinada aos valores e princípios universais éticos, bem como aos que derivam do compromisso com a construção da ciência como "património coletivo" (p.30).

O princípio da integridade foi assegurado, ao nível individual, do investigador, mas também na dimensão institucional.

Cumpriram-se os procedimentos legais e institucionais:

[50] Research integrity is crucial to preserving the trustworthiness of the research system and its results.

i) tendo sido apresentado e aprovado pela Universidade do Minho;

ii) o estudo foi, depois, dado a conhecer e, posteriormente, foi aprovado pelo ministério da tutela, tendo sido validados os instrumentos de recolha de dados da investigação pela Direção-Geral de Educação, concretamente da sua plataforma eletrónica MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio escolar- processo com o número de registo 1289900001), que, desde 2007, tem por função "regular e assegurar que todos os procedimentos de inquirição nas escolas dão garantias de rigor e qualidade técnica e obedecem aos imperativos éticos em vigor" (Torres et al., 2019, p. 2);

iii) tais instrumentos e a sua aplicação foram, de seguida aprovados pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH- parecer com o número de registo 090/2023) da Universidade do Minho;

iv) após esta fase, foi feito um contacto presencial com cada um dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas envolvidos, para apresentação das diversas fases, bem como formular o pedido de colaboração, tendo sido solicitada e assinada a respetiva autorização para a realização da investigação;

v) sucessivamente, foram, depois, apresentados e assinados os documentos individuais, com cada um dos participantes, antecedidos da devida explicitação dos objetivos e procedimentos, bem como dos direitos que aos mesmos assistem.

No Anexo 1, apresenta-se a validação institucional consubstanciada na aprovação pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

É importante, ainda, equacionar o impacto que a presença da investigação nos contextos escolares, a sensibilidade da temática e a colaboração dos participantes pode envolver, aos diversos níveis. A honestidade e a consideração para com os outros, sejam eles contextos e participantes nos estudos, sejam contributos teóricos, recolhidos de outros investigadores, constituíram um fator conscienciosamente relevado, ao longo de todo o percurso investigativo, na consideração pela produção científica e no respeito pela individualidade e pelos direitos de todos os envolvidos – enquanto contributos imprescindíveis do processo de investigação inseridos em "contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos" e, individualmente, "enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência" (Batista, 2020, p. 8).

Explicitando: na recolha de informações junto dos participantes nos estudos, houve um permanente cuidado em zelar pelo anonimato, não identificando o contexto estudado, recorrendo-se, sempre, a siglas e códigos, no que concerne, inclusivamente, aos estabelecimentos envolvidos e aos participantes, para efeitos de apresentação de informações relativas ao estudo (respetivamente, por

exemplo, AE A- Agrupamento de Escolas A;, DA- Diretor A...). Embora realizadas em meio escolar, as recolhas nunca contaram com a presença de crianças ou alunos, tendo sido realizadas fora do contexto de sala de aula e em horário pós-laboral.

Nestas recolhas, referência para o cumprimento do preceituado nos documentos supramencionados (ALLEA, 2023; CEUMinho, 2020; SPCE, 2020; AERA Council, 2011), no intuito da salvaguarda dos direitos básicos e padrões de conduta, sendo de destacar as questões que se relacionam com a imprescindível transparência para com os participantes da investigação, respeito pela privacidade e confidencialidade, pela direito a desistir, bem como ao respeito pela sua integridade, sendo fulcral o "princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência" (Batista, 2020, p. 7). No cumprimento deste respeito emerge a figura do consentimento informado, o qual consagra:

> Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação (Batista, 2020, p. 7).

Os cuidados éticos, porém, carecem de ir ainda mais longe, no contexto da dimensão humana envolvida, ou seja a ética do cuidado (Lima, 2006), relativa à necessidade de construção de "relações participadas, transformativas e emancipadoras com aqueles que são estudados, estabelecendo com eles uma "reciprocidade simétrica"" (p. 132), ou seja, uma relação mútua entre participante e investigador.

Neste quadro, referência específica aos participantes – e não sujeitos: uma distinção que longe de um mero preciosismo, marca a clara distanciação de uma perspetiva menos ética, como refere Lima (2006). Este investigador evoca a questão do envolvimento dos participantes no processo investigativo, enquanto indivíduos (com os seus direitos e sua individualidade que não pode ser menorizada, nem menosprezada) envolvidos, considerados e não objetos alvo de uma ação.

Com efeito, a investigação assume a relevância de dar voz aos atores da escola, no processo de AEE – uma avaliação institucional *top-down* na qual estes são, na prática, "avaliados" (ainda que indiretamente, pelos resultados das suas práticas), mais do que auscultados.

Enquadrado neste respeito pelos indivíduos, houve o cuidado de favorecer a livre expansão das ideias de todos os participantes, mas, igualmente, sempre que se percebeu (pelo comportamento dos inquiridos, pela evasiva das respostas, ou pelo teor das mesmas), haveria alguma sensibilidade, ou eventuais dificuldades de relacionamento, ou de à-vontade para expor-se, e que, pelo questionamento, poderíamos estar a condicionar a sua liberdade de expressão, não se insistiu na pergunta.

Outras questões são enfatizadas por Lima (2006), como o voluntariado (sentimento do dever de participação num estudo em função da proximidade afetiva, ou relacional com o investigador), ou as descobertas contingentes, que podem alterar o relacionamento entre o investigador e o participante. Estas situações carecem de ser bem conhecidas do investigador de modo a munir-se de cuidados que possam salvaguardar a sua ocorrência.

No que concerne à fase pós-recolha e tratamento das informações, foi dedicada atenção à forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação, mantendo a confidencialidade e anonimização dos dados, bem como respeito pelos direitos autorais (ALLEA, 2023; CEUMinho, 2020; SPCE, 2020; AERA Council, 2011; Lima, 2006). Referem-se, neste contexto, os princípios de:

- *Reliability* in ensuring the quality of research, reflected in the design, methodology, analysis, and use of resources.
- *Honesty* in developing, undertaking, reviewing, reporting, and communicating research in a transparent, fair, full, and unbiased way.
- *Respect* for colleagues, research participants, research subjects, society, ecosystems, cultural heritage, and the environment.
- *Accountability* for the research from idea to publication, for its management and organization, for training, supervision, and mentoring, and for its wider societal impacts[51] (ALLEA, 2023, p. 5).

Após a análise dos dados recolhidos, estes foram arquivados, cumprindo as especificações constantes na versão atualizada da Lei n.º 58/2019, de 08 de Agosto, a qual visa asseverar "a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados". Com efeito, deu-se cumprimento ao que postula o seu artigo 31º, salientando-se os seus dois primeiros pontos:1- O tratamento para fins de arquivo de

[51] Tradução própria: Confiabilidade, garantindo a qualidade da pesquisa, refletida no *design*, metodologia, análise e utilização de fontes. Honestidade no desenvolvimento, concretização, revisão e comunicação de pesquisas de forma transparente, justa, completa e imparcial. Respeito pelos colegas, pelos participantes na investigação, pelos sujeitos da investigação, pela sociedade, pelos ecossistemas, pelo património cultural e pelo ambiente. Responsabilidade pela investigação, desde a ideia até à publicação, pela sua gestão e organização, pela formação, supervisão e orientação, e pelos seus impactos sociais mais amplos.

interesse público, fins de investigação científica ou histórica ou fins estatísticos deve respeitar o princípio da minimização dos dados e incluir a anonimização ou a pseudonimização dos mesmos sempre que os fins visados possam ser atingidos por uma destas vias.

2- Quando os dados pessoais sejam tratados para fins de arquivo de interesse público, fins de investigação científica ou histórica ou fins estatísticos, ficam prejudicados os direitos de acesso, retificação, limitação do tratamento e de oposição previstos nos artigos 15.º, 16.º, 18.º e 21.º do RGPD, na medida do necessário, se esses direitos forem suscetíveis de tornar impossível ou prejudicar gravemente a realização desses fins.

CAPÍTULO VII

CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

Antes de dar início à análise e discussão dos dados recolhidos, é importante caraterizar os contextos de realização da investigação e os docentes participantes no estudo – salvaguardando-se, porém, a garantia do cumprimento dos preceitos éticos, em particular a manutenção do seu anonimato. São, por isso, objetivos deste VII Capítulo:

a) organizar informações recolhidas sobre cada contexto do estudo, evidenciando as diferentes realidades encontradas nos AE de modo a dar a conhecer as realidades envolvidas;

b) congregar dados relativos às caraterísticas sociodemográficas dos entrevistados e à sua história de vida profissional, no intuito de poder contextualizar as suas respostas e, eventualmente, identificar eventuais relações entre essas variáveis e os resultados da investigação.

7.1- Caraterização dos AE

Inicia-se esta caraterização por uma panorâmica geral acerca dos AE dos cinco distritos mais a norte de Portugal, alvo do estudo exploratório de análise documental (Estudo 1), quanto à: i) implantação geográfica; ii) dimensão da comunidade escolar; iii) e organização e composição dos seus estabelecimentos/níveis de ensino – dados evidenciados na Tabela 1.

i) implantação geográfica: os Agrupamentos de Escolas são constituídos por diversos estabelecimentos de diferentes níveis e ciclos de ensino, implantados em determinada área geográfica (Decreto- Lei n.º 115 A/98, de 4 de maio), localizando num deles a sua sede – habitualmente, a de maior dimensão: escolas de segundo e terceiro ciclos do ensino básico e/ou de ensino secundário.

Os demais estabelecimentos estão, mais ou menos dispersos nessa área, com implantação predominantemente rural (30 AE, implantados em pequenas vilas). Apenas nove AE têm a sua área geográfica concentrada em meio urbano (cidades), sendo que 19 têm uma implantação mista, ou seja, com a sede em meio urbano e os demais estabelecimentos dispersos por aldeias vizinhas.

ii) dimensão da comunidade escolar: os AE estudados possuem uma predominante grande dimensão (22 dos quais com uma população discente acima dos 1600 alunos) e apenas sete estão direcionados para um número reduzido de alunos que não alcança os 600[52]. O número de docentes, por sua vez, situa-se no intervalo entre os 100 e os 149 (em 16 AE) e os 200 a 280 (em 15 AE).

[52] Dados relativos à data da realização das visitas pelas equipas, neste terceiro ciclo da avaliação externa das escolas, inscritos nos respetivos relatórios.

iii) organização e composição dos AE: no que concerne à organização dos alunos, nos estabelecimentos, em função do seu nível e ciclo, percebe-se que há uma tendência para a sua agregação (87 ocorrências, quase exclusivamente concentradas na agregação de jardins de infância (JI) e escolas de primeiro ciclo de ensino básico (EB1: JI+EB1-57 – embora também se encontrem muitos destes estabelecimentos (JI, ou EB1) de um único nível, sendo pertinente assinalar que, nos 58 AE, há 27 JI e 23 EB1 que se encontram separadas entre si. De notar que apenas um AE tem a sua população escolar concentrada num único Estabelecimento

Tabela 1– Panorâmica geral dos 58 AE- Estudo 1

Implantação	Dimensão da comunidade escolar		Organização dos Estabelecimentos/níveis de ensino			
Meio	Alunos	Docentes	Isolados	2 Agregados	Vários	Todos
Urbano-9	>600–7	>100- 12	JI-27	JI+EB1-57	JI+EB1+2º/3º-9	1
Rural-30	600- 999-16	100/149- 16	EB1- 23	EB1+ 2º-2	EB1+2º/3º-2	
Misto- 19	1000-1599-10	150/199-13	2ºCEB-1	EB1+3º-1	2º/3º+SEC-20	
	1600-2499-22	200-280-15	3.ºCEB-1	2º+3º-21	EB1-2º/3º+SEC-1	
	2500-3300-3	<280-2	SEC- 4	3º+SEC-6		
		Total	56	87	32	1

Por último referência a situações específicas dos AE. Assim, 11 são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP- AE K; AE N; AE S; AE AA; AE EE; AE II; AE JJ; AE LL; AE OO; AE YY; AE FFF).

Os TEIP constituem uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social. Esta medida foi criada pelo Despacho nº 147-B/ ME/96, de 8 de Julho, "cujo princípio é promover o sucesso educativo de todos os alunos e muito particularmente das crianças e dos jovens que se encontram hoje em risco de exclusão social e escolar, criando condições de igualdade de acesso e sucesso educativo" (Preâmbulo).

Os AE interessados submetem-se a uma candidatura, encontrando-se, na atualidade, aberto o quarto ciclo do programa – TEIP de quarta geração, o qual prossegue os esforços para "garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar" (Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, Preâmbulo).

Fazendo, agora, uma análise mais detalhada em relação ao contexto de realização dos estudos específicos 2,3 e 4, assinala-se que corresponde a um dos cinco distritos do Estudo 1, doravante designado como Distrito X, selecionado porque, como evidencia a Tabela 2, existe um paralelismo

entre os AE com os dados identificados ao nível global, o que traduz a representatividade do contexto selecionado.

Com efeito, quanto à sua implantação no meio, sete dos onze contextos são de caraterísticas rurais.

Relativamente à dimensão, estão representados todos os grupos dimensionais; dois congregam entre cerca de 3300 alunos (AE A) e 2700 (AE B); quatro possuem mais de 1600 alunos (AE B; AE E; AE H; AE I) um outro, 1330 alunos (AE D); dois situam-se na faixa entre 600 e os menos de 1000 alunos (AE F; AE G) e três possuem menos de 600 alunos (AE C; AE J; AE K).

Tabela 2- Caracterização, por AE- Estudos 2,3,4

Sigla	Estabelecimentos/níveis e ciclos de ensino	Discentes[53]	Docentes[54]
A	Sede urbana- 3º/SEC 11 Estabelecimentos: 3JI+3EB+4EB1/JI+1 de 2º/3º CEB	3300	300
B	Sede urbana- 3º+SEC 9 Estabelecimentos: 2JI+2EB1+4EB1/JI+1EB1/2º/3ºCEB	2700	240
C	Sede rural- JI/EB1/2º/3ºCEB 5 Estabelecimentos: 1JI+1EB+3EB1/JI	500	96
D	Sede rural- 2º/3º 9 Estabelecimentos: 1JI+3EB1+4EB1/JI/+1JI/EB1/2º/3º	1300	140
E	Sede rural- JI/EB1/2º/3º/SEC 14 Estabelecimentos: 5JI+2EB+7EB1/JI+	1900	160
F	Sede rural- EB1/2º/3º/SEC 3 Estabelecimentos: 1JI+2EB1/JI	650	70
G	Sede urbana- 2º/3º 5 Estabelecimentos: 3EB+2EB1/JI	1000	100
H	Sede rural- 2º/3º 17 Estabelecimentos: 4JI+3EB+10EB1/JI	1800	140
I	Sede urbana- 3º+SEC 8 Estabelecimentos: 1JI+2EB+4EB1/JI+1 de 2º/3º CEB	1800	190
J	Sede rural- EB12º/3º 4 Estabelecimentos: 2JI+1EB1+1EB1/JI	400	60
K	Sede rural- 2º/3º 4 Estabelecimentos: 2EB1+2EB1/JI	500	70

No que concerne à organização dos estabelecimentos/níveis de ensino, um estabelecimento (AE E) congrega todos os níveis e outro (AE F) apenas não inclui a educação pré-escolar (constituindo, ambos, a sede – de implantação rural – do AE).

A existência de estabelecimentos de um único nível, isolados entre si, também está patente (20 JI e 19 EB1), mas é, igualmente, visível a tendência para a sua agregação. Assim, se todos os AE possuem estabelecimentos isolados, também possuem estabelecimentos agregados, no que concerne à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo do ensino básico – sendo este grupo sempre maioritário.

[53] Valores arredondados, para não permitir a identificação dos AE.

[54] Idem.

Os dados supramencionados serão convocados na terceira parte deste documento, onde se apresentam e discutem os resultados dos estudos efetuados, para analisar alguma eventual influência no posicionamento dos participantes no estudo, seja dos Diretores; seja dos Líderes Intermédios; seja nas opções de resposta dos docentes perante os inquéritos por questionário.

Ainda de salientar as más condições dos edifícios de alguns estabelecimentos, mormente a sobrelotação (uma taxa de ocupação de 200% no AE E), a falta de instalações e de equipamentos (exacerbadas nos AE G e AE E), com repercussões no desenvolvimento curricular).

Assumem, também, relevo questões de inclusão, aos níveis social, cultural e de igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem, enquadradas nos desafios colocados à escola, neste século XXI global, multicultural – inscritas, entre outras, nas orientações das políticas internacionais (UNESCO, 2021; OCDE, 2018); das políticas nacionais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, ou o documento sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular); e das teorias curriculares mais recentes (ex.: Nussbaum, 2019).

As informações colhidas nos relatórios AEE (Estudo 1) e nas entrevistas aos Diretores dos AE (Estudo 2), permitem identificar um conjunto de especificidades, sintetizadas no Quadro 12.

Salientam-se as condições socioeconómicas das famílias, as quais são apoiadas pelos AE, com refeições e materiais; as condições culturais, de contextos escolares que estão distantes das zonas urbanas e isolados pela escassez da rede de transportes, cujo acesso a eventos e espaços culturais só acontece através da escola e cujas famílias têm baixas expetativas para a educação e o futuro dos filhos; as etnias nacionais; a imersão de alunos de muitos países, cultural e linguisticamente diferentes; e, ainda, aqueles cujas capacidades e pontos de partida apresentam debilidades – sendo que todos requerem condições próprias para poderem aceder à aprendizagem em igualdade de oportunidades.

AE	Debilidades no acesso à aprendizagem	Debilidades sociais	Multiculturalidade
A[55]	Alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, que frequentam a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita		7,3% estrangeiros Diversidade cultural e étnica
B	"fragilidades dos alunos" (Diretor)	ASE.- 38%A; 62%B	

[55] O Relatório integra a fase-piloto, em que estes dados não eram colhidos da mesma maneira. Contudo é possível saber que 45% dos alunos da Escola de 2º/3º ciclo e 29% dos alunos da Escola Secundária, com 3º CEB beneficiam de auxílios económicos. Não foram disponibilizados elementos relativos aos alunos do 1.º ciclo e educação pré-escolar.

C	Sem informações	ASE.- 35,8%	
D	"muitos casos de alunos com medidas seletivas e adicionais" e um curso de flexibilidade curricular" "os alunos (...) só querem fazer cursos profissionais para (...) saírem da escolaridade" (Diretor)	ASE.- 39,7%	
E		ASE.- 26%	
F		ASE.- 29,8%	
G		ASE.- 29,9% "outros (...) não têm sequer a alimentação de base" (Diretor)	
H		ASE.- 22,3%	
I		ASE.- 32,8%	
J	- "Muitos alunos não tem oportunidade de explorar coisas mais urbanas" - "dificuldades como hiperatividade" (Diretor)	ASE.- 27%	"têm chegado cada vez mais alunos estrangeiros... é difícil a mudança de clima, a língua..." (Diretor)
K (TEIP)		ASE.- 43,5% - "tecido social muito fragilizado (...) condições sociais muito difíceis"; "a única refeição que muitas crianças comem, por dia é a nossa" (Diretor)	População escolar amplamente multicultural e multi-étnica "que não têm a língua portuguesa materna" (Diretor)

Quadro 12- Caraterização socioeconómica e cultural dos contextos dos estudos 2, 3, 4

A terminar esta caraterização dos AE do Distrito X, importa fazer uma ressalva, em nome do cumprimento do rigor e da verdade a que nos obrigam os preceitos éticos que abraçamos: este Distrito X incluía um conjunto mais alargado de Agrupamentos de Escolas. Porém, os seus Diretores, contactados previamente, para explicitar a investigação e solicitar a colaboração, determinaram não aceder, mencionando constrangimentos vários, entre os quais a sobrecarga de trabalho, ou de estudos académicos. Inclusivamente o Diretor do AE H, que, inicialmente, acedeu participar na investigação (pelo que esta foi iniciada, concretizando o Estudo 2, de Entrevista ao Diretor), quando, na fase do Estudo 3, foi novamente contactado para estabelecer a calendarização, recusou dar continuidade, justificando com o desinteresse dos seus liderados, em função de dificuldades de tempo – ainda que a investigadora tenha asseverado a sua total disponibilidade para uma qualquer fase do ano letivo mais tardia, de acordo com eventuais possibilidades dos participantes. Aliás, os estudos 2 e 3 alongaram-se

no tempo, no cumprimento desta premissa essencial de permitir que todos os envolvidos se sentissem livres de calendarizar as entrevistas no tempo e no local que lhes fosse conveniente.

7.2- Caraterização dos participantes

Neste ponto, procede-se à caraterização dos Diretores participantes no Estudo 2, através das suas próprias palavras; à identificação da frequência de Líderes Intermédios dos AE, que colaboraram no Estudo 3; e, relativamente ao Estudo 4, à explicitação de dados mais completa sobre os docentes respondentes ao inquérito por questionário, com base nas informações recolhidas no seu Grupo 1. São, por isso, objetivos deste ponto, organizar informações suscetíveis de constituírem variáveis a ter em atenção, no que concerne a resultados dos estudos.

i) Relativamente aos Diretores, não foi feita uma caraterização formal dos entrevistados: no fluir da conversa, foram partilhando a sua história de vida, de forma mais ou menos concretizada, dando informações que são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3-Síntese da caraterização dos Diretores

	Género		Fase da carreira[56]			Mandato no AE			Formação	
Diretor/a	M	F	7-25	25-34	35	1º	2º	Mais	Pós-graduação	Mestrado
	A, B, C, E, F, G, J, K	D, H, I	A, D, I, J	C, E, F, G, K	B, H	J, K	A, D	B, C, E, F, G, H, I	A, B, C, E, F, G, H, K	D, I, J

Desta maneira, percebeu-se que a juventude etária é um traço minoritário, assim como os anos de permanência no cargo: apenas um dos Diretores está colocado pela primeira vez "este agrupamento quando teve avaliação [III AEE] eu só estava aqui há três ou quatro meses" (AE J).

Dois lideram a tabela da antiguidade, com 35 anos ao serviço da Escola; outros passaram por cargos anteriores ao atual: "trabalho aqui há 23 anos, passei todas as fases, desde professor às diversas lideranças intermédias e desempenhei todas as tarefas na escola" (AE F).

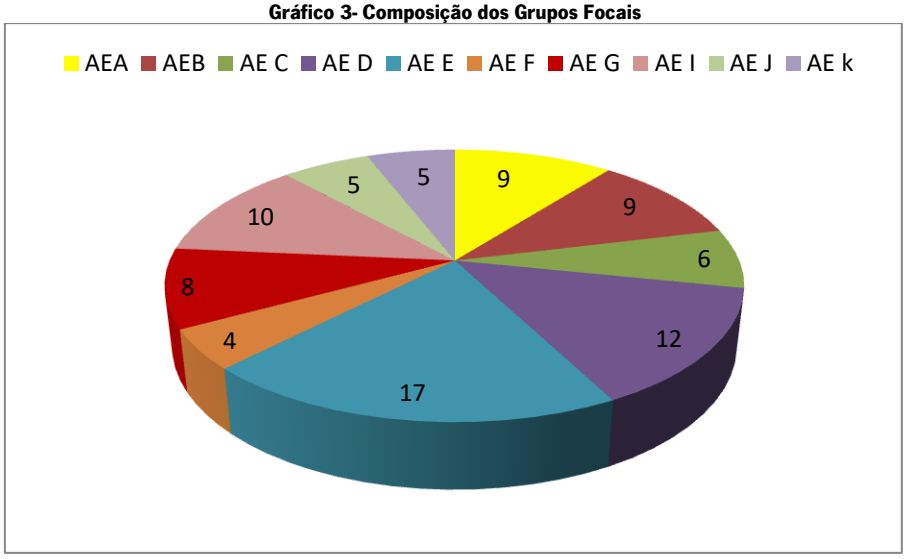
Apenas três senhoras ocupam o cargo, sendo que uma delas se integra, simultaneamente, na faixa dos Diretores mais antigos: "Já desde 2006 que participamos. Eu era presidente do conselho executivo" (AE H).

Quanto ao tipo de formação, acentua-se a pós-graduação (oito Diretores) e o mestrado (três Diretores).

[56] Seguiu-se a orientação teórica de Huberman (1992), quanto às fases da carreira docente, embora aqui, apenas apresentadas as intermédias (7-25- diversificação...; 25-35- serenidade, ...). Por não haver diretores com antiguidade superior a 35 anos, separaram-se os mais antigos.

ii) Passando à caraterização dos Líderes Intermédios, os quais integraram os grupos focais, do Estudo 3, o Gráfico 3 faz um registo em termos das frequências da sua constituição, de modo a possibilitar uma perspetiva da dimensão dos mesmos.

Gráfico 3- Composição dos Grupos Focais



No Apêndice 3, encontra-se um quadro que explicita a constituição de cada grupo focal, quanto ao tipo de Líderes Intermédios, ao seu número e (quando tal aconteceu) à sua ausência: foi o caso de dois coordenadores de Departamento da Educação Pré-Escolar (AE F; AE J) e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE A.

Como se percebe, há grupos focais de maior dimensão (AE E, com 17 elementos) e de menor dimensão (AE J, AE K e AE F), em parte, devido à referida ausência de coordenadores, mas também, às caraterísticas dos AE (não apenas o seu contexto, como a existência de Estabelecimentos agrupando os JI e a EB1). Influenciando esta contagem de presenças, anota-se, ainda, a acumulação de cargos de coordenação de departamento e de Estabelecimento (AE A; AE B; AE C; e AE J).

Lembrando que o estudo se foca nos níveis iniciais da escolaridade (educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico), assinala-se, contudo, a presença de um Coordenador de um Estabelecimento transversal (AE E, que engloba todo o ensino básico, ou seja, a educação pré-escolar; o 1º CEB, mas, ainda, o 2º e o 3º) – o qual apresenta, como se verá, na terceira parte, uma perspetiva algo diferente, em alguns pontos.

iii) Por último, quanto aos participantes do Estudo 4, ou seja, os docentes respondentes ao inquérito por questionário, apresenta-se uma síntese global da sua caraterização. No Apêndice 3, esta pode ser percebida na íntegra, incluindo uma análise por Agrupamento de Escolas.

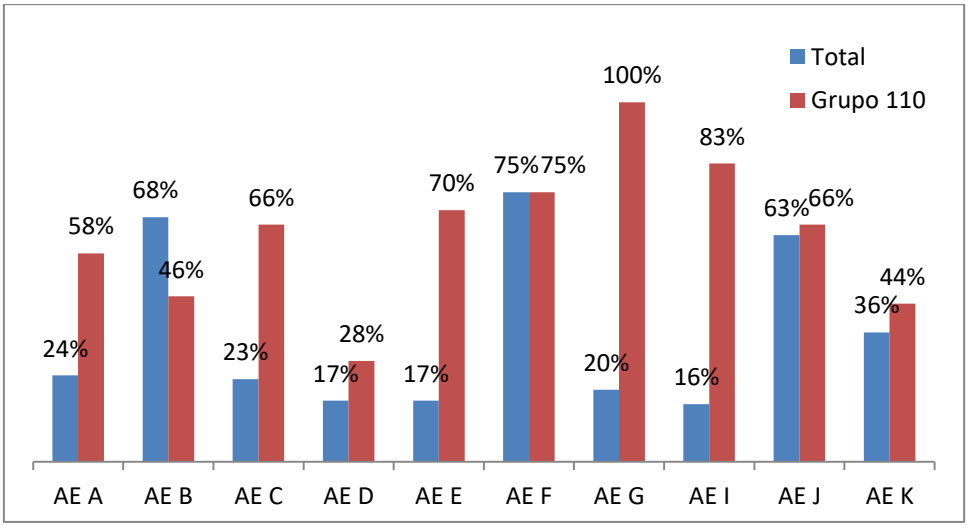
Ainda que nem a representatividade, nem a generalização fossem objetivos da investigação, pretendendo-se, apenas complementar o estudo com a voz dos docentes e, lembrando Yin (2001), utilizar diversas fontes de recolha de dados, de modo a uma maior consistência do estudo, aumentando a sua fiabilidade, através da triangulação de informações que se complementam, ou se confirmam entre si – compete salientar que a representatividade deste estudo é diminuta, em função da baixa participação em muitos dos AE, aliada ao já reduzido número de respondentes selecionados como população alvo (apenas os docentes de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico de dez agrupamentos de escolas).

Com a ajuda do Gráfico 4 (organizado em função de percentagens, de modo a traduzir o número de respondentes, equacionado com o número total de docentes dos grupos 100 e 110 de cada AE), percebe-se que há três AE em que a percentagem de respondentes excede os 60% e chega, até aos 75%. Contudo, estes AE são, por si próprios, de reduzida dimensão, em termos de docentes dos níveis iniciais (AE B: 29 docentes no total; AE F: 16; e AE J: 19).

Ao invés, o AE A, de grande dimensão, teve uma frequência percentual mais baixa, embora tenham respondido mais docentes (12).

Relativamente às frequências em função do grupo de docência, correspondem, *grosso modo*, ao rácio habitual de docentes de cada nível nas escolas. Ou seja, é maior a percentagem de respondentes do 1º CEB (grupo 110), sendo que, no AE G, apenas responderam docentes deste grupo. Houve, todavia, alguma variabilidade: nos AE B e AE D, os respondentes da educação pré-escolar foram prevalecentes.

Gráfico 4- Panorâmica percentual de respondentes (total e grupo disciplinar prevalente) por AE



Fazendo a caraterização dos participantes (com base nas questões fechadas colocadas para o efeito, na parte inicial do questionário: o género é predominantemente feminino (75%), bem assim o nível de habilitação (81% de licenciaturas). De registar que ainda há docentes apenas com o bacharelato e que, paralelamente, 16% possuem graduação superior, essencialmente mestrado.

Quanto à carreira, a análise da Tabela 4 evidencia apenas os dados prevalentes sendo assinalável a antiguidade, em termos de idade e de tempo de serviço – dados que podem ser articulados com a teoria de Huberman (1992), sobre o ciclo de vida dos professores. Assim sendo, os docentes respondentes situam-se entre a fase de diversificação, com eventual questionamento (7 a 25 anos de serviço); a fase de serenidade – que para alguns, pode ser vivida como de distanciamento afetivo – e a fase de mais de 35 anos de serviço, de pleno desinvestimento – sereno ou amargo.

Iniciando a análise pela primeira coluna, quanto à sua idade, os docentes situam-se, predominantemente nas cinco décadas de vida, posição que se enquadra no panorama geral nacional de envelhecimento da classe docente e que se reflete, também, no tempo de serviço – embora de uma forma não-linear. Com efeito, há docentes com uma idade mais avançada, mas com menos tempo de serviço (destacando-se o AE A, mas também os AE F; AE J e AE K). Inclusivamente, há muitos docentes no Quadro de Zona Pedagógica, que aqui não estão patentes, por não serem os dados prevalecentes, mas, ainda assim notórios, como pode ser conferido em Anexo.

Tabela 4- Resultados prevalentes quanto à idade, antiguidade e posição na carreira

AE	AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE I	AE J	AE K
Idade	-> 55	-> 55	46-55	36-45	46-55	46-55	46-55	46-55	36-45	46-55
Serviço	7 a 25	>35	25-35	>35	25-35	7 a 25	25-35	7 a 25	7 a 25	7 a 25
Carreira	QA	QA	QA	QA	QA	QA	QA	QA	QA	QZP

Continuando a caraterização dos participantes do Estudo 4 (inquérito por questionário), referem-se, agora, variáveis relativas à temática da investigação: a Avaliação Externa das Escolas. A Questão 7 direcionava-se para perceber se os respondentes haviam realizado algum tipo de formação relacionada com a AEE, sendo que apenas três responderam afirmativamente: AE A; AE D; AE G.

Neste ponto convém notar que dois respondentes do AE F terminaram aqui a sua colaboração no preenchimento do questionário.

Todas as informações recolhidas serão, assim, relevantes para a triangulação com as respostas ao questionário – bem assim, para a triangulação entre todos os estudos – cuja análise e discussão se inicia de seguida.

III PARTE

APRESENTAÇÃO

E

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO VIII

REGULAÇÃO POR PARES E TRABALHO COLABORATIVO

Inicia-se, com este capítulo, a apresentação e discussão de resultados da investigação, no quadro do melhor conhecimento da realidade da Avaliação Externa das Escolas, organizada em três linhas orientadoras (ou três eixos de análise), em face das questões investigativas centrais e dos seus correspondentes capítulos.

Decorrentes das respostas a estas questões centrais, serão, igualmente, cumpridos tais desideratos em relação a outras, como adiante se constatará – bem assim, serão evidenciadas conexões entre as mesmas.

Para o efeito, congregam-se informações recolhidas nos quatro estudos desenvolvidos.

Assim, com o Eixo 1- Regulação e trabalho colaborativo, será intentada a resposta às questões:

i) Como é percebida a nova abordagem presente no Quadro de Referência, quanto à terminologia em torno do conceito de regulação docente, pelas equipas de AEE e como é mencionada nos relatórios?

ii) Qual a perspetiva dos Diretores, Líderes Intermédios e Docentes acerca destes conceitos e como os interpretam?

Neste capítulo, analisa-se, desta maneira, a forma como o Quadro de Referência do III AEE (apresentado no Capítulo II) é percecionado, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo, no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva) e quais as perspetivas dos participantes nos estudos acerca dos seus referentes: "Mecanismos de autorregulação"; Mecanismos de regulação pelas lideranças"; e Mecanismos de regulação entre pares e trabalho colaborativo".

8.1- Autorregulação

Deixando, por agora os demais, centramo-nos na especificidade do conceito de autorregulação.

O Estudo 1, exploratório, desenvolvido através de análise documental de relatórios dos três ciclos avaliativos dos AE, permitiu perceber, numa primeira leitura, que a aceção e a utilização do conceito foi diversificada, entre as equipas[57] - uma situação em linha com o que é referido por Seabra et al. (2021), acerca da pluralidade da sua constituição e, consequentemente, da sua ação e dos seus registos: "olhando concretamente para os relatórios e os conceitos neles veiculados e valorizados, salientamos

[57] Por uma questão de proteção de dados relativamente às escolas participantes, não pode aprofundar-se esta abordagem, embora seja patente que determinadas equipas/elementos das equipas coincidentes em situações de AEE têm uma postura específica e um entendimento distintos entre si.

que estes documentos são uma construção colaborativa e polifónica, que intercala vozes da inspeção, mas também de avaliadores externos oriundos essencialmente do meio académico" (p. 20).

Com efeito, como referem os investigadores e está consignado nos procedimentos organizacionais da AEE[58], as equipas que desenvolvem as atividades de Avaliação Externa, através da análise e das visitas às Escolas, são muito diversas – os elementos vão variando e não há uma equipa fixa para uma área geográfica. As suas afiliações e caraterísticas próprias fazem com que em cada visita (apesar de haver momentos formativos prévios que de algum modo uniformizam o processo) o grupo-equipa constituído se organize de uma forma específica e, em consequência, tenha um entendimento particular das situações e produza comentários que lhe são próprios nos respetivos relatórios.

Esta questão foi abordada por alguns Diretores, nas entrevistas, tendo sido feita, inclusivamente, uma sugestão: seria importante que fosse a mesma equipa a ir às escolas mais próximas umas das outras, para terem o mesmo olhar (AE D).

De notar que, no Quadro de Referência, no contexto do Domínio de Prestação do Serviço Educativo e do campo de análise de Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, a autorrregulação é direcionada para o "desenvolvimento do currículo" e para "a melhoria da prática letiva", sem que seja explicitado o como, ou o quem[59], como comentaram Líderes Intermédios do grupo focal do AE A, em relação à única afirmação enquadrada nestes conceitos de regulação e autorregulação, inscrita no questionário aos docentes (Q3), que fazia parte dos procedimentos do III AEE, atinente, precisamente, à autorregulação[60]: "mas isto diz «os docentes». Será para eu falar sobre mim, ou sobre os outros? Há aí um problema de entendimento" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI); "Talvez devesse estar escrito «eu como docente» (Coordenador de departamento do grupo 110); "se eu estivesse a pensar no meu grupo de colegas onde trabalho, era uma opinião; se fosse comigo, seria outra e se fosse os ciclos todos seria outra" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI).

Lembra-se, a propósito, que a terminologia ("regulação" e "autorregulação"), antes do III AEE não estava focalizada neste campo, sendo encarada como regulação burocrática (como assinalado no final do Capítulo II), o que pode ter influência na perplexidade dos participantes perante esta nova aceção, introduzida no III AEE.

A frequência da utilização da palavra "autorregulação" é escassa, inclusivamente inexistente nos relatórios dos AE G; AE H. O sentido e o contexto em que são utilizadas também não são coincidentes

[58] Conferir o Capítulo II, em especial, o seu ponto 2.5 e o Quadro 2.
[59] Conferir o Capítulo II, relativamente ao Relatório do Grupo de trabalho para o III AEE (Guerreiro et al., 2018).
[60] Afirmação 4, do Q3: "os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas".

(como evidencia a Tabela 5) - cumprindo lembrar a polissemia em que inscrevem e a sua progressiva diversificação de áreas.

Salienta-se a aceção como autorregulação do desenvolvimento curricular, com seis referências (AE B; AE C; AE E; AE F; AE K), correspondendo, assim, ao definido no Quadro de Referência. Ao invés, com apenas uma referência, encontra-se a aceção conotada com autorregulação das lideranças (AE I).

Tabela 5- Enquadramento da utilização da palavra "autorregulação" nos relatórios AEE

AE	AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE H	AE I	AE J	AE K
Autorregulação docente	1		1							1	
Autorregulação lideranças									1		
Autorregulação social alunos	1									1	
Autorregulação aprendizagens alunos				1							1
Autorregulação do desenvolvimento curricular		1	1		2	1					1

A incidência na avaliação do desenvolvimento curricular é feita através dos processos de avaliação dos alunos com repercussões no funcionamento da escola: AE C; AE E; AE K – em linha, aliás, com o articulado do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, concretamente dos artigos 21.º e 24º[61].

Já a melhoria da prática letiva pode ser entendida através de múltiplos ângulos: no entendimento das equipas AEE, poderá envolver autorregulação direcionada aos docentes (AE A; AE C; AE J); aos líderes (AE I) e, igualmente, em alguns casos, aos alunos, no contexto das competências sociais (AE A; AE J) e da aprendizagem (AE D; AE K).

Exemplificando:

i) autorregulação do desenvolvimento curricular na Escola: "Os mecanismos e práticas autorregulatórias no desenvolvimento do currículo assumem caráter informal ou sob a forma de relatórios genéricos (...) a regulação das medidas de promoção do sucesso carece de monitorização e acompanhamento regular" (AE B); "decorrem da reflexão sobre o trabalho realizado, em reuniões periódicas, abrangendo a prática educativa e letiva desde a planificação à avaliação" (AE K); "a avaliação formativa como propósito relevante para a regulação das aprendizagens e a diversificação dos processos de recolha de informação"(AE E).

[61] Conferir Capítulo II: autorregulação nas dinâmicas pedagógicas (autorregulação das aprendizagens e da adaptação às expectativas académicas e sociais dos alunos) e na avaliação interna das aprendizagens (avaliação formativa).

ii) autorregulação social dos alunos: "dos comportamentos individuais e coletivos (...) no sentido de melhorar o cumprimento das regras e da disciplina em contexto escolar" (AE A);

iii) autorregulação com foco nas aprendizagens: "a dimensão da autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos" (AE D);

iv) autorregulação entre docentes: "reflexão, periódica, produzida pelos próprios, numa autoanálise do trabalho realizado, (...) da partilha e reflexão (...) entre pares" (AE A); "os procedimentos de autorregulação desenvolvidos colaborativamente pelos professores nos conselhos de docentes e conselhos de disciplina assentam na gestão da planificação curricular, na partilha de materiais didáticos e na construção de documentos de avaliação" (AE C); "das práticas (...) em contexto de sala (...) com *feedback* promotor da melhoria das práticas" (AE J).

Foi propositadamente, deixado para o final, este entendimento de autorregulação voltada para os docentes, para assinalar não apenas a visibilidade da perspetiva colaborativa, como, ao invés, a omissão, pelas equipas AEE (exceção feita para a referência no estudo-piloto AE A, aqui apresentado) da autorregulação feita pelo docente consigo próprio – que, não estando clara no quadro de referência deste III AEE, pode ser subentendida, no articulado dos dois referentes: "Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo"; "Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva".

Confira-se, a propósito, o que é dito no Capítulo V sobre a perspetiva reflexiva do docente para a melhoria da sua profissionalidade (Amaral et al., 1996; Day, 2001; Alarcão & Tavares, 2003), a qual se efetiva no desenvolvimento curricular e nas práticas letivas ao mesmo associadas (Roldão, 2013).

Analisa-se, neste ponto, porque integra os relatórios (embora não tenha sido da responsabilidade das equipas, mas dos respondentes) a afirmação 4, do Q3: "os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas" – lembrando que o AE A foi avaliado na fase-piloto (2017), prévia à inserção deste instrumento nas visitas e que foi escasso o preenchimento do Questionário Q3 (instrumento do III AEE, em anexo aos relatórios de cada AE) pelos respondentes do Estudo 4: nenhum docente dos AE A e AE K, participantes no Estudo 3, realizou o seu preenchimento, destacando-se, apenas o AE J com cinco docentes que o fizeram (Tabela 6). Esta é uma situação relevante, já que o mesmo continha itens de afirmação que foram problematizados na investigação, com os participantes dos Estudos 2 e 3 - bem assim, porque, parte do presente questionário (Estudo 4), se dedica a essas mesmas questões – com uma nova formulação, já explicitada no Capítulo V.

Tabela 6- Respondentes ao Questionário Q3, colocado pela AEE, no seu III Ciclo

AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE I	AE J	AE K
0	1	2	2	1	3	2	2	5	0

Apresentando os dados recolhidos no tratamento do Q3:

Quanto à afirmação 4: "Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas", a Tabela 7 permite perceber que a quase totalidade (numa média[62] de 90 %) dos respondentes concordou, ou concordou totalmente com a afirmação, sendo que 40% destes concordaram totalmente – resta saber o que entenderiam que esta traduziria.

Tabela 7- Resultados da afirmação 4 do Q3- III AEE

	AE B %	AE C %	AE D %	AE E %	AE F %	AE G %	AE I %	AE J %	AE K %	Média %
Concordo totalmente	3,6	40,4	46,3	52,9	46,7	44,7	37,7	28	60	40
Concordo	54,6	57,3	50,4	43,2	48,3	48,8	55,4	64	35,7	50
Discordo	4,3	0	0,8	1,9	1,7	1,2	0	4	0	1,5
Discordo totalmente	0	0	0	0	0	1,2	0	0	0	0,1
Não sei	4,3	1,1	1,6	1,3	3,3	1,2	2,6	4	4,3	2,6
Não respondeu	1,2	1,1	0,8	0,6	0	0	0,7	0	0	40,

No Estudo 2, **as referências à autorregulação foram circunscritas a três Diretores**: AE F e AE G (este, com duas referências) e o AE A (com seis). Este Diretor tece considerações valorizando o conceito e o processo, na sua polissemia:

i) associada à escola, próxima, mas distinta da autoavaliação:

> O quadro de referência, na fase preparatória em que fomos avaliados, era mais voltado para a avaliação: o pilar era a avaliação. (...) e quando vejo aqui a palavra autorregulação, isto é ir mais longe do que avaliação, é algo permanente, continuado e tem efetivo valor para a melhoria (AE A);

ii) e entre pares, proveitosa e associada à colaboração: "facilita porque, quando há autorregulação, há equilíbrio entre as partes: colaboram para o grupo, cada um com a sua especificidade" (AE A); "por

[6262] Os resultados são apresentados, nos relatórios, em percentagens, pelo que se considerou pertinente traduzir a enfatização dos valores de cada opção de resposta, através da sua média.

tudo isto é que prefiro esta expressão de autorregulação à supervisão"(AE A); "por isso, eu acredito e gosto de trabalhar com os grupos em autorregulação" (AE A). Assinala, porém: "para que tal aconteça na organização, temos que ter pessoas e grupos com capacidade de autorregulação", "há ajustamentos, mas tem de haver princípios comuns e isto repercute-se nos resultados que são aferíveis entre todos", sendo a dimensão do grupo relevante para a sua eficácia: "tenho consciência de que um grande grupo não tem massa crítica e não se autorregula" AE A). Esta afirmação está em linha com resultados do estudo de Miranda (2021), o qual enfatiza as vantagens do trabalho de proximidade, entre grupos mais pequenos e com mais afinidades entre si, em desfavor das reuniões de grande grupo. A exemplo:

> D2- as reuniões com o grupo todo, não - só para uniformizar. As realidades são diferentes e não há uma verdadeira partilha. O pequeno grupo no centro escolar é melhor (...) D5- (...) no grupo grande não te querem ouvir, querem é cumprir calendário (p. 197).

Salienta-se, igualmente, a afirmação do Diretor do AE G, de grande acuidade, a ser retomada, nas opiniões dos Líderes Intermédios: "a autorregulação é mais importante do que as regulações externas, porque, cada um, ter consciência implica perceção da realidade (...) para nos autorregularmos temos de saber o que não está bem, os defeitos" – uma afirmação que se prende com o núcleo do próprio conceito de regulação: tendo por base uma norma: "modo como se ajusta a ação (...) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas" (Barroso, 2022, p. 90).

Por sua vez, o Diretor do AE F coloca-se numa posição de desvalorização: "isto da autorregulação é um embuste. Um professor fraco não melhora [no sentido de não muda, não progride]... melhoria é conseguir que ele dê o máximo de si" – ou seja, que se esforce, dentro das suas limitações: "a regulação não acontece pela observação de aulas, só em alguns casos, alguma coisa... aquele professor que não se faz respeitar não é o outro que lhe vai ensinar. São coisas diferentes, já é assim a personalidade dele" – o que é referido por Marcelo (2009), quanto ao professor rotineiro.

Este Diretor desvaloriza a influência dos pares, assinalada por autores como Fullan e Hargreaves (2001); Canário, 2008; ou Talérien, 2018, entre outros, eventualmente, porque a sua realidade é específica e não possui evidências do contrário, já que, como refere adiante: "se só tenho um professor de cada área, que regulação pode haver?" (Diretor do AE F). Alude, com efeito, à relevância de cada contexto, neste processo, concretamente, quanto à reduzida dimensão do Agrupamento de Escolas que lidera: "é diferente de uma com muitos docentes nos grupos disciplinares" (AE F) – o que implica, por parte do diretor, um ajustamento da regulação nacional ao seu contexto (Barroso, 2022). Esta temática será retomada, quanto à consideração das especificidades dos AE, no Capítulo X.

Para os Líderes Intermédios do Estudo 3, foi interessante notar que se tratava de uma temática nova: um conceito ao qual não tinham prestado atenção, procurando, inclusivamente, fazer os seus raciocínios (que foram partilhando com os pares), chegando à formulação de ideias, ao longo da conversa.

Desta maneira, o grupo focal, de instrumento do investigador, passou a ser (também) um fórum de diálogo, como mencionado no Capítulo V (relativo à metodologia) e é assinalado entre as mais-valias desta técnica de recolha de dados, nas conclusões do estudo de Miranda (2021).

Com efeito, as interações profissionais quotidianas dos docentes parecem concentrar-se no domínio do desenvolvimento curricular, deixando à margem o debate sobre as políticas educativas que lhes dizem respeito. Deste modo, o grupo focal possibilita devolver a investigação aos participantes e cumpre um objetivo primordial: promover a muito necessária discussão entre os docentes sobre esta questão da Avaliação Externa das Escolas, como sobre muitas outras.

As opiniões dos participantes nos grupos focais, como é apanágio desta técnica de recolha de dados, foram diversificadas e mais prolixas, ainda que se evidenciem pontos de encontro com as perspetivas dos Diretores. Para o efeito, foi solicitado o diálogo a partir da afirmação 4, inscrita no Q3 ("os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas"), tendo-se destacado as seguintes conjeturas:

i) refletir para melhorar, que está, na perspetiva dos coordenadores de Equipas de Autoavaliação dos AE G e AE K, associada à avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar, apoiada no SAC (Sistema de Avaliação e Classificação das Aprendizagens) e cumprindo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: "fala de autorregulação (...). Não apenas das aprendizagens, como dos processos e dos resultados da aprendizagem, da seleção de materiais e do desenvolvimento das atividades mais eficazes para atingir as aprendizagens. Faço isso (...) frequentemente e aprendo" (AE K); "refletir sobre o que eu fiz, não justificando, mas refletindo e avaliando. Para mim, na frase da citação falta a palavra «melhoria». Seria: "na melhoria das suas práticas pedagógicas" (AE G). Afirmações em linha com o entendimento da terminologia, já assinalado no Capítulo III (ponto 3. 4), como: i) "uma forma especializada de pensar" (Alarcão (1996, p. 75); ii) de melhoria a partir "da análise do seu próprio perfil de observação" (Day, 2001, 157).

Esta mesma perspetiva também é afirmada por outros Líderes Intermédios: "é uma frase verdadeira [a afirmação 4, do Q3]. A partir do momento em que é reflexiva, sobre as práticas e em que tentamos melhorar e evoluir" (Coordenador de Estabelecimento EB1, AE C); "temos mesmo essa necessidade por causa dos alunos. Cada vez mais é difícil conseguir que eles aprendam, temos de trabalhar de

forma diferente. Há a necessidade de refletir para mudar" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C). É, assim, uma autoavaliação: "eu digo que esta autorregulação é autoavaliação das minhas práticas que me vai ajudar a fazer novas planificações, tendo em conta se ela foi eficaz" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE G) – um entendimento conotado com orientação, autorreflexão e pensamento crítico, referidos por Habermas (2013), decisivo para a construção de conhecimento e, consequentemente, com repercussões nas práticas docentes (Day, 2001);

ii) a regulação por pares e trabalho colaborativo, considerada como autorregulação entre docentes: "a partilha com os colegas: eu não estou a conseguir, vocês têm alguma ideia? E os colegas dão ideias e estratégias" (Coordenador de Estabelecimento EB1, AE C);

iii) em função de um padrão (como, já atrás, havia referido o Diretor do AE G): "é regulação de mim próprio, mas só me regulo em função de uma meta, uma planificação estabelecida, uma linha orientadora. É comigo, mas em função de algo exterior, como os trabalhos do departamento, ou da secção" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE E); "as tabelas, os registos, as grelhas, para ver se é preciso mudar estratégias" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E);

iv) para ajustar o desenvolvimento curricular: "temos um aluno com alguma dificuldade, eu própria tenho de me regular, tomar medidas de acordo com as caraterísticas do aluno" (coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E); "nós conhecemos a turma e ajustamos as atividades à turma... mediante os alunos, avaliamos e ajustamos" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE D); "quando alguma coisa não funciona, damos a volta, refletimos no que fazer" (Coordenador de Departamento do grupo 100); "eu entendi que era, no meu dia-a-dia, o recurso a instrumentos e mecanismos que me permitem perceber se o que estou a fazer na sala de aula está a ter efeito e contribui para o sucesso dos alunos (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G) – perspetivas em linha com as descritas no Capítulo III (ponto 3.4), entre as quais as assinaladas por Amaral et al. (1996, p. 103): "descrição: o que faço? O que penso? [...]; interpretação: o que significa isto? [...]; confronto: como me tornei assim? [...]; reconstrução: como me poderei modificar?", de autoconhecimento, ou seja: "a consciousness (...) a reflexively and critically achieved insight[63] (Pacheco, 2023, p. 116);

v) a avaliação dos resultados também é mencionada, sendo a *accountability* (Janela-Afonso et al. 2020) uma mola de força omnipresente na AEE, sobretudo, na sequência do seu segundo ciclo (Fialho et al., 2020): "Para além da minha própria regulação, também me refiro em relação aos resultados. A avaliação com os alunos. Não é só a mim e ao meu trabalho, também em relação aos resultados

[63]Tradução própria: uma consciência (...) um autoconhecimento alcançado de forma reflexiva e crítica.

deles" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G). Estas afirmações encontram eco em resultados do metaestudo de Sousa et al. (2016): "o efeito organizacional", com implicações na reorganização das escolas: "aumento da burocratização do trabalho docente e do clima de controlo administrativo. Este efeito está correlacionado com a consolidação do processo de autoavaliação, a promoção do trabalho colaborativo e a valorização dos rankings" (p. 68);

vi) uniformização; responsabilizar; articulação (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E); colaboração (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE G) – são outras correspondências para o termo, estas um pouco à margem da autorregulação, mais próximas da regulação, pelas lideranças: uniformizar, responsabilizar, enquanto termos associados à regulação burocrática, de Barroso (2005); e da colaboração entre os pares: articulação, enquanto colegialidade forçada pelas lideranças, referida por Caetano (2003), mas que também pode ser entendida como cooperação, enquanto prática na qual os docentes "podem ter objetivos e programas de ação separados e autónomos" (Day, 2001, p. 46), ou, ainda, nível inicial na escala gradativa das interações profissionais docentes: comunicações ocasionais, de convívio (Lo, 2020). Neste raciocínio, tais aceções não foram usadas (como outras, também à margem do conceito) na criação das categorias de resposta do inquérito por questionário do Estudo 4, adiante mencionado.

Cruzando as perspetivas dos Líderes Intermédios e dos Diretores, com a ajuda do Quadro 13, percebe-se a confluência de ideias, seja no que concerne à autorregulação, seja atinente a alguma confusão entre os conceitos de autorregulação e regulação por pares.

Desta confluência, quanto ao conceito de autorregulação, derivaram categorias (apresentadas na última coluna da primeira linha do Quadro 13) originando itens da Questão 15, do inquérito por questionário, colocado aos docentes, no contexto do Estudo 4. As demais, já mencionadas, estão (segundo as ideias dos teóricos que foram abordadas no ponto 3.4, do Capítulo III), mais próximas dos conceitos de regulação por pares e por lideranças. Também de mencionar, uma aceção que se atém aos resultados – estando, todas estas, registadas na primeira coluna do presente Quadro 13.

Conceito	**Diretores**	**Líderes Intermédios**	**Itens Questão 15 do Estudo 4**
Autorregulação	Diretor AEG- cada um ter consciência implica perceção da realidade (...) para nos autorregularmos temos de saber o que não está bem, os defeitos	Refletir sobre o que eu fiz, não justificando mas refletindo e avaliando (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE G); Também à forma como se trabalha, ajustar a nossa prática (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D); Refletir sobre a prática e para nos atualizarmos e renovarmos (Coordenador de Estabelecimento	• Autocrítica • Autoavaliação • Melhorar o que eu fiz • Ajustar a minha prática

		EB1/JI, do AE C); Autorregulação pressupõe autoavaliação: partimos dela Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A)	
Regulação por pares e trabalho colaborativo	Diretor AE A- vai muito além de autoavaliação e tem resultados melhores, mais contínuos e mais eficazes (...) a supervisão pressupõe hierarquia (...) que não está presente na autorregulação pelos pares (...) os outros colegas do grupo orientam (...) colaboram para o grupo (...) há ajustamentos, mas tem de haver princípios comuns e isto repercute-se nos resultados que são aferíveis entre todos	Acatar as ideias do outro e chegar a consenso para que haja articulação de forma efetiva (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE J); Conhecemo-nos todas bem e sabemos como cada uma trabalha e naquilo em que é melhor e pedimos a sua colaboração. (Coordenador de Departamento Grupo 110, do AE J); A partilha com os colegas: eu não estou a conseguir, vocês têm alguma ideia? E os colegas dão ideias e estratégias. (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE C)	
Regulação pelas lideranças		Uniformização (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE E); Responsabilizar (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E)	
Resultados		Para além da minha própria regulação, também me refiro em relação aos resultados. A avaliação com os alunos (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G)	

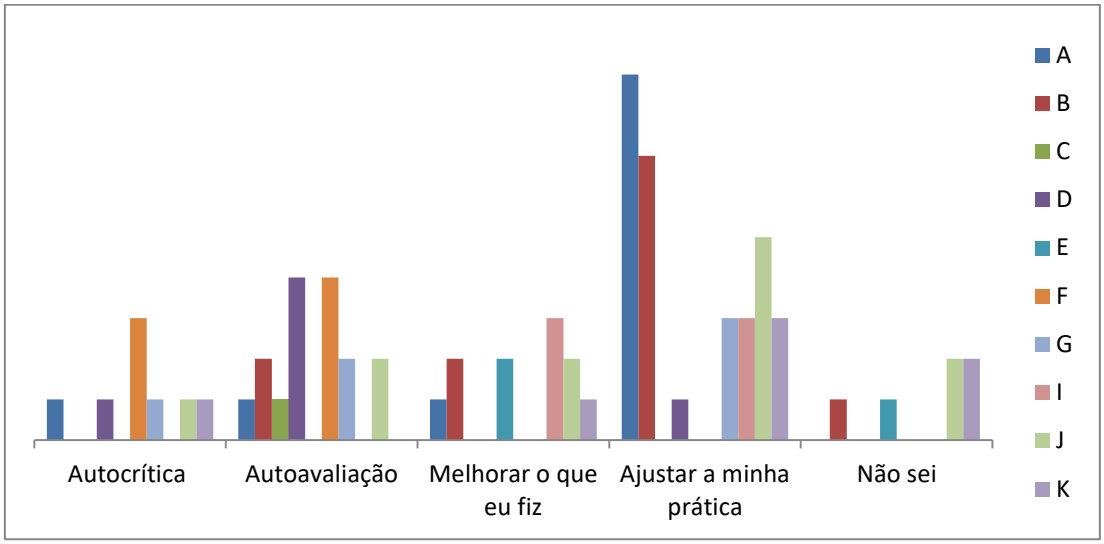
Quadro 13- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de autorregulação

No Estudo 4, foi, neste seguimento, inscrita a Questão 15, do questionário *online*: "Neste 3.º ciclo de AEE, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, foi introduzida uma linguagem um pouco diferente da anterior, falando de "autorregulação"; "regulação entre pares e trabalho colaborativo"; e "regulação pelas lideranças". Na sua opinião, o que pretenderá significar o termo autorregulação? (por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica o termo)".

Além dos já mencionados quatro itens (autocrítica; autoavaliação; melhorar o que eu fiz; ajustar a minha prática) incluiu-se a opção "não sei" e a possibilidade de propor um outro sinónimo.

O Gráfico 5 apresenta os resultados do Estudo 4, quanto à autorregulação. Optou-se por não indicar as frequências, uma vez que estas não são significativas, neste ponto. Interessa, sobretudo, perceber quais as mais e as menos escolhidas.

Gráfico 5- Resultados das opções de resposta à Questão 15,selecionadas pelos participantes do Estudo 4



Como se percebe da leitura do Gráfico 5, "ajustar a minha prática" foi o sinónimo com o qual os docentes de sete AE mais se identificaram.

Também respondentes de sete AE, mas em menor quantidade, consideraram pertinente a opção "autoavaliação".

A autocrítica foi menos valorizada – um sinónimo que tinha sido empregue, no grupo focal, por um Coordenador de Departamento do grupo 110, do AE A: "é autocrítica. É assim: se correu bem, estou feliz, vou aplicar e partilhar com os colegas", mas que também incidiu no ajuste de práticas: "eu consigo ajustar-me e dar a melhor resposta, sou capaz de fazer uma reflexão comigo próprio" – perspetivas em linha com as dos participantes dos Estudo 2 e 3.

Paralelamente, dois respondentes do Estudo 4 optaram por assinalar o item de outras aceções e deixaram as suas opiniões nas suas próprias palavras: uma delas, associando a uma regulação burocrática, normativa (Barroso, 2005), em linha com opiniões de Líderes Intermédios [64] : "autorregulação significa definição de regras, por quem está a ser alvo de regulação" (AE B); a outra, congregando numa frase algumas das opções propostas na Questão 15, no sentido de uma melhoria sustentada na permanente reflexão: "melhorar o que se faz, mas tendo consciência do trabalho realizado e autocrítica" (AE J).

[64] Concretamente, o Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E).

8.2- Regulação pelas lideranças

Analisando, agora, as evidências de regulação pelas lideranças, inscritas, pelas equipas de avaliação externa das escolas, nos relatórios dos AE participantes, lembra-se a intencionalidade em que se inscreve, descrita no contexto do Domínio de Prestação do Serviço Educativo como: de planificação e acompanhamento – mas que, em função das atribuições que são cometidas ao conceito (Capítulo III, ponto 3.4), pode ser de correção; de revisão e ajustamento (Brigas, 2012); ou até, mesmo, uma regulação de influência, ou "regulação *soft*" (Carvalho, 2011) que não regulamenta, não impõe, mas propõe, sugere, determinadas orientações; incentiva a práticas e atitudes. Aliás, Morgado (2013) assinalou o papel decisivo das lideranças intermédias, enquanto agentes ativas de promoção de atitudes de colaboração e diálogo; dinamizadoras de melhoria e de inovação; favorecedoras da criação de condições para alterar as práticas pedagógicas (Morgado e Pinheiro, 2011).

Nos relatórios das equipas (Estudo 1), estas ideias estão presentes: "a regulação efetuada pelas lideranças intermédias tem vindo a acentuar-se e a assumir um papel mais determinante na condução de uma estratégia de sucesso e na concretização da missão do Agrupamento" (AE G); "as lideranças intermédias são valorizadas e reconhecidas pelo seu dinamismo, com forte ligação ao meio envolvente, que é mobilizador de recursos e de ações com impacto na qualidade das aprendizagens" (AE F); "as lideranças intermédias são respeitadas e corresponsabilizadas, exercendo as suas competências cooperativamente" (AE K). A equipa de AEE que visitou o AE D sublinha: "assumem especial relevância a valorização dos diferentes níveis de liderança e o incentivo sistemático à participação dos diferentes atores educativos" – uma perspetiva essencial que será retomada no Capítulo X.

Em alguns casos, há alguma promiscuidade, nas palavras das equipas, entre as funções do Diretor e das Lideranças Intermédias, conjugando ambas na mesma função, ou atitude de regulação, e passíveis de serem associadas aos estilos de liderança mencionados no Capítulo III (ponto 3.7: liderança para a aprendizagem; liderança transformacional; liderança autêntica; liderança distribuída; liderança *player* do sistema). São exemplos:

i) Liderança para a aprendizagem, numa regulação de correção, ou de revisão e ajustamento: "concretizam-se na análise periódica do cumprimento do planeamento curricular, dos resultados académicos e na definição de estratégias para promover o sucesso" (AE D); "resulta essencialmente de procedimentos informais e das reflexões efetuadas nos diferentes órgãos e estruturas educativas, com reajustamento de alguns procedimentos" (AE I); "visão de uma educação global e integrada, de base humanista, orientada para a melhoria das aprendizagens e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória" (AE B); "o diretor, a sua equipa e as lideranças intermédias desenvolvem um trabalho orientado para o alcance das metas e dos objetivos educacionais" (AE I);

ii) Liderança transformacional: "há consistência no que concerne à regulação do planeamento a médio e longo prazo e ao desenvolvimento da atividade docente, com vista à contínua melhoria, por parte das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica" (AE F); "motivação e mobilização das lideranças e da comunidade educativa para a melhoria da ação global do Agrupamento" (AE J);

iii) Liderança autêntica: "ação da liderança de topo e das lideranças intermédias, no envolvimento e acolhimento de todos os profissionais, reforça o sentimento de pertença e favorece a realização de um trabalho de proximidade" (AE C); "promoção de um ambiente escolar seguro, acolhedor, inclusivo, promotor do bem-estar pessoal e social de alunos, docentes e não docentes (...); utilização de vias e meios diversificados e eficazes de comunicação interna" (AE E); "promoção de dinâmicas, em todos os Estabelecimentos, que contribuem para um ambiente escolar seguro e socialmente cordial, reconhecidamente favorecedor do bem-estar pessoal (AE G); "o clima organizacional que se tem vindo a construir sob o lema Escola dos sorrisos pauta-se (...) pela motivação e pelo forte empenho das pessoas, quer no âmbito do seu desenvolvimento profissional, quer no âmbito do cumprimento das metas e dos objetivos educacionais" (AE D); "liderança presente, disponível e solidária, orientada por objetivos claros e transparentes, centrada no bem-estar, sucesso académico e desenvolvimento pessoal de todos e de cada um" (AE C); "a atuação discreta e de proximidade do diretor (AE A);

iv) liderança distribuída, colaborativa: "o diretor, recentemente eleito, aposta numa liderança aberta e partilhada com a sua equipa (...) consequente responsabilização das lideranças intermédias e demais intervenientes educativos, como forma de garantir o envolvimento, a participação e valorização da sua ação". De notar a conclusão destas ideias: "a maioria dos intervenientes educativos sente-se motivada para o desempenho do seu papel, assumindo-se pertença de uma comunidade aprendente, em busca da melhoria contínua" (AE J);

v) liderança *player* do sistema: "a implementação de projetos e programas de âmbito local, nacional e até internacional, nos quais são trabalhadas as dimensões científica, desportiva, artística e cultural, envolvendo toda a comunidade educativa" (AE E); "visão estratégica orientada para a melhoria da qualidade das aprendizagens assente na inovação tecnológica e pedagógica, mobilizadora da comunidade educativa na sua consecução. Aposta em equipamentos digitais móveis e tecnológicos, em parceria com a comunidade, como ferramentas de suporte à aprendizagem, potenciadoras de um trabalho mais motivador e autónomo" (AE I); "incentivo ao desenvolvimento de projetos locais, nacionais e europeus e consolidação de uma rede de parcerias estratégicas com diferentes entidades

públicas e privadas, promotoras de maior qualidade das aprendizagens e de ambientes mais favoráveis ao sucesso e à inclusão (AE J); "as parcerias e os protocolos estabelecidos com diversas instituições e empresas têm mobilizado recursos e têm sido desenvolvidos em benefício dos alunos, da promoção da qualidade das aprendizagens e da inclusão escolar e inserção social de todas as crianças e de todos os alunos. A diversidade, multiplicidade e qualidade de projetos locais, nacionais e internacionais, têm permitido enriquecer e desenvolver o currículo e promover a equidade na aquisição das aprendizagens" (AE K).

Recolhidas tais evidências, é altura de relembrar a questão de Morgado e Pinheiro (2011), assinalada no Capítulo III (ponto 3.5): será que as mudanças legislativas que introduziram alterações organizacionais e estruturais nas lideranças, influenciaram o seu pendor positivo, interventivo, essencial, enquanto agentes de melhoria, incentivadores da qualidade educativa, através das práticas colaborativas e participativas entre pares?

A resposta é claramente negativa: os docentes Líderes Intermédios – como os Diretores – continuaram a afirmar-se como exemplos de proatividade, de tal forma que podem ser reafirmadas as conclusões do estudo destes investigadores: "influência das lideranças desenvolvidas pelos coordenadores das diferentes estruturas intermédias nas dinâmicas curriculares da escola, entre as quais se enfatiza o impacto das dinâmicas dos líderes intermédios" (Morgado & Pinheiro, 2011, p. 10).

Mais de uma década volvida, atravessando os mares revoltos de um II AEE marcante, em termos de hiperbolização do impacto dos resultados escolares nos relatórios (e classificações) dos AE, que acentuou a centralidade da performatividade e da *accountability* (cuja pesada herança ainda perdura em muitos relatórios do III AEE, mesmo que este último ciclo tenha alcançado a refocalização nos processos do desenvolvimento curricular, mais do que nos resultados e nos *rankings* das escolas), os líderes continuam a ter um papel essencial – a julgar pelos dados colhidos nos relatórios dos AE participantes nesta investigação.

Depois das perspetivas das equipas de AEE (Estudo 1, de análise documental), procede-se à apresentação e reflexão a partir das entrevistas aos Diretores (Estudo 2).

Nestas, foi possível identificar os respetivos estilos de liderança, mas, também, as suas conjeturas em torno das Lideranças Intermédias – iniciando-se a apresentação e discussão por estas últimas com uma referência basilar do AE A quanto ao líder intermédio: "designado em função das regras que existem para tal (como a antiguidade, ou a formação) e, para o designar implica conhecer bem, para poder perceber qual a pessoa mais adequada para ser líder".

Para os Diretores (Estudo 2), o papel destas lideranças intermédias é essencial no sucesso da operacionalização do que entendem como essencial para a qualidade do serviço prestado pela escola, no âmbito do acompanhamento dos seus pares, da orientação dos mesmos para potenciar os progressos dos alunos e, em síntese, para a melhoria da escola – sejam líderes designados pelos Diretores, ou líderes emergentes. A distribuição das opiniões dos Diretores sobre as funções das Lideranças Intermédias foi a seguinte:

i) acompanhamento: "monitorização das práticas nas áreas disciplinares, conselhos de turma, conselho pedagógico (...). Entendemos a regulação como monitorização: é acompanhamento e divulgação e discussão nesta área que é feita em termos de planificação anual, de aulas de ensino aprendizagem; do referencial para e das aprendizagens onde constam os critérios de avaliação; de resultados dos alunos e do PAA e da estratégia de educação para cidadania (AE H); "os coordenadores também fazem acompanhamento" (AE E);

ii) colaboração nas responsabilidades do Diretor, ao nível da liderança distribuída: "as valências de hoje exigem muito. Precisamos das lideranças intermédias para completar o que falta. Torna-se difícil sem isso. (AE G);

iii) relevância do seu trabalho: "o parecer da AEE foi muito positivo (...) o trabalho desenvolvido nas Lideranças Intermédias e nos Diretores de Turma (AE C);

iii) papel essencial na consecução da melhoria: "eu, enquanto Diretor, investi muito nos materiais e agora sei que preciso de implementar o uso, criar hábitos de utilizar na sala com a ajuda de lideranças emergentes e de Lideranças Intermédias" (AE D). Evidenciam-se, com efeito, as lideranças emergentes, quanto ao valioso contributo destes não-designados docentes, que se fazem valer, ouvir e respeitar pela sua atuação, exemplo e carisma; desempenham, também, tarefas de proximidade com as problemáticas e assim podem intervir mais eficazmente:

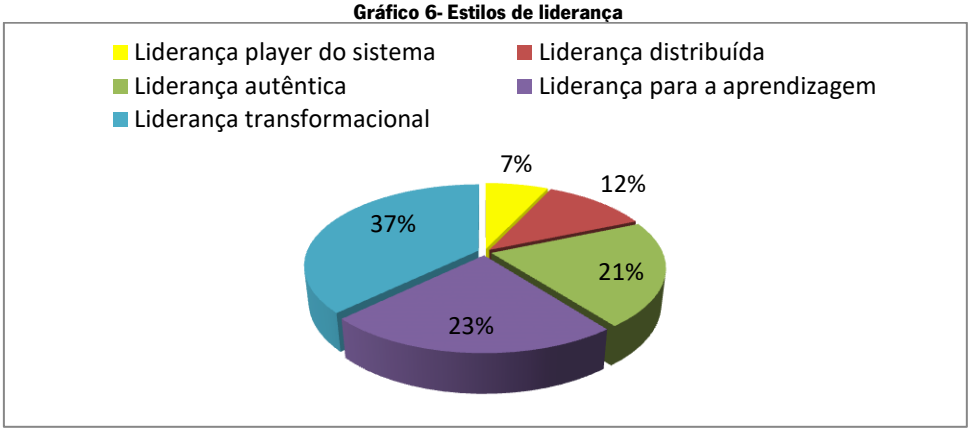
iv) líderes emergentes: "aqui, nestes grupos, nem sempre é o líder nomeado, o coordenador, por exemplo, que foi designado, que é o motor, o gerador das sinergias...são líderes informais" (AE A);

> há, no agrupamento, grupos que não são os correspondentes às estruturas intermédias tradicionais (grupo disciplinar, departamento,...). São grupos funcionais, por exemplo, que articulam diferentes atores de diferentes áreas e com diferentes funções para responder a necessidades dos alunos(...) e nem precisam de uma liderança formal. Docentes nestes grupos podem observar situações e problemas e ajudar os alunos de uma forma mais direta (AE A).

Nas respetivas entrevistas, foram, igualmente, percebidas as conceções dos Diretores acerca das suas funções na Escola, enquanto líderes, situação que conduziu a um estudo paralelo à investigação, sobre a visibilidade dos estilos de liderança, nas suas entrevistas.

Com exceção do AE H, cada Diretor evidenciou vários estilos de liderança, relativos a distintas funções do cargo, cujas frequências de segmentos identificados na análise de conteúdo categorial, apoiada no *software* MAXQDA – não atinentes a cada um deles, mas quanto aos estilos de liderança – está inscrita, em termos percentuais, no Gráfico 6.

Gráfico 6- Estilos de liderança



Sendo destacada a liderança transformacional (37%), é patente algum hibridismo envolvendo a liderança para a aprendizagem (23%) e a liderança autêntica (21%).

O exercício de uma liderança transformacional parece ser, com efeito, um objetivo dos Diretores, em vista da sua subordinação ao poder central, de prestação de contas (Lima et al., 2020). Já a liderança para a aprendizagem é assumida pelos Diretores, numa perspetiva de organização de recursos e dos docentes, para maximizar os resultados dos alunos.

Trata-se de uma responsabilidade de "prestação de contas para fora" (Lima, et al., 2020, p. 285), mas não apenas envolvendo a sua subordinação ao poder central: o eco junto da sua comunidade educativa é muito valorizado – para alguns, o mais importante: "fideliza os alunos pela sua atitude pedagógica (...). Para os pais isso é qualidade, bom trabalho e boas médias (...), para ficarem na sua primeira opção na entrada na universidade (...) é por isso que os alunos fogem para esta (AE F); "confiança que as pessoas, as famílias, depositam em nós" (AE E). Quanto à liderança autêntica emerge, nas palavras dos entrevistados, legitimando a sua investidura, como Diretores.

Passando a uma abordagem por Diretor, será de assinalar, em primeiro lugar, que, apesar de se tratar de um órgão unipessoal, são poucos os momentos em que o Diretor se assume como tal, preferindo enquadrar-se numa equipa de trabalho (a direção).

Com efeito, vários dos Diretores raramente, ou nunca, utilizaram a palavra "eu", substituindo-a por "nós", relativamente a ações, atividades, estratégias de atuação, linhas de orientação: "estamos focados em novos parâmetros" (AE D); "temos reuniões expressamente para isso" (AE B), uma posição em linha com o referido por Lima et al. (2020): os investigadores depararam-se com a forma "plena de equívocos" como os Diretores se referiam ao seu cargo, recorrendo a um conjunto de nomenclaturas: "direção, equipa de direção, órgão de administração e gestão", a qual contraria a "distinção concetual" presente no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Esta ambiguidade reflete-se na forma como é entendida por si próprios, a ação dos Diretores, os quais, como já foi mencionado, apesar da tendência para um estilo predominante, assumem diferentes posicionamentos, em função da diversidade das suas funções e dos contextos, traduzindo-se na manifestação, por cada um deles, de mais do que um estilo de liderança (Quadro 14) – exceção feita, como também foi mencionado, para o Diretor do AE H, o qual se centra exclusivamente no seu papel de facilitador: "claramente a qualidade das aprendizagens dos alunos".

Liderança para a aprendizagem	Que os alunos tenham o melhor resultado possível. Queremos ser muito bons, mas nós trabalhamos com alunos e temos de lhes dar todas as ferramentas para que a sua formação não seja redutora das suas opções profissionais e académicas de vida. Preparamos os alunos para o seu percurso académico e social (AE E).
	Eu atribuo as turmas em função da competência do professor, para que os alunos possam ter os melhores resultados em cada ano (AE F);
	O papel do diretor é de facilitador de quem esta na sala de aula com os alunos (AE G);
	Além de fazerem as aprendizagens, tratamos dos alunos, porque é essencial dar-lhes conforto (AE K).
Liderança transformacional	Investi muito nos materiais e agora sei que preciso de implementar o uso, criar hábitos de utilizar na sala (AE D);
	O primeiro passo foi criar pares educativos em que era dada liberdade aos professores para se organizarem em pares (...). O objetivo não era classificar, mas melhorar (AE G);
	Eu coloquei propositadamente nas salas um trabalho que eu queria que fosse indicador aos alunos de apoio (AE J).
Liderança autêntica	Coerente, assente em princípios e valores que saem para a comunidade: a noção de um AE transparente, coerente, correto (...). Uma liderança pelo exemplo (AE A);
	Podem-me chamar ingénuo, mas nós aqui, somos corretos (AE B);
	Mas também uma escola se mede pelos indicadores de satisfação das pessoas e se acontece insatisfação, que não seja a escola a razão. É importante as boas condições de trabalho e a confiança que as pessoas, as famílias, depositam em nós (AE E).
Liderança distribuída	Assumo a delegação de competências (AEA);
	A função do diretor depende muito das lideranças intermédias (...) É o mais importante esta rede de estruturas de liderança intermédia. A força de uma organização está no seu elo mais fraco (AE G);
	As coisas passam por mim, mas não estão centralizadas em mim. Acho que a metodologia de trabalho de um AE é o reflexo do seu diretor (...) é uma pessoa que tem uma visão para o agrupamento, mas

	depois tem que agregar a si todas as pessoas do AE, tem que partilhar a sua visão e validar ... quando se quer implantar, por exemplo, uma metodologia de projeto, ao início a mudança causa sempre dificuldades. É preciso que o líder tenha apoio de dentro. Não se pode impor, não funciona (AE I).
Liderança *player* do sistema	Já nos pautávamos pelo ensino experimental e utilização de tecnologias (AE D);
	Muitos alunos não têm oportunidade de explorar coisas mais urbanas ... então, temos valorizado o ensino articulado da música e da dança; também nas AEC. Criaram-se disciplinas: movimento e drama, multimédia... Tentamos envolver a comunidade, trazê-la à escola. Envolvemos ativamente associações que vem apresentar algo, fazer torneios (AE J);
	Metodologias diferenciadas em contexto de sala de aula, como a sala de aula invertida (...), a integração de projetos ligados à comunidade, direccionados para práticas inovadoras; (...) virando-nos para o exterior, em projetos europeus, por exemplo, como Erasmus, eTwinning, clube europeu... Uma escola que se fecha em si mesma não consegue avançar, porque falta esta visão de globalidade de comunidade. Fica muito centrada na sala de aula e nas dinâmicas da sua escola (AE I).

Quadro 14-Exemplos de conceções dos Diretores sobre as suas opções de liderança

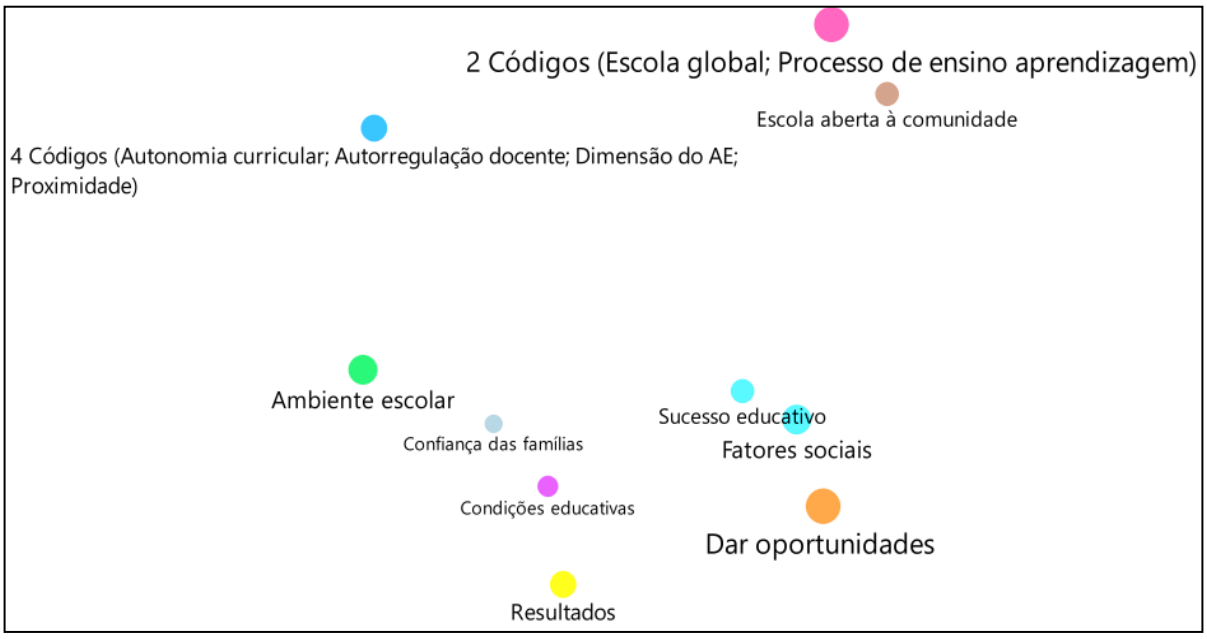
Apesar de escassas, há referências ao cumprimento dos seus Projetos de Intervenção: "pensando no meu projeto de intervenção, um projeto de gente"- AE A), mas, sobretudo, perpassa o sentimento de missão: "uma escola de gente feliz e realizada" (Entrevista ao Diretor do AE A) e um sentimento de humanidade: "tratamos dos alunos, porque é essencial dar-lhes conforto" (AE K).

Nesta missão, é visível uma perspetiva de busca pela valorização do envolvimento da comunidade escolar, pela partilha do poder, "traduzida em modos de trabalho, de gestão e de liderança mais ou menos próximos do ideal democrático ou de uma conceção sociocomunitária de autonomia democrática" (Lima et al., 2020, p. 288).

Enquadrada nesta visão dos Diretores sobre o que é essencial na melhoria da escola, a Figura 11 (retirada da análise de conteúdo das entrevistas individuais, com apoio no *software* MAXQDA), permite perceber a valorização da vertente humana da formação e apoio aos alunos em todas as suas dimensões.

Assim, entre múltiplos fatores considerados essenciais para a qualidade educativa da sua escola, são enfatizadas questões mais associadas aos alunos, não só quanto aos resultados, como quanto ao apoio social: "além de fazerem as aprendizagens, tratamos dos alunos, porque é essencial dar-lhes conforto" (AE K). É referida a importância de dar oportunidades: " temos de lhes dar todas as ferramentas para que a sua formação não seja redutora das suas opções profissionais e académicas de vida" (AE E).

São, igualmente, salientadas questões associadas à visibilidade da qualidade do agrupamento, como a abertura à comunidade e a: "confiança que as pessoas, as famílias, depositam em nós" (AE E) e, ainda, questões associadas ao agrupamento, como o ambiente escolar, condições relativas aos docentes e à organização do processo de ensino-aprendizagem: "metodologias diferenciadas em contexto de sala de aula" (AE I).



- **Figura 11- Fatores essenciais na qualidade educativa da escola, na perspetiva dos Diretores**

Finalmente, neste âmbito de visão e de missão, como se evidenciou no Quadro 14, começa a vislumbrar-se uma perspetiva de liderança menos centrada apenas na escola, mais aberta à inclusão dos contextos; à implicação de agentes que possam trazer mais-valias e oportunidades aos alunos; e à interpenetração da globalização que vivemos na atualidade, aos níveis da participação assumida e sedimentada, em projetos internacionais, bem como da inovação, pela implementação de novas modalidades pedagógicas, bem como da colocação das tecnologias digitais ao serviço das aprendizagens.

O Diretor D, por exemplo, antecipando-se a legislação publicada, fez formação em educação inclusiva e implementou-a; equipou os estabelecimentos com tecnologias de vanguarda, colocando-as em prática e ao serviço de novas abordagens metodológicas; envolveu diferentes níveis de ensino e a comunidade em alterações no paisagismo do edifício da escola-sede.

Ou seja: alguns Diretores já se perspetivam como *players* que pensam a escola como um sistema aberto e articulado com outros sistemas e que procuram colocar em jogo, em campo, as múltiplas potencialidades do mundo atual, envolver e fidelizar parceiros, sempre tendo como meta a melhoria da qualidade educativa da escola (Fullan, 2014; Jesus, 2021).

Por último, neste ponto, lugar para o desabafo do Diretor do AE G: "precisamos de ajudas e de achegas. É muita coisa: somos responsáveis pela parte económica, sem uma assessoria financeira; pela jurídica, sem assessoria jurídica e as valências de hoje exigem muito" – um exemplo concreto do dilema de uma posição de "centralidade periférica" (Lima, et al., 2020, p. 285), em que o Diretor se

encontra, mas, ao longo das afirmações dos Diretores evidenciou-se uma clara afirmação das suas ações, das suas opções e da sua liderança.

Estabelecendo um paralelismo com a investigação de Matos (2017), realizada, em contexto de doutoramento em Liderança Educacional, com foco nas práticas de liderança de diretores, vivenciadas em contexto de AEE, percebeu-se que estas se centram numa liderança autêntica, instituindo um clima positivo, de segurança e bem-estar, mas, também, de liderança distribuída: "Permitir que os outros ajam", e de liderança transformacional, motivando para práticas de colaboração. "Mostrar o caminho" e "Encorajar a vontade" (p. 312).

Entre as questões da investigação de Matos (2017), salienta-se, quanto ao conhecimento do tipo de impacto da AEE na sua liderança, uma atitude positiva perante o desafio colocado pela ação avaliativa das equipas e um esforço no sentido de promover a melhoria nos pontos apontados pelas mesmas – questão não tão consensual no presente estudo, como será, explicitado no Capitulo XI.

Dá-se, agora, continuidade à apresentação de resultados com as **perspetivas dos Líderes Intermédios, recolhidas nos grupos focais (Estudo 3)**, extrapolando dos diálogos as suas conceções sobre o conceito de regulação pelas lideranças, solicitada com apoio na leitura do respetivo ponto do quarto campo, do Quadro de Referência do III AEE (IGEC, 2023).

Nos diálogos entre os participantes, perceberam-se diferentes orientações, desde a solicitada, de explicitação do conceito, a outras.

Quanto ao conceito, mais uma vez se verificou que, sob a mesma terminologia, havia a concatenação de diferentes sentidos – aliás traduzindo a falta de explicitação presente no referido Quadro de Referência, onde apenas se afirma o seu contributo para a melhoria[66]:

i) o que significa regulação: quanto a este item apenas se salienta a opinião do Coordenador de Estabelecimento JI do AE I: "reflexão nas práticas". Tratando-se, porém, de uma opinião mais direcionada para a autorregulação, não será registada na construção de categorias para constituir o respetivo ponto do inquérito por questionário do Estudo 4.

ii) regulação pelas lideranças - sendo que estes participantes se referem ao seu próprio trabalho como líderes de estruturas intermédias: "faz-se no conjunto do agrupamento, quando fazemos planificações, definimos os critérios de avaliação, partilhamos as nossas práticas e percebemos se estamos a atingir, ou não, determinados objetivos" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE B); "monitorização" (Coordenador de Estabelecimento EB1 do AE E); "para conseguir avaliar e ter resultados" (Coordenador Departamento grupo 110, do AE E); "reuniões para ver em que ponto estamos e não

[66] Conferir o Capítulo III, ponto 3.3.

estamos" (Coordenador de Estabelecimento JI do AE D); "no sentido de estabelecer regras para todos nos orientarmos e trabalhamos de forma equitativa e uniforme, positiva, para todos terem as mesmas oportunidades" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE E); "um caminho condutor" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE E); "normalizar procedimentos" (Coordenador de Estabelecimento JI do AE D); "uniformizar entre estabelecimentos educativos" Coordenador Departamento grupo 100 do AE D); "formalizar" (Coordenador Departamento grupo 100, do AE I); "normalização" Coordenador Departamento grupo 110, AE I); "responsabilizar" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE D); "implica controlo" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE F); "deve haver uma regulação que é o controlo de chefia. Não é uma inspeção, mas também nos dá a liberdade de gerir, conforme a nossa necessidade" (Coordenador Departamento, grupo 100, AE F); "apoio, na regulação pelas lideranças" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE J); "podemos aproveitar para crescer nas nossas práticas com a regulação pelas Lideranças Intermédias (...). Fui à sala da colega e comentei e ela percebeu que eu só estava ajudar a melhorar. Isto é regulação pelas lideranças" (Coordenador Departamento, grupo 100, do AE J).

iii) regulação com base em evidências e prestação de contas – referindo-se ao foco do seu trabalho que, apesar da mudança do referencial, neste III AEE, continua a incidir na *accountability:* "o problema é sempre as evidências" (Coordenador de Estabelecimento JI do AE I); "nós estamos subjugados pelos números e pelas taxas" (Coordenador de Estabelecimento EB do AE I); "sim: nas reuniões que estávamos a fazer ainda agora, no departamento e para a ata, sim, mas no dia-a-dia o que queremos é ajudar o aluno. Sim, há números, mas nós estamos é a trabalhar com a turma" (Coordenador Departamento grupo 100, do AE I); "as tabelas, os registos, as grelhas, para ver se é preciso mudar estratégias" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE D).

iv) supervisão avaliativa: na generalidade dos grupos, os docentes entraram em diálogo a partir das situações vivenciadas nos painéis que integraram, aquando das visitas das equipas AEE: "na AEE fomos massacrados sobre o papel das lideranças na supervisão dos colegas pelos Coordenadores de Departamento que eu não acho que seja esse o caminho. É apenas uma parte, essa da avaliação docente [para a progressão na carreira]" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE G); "a ideia deles é que o coordenador é que é o sabedor e tem a responsabilidade de avaliar, mas, para nós, não é justificável e não deve ser nesse sentido. Se entendermos a supervisão como deve ser, deve ser entre pares: um colega observar outro e partilhar os pontos positivos" (Coordenador Departamento grupo 100, do AE G); "tivemos até uma experiência com os coordenadores a irem assistir a aulas. Era muito interessante ver outras formas de estar, outras práticas" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do

AE J); "é um mundo que eles desconhecem: os professores estão muito ocupados com burocracia e querem (AAE) que os coordenadores que têm o mesmo horário dos colegas vão fiscalizar o trabalho de outros, em outras escolas" (Coordenador Departamento grupo 100, do AE I); "[a regulação] implica comunicação e a supervisão implica obediência e que vão verificar e tu não consegues chegar aqui. Na regulação há mais flexibilidade, como nos apoios. Regular é mais democrático. "Supervisão" é mais hierárquico" (Coordenador de Departamento Grupo 110, do AE A); "acho que esta mudança foi porque a palavra supervisão é considerada avaliação com a indicação de avaliação docente. Um tema ao qual os professores reagem muito mal, mas a verdade é que não há supervisão sem regulação e vice-versa. Um sinónimo? Acho que regular, embora que eu gosto mais da palavra supervisão do que de regulação – parece mais negativa. Um problema que temos é que há falta de clarificação de conceitos" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE G).

A clarificação de conceitos; a perspetiva de associação da supervisão a avaliação; o olhar superior hierárquico, são ideias ainda marcantes nas perspetivas dos docentes e que encontram eco em Seabra et al., (2021, p. 8): "está ainda bem patente nas escolas portuguesas uma desconfiança em relação ao conceito e à prática de supervisão, que se mantém associada aos conceitos de inspeção, controle e avaliação" – porém, as autoras também mencionam que não é esse o entendimento do conceito de supervisão colaborativa, horizontal, mas antes de entreajuda e de apoio: "formativa, horizontal, colaborativa e orientada para a melhoria da escola como uma organização " (Seabra et al., 2021, p. 6). Com efeito, estas investigadoras (2021, p. 9) colocam as perspetivas atuais da supervisão, em Portugal, "entre o desenvolvimento profissional assente em processos horizontais, e a verificação da conformidade, sustentada em processos verticais", tendo, na sua investigação, analisado de que modo os relatórios de AEE valorizam e reconhecem as práticas das escolas, e de que modo contribuem para a modelação e indução de práticas – cujas conclusões serão convocadas, mais adiante.

É, agora, o momento de **cruzar as perspetivas dos Líderes Intermédios e dos Diretores acerca do conceito de regulação pelas lideranças**.

Mais uma vez, são visíveis os pontos em comum entre Diretores e Líderes Intermédios, embora estes sejam mais expansivos, abrangendo, as suas conceções, diversas áreas de ação. A diversidade de perspetivas inscritas na última coluna do Quadro 15 deu origem categorias que constituíram, por sua vez, itens de apreciação pelos participantes no inquérito por questionário do Estudo 4 (Questão 17).

Diretores	Líderes Intermédios	Itens Questão 17 do Estudo 4
	Deve haver uma regulação que é o controlo de chefia (Coordenador de Departamento grupo 110, AE F); implica controlo (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE F)	Controlo
	Querem [AAE] que os coordenadores que têm o mesmo horário dos colegas vão fiscalizar o trabalho de outros, em outras escolas (Coordenador de Departamento grupo 100, AE I); responsabilizar (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE D); Vigiar (Coordenador de Estabelecimento JI, AE A)	Vigilância Avaliação
	O problema é sempre as evidências (Coordenador de Estabelecimento JI, AE I); nós estamos subjugados pelos números e pelas taxas (Coordenador de Departamento grupo 110, AE I); as tabelas, os registos, as grelhas, para ver se é preciso mudar (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE E)	Mostrar evidências Prestação de contas
Monitorização das práticas acompanhamento (AE H); (AE E)	Monitorização (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE E); no sentido de estabelecer regras para todos nos orientarmos e trabalhamos de forma equitativa e uniforme, positiva, para todos terem as mesmas oportunidades (Coordenador de Departamento grupo 110, AE E); um caminho condutor (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE E); normalizar procedimentos (Coordenador de Estabelecimento JI, AE E)); uniformizar entre Estabelecimentos educativos (Coordenador de Departamento grupo 100, AE E); formalizar (Coordenador de Departamento grupo 100, AE I)	Normalização de procedimentos
Articulam diferentes atores de diferentes áreas e com diferentes funções para responder a necessidades dos alunos, (...) podem observar situações e problemas e ajudar os alunos de uma forma mais direta (AE A).	Podemos aproveitar para crescer nas nossas práticas com a regulação pelas lideranças intermédias (...) fui à sala da colega e comentei e ela percebeu que eu só estava ajudar a melhorar. Isto é regulação pelas lideranças (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE J); A supervisão como deve ser, deve ser entre pares: um colega observar outro e partilhar os pontos positivos (Coordenador de Departamento grupo 100, AE G) Apoio, na regulação pelas lideranças (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE J);	Direcionamento Apoio

Quadro 15- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de regulação pelas lideranças

Dando entrada na apresentação de resultados do Estudo 4, relativamente à supervisão pelas lideranças, recorreu-se à análise da Questão 17: "Na sua opinião, o que poderá significar a «regulação pelas lideranças?» (Por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica o termo)".

Além dos já mencionados oito itens organizados a partir da análise de conteúdo dos documentos dos estudos 2 e 3 (gerando as categorias: direcionamento; vigilância; avaliação; controlo; normalização de procedimentos; apoio; mostrar evidências; prestação de contas), este ponto do inquérito por questionário foi complementado com a opção "não sei" e uma questão aberta, destinada à possibilidade de propor um outro sinónimo.

O Gráfico 7 apresenta os resultados, não sendo, mais uma vez, incluídas as frequências, porque, como já foi assinalado, é essencialmente importante confrontar diferenças e semelhanças entre as opiniões dos participantes:

i) uma maior valorização da normalização de procedimentos;

ii) o apoio e o direcionamento também foram opções preferenciais dos docentes respondentes;

iii) os itens "Avaliação" e "mostrar evidências" não foram selecionados;

iv) alguns respondentes optaram por anotar o seu desconhecimento, evidenciando-se, entre os demais (AE B; AE C; AE I; AEK), os participantes do AE A, com valores mais altos.

Desta leitura, percebe-se que os docentes perspetivaram a regulação pelas lideranças em dois polos distintos: por um lado, a de regulação burocrática; por outro, a de orientação, acompanhamento e ajuda. No espaço reservado para outra opção de resposta, destaque para um docente do AE J, que organiza um conjunto de sinónimos: "direcionamento, apoio, transparência, motivação".

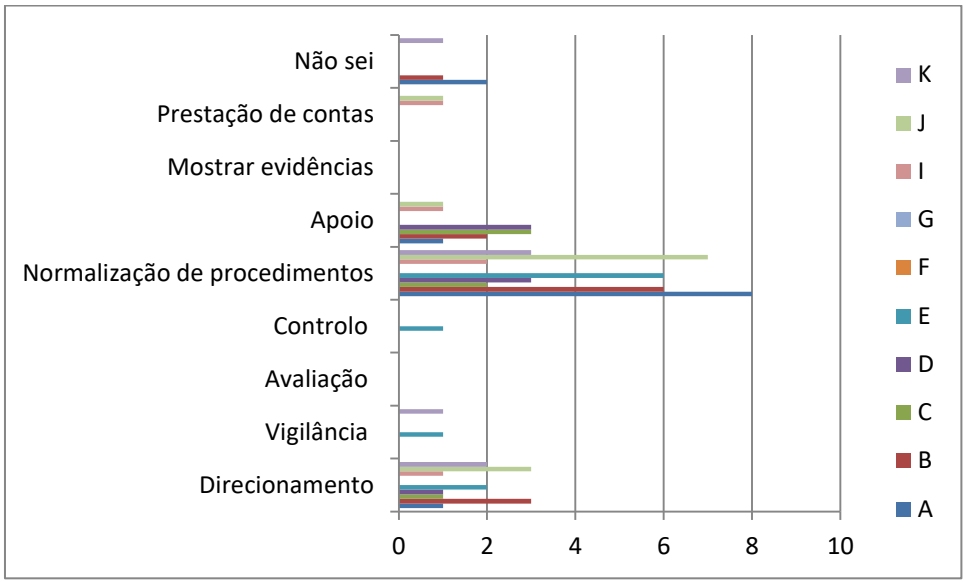
Assim, se Diretores e Líderes Intermédios enfatizaram a relevância das lideranças no seio das Escolas, para a consecução do desenvolvimento curricular, mas, também, no apoio aos seus pares, este docente focaliza e explicita a abrangência desse papel – conceções em linha com Serra et al. (2024), os quais destacam, igualmente, tal função: "lideranças construtivas e transformadoras" (p. 3).

Compete-lhes, desta maneira, assumir um posicionamento aberto, ativo, de incentivo e de liderança distribuída, no sentido em que: "disponibilizar conhecimento revelante sobre a escola de forma regular, incitar a sua análise e reflexão, sustenta o envolvimento e a participação na tomada de decisão" (Serra et al. , 2024, p. 5).

Um docente, do AE B, registou uma perspetiva distinta, no espaço reservado para uma outra opção de resposta: "uniformizar".

Também um docente do AE I, o qual parece não ter atendido ao item em análise (regulação pelas lideranças), propôs, como sinónimo" "cooperação entre pares".

Gráfico 7- Resultados das opções de resposta à questão 17, selecionadas pelos participantes do Estudo 4



8.3- Regulação por pares e trabalho colaborativo

Como foi notado na análise de informações dos pontos anteriores deste Capítulo VIII, há alguma permeabilidade na forma como os participantes entendem o conceito de regulação e suas derivações, inscritas no quarto campo do Domínio do Serviço Educativo, do referencial: autorregulação; regulação pelas lideranças e regulação entre pares. Com efeito, entre os resultados dos estudos 2, 3 e 4, as referências ao trabalho colaborativo estiveram presentes nas aceções associadas ao conceito de autorregulação entre docentes, nomeadamente. Analisam-se, agora, os registos identificados, no que concerne à inquirição diretamente focada na terminologia "regulação por pares e trabalho colaborativo", em cada um dos estudos.

Atentando ao referencial do III AEE, em linha com a associação que se procura averiguar e problematizar, nesta investigação, entre este conceito de regulação por pares e a regulação profissional referida por, entre outros, Saragoça et al. (2017), ou Lantheaume (2015), é patente que este último ponto de análise corresponde ao de maior desenvolvimento (entenda-se: explicitação do seu conceito, à falta de outro lugar onde esta seja efetuada).

Com efeito, no quarto campo do Quadro de Referência (IGEC, 2023), ao contrário dos dois outros referentes (mecanismos de autorregulação; mecanismos de regulação pelas lideranças), acompanhados de indicadores menos explícitos, neste outro referente, é feito um amplo esclarecimento, traduzindo a sua amplitude e relevância no contexto do desenvolvimento curricular: "formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da

atividade letiva; partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes; reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas" (IGEC, 2023, p. 6).

Sendo esta perspetiva teórica (ou seja, a intencionalidade que suporta o III AEE), uma introdução deveras inovadora face aos ciclos anteriores, a centralidade do papel das interações docentes evidencia-se – resta saber se tal também acontece na prática, ou seja, qual o olhar das equipas; qual o tipo de entendimento e quais os registos inscritos nos relatórios.

Relembra-se, porém, o posicionamento dos referenciais dos anteriores ciclos, para melhor apreciar a diferença que marca este III AEE.

Seabra et al. (2022a, p. 645), fazem uma breve síntese, precisamente, questionando: "What references to teacher collaboration are present in the EES reports of the third cycle?[67]"

Nesta perspetiva diacrónica realizada (Seabra et al. 2022a), as investigadoras enfatizam que, se o presente III AEE, no seu referencial, é mais prolífico em menções às práticas colaborativas, em contexto curricular, os anteriores não foram tanto e, sobretudo, estas eram diferentemente perspetivadas.

Assim, o quadro de referência do I AEE menciona a colaboração/cooperação quanto a: "i) articulation and sequence"; ii) "accompanying teachers' practice in the Classroom"; iii) "differentiation and support"[68], percebendo-se a dissociação das práticas colaborativas do trabalho curricular: "curricular work stands out as the foundation of these collaborative practices[69]" (p. 653).

Paralelamente, a promoção da colaboração constitui tarefa atribuída aos Líderes Intermédios, ou seja, é uma colegialidade imposta (Caetano, 2003), realizada no contexto do trabalho desenvolvido nas estruturas em que os docentes se organizam (mormente, nos departamentos curriculares) e, nesse seguimento, trata-se de um nível de colaboração inicial – se seguirmos as ideias de Lo (2020), traduzindo uma cultura colaborativa fraca (Day, 2001) e exterior à sala de aula (Seabra et al., 2022a).

Já no II AEE, ao invés de melhoria, há um retrocesso, com a quase ausência da cooperação/colaboração da intencionalidade inscrita no referencial – embora com maior visibilidade e menção ao trabalho curricular:

> we identify a smaller number of references to collaboration, some of which are not explicit and all of which are related to curricular work. We stress the direct mention of "cooperative work

[67] Tradução própria: Que referências à colaboração docente estão presentes nos relatórios do III AEE

[68] i) Articulação e sequencialidade; ii) acompanhamento de práticas docentes em sala de aula; iii) diferenciação e apoio.

[69] O trabalho curricular está fora dos fundamentos destas práticas colaborativas docentes.

among teachers" as a referent in the field of analysis planning and articulation. (...) collaboration gains visibility in the sense that it is directly mentioned.[70]

Quanto ao III AEE, o estudo efetuado por Seabra et al. (2022a), evidenciou ter sido mais prolífico em referências à colaboração – associadas à regulação por pares – constatação que foi também a resultante da **análise documental dos relatórios produzidos pelas equipas de AEE, neste III ciclo, realizada, no Estudo 1**, sistematizada com a ajuda da Tabela 8.

Tabela 8- Enquadramento da utilização da expressão "regulação por pares e trabalho colaborativo" nos relatórios AEE

AE	AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE H	AE I	AE J	AE K
Regulação desenvolvimento curricular		2	1		2			3	2		
Regulação aprendizagens alunos					1			1			
Regulação entre pares e trabalho colaborativo		2						1	1	2	

Nessa análise percebeu-se que a regulação por pares é referida expressamente pelas equipas de AEE, nos relatórios, mas, também, subentendida enquanto ações dos docentes, aos níveis da sua própria monitorização conjunta do desenvolvimento curricular e em particular, dos resultados das aprendizagens dos alunos. Exemplificando, dos extratos dos relatórios, sobressaem:

i) regulação do desenvolvimento do currículo: "decorre essencialmente da reflexão periódica sobre os resultados escolares e da planificação global conjunta efetuada nas diferentes estruturas educativas" (AE B); "o desenvolvimento do currículo e a regulação da prática letiva processam-se nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma através da monitorização do cumprimento das aprendizagens essenciais e do desenvolvimento do processo de ensino e de avaliação" (AE G); "regulação organizacional, designadamente na semestralidade de disciplinas como cidadania e desenvolvimento, tecnologias de informação e comunicação, educação tecnológica/multimédia e educação multimédia (AE H); "o desenvolvimento do currículo e a regulação da prática letiva processam-se nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma, através da monitorização do cumprimento das aprendizagens essenciais e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem" (AE C). Uma regulação das aprendizagens que, no caso do relatório do AE H, busca

[70]Tradução própria: assim, identificamos um número menor de referências a colaboração, algumas das quais não são explícitas e todas relacionadas com trabalho curricular. Ressaltamos a menção direta ao "trabalho cooperativo entre professores" como referência no campo do planeamento e articulação da análise (...) a colaboração ganha visibilidade, no sentido em que é diretamente referida.

uma aceção específica relativa à metodologia de apoio à avaliação formativa dos alunos: "a avaliação formativa surge, ainda, como metodologia de regulação do ensino pelos professores, não se constituindo preferencialmente como instrumento privilegiado de regulação da aprendizagem por parte dos alunos" (AE H).

Tal entendimento associa-se ao contemplado, não no 4 campo, em análise, mas no anterior (campo 3-ensino, aprendizagem e avaliação) do referencial do III AEE (IGEC, 2023), quanto à "qualidade e regularidade da informação devolvida às crianças e aos alunos para regulação das suas aprendizagens" e "recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo entre crianças/alunos" (p. 5);

ii) regulação através de registos de monitorização: "a regulação das medidas de promoção do sucesso carece de monitorização e acompanhamento regular, no sentido de serem ajustadas em tempo útil às necessidades das crianças e alunos" (AE B); "documento de planeamento curricular e (...) documentos estruturantes da ação do Agrupamento, que potenciam (...) as estratégias delineadas e as opções curriculares, partilhadas pelos diferentes atores educativos, e a sua eficácia enquanto instrumentos de orientação e regulação do processo educativo" (AE H); "procedimentos organizados, sistemáticos e rigorosos de avaliação que se circunscrevem ao tratamento estatístico e análise dos resultados sociais e dos académicos internos e externos, expressos em relatórios trimestrais, que se afiguram um instrumento de regulação das práticas" (AE I).

Estas duas perspetivas – i) e ii) – traduzem a herança de anteriores referenciais[71], quando o conceito de regulação estava associado à monitorização do trabalho realizado, em prol da melhoria dos resultados dos alunos: "como garante a escola a autorregulação e a melhoria" (IGE, 2009a, p. 8); "capacidade de autorregulação e melhoria da escola" (p. 9), sendo relevada como critério da atribuição das classificações: "Muito Bom (...) Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática" (IGE, 2009a, p. 10).

Continuando a análise dos relatórios, quanto a este conceito de regulação por pares e trabalho colaborativo, depois de outras orientações das equipas, traduzidas nas alíneas anteriores, traduzindo a diversidade de entendimento, entra-se, agora, nas referências orientadas para a terminologia "regulação:

[71] Conferir o Capítulo II, ponto 2.5.

iii) a regulação por pares, concretamente, é mencionada, em diversos relatórios, por vezes no entendimento articulado com a supervisão pedagógica.

Esta referência à supervisão, não prevista no Quadro de Referência do III AEE, foi objeto de atenção na investigação conduzida por Seabra et al. (2021, p. 21): "o branqueamento da palavra supervisão não ocorreu.

Embora a palavra monitorização esteja presente (...), a palavra supervisão e outras palavras que lhe estão conexas, persistem nos relatórios". Com efeito, também na presente investigação, estas palavras estão patentes, de forma explícita ou implícita, no Estudo 1.

Identifica-se, inclusivamente, a referência expressa à palavra "supervisão" em diversas situações, associada, como complemento, ou como parte, em registos de equipas, depreendendo-se das conceções das equipas estar-lhe este indicador próximo, em termos de intencionalidade: "o aprofundamento de mecanismos de regulação das práticas (educativa e letiva), por pares, em contexto de sala de aula, e o incremento da reflexão, da disseminação e da partilha de práticas pedagógicas de qualidade" (AE H); "a regulação das práticas por pares e/ou lideranças, em contexto de sala de atividades/aula, com feedback promotor da melhoria das práticas não constitui um procedimento instituído (AE J); "não é visível o desenvolvimento de mecanismos de regulação da prática letiva por pares em contexto de sala de aula, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens" (AE I) – constatações que Seabra et al. (2021, p. 15) também mencionaram: "de salientar a omissão da palavra supervisão no referencial do 3.º ciclo, que não obsta à importância substancial que lhe é conferida nesse documento (...) a substituição do termo supervisão pelo termo regulação".

iv) será, porém, de assinalar, nestes registos, uma perspetiva de entendimento de supervisão associada à melhoria pela partilha e pela reflexão entre pares, nivelada, horizontal, colaborativa. Outros exemplos, já envolvem as estruturas intermédias e a observação de aulas, ainda que permaneça a associação ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade educativa e letiva e sejam feitas referências pela ausência dessas práticas: "não está consolidada a regulação das práticas educativa e letiva através do desenvolvimento de mecanismos de supervisão pedagógica entre pares e pelas lideranças intermédias, em contexto de sala de aula, promotoras de dinâmicas de trabalho e estratégias de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (AE H); "a supervisão pedagógica, nomeadamente a observação interpares, não é, ainda, uma prática generalizada, estando circunscrita à cooperação entre os docentes" (AE G); "sistematização de mecanismos de acompanhamento e supervisão em contexto de sala de aula, como investimento a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes." (AE D); "não é visível o

desenvolvimento de mecanismos de regulação da prática letiva por pares em contexto de sala de aula, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens" (AE I).

Desta maneira, persiste a perspetiva de melhoria através da supervisão, em linha com os resultados do estudo de Seabra et al. (2021), de "observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa consistentes com a necessidade de promover a regulação dos processos e metodologias de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes (p. 17). No seguimento do que fica registado, foi considerada a introdução da supervisão como categoria emergente, a qual foi devidamente analisada, ao longo dos quatro estudos.

v) no que concerne às referências a práticas colaborativas, nos relatórios do III AEE, estão patentes afirmações nos relatórios dos AE B (duas); AE H; AE I; AE J (duas).

No relatório do AE B, as referências são inscritas, como área de melhoria do Domínio de Liderança e Gestão: "desencadear mecanismos de acompanhamento e monitorização regulares das práticas docentes, num trabalho colaborativo e de desenvolvimento profissional" (AE B) e, também como ponto a melhorar, agora no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, no campo de Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, envolvendo docentes e lideranças, sendo importante notar a explicitação feita acerca do que a equipa AEE entende como trabalho colaborativo – que associam, direta e implicitamente, a regulação por pares e lideranças:

> A partilha de práticas cientifico-pedagógicas relevantes, a colaboração sistemática em diferentes níveis de planificação, a reflexão regular sobre a eficácia das metodologias de ensino e de aprendizagem ainda não constituem práticas regulares e generalizadas enquanto mecanismos de trabalho colaborativo e de regulação por pares e por lideranças, com vista à melhoria das práticas letivas (AE B).

Relativamente ao AE H, a menção surge no Domínio da Autoavaliação, no campo de Consistência e impacto, mas não relativo aos docentes, antes numa perspetiva organizacional:

> O processo de autoavaliação, devidamente instituído na comunidade escolar, realiza-se de forma regular, em articulação com o trabalho desenvolvido pelos diferentes órgãos e estruturas do Agrupamento, sendo visível o impacto deste trabalho colaborativo na reflexão e troca de informação pertinente entre departamentos curriculares, bem como entre docentes e técnicos especializados, tendo em vista a melhoria dos resultados das crianças e dos alunos (AE H).

No AE I, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, no campo de Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, é assinalado que "o trabalho colaborativo e cooperativo entre pares ocorre ao nível do planeamento, reflexão e partilha de práticas e materiais" (AE I).

Por último, quanto ao AE J, há referências, no Domínio da Liderança e Gestão, quanto ao campo de Visão e estratégia, e no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, campo de Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, ambas no sentido de carecerem de melhoria:

> As opções curriculares de operacionalização dos desígnios têm reduzido enfoque na flexibilização do desenvolvimento curricular, na (re)organização de (re)agrupamentos, temporários ou não, dos alunos, na avaliação das aprendizagens, bem como na criação de lógicas mais eficazes de trabalho colaborativo, atentas as possibilidades concedidas às escolas de uma gestão mais autónoma e contextualizada (AE J).

Quanto a este último registo, à semelhança do que aconteceu com a equipa de AEE do AE B, é explicitado o que se entende por trabalho colaborativo:

> O trabalho colaborativo é ainda pouco consistente na análise e partilha de experiências e práticas pedagógicas, metodologias e estratégicas eficazes no ensino e na aprendizagem, partilha de materiais de suporte às práticas, de modo a munir todos os docentes de ferramentas que lhes possibilitem incorporar, nas suas práticas diárias, uma grande diversidade de materiais, abordagens e técnicas (AE J).

Neste seguimento, de assinalar, entre os resultados da investigação de Seabra et al. (2022a), os comentários, quanto ao encargo que é cometido às lideranças, nos relatórios AEE, enquadradas nos domínios de Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, ou Autoavaliação – relevando este processo de afirmação do trabalho colaborativo: "these references highlight the importance of promoting institutional conditions for collaboration (...) considering the need for leaders to stimulate collaborative work[72]" (p. 658).

Tendo presentes tais conclusões, atente-se nos resultados do

Estudo 2, quanto a esta temática, partindo da afirmação do Diretor do AE G: "a autorregulação e o trabalho colaborativo têm centrado o dia-a-dia das escolas".

Desta maneira, apresenta-se uma breve compilação e análise da utilização da expressão "trabalho colaborativo" pelos Diretores, percebendo-se:

i) valorização: "por exemplo, nos conselhos de ano há trabalho colaborativo bem feito" (Diretor AE G).

ii) um entendimento próximo da colaboração plena: "prefiro o trabalho colaborativo que deve ser em sala de aula e fora da sala de aula. Podem ser estratégias, preparação de materiais... já se faz há anos

[72] Tradução própria: estas referências destacam a importância da promoção de condições institucionais para a colaboração (...) tendo em conta a necessidade de os líderes incentivarem o trabalho colaborativo.

e pode trazer a mudança. Quando os professores em conjunto têm essa oportunidade, é enriquecedor (Diretor AE J).

iii) burocrático: "temos, no horário, trabalho colaborativo" (Diretor AE H); "no ano passado, experimentamos deixar uma tarde [para trabalho colaborativo]" (Diretor AE G); "demos a todos uma hora de estabelecimento de trabalho colaborativo" (Diretor AE F); "temos reuniões expressamente para isso do trabalho colaborativo" (Diretor AE B).

iv) dificultado por constrangimentos de espaços e horários: "tem sido um momento complicado de gerir este trabalho colaborativo" AE J); "claro que há mais trabalho colaborativo nos estabelecimentos com mais turmas do mesmo ano e mais docentes (Diretor AE E).

v) em conflito com questões de progressão na carreira: "neste momento em que estamos sujeitos a avaliação docente, complica-se" (Diretor AE G). O Diretor explicita que, muitos docentes, se fecham à partilha de ideias, à colaboração e à abertura da sala de aula, por uma questão de competividade, quando é altura das suas avaliações de desempenho para progressão na carreira.

Analisando, seguidamente, o entendimento do conceito de regulação por pares, *per se* – ainda que nem todos os Diretores tenham tecido considerações neste contexto (AE K, AE D e AE E), identificaram-se conceções da regulação por pares no cruzamento entre: i) a avaliação; ii) o acompanhamento do desenvolvimento curricular da escola – na perspetiva de associação a anteriores referenciais, que já foi mencionada, no anterior ponto de análise, quanto ao inscrito, pelas equipas nos relatórios; iii) a colaboração plena; iv) a colaboração decretada; v) e, mais uma vez se impõe a presença da supervisão pedagógica, nivelada, horizontal. Passando a exemplificar:

i) regulação por pares enquanto avaliação: nesta perspetiva, encontram-se considerações de alguns Diretores que conduzem a reflexões essenciais quanto às dinâmicas das escolas que anteriores políticas educativas impuseram. Evoca-se, com efeito, no plano da legislação, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Quanto à AEE, relembra-se o referencial do II AEE, numa orientação puramente inspetiva, porque, ao invés do I AEE e do III AEE, cujos referenciais resultaram de grupos de trabalho, este modelo foi "elaborado apenas pela Inspeção" (Pacheco et. al., 2023, p. 56). Tais circunstâncias redundaram numa regulação burocrática, impositiva e castradora, deixando marcas indeléveis, que, anos volvidos, ainda definem modos de estar e de fazer escola – alude-se, concretamente, aos procedimentos e consequências da atribuição das classificações às escolas, com impacto no acesso destas escolas a recursos e na associação às quotas para progressão na carreira[73].

[73] Conferir o último ponto do Capítulo II, do qual se assinalam, brevemente dois pontos essenciais: i) Despacho n.º 20131/2008,de 30 de julho, preâmbulo), quanto à "determinação de percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito"; ii) a focalização nos resultados é acrescida

A este propósito, Janela-Afonso (2015, p. 235) apela a uma reflexão: entendo que valeria a pena refletir com profundidade sobre o que aconteceu nos últimos dez anos em matéria de avaliação de desempenho docente" e insta, mesmo a "pesar as vantagens e os inconvenientes da separação da AEE do dispositivo SIADAP", uma vez que este secundariza a influência determinante de fatores associados ao desempenho profissional (p. 236).

Neste seguimento, o Diretor do AE I comentou a continuidade do olhar fiscalizador, a propósito da procura de evidências de supervisão pela equipa de AEE: "todos os inspetores vão à procura que todos os docentes tenham supervisão da prática pedagógica".

O Diretor do AE J, ao invés, assumiu o insucesso das suas opções, na promoção da regulação por pares e explicitou as respetivas justificações, as quais entroncam na tradição de anos de trabalho em monodocência e isolamento de muitos profissionais nos jardins de infância e escolas básicas de lugar único – questão com muitas ramificações, amplamente abordada por Miranda (2021). Refere o Diretor do AE J:

> Implementei com coadjuvações e apoios pedagógicos e tem sido um momento complicado de gerir este trabalho colaborativo e de diferenciação pedagógica. Os professores sentem que põem em causa o seu trabalho e o que fazem há tantos anos, desde que se começou a falar de supervisão pedagógica, que é um termo pejorativo, é conotado com vigilância no trabalho do professor, por parte dos docentes. Já temos bons resultados há tanto tempo, para que quero mexer? Noto que há muitas resistências por parte dos professores sobre a regulação do seu trabalho letivo (...). Tenho de perceber, mas é visto como vigilância do trabalho do professor e não como procura de melhoria. Têm grande desconfiança para com a direção, o ministério...acham sempre que quem vem de fora vem julgar e estragar o que foi feito.

O Diretor do AE C assinala o posicionamento da AEE, que desvirtua o conceito de regulação por pares e trabalho colaborativo: "mas penso que a AEE não é isso que quer dizer, mas sim avaliativo e não colaborativo" – afirmação, que traduz o posicionamento esclarecido da sua qualidade de "órgão unipessoal" do AE, ao qual compete a administração e gestão, "nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" (artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), por oposição ao mandatado pela equipa AEE que visitou a sua escola – como registamos que já foi afirmado pelos seus homólogos, em relação às respetivas equipas – a qual, mantendo análises associadas ao anterior referencial, não reportou, segundo o Diretor, as perspetivas colaborativas de

---

pela ponderação sobranceira do primeiro domínio sobre os restantes: "na atribuição das classificações (...) o parâmetro resultados condiciona a classificação dos dois restantes, pelo que existe um fator de determinação em função dos resultados obtidos pela escola a nível nacional" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 540).

melhoria do desenvolvimento profissional, apenas buscou práticas supervisivas de pendor avaliativo que desvirtuam o referencial do III AEE).

Esta convicção de uma orientação menos impositiva e fiscalizadora é partilhada por alguns dos seus pares: "a regulação vê-se de modo informal: o coordenador de departamento é o responsável de área, vê pela análise dos seus processos de recolha de informação, pelos instrumentos usados pelo acompanhamento que faz" (AE B); "como monitorização: é acompanhamento e divulgação e discussão nesta área que é feita em termos de planificação anual, de aulas de ensino aprendizagem; do referencial para e das aprendizagens onde constam os critérios de avaliação; de resultados dos alunos e do PAA e da estratégia de educação para cidadania" (AE H) – afirmações que são indiciadoras da assunção, por estes líderes, da colaboração como o fator essencial, nas dinâmicas escolares entre docentes, inclusivamente, próximas do conceito de comunidades de aprendizagem, como referido no Capítulo III e antecipada, há uma década, por Alarcão e Tavares (2003, p. 129):

> Estamos convictos de que esta dimensão horizontal, colaborativa se intensificará nos próximos anos e passará a constituir uma das caraterísticas da profissão docente enquanto espaço de construção partilhada do conhecimento situado. É a supervisão como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática, que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.

Por sua vez, o Diretor do AE A afirmou: "as escolas têm feito boas experiências de regulação, sem lhes chamar regulação: em primeiro lugar, ter na sala de aula outro professor. Isso tem logo objetivos subjacentes. Depois, as salas de portas abertas geram maior disponibilidade para a regulação. Também o acompanhamento da prática letiva e a partilha de dificuldades entre docentes (...) observar, regular, conversar... o termo é diferente, sim, mas o que interessa é a dinâmica de melhoria e no contexto social e através delas, todos os processos de melhoria – uma questão que se retomará no capítulo seguinte. Prosseguindo:

<u>ii) regulação por pares de acompanhamento para a melhoria do desenvolvimento curricular e da escola</u>: "a regulação também se faz muito nos conselhos de turma: a turma é ouvida sobre o que acham que pode ser melhorado no seu funcionamento e na escola no geral, para melhorar em termos de escola- isto é regulação" (AE B); "há outros tipos de regulação: o diretor é regulado: (...) também tem de regular, para que tudo funcione. Por exemplo, as atas têm que chegar no tempo certo, tenho de confiar que os coordenadores se responsabilizam por isso" (AE G); "as lideranças fazem um

questionário *online* para auscultar a progressão para a melhoria" (AE G); "confunde-se com a monitorização das práticas nas áreas disciplinares, conselhos de turma, conselho pedagógico..." (AE H) – este Diretor expressa claramente o que ficou dito na alínea anterior, de associação a anteriores referenciais.

iii) regulação por pares como colaboração plena: "para mim, regulação é colaborativa: um professor que precisa de ajuda, até para aprender: nas aulas de coadjuvância numa matéria que um dos docentes está mais à vontade, é ele que explica à turma" (AE C); " a supervisão e a regulação estão intimamente ligadas, mas regular é ir mais além: é ajudar através da colaboração entre pares, de estratégias e de atividades e isso sim, faz evoluir. É (...) formação importante. (...) Esta regulação é necessária, mas deve estar focada no trabalho colaborativo" (AE I); "é uma regulação dos pares relativamente aos que os outros fazem (AE F); "a supervisão dá um caráter hierárquico e regulação já não" (AE G); "prefiro o trabalho colaborativo que deve ser em sala de aula e fora da sala de aula. Podem ser estratégias, preparação de materiais... já se faz há anos e pode trazer a mudança. Quando os professores em conjunto têm essa oportunidade, é enriquecedor e é um momento de regulação também. Eles sentem (AE J) – ideia em linha com as conceções teóricas sobre a relevância no desempenho profissional da verdadeira colaboração, que Hargreaves (2019, p. 610), lembrando experiências ao longo do seu percurso investigativo, traduz como uma posição positiva de colaboração autêntica: "collaborative cultures were established through informality and spontaneity around interests and activities that teachers created themselves, and were flexibly organized in time and space[74]";

iv) regulação por pares em contextos de colaboração imposta (Caetano, 2003): "aqui quase todos os docentes fazem coadjuvância. Isto é regulação de pares, é colaborativa, é para ajudar" (AE C); "nós temos reuniões expressamente para isso do trabalho colaborativo (...) também fazemos uma reunião de partilha de boas práticas" (AE B) - uma colaboração não voluntária, mas que pode, ainda assim, com o tempo trazer frutos, conforme assinalado no Capítulo III, por Miranda et al., 2021);

v) regulação por pares para supervisão pedagógica: "a regulação: (...) antes da pandemia investimos na observação de aulas entre docentes, mas não lhe chamamos assim, porque os docentes têm receio. Demos a todos uma hora de estabelecimento de trabalho colaborativo e todos iam assistir a uma aula de um colega do seu grupo" (AE F); "começamos devagar. O primeiro passo foi criar pares educativos em que era dada liberdade aos professores para se organizarem em pares, dentro do seu grupo (...), mas sem implicações de avaliação. O objetivo não era classificar, mas melhorar (AE G) –

[74] Tradução própria: as culturas colaborativas estabeleceram-se informal e espontaneamente em torno de interesses e atividades que os próprios professores geraram e eram organizadas numa flexibilidade no tempo e no espaço.

referindo-se às mais-valias da supervisão entre pares, colaborativa, "focada na melhoria do desempenho docente dos profissionais em funções (...) horizontal, nivelada, não-superior, não-fiscalizadora, nem administrativa, mas formativa" (Miranda, 2021, p. 26).

Outros líderes de AE prosseguem na mesma linha: "iam assistir a uma aula (...). Não era para a avaliar o colega, nem tinham que dar feedback. Porque o observador vai para aprender e não para avaliar e todos trabalham igual, com o mesmo grau de exigência (AE F); "muitas vezes, era o coordenador de departamento que fazia a coadjuvação e aproveitava para preparar a aula em conjunto e observar, mas não para ver o que está mal. Era para ajudar" (AE C); "nós fazíamos uma supervisão excelente. Ao mudar a terminologia, não mudou nada (AE B) – afirmação em linha com a já salientada constatação de Seabra et al. (2021), sobre o branqueamento do termo supervisão. Porém, o Diretor do AE I clarifica:"[a supervisão] é necessária, mas só funcionaria com pessoas, equipas específicas para acompanhamento nas escolas e formadas (...) para nos ajudar a melhorar e a aprender mais (...). Com que legitimidade é que um colega me vem dizer que estou errado. Nesse caso, sim, ajudaria as escolas a melhorar".

Estas distintas perspetivas também foram identificadas no estudo de Miranda (2021). Assim, por um lado:

> "B8- a própria palavra tem um sentido negativo porque estás ver o que o outro faz e o ver implica como que uma crítica ao trabalho dele e a pessoa sente que está a ser observada e tem aquele receio de que possa estar a fazer mal e não se sente tão à-vontade. [...]. Quando se diz que se vai supervisionar, fica-se à espera de perguntar o que correu bem, o que correu mal. Não tem um sentido muito positivo (p. 135); "C3 -nunca é no aspeto formativo (...) C5- não nos traz nada de novo, não nos ajuda em nada (p. 239);

Por outro lado: "A1- colaboração; (...) A3- partilha; B4- acompanhamento, evolução, não é um polícia" (p. 136) – duplicidade de entendimentos que B2 sintetiza: "vejo a supervisão de duas maneiras: uma ligada à avaliação de desempenho, rígida que não há ligação nenhuma entre as pessoas, e vejo a supervisão entre colegas, que eu valorizo e que acho que pode ser vista como supervisão" (p. 135). Tais conceções foram justificadas por Gaspar et al. (2019, p. 15), quanto ao desgaste e distorção do sentido da palavra supervisão, a qual "radica numa outra tensão – aquela que existe entre supervisão como processo promotor de crescimento e melhoria, ou como processo de controlo".

Depois de perscrutar as perspetivas dos Diretores, dá-se, agora, entrada na análise e discussão dos **resultados do Estudo 3**, apoiado em grupos focais, como procedimento de recolha de informações, extrapolando dos diálogos as perspetivas dos Líderes Intermédios acerca do tópico.

Este diálogo foi solicitado com apoio na leitura do respetivo ponto quatro, do Quadro de Referência do III AEE (IGEC, 2023, p. 6), como, aliás, se mencionou no Capítulo V, dedicado à exposição da metodologia da investigação.

Desta análise, percebe-se que, entre outras questões, adiante elencadas, é referida a colaboração decretada, com foco nas atividades de articulação e de coadjuvação, com horários marcados, bem assim, concretizada nas reuniões das estruturas.

Lembra-se a propósito, que, como explicitado no Capítulo III, a colaboração pode não ser voluntária, por parte dos docentes, mas derivada de normativos e, nesse seguimento, mandatada pelas lideranças: Miranda, 2021; Miranda et al., 2019, 2024).

Ficou, também, patente a incidência em práticas de variadas tipologias: voluntárias, informais, ou cruzando o decretado e instituído com o informal e espontâneo – algumas delas, explicitadas pelos participantes: diálogo, partilha, colaboração, articulação, observação entre pares...

i) regulação por pares: "a nível de escola, e ano e até de departamento, quando temos uma dúvida" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE G); "vou muitas vezes à sala do vizinho perguntar como chegaste lá, que caminho seguiste" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G); "troca de fichas, de materiais" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D); "é o trabalho de partilha, porque nós reunimos por ano e partilhamos na turma" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D); "já foi referida a partilha em grupos de ano e a situação de ajudar na sala, mas também isso existe em trabalhos na escola pequena. Aí, conhecemo-nos uns aos outros e pedimos opiniões e há partilhas" (Coordenador de Estabelecimento EB1 do AE D); "nós, docentes do básico temos de trabalhar tudo, temos de ser abrangentes, mas há docentes com mais capacidades para uma área e isso é uma ajuda. Pode vir à minha sala cooperar comigo e trocar ideias" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE F); "no eco-escolas tenho colegas de diferentes anos a trabalhar comigo porque querem e isso é positivo" (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE J); "ao nível de escola, sendo como são, de pequena dimensão, conversamos no intervalo (...) há muitos momentos de partilha, troca de ideias" (Coordenador de Estabelecimento EB, do AE C); "a partilha com os colegas: eu não estou a conseguir, vocês têm alguma ideia? E os colegas dão ideias e estratégias" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE C); "temos mesmo essa necessidade por causa dos alunos. Cada vez mais é difícil conseguir que eles aprendam, temos de trabalhar de forma diferente. Há a necessidade de refletir para mudar. Até quanto a nós próprios pensamos percebemos que temos de mudar algo para chegar aos alunos, a um aluno em particular: isto assim não funciona... mas

também ao contrário, quando temos muito bons resultados que não estávamos à espera: será que estou a facilitar? (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C).

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K traça um perfil exemplificativo de visibilidade do conceito, quanto ao quem, ao quando e ao como, embora comece por considerar que este não é linear:

> É mais ambígua (...) entre pares restritos, que respeita ao trabalho de troca de ideias, opiniões, perspetivas, sobre o caso dos alunos (...). Acho que há regulação entre pares quando existem processos implementados na turma/aluno e que foram bem-sucedidos, ou não, e os colegas comentam se sim, ou pelo contrário (...). É informal e acontece nos intervalos e nos espaços em que interagem na preparação e apreciação dos trabalhos dos alunos.

Com exceção deste líder intermédio, que não tece considerações sobre a sua validade, aos comentários dos seus pares traduzem a relevância atribuída à colaboração, enquanto mais-valia para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria do desenvolvimento curricular, em linha com resultados do estudo de Miranda (2021, p. 202), a exemplo: B2, na entrevista individual: "os professores, em conjunto são melhores (...). Pode não resultar sempre da melhor maneira, mas é sempre mais positivo (...). O resultado final para as crianças é sempre muito positivo". Trata-se de uma colaboração autêntica, corroborada por Hargreaves (2019, p. 610): "collaborative cultures were established through informality and spontaneity around interests and activities that teachers created themselves, and were flexibly organized in time and space[76]".

ii) a articulação, entre as práticas informais e a agenda das escolas é outra face tornada visível pelos participantes, cruzando momentos de uma colaboração autêntica, feita de comunicação, respeito mútuo e partilha de ideais (Hargreaves, 2019): "planeamos tudo juntos e quando surge um obstáculo a fazermos uma atividade todos juntos que estava planificada, mudamos para outra que seja viável. Sentamo-nos e conversamos de forma a ultrapassar a dificuldade" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F), com práticas decretadas e institucionais "foram lá [os professores] e deram uma dica que iriam usar essa estratégia no 5.º, 6.º e que me ajudou" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G); "a coadjuvação em novas tecnologias da informação e comunicação, por exemplo, é excelente porque o colega tem mais capacidades ... é como a música, as ciências experimentais (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE G); "a coadjuvância, na hora do inglês, aí há partilha. Até entre anos diferentes, como entre o 1º e o 4º. Vão partilhar conhecimentos. E quando [os alunos] vão

[76] Tradução própria: culturas colaborativas estabelecidas de modo informal e espontâneo em torno de interesses e atividades criados pelos próprios professores, flexivelmente organizados, aos níveis temporal e espacial.

ao jardim de infância. As colegas partilham muitos trabalhos e atividades. Quando vão com os alunos à sala partilhar aprendizagens é muito melhor e tem mais sucesso do que se fossem aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular por professores (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE D); "a educadora leva os meninos a realizar trabalhos na componente letiva do 1º ano. Isto é articulação. E também há articulação com o 2º ciclo, na transição de nível, em que os professores do 1º ciclo reúnem com os do 2º" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI/2º,3º, do AE D); "estamos num agrupamento que tem contextos diferentes, temos o nosso projeto e é como se fosse uma árvore. A partir dali, cada escola tem o seu ramo e aí é importante a troca de ideias, para não estarmos a trabalhar como se fossemos de agrupamentos diferentes, mas respeitando a especificidade de cada turma" (Coordenador de Estabelecimento EB/JI, do AE F) – estabelecendo o paralelismo com o estudo de Miranda (2021, p. 226):

> esta colegialidade imposta, no intuito de uma desejada mudança *top down*, terá colhido os resultados esperados, ao nível da articulação e colaboração (...) o conhecimento mútuo de realidades educativas (...). Foi, ainda referido por docentes participantes nas entrevistas individuais um projeto de trabalho criado no seio dos grupos de docentes (...), que só esta colegialidade tornou possível e com efeitos talvez muito relevantes ao nível do esbatimento do individualismo, da sala de aula como território e caixa negra (...) e da construção de um espírito colaborativo pleno".

A intensificação de práticas de articulação curricular emerge como um dos resultados positivos e efetivos da atividade da avaliação externa das escolas – ou seja, com impacto no desenvolvimento curricular, sendo assinalado por Sousa et al. (2016), entre as conclusões do estudo realizado, apoiado na análise de dissertações de mestrado tendo como foco a AEE: "o efeito curricular (...) é referido como estando associado à articulação curricular, que se transformou num dos efeitos mais pretendidos dos modelos observados" (p. 67);

iii) a observação entre pares foi escassamente mencionada: "acho que também está aí (...) que, para já, ainda é voluntária, no nosso agrupamento (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE D). O Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE J referiu-se-lhe, equacionando a dicotomia que persiste entre uma orientação de apoio, reflexiva e uma orientação mais intrusiva:

> Se o colega fosse fazer uma atividade específica com os alunos, não víamos como se estivéssemos a ser observados. Até conversar antes: estou a pensar fazer assim e o colega dar sugestões. Acho que tem a ver com a prática de alguns países europeus e da américa em que os professores assistem às aulas dos outros, até filmam para discutir sobre elas.

Seabra et al. (2021) apresentam resultados de dois estudos, relativos a vivências de supervisão na educação pré-escolar, em linha com estas afirmações. Com efeito, é afirmado que a supervisão vertical não tem lugar no quotidiano das escolas, ao invés da supervisão colaborativa, cuja intencionalidade é "formativa e formadora", constituindo "uma base comum de reflexão com repercussões na melhoria da Escola e dos seus Agentes como um todo", sendo evidenciado que "essa viragem poderá ser bem recebida e frutuosa" (p. 16).

Apresentadas as opiniões dos participantes no Estudo 3, sumariam-se as vantagens da regulação por pares e trabalho colaborativo.

Em síntese: "aprende-se muito com os outros" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE G); "acho que beneficiamos uns com os outros, mas se fosse uma avaliação já muda a situação" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE J); " ensinamo-nos mutuamente" (Coordenador de Estabelecimento EB/JI, do AE G);

> Saímos do trabalho individual que é mais fechado, porque quase todas as escolas são de lugar único. Somos muito individualistas, porque é uma escola aqui e uma escola ali. Com a partilha de ideias é bom estar com os colegas. Animamo-nos a fazer um trabalho diferente, a progredir, a crescer. Pode até alterar as nossas maneiras de trabalhar. Em grupo, sentimo-nos bem... agora com todos estes alunos que vem de fora, tem sido uma ajuda e um apoio (Coordenador Departamento grupo 100, do AE B);

"Sentimo-nos à-vontade para isto porque já trabalhamos juntas há muitos anos. Conhecemo-nos e sabemos onde podemos ajudar, nas fragilidades dos colegas" (Coordenador de Estabelecimento EB1 do AE B); "os docentes que vêm para o agrupamento e são mais jovens, vêm-nos sempre procurar, por sermos mais velhos. Muitos vêm do [ensino] privado e precisam de saber como encarar a escola pública. Eles sentem-se muito ajudados" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B); "há alunos que entendem melhor com a perspetiva de outro professor e há alunos com determinadas dificuldades que ajuda que seja outro professor a tentar chegar ao aluno" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE F); "a colaboração potencia o bem-estar e reflete-se na sala de aula. Eu vou trabalhar com vontade" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A); "faz com que o nível suba. E mesmo se um colega não está predisposto, ele acaba por ser arrastado" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE A); "o trabalho colaborativo é necessário e fundamental para que existam efetivas melhorias (...) para o ambiente educativo, para o desempenho dos alunos. A harmonia do corpo docente reflete-se" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A).

Estas opiniões assinalando as mais-valias das práticas colaborativas estão em linha com as dos seus pares, identificadas no estudo de Miranda (2021, p. 123). A exemplo: D3- "no centro, entre colegas, entre pares, nos diálogos, se, para uma, deu resultado, a gente experimenta. Mesmo entre níveis de ensino. Tenho aprendido com os colegas do outro ciclo", percebendo-se que, "as interações entre pares podem (...) traduzir-se num contributo eficaz para a aceitação da necessidade de mudança e melhoria pelo próprio docente, através da constatação informal de outros modos de fazer e de pensar a sua profissionalidade" (Miranda, 2021, p. 123), até porque a mudança, como referido no Capítulo II (ponto 2.1), é um processo complexo, demorado, que exige apropriação (Oliveira & Courela, 2013).

Há porém, que criar as necessárias condições para que a colaboração possa emergir, frutificar e fortalecer-se, nas escolas. Desde logo, implica atitudes proativas dos docentes e superação de dificuldades, como é referido pelos seguintes Líderes Intermédios: "só acontece com os pares que têm afinidades intelectuais ou com os quais têm uma relação de respeito pelo seu trabalho, ou seja, que valorizam o seu trabalho" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K); "mas também é preciso disponibilidade para aceitar, mas é sempre tudo feito de uma forma positiva" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B); "para que tenhamos condições para colaboração não é preciso estarem todos de acordo. Até faz falta haver discussão e agitar para afastar constrangimentos e então haver condições para colaborar" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A) – esta mesma convicção da relevância da diversidade de opiniões para o alargamento de perspetivas, discussão, debate e, assim, de melhoria, é expressa por Hargreaves (2019, p. 616):

> "Within the context of being a learning organization, it was important to see colleagues with dissident perspectives as professionals holding views that should be actively solicited. 'We tend to hear the voices that resonate with us—the early adopters that are moving forward', the director reflected, 'but not the 20% or so who are less enthusiastic' (...). We think it's important enough to hear their voice and to figure out how they can be part of the solution[77];

E, por último, entre a ausência de condições facilitadoras, relevância, mais uma vez, para a especificidade dos contextos, que será analisada no capítulo X: "nem todos os docentes desejam a colaboração... até sabem o que se faz e as vantagens que há, mas no meio do processo perde-se a vontade, quando não há condições na escola, quando não há colaboração da parte das entidades, das autarquias" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B).

[77] Tradução própria: no contexto uma organização que aprende, é importante reconhecer os colegas com perspetivas dissidentes como profissionais que mantêm pontos de vista que devem ser ativamente solicitadas. 'Temos a tendência de ouvir as vozes que ressoam connosco [...] mas não os 20% ou mais que são menos entusiasmados [...] Pensamos que é suficientemente importante ouvir a sua voz e tentar perceber como podem ser parte da solução.

Estabelecendo uma comparação com as respostas dos docentes ao Questionário (Q3) colocado aquando das visitas AEE, concretamente no que diz respeito à Afirmação 3, "O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo", apresenta-se a Tabela 9.

Tabela 9- Resultados da afirmação 3 do Q3- III AEE

	AE B %	AE C %	AE D %	AE E %	AE F %	AE G %	AE I %	AE J %	AE K %	Média %
Concordo totalmente	36,2	62,9	64,2	63,9	48,3	52,3	48,3	46	66,5	54,2
Concordo	50,9	33,7	33,3	34,8	46,7	45,3	47,7	52	32,9	41,9
Discordo	11	2,2	1,6	0,6	5	2,3	3,3	2	0	3,11
Discordo totalmente	0,6	0	0	0	0	0	0	0	1,4	0,22
Não sei	1,2	1,1	0,8	0	0	0	0,7	0	0	0,42
Não respondeu	0	0	0	0,6	0	0	0	0	0	19,9

Percebe-se que as perspetivas dos participantes nos Estudos 2 e 3 são consonantes com as inscritas pelos respondentes ao Q3. Com efeito, estes foram unânimes numa afirmação positiva (uma média de 96,1% afirmou concordar/concordar totalmente com a afirmação.

Os valores mais elevados situam-se, inclusivamente, na opção de resposta "concordo totalmente", que apresenta uma média de 54,2%.

Do mesmo modo, **cruzando, com apoio no Quadro 16, as perspetivas dos Líderes Intermédios e dos Diretores acerca do conceito de regulação por pares**, identificaram-se pontos em comum (categorias), quanto ao entendimento de regulação entre pares – desde logo, equacionando evidências localizadas, quer em perspetivas menos positivas de avaliação inspetiva (uniformizar; policiamento); quer nas mais formativas, de acompanhamento e colaboração (articulação; entendimento entre as duas partes; entreajuda; partilha; reflexão sobre a prática; sugestões para correr melhor), traduzindo uma regulação enquanto supervisão colaborativa nivelada, horizontal, direcionada para a melhoria conjunta e fundada nas necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por isso, com impacto na melhoria da escola – temática que ocupará o próximo Capítulo.

Estas categorias (registadas na última coluna do Quadro 16) foram, depois, transpostas, enquanto itens da Questão 16, para o inquérito por questionário do Estudo 4.

Conceito	Diretores	Líderes intermédios	Itens- Questão 16 do Estudo 4
Supervisão pedagógica	O coordenador de departamento que fazia a coadjuvação e aproveitava para preparar a aula em conjunto e observar, mas não para ver o que está mal. Era para ajudar" (AE C)	Animamo-nos a fazer um trabalho diferente, a progredir, a crescer. Pode até alterar as nossas maneiras de trabalhar (Coordenador de Departamento grupo 100, AE B)	Sugestões para correr melhor
Acompanhamento do desenvolvimento curricular da escola	Melhorar em termos de escola (AE B)		
	Confunde-se com a monitorização das práticas (AE H); onde constam os critérios de avaliação; de resultados dos alunos e do PAA e da estratégia de educação para cidadania" (AE H)	Para não estarmos a trabalhar como se fôssemos de agrupamentos diferentes, mas respeitando a especificidade de cada turma" (Coordenador de Estabelecimento EB/JI, do AE F)	Uniformizar
		Troca de ideias, opiniões, perspetivas (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AEK); "vou muitas vezes à sala do vizinho perguntar como chegaste lá, que caminho seguiste" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G)	Reflexão sobre a prática
Colaboração plena	Um professor que precisa de ajuda (...) um dos docentes está mais à vontade, é ele que explica à turma (AE C)	Planeamos tudo juntos (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F)	Entendimento entre as duas partes
		Até entre anos diferentes, como entre o 1º e o 4º (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D)	Articulação
		Em grupo, sentimo-nos bem. Com todos estes alunos que vêm de fora, tem sido uma ajuda e um apoio" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B)	Entreajuda
Colaboração decretada	Reunião de partilha de boas práticas (AE B)	Troca de fichas, de materiais (...) pedimos opiniões e há partilhas (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE D)	Partilha
Avaliação	O coordenador de departamento é o responsável de área, vê pela análise dos seus processos de recolha de informação (AE B); Desde que se começou a falar de supervisão pedagógica, que é um termo pejorativo, é conotado com vigilância no trabalho do professor, por parte dos docentes (AE J)	Se o colega fosse fazer uma atividade específica com os alunos, não víamos como se estivéssemos a ser observados (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE F)	Policiamento

Quadro 16- Cruzamento de perspetivas de Diretores e Líderes Intermédios sobre o conceito de regulação por pares

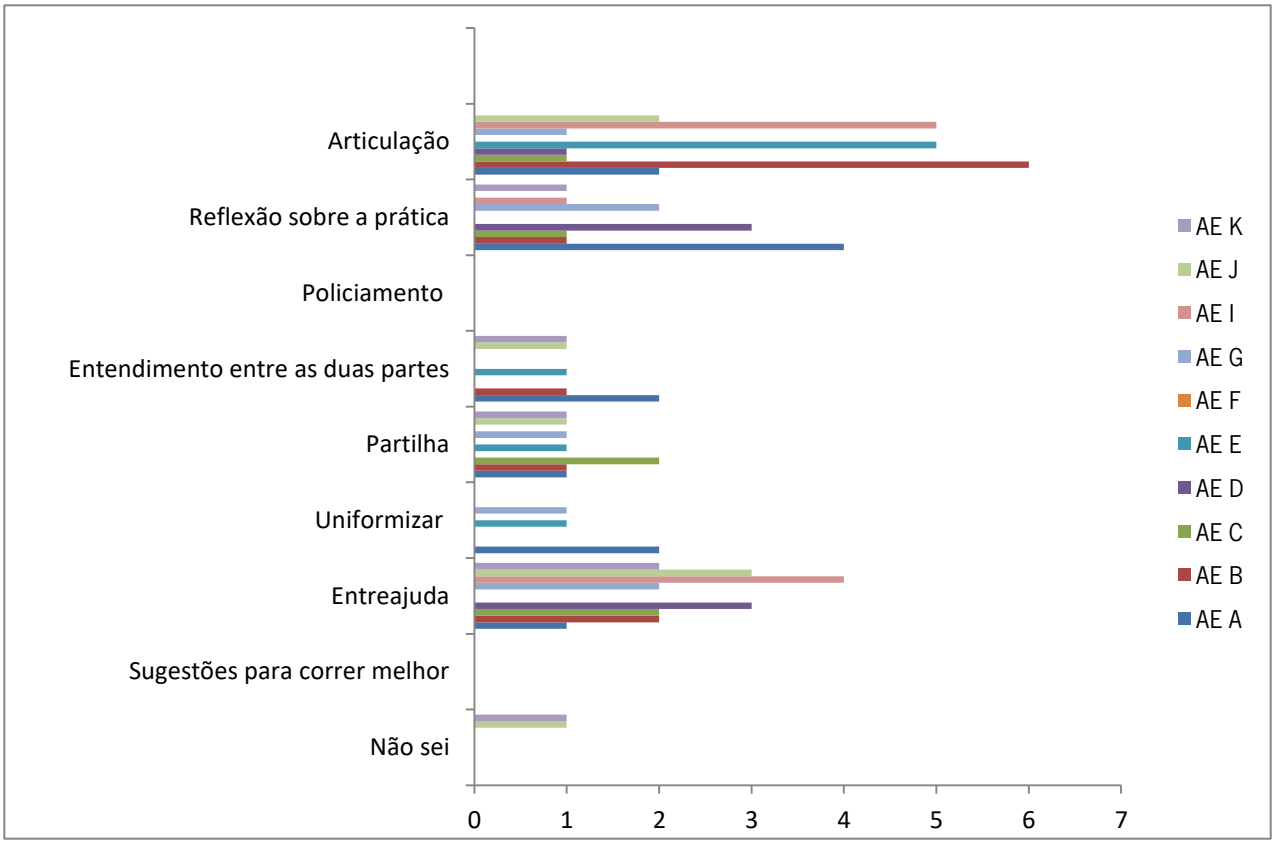
A encerrar este Capítulo VIII, dedicado à análise da introdução do conceito de regulação no Quadro de Referência do III AEE, **abordam-se as perspetivas dos docentes respondentes (Estudo 4)** acerca do referente: "Mecanismos de regulação entre pares e trabalho colaborativo".

Estas foram recolhidas com apoio na Questão 16 do inquérito por questionário: "Na sua opinião, o que poderá significar a «regulação entre pares?» (Por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica o termo) ".

Para a sua construção, aplicaram-se as oito categorias supramencionadas (sugestões para correr melhor; entreajuda; uniformizar; partilha; entendimento entre as duas partes; policiamento; reflexão sobre a prática; articulação). Acrescia a opção "não sei" e a possibilidade de propor um outro sinónimo.

Com a ajuda do Gráfico 8, percebe-se que as opiniões dos respondentes evidenciam alguma consonância com as opiniões dos demais participantes nesta investigação: visibilidade a opções de interação profissional com repercussões na qualidade das práticas educativas, como a articulação, a reflexão sobre a prática, a entreajuda, a partilha, o entendimento entre as partes. Estes docentes evidenciaram, porém, um claro distanciamento de uma perspetiva de regulação avaliativa e sancionadora: a opção "policiamento" ficou totalmente posta de lado. Ou seja: não associaram a regulação por pares e trabalho colaborativo a uma supervisão avaliativa e fiscalizadora, ao invés do que se verificou com as lideranças.

Gráfico 8- Resultados das opções de resposta à Questão 16, selecionadas pelos participantes do Estudo 4



Tendo considerado importante deixar uma perspetiva mais pessoal, um docente entendeu que a regulação por pares e trabalho colaborativo corresponderá a uma conjunção entre a autorregulação e a regulação por pares: "uma reflexão autocrítica sobre a prática com feedback entre pares" (AE J).

Trata-se, com efeito, de uma terminologia que não foi explicitada e discutida, dando azo a uma diversidade de perspetivas de entendimento, pelo que os fóruns de discussão (como foi o caso dos grupos focais realizados) são necessários, nas escolas.

Relembra-se, a propósito, que, na recolha e análise documental de estudos desenvolvidos em contexto de mestrado e doutoramento (apresentada no Capítulo I), não foi identificado nenhum nessa linha investigativa. Nomeadamente, o relatório de estágio de mestrado de Braz (2022), "Observando o Novo Modelo de Avaliação do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas – O que mudou?", não aportou contributos, incidindo na Autoavaliação...

Assim, a falta de estudos comparativos, já mencionada em Miranda et al. (2023), persiste e impede estabelecer a discussão acerca deste conceito de regulação por pares, "não apenas para clarificar o mesmo, como, igualmente, para fomentar a assunção, pelos docentes, de um mais generalizado e ativo trabalho colaborativo, essencial para a qualidade educativa e letiva (p. 16). Anota-se, porém, a investigação de Seabra et al. (2021), com foco na supervisão colaborativa, mas coincidindo na análise da terminologia (regulação e seus derivados), a qual inscreve uma ideia dissonante, que emerge como contraponto:

> A substituição do termo supervisão pelo termo regulação poderá constituir uma forma de contornar a conotação negativa que o termo supervisão tem junto de alguns professores (Miranda & Seabra, 2019). Questionamos, no entanto, se a palavra escolhida como substituta terá sido a mais eficaz nesse sentido, uma vez que a «regulação» apela mais diretamente à ideia de controlo do que à de colaboração, embora esteja situada claramente em três planos – pessoal, entre pares e vertical – e sempre relacionada com uma orientação para a melhoria das práticas (p. 15).

Neste seguimento de ideias em que a atenção gira em torno das práticas colaborativas docentes – e do seu papel determinante, nas escolas, lembra-se Goodson (2015).

Este investigador narra o trabalho que desenvolveu explicitando ter identificado essa grave lacuna da menorização dos docentes enquanto atores da escola, tendo como consequências que as mudanças *top down* que estavam a ser implementadas, à revelia dos docentes, "não tendo o seu contributo nem o que os professores pensavam acerca destas mudanças" (Goodson, p. 115), não estavam a ser bem-sucedidas. Notando que "a avaliação das consequências de uma reforma, no caso de uma avaliação,

passa, também, em grande medida, pelos efeitos que essa avaliação, que esse projeto, que essa mudança, têm ao nível da mentalidade e da motivação dos professores" (p. 116), o investigador (2015) salientou a insatisfação dos docentes, os quais "sentiam que estavam a perder a sua valorização profissional, a sua profissionalidade" (Goodson, p. 115) – sendo que esta temática de atenção aos docentes, enquanto atores, será objeto do próximo Capítulo.

Em síntese, ao longo deste Capítulo VIII, dedicado a apresentar e discutir resultados da investigação atinentes ao entendimento do conceito de regulação, nas suas diversas derivações, inscritas no campo quatro, do Dominio de Prestação do Serviço Educativo, percebeu-se, sobretudo, que esta introdução não foi entendida de modo homogéneo, nem similar. As equipas de AEE referiram-se pouco a estes conceitos, sendo visível uma permeabilidade entre os conceitos de regulação por pares; regulação pelas lideranças e, sobretudo, autorregulação – equacionada, como se percebeu, no cruzamento dos outros conceitos, abrangendo diferentes processos, no seio da escola e dos seus atores. Entre os Diretores; Lideranças Intermédias, bem como entre os docentes respondentes ao inquérito por questionário, tal interpenetração entre o que se poderá entender por regulação e por autorregulação também foi visível, sendo esta associada aos docentes, enquanto indivíduos reflexivos, mas, igualmente, às estruturas, aos alunos. A regulação foi associada ao currículo, aos alunos, às lideranças e aos docentes – entendida como uniformização, ao controlo, mas, também, como colaboração, ajuda e partilha com foco na melhoria do desenvolvimento profissional docente, com repercussões na qualidade educativa e letiva. A terminologia "supervisão" emergiu com grande amplitude – seja entendida como vertical, fiscalizadora, seja como horizontal, colaborativa.

A passagem para o próximo capítulo transportará, assim, estas conclusões para a análise do impacto das práticas colaborativas docentes na melhoria da qualidade educativa e letiva das escolas.

CAPÍTULO IX

PAPEL DOS DOCENTES NA MELHORIA DA ESCOLA

Neste capítulo, analisa-se o contributo dos docentes para a melhoria curricular da Escola enquanto sujeitos-atores, com autonomia e voz ativa (Nóvoa, 1995; Serrano & Seabra, 2022), através das suas práticas, com especial enfoque na colaboração docente.

Constituindo este o Eixo 2 da investigação colocou-se a questão: como se caraterizam os percursos AEE das escolas participantes, no que concerne ao papel dos docentes?

Operacionalizando essa questão, colocam-se as perguntas:

i) Qual o impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola, nas perspetivas das equipas de AEE, inscritas nos relatórios; dos Diretores, Líderes Intermédios e Docentes?

ii) Existem evidências acerca da valorização que é feita do docente, das suas opiniões e da sua participação ativa nos processos educacionais das escolas?

iii) Quais os fatores que deveriam estar mais presentes; quais os constrangimentos que deveriam ser minorados?

Intentando encontrar respostas, congregam-se informações colhidas nos estudos realizados: Estudo 1- relatórios dos três ciclos de AEE das escolas participantes; Estudo 2- entrevistas individuais aos Diretores dessas escolas; Estudo 3- grupos focais com os respetivos Líderes Intermédios; e Estudo 4- inquérito por questionário aos Docentes dos grupos 100 e 110 das referidas escolas.

9.1- Qual o impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola?

Inicia-se com uma análise diacrónica dos três ciclos de AEE, tendo por base o conhecimento da intencionalidade própria de cada ciclo avaliativo.

Assim, constata-se que, sendo o I AEE voltado para a melhoria da imagem da Escola[78], como é enfatizado pelo CNE (2008) e por Castro (2012), o foco seja colocado ao nível organizacional, sendo os docentes instrumentos ao serviço dessa imagem: "pautando o seu funcionamento pelo empenho e responsabilidade, existindo um relacionamento direcionado para o alcance das metas consignadas no projeto educativo" (AE C, 2008) e assumindo as estruturas como agentes reguladoras – fazendo cumprir a designação consignada no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (artigo 42º), acerca do

[78] Conferir o Capítulo II, ponto 2.5.

papel das Lideranças Intermédias. Com efeito, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, do Quadro de Referência do I AEE, coloca-se a questão: "para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?" Esta é seguida de "perguntas ilustrativas de entendimento do fator", como, por exemplo: "há articulação intra e interdepartamental? (...) quais os departamentos com melhores desempenhos? (...) ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interação entre os vários professores que a ministram?" (IGE, 2009, p. 7).

Analisando, no contexto do Estudo 1, os relatórios produzidos pelas equipas de AEE, é visível esta mesma perspetiva, mesmo quando os indicadores de análise se reportam ao trabalho cooperativo. Assim, à luz do que, depois, é registado, percebe-se que:

i) o trabalho cooperativo é entendido enquanto o que é feito e mandatado, ao nível organizacional, como é exemplo: "no âmbito do Plano de Ação para a Matemática, foram implementadas as assessorias dentro da sala de aula, que implicam o trabalho cooperativo de dois docentes da disciplina, junto de cada turma" (AE K, 2008).

Também, relativamente à articulação e Sequencialidade, o Quadro de Referência do I AEE inscreve: "ações promovidas pela escola/agrupamento que asseguram a sequencialidade das aprendizagens na transição entre anos e ciclos" (p. 8).

Em consonância, as equipas de AEE assumem, nos relatórios, a centralização do processo na organização e na concretização, no seio das estruturas intermédias: "os departamentos curriculares e os conselhos de docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico são estruturas que apostam na reflexão sistemática e na articulação curricular" (AE F, 2008); "os departamentos e conselhos de docentes têm desenvolvido a sua ação na procura da articulação vertical, e sempre que possível transversal" (AE C, 2008); "existem práticas de articulação curricular entre os docentes destes níveis de ensino, com destaque para a realização de uma ficha de avaliação comum nos domínios da Língua Portuguesa e da Matemática que se aplica a todos os alunos do 4º ano do agrupamento" (AE E, 2008). Duarte (2009) fez essa mesma leitura: "na lógica dos avaliadores privilegia-se a articulação formal ao invés da informal, sob a forma de reunião, com tempos e espaços determinados e grupos definidos" (p. 102).

ii) de salientar a visibilidade da instrumentalização dos docentes: "a capacidade de mobilização dos professores que, em geral, estão motivados e são empenhados" (AE B, 2008); "neste domínio verifica-se que os professores são disponíveis e empenhados, como o demonstra a organização e a frequência de cursos de formação nesta área, organizados pela equipa dos apoios educativos" (AE C, 2008).

Esta quase-vigilância sobre os docentes é percebida, ainda, na maneira como é mencionada a questão da formação: "aludiu-se ainda a eventual menor preparação de alguns professores para a sua lecionação" (AE B, 2008) – traduzindo uma orientação de escola/empresa e de alunos/clientes, onde os docentes são funcionários: ideias associadas à aferição da qualidade da escola com base nos rankings, na *accountability*, nos testes e nas metas. Se, por um lado, era exigido aos docentes um determinando comportamento, por sua vez, o "perfilhamento destas formas de governamentalidade curricular confronta o professor com o que pode ser denominado recontextualização performativa" (Pacheco, 2018b, p. 52).

Tal visão persiste nos relatórios do II AEE – aliás consonante com o respetivo Quadro de Referência (como foi explicitado no respetivo contexto, no Capítulo II, ponto 2.5), o qual marca a secundarização do trabalho cooperativo/colaborativo, afastado, no referencial, do campo das Práticas Letivas e relegado para o de Planeamento e Articulação (IGEC, 2009a).

A exemplo: "os conselhos de turma, no âmbito do respetivo projeto curricular, garantem a adequação das respostas educativas às caraterísticas e às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos" (AE G, 2012); "a estratégia de gestão adotada pela Escola assenta nos princípios da auscultação, do diálogo e da negociação com os atores educativos, tendo como eixo regulador a salvaguarda dos interesses dos alunos e a motivação dos trabalhadores docentes e não docentes. (AE B, 2012); "a articulação curricular tem sido trabalhada nas reuniões entre docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, dos titulares do 4.º ano e com os diretores de turma do 5.º ano e dos diretores de turma do 6.º com os do 7.º ano, com o objetivo de serem facultadas informações detalhadas sobre as aprendizagens conseguidas pelos alunos, ao longo do ciclo" (AE G, 2012); "a articulação curricular é preparada, na sua conceção, por uma equipa multidisciplinar, designada núcleo de articulação curricular, e concretiza-se em todos os níveis de educação e ensino, particularmente no que se refere à organização e dinâmica dos projetos curriculares de grupo e turma, sendo facilitada pelo trabalho cooperativo dos docentes na produção de materiais e pela partilha de boas práticas, em todos os departamentos" (AE K, 2012).

Nas visitas de AEE, são incluídos e auscultados, apenas enquanto representantes, nos painéis relativos às suas funções na escola (por exemplo, docentes, ou coordenadores).

Desta leitura emerge que os docentes não seriam entendidos como atores (ou seja: participantes na tomada de decisão e responsáveis ativos pela melhoria).

Na linha destas asserções, Brigas (2012, p. 28) explicita ser desejável a responsabilização dos atores da escola, na efetiva melhoria, a qual "depende dos professores, da alteração da "cultura escolar"",

exortando as lideranças a possibilitarem essa mesma responsabilização, envolvimento e papel ativo. A direção deverá, assim, assumir-se como "colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança".

iii) algumas equipas do I AEE, porém, não deixaram de relevar o esforço dos docentes: "em resultado de iniciativas individuais ou dos conselhos de docentes, os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo desenvolvem projetos de sua iniciativa e participam em projetos liderados por entidades locais e nacionais". (AE D, 2009); "é reconhecido, pelos professores dos três ciclos do ensino básico, que existe no Agrupamento um trabalho cooperativo que se baseia, não em reuniões formais e sistemáticas, mas em contactos informais. Reconhecem, por isso, que trocam informação sobre os alunos e que partilham recursos e materiais" (AE G, 2008).

iv) esta abertura, de algumas equipas de AEE, à valorização do papel dos docentes, da sua autonomia e da sua iniciativa, na assunção de práticas educativas e letivas, com impacto nas aprendizagens, esteve, igualmente presente em alguns registos, no II AEE, sobretudo pela utilização de um tipo de linguagem distinta, no que concerne a terminologia conotada com a colaboração (como partilha, cooperação, ou trabalho colaborativo), e no entendimento dos docentes, enquanto entidades individuais, com autonomia:

> os professores trabalham cooperativamente, o que é visível nas planificações curriculares e das atividades. (...). Registam-se práticas de articulação horizontal e vertical através da elaboração de planificações em conjunto, criação de instrumentos de avaliação, programação de atividades conjuntas, continuidade das equipas pedagógicas, bem como da partilha de documentos, estratégias e experiências e da análise e reflexão sobre os resultados escolares e práticas educativas (AE B, 2012); ou,

"uma prática de partilha entre os docentes na elaboração de testes, configurando a existência de um ponto forte em termos de avaliação das aprendizagens" (AE E, 2012); "existem dinâmicas de trabalho colaborativo, mais frequentes entre docentes do mesmo grupo de recrutamento, que permitem definir estratégias de adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos e elaborar instrumentos de avaliação comuns para as diferentes turmas" (AE I, 2012); "o trabalho cooperativo entre docentes, manifestado, principalmente, na planificação de processos de desenvolvimento curricular, na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na mobilização que é feita deste diagnóstico" (AE J, 2012); "destacam-se outras iniciativas da responsabilidade de vários professores, de natureza mais lúdico-pedagógica, numa tentativa de alargar as experiências culturais e artísticas dos alunos, compensando de certa forma as limitações impostas pelo meio social" (AE C,

2012); "os docentes adotam práticas educativas estimulantes, rentabilizando os recursos tecnológicos disponíveis" (AE K, 2012).

Ainda referência para duas outras ideias:

v) a vertente formativa, de regulação profissional:

> o trabalho colaborativo dos docentes na partilha de materiais pedagógicos, na elaboração de testes em comum e na definição de estratégias concertadas na aplicação dos testes intermédios e na preparação dos alunos para exame, bem como nas assessorias de matemática, constituem práticas informais de acompanhamento da prática letiva (AE F, 2012);

vi) e a visibilidade do papel dos Diretores, na defesa e valorização dos docentes – no quadro de uma liderança autêntica e distribuída – demonstrando que o seus posicionamento, enquanto Diretores, poderá fazer a diferença na forma como a AEE "conhece" (entenda-se: classifica) as escolas (temática que já foi mencionada no capítulo anterior e que será retomada no próximo capítulo). Salienta-se, ilustrando este posicionamento, o comentário da equipa de AEE do AE I (2012): "a existência de uma cultura de confiança total no trabalho individual de cada professor tem dificultado a implementação de mecanismos de monitorização da prática letiva de um modo mais individualizado".

Tal afirmação, de crítica implícita ao posicionamento deste Diretor (dos mais novos, em idade, mas já no terceiro mandato, dos poucos, com formação de mestrado[80]), traduz, ao invés, a valorização pelo mesmo, dos seus liderados .

Aprecia-se, de seguida, a eventual mudança de discurso do III AEE, lembrando que, em termos de intencionalidade, inscrita no respetivo Quadro de Referência (IGEC, 2023), marca a diferença em relação aos seus predecessores, a múltiplos níveis, entre os quais a forma de valorização do trabalho docente, do seu papel, da relevância das interações profissionais.

A temática da colaboração é, de facto, de há uns anos a esta parte, omnipresente nos discursos, aos níveis nacional e transnacional – em particular, em função da regulação *soft* (de influência- Carvalho, 2011) de organismos como a UNESCO – relembrando-se a sua invetiva de 2021: "collaboration and teamwork should characterize the work of teachers[81]" (p. 8). É assim que o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho menciona em diversos pontos, o trabalho colaborativo.

A exemplo: na alínea s) do artigo 4.º, relativo à "conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário", um dos princípios orientadores é a "valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do

[80] Conferir Tabela 3, do Capítulo VII, ponto 7.2.

[81] A colaboração e o trabalho em equipa devem caraterizar o trabalho dos professores.

ensino e das aprendizagens". Mais adiante, no ponto cinco do artigo 21.º, relativo às dinâmicas pedagógicas, enfatiza-se: "com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente: a) O trabalho colaborativo, valorizando -se o intercâmbio de saberes e de experiências".

Seabra et al. (2022a), comentam, quanto a esta questão, o encargo que é cometido às lideranças, neste processo, em relatórios AEE analisados pelas investigadoras, seja pela sua presença, ou pela sua ausência; seja como áreas de melhoria; enquadradas num dos três domínios: Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão, ou Autoavaliação.

Foi neste contexto que se analisou mais detalhadamente a valorização do trabalho colaborativo e das práticas educativas e letivas, sendo patente, nos extratos e nos discursos, uma reconfiguração, quer na atenção dada, quer na forma de olhar, quer na maneira de registar. Ou seja: as equipas (que serão alvo de reflexão no próximo capítulo) assumiram a relevância do trabalho docente e explicitam o seu contributo para a melhoria da escola:

i) valorização do trabalho colaborativo: "a colaboração e cooperação entre os docentes, nomeadamente na partilha de materiais, de experiências pedagógicas e de conhecimentos adquiridos em ações de formação, tem contribuído para a transformação e inovação das práticas educativas e letivas" (AE C, 2021); "há um nítido reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos docentes, na sala de aula" (AE E, 2023); "o trabalho colaborativo e cooperativo entre pares ocorre ao nível do planeamento, reflexão e partilha de práticas e materiais" (AE I, 2020); "a colaboração entre os docentes é sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da prática educativa/letiva e na partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes" (AE F, 2023). Também uma evidência pela negativa:

> "o trabalho colaborativo é ainda pouco consistente na análise e partilha de experiências e práticas pedagógicas, metodologias e estratégias eficazes no ensino e na aprendizagem, partilha de materiais de suporte às práticas, de modo a munir todos os docentes de ferramentas que lhes possibilitem incorporar, nas suas práticas diárias, uma grande diversidade de materiais, abordagens e técnicas" (AE J, 2023).

ii) valorização das práticas educativas e letivas: "a ação consolidada de todos os docentes na promoção da autonomia e da responsabilidade individual das crianças e alunos, bem como o incentivo à sua participação e envolvimento na comunidade, designadamente, através de diversas atividades e projetos abrangentes, de âmbito local, nacional e internacional, amplamente consolidados, que visam o seu desenvolvimento integral e que contribuem para a aquisição das aprendizagens" (AE K, 2023);

"colaboração entre docentes e comunidade local promotora do enriquecimento da atividade educativa e letiva" (AE F, 2023).

Confrontam-se, agora, estas opiniões das equipas com as dos respondentes destes AE ao único item do questionário Q3[82], alusivo à temática: "6. As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola" – assinalando que não é explicitado quais as lideranças em análise (se o Diretor; se as Lideranças Intermédias, ou se ambas).

Desta maneira, as respostas de cada docente podem ter entendimentos distintos e uma análise a tais resultados torna-se algo dúbia. Anota-se, com tal salvaguarda, que a Tabela 10 dá visibilidade a um sentimento de valorização, por parte dos inquiridos, dos seus líderes para consigo e com as suas práticas docentes, quase generalizado: com efeito, uma média de perto de metade (45,4%) concordaram totalmente e uma média de 38,5 % concordaram com tal afirmação.

De realçar, não obstante, que alguns respondentes não foram tão enfáticos nas suas respostas: no AE B, a percentagem dos que discordaram/discordaram totalmente foi de 24,5 % – pelo que se relembra o já referido acerca da importância dos contextos de cada agrupamento de escolas (questão que será assinalada no próximo capítulo).

Como pode ser analisado no Capítulo VII (ponto 7.1, relativo à caraterização dos participantes), o AE B é de muita grande dimensão, localizando-se a sua sede na zona urbana, distante dos meios rurais onde lecionam os docentes dos grupos inquiridos (100 e 110), os quais denotam, assim, a distância física das suas lideranças – com exceção da liderança pelos Coordenadores de Estabelecimento os quais exercem na proximidade, bem como desempenham, como foi assinalado no Capítulo III, o papel de interlocutores diretos entre o topo e a base da pirâmide escolar (artigo 41.º, do Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de abril, alíneas a) a c)).

Tabela 10- Resultados da afirmação 6 do Q3- III AEE

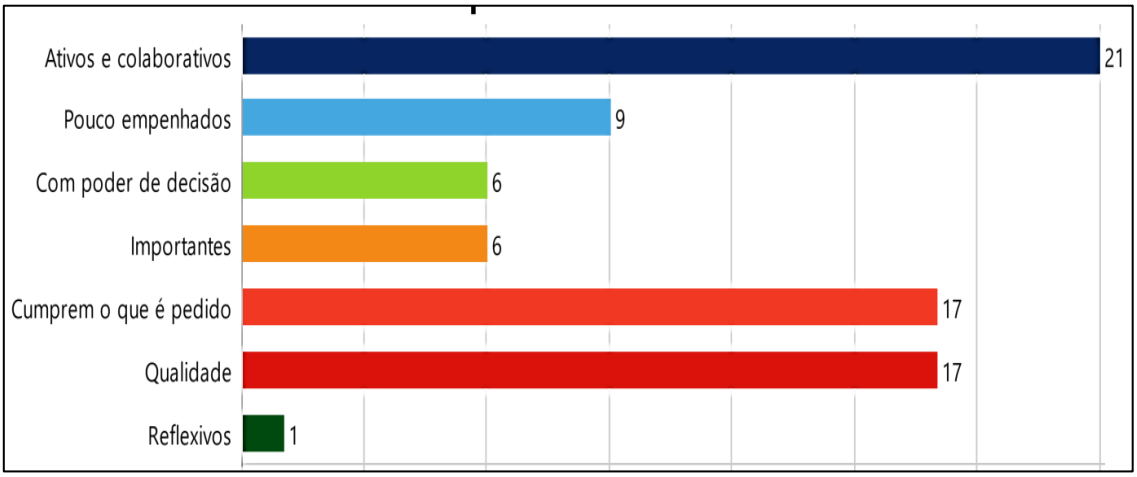
	AE B %	AE C %	AE D %	AE E %	AE F %	AE G %	AE I %	AE J %	AE K %	Média %
Concordo totalmente	14,7	50,6	50,4	43,9	50	53,5	33,8	48	64,3	45,4
Concordo	52,1	42,7	39,8	49	46,7	40,7	4,8	40	31,4	38,5
Discordo	19	2,2	4,1	3,2	0	1,2	6,6	6	1,4	4,85
Discordo totalmente	5,5	0	0,8	0,6	1,7	1,2	4	0	1,4	1,68
Não sei	4,3	2,2	2,4	1,3	1,7	2,3	2,6	6	0	2,53
Não respondeu	4,3	2,2	2,4	1,9	0	1,2	4,6	0	1,4	2

[82] Como já foi referido, um instrumento do III AEE, inscrito no contexto do processo de auscultação, aquando da visita da equipa

Passando à análise comparativa entre estas opções de resposta ao inquérito por questionário Q3[83], e o que os participantes na investigação afirmaram, na recolha direta das suas opiniões, nos estudos 2, 3 e 4, inicia-se a mesma pelas **entrevistas aos Diretores, no contexto do Estudo 2**.

O Gráfico 9 (retirado da análise de conteúdo dessas entrevistas individuais, com apoio no *software* MAXQDA) proporciona uma panorâmica global identificando as conceções que emergiram e as respetivas frequências, sendo percetível uma ampla opinião afirmativa, por parte dos Diretores, sobre o trabalho dos docentes, relevando uma atitude ativa e colaborativa (21 registos); de qualidade (17 registos) – mas, igualmente, uma menor motivação e proatividade (cumprem o que é pedido: 17 registos) e, mesmo, menor empenho (9 registos).

Gráfico 9- impacto do trabalho docente, na perspetiva dos Diretores



As supramencionadas afirmações são explicitadas pelas palavras dos Diretores, nas seguintes tipologias de registo:

i) valorizam os docentes como importantes para a qualidade e a melhoria da escola: "o trabalho docente é sempre o ponto de partida para a melhoria" (AE I); "temos professores muito comprometidos e preocupados com o sistema educativo e com a melhoria" (AE E);

ii) há que atender à variabilidade de situações presentes nas escolas: "há areia na engrenagem: há professores que não são os melhores nas áreas científica e pedagógica" (AE F); "... mas outros não se preocupam" (AE E); "há professores muito empenhados nos objetivos da escola (...) e outros que lhes passa ao lado" (AE E) – situações que serão abordadas mais adiante quanto às dificuldades e constrangimentos do trabalho docente, mas convirá, também, assinalar, em função da longevidade maioritariamente avançada da carreira dos docentes (registada nos dados de caraterização, no

[83] Instrumento do III AEE, inscrito no contexto do processo de auscultação, preenchido aquando das visitas aos AE das equipas de avaliação externa e registado em aos respetivos relatórios.

Capítulo VII, ponto 7.2), a eventual interferência de fatores associados ao ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2002).

Destaque particular para a afirmação perentória do Diretor do AE E: "seja nas escolas de pequena ou de maior dimensão, são os docentes que fazem a diferença. Não sei se temos valorizado suficientemente os docentes".

O Quadro 17 apresenta uma síntese das afirmações dos Diretores, organizada seguindo, como prisma de análise, o mote deste Capítulo IX e em especial do seu primeiro ponto de abordagem (impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola): práticas educativas e letivas; potenciadas pelas práticas colaborativas; com impacto no seu desenvolvimento profissional; e na melhoria da escola[84].

Esta orientação analítica permite perceber o enfoque no trabalho colaborativo e, depois, no seu impacto no desenvolvimento profissional docente (5 Diretores, em cada um dos itens de análise), mas também traduz repercussões na melhoria da escola (3 Diretores).

Práticas educativas e letivas	• a prática pedagógica é fundamental e está diretamente relacionada com as metodologias diferenciadas em contexto de sala de aula (AE I); • os docentes estão sensibilizados para esta realidade e tentam elevar as expetativas dos alunos de formação profissional e de vida (AE K).
Práticas colaborativas	• colaboram para o grupo, cada um com a sua especificidade (AE A); • é o que fazemos: nas atividades calendarizadas, termos os diversos departamentos envolvidos e o trabalho colaborativo está presente (AE C); • o meu corpo docente faz partilha de materiais (AE F); • colaboração e a partilha são fundamentais: ninguém pode continuar a ser uma ilha. Há que partilhar seja materiais, opiniões, metodologias, formas de resolver um problema e abordar um assunto (AE G); • os docentes entendem que devem reunir para articularem trabalho (AE I).
Desenvolvimento profissional	• o trabalho colaborativo é fundamental, as partilhas de boas práticas são fundamentais, é formação docente na dimensão científica e pedagógica da sua área (AE B); • um professor que precisa de ajuda, até para aprender: nas aulas de coadjuvância numa matéria que um dos docentes está mais à vontade, é ele que explica à turma (AE C); • porque se apercebem que ganham com isso: as planificações, os testes, as apresentações que partilham são um ponto e partida para dar as aulas (AE F); • de forma colaborativa é sempre enriquecedor. É aprenderem com os outros e não se sentirem isolados. (AE I); • já se faz há anos e pode trazer a mudança. Quando os professores em conjunto têm essa oportunidade, é enriquecedor e é um momento de regulação também. Eles sentem (AE J).
Contributo para os progressos dos alunos/melhoria da escola	• isto repercute-se nos resultados que são aferíveis entre todos (AE A); • em comunidade, consegue-se perceber as diferentes perspetivas de um fenómeno, de um problema e já vi resultados deste trabalho (AE D); • tenho um coordenador em cada escola que faz o melhor possível, bons professores e bons recursos humanos, capazes de lidar com as crianças e os pais (AE G).

Quadro 17- Perspetivas dos Diretores sobre o trabalho docente e o seu contributo para a melhoria da escola

[84] Temática abordada no Capítulo III, ponto 3.3, com apoio em Alarcão (1996); Canário (2008); Day (2001); Fullan & Hargreaves (2001); Hargreaves (2019); Miranda (2021); Nóvoa (2008); Talérien (2018) – os quais já foram convocados, no Capítulo anterior e também o serão, neste Capítulo IX.

Analisando, de seguida, as opiniões dos **Líderes Intermédios, recolhidas no contexto do Estudo 3,** registadas no Quadro 18, quanto a esta temática e seguindo a mesma orientação de análise, estas são, todavia, escassas – apenas Líderes Intermédios de três AE se pronunciaram: AE A; AE B; AE D; e AE F. Com uma exceção, apenas Coordenadores de Estabelecimento, denotando a proximidade das realidades quotidianas vividas pelos docentes, nas escolas, que lhes é inerente.

Percebe-se uma inter-relação entre os diferentes itens: a prática letiva associada às atitudes colaborativas dos docentes com repercussões no desenvolvimento profissional – em linha com resultados do estudo de Miranda (2021, p. 123): C2- "Claro que uma pessoa aprende sempre com os outros. Melhoria, há sempre (...) pessoas com quem partilhar dúvidas e isso torna-nos melhores profissionais e as práticas melhoram"; B8- "pela troca de ideias"; B4- "estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma" (p. 130). Esta afirmatividade é patente, quanto ao seu impacto, não apenas nos alunos, como na visibilidade, junto da comunidade, da qualidade da escola.

• **Práticas colaborativas** • **Práticas educativas e letivas** • **Desenvolvimento profissional**	A colaboração potencia o bem-estar e reflete-se na sala de aula, eu vou trabalhar com vontade (...) faz com que o nível suba (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE A); O facto de nós partilharmos é o que nos vai ajudar a crescer, a regular, a aumentar-nos e é o mais rico e fundamental (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE B); Animamo-nos a fazer um trabalho diferente, a progredir, a crescer. Pode até alterar as nossas maneiras e trabalhar. Em grupo, sentimo-nos bem... agora com todos estes alunos que vêm de fora, tem sido uma ajuda e um apoio...(Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B); os colegas vêm ajudar a melhorar as nossas práticas, como chegar melhor aos alunos, porque esse é o objetivo: melhorar (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F).
Contributo para os progressos dos alunos/ melhoria da escola	Isso sai para comunidade: uma mãe já me disse que percebeu que se colabora e isso vê-se nos resultados (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE D); é relevante para os alunos e é muito valorizada pelos pais (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F).

Quadro 18- Perspetivas dos Líderes Intermédios sobre o trabalho docente e o seu contributo para a melhoria da escola

Quanto às ideias dos **docentes dos grupos 100 e 110, participantes no Estudo 4** da investigação, sobre o impacto do trabalho docente, colaborativo, na melhoria da escola, estas foram recolhidas com apoio na Questão 18, do inquérito por questionário, que lhes foi colocado, no contexto do referido Estudo 4: "Qual a sua opinião sobre o impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola?" – cujos resultados se inscrevem no Gráfico 10.

Sendo proposta uma escala de tipo Likert com os itens: "i) Discordo totalmente; ii) Discordo; iii) Indiferente; iv) Concordo; v) Concordo totalmente; vi) Não sei", foi complementada pela possibilidade de uma resposta aberta: "Outro", a qual não foi utilizada por nenhum docente.

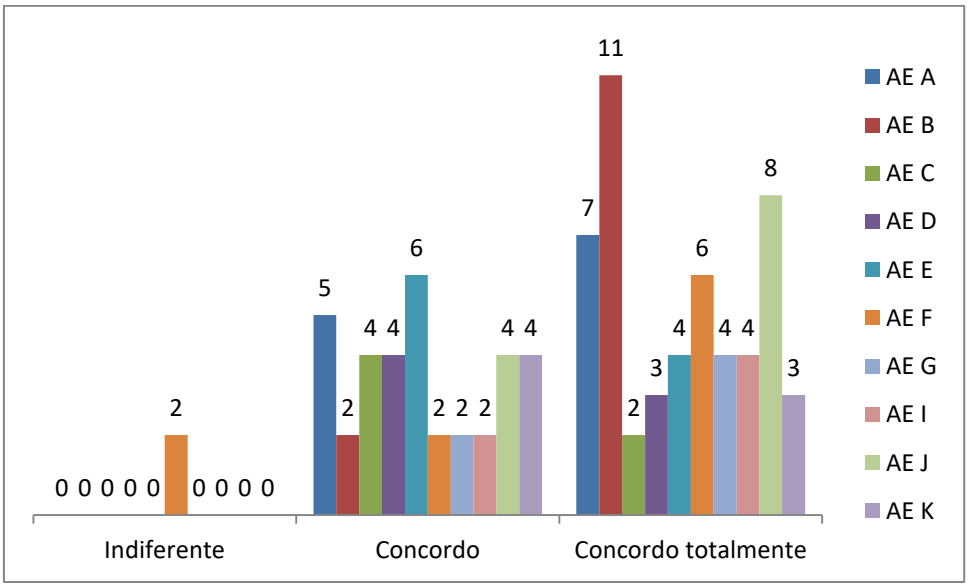
Como se percebe no Gráfico 10, os respondentes apenas assinalaram três dos itens. À exceção de dois docentes do AE F, que se posicionaram como indiferentes, todos os restantes tenderam entre uma concordância e uma concordância total.

Relembrando que dois outros docentes do AE F (o qual apenas não obteve classificação de Muito Bom no Domínio de Autoavaliação) apenas iniciaram o preenchimento do inquérito e, depois, o abandonaram, estes resultados poderão traduzir um eventual desinteresse para com a ação da AEE, se articulados com o posicionamento do seu Diretor – focado, sobretudo, no impacto da qualidade da escola, na comunidade e menos na AEE: "os pais escolhem a escola, não pelos resultados da AEE, mas pelos resultados que saem na comunicação social, que divulga muito as nossas atividades, ações e bons resultados" (Diretor AE F). Aliás, comentou amplamente o seu desacordo, como se verá, no próximo Capítulo e assinalou o posicionamento dos seus docentes, nesta conformidade:

> Os docentes, nomeadamente do conselho pedagógico e do conselho geral, não valorizaram a AEE, porque, como estão por dentro do processo e participam em painéis, quando vem a AEE, percebem como os resultados foram obtidos e que não são justos nem honestos. Por isso, qualquer avaliação que é considerada injusta não é aceite por eles, nem tem influência (Diretor AE F).

Com tais exceções, a afirmação do impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola é assinalável, próximo que foi o posicionamento, da unanimidade na concordância/concordância total – sendo esta última, inclusivamente, a mais escolhida (52, do total de 89 respondentes, o que perfaz um percentual de 59% dos docentes).

Gráfico 10- Opiniões dos docentes sobre o impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola



Em síntese: é percetível que o cruzamento das conceções dos participantes nos diferentes estudos (2, 3, 4) denota consonância, uma vez que todos referem a relevância do trabalho colaborativo docente para a melhoria da escola. Um reconhecimento e um impacto que emergem como assumidos como mais-valias, pelos docentes, constituindo práticas já algo enraizadas nas escolas – embora haja algumas dificuldades, que a seu tempo serão expostas e analisadas.

9.2- Existem evidências acerca das opiniões dos docentes e da sua participação ativa nos processos educacionais das escolas?

Este ponto de análise visa enfatizar a questão: será que, sendo valorizado o trabalho docente, também são valorizados os seus intervenientes diretos – ou seja, os docentes, enquanto atores? Será que são auscultados e considerados na tomada de decisões?

Relativamente à **análise documental dos relatórios (Estudo 1),** encontram-se algumas evidências, ainda que em reduzida quantidade, quanto à auscultação (todavia escassa, limitada e diluída), de valorização das opiniões dos docentes, respetivamente, nos I AEE e II AEE: "o conselho executivo promove a auscultação dos docentes nesta matéria, no sentido de garantir as melhores condições para que o serviço educativo se paute por elevados padrões de qualidade (AE A, 2007); "os professores, os alunos e os trabalhadores não docentes são auscultados com frequência com vista à identificação das suas necessidades" (AE K, 2012) – sendo que estas informações foram recolhidas nos inquéritos de satisfação preenchidos pelos elementos da comunidade escolar, enquanto instrumento de recolha de informações, integrante das visitas às escolas (como explicitado no Capítulo II, ponto 2.5).

Quanto ao III AEE, ao invés do que acontece com a comunidade educativa (e até, dos alunos), as expressões "são auscultados/participam na tomada de decisões" não devolveram resultados na análise de conteúdo dos relatórios, com apoio no *software* MAXQDA. Exceção feita para o AE A, objeto de avaliação na fase-piloto: "o exercício das lideranças materializa-se na disponibilidade pessoal, na auscultação dos diversos interessados e na partilha de responsabilidades, envolvendo os diferentes atores educativos nos processos de tomada de decisão, numa ação orientada para o comprometimento com as metas a prosseguir"; "a equipa de avaliação interna procedeu à aplicação de inquéritos por questionário a alunos e docentes" (AE A, 2017).

Quando a auscultação é mencionada pelas equipas de AEE, salienta a comunidade educativa e os alunos, mas, paradoxalmente, não alude aos docentes, apesar da existência de um instrumento de recolha: o Questionário aos docentes (Q3), introduzido nas visitas de AEE, a partir do ano letivo 2019-2020, o qual incluiu as afirmações 2-"Os docentes estão ativamente envolvidos na consecução da

visão que orienta a ação da escola"; e "8.-"Os docentes são auscultados e participam na Autoavaliação da escola".

Procede-se, então, a essa recolha e análise, cujos resultados se apresentam na Tabela 11:

Tabela 11- Resultados da expressão de opinião perante as afirmações 2 e 8 do Q3- III AEE

	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Não respondeu	
	Q 2	Q 8	Q 2	Q 8	Q 2	Q 8	Q 2	Q 8	Q 2	Q 8	Q 2	Q 8
AE B	20,2	28,2	65	52,1	11	10,4	1,8	1,8	1,2	3,1	0,6	4,3
AE C	49,9	70,8	49,9	24,7	0	0	0	0	0	1,1	1,1	3,4
AE D	57,7	43,1	37,4	48,8	4,1	0,8	0	0	0,8	4,9	0	2,4
AE E	53,5	59,4	41,9	34,2	2,6	1,3	0,6	0,6	0,6	2,6	0,6	1,9
AE F	58,3	48,3	40	46,7	0	1,7	1,7	1,7	0	1,7	0	0
AE G	52,3	55,8	45,3	39,5	1,2	1,2	0	0	1,2	2,3	0	1,2
AE I	50	29,8	48	55	0	6,6	0	0	2	4	0	4,6
AE J	35,8	40	56,3	46	3,3	6	3,3	0	1,3	4	0	0
AE K	67,1	57,1	31,4	32,9	1,4	2,9	0	0	0	5,7	0	3,2
Média	49,4	48,5	46,1	42,2	2,62	3,4	0,82	0,4	0,78	1,4	0,25	2,1

Numa primeira leitura, é visível que, quer a afirmação 2, quer a afirmação 8 colheram a concordância dos respondentes: com médias próximas dos 50%. Não obstante, há valores de discordância que se destacam.

Fazendo uma análise mais detalhada, percebe-se que:

i) relativamente à participação na consecução da visão que orienta a escola (Q2), o AE B foi aquele que apresentou valores mais baixos na concordância total (20,2%) e mais altos, com destaque, na discordância (11%);

ii) situação algo similar aconteceu quanto à Q8, ou seja, só 28,2% dos docentes do AE B que responderam ao inquérito concordam totalmente e 10,4 discordam da afirmação de que os docentes são auscultados e participam na Autoavaliação da escola;

iii) relativamente à Q8 (que não à Q2), o AE I apresenta resultados algo similares: só 29,8% concordam totalmente enquanto 6,6% discordam dessa afirmação. Como tem sido mencionado, a posição do AE B é equacionada em função do seu contexto e o mesmo poderá ter motivado os resultados do AE I, cuja

dimensão e dispersão é menor, mais ainda assim, vultuosa, se lembrarmos os dados da caraterização, apresentados no Capítulo VII (ponto 7. 1, Tabela 2);

iv) por sua vez, o AE C continua a fazer jus à afirmação do seu diretor, acerca do ambiente informal e familiar: relativamente à Q8, é o único com valores de zero, na discordância/discordância total, e também aquele que apresenta valores mais altos de concordância total (70,8%);

v) o AE K apresenta os valores mais altos de concordância total, quanto à Q2, ou seja, quanto à participação na consecução da visão da escola (67,1%), mas os valores mais altos, também, nas opções não sei/não responde, quanto à Q8: respetivamente 5,7% e 3,2%, (total de 7,9%) à frente do AE B, com, respetivamente, 3,1% e 4,3% (total de 7,4).

Estes são resultados, já com algum tempo, mas com muita relevância, porque traduzem a necessidade de atenção da escola, ao envolvimento dos docentes, na construção e acompanhamento da sua intencionalidade e do seu percurso.

No contexto do **Estudo 2, alguns Diretores** (precisamente, entre os que não apresentaram valores relevantes de discordância) afirmaram o relevo da auscultação e envolvimento dos docentes na vida da escola: "é discutido no agrupamento e todos se pronunciam" (AE C- 49,9%, de concordância total quanto ao envolvimento (Q2) e 70,8% sobre a auscultação (Q8); "todas as estruturas são ouvidas" (AE G- respetivamente 52,3% e 55,8%, quanto à Q2 e à Q8); "aberta a dialogar, ouvimos todos, porque são contributos positivos (...) é tudo planeado pelos docentes em articulação (AE D- 57,7% e 43,1%, respetivamente).

Mesmo quando há dispersão geográfica das escolas, como refere o Diretor do AE D: "há muita participação na vida da escola toda, apesar de os docentes estarem em muitas escolas diferentes, espalhadas".

Esta abertura à perceção do papel dos docentes na vida da escola, ou seja, de uma liderança distribuída, é relevado e justificado pelo Diretor do AE A (o qual, como já foi assinalado, não usufruiu do Q3, por ser ter sido participante do estudo-piloto, em 2017): "aposto muito na capacidade de os atores gerirem entre si (...) os docentes sabem o que precisam, o que é necessário fazer, sabem organizar-se entre si".

Os **Líderes Intermédios (Estudo 3),** como já foi mencionado, centraram-se em outras questões e não partilharam as suas conceções acerca desta temática, com exceção do AE J (56,3% e 46% de concordância): "na direção, não se sente uma hierarquia. Está sempre aberta".

Apresentam-se, de seguida, os **resultados do Estudo 4** – o qual procede à recolha de opiniões dos docentes dos AE participantes na investigação, através do inquérito por questionário – concretamente

quanto a esta mesma questão: 18- "Que relevância considera que as lideranças do seu Agrupamento atribuem ao papel dos doentes na melhoria da qualidade educativa e letiva da escola?", a qual é apresentada através de duas afirmações, atinentes às duas lideranças presentes nos AE: 18.1: "O Diretor do meu Agrupamento valoriza o papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa" e 18.2- "O meu Coordenador de Departamento valoriza o papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa".

A Tabela 12 explicita uma perspetiva generalizadamente afirmativa (lembrando que as quantidades não são significativas, por si mesmas, uma vez que estão relacionadas com o número de participantes no estudo, de cada estabelecimento): os inquiridos concordam/concordam totalmente sentirem-se valorizados quer pelo seu Diretor (respetivamente, 47 e 35 docentes), quer pelo seu Coordenador de Departamento (respetivamente 57 e 28 docentes).

Complementarmente, assumem relevância, ainda, os dados relativos às demais opções de contestação às afirmações. Assim, evidencia-se uma maior quantidade de respondentes a concordar totalmente com a valorização pelo seu Coordenador de Departamento, face ao Diretor (respetivamente 47-57), o que pode ser entendido como uma maior proximidade entre estes docentes e as suas lideranças intermédias, do que para com o Diretor. De notar, porém, que os participantes dos AE A e AE F apresentaram valores notoriamente mais baixos na concordância total do que na concordância, relativamente às afirmações (comparativa e respetivamente, cada uma: 3-4 para 7-5, no AE A; e no AE F, 4-4 para 6-6.

Por sua vez, os valores de discordância, indiferença, ou sem opinião, são residuais: no caso da indiferença, um docente dos AE E; AE G; e AE I. Mas convirá notar que apenas o AE A e o AE J selecionaram as opções de discordância e sem opinião. No caso do AE J, um docente discordou da afirmação, quanto à valorização pelo seu Diretor. No caso do AE A, foi maior a discordância e envolveu ambas as lideranças: respetivamente um docente, quanto ao seu Diretor e dois quanto ao seu Coordenador de Departamento. Relativamente à opção "não sei", um referiu não saber responder, quanto ao Diretor e outro, quanto ao seu Coordenador de Departamento.

Tabela 12-Resultados da expressão de opinião perante as afirmações 1 e 2 da Q18

	Concordo totalmente		Concordo		Indiferente		Discordo		Não sei	
	Q 1	Q 2	Q 1	Q 2	Q 1	Q 2	Q 1	Q 2	Q 1	Q 2
AE A	3	4	7	5	0	0	1	2	1	1
AE B	10	12	3	1	0	0	0	0	0	0
AE C	4	4	2	2	0	0	0	0	0	0
AE D	3	6	4	1	0	0	0	0	0	0
AE E	5	8	4	8	1	0	0	0	0	0
AE F	4	4	6	6	0	0	0	0	0	0
AE G	5	4	0	2	1	0	0	0	0	0
AE I	4	4	1	2	1	0	0	0	0	0
AE J	6	8	4	3	0	0	1	0	1	1
AE K	3	3	4	4	0	0	0	0	0	0
Total	47	57	35	28	3	0	2	2	2	2

Se se pretender fazer uma triangulação entre os resultados obtidos, ao longo da investigação, quando o foco são as lideranças, no caso de agrupamentos de muito grande dimensão e dispersão – concretamente, aludindo ao AE B, como denotando maior distanciamento entre líderes e liderados, nas respostas aos questionários colocados pela AEE, aquando das suas visitas (Q3) tal não foi patente, agora, nas respostas dos docentes ao inquérito por questionário elaborado nesta investigação. Ocorreu, sim, no que concerne ao AE A, como se demonstrou, no que concerne à opções de concordância – mas, igualmente, na discordância. Com efeito, foi o único cujos docentes assinalaram discordância das duas afirmações: "O meu Diretor/O meu Coordenador de Departamento valoriza o papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa": respetivamente 1 e 2 docentes.

Convirá notar que:

i) os docentes do AE A não responderam ao inquérito Q3, porque a atividade de AEE decorreu na fase-piloto em que este não existia;

ii) que o AE B (2000 alunos) não apresenta tal tendência de resultados;

iii) que o número de respondentes ao Q3 foi muitíssimo maior, até porque era destinado a docentes de todos os níveis e ciclos de ensino, ao invés deste questionário, apenas destinado aos docentes dos grupos 100 e 110 e com um grau de participação baixo, como referido no Capítulo V (Quadro 5);

iv) que, perante o que fica dito, não há qualquer validade para assumir correlações entre os dados;

v) mas, também, que (quase exclusivamente) os AE supramencionados como tendo resultados que se desviam mais dos restantes são de grande dimensão, implantação urbana da sua sede e dispersão dos Estabelecimentos no meio rural: AE A: 3300 alunos; AE E: 1900 alunos; AE I: 1800 alunos. Contudo, o AE J é de reduzida dimensão (400 alunos) e com implantação apenas rural.

As análises que têm sido publicadas pelos investigadores acerca deste III AEE não incidiram nesta temática, pelo que não é possível estabelecer comparações. Não obstante, o estudo de Barreira et al. 2023, desenvolveu uma auscultação sobre a AEE, no contexto de um momento formativo, o qual envolveu:

> 45 docentes, que exercem cargos de liderança (cinco diretores/as, cinco subdiretores/as, 20 coordenadores/as de departamento, 10 docentes que integram as equipas de Autoavaliação e cinco diretores/as de turma), (...) pertencentes a sete agrupamentos de escolas e a uma escola não agrupada da região centro de Portugal Continental, cujas instituições não foram ainda avaliadas no terceiro ciclo de AEE, com exceção de uma (p.42).

Duas das perguntas colocadas no inquérito por questionário abordavam o impacto da AEE nos docentes, ao nível do seu envolvimento. Como se percebe pela Figura 12, entre os inquiridos, 20 discordaram totalmente da afirmação de que a AEE é desenvolvida à margem dos docentes e 21 concordaram totalmente que a AEE promove o seu envolvimento em projetos da escola. Percebe-se ser elevado o número de indecisos (respetivamente 12 e 18, para a primeira e para a segunda afirmação), bem como de concordantes (14), no caso da primeira afirmação, atinente à marginalização dos docentes na AEE.

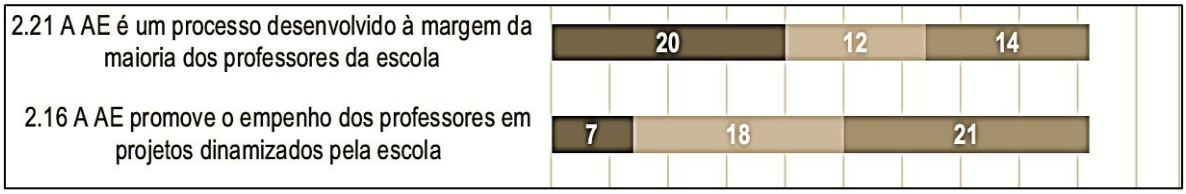


Figura 12- Extrato do Gráfico 4 de Barreira et al. (2023, p. 46)

Desta análise, percebe-se não ser pacífico o sentimento de envolvimento generalizado dos docentes na AEE (lembrando, inclusivamente, que boa parte dos inquiridos ocupam cargos que são, forçosamente envolvidos no processo), nem o papel desempenhado pela AEE no empenho dos docentes nos projetos da escola (sendo o número de indecisos, conjuntamente com os de discordantes (respetivamente: 18 e 7) superior ao dos concordantes (21) – questão, esta do impacto da AEE na melhoria da escola que será desenvolvida no próximo capítulo.

9.3- Será visível a existência de comunidades de aprendizagem nas escolas?

Lembrando a explicitação teórica do conceito de comunidades de aprendizagem, analisado no Capítulo III (ponto 3.4), com apoio, de, entre outros, Beamish (2018),Lantheume (2015), ou Lo (2020), a sua identificação implica um conjunto de requisitos:

i) apropriação da tomada de decisão;

ii) adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais;

iii) capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento;

iv) comunidade reflexiva;

v) trabalho regular em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras;

vi) aprendizagem e partilha de boas práticas;

vii) estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino: escolas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham.

Serão, por conseguinte, estes os critérios que orientarão a análise, neste ponto do presente Capítulo. Porém, ainda antes de analisar as opiniões dos participantes, convocam-se, entre os estudos sobre a AEE analisados, com apoio na RCAAP, na fase de pesquisa e análise documental (Capítulo I), aqueles relacionados com a colaboração docente, no intuito de uma interpretação externa, pelos olhares de outros investigadores, quanto às perspetivas da AEE acerca da colaboração docente e eventual identificação da existência de comunidades de aprendizagem. Desta maneira, intenta-se contrariar a eventual subjetividade do investigador.

Foram analisados os dois estudos com foco na colaboração docente: Lopes (2010) e Santos (2015). No entanto, o primeiro não apresentava informações relativas a este ponto de análise. Foi, ainda, analisado o estudo de Duarte (2009), relativo à articulação docente.

Analisou-se, igualmente, o estudo de Talérien (2018), inscrito na sua tese de doutoramento e que foi dedicado à pesquisa e análise acerca do desenvolvimento profissional docente pela partilha de práticas entre pares, na plataforma aberta de pesquisa de publicações científicas Hal.

Sendo que o estudo de Duarte (2009) se inscreve no I AEE e o de Santos (2015), no II AEE, é notório que num, como no outro, as práticas evidenciadas não traduzem a evidência, pelas equipas, de comunidades de aprendizagem. Com efeito releva-se uma perspetiva de colaboração decretada, centrada nas estruturas – não nos docentes – aliás coincidente com o que foi registado, em ponto anterior deste Capítulo IX (9.1), na análise de conteúdo dos relatórios das equipas AEE das escolas participantes na investigação. A exemplo:

"O conselho de titulares de turma (composto por professores e educadores), desenvolve práticas sistemáticas de trabalho colaborativo (...); Os modos de organização e articulação entre estruturas de orientação educativa têm fomentado o trabalho colaborativo dos docentes" (Duarte, 2009, p. 95); "a maior expressividade de trabalho colaborativo é em reuniões entre grupos primários, artificiais, formais e permanentes" (Duarte, 2009, p. 97);

"As dinâmicas colaborativas que se salientam dos relatórios são tipificadas, rotineiras e burocráticas (...) orientado sobretudo para a implementação de medidas ditadas quer externamente (Ministério da Educação), quer internamente (Conselho Executivo/Direção), sendo de caráter obrigatório" (Santos, 2015, p.121).

No estudo de Duarte (2015) são, porém, evidenciadas algumas situações de interação profissional docente com impacto na melhoria das práticas, curiosamente assinaladas em relatórios relativos ao I AEE:

> Estão ainda aqui presentes sinais de que a prática do trabalho colaborativo vai para além do que formalmente está instituído, havendo a preocupação dos docentes e seus órgãos de gestão, encontrarem, de forma autonómica, momentos alternativos de complemento para a prossecução do trabalho colaborativo, envolvendo toda a estrutura vertical, procurando quebrar o isolamento, nomeadamente através da criação de estruturas como o "conselho de titulares de turma" e "reuniões semanais", supostamente no entendimento de que deste modo poderão melhorar práticas e resultados (Duarte, 2009, p. 96).

Talérien (2018, p. 31), por sua vez, registou como resultados da sua análise documental algumas práticas: 82% des enseignants (...) collaborent sous la forme d'interations entre collègues où les expériences professionnelles sont racontées". Entre estas, práticas destinadas a "améliorer leur gestion de classe et leurs compétences pédagogiques" (...); discuter des contenus d'apprentissage (...); poser des questions pratiques (...); demander de l'aide et solliciter des feed-back (...); partager des matériels pédagogiques (p. 31).

Retomando a análise dos resultados dos estudos desenvolvidos, na presente investigação, centra-se a atenção nas palavras dos Diretores (recolhidas nas entrevistas individuais) e dos Líderes Intermédios (no contexto dos grupos focais – situação que, pelas suas caraterísticas, é propiciadora da livre interação e diálogo entre os seus participantes e da expressão ampla de ideias). Dessa análise, tendo por base os itens que enquadram o conceito de escolas enquanto comunidades de aprendizagem (assinalado no Capítulo III), equaciona-se a sua visibilidade, nas escolas participantes na investigação, com apoio nos critérios, sistematizados.

Assim, retomando as afirmações centrais de dois **Diretores (Estudo 2),** já apresentadas, em anterior ponto de análise: i) "seja nas escolas de pequena ou de maior dimensão, são os docentes que fazem a diferença" (Diretor AE E); ii) reconhecendo que "o trabalho colaborativo é fundamental, as partilhas de boas práticas são fundamentais, é formação docente na dimensão científica e pedagógica da sua área" (Diretor AE B), foram analisadas as entrevistas aos Diretores. As suas perspetivas apontam para o cumprimento dos seguintes critérios das comunidades de aprendizagem:

i) apropriação da tomada de decisão: "os docentes sabem o que precisam, o que é necessário fazer, sabem organizar-se entre si" (Diretor do AE A);

> Os conselhos de turma são calendarizados, mas não o resto. São as equipas que se mobilizam e as dinamizam, sob minha supervisão (...) têm (...) uma tarde de trabalho livre, para poderem fazer reuniões, articulação, formação interna e externa... não é que eu marque sistematicamente reuniões, mas porque os docentes entendem que devem reunir para articularem trabalho (Diretor AE I);
>
> "As atividades são planeadas nos grupos disciplinares e, depois, passam aos conselhos de turma: é tudo planeado pelos docentes em articulação. Acho que, em comunidade, se consegue perceber as diferentes perspetivas de um fenómeno, de um problema e já vi resultados deste trabalho. O trabalho em conselho de turma facilita muito (Diretor do AE D);

ii) adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais: "articulam diferentes atores de diferentes áreas e com diferentes funções para responder a necessidades dos alunos, por exemplo (...) podem observar situações e problemas e ajudar os alunos de uma forma mais direta" (Diretor do AE A);

iii) capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento: "há uma grande abertura, já não temos nenhum professor que considere a sala de aula como seu território exclusivo. Os alunos vão às salas dos colegas, por exemplo, na robótica. A ciência é uma forma de sermos mais recetivos a observar" (Diretor AE E);

iv) aprendizagem e partilha de boas práticas:

> Ajudar através da colaboração entre pares, de estratégias e de atividades e isso sim, faz evoluir (...) o trabalho docente é sempre o ponto de partida para a melhoria. Se for de forma colaborativa é sempre enriquecedor. É aprenderem com os outros e não se sentirem isolados" (Diretor AE I);

"A partilha de dificuldades entre docentes, as salas de aulas abertas... observar, regular, conversar" (Diretor AE E); "as pessoas formam-se e melhoram quando estão a partilhar no coletivo do grupo" (Diretor do AE A);

v) estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino: "colaboram para o grupo, cada um com a sua especificidade. Há ajustamentos, mas tem de haver princípios comuns e isto repercute-se nos resultados que são aferíveis entre todos" (Diretor do AE A); "o meu corpo docente faz partilha de materiais porque se apercebem que ganham com isso: as planificações, os testes, as apresentações que partilham são um ponto de partida para dar as aulas" (Diretor AE F). Haverá, assim, nos Agrupamentos participantes uma cultura em construção, em parte por via decretada: uma aliança entre o decretado e o autónomo – uma vez que se percebe a influência dos Diretores, através da sua regulação de liderança transformacional, mas que se alia a uma abertura, disponibilidade e valorização das práticas colaborativas pelos docentes, entendidas, pelos mesmos, como imprescindíveis nas escolas.

Serra et al. (2024) abordam as conexões e desconexões entre a autoavaliação das escolas, as lideranças e os docentes, mencionando, nomeadamente, o importante papel atribuído aos Diretores: i) "lideranças comprometidas com uma hermenêutica de melhoria e inovação fazem uso do conhecimento produzido pela autoavaliação sobre a escola" (p. 1); "poder construtivo da liderança reside na forma como diretores e diretoras usam a avaliação de escola para sustentar a ação dos professores, promover a aprendizagem colegial e fomentar princípios pedagógicos" (p. 3); concluindo que "a transformação da escola terá de vir de mudanças culturais, da assunção da centralidade do processo de Autoavaliação de escola na tomada de decisão, da ação de lideranças construtivas e transformadoras", mas também dos docentes: "da ação coletiva dos atores educativos", significando tal a "transformação da gramática escolar" (p. 3).

Passando à análise das palavras dos **Líderes Intermédios (Estudo 3),** o Quadro 19 faz uma síntese expressando um conjunto vasto de dinâmicas que traduzem culturas de escola que poderão ser percebidas como próximas do conceito. Relevância para a enfatização que é dada ao trabalho em conjunto, enquanto fator essencial para a docência bem-sucedida.

A incidência nas práticas, na partilha, na preocupação com a especificidade das problemáticas dos alunos e, por consequência, na procura das soluções mais ajustadas opõe-se à escassez de referências à apropriação da tomada de decisão – mais explícita nas palavras dos Diretores.

De notar que os Líderes Intermédios dos AE I e AE K não produziram afirmações passíveis de serem enquadradas nesta temática.

Indicadores de uma comunidade aprendente	Palavras dos líderes intermédios
Apropriação da tomada de decisão	Planificamos tudo em comum (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE D)
Adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais	Entra depois o trabalho colaborativo, quando pensamos numa temática a abordar entre colegas de ano, ver a melhor maneira de abordar a temática com os alunos com dificuldades, por exemplo, ver como ajudar melhor (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE E); Temos mesmo essa necessidade por causa dos alunos. Cada vez mais é difícil conseguir que eles aprendam, temos de trabalhar de forma diferente (...) para chegar aos alunos, a um aluno em particular (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C).
Capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento	Fazemos atividades comuns, ou parecidas, que vamos apresentar às turmas dos colegas (Coordenador de Departamento grupo 110, AE G); É importante quando partilhamos e colhemos a empatia dos colegas. Percebemos que não somos só nós com aquele problema. Ajudamo-nos mutuamente e aprendemos muito uns com os outros. Não nos sentimos sós, colhemos estratégias... (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE E).
Escola como comunidade reflexiva	Há a necessidade de refletir para mudar. Até quanto a nos próprios (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE C); Partilhamos as nossas práticas e percebemos se estamos a atingir, ou não, determinados objetivos (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE B); Os colegas partilham o que correu bem e depois, nas aulas, cada um irá utilizar dando-lhe o seu cunho. (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE J); As reuniões de departamento são uma mais-valia e as colegas têm mesmo necessidade de partilhar as fragilidades. Saímos do trabalho individual que é mais fechado, porque quase todas as escolas são de lugar único. As colegas ajudam e as pessoas sentem-se melhor... é o trabalho de grupo... e traz-nos mais segurança, depois, na nossa prática letiva (Coordenador de Departamento Grupo 100, do AE B).
Trabalham regularmente em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras	E também as ciências digitais... a professora chega com uma atividade que foi planificada por nós as duas e que vai ser importante em termos das ciências digitais. Há termos que já não me lembrava, sobre rochas, por exemplo, a professora traz o rigor cientifico e as capacidades especificas, porque ela é daquela área. Até os recursos da escola são mais rentabilizados (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE J); ...ciências experimentais, que contribui para a melhoria das práticas da escola e para a formação dos professores, porque há, por exemplo, termos técnicos e científicos que eu estava descontextualizada (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE J); Como o corpo docente está envelhecido, sendo essencial a utilização das novas tecnologias e de termos de nos atualizar (...) para renovar as práticas pedagógicas e nos mantermos atualizados (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE J).
Aprendizagem e partilha de boas práticas	Esta partilha é essencial e os professores novos até nos ajudam porque trazem ideias e experiências diferentes e espicaçam-nos e ajudam-nos a evoluir como professores (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE G); Com a partilha de ideias é bom estar com os colegas. Animamo-nos a fazer um trabalho diferente, a progredir, a crescer. Pode até alterar as nossas maneiras e trabalhar. Em grupo, sentimo-nos bem... agora com todos estes alunos que vem de fora, tem sido uma ajuda e um apoio... mas também é preciso disponibilidade para aceitar, mas é sempre tudo feito de uma forma positiva (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE B).
Estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino	Ser mais do que uma cabeça... faz-se um trabalho mais rico em conjunto (Coordenador de Departamento Grupo 110, do AE C); O trabalho colaborativo entre todos é fundamental para o ambiente educativo, para o desempenho dos alunos. A harmonia do corpo docente reflete-se. (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A); Muitos ainda estão naquela "é a minha turma, tenho de trabalhar para a minha

	turma". Há melhorias, mas podia haver mais (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE B); Há pessoas que por muito que se diga que devem comunicar e haver interajuda...e é importante esta regulação para as pessoas abrirem-se mais e para se unirem (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE A); É funcional e reflete-se na qualidade educativa (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C).
Escolas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham	Conhecemo-nos todas e partilhamos problemas e é nesse sentido que as colegas vão à nossa sala para ajudar. E agora, com as que nos substituem, no 79: elas como vêm de fora, tem uma visão diferente, mais objectiva e conseguem dar-nos o feedback e sugestões. Ninguém é melhor do que o outro e nós temos essa humildade (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE D); Sentimo-nos à-vontade para isto porque já trabalhamos juntas há muitos anos. Conhecemo-nos e sabemos onde podemos ajudar, nas fragilidades dos colegas Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE B); A partilha com os colegas: eu não estou a conseguir, vocês têm alguma ideia? E os colegas dão ideias e estratégias (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C).
Corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola	Planeamos tudo juntos e quando surge um obstáculo a fazermos uma atividade todos juntos que estava planificada, mudamos para outra que seja viável. Não é por isso que deixamos de fazer a atividade entre todos. Sentamo-nos e conversamo de forma a ultrapassar a dificuldade e todos participarem. Mas não tiramos a autonomia a cada docente: na sala, cada um faz as suas atividades. Mas as crianças estão todas integradas e os docentes envolvidos. (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F); Tem impacto positivo, porque partilhamos, planificamos juntos e facilita o trabalho de todos (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C).

Quadro 19- Extratos dos grupos focais com incidência nas Comunidades de Aprendizagem

Estes registos dos grupos focais evidenciam o reconhecimento de práticas próximas da colaboração plena, em linha com resultados do estudo de Miranda (2021, p. 105): "docentes, voluntariamente, se congregam, porque sentem à-vontade para o fazer; porque partilham das mesmas necessidades e convicções, para a melhoria das práticas e o sucesso escolar dos alunos da sua comunidade", referidas por Alarcão e Canha (2013, p. 47): "entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema (...), uma visão partilhada"; "vontade de realizar com os outros (...), confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho (...), abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação".

9.4- Quais os fatores que deveriam estar mais presentes? Quais os constrangimentos que deveriam ser minorados?

A encerrar este capítulo, dedicado ao papel dos docentes na melhoria da escola, lugar para a visibilidade das justificações sobre eventuais situações que impedem, ou dificultam a valorização do papel dos docentes, para o seu bem-estar e da sua própria atuação mais bem-sucedida, mais consistente e mais assertiva, na Escola. Também para a cogitação de possíveis sugestões para tal.

Assim, salientam-se algumas ideias, expressas pelas lideranças, nas entrevistas aos **Diretores (Estudo 2)** e nos grupos focais com os **líderes de estruturas intermédias (Estudo 3)**:

i) a interferência da avaliação de desempenho docente nas práticas colaborativas, dificultando a disponibilidade para a abertura dos docentes à partilha e ajuda mútua, no intuito da formação contextualizada entre pares, informal, como referiu o Diretor do AE G):

> "o trabalho colaborativo, neste momento em que estamos sujeitos a avaliação docente, complica-se. Há muita gente que continua a colaborar e a avaliar e outros que não partilham, porque vão ser avaliados naquele ano e querem guardar para si"; "Os professores sentem que põem em causa o seu trabalho e o que fazem há tantos anos, desde que se começou a falar de supervisão pedagógica, que é um termo pejorativo, é conotado com vigilância no trabalho do professor, por parte dos docentes. Já temos bons resultados há tanto tempo, para que quero mexer? Noto que há muitas resistências por parte dos professores sobre a regulação do seu trabalho letivo. (...) Tenho de perceber, mas é visto como vigilância do trabalho do professor e não como procura de melhoria. Têm grande desconfiança para com a direção, o Ministério da Educação...acham sempre que, quem vem de fora, vem julgar e estragar o que foi feito";

ii) falta de autonomia dos AE: "na gestão de professores e no meio local, em valorizar a educação e a escola; falta de autonomia em escolher cursos que seriam importantes, como a educação musical; a planificação anual de atividades diferentes; os constrangimentos financeiros.... (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE G); "os normativos legais, que não dão muita autonomia; somos uma escola com muitos docentes com o artigo 79º, o que nos retira horas de crédito para implementar clubes e assim, como eu queria" (Diretor AE D);

iii) a *accountability*: "os pais: alguns não sabem quais são os seus limites e intrometem-se em áreas que não são da sua competência" (Diretor do AE D); "o que eu sinto é que o professor criativo, ator, está a deixar de o ser, porque é cada vez mais um administrativo: só está preocupado com o que vai por na grelha" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE G);

iv) as condições de trabalho: "as questões da vida económica dos professores que não estão zangados com os alunos mas estão desalinhados em termos de carreira (...) perdem a vontade de trabalhar de dar tudo à escola, de participar por vontade própria neste ou naquele projeto, sem olhar aos horários" (Diretor AE G); "a elevada carga horária dos docentes que não permite desenvolver algumas atividades que são mais rentáveis para os alunos, por exemplo, fora do contexto da sala de aula, em pequenos grupos" (Diretor AE D); "o nosso trabalho docente é, às vezes, atribulado pelas obrigações burocráticas

(...). Também a elevada quantidade de turmas, anos. A nossa função é ser um agente de aprendizagens, e assim nem sempre acontece" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K); "já estamos esgotados: muitas tarefas e muito desgaste (...) a monodocência tem 25 horas enquanto os colegas dos outros ciclos têm 22 e isso, dia após dia, ano após ano, são muitos dias letivos a mais... ninguém olha para a monodocência. E temos muito trabalho burocrático" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE C); "as turmas com dois anos de escolaridade... é complicado" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K); "os professores trabalham muito nestes agrupamentos" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE K); "nós, os docentes do básico temos de trabalhar tudo, temos de ser abrangentes" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE F).

Perante estes constrangimentos, as **sugestões dos Diretores** realçam:

i) bem-estar: "os professores precisam de ter maior confiança, mais conforto de que as coisas que vão implementar funcionam: professores confiantes com autoridade na sala de aula, capacitados para executar as tarefas serão mais nucleares na melhoria da escola" (Diretor AE E);

ii) "têm de ser criadas condições de trabalho" (AE H): Incidem na rendibilização do tempo dos docentes para a sua efetiva função: "a docência: para eles serem mais decisivos era importante terem melhores condições de trabalho: diminuir a carga burocrática, mas esta também é necessária para prestar contas e ter regulação e os docentes são importantes nisso. Mas os professores podiam ser mais libertados, deixando essas tarefas para docentes com debilidades e incapacidades e mais velhos com a componente letiva reduzida, mas o problema é que depois há descontinuidade no ano seguinte. Mas é essencial libertar os docentes para eles serem mais proficientes no trabalho com os alunos. Depois, o estatuto dos professores é igual para todos, apesar de eles terem tarefas diferentes. Um professor de um grupo disciplinar como história é muito limitado porque tem imensas turmas, ao contrário de um de matemática, que tem poucas turmas e assim pode conhecer bem os alunos" (Diretor AE E). "em termos de organização de horários dos docentes, há necessidade de alguma intervenção a esse nível, nomeadamente no 1º CEB e na educação pré-escolar, a idade dos docentes que não têm redução, sem ser aquela dos 60 anos" (Diretor AE H).

Por sua vez, coincidindo neste mesmo tópico das condições de trabalho, os **Líderes Intermédios** sugerem: "termos mais tempo para a sala de aula, reduzir o número de alunos por turma, termos mais apoios e mais educação especial" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K); "os coordenadores terem mais tempo para fazerem o seu trabalho" (Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar do AE K).

Neste seguimento, são dadas sugestões específicas de operacionalização: "coisas que podem até ser os funcionários a fazer, como as faltas e justificações, por exemplo e que libertavam o professor" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K);

Em último lugar, focam-se questões atuais e relevantes, associadas aos docentes e conectadas entre si, mencionadas por dois **Diretores**:

i) a longevidade da carreira: "a idade dos professores. Um professor de 60 anos já não consegue fazer tudo o que faz um de trinta, a nível físico, de resistência. Isso é preocupante, sobretudo no 1º ciclo, em que os professores sofrem muito, porque estão o dia todo sempre com os alunos" (Diretor AE D);

ii) as dificuldades de mudança de práticas:

> Não terá tanto a ver com a idade mas o facto é que os professores que estão em exercício já estão muito distantes da sua formação inicial, estão mais cristalizados nas suas práticas e a sociedade mudou muito. Não é a mesma de quando os professores se formaram. Hoje em dia, já não é o professor que sabe tudo, capaz de responder a tudo... Eles têm muitas práticas cristalizadas e não as querem alterar ...o professor tem uma base científica que também tem que ser trabalhada. Mas cristalizaram. Fazem assim porque é assim que sabem fazer e não querem tentar o novo" (Diretor do AE J)

Esta situação é referida por Huberman (1992), quanto aos docentes com mais anos de carreira, o que é a situação, atualmente, nas escolas portuguesas e, também entre os participantes nesta investigação[85].

Os docentes nesta fase final da carreira, repetem sucessivamente práticas idas, porque, em tempos foram bem-sucedidas e porque consideram que "nada mais têm a provar" (p. 44), desinvestindo, assim, na sua profissionalidade.

Assim, em face do envelhecimento da classe docente, questiona-se se será este um entrave no contributo da AEE para a melhoria da qualidade educativa das escolas.

A encerrar o Capítulo IX, traça-se uma breve síntese, sobre os resultados presentes nesta investigação com foco no impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola:

i) começando por salientar que a sua valorização divergiu ao longo dos três ciclos de AEE. Com efeito (raras exceções identificadas), os relatórios dos dois primeiros ciclos desvelaram um entendimento dos docentes como instrumentos ao serviço da escola, escassamente entendidos como participantes na tomada de decisão, responsáveis ativos pela melhoria. Esta situação inverteu-se, neste III AEE, com

[85] Conferir Tabela 4, do Capítulo VII.

algumas menções aos docentes como atores, contudo a sua auscultação é omitida. – apesar da existência de dados, nomeadamente, o inquérito por questionário, Q3;

ii) relativamente às opiniões dos participantes, os docentes relevam uma preponderante (que não unânime) perspetiva de envolvimento e valorização do seu papel pelas lideranças. Diretores, Líderes Intermédios e docentes foram consonantes na relevância do trabalho colaborativo docente para a melhoria da escola – embora sendo mencionados diversos constrangimentos que o dificultam.

Ficam, assim, como questões a serem analisadas no próximo capítulo: Quais serão os fatores preponderantes, por parte da AEE, para essa melhoria? E os constrangimentos? Terá havido progressão, ao longo dos ciclos, ou a AEE não será uma medida relevante nesse processo? O que poderia ser melhorado no intuito de um maior impacto da AEE nas escolas?

CAPÍTULO X

IMPACTO DA AEE NA MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA E LETIVA DAS ESCOLAS

Lembrando a Lei n.º 31/2002, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não-superior, ou seja, que esteve na base da criação da Avaliação Externa das Escolas: eram quatro os objetivos previstos: i) promover: melhoria, eficiência, eficácia, responsabilização, prestação de contas, participação, informação qualificada de apoio à tomada de decisão; ii) apoiar: "a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação", "as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas"; iii) sensibilizar a "comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo"; e iv) garantir "a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino" (p. 7952).

Em síntese: em 2002, a política educativa assumia uma perspetiva claramente de influência, de incentivo e apoio à melhoria, visando, predominantemente, criar uma cultura avaliativa e reflexiva, dentro da escola, a partir dela própria (Henriques et al, 2020). Contudo, ao longo dos três ciclos, essa intencionalidade foi divergindo, porque cada ciclo era orientado por um referencial específico, articulado com as políticas educativas nacionais e transnacionais (Sousa & Pacheco, 2019).

Neste último capítulo, aborda-se tal percurso diacrónico, suportada pelos relatórios das escolas participantes.

Desta maneira, sob a tónica do Eixo 3 da investigação, a Melhoria da Qualidade Educativa e Letiva será o objeto da análise, com apoio nos quatro estudos que foram desenvolvidos, equacionando:

i) Como se desenrolaram, nestes três ciclos e como se caraterizam os percursos AEE dessas escolas?

ii) Como se traduzem nos relatórios, as indicações de melhoria?

iii) De que forma, são entendidas as informações deixadas pela AEE nos seus relatórios? Quais as evidências da utilização das avaliações e comentários dos relatórios de AEE pelas escolas, para a sua melhoria?

iv) Quais as opiniões dos Diretores, Lideranças Intermédias e docentes das Escolas participantes acerca da AEE? Quais os constrangimentos e quais as suas sugestões para a melhoria da AEE?

Num primeiro ponto de análise, cruzam-se os relatórios produzidos – convocando os comentários, as classificações e as indicações de melhoria neles inscritos – com as perspetivas dos atores da escola: Diretores, Líderes Intermédios e Docentes sobre esses mesmos conteúdos e sobre a sua utilização, na melhoria da qualidade educativa e letiva da escola, intentando traçar uma panorâmica acerca do percurso de AEE das escolas participantes na investigação.

Subsequentemente, aspetos específicos atinentes às visitas da AEE serão abordados, em ponto específico, deixando-se, ainda, para o final, comentários relativos a sugestões quanto à própria atividade de Avaliação Externa das Escolas.

10.1- Melhoria da qualidade educativa: quais as evidências nos relatórios e quais as opiniões dos participantes?

Em primeiro lugar, convocando informações recolhidas no **Estudo 1, de análise documental**, concretamente, nos relatórios elaborados pelas equipas de AEE que visitaram os Agrupamentos de Escolas participantes na investigação, faz-se uma análise diacrónica ao seu percurso.

Centramo-nos na melhoria educativa e letiva, enquanto fator determinante nas justificações da atribuição das classificações, nos relatórios de avaliação das escolas dos três ciclos – ainda que em que consiste essa melhoria da qualidade e de que forma ela é aferida vá sendo distinto ao longo dos mesmos, uma vez que se trata de um conceito em permanente atualização[86], dependente, entre outros parâmetros, de quem a define (Seabra et al., 2021), o que, neste caso, se traduz nas políticas educativas, como referido no estudo de Pacheco et al., 2023):

> É convicção dos entrevistados [representantes do Ministério da Educação, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, bem como alguns inspetores e peritos externos] que os três referenciais do atual sistema de avaliação externa das escolas, iniciado em 2006 (1º ciclo) e revisto em 2011 (2º ciclo) e em 2018 (3º ciclo), correspondem à evolução das políticas educativas, sobretudo quando se verifica a existência de determinadas lógicas escolares sustentadas por diferentes partidos políticos (p. 48).

Também dependente da operacionalização específica, em função das equipas de AEE, que, nesse percurso, em geral, de bastante mais de uma década, foram acompanhando as escolas.

A este propósito Campos e Costa (2023) assinalam a amplitude do processo de conhecimento das escolas, pela AEE, ou seja: a diversidade de instrumentos de recolha que serão determinantes na atribuição das classificações e que extravasam as ações desenvolvidas nas visitas às escolas (aliás, como referido no Capítulo II, quanto aos procedimentos de AEE):

> a análise documental prévia, qualitativa, de documentos estruturantes da ação das escolas (por exemplo: projeto educativo, relatório de autoavaliação), que é realizada pelas equipas AEE, é delimitada por conhecimento quantitativo e estatístico. Mobilizada *a priori* do momento de visita às escolas da equipa de avaliação, recolhido centralmente pela Inspeção da Educação,

[86] Conferir o Capítulo II (ponto 2.2), quanto ao conceito e ao seu distinto entendimento, nos sucessivos ciclos de AEE.

este conhecimento sistematiza, de forma diversa, informação para a análise de contexto e de eficácia educativa de cada escola. Não obstante, a este conhecimento junta-se um outro, também quantitativo, mas proveniente do terreno, relativo às perceções dos atores escolares e da comunidade educativa (alunos, pais etc.), do seu nível de satisfação face à provisão da Educação pelas escolas (inquéritos de satisfação) e que concorre, juntamente, com o acima identificado (estatístico), para reforçar a informação disponibilizada à equipa de avaliação (p. 16).

Como se tem ilustrado, ao longo desta terceira parte da investigação, ser entendimento dos participantes (mormente nos estudos 2 e 3), nem sempre estas análises contemplam as especificidades dos contextos, acima referidas por Campos e Costa (2023), aquando da elaboração dos relatórios e da atribuição das classificações.

Com tal ressalva, analisa-se a forma como foi percebido, pelas equipas de AEE envolvidas nestes relatórios, o contributo de cada Agrupamento de Escolas para a melhoria da qualidade educativa – tendo por base o entendimento da mesma em cada um dos ciclos, como: I AEE- autoavaliação; II AEE- resultados e valor esperado; III AEE- práticas docentes; inovação, inclusão.

Assumindo esta enfatização, por ciclo, tomou-se a mesma como orientação para a análise dos relatórios, nos três ciclos de AEE. Foi, ainda acrescentada a melhoria em função das lideranças, pela relevância das mesmas, nas escolas, conforme evidenciado no Capítulo III.

Através de quadros de sintetização, faz-se uma panorâmica, apoiada em extratos exemplificativos dos relatórios, recolhidos no campo "pontes fortes".

Assim, o Quadro 20 analisa informações inscritas, quanto à avaliação- síntese, atinente aos referidos pontos fortes, iniciando pelo entendimento de qualidade educativa, no I AEE: a Autoavaliação:

Melhoria associada à Autoavaliação	I AEE- capacidade de autorregulação e de melhoria contínua (AE A); implementação do processo de autoavaliação (AE E); empenhamento no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação (AE H);
	II AEE- desenvolvimento de uma cultura de avaliação bem enraizada, concretizada em práticas de autoavaliação consistentes e alargadas (AE A); processo de autoavaliação contínuo, com reflexo na organização e gestão pedagógica (AE E); consistência da autoavaliação com impacto na melhoria dos processos educativos. (AE K);
	III AEE- práticas sistemáticas e coerentes de autoavaliação articuladas com as metas estabelecidas nos documentos estruturantes (...) qualidade técnica dos relatórios de autoavaliação, integrando informação circunstanciada, relevante e útil (AE A); processo de autoavaliação (...) sustentado numa análise rigorosa de resultados, com a elaboração de conclusões (AE B); consistência do processo de autoavaliação, pela abrangência da recolha e análise de dados, pelo envolvimento dos diferentes atores e estruturas educativas, contemplando a reflexão regular sobre o próprio processo (AE C); consolidação do trabalho de autoavaliação através do enfoque estratégico no processo de ensino e de aprendizagem (AE D); constituição de uma equipa de autoavaliação abrangente e diversificada, que promove o envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de autoavaliação, através da sua auscultação regular (...) implementação periódica de planos de melhoria, com base nos relatórios trimestrais da equipa de

	autoavaliação (AE E); processo de autoavaliação, continuado no tempo, relacionado com as necessidades que vão surgindo e envolvendo, por auscultação, a comunidade educativa (...) elaboração de planos de melhoria com a participação dos departamentos curriculares na definição das ações a implementar (AE G); sistematicidade e a regularidade do processo de autoavaliação, devidamente articulado com diversas práticas auto avaliativas desenvolvidas ao nível das diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e em consonância com os objetivos operacionais estabelecidos no projeto educativo (...) consolidação das práticas de recolha de informação e análise rigorosa de dados estatísticos (AE H); as práticas avaliativas parcelares, de diferentes dimensões do Agrupamento, organizadas e estruturadas e com a identificação de áreas de melhoria (AE J); sustentabilidade das práticas de autoavaliação, centradas nos resultados académicos e sociais e na lógica de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (...); consistência do processo de autoavaliação que tem permitido a construção e implementação de um plano de melhoria do Agrupamento, com impacto positivo nos campos avaliados (AE K)

Quadro 20- Melhoria da qualidade educativa associada à Autoavaliação nos pontos fortes dos relatórios dos AE participantes

Relativamente a esta temática, assinala-se que, sendo esse o fulcro do I AEE, a Autoavaliação é escassamente referida nos pontos fortes, dos relatórios das escolas participantes, nesse mesmo ciclo. Contudo, nos relatórios dos ciclos subsequentes, constata-se um crescendo ao nível dos comentários que denota, inclusivamente, um esforço de aprofundamento por parte dos AE.

A exemplo: passa-se de "implementação do processo" (AE E), no I ciclo avaliativo, para, no último e atual ciclo: "constituição de uma equipa de Autoavaliação abrangente e diversificada, que promove o envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de Autoavaliação, através da sua auscultação regular (...) implementação periódica de planos de melhoria, com base nos relatórios trimestrais da equipa de Autoavaliação" (também, no relatório do AE E). Ou "sistematicidade e regularidade do processo de Autoavaliação, devidamente articulado com diversas práticas autoavaliativas desenvolvidas ao nível das diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e em consonância com os objetivos operacionais estabelecidos no projeto educativo" (AE H).

Igualmente, de notar o aumento da inclusão de referências a este Domínio, nos pontos fortes, desde apenas três escolas, nos I AEE e II AEE, para nove, no III AEE – objetivo bem-sucedido, aliás, em função da retoma da autoavaliação enquanto domínio incluído no referencial do presente ciclo avaliativo.

Deste ponto de vista, percebeu-se que os AE se comprometeram com a melhoria, no que concerne ao sucessivo aprofundamento das suas práticas de autoavaliação e, assim, que a ação da AEE foi muito bem-sucedida, quanto ao seu objetivo da sustentabilidade de práticas de autoavaliação nas escolas – afirmações em linha com Campos e Costa (2023), quando reconhecem a apropriação da autoavaliação pelas escolas, ajustando a regulação burocrática *top down* às suas perspetivas e necessidades específicas: "os meios pelos quais se concretiza a AEE (...) assentes na interação e na negociação de

sentidos, nos contextos de ação (escolas), tendo, na sua base, uma rede de atores e de relações sociais que, por via deles, se formam" (p. 19).

Vão, também, neste sentido afirmações dos **Diretores dos AE (Estudo 2):** "concordo com o que fizeram no III AEE que foi dar um domínio próprio à autoavaliação das escolas, para valorizar os processos reflexivos de controlo interno da melhoria" (Diretor AE E, que obteve Bom, neste Domínio); "a consistência do processo de autoavaliação que tem permitido a construção e implementação de um plano de melhoria do Agrupamento, com impacto positivo nos campos avaliados" (AE K, também classificado com Bom) Porém, Pacheco et al. (2023), consideram que a assunção pelas escolas traduzirá uma melhoria de conformidade, não autêntica e interna:

> A autoavaliação depende muito das dinâmicas que as escolas constroem no dia-a-dia, desde a constituição das equipas até à formação dos professores em avaliação institucional (...). Nos três ciclos da avaliação externa das escolas, e no que diz respeito às práticas de autoavaliação, constata-se que se constituem em práticas conformistas, isto é, de resposta mais a necessidades externas do que a solicitações internas (p. 50).

Esta conclusão é confirmada pelas palavras de alguns Diretores: "a autoavaliação, nós mudamos o modelo, nesse ano, seguindo as orientações da AEE. Os pontos são os mesmos e a nível de participação, nós tínhamos um grupo de trabalho de *focus group* da comunidade e não fazíamos ao nível geral, a todos (essa foi uma das críticas) e passamos a incluir" (Diretor AE G, que obteve Suficiente, no III AEE, mas já implementou alterações). Num posicionamento crítico, o Diretor do AE F (que obteve Bom, no Domínio de Autoavaliação e Muito Bom nos restantes) é perentório: "a Autoavaliação é um processo com os parâmetros mais fáceis de avaliar para a equipa, investem mais aí como se a Autoavaliação condicionasse tudo o resto e não o contrário. Devia ser na justa medida: ouve, avalia, averigua para saber o que pensam, mas não sobrevalorizar o processo de autoavaliação". E continua "o processo de Autoavaliação é muito burocrático e exige recursos e tempo e está-se sempre a avaliar. Somos contra haver sempre inquéritos de satisfação por tudo e por nada, como se não fosse possível avaliar de outra forma. Isso é que é apreciado e não o que se passa na sala de aula".

De salientar a opinião do Diretor do AE A (classificado com Muito Bom, neste Domínio, mas que considera ainda haver um caminho a percorrer): "claro que há sempre coisas a melhorar, como é o caso do ponto da autoavaliação formal, porque a que temos ainda é burocrática, feita de recolha e tratamento da informação" – numa abordagem do paralelismo entre o que é preconizado pela AEE e o

que os Diretores/Líderes Intermédios/Docentes consideram ser a qualidade educativa. Esta será uma questão a abordar mais adiante.

A sua afirmação também dá o mote para uma outra análise deste Quadro 20, que nos tem acompanhado, acerca do que é valorizado pelas equipas, no que concerne aos processos de autoavaliação desenvolvidos nas escolas, percebendo-se a ênfase na perspetiva técnica, mencionada por Pacheco et al. (2023) e a menorização da perspetiva reflexiva, mas também a preocupação com os contextos e a missão dos AE e, igualmente, com o alargamento da autoavaliação, enquanto cultura da escola.

Com efeito, nos textos dos relatórios sobressaem:

i) perspetiva técnica: dispositivos (I AEE- AE H); recolha e análise de informações (III AEE- AE C); análise rigorosa de dados estatísticos (III AEE- AE H); análise rigorosa de resultados, com a elaboração de conclusões (III AEE- AE B); qualidade técnica dos relatórios (III AEE- AE A);

ii) perspetiva reflexiva: reflexão regular (III AEE- AE C);

iii) cultura de autoavaliação: envolvimento dos diferentes atores e estruturas educativas (III AEE- AE C); práticas autoavaliativas desenvolvidas ao nível das diferentes estruturas (III AEE- AE H);

iv) impacto na escola: em consonância com os objetivos operacionais estabelecidos no projeto educativo (III AEE- AE H); articuladas com as metas estabelecidas nos documentos estruturantes (III AEE- AE A); relacionado com as necessidades que vão surgindo; com impacto na melhoria dos processos educativos (III AEE- AE G).

De notar, neste seguimento, a opinião de um do **Líderes Intermédios (Estudo 3**), assumindo funções de Coordenador da Equipa de Autoavaliação, o qual refere que acompanhou todo o percurso da AEE:

> Pertenço à equipa de Autoavaliação desde que saiu o 2002. Antes não havia uma cultura de Autoavaliação das escolas. Ficavam algumas ideias em reuniões, mas nada mais. Eu entendo que a autoavaliação é importante, mas não comparável à gestão de empresas que apenas tem foco na qualidade. Aqui há que ponderar os fatores da qualidade com os da compreensão das situações de cada aluno e na necessária diferenciação, dando atenção a todos. Concordo com a AEE porque tem de haver um processo para o Estado saber como está a educação em Portugal, para além dos resultados dos exames, mas numa ótica de sucesso académico e qualidade e esse é o papel da IGEC que dá uma outra perspetiva de entendimento da escola, dos alunos, das aulas., etc. (AE B).

O seu homólogo do AE K mencionou o esforço por acompanhar os requisitos da AEE, que considerou pertinentes, para este Domínio de Autoavaliação – mas, não outros e, também, o cuidado em ajustar às necessidades e caraterísticas da sua escola – um TEIP[87] (situação específica a analisar mais adiante):

> Era mais informal. Reformulei e constitui uma equipa alargada, na qual têm representação os pais, os serviços de psicologia, o gabinete de apoio ao aluno e à família, os funcionários, etc. Tenho uma equipa restrita para o trabalho contínuo e a equipa alargada. Nesse sentido, eu tive de concordar e fui melhorando, mas outras nem por isso...

A este propósito, analisa-se o contributo da dissertação de Costa (2023), sob o título "A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso", onde se salientam mudanças meramente formais, nas práticas de avaliação centradas na "conformidade com o meio institucional". Deste modo, não lograram repercussões positivas na melhoria da prestação do serviço educativo" (p. v). Por sua vez, a dissertação de Almeida (2019), "A dinâmica do processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência: um estudo de caso" deu a perceber de que forma uma equipa de Autoavaliação pode contribuir para a qualidade da escola.

Sendo explicitado o conjunto de procedimentos, que incluem relatórios e inquéritos muito sistematizados, Almeida (2019, p. iii) elenca fatores determinantes: o "dinamismo"; o "trabalho colaborativo e de equipa que se desenvolve"; a "intervenção de uma grande variedade de estruturas internas e externas ao agrupamento (...) facultando dados e informações que permitem às restantes estruturas analisar se o caminho que está a ser seguido é o pretendido e se produz os efeitos desejados".

Serra et al. (2024, p. 1) chamam a atenção, precisamente, para "o uso feito do conhecimento de escola produzido pela autoavaliação", dando a conhecer que os resultados da investigação levada a cabo evidenciam serem as lideranças (Diretor e Lideranças Intermédias) quem mais atende a esse conhecimento e, nesse seguimento "as perceções dos professores e das lideranças sobre a autoavaliação são desconexas" (Serra et al., p. 2).

Seguidamente, analisa-se a referência a Resultados, nos pontos fortes da síntese avaliativa dos **relatórios dos três ciclos (Estudo 1)**.

Feita a leitura do Quadro 21, percebe-se que o II AEE é aquele com mais referências (oito AE), sendo o I AEE o que denota menos referências (apenas três AE).

---

[87] Tipologia específica já explicitada no primeiro ponto do Capítulo VII: os Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP) constituem uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco.

Melhoria associada aos resultados escolares	I AEE- sucesso dos alunos nos exames do 9º ano e as taxas de transição no ensino secundário são superiores às médias nacionais (AE B); tendência sustentada de melhoria dos resultados académicos nos três últimos anos (AE E); resultados nas provas de aferição do 4º ano, no triénio de 2008-2009 a 2010-2011 (AE G);
	II AEE- evolução das taxas de transição/conclusão dos cursos científicos-humanísticos do ensino secundário, no último triénio (AE A); taxas de transição/conclusão do 3º ciclo, os resultados dos exames nacionais do 9º ano e os do ensino secundário em Desenho A (AE B); taxas de transição/conclusão dos 4º e 6.º anos e dos cursos de educação e formação, bem como os resultados dos exames nacionais de Matemática do 9º ano (AE C); sucesso académico dos alunos do 1º do ensino básico e as médias das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário (AE E); taxas de conclusão do ensino básico e os resultados nas provas de aferição do 4º ano e nos exames do ensino secundário (AE F); práticas de rigor, exigência e incentivo à melhoria de resultados (AE F); resultados nas provas de aferição do 4º ano, no triénio de 2008-2009 a 2010-2011 (AE G); taxas de transição dos 10º e 11º anos dos cursos científico humanísticos (AE I); evolução das taxas de transição/conclusão dos 4º e 9º anos, no último triénio (AE J);
	III AEE- resultados dos alunos nos 1º, 2º e 3º ciclos que se situam acima da média nacional, considerando os alunos do país com perfil socioeconómico semelhante ou de nível escolar semelhante à entrada no 3º ciclo; taxas de conclusão e/ou de empregabilidade dos alunos de cursos do ensino profissional (AE B); percursos diretos de sucesso no 3º ciclo que revelam consistência das práticas promotoras de sucesso (AE C); melhoria sustentada dos resultados académicos dos alunos do 3º ciclo do ensino básico por forma a melhorar os percursos diretos de sucesso (AE D); a progressiva e sustentada melhoria dos resultados académicos nos diferentes ciclos do ensino básico, globalmente situados acima da média nacional, considerados os alunos do país com um perfil semelhante (AE H); resultados dos alunos nos 1º, 2º ciclos e no ensino secundário geral que se situam acima da média nacional, considerando os alunos do país com perfil socioeconómico semelhante ou de nível escolar semelhante à entrada no ensino secundário (AE I); resultados académicos nos 1º, 2º e 3º ciclos, que se situam acima ou em linha com a média dos resultados dos alunos do país com contextos semelhantes. (AE J).

Quadro 21- Melhoria da qualidade educativa associada a Resultados, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Como tem vindo a ser enfatizado, a questão dos resultados académicos é muito relevada na AEE, em função da *accountability* transnacional, que, embora tendo emergido com o primeiro ciclo avaliativo – sendo uma das justificações para a sua criação – ganhou força no II AEE, com base na premissa aqui traduzida por Terrasêca (2011, p. 125): deve servir para "monitorizar a qualidade global, para obter um referencial disponível para os Estabelecimentos de ensino, para permitir que cada escola possa balizar o seu trabalho a partir das informações disponíveis e, mesmo, das referentes a estudos internacionais".

É de notar, ainda assim, a valorização dos resultados pela via das suas repercussões nos alunos, nomeadamente, ao nível da empregabilidade – como referido no relatório do AE B.

Pacheco et al. (2023), comentam que a "lógica económica reflete-se, ao nível das escolas, em políticas de quantificação (...) em que se acentua quer a banalidade dos números, para medir o desempenho, quer as práticas de *accountability* ligadas a sistemas de avaliação de alunos, professores e escola" (p. 76).

A análise dos relatórios evidenciou, não obstante, preocupação com resultados sociais – uma tónica que vai crescentemente valorizada pelas equipas, sendo assumida mais claramente, no III AEE: "os

entrevistados identificam como pontos fortes do 3º ciclo da avaliação externa de escola: (...) reforço da valorização dos resultados sociais/ menos impacto dos resultados académicos" (Pacheco et al., 2023, p. 63).

A exemplo: no I AEE, apenas: "qualidade das relações interpessoais e o clima de trabalho" (AE K, 2008); no II AEE, a educação para a cidadania: "ação do Agrupamento orientada para a educação para os valores, incentivando uma cultura de rigor, responsabilidade e exigência" (AE E, 2012); "ação do Agrupamento orientada para o desenvolvimento integral do aluno, com impacto na erradicação do abandono escolar e na melhoria de comportamentos sociais e de cidadania" (AE J, 2012); que também aparece no III AEE: "desenvolvimento de uma cidadania participada por parte das crianças e dos alunos, através do seu envolvimento em múltiplas ações de voluntariado e de solidariedade, expressa também no bom comportamento e disciplina dos alunos" (AE I, 2021); "as iniciativas de combate à indisciplina e ao absentismo, com reflexos na diminuição progressiva do abandono escolar, da percentagem de alunos retidos por faltas e dos casos de indisciplina" (AE K, 2023).

Neste último ciclo, contudo, as equipas relevaram o envolvimento entre a escola e a comunidade: "envolvimento e corresponsabilização da comunidade educativa e das entidades parceiras na vida escolar, indicador da satisfação com o serviço prestado pelo Agrupamento" (AE D 2020); "elevado grau de satisfação da comunidade pela qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento" (AE E, 2023); "imagem muito positiva na comunidade e o reconhecimento, pela sociedade local, da qualidade do trabalho desenvolvido pelo Agrupamento, com evidências na atribuição de prémios em diversas atividades que valorizam as aprendizagens educativas e dão visibilidade ao trabalho desenvolvido" (AE K, 2023); "a valorização da cultura local, ancorada no estabelecimento de parcerias estratégicas que corroboram o reconhecimento social do agrupamento na e pela comunidade" (AE H, 2023).

Os quadros seguintes, igualmente, construídos a partir dos registos nas sínteses avaliativas atinentes aos pontos fortes, analisam referências ao desenvolvimento curricular e a questões da atualidade educativa das escolas, como a inclusão e a inovação, atendendo, ainda, à visibilidade do papel dos docentes e das lideranças.

O Quadro 22, relativo ao desenvolvimento curricular evidencia uma valorização, pelas equipas, do currículo holístico. Porém, é notória uma evolução nos discursos de cada ciclo:

i) oferta com impacto nos resultados académicos (I AEE);

ii) contextos de aprendizagem estimulantes que se enquadram nos interesses dos alunos e promovem um desenvolvimento integral (II AEE);

iii) dinâmicas curriculares inovadoras e inclusivas construídas, nas escolas, em articulação, que corresponsabilizam e envolvem os alunos e contribuem para o PASEO (III AEE) – numa clara tradução das orientações das políticas educativas vigentes, que, concretamente no plano nacional, estão plasmadas no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, explicitando o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Estão, também, inscritas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre a educação inclusiva e no Decreto n.º 55/2018, de 6 de julho.

Este último, no seu preâmbulo, enfatiza a autonomia e flexibilidade curricular, no intuito de que "o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

Para tal, "considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores" – orientação que a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, relativa à Autonomia e Flexibilidade Curricular vem confirmar.

Melhoria associada ao desenvolvimento curricular	I AEE-oferta alargada de atividades de enriquecimento curricular e a abertura à diversidade e à mudança (AE A); aposta na diversidade da oferta educativa (AE B); estabelecimento de protocolos e parcerias (...) sequencialidade entre a educação pré-escolar, o 1º e o 2º ciclos (AE C); estratégia de promoção dos hábitos de leitura e pesquisa com impacto positivo nos resultados escolares dos alunos (AE D); planeamento da ação educativa (AE E); estratégias e metodologias no âmbito da Matemática promotoras de sucesso académico (AE F); valorização das dimensões artística e experimental do currículo, com impacto na implementação de contextos de aprendizagem estimulantes (AE G); Biblioteca como pólo de dinamização cultural da comunidade escolar (AE I);
	II AEE- valorização das dimensões artística e experimental do currículo com impacto positivo no desenvolvimento do espírito artístico e cultural e na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes (AE A); relevância da dimensão artística desenvolvida de forma sistemática (AE B); práticas de ensino que asseguram a expressão das potencialidades e expectativas dos alunos e combinam a vertente formativa com a dimensão artística e tecnológica (AE E); valorização das dimensões artística e experimental do currículo, com impacto na implementação de contextos de aprendizagem estimulantes. (AE G); recurso às metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens e as iniciativas artísticas e comunitárias promotoras da valorização das aprendizagens e da formação integral dos alunos(AE H); oferta formativa e diversidade das atividades educativas, em linha com os interesses e expetativas dos alunos e das famílias e as necessidades do meio envolvente (AE I); valorização das dimensões artística e experimental do currículo com impacto positivo no desenvolvimento do espírito artístico e cultural dos alunos e na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes (AE K);
	III AEE- dinâmicas desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, em estreita articulação com os departamentos curriculares, com impacto no reforço das aprendizagens e no incentivo a um pensamento mais autónomo, livre e criativo (AE A); diversidade de atividades e projetos que corresponsabilizam e envolvem os alunos, potenciando o seu desenvolvimento integral enquanto cidadãos autónomos, críticos, interventivos, empreendedores e com sensibilidade social. Oferta educativa adequada aos interesses das crianças, dos alunos e das suas famílias e ao meio em que o Agrupamento se insere (AE C); incremento de uma oferta educativa adequada à diversidade de interesses das crianças e dos alunos, integrando iniciativas e projetos que permitem uma multiplicidade de oportunidades diferenciadas e inclusivas, correspondendo ao preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AE G); opções curriculares que integram as

	dimensões cultural, desportiva, artística e científica consonantes com os interesses das crianças e dos alunos, garantes da gestão articulada do currículo (AE H); desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem que promovem o estímulo ao questionamento, ao pensamento crítico e resolução de problemas e de comunicação, através de atividades práticas laboratoriais experimentais e/ou não experimentais no ensino das ciências (AE I); desenvolvimento de vários projetos locais, nacionais e europeus e a rentabilização de uma rede de parcerias promotoras de maior qualidade das aprendizagens (AE J).

Quadro 22-Melhoria da qualidade educativa associada ao desenvolvimento curricular, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Menos identificada pelas equipas a melhoria associada às práticas inovadoras (Quadro 23), porém, esclarecedora da mudança de orientação do entendimento da AEE, em linha com as recentes teorias sobre inovação, quanto ao seu âmbito, "reportado às dimensões tecnológica, cultural, organizacional e pedagógica numa conciliação entre a apropriação cultural das tecnologias digitais e a renovação da dimensão humana nas escolas" (Serra et al., 2024, p. 15).

Melhoria associada à inovação	I AEE- aposta firme na utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso de gestão organizativa e como instrumento estruturador de aprendizagens (AE A); desenvolvimento de uma multiplicidade de projetos transversais e estratégias inovadoras com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, potenciando a formação integral dos alunos (AE F);
	II AEE- capacidade de desenvolver projetos inovadores, de divulgar boas práticas e de estabelecer parcerias, com efeitos no bom desempenho organizacional (AE J)
	III AEE- desenvolvimento de projetos incentivadores de soluções inovadoras e parcerias que mobilizam recursos internos e externos na promoção de um clima seguro e promotor da qualidade das aprendizagens (AE F); desenvolvimento de vários projetos locais, nacionais e europeus e a rentabilização de uma rede de parcerias promotoras de maior qualidade das aprendizagens (AE J).

Quadro 23- Melhoria da qualidade educativa associada à inovação, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Como se pode perceber neste já referido Quadro 23, no I AEE, a inovação é traduzida na implementação de novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto, nos ciclos posteriores, se enfatizam projetos e parcerias.

A este propósito, Pacheco et al. (2023, p. 59) assinalam que os atores da AEE entrevistados aludem a uma dicotomia da AEE. Desta maneira, embora sempre numa perspetiva de contributo para a melhoria, "num sentido de complementaridade e não de contradição", se, por um lado, o fazem pela via da *accountability*, por outro, também apoiam, podendo contribuir para a melhoria e a inovação:

> O contributo da avaliação externa para o desenvolvimento das escolas está baseado no controlo, ou numa regulação normativa e avaliativa, em que subsiste a prestação de contas, isto é, a cultura de *accountability* e responsabilização – bem como numa regulação formativa, de cariz desenvolvimentista, ou de apoio, fortalecido por modelos de boas práticas. São estas duas lógicas que estarão mais presentes na avaliação externa das escolas (Pacheco et al., 2023, p. 59).

Atendendo, de seguida, à equidade e inclusão, o Quadro 24 explicita que estas questões (como foi assinalado no Capítulo III, ponto 3.1) foram destacadas, desde o primeiro ciclo avaliativo – o que traduz uma constância da preocupação das escolas e da avaliação externa, aliás, assinalada por Pacheco et al. (2023), em diversos pontos do seu estudo com apoio em entrevistas a atores da AEE: i) ao nível do conhecimento das práticas existentes: "o processo de implementação das políticas educativas é uma forma de regulação política, pelo que o relatório realizado sobre uma escola é produção de conhecimento sobre as escolas, refletindo o impacto das políticas, por exemplo, de inclusão" (p. 47); ii) ao nível do incentivo a uma função reguladora da AEE que não iniba a autonomia das escolas, antes valide as orientações da política educativa vigente, neste caso, sobre a inclusão:

> Sobre as mudanças na escola, todo o processo de avaliação externa, sob o ponto de vista político, é desafio e risco, em termos de mudança daquilo que são as práticas tradicionais, nomeadamente em domínios da articulação curricular, prevendo-se, no Decreto-Lei nº 55/2018, a cidadania e o desenvolvimento como trabalho transversal ao nível das diferentes disciplinas. Implementar esta mudança pode significar ter dois ou três professores dentro da sala de aula ou pode significar ter a turma dividida em três, ou ter duas turmas todas juntas. Isto choca com uma prática que é inspetiva, de controlo do horário de trabalho dos docentes. Os horários dos professores adaptar-se-ão, por conseguinte, à dinâmica de organização da turma, sendo preciso olhar para a inclusão numa lógica muito mais abrangente que leva a mudanças nos horários, e a Inspeção não vai cortar essas práticas de inovação (Pacheco et al. (2023, p. 53).

Ainda, nesse mesmo Quadro 24, é percetível, também, que o conceito de inclusão se vai alargando e acompanhando o que se passa na sociedade, ou seja, de dificuldades no sucesso académico (I AEE), se vai passando a mencionar também as questões sociais e emocionais, incluindo o abandono escolar e, neste III AEE, a multiculturalidade – a qual foi alvo de particular atenção, traduzida em pontos fortes de várias escolas.

Melhoria associada à inclusão	I AEE- a cultura de inclusão que pauta as ofertas da escola (AE A); promoção de políticas ativas de inclusão escolar bem como a equidade e justiça na elaboração dos horários dos alunos (AE C); integração dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente e os apoios aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem (AE D); política de inclusão e equidade (AE I); promoção de políticas ativas de inclusão escolar, de cidadania e de igualdade (AE K);
	II AEE- dinâmicas de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades socio afetivas e em risco de abandono escolar (AE G); implementação de diversas modalidades de apoio, adequadas às especificidades dos alunos (AE J); dinâmicas do Agrupamento para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades socioafetivas e para o acompanhamento dos alunos em risco de abandono escolar (AE K);
	III AEE- desenvolvimento de uma política de respeito pela diferença e de construção de uma cultura de

	escola inclusiva que promove o reconhecimento e a valorização da diversidade intercultural como oportunidade e fonte de aprendizagem (AE A); aplicação de medidas eficazes de apoio à aprendizagem, que promovem a equidade e a inclusão (AE C); medidas educativas inclusivas, promotoras da igualdade de oportunidades de acesso ao currículo e garantes de sucesso educativo. Implementação de um projeto-piloto com uma turma do 7.º ano de escolaridade que, pela reorganização do espaço, promove a articulação de diferentes estratégias de ensino e estimula as aprendizagens (AE F); a valorização do desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos, assente no trabalho concertado entre docentes, serviços técnico-pedagógicos e instituições locais, que releva a dimensão acolhedora e humanizada do Agrupamento no reconhecimento e respeito pela diversidade e na inclusão de todas as crianças e todos os alunos (AE H); dinâmicas de promoção da igualdade e da inclusão, através de uma resposta educativa diferenciada; da criação de condições para um efetivo acesso, de todos, ao currículo e da sua participação nas diversas atividades e projetos escolares; resultados que conseguem na inclusão de alunos, de origem migrante e de grupos culturalmente diferenciados, bem como com os alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição. A implementação, de forma sustentada, de medidas educativas de suporte à aprendizagem e de prevenção de comportamentos de risco, através da otimização dos diversos recursos, com reflexos positivos nas aprendizagens e no ambiente escolar tranquilo, seguro e socialmente acolhedor (AE K).

Quadro 24 - Melhoria da qualidade educativa associada à inclusão, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Mais uma vez se percebe uma nova focalização presente e afirmativa, neste III AEE, denotando a atualidade do conceito de escola inclusiva, contemplada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Preâmbulo): "onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social", lembrando ser, aliás, a inclusão, um fator determinante neste III AEE, como mencionada no Capítulo III, ponto 3.1.

Ao nível dos registos das equipas, porém, também é visível que a relevância da educação inclusiva não foi por todas assinalada, uma vez que surge apenas num conjunto estrito de escolas, destacando-se o AE K – uma escola TEIP, situação que será abordada mais adiante. Neste conjunto estrito, encontram-se algumas daquelas que foram assinaladas no Capítulo VII (ponto 7.1, Quadro 12), pela vulnerabilidade dos alunos, aos níveis de acesso à aprendizagem, sociais e de multiculturalidade, como o AE A, mas não todas elas – o que pode relevar o menor conhecimento dos contextos, ou as diferenças de entendimento e de valorização das equipas.

No estudo de Pacheco et al. (2023), os diferentes atores inspetivos e/ou que integraram equipas da AEE, entrevistados, salientaram essa maior atenção aos contextos, mormente assinalando que (embora apenas), no caso das escolas TEIP, a visita da AEE é precedida de uma ação de acompanhamento, que visa conhecer melhor as especificidades do AE. Porém, antecipando o que se assinalará mais adiante, este acompanhamento não se traduzirá (pelo menos na perspetiva dos entrevistados no estudo de Pacheco et al., 2023), no impacto na melhoria destes AE específicos, nem num conhecimento que contemple essa especificidade, ao nível das classificações atribuídas...

Atendendo, de seguida, às duas últimas temáticas de análise: as práticas docentes e as lideranças, assinala-se que, tendo sido amplamente analisado no primeiro ponto do Capítulo IX, o papel dos docentes como atores, apresenta-se, agora, uma breve síntese, numa panorâmica geral dos três ciclos de AEE, com apoio no Quadro 25, quanto às tipologias da sua valorização, ou seja, da inscrição de referências nos pontos fortes dos relatórios dos três ciclos de AEE.

Além da escassez de referências, é visível a já referida instrumentalização dos docentes, como peças da engrenagem do "chão da escola" (Pacheco et al., 2023, p. 68), englobando-os no todo dos seus profissionais.

Explicitando: nos relatórios do I AEE do AE F e do AE J; e no relatório do III AEE, do AE G, encontram-se algumas menções ao empenho e dedicação dos docentes. O papel ativo dos docentes, enquanto atores está menos claro, mas, ainda assim, inscrito no relatório do III AEE, do AE K.

A ênfase na regulação entre pares está presente, nos relatórios das equipas de AEE dos AE H, AE C, AE J, dos dois primeiros ciclos, ao nível da articulação e, nos três ciclos, quanto ao trabalho colaborativo, através de diversas formas.

Melhoria associada aos docentes	I AEE- o empenho e a dedicação dos professores (AE F); articulação curricular em franco desenvolvimento; (AE H); trabalho cooperativo entre professores (AE I); a motivação e empenho de um grupo de professores (AE J);
	II AEE- a articulação curricular, no departamento de ciências exatas e naturais, enquanto referencial interno de boas práticas. (AE C); trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes ao nível dos respetivos departamentos (AE I); práticas de articulação horizontal do currículo (AE J);
	III AEE- o trabalho colaborativo dos docentes e a constituição de equipas pedagógicas, estrategicamente assumidos pelo Agrupamento. (AE E); empenho dos profissionais, conjuntamente com estruturas da comunidade, em garantir o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e alunos (AE G); colaboração entre docentes e comunidade local promotora do enriquecimento da atividade educativa e letiva (AE F); a ação consolidada de todos os docentes (AE K).

Quadro 25- Melhoria da qualidade educativa associada aos docentes, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Interessa, deste modo, perceber o que os próprios docentes (neste caso, os Líderes Intermédios) têm a dizer sobre o que é importante para a melhoria da sua escola – percebendo-se, das suas palavras, não ser o quantificável, mas a perspetiva humana que faz a diferença: "esquecem-se que somos seres humanos e todos têm os seus dias difíceis e outros melhores (...) e há alturas em que não somos excelentes" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE C) – situação já assinalada, no Capítulo VIII, por Janela-Afonso (2015), quanto à *accountability* que meramente mede, de forma descontextualizada, o desempenho docente.

Esta ideia é referida pelas lideranças, assinalando o impacto das especificidades de cada contexto, no trabalho docente, quotidiano: "melhoria da escola: os resultados dos alunos? Mas a melhoria da escola

tem componentes essenciais como as condições das escolas. Eu antes quero falar de melhoria pedagógica" (Coordenador de Departamento Grupo 110).

A valorização docente foi uma questão assinalada por Miranda (2021, p. 128), com apoio no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (quanto à autonomia das escolas, na decisão curricular) e em alguns investigadores, como Morgado (2016); Roldão (2018) e Henriques et al. (2020):

> O papel dos docentes como decisores curriculares está, presentemente, de novo, na agenda política (...). Fazendo uso de uma expressão de Morgado, (2016, p. 63), poderia referir-se a afirmação do professor como decisor curricular, tornando-se, assim, "agente da mudança" – numa orientação/regulação governamental que relocaliza a mudança no plano local já que "as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem" (Morgado, 2016, p. 61). Tal situação poderá trazer consequências relevantes, porque "os professores constituem peças fulcrais na construção da mudança em educação, sobretudo quando integrados em dinâmicas de partilha e de colaboração" (Henriques et al., 2020, p. 149).

A encerrar este ponto de análise, apresentam-se os dados relativos à melhoria associada às lideranças (Diretor e Líderes Intermédios), pelas equipas AEE, nos seus relatórios – ficando clara, no Quadro 26, uma valorização das mesmas, no contexto da melhoria educativa, ao longo do percurso da avaliação externa das escolas, mas numa perspetiva crescente e multidimensionalmente considerada. Aliás, foi o Domínio de Liderança e Gestão aquele que obteve maior número de classificações de Muito Bom, neste III AEE: oito e apenas três Bom.

Melhoria associada às lideranças	I AEE- a liderança forte e assente estruturalmente na organização (AE A); capacidade de liderança (AE B); qualidade da liderança (AE C); a liderança (AE E; AE I); estilo dialogante, de abertura e de cooperação das lideranças de topo e intermédias (AE F); direção muito dedicada imaginativa e inovadora (AE J); liderança determinada, e próxima (AE H); bom desempenho das lideranças intermédias (AE H);
	II AEE- lideranças fortes e mobilizadoras (AE A); lideranças dialogantes, empenhadas e com forte sentido de coesão (AE B); articulação e coesão entre as diferentes lideranças (AE C); liderança forte, orientada para a melhoria dos resultados e mobilizadora (AE F); lideranças dinâmicas, empreendedoras e impulsionadoras da participação coletiva (AE G); liderança da diretora, atenta e mobilizadora das lideranças intermédias e da participação dos encarregados de educação (AE H); as práticas de monitorização e avaliação dos apoios educativos e dos resultados escolares pelas lideranças intermédias (AE H); liderança da direção, com impacto numa boa organização administrativa e gestão de recursos, bem como no desenvolvimento de projetos, parcerias e protocolos com entidades diversas (AE I); liderança e gestão exercidas pelo Diretor, traduzidas numa visão estratégica orientada para os resultados, mobilizadoras da comunidade educativa e indutoras de uma cultura organizacional de exigência e bem-estar (AE J); liderança de topo pró-ativa, dialogante e aberta, complementada pelas lideranças intermédias, experientes, com um forte sentido de responsabilidade e de partilha de objetivos (AE K);
	III AEE- atuação do diretor e da sua equipa, conjugada com a intervenção atenta dos coordenadores dos

	diversos estabelecimentos de educação e ensino, que garantem unidade na ação e a mobilização dos atores educativos na operacionalização do projeto educativo (AE A); liderança presente, disponível e solidária, orientada por objetivos claros e transparentes, centrada no bem-estar, sucesso académico e desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (AE C); liderança coesa e reconhecida pela comunidade, mobilizadora dos diferentes atores educativos no cumprimento das metas e objetivos educacionais. A visão estratégica do Agrupamento no desenvolvimento integral dos alunos alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A motivação e mobilização das lideranças e da comunidade educativa para a melhoria da ação global do Agrupamento e na promoção de um ambiente escolar de grande proximidade, socialmente acolhedor, cordial e seguro (AE J); ação, do diretor e demais lideranças, impulsionadora de processos e mobilizadora da comunidade educativa, envolvendo diversas parcerias para a participação ativa na vida do Agrupamento; atuação concertada de docentes e não docentes no acompanhamento e integração das crianças e dos alunos, com reflexos positivos no ambiente escolar, socialmente acolhedor, inclusivo e cordial (AE K).

Quadro 26- Melhoria da qualidade educativa associada às lideranças, nos pontos fortes dos relatórios dos 11 AE

Como evidencia o Quadro 26, nos dois primeiros ciclos de avaliação externa das escolas, destaca-se a palavra "forte" aplicada às lideranças (no II AEE) – mas, no I AEE, aplicada à liderança, ou seja: ao Diretor.

Ainda que Lima et al. (2020) assumam um posicionamento crítico, quanto ao relevo do exercício do cargo de Diretor – mormente sobre o cerceamento da sua valorização e autonomia, no contexto das políticas nacionais – de "centralidade subordinada" (p. 283), "periférica" (p. 285) – também reconhecem o "fortalecimento do poder (...) dentro da escola". Esta interpretação é consonante com o que Leite (2015) havia identificado em documentos atinentes às reflexões sobre a avaliação externa das escolas, no seu estudo focado, precisamente, na influência determinante da liderança de topo, para com a forma como a AEE é entendida e assumida, nas escolas: de focalização numa melhoria contínua. Esta investigadora cita Bolívar para enfatizar os resultados que identificou, explicitando a ideia de que, embora o Diretor não exerça as funções letivas, na sala de aula, ele é decisivo nessa melhoria, através da criação de condições. Porém, não apenas nesse sentido, mas, igualmente, como dinamizador, incentivando, apoiando, numa liderança transformacional.

Conforme mencionado, as equipas de AEE relevaram, nos relatórios do seu segundo ciclo, o papel das estruturas intermédias, sendo o trabalho essencialmente focado na mobilização da comunidade escolar para o cumprimento de objetivos, com foco nos resultados escolares, num estilo de liderança para a aprendizagem: "as práticas de monitorização e avaliação dos apoios educativos e dos resultados escolares pelas lideranças intermédias" (AE H).

A importância das lideranças intermédias é destacada por Vicente e Alexandre (2021), os quais articulam, por um lado, a distribuição do poder e da tomada de decisão do Diretor para com os líderes das estruturas intermédias, numa liderança distribuída que não pode ser entendida como mera "delegação de tarefas", antes "empodera os atores" (p. 54). Uma liderança distribuída que se estende

das lideranças intermédias aos docentes que integram as suas estruturas, enfatizando a horizontalidade, numa maior proximidade ao processo de ensino e aprendizagem, essencial para a melhoria da organização escolar: uma "proximidade, formal e hierárquica, entre as lideranças e os professores permite o desenvolvimento de uma cultura organizacional que valoriza e estimula os contributos de cada um para a melhoria do todo" (Vicente & Alexandre, 2021, p. 54).

No III AEE, o olhar registado pelas equipas traduz, de novo, o relevo do papel do Diretor, o qual assume diversos estilos de liderança, desde a transformacional:" A motivação e mobilização das lideranças e da comunidade educativa para a melhoria da ação global do Agrupamento e na promoção de um ambiente escolar de grande proximidade, socialmente acolhedor, cordial e seguro" (AE J); a liderança distribuída colaborativa: "atuação do diretor e da sua equipa, conjugada com a intervenção atenta dos coordenadores dos diversos estabelecimentos de educação e ensino" (AE A); a liderança autêntica: "liderança presente, disponível e solidária, orientada por objetivos claros e transparentes, centrada no bem-estar, sucesso académico e desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (AE C); e de *player* do sistema: "impulsionadora de processos e mobilizadora da comunidade educativa, envolvendo diversas parcerias para a participação ativa na vida do Agrupamento" (AE K).

No ponto seguinte, inverte-se o prisma de análise, focando a atenção nas equipas que visitam as escolas e, nesse seguimento, produzem os relatórios, bem como nas suas atitudes, no contexto das ações de AEE.

10.2- Impacto da AEE: quais as opiniões dos participantes sobre o processo e sobre os resultados?

Sousa e Pacheco (2019), referindo conclusões do seu estudo amplo, desenvolvido durante três anos, com a colaboração de investigadores de diversas universidades portuguesas, sobre a AEE, mencionam: i) resultados de dois estudos de caso realizados na região norte do país (ou seja, de similaridade geográfica com a presente investigação) que assumem uma valorização da AEE pelos Diretores e Líderes Intermédios, "sobretudo no modo como consideram que a escola seja capaz de ultrapassar os seus pontos fracos, consolidar os seus pontos fortes e reforçar sua imagem social" (Sousa e Pacheco, 2019, p. 549); ii) perspetivas dos Diretores, colhidas através de um inquérito por questionário, concluem que "têm uma visão globalmente positiva da AEE" (p. 548), com maior ênfase nos domínios de Liderança e Gestão e de Prestação do Serviço Educativo; iii) "o impacto e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos aos atores escolares, nomeadamente: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 548).

Posicionamento algo divergente é encontrado nas **entrevistas aos Diretores, no Estudo 2** da presente investigação **e, também, nos estudos 3 e 4** – como se explicitará, ao longo deste ponto de análise. Com efeito (além de raras exceções – sendo salientado o posicionamento, claramente enaltecedor, do Diretor do AE H), há uma tendência para uma visão pouco favorecedora da AEE.

Os desabafos do Diretor e do Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE F (o qual apenas não obteve classificação de Muito Bom no Domínio de Autoavaliação) dão o mote para a abordagem do impacto da melhoria, pela perspetiva dos participantes: "já é o terceiro ciclo de avaliação e se fosse mesmo uma medida para ajudar as escolas, então iríamos melhorar com o tempo, mas não dizem nada que a gente não saiba. Trazem um discurso pré-formatado, dizem o mesmo a todas as escolas" (Diretor AE F); "depois reflete-se no crédito de horas e isso é injusto" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação AE F) – uma opinião que (como já identificado no ponto anterior), assinala a "centralidade" deste Domínio de Autoavaliação (Pacheco et al. (2023, p. 48), em torno do qual giram as classificações.

Neste seguimento, focando a atenção nos processos vivenciados nas escolas, no presente ciclo de AEE, apresenta-se a Tabela 13, relativa às classificações, tomando-as como base para as considerações dos participantes na investigação acerca do impacto da AEE na vida da sua escola.

Tabela 13- Classificações das escolas participantes, no III AEE

Sigla	Autoavaliação	Liderança e gestão	Prestação do serviço educativo	Resultados
A	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
B	Suficiente	Bom	Bom	Bom
C	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
D	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
E	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
F	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
G	Suficiente	Bom	Bom	Bom
H	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
I	Bom	Muito Bom	Bom	Bom
J	Suficiente	Bom	Bom	Bom
K	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
Total	3 Muito Bom 5 Bom 3 Suficiente	8 Muito Bom 3 Bom	6 Muito Bom 5 Bom	3 Muito Bom 8 Bom

Exemplificando o que ficou dito:

i) se atendermos às classificações mais baixas, apresentadas pelos AE B, AE G, e AE J, percebe-se que há uma aparente relação (ou, quiçá, consequência) entre a classificação obtida no Domínio da Autoavaliação (Suficiente) e as restantes (Bom), o que é reconhecido e criticado pelo Diretor do AE B:

> Na última avaliação [II AEE], tivemos um Muito Bom e 2 Bom e, em todos os aspetos que a equipa apontou que devíamos melhorar as práticas, nós fizemos um plano de melhoria e combatemos todas as fragilidades e afinal, passamos para Suficiente...e tínhamos posto em prática, mas, afinal, tivemos piores notas!"

O Diretor assinalou ter percebido que não cumpriu os procedimentos, mas, também, a excessiva focalização da Autoavaliação, em evidências documentais: "reconheço que na Autoavaliação faltou-me mais sistematicidade, mas antes era assim: tínhamos relatórios de dois em dois anos e eles querem de todos os anos". Nessa linha de entendimento, o Coordenador de Departamento do grupo 110 comentou: "é o ideal de escola, teórico, que têm no guião e as escolas não são assim" – uma assunção relativa ao III AEE que Pacheco et al. (2023, p. 81) contestam, na sua teoria, afirmando a autonomia e o "papel dinâmico das escolas" (...) no âmbito de políticas descentralizadas e de processos de autorregulação", considerando que a "autoavaliação das escolas é um princípio interno de cada escola, associado à motivação dos órgãos escolares, dos diretores e dos professores, e demais atores da comunidade educativa" – mas também reconhecem os constrangimentos da *accountability*. Esta, embora não uniforme e rígida, agora já numa orientação reguladora "*soft*" (Carvalho, 2011), tem uma presença indesmentível, traduzindo a influência orientadora da AEE, enquanto "*feedback*", numa "ação baseada não em *standards*, mas numa lista de pontos que são explicitados pela Inspeção no sentido de promover a melhoria da qualidade de cada escola e da sua da autorregulação" (p. 81).

ii) ainda quanto à centralidade da Autoavaliação, também o Diretor do AE G comentou o esforço no sentido de ir ao encontro das diretrizes da tutela, o qual não foi relevado:

> Sobre a Autoavaliação, nós mudamos o modelo, nesse ano, seguindo as orientações da AEE. Os pontos são os mesmos e a nível de participação, nós tínhamos um grupo de trabalho e *focus group* da comunidade, mas não fazíamos ao nível geral, a todos... essa foi uma das críticas. O relatório diz isso, mas fala mais em termos de questionários de satisfação ... de cada vez que alguém vem à escola, ou ao diretor de turma, tem de preencher um questionário de satisfação.

Referiu, porém, que em resultado da avaliação, fizeram um esforço por melhorar:

> Passamos a incluir. Temos uma caixa de sugestões *online*. Todas as estruturas são ouvidas (...) temos em todos os Estabelecimentos um *tablet* que quem vem à escola é mais fácil

preencher logo: tem um espaço para explicarem qual o motivo e onde foram e podem deixar escrito aquilo que entenderem e os resultados são muito bons (Diretor AE G).

Esta perspetiva de "efeito procedimental (...) ancorado numa racionalidade técnica" (Sousa & Pacheco, 2019, p. 550), ou seja: de implementação de mudanças organizacionais e estruturais para irem ao encontro dos comentários e classificações da AEE, traduzindo uma interpretação dos resultados da ação das AEE nas escolas de visão em túnel, é salientada nos resultados da ampla investigação mencionados pelos investigadores (Sousa & Pacheco, 2019) e contraproducente, porque não se foca na efetiva melhoria da qualidade educativa da escola.

Os **docentes participantes no inquérito por questionário (Estudo 4)** deram, também, as suas opiniões sobre o impacto do processo de AEE nas suas escolas, através de três pontos de análise: Q. 10: "Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria da gestão do Agrupamento?" Q11: "Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria da qualidade educativa do Agrupamento?" e Q12: "Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria dos resultados escolares?"

Desta maneira, apresentam-se as opiniões dos inquiridos, analisando, em primeiro lugar, especificamente os atinentes aos três AE com classificações inferiores, aqui em foco (AE B, AE G, e AE J), cujas opiniões se apresentam na Tabela 14.

Tabela 14- Opiniões dos respondentes do Estudo 4 com classificações mais baixas sobre o impacto do processo de AEE nas suas escolas

	Discordo			Indiferente			Concordo			Concordo totalmente			Não sei/ não estive envolvido		
	Q10	Q11	Q12	Q10	Q11	Q12	Q10	Q11	Q12	Q10	Q11	Q12	Q10	Q11	Q12
AE B	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	1	1	8	8	8
AE G	0	0	0	0	0	1	3	3	2	0	0	0	3	3	3
AE J	2	3	3	3	2	2	2	3	3	0	0	0	5	4	4
Total	2	3	3	4	4	5	7	8	7	2	1	1	16	15	15

Percebeu-se que a maioria não se sentiu envolvida no processo (uma vez que selecionaram o item de resposta "não sei/não estive envolvido oito docentes, do AE B; entre 4 e 5 (em função do item da questão: Q.10; Q11; ou Q12, do AE J; e três do AE G).

i) se essas perspetivas podem ser relacionadas com a dimensão do AE B (2700 alunos e uma grande distância geográfica entre a sede do Agrupamento e os estabelecimentos onde lecionam os

respondentes dos grupo 100 e 110) tal não é extensível aos outros dois AE, menos populosos e menos distantes[88].

Este alheamento é, aliás, algo difícil de entender, uma vez que, em função da sua antiguidade marcante, ao nível da idade e da carreira (evidenciados no Capítulo VII, ponto 7.2), os respondentes terão vivenciado, já, três ciclos de AEE, os quais eram acompanhados de algumas medidas envolvendo toda a comunidade, como registado no Capítulo II (ponto 2.5) e assinala, Duarte (2015, p. 24): "a aplicação prévia de questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a docentes e não docentes, acerca do desempenho da escola, visa a participação mais alargada dos membros da comunidade educativa". De notar, porém, que Pacheco et al. (2023) registaram, a partir dos seus entrevistados, esta situação, justificando que, com efeito, apesar de haver ações de AEE nas escolas, elas não têm muita visibilidade e impacto, na generalidade dos docentes sem cargos:

> O envolvimento das pessoas é, assim, diferente, sendo mais notória, para os atores avaliadores-peritos externos, o envolvimento dos diretores e das lideranças intermédias (...) não sendo sem razão que a avaliação externa deveria integrar mais momentos de interação com os agentes educativos em contexto e de observação de outros momentos (p. 72).

Tal perspetiva é persistente, pois, já anos antes, Pacheco et al. (2015, p. 46) comentavam essa situação, justificando com o menor envolvimento dos docentes sem cargos atribuídos, ao longo de todo o processo de AEE, não apenas ao nível de cada escola, mas como uma orientação derivada do sistema de avaliação externa das escolas que foi implementado "as suas perspetivas fazem do processo uma forma de integração dos mais comprometidos administrativamente, considerando que a AEE não chega à sala de aula de modo direto e que a sua participação é delimitada temporalmente ao período de avaliação".

No seu mais recente estudo (Pacheco et al., 2023), os entrevistados sugerem que este alheamento poderia ser minorado com uma atitude mais esclarecedora e próxima da AEE, porque: "o envolvimento dos docentes é tanto mais colaborante e participativo, quanto mais qualitativa e formativa for a Avaliação Externa das Escolas realizada numa perspetiva de desenvolvimento da escola" (p. 72).

Continuando a análise da Tabela 14:

ii) além do alheamento/desconhecimento, já mencionados, houve ainda quem, nestes três AE com classificações mais baixas, considerasse indiferente o contributo da avaliação externa das escolas. No AE J, este grupo foi considerável (3/2/2 dos respondentes, respetivamente para as questões 10, 11, e 12). Número similar discordou do contributo da AEE (2/3/3).

[88] Como se pode conferir na Tabela 2, do Capítulo VII, ponto 7.1.

Os respondentes dos AE B e AE G foram mais favoráveis, sobretudo na concordância, sendo que apenas os respondentes do AE B concordaram totalmente (2/1/1) que a AEE teve impacto na melhoria da sua escola, aos níveis da Gestão, dos Resultados escolares e da Qualidade educativa.

Fazendo uma síntese: estes três Agrupamentos revelaram um desconhecimento do impacto da AEE nas suas escolas assinalável (16/15/15, respetivamente, quanto à influência na Gestão, na Qualidade e nos Resultados), o qual já foi justificado como relacionado com a orientação organizacional da AEE, centrada nas lideranças (Pacheco et al., 2023).

Sendo que tal desconhecimento é o dobro da concordância, se lhe juntarmos a indiferença (que foi metade da concordância: respetivamente 4/4/5) e a discordância (2/3/3), percebemos que a relevância da AEE foi considerada como diminuta. Perante uma concordância/concordância total de 7/2, quanto à influência na Gestão; 8/1, quanto ao impacto na Qualidade educativa e letiva; e 7/1, para com os Resultados, percebe-se, ainda, uma escassamente menor afirmatividade em relação à relevância da ação da AEE em relação aos Resultados.

iii) a questão dos resultados, já de si, complexa e redutora, carece de contínua atenção. Entre os seus dilemas, atrás já mencionados, encontram-se a consideração do valor esperado, as especificidades dos contextos e a atenção para com a equidade (temática a retomar em ponto seguinte), mas, também, a forma como são usados dados recolhidos, assumindo relevo as afirmações de Leite (2015), acerca da sua descontextualização, mormente, do uso atempado de resultados académicos:

> De realçar ainda a existência de um desacordo nas classificações atribuídas decorrentes dos resultados académicos dos alunos e que tem por base anos anteriores aos que deviam ser tidos em conta (...). Não sei como é possível fazer a comparação, mas ter em 2014 uma classificação que corresponde a uma situação de 2012 dá às escolas uma perspetiva que não é a real e que, em alguns casos, pode ser superior, e em outros, inferior. Esta é uma situação a ter em conta na organização da avaliação externa (...). A avaliação externa só é útil se fornecer às escolas uma imagem real do presente e não do que já é passado (p. 59).

Comentando estas questões atinentes ao impacto da AEE, nas escolas assinala-se a síntese de Pacheco et al. (2023, p. 73), reportando as opiniões dos atores da AEE entrevistados (grupo que inclui a linha política do Ministério da Educação, a linha inspetiva da IGEC e a linha avaliativa, dos avaliadores da IGEC e dos avaliadores académicos, enquanto peritos externos). Estes mencionam diversas consequências das ações da AEE, não coincidentes entre si e, curiosamente, só o último grupo se foca nos resultados escolares:

i) os atores políticos:

> apontam para mudanças mais estruturantes (...) práticas de inovação curricular e pedagógica (...) bem como práticas de regulação de natureza organizacional (...) por exemplo, avaliação interna, formas de gestão e lideranças, articulação curricular, observação da prática educativa e letiva, com o objetivo de que tais mudanças cheguem às salas de aula;

ii) os atores inspetivos consideram que a AEE "tem mais impacto no desenvolvimento organizacional do que no desenvolvimento curricular e no desenvolvimento pedagógico das escolas";

iii) por último, continuando a citar resultados do estudo de Pacheco et al. (2023, p. 73), os atores avaliadores-inspetores e avaliadores-peritos externos relevam "o papel da avaliação externa para a introdução de mudanças que levem à melhoria da escola e ao sucesso educativo dos alunos", salientando, nesse processo, como elementos preponderantes: "o relatório produzido pelas equipas" e, particularmente, "a presença da própria equipa na escola, durante os dias da visita, são entendidos como produtores de mudanças", num "papel formativo". Referem, ainda, "os mecanismos associados à visibilidade pública dos resultados da avaliação".

Retomando as opiniões dos participantes na investigação, analisam-se, agora as atinentes aos AE melhor classificados nos relatórios do III AEE, com os **comentários dos seus Diretores (Estudo 2)** – os quais também espelham algumas das considerações supramencionadas pelos entrevistados do estudo de Pacheco et al. (2023):

i) o AE H foi o único que obteve Muito Bom, em todos os domínios. Porém, apenas foi autorizada a recolha de opinião do seu Diretor, inviabilizando quaisquer outras reflexões. Na sua entrevista, este mostrou-se muito favorável ao papel e ao processo de avaliação externa das escolas:

> Analisando o referencial, em termos de metodologias, fazem uma análise vastíssima-documental, recolha de informação por entrevista, questionários e observação direta, em termos de metodologias e há cruzamento de informação (...) O relatório é uma síntese. Como síntese faz-nos uma síntese realista e pretende relacionar os vários domínios em avaliação. Os aspetos que são focados como pontos fortes e áreas de melhoria, penso que a comunidade se reconhece nos mesmos, nos três ciclos que houve. Ele traduz o que os inspetores observaram e analisaram e o agrupamento reconheceu-se no teor dos relatórios.

Sendo que este primeiro ponto de análise do presente Capítulo X equaciona as opiniões dos participantes sobre o processo e sobre os resultados, convoca-se a opinião do Diretor do AE H, quanto a outros fatores envolvidos na AEE, nomeadamente, sobre a eventual opinião dos seus liderados:

> Desde 2006 que participamos. Eu era presidente do conselho executivo e depois em 2011, no II AEE e agora neste. Qualquer organização precisa de ser avaliada. Esta dimensão de

> avaliação é essencial, um olhar sobre a nossa prática, nas diversas dimensões. (...) As escolas estão habituadas a trabalhar com o IGEC, no âmbito de diferentes atividades, como as de acompanhamento e não nos é estranho este trabalho e é enriquecedor. (...) Numa apreciação generalista, da minha parte, considero que [a AEE] é subjetiva. Quanto às estruturas intermédias, provavelmente, é percecionada como necessária. Podemos dizer que os docentes, diretores de turma, os elementos do conselho geral, quem desempenha cargos ou pertence a varias estruturas penso que tem uma visão da necessidade da AE com alguma regularidade. Acho que a valorizam. Durante a realização do processo, foram muitas aulas observadas, muitas deslocações ao terreno, aos JI e EB1. Havia um grande sentido de responsabilidade por parte de quem tinha aulas e de quem tinha a função de mostrar os espaços e materiais. Acho que, nesse sentido, os docentes valorizaram, pelo que vi do seu comportamento, uma responsabilização e um compromisso com o que estava a ser feito.

ii) os AE A e AE C (cujas classificações apenas não foram totalmente de Muito Bom, em função do Domínio de Resultados) evidenciaram posicionamentos consonantes e favoráveis: o Diretor do AE A, mostrou-se satisfeito com as classificações: "como temos um historial de avaliações AEE com resultados muito positivos (...) o resultado da avaliação tem impacto, ao nível do sentimento de orgulho... é o que fica". O Diretor do AE C foi mais expansivo. Reconheceu as fragilidades e apreciou os elogios da equipa de AEE:

> Todos os avaliadores externos gostam muito do ambiente nas escolas, entre os alunos, professores e funcionários. Só os resultados [escolares] é que não foram bons, porque logo calhou nesse ano que só tínhamos duas turmas de 2.º ano e ter 2 ou 3 retenções quando há assim pouco alunos, parece muito, olhando às percentagens. O parecer da AEE foi muito positivo, das relações que verificam que existem entre docentes, funcionários; na Autoavaliação; o trabalho desenvolvido nas lideranças intermédias e nos diretores de turma. A AEE é importante porque, às vezes podemos estar a pensar que estamos a fazer as coisas de um modo correto, mas há sempre possibilidade de melhorar o que fazemos.

iii) os AE E e AE F obtiveram classificações de Muito Bom em todos os domínios, mas Bom, no Domínio de Autoavaliação. O Diretor do AE E comentou:

> Na generalidade, a AEE foi justa connosco. (...) Reconheço que a Autoavaliação tem de ter melhoria na escola e será uma área implementada, mas necessita de tempo e de meios. Sei que somos modestos e nem sempre valorizamos a nós próprios mas é um juízo que está a ser efetuado pelos avaliadores, no contexto, no momento em que cá estiveram. Os docentes terão

> uma opinião similar, penso eu: sabemos que poderíamos ter tido excelente, mas não no domínio dos Resultados, nem no da Autoavaliação, porque temos áreas de melhoria.

O Diretor do AE F (que, como já foi evidenciado, não é tão concordante) justificou a sua classificação, mas explicitou já ter havido progressos assinaláveis: "tivemos uma avaliação fraca na Autoavaliação porque tínhamos acabado de colocar lá uma pessoa que ainda não tinha tido tempo, quando veio a inspeção, de conhecer a escola (...). Mas temos um bom processo de autoavaliação, porque a pessoa responsável é, de facto, boa nesse campo".

A autoavaliação é profusamente abordada pelos entrevistados, no estudo desenvolvido por Pacheco et al. (2023), sendo mencionadas, entre outras questões: i) a importância de que a autoavaliação tem de constituir-se uma vivência comum a todos os atores da escola: "é um princípio interno de cada escola, associado à motivação dos órgãos escolares, dos diretores e dos professores, e demais atores da comunidade educativa" (p. 82); ii) focada na sua globalidade educativa: "a sua premente afirmação nas políticas educativas é, cada vez mais, justificada pelo propósito de regulação com vista à melhoria das escolas em todas as suas práticas, ao desenvolvimento profissional e à melhoria do sucesso dos alunos" (p. 77); ii): afirma a sua autonomia: "orientados para o reconhecimento da escola nos seus múltiplos contextos e decisões, no âmbito de políticas descentralizadas e de processos de autorregulação" (p. 82); e iv) tem de estar imbuída da especificidade da Escola, imbuída do seu projeto educativo: "a autoavaliação é associada à eficiência do projeto educativo" (p. 78); "a implementação de uma metarregulação depende de cada escola, da sua complexidade e da sua capacidade de poder seguir caminhos diferentes" (p. 82).

Concluindo: é neste seguimento que a autoavaliação pode frutificar na "criação de climas e ambientes educativos propícios às aprendizagens e ao desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, ao sucesso escolar dos alunos e à prática de uma cultura de colaboração"(p. 78).

Equacionando, ainda, as perspetivas dos Líderes Intermédios (Estudo 3), a par com as dos Diretores (Estudo 2), o supramencionado (pelo seu Diretor) Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE F partilhou a sua opinião, a qual denota o impacto da AEE nas escolas, mas também levanta algumas questões quanto às equipas que a implementam (temática que irá ser analisada oportunamente) e enfatiza a exequibilidade da implementação das melhorias necessárias, em função dos condicionalismos impostos pelo contexto, assunto que, também, será analisado mais adiante:

> Estou há três anos na equipa de Autoavaliação (...) acho que há um antes e um depois da AEE...e achei que vinham com ideias pré-concebidas. Embora quem veio eu achei que estava a ajudar a reformular. Acho que esse é o seu papel: fazer a análise e indicar os planos de

> melhoria a realizar, as mudanças a implementar e aqui entra a equipa de Autoavaliação que tem falta de recursos para implementar as melhorias necessárias (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE F).

A sua "queixa" é assumida pelo Diretor: não gasto crédito horário na autoavaliação, mas sim no trabalho na sala de aula (Diretor AE F) – sendo, no próximo ponto de análise, explicitadas as justificações para esta atitude, relacionadas com os supramencionados condicionalismos das escolas.

Um dos Líderes Intermédios do AE F comenta, de forma concordante quanto à dicotomia entre a teoria; ao importante contributo da AEE, percebido; e à sua exequibilidade em função de situações diversas, como, neste particular, a disponibilidade de tempo – um constrangimento já mencionado, no capítulo anterior, quanto à relevância do papel dos docentes, mas, de igual maneira, às dificuldades em lograr um melhor desempenho, devido à sobrecarga de tarefas e de funções:

> A AEE é uma ferramenta útil, se bem utilizada. É bom sermos vistos por alguém de fora. Sempre podemos estar a pensar que estamos a fazer o melhor e vir alguém de fora e ajudar, sugerir que se façam melhorias, mas depois esbarra-se com as dificuldades em saber como fazer isso. Se conseguirmos que alguém nos diga os pontos a melhorar e nos ajude a refletir melhor... podemos concordar ou não, mas é sempre uma chamada de atenção. O problema é que, depois, esbarramos nas múltiplas tarefas e não conseguimos implementar: fica um círculo difícil de romper. Fazemos muitos relatórios, mas, depois, o que o relatório diz e a realidade não se coadunam, porque vamos, depois para a prática e os professores estão assoberbados (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F).

Os dados recolhidos no âmbito do metaestudo realizado por Sousa et al. (2016), a partir de um conjunto de estudos desenvolvidos entre 2011 e 2014, referem-se, a dada altura, ao impacto da AEE na melhoria, no que concerne a: "efeitos ao nível curricular, em diferentes áreas de processos de decisão" (p. 64). Porém, convém notar que esta não é uma constatação generalizada, nem generalizável: os investigadores salientam opiniões colhidas em outros estudos, estes com foco nas práticas pedagógicas os quais levam a perceber que a influência da AEE se exerce ao nível procedimental e não ao nível da sala de aula: "a AAE tem efeitos que são reconhecidos de forma diferenciada pelos diretores, docentes, e coordenadores de estruturas de gestão intermédia, com prevalência mais para os efeitos organizacionais do que para os efeitos curriculares e pedagógicos" (p. 65).

Sousa et al. (2016) citam Marques (2014), a qual equacionou as vantagens da avaliação externa das aprendizagens dos alunos em relação à AEE, para concluir das vantagens da primeira e do

distanciamento dos docentes perante a AEE: a qual "não está a produzir quaisquer efeitos ao nível das práticas curriculares e pedagógicas, nem no seu desenvolvimento profissional" (Sousa et al., 2016, p. 64), ao invés da avaliação externa das aprendizagens, "na medida em que os resultados obtidos pelos alunos nas Provas Finais contribuem para o questionamento acerca das suas práticas, constituindo um fator de delineação de estratégias de melhoria, para os anos letivos subsequentes" (Sousa et al. 2016, p. 64).

Retomando a investigação: enquanto a incidência dos seus pares dos diversos Agrupamentos é no comentário acerca dos painéis e das aulas observadas (analisadas num ponto seguinte) o Coordenador de Departamento, grupo 110, do AE F menciona o impacto ao nível da uniformização: "um momento positivo que traz alguma uniformidade do sistema educativo às escolas, alguma padronização para todos os procedimentos, orientações e sugestões para melhorar" – comentário que, juntamente com outros similares, que foram sendo produzidos pelos participantes, levam a cogitar sobre a existência do efeito de ossificação, mencionado por Sousa e Pacheco (2019, p. 550), no sentido em que "os atores escolares tendem a agir em função do que é regulado pelo modelo de avaliação externa" e não em função das suas necessidades, perante a especificidade das suas realidades e contextos.

Prosseguindo o confronto com as opiniões dos docentes que participaram no inquérito por questionário, quanto ao impacto da AEE, ao nível da melhoria da gestão (Q.10); da qualidade educativa, em geral (Q.11); e dos resultados escolares (Q.12), comparam-se, agora, as perspetivas entre o AE E e o AE F (cujas classificações apenas não foram totalmente de Muito Bom, em função do Domínio de Autoavaliação); e dos AE A e AE C (cujas classificações apenas não foram totalmente de Muito Bom, em função do Domínio de Resultados).

A Tabela 15 assinala alguma discordância, indiferença e sentimento de não-envolvimento: selecionaram o item de resposta "não sei/não estive envolvido 4 docentes do AE A; 1 do AE C e entre 2 e 1 do AE E (respetivamente, em função da Q.10; ou das Q.11 e Q.12).

i) os valores mais elevados do AE A foram antecipados pelo seu Diretor, o qual comentou que, muitos docentes envolvidos no processo, em 2017, já não estão na escola:" talvez, porque os atores educativos que estavam em funções na altura da avaliação externa já cá não estão, ou então deixaram de ser os responsáveis das estruturas e dos grupos" (Diretor do AE A).

ii) nenhum docente do AE F manifestou desconhecimento. Aliás, apenas um se manifestou indiferente e os inquiridos deste AE F foram aqueles que mais concentraram as suas respostas na concordância (respetivamente: 7 docentes, na Q.10 e 6 nas Q.11 e Q.12). Tal posicionamento deste AE F, sobre o impacto da AEE é muito diverso daquele que se perceberá, mais adiante, em outras questões do

inquérito por questionário: sendo os mesmos respondentes, estas atitudes afirmam-se como paradoxais e serão analisadas, nessa altura.

iii) de um modo geral, os respondentes destes AE A, AE C, AE E e AE F foram menos afirmativos (14) quanto ao impacto na gestão (Q.10); mais (16) numa concordância em relação ao impacto da AEE na qualidade educativa, em geral (Q.11); e nos resultados escolares (Q.12), sobretudo os AE A (respetivamente 4, para 3), o AE C e o AE E (respetivamente, ambos de 3 para 2). Porém, valorizaram mais a primeira afirmação (Q.10) os docentes do AE F (7 para 6).

Tabela 15- Opiniões dos participantes no Estudo 4 sobre o impacto do processo de AEE, na gestão (Q10), na qualidade (Q11) e nos resultados (Q12), nas suas escolas

	Discordo totalmente			Discordo			Indiferente			Concordo			Concordo totalmente			Não sei/ não estive envolvido		
	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12
AE A	0	1	1	3	2	2	0	0	0	3	4	4	2	1	1	4	4	4
AE C	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1
AE E	0	0	0	0	0	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1	1
AE F	0	0	0	0	1	1	1	0	0	7	6	6	2	3	3	0	0	0
Total	0	1	1	3	3	3	6	4	4	14	16	16	7	7	7	7	6	6

Analisam-se, por último, os AE D, AE I e AE K, cujas classificações apenas coincidiram no Domínio da Liderança e Gestão (Muito Bom).

Inclusivamente, no caso dos dois primeiros, esta foi a única classificação mais alta, enquanto o AE K também obteve muito Bom, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo.

i) o Diretor do AE D foi muito crítico, considerando de uma grande injustiça e arbitrariedade o processo desenvolvido na sua escola.

No ponto seguinte, serão explanadas questões atinentes à equipa de AEE, apenas se apresentando, neste ponto, as suas considerações globais:

> Quando veio o relatório, foi um choque muito grande. O que estava escrito nas descrições não correspondia à nota atribuída. Fizemos um contraditório e fomos ainda mais além. Depois, pomo-nos a comparar: temos um agrupamento perto que não trabalha tão bem e teve [notas muito boas] e isto não dá vontade de trabalhar. O ponto da articulação foi, para eles [AEE], dos mais fracos e custa-me: em tudo, trabalhamos em equipa, entre todo o agrupamento. (Diretor do AE D).

Esse sentimento de injustiça e incorreção foi, também, o exposto pelo Coordenador da Equipa de Autoavaliação: "para mim foi uma coisa, pronto: punitiva...e não devia ser assim". O Coordenador de Estabelecimento EB1/JI concordou: "o feedback [que tivemos durante a visita da equipa de AEE] era sempre negativo".

ii) o Diretor do AE I não teceu comentários apreciativos, encarando a AEE como um processo institucional:

> A AEE é uma forma de regular alguma situação que eventualmente possa não estar alinhada com o que se pretende. É uma fundamentação externa importante para implementar medidas e até políticas (...). A inspeção permite ao agrupamento, de alguma forma, ficarmos alinhados com os princípios de atuação pedagógica.

O Coordenador de Departamento, grupo 110, comentou:

> O AE I teve a avaliação externa e houve pontos fracos em que deram sugestões para a melhoria. Um dos aspetos tinha a ver com a monitorização dos instrumentos utilizados para o AE atingir os objetivos da sua missão e visão. (...) Relativamente ao painel em que estive presente, acho que se fixaram muito na monitorização os instrumentos utilizados e como cada coordenador conseguia ter a certeza que os colegas faziam os sumários e as planificações (...) mais do que ouvir, queriam encontrar os problemas e as dificuldades que os coordenadores tinham.

O Coordenador de Departamento, grupo 100, do AE I, teve outra opinião: "o que acontece: primeiro, eles vinham pré-formatados ... isto é, tínhamos de ir de encontro à linha de investigação que eles queriam e não há o cuidado de conhecer a realidade da escola".

iii) o Diretor do AE K foi consonante, na perspetiva de arbitrariedade do seu homólogo do AE D. Esta é uma área sensível, comum a muitos participantes nos estudos, que se abordará no ponto seguinte:

> Considero que há alguma arbitrariedade no processo, mas também depende da equipa. E percebo que querem fazer o quadro da situação do trabalho desenvolvido nas escolas, mas as escolas fazem muito mais, há muita coisa que não é mensurada, nem mensurável.

Porém, foi concordante com a classificação, quanto ao Domínio da Autoavaliação:

> Os resultados do relatório espelham o que pensamos, em termos de autoavaliação: apontam algumas fragilidades e a necessidade de extrapolar a mera análise dos resultados para formalizar caminhos a selecionar, mas também o que sentimos é que nem sempre se torna viável...

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K partilhou dessa dupla convicção: de um lado, o referencial, do outro (oposto) a equipa:

> Do ponto de vista daquele grupo de pessoas que vem cá, considero que os parâmetros da legislação então muito claros e bem estruturados. Agora, a visita que é feita às escolas pela equipa que é constituída por pessoas da universidade e inspetores, vem avaliar a escola e não sei até que ponto se consegue avaliar com os relatórios e conversando brevemente com pessoas escolhidas. Mas fazem um esforço e dão recomendações. Houve coisas que não percebi, mas não correu mal para a nossa escola. Tem impacto na melhoria da escola, mesmo quando ficamos ressabiados com algo da AEE. De uma maneira geral, um olhar externo obriga-nos a um olhar crítico ao que fazemos e vamos tentar ir ao encontro do que se pretende, vamos ao encontro dos aspetos que até não considerávamos tão prioritários.

O Coordenador de Departamento, grupo 100, do AE K foi consonante: "a AEE é importante para alterar o que não está bem, em relação às nossas práticas e do AE. Pode ajudar a implementar a mudança". Porém, aludiu às repercussões das classificações: "a AEE tem muita importância, porque se vai refletir nas menções que se pode ter na avaliação de desempenho docente". O Coordenador de Estabelecimento EB1/JI foi mais crítico: "mas não é um processo transparente: se um agrupamento tem mais dificuldades, vai ter uma nota mais baixa e vai ser prejudicado no crédito horário quando precisa de mais recursos e mais ajudas? Os professores trabalham muito nestes agrupamentos".

É, então, altura de concatenar informações inscritas nos inquéritos por questionário destes três AE, o que é efetuado com apoio na Tabela 16:

Tabela 16- Opiniões sobre o impacto do processo de AEE, na gestão (Q10), na qualidade (Q11) e nos resultados (Q12), nas suas escolas

	Discordo totalmente			Discordo			Indiferente			Concordo			Concordo totalmente			Não sei/ não estive envolvido		
	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12
AE D	0	0	0	0	0	0	2	2	4	4	4	2	0	0	0	1	1	1
AE I	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	2	2	1	1	1	2	2	2
AE K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	6	1	1	1	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0	2	3	5	13	12	10	2	2	2	3	3	3

Como se percebe, a discordância/discordância total foi inexistente.

A indiferença e o desconhecimento foram pouco relevados, mas, ainda assim, existentes, por parte de participantes dos AE D e AE I: respetivamente, para a Q 9.1, Q 9.2 e Q 9.3: uma indiferença de 2, 3 e 5 docentes. O desconhecimento foi selecionado, também, apenas por três participantes dos AE D e AE I.

A incidência foi, com efeito, na concordância com as afirmações do impacto da AEE, respetivamente de 13, 12 e 10, na gestão, na qualidade e nos resultados.

O Diretor do AE I confirma tal orientação de respostas, traduzindo o alheamento da comunidade docente, em geral: "a fase preparatória passou ao lado dos docentes que não estavam diretamente envolvidos. Durante o processo, alguns docentes estiveram muito envolvidos, mas são sempre aqueles que a AEE não observa as aulas" [coordenadores das estruturas intermédias].

É neste seguimento que se releva o esclarecimento, pelo Diretor do AE I, sobre o papel determinante dos Diretores, nesta divulgação:

> Quando veio o relatório, os efeitos que ele teve no agrupamento tiveram a ver com a equipa que pegou nele e traçou o plano de ação para a melhoria aos vários níveis o funcionamento da organização. É o diretor que preside ao Conselho Pedagógico e ele opta por levar, ou não levar a discussão. Se levar, é trabalhado nas estruturas e há feedback, mas se não é...

Acerca da relevância da ação do Diretor, na AEE, Pacheco et al. (2023), traduzindo as perspetivas dos seus entrevistados, assinalam, entre outros, "o empenho dos diretores", inclusivamente porque "o maior ou menor envolvimento de outros elementos depende da liderança de cada diretor" (p. 64) e, mais adiante, quanto ao impacto da AEE nas escolas: "o papel determinante que o diretor assume para que a avaliação externa seja mais do que um processo de controlo administrativo" (p. 72). Esta atitude do Diretor pode ser explicada pelas repercussões da AEE diretamente no Diretor, lembradas por Pacheco et al. (2019), bem como outras, reconhecidas pelo líder do AE J:

> O cargo do diretor é unipessoal e esta avaliação tem peso na avaliação do diretor e na organização, nas dinâmicas do agrupamento e nas cotas das avaliações dos professores. Ora, se tem tanto peso na avaliação do agrupamento é porque a avaliação do diretor e a do AE estão muito vinculadas (Diretor AE J).

Fazendo, agora, uma síntese das opiniões recolhidas no Estudo 4, a maior parte dos respondentes considerou que houve impacto da AEE na melhoria da sua escola: variando, em função do AE, entre a gestão e os resultados, mas com uma constância na qualidade da escola.

Sousa et al. (2016), relativamente ao metaestudo desenvolvido no período 2011-2014 – ou seja, em plena vigência do II AEE, cujo referencial atribuiu uma valorização acrescida a essa vertente dos

resultados escolares, concluíram ter a AEE influenciado nesse sentido: "faz com que as práticas pedagógicas dos docentes confluam para uma cultura escolar de valorização de resultados" (p. 53). Desta feita, poderá a perspetiva presente no referencial do III AEE ter sido impactante nesta menor incidência nos resultados escolares – mas confluente, assim, para uma valorização dos processos, de que é exemplo a afirmação do Diretor do AE B – "no II AEE, tínhamos fragilidades de articulação curricular, vertical e horizontal, e [neste III AEE] fizemos um grande investimento nessa área, no plano de melhoria".

No próximo ponto de análise abordam-se os constrangimentos perante a ação da AEE, nas escolas, os quais, como assinalado pelos participantes dos estudos 2 e 3, influíram no bem-estar e, até, na consecução da própria intencionalidade do III AEE.

10.3- Quais os constrangimentos apontados à AEE, pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias?

Analisando esta questão, são muitos os comentários das lideranças, os quais incidem na inflexibilidade e desajustamento do processo de AEE à especificidade dos contextos, mas, em boa parte, nas atitudes de algumas equipas.

Começando por analisar os condicionalismos relacionados com a especificidade de cada agrupamento de escolas, coloca-se o ponto de partida nas palavras do Diretor do AE G, questionando a relevância que a AEE atribui à especificidade das realidades das escolas: "fala-se muito no 54 [Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho], sobre os alunos desfavorecidos, mas e as escolas desfavorecidas?"

Na perspetiva deste Diretor, tal não acontece:

> Isso é um grande problema da AEE: não tem em conta a especificidade das escolas. Os problemas dos espaços e dos contextos que não podem ser resolvidos pela direção, são problemas conjunturais e nacionais que nos ultrapassam....há escolas topo de gama e outras que não o são e usam sempre o mesmo critério, sem fazer a diferenciação (...). Se nos confrontam com uma realidade da vinda de alunos do Bangladesh, obviamente que isso pesa nos resultados da qualidade do ensino, que é medida pela quantidade de níveis mais altos e que assim já se sabe que vai baixar, vai afetar, mas é uma realidade que devia ser considerada, mas trabalhamos com escalas e com metas sem considerar todas estas variáveis. E quando se atribui uma classificação sem considerar estas implicações... E de que vale o esforço, o trabalho para que cada aluno atinja o PASEO e as competências essenciais?

(...) Enquanto há alunos com todas as condições familiares para progredirem, outros é preciso preocuparmo-nos, porque não têm sequer a alimentação de base (Diretor AE G).

Tomando esta opinião como mote, **analisa-se a eventual conexão entre os contextos e as classificações obtidas,** nos domínios de Prestação de Serviço Educativo, ou de Resultados, percebendo-se que estas são inferiores, nos AE com fragilidades.

Para melhor compreensão, lembra-se o Quadro 12, do Capítulo VII (ponto 7.1), o qual sintetiza os condicionalismos de cada AE e inicia-se esta abordagem pelo AE K, cuja classificação foi de Bom, no Domínio de Resultados sendo um TEIP[89], assinalado, pelos dados estatísticos inscritos no Relatório do III AEE como aquele cuja percentagem de alunos apoiados com Escalão mais alto (A) pelos serviços de Ação Social Escolar- ASE é maior (43,5%).

O seu Diretor referiu tratar-se de uma população escolar amplamente multicultural e multiétnica, "que não têm a língua portuguesa materna" e se inscrevem num- "tecido social muito fragilizado", marcado por "condições sociais muito difíceis", sendo, ainda, salientado que "a única refeição que muitas crianças comem, por dia é a nossa".

i) analisando as classificações do AE K (as quais foram apresentadas na Tabela 13), percebe-se a incidência nos domínios de Liderança e Gestão e de Prestação do Serviço Educativo (ambas com Muito Bom).

Como refere Nóvoa, 1995, p. 15), existe uma evidente "impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem" – sendo estas, de facto, as molas de força enfatizadas pelo seu Diretor: uma liderança muito personalizada na ajuda imprescindível aos alunos, cujos contextos familiares (sociais e económicos, mas, também, culturais) são muito desfavoráveis à aprendizagem, sendo necessário atender ao seu bem-estar em paridade com as suas aprendizagens:

> As escolas fazem muito mais, há muita coisa que não é mensurada, nem mensurável (...). o GAF [Gabinete de Apoio à Família] exerce uma função muito importante. Temos realidades muito complexas em que a escola é a única forma de terem alguma oportunidade... mas, ao mesmo tempo, não temos recursos financeiros (...) exigem recursos de que as escolas não dispõem e, desta maneira, não podemos dar uma cobertura de qualidade, por muito que tentemos (...). Face ao enquadramento que temos e tendo em conta o meio, os nossos bons resultados vão muito além devido à fragilidade do agrupamento. Por exemplo, o abandono agora é residual, quando já foi de 8 e de 10% e deve-se às questões culturais, porque as meninas ciganas, chega a uma idade em que têm de sair... ou seja, é abandono pela etnia,

[89] Cujas caraterísticas estão assinaladas no primeiro ponto do Capítulo VII.

> pelas determinações culturais. Por isso ficamos satisfeitos com o que o relatório traduzia (Diretor AE K).

A este propósito, Oliveira (2022), na sua dissertação sobre o plano de melhoria em contexto TEIP, dá conta de resultados de entrevistas a Diretores, os quais são favoráveis às recomendações das equipas de AEE, revendo-se nos relatórios: "a apropriação dos processos de avaliação externa pelo Agrupamento de Escolas X tem uma expressão significativa na forma como procuraram dar resposta às recomendações da IGEC" (p. 55). E refere mais adiante:

> Segundo o Diretor, as recomendações da equipa de avaliação da IGEC foram consideradas importantes, tanto que se revê no último Relatório de avaliação externa. Contudo, replica também que "hoje em dia já muito caminho foi andado pelo agrupamento e as necessidades são diferentes do que foram em 2011. Digamos que neste momento já não podemos reportar-nos a uma visita de há onze anos, já que o Agrupamento nunca mais foi sujeito ao processo de avaliação externa depois de 2011" (Oliveira, 2022, p. 55).

Esta questão da duração dos ciclos foi mencionada por Diretores, no Estudo 2, situação que é abordada mais adiante, no último ponto, dedicado a sugestões de melhoria da AEE.

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K mencionou o cuidado com a especificidade dos contextos dos alunos, que não é levada em consideração pela AEE:

> Um agrupamento TEIP que obedece a algumas orientações específicas. Por exemplo, não se analisam só os resultados académicos, mas também as variáveis que os condicionam" (...). A nossa função é ser um agente de aprendizagens, e assim nem sempre acontece, porque isto não é uma fábrica, estamos a lidar com alunos e aprendizagens e não há soluções lineares, não se pode usar um tubo de ensaio.

Este comentário está em linha com o posicionamento de Pacheco et al., 2020), acerca da importância de que a avaliação da qualidade das escolas não se atenha à *accountability*, ou seja: focada nos resultados dos alunos, mas envolva a totalidade da escola, incluindo dimensões como o contexto, o projeto de escola, os recursos humanos e os espaços (Pacheco et al., 2020) – posição que, pelo menos teoricamente, existirá, porque, como referem atores da AEE, entrevistados por Pacheco et al. (2023), no caso dos TEIP, a ação de AEE é antecedida de uma de acompanhamento, reconhecido o papel desta outra importante ação da IGEC:

> ...formativo. É reconhecido que o acompanhamento tem permitido à Inspeção um outro *know how*, um outro *background* da escola no seu todo, para fazer a avaliação externa de modo mais completo (...). O apoio da Inspeção nas atividades de acompanhamento está centrado

> nas necessidades de cada escola e na análise reflexiva que fazem em diálogo com os inspetores. Porém, trata-se de entender a escola pela verdade dos factos e da sua interpretação inspetiva (p. 58).

Conforme afirmado, também, pelos ditos atores da AEE entrevistados (Pacheco et al., 2023, p. 51), se "existe a convicção de que a avaliação tem impacto e produz efeitos internamente na escola, por exemplo, articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico", paradoxalmente, esse impacto, no caso das escolas TEIP, "tem sido zero".

Tal impacto nulo – não aplicado à melhoria, ao nível dos efeitos na escola, mas, inversamente, à visibilidade/invisibilidade da especificidade dos agrupamentos de escola na AEE, enquanto instituição de avaliação institucional – é mencionado pelo Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE D: "não é a mesma coisa daqui ou de Lisboa, ou do Algarve", ideia traduzida pelo Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE G: "não há muita aplicação ao local. Nós devemos usar a autonomia da escola, diz-se, mas, depois quando vamos justificar as nossas ações, já não há abertura".

ii) também o Diretor do AE G (com Bom, no Domínio de Prestação de Serviço Educativo e no de Resultados) explicita até que ponto a AEE ignora as realidades: "na lista deles tinham uma questão sobre os laboratórios e os bicos de Bunsen... mas nós nem temos gás.... Temos que fazer com discos elétricos e lamparinas. A escola está indicada para requalificação, mas não consideraram isso". É neste seguimento que "os rankings valem o que valem, mas isto prova que os alunos, professores (...) conseguem muito, com fracas condições".

iii) situação similar é ao AE D, o qual obteve apenas classificações de Bom nos domínios de Prestação de Serviço Educativo e de Resultados, sendo muito marcado por múltiplos condicionalismos: desde "os transportes. Temos uma acessibilidade fraca e horários muito fixos de transportes. Por exemplo, um aluno que fique para um clube, ao princípio da tarde, depois já só tem transporte ao fim da tarde... e isso dificulta muito" (Diretor do AE D); o segundo, em percentagem de alunos apoiados pela ASE (39,7%- A); elevado número com medidas seletivas e adicionais e um curso de flexibilidade curricular; implantado num contexto de caraterísticas rurais, disperso por nove estabelecimentos; com uma taxa de 1300 alunos, caraterizados pelas baixas expetativas, que "só querem fazer cursos profissionais para (...) saírem da escolaridade" (Diretor do AE D). Este Diretor salientou a desconsideração da sua especificidade e das medidas tomadas: "como temos a sala de ensino especializado e muitos meninos

com medidas adicionais, eu tinha feito formação (fui das primeiras a fazer) e sabia como tinha de ter tudo: reformulamos os documentos todos, a linguagem, já tínhamos RTP's"[90]....

iv) é neste sentido da falta de consideração das especificidades de cada contexto que se pronuncia o Diretor do AE F – cujo agrupamento de escolas, juntamente com o AE E (apesar de o primeiro ser de mais reduzida dimensão e o segundo, de maior dimensão, com sobrelotação, dada a exiguidade dos edifícios a aguardarem requalificação), contrariou a tendência de associação entre condicionalismos das escolas e classificações, uma vez que ambos obtiveram Muito Bom nos domínios de Prestação de Serviço Educativo e de Resultados:

> Estamos a avaliar de igual forma coisas diferentes. Cada escola tem a sua realidade. Esta escola é de uma zona rural, com um nível económico e socio cultural baixo. Enquanto os alunos da cidade têm muitas oportunidades socioculturais, aqui não há nada...embora a IGEC tenha as escolas por grupos diferenciados, na realidade, isso não funciona (...). Temos conseguido subir no *ranking* do sucesso, mas a inspeção não quis saber, não valorizaram. O que querem saber é a taxa de retenção. Ora, se nós temos alunos do estrangeiro, de muitos países, eles não podem transitar... e somos obrigados a justificar.... No Domínio de Prestação do Serviço Educativo, se esta escola não tem CEF[91], nem [cursos] profissionais, porque não tem dimensão para constituir uma turma, está logo em desvantagem face às outras e não percebem que é porque não temos alunos suficientes e também porque trabalhamos para os recuperar e assim já não precisam de CEF.

Dois Líderes Intermédios do AE F coincidiram nesta opinião do desfasamento entre as exigências (intransigências) da AEE e as condições das escolas: "veem as questões materiais e sabem que a responsabilidade não é nossa é da câmara, mas o facto é que é a nós que responsabilizam. E estas questões dos recursos interferem nas práticas: como podemos ter práticas inovadoras se não temos os recursos?" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE F). Outro seu homólogo explicitou:

> Mas, depois, também nos focamos na nota que tivemos e aí é que o esforço não é reconhecido: há escolas com problemas específicos num dado contexto, que nem sempre é considerado. Então: faltam-nos os meios e o resultado é um bocado desolador. Há escolas que

[90] Relatório Técnico Pedagógico- uma medida inscrita no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que, no seu artigo 21.º, ponto um determina: "o relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão".

[91] "Cursos de Educação e Formação são um percurso de ensino básico com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais requeridas para o exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível básico de educação. Estes cursos preparam os jovens para o prosseguimento de estudos ao nível do secundário e para uma inserção qualificada no mundo do trabalho. Fonte: https://www.escolasprofissionais.com/categoria/cef/

> trabalham e vê-se nos *rankings* e há as que estão no fundo, apesar de trabalharem muito, porque depende do meio (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE F).

Também um Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE D: "não reflete a nossa realidade, o que fazemos no dia-a-dia e interrogamo-nos, porque não vai de encontro ao que se passa" – um sentimento também expresso pelo Diretor do AE E (com 1900 alunos e uma escola-sede que engloba todos os ciclos e níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário), o qual aludiu às questões de sobrelotação, que não foram tidas em consideração:

> Temos uma taxa de ocupação de 200% e isso não foi considerado. E a falta de instalações tem repercussões em tudo: os alunos têm que ter horários desfasados e isso condiciona as coisas. Por exemplo, não podemos ter turmas dinâmicas e isso limita muito e não foi ponderado, por ser limitador e devia ter sido. Isto tem consequências e aí, na Prestação do Serviço Educativo, podíamos ter excelente.

A rematar esta questão da ignorância da especificidade dos contextos pelas equipas AEE, o Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar do AE I, cujas classificações foram de Bom, no Domínio de Prestação de Serviço Educativo e no de Resultados, caraterizado por uma percentagem de alunos apoiados pela ASE, no escalão máximo (A) de 32,8%, uma população discente de1800 alunos e uma implantação rural de oito dos seus nove estabelecimentos – com incidência nos de educação pré-escolar e 1° CEB: 1JI; 2EB; 4EB1/JI – lamentou: "o que acontece: primeiro, eles vinham pré-formatados ... isto é, tínhamos de ir de encontro à linha de investigação que eles queriam e não há o cuidado de conhecer a realidade da escola" – opinião que Campos e Costa (2023) contrariam, assinalando toda a preparação que é efetuada na fase prévia à visita da equipa de AEE às escolas (aliás, referida no Capitulo II, no seu ponto 2.5, bem como em diversa documentação produzida pela IGEC, ao longo destes três ciclos de AEE, como é exemplo: IGE, 2007, p. 10; 2009a p. 11):

> A análise documental prévia, qualitativa, de documentos estruturantes da ação das escolas (por exemplo: projeto educativo, relatório de autoavaliação), que é realizada pelas equipas AEE, é delimitada por conhecimento quantitativo e estatístico. Mobilizada *a priori* do momento de visita às escolas da equipa de avaliação, recolhido centralmente pela Inspeção da Educação, este conhecimento sistematiza, de forma diversa, informação para a análise de contexto e de eficácia educativa de cada escola. Não obstante, a este conhecimento junta-se um outro, também quantitativo, mas proveniente do terreno, relativo às perceções dos atores escolares e da comunidade educativa (alunos, pais etc.), do seu nível de satisfação face à provisão da Educação pelas escolas (inquéritos de satisfação) e que concorre, juntamente, com o acima

identificado (estatístico), para reforçar a informação disponibilizada à equipa de avaliação (Campos & Costa, 2023, p.16).

v) em outra perspetiva, o Coordenador de Departamento do 1º CEB, do AE D, lamenta um posicionamento retrógrado, em particular, face ao quadro de referência deste III AEE: "estão demasiado focados nos resultados [escolares]". Porém, já antes esta era uma preocupação de Sousa e Pacheco (2019) acerca de tal enfoque, no que concerne aos dois estudos de caso realizados por esta equipa investigativa, na zona norte: "a relevância da avaliação externa das aprendizagens nos resultados da AEE (...) enfatizada nos discursos dos docentes inquiridos (...) permite-nos inferir que a AEE promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados académicos" (p. 550).

vi) outro dos constrangimentos mais apontados relaciona-se, já, com as equipas de AEE, mas em particular, quanto aos textos dos relatórios: "[a AEE] é muito injusta, porque vem cá aqueles dias apenas e a partir do observado e lido faz um relatório que não reflete a realidade do agrupamento e se formos a ver os relatórios de todos os outros, pouco muda" (Coordenador de Departamento do 1º CEB do AE G).

No estudo de Pacheco et al. (2023), alguns dos atores da AEE referiram-se a diversos constrangimentos na redação do relatório de avaliação, corroborando ideias expressas pelos participantes dos estudos 2 e 3, comentando que esta incide numa parte da equipa e nem sempre todos os peritos externos enviam as suas participações. Também foi mencionado ter sido difícil compilar toda a informação na sua redação, em função do novo referencial, incluindo a componente de observação de aulas: "desse modo, os relatórios são abstratos ou genéricos quando se fala da prática letiva, plasmando frases que são mais ou menos estafadas ou redondas" (p. 61). Ao invés, o Diretor do AE E valorizou:

> É um olhar externo que nos faz parar para pensar, refletir e dialogar com as pessoas, refletindo sobre as práticas. (...) O relatório é um documento de trabalho e tem áreas de melhoria importantes, que vêm de cima e também nossas, relativamente à Autoavaliação e vai-se repercutindo no plano de melhoria. Temos vindo a melhorar. Sempre num crescendo desde o I AEE até agora. (...) é um documento que nos motiva e nós alcançamos bons resultados. Um bom resultado é que estes documentos provocam alinhamento da escola.

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K, por sua vez, considerou importante esse contributo: "do ponto de vista daquele grupo de pessoas que vem cá, considero que os parâmetros da legislação então muito claros e bem estruturados". Porém, já não quanto à avaliação implícita neste acompanhamento: vêm avaliar a escola e não sei até que ponto se consegue avaliar com os relatórios

e conversando brevemente com pessoas escolhidas". Com efeito, esta vertente avaliativa foi muito destacada.

vii) o Diretor do AE J comentou uma questão distinta – o *timing* em que AEE ocorreu, o qual impediu a referida boa preparação das visitas pelos AE, mencionada por entrevistados do estudo de Pacheco et al. (2023, p. 64): "as escolas se preparam muito bem, trabalhando nos aspetos que foram identificados como áreas de melhoria na anterior avaliação".

Assim, este Diretor lamentou: "foi um momento impróprio" e justificou a situação: "este agrupamento quando teve avaliação eu só estava aqui há 3, 4 meses. Não era professor da região, não conhecia as práticas pedagógicas, nem as opções e depois tive que apresentar e defender ... e os documentos estavam desatualizados e as práticas desatualizadas com o que eu defendo como agrupamento" – questão será retomada, no ponto relativo a sugestões.

Passando a analisar as opiniões relativas à presença dos **participantes nos painéis, parte-se do inquérito por questionário do Estudo 4**, colocado aos docentes dos grupos 100 e 110.

Na sua parte inicial, de caraterização dos respondentes, percebeu-se que estes integraram atividades decorrentes das ações de Avaliação Externa das Escolas, nos seus AE, nos três ciclos (Tabela 17).

Como se constata, houve participações, quer nos painéis (enquanto docentes, mas, também, como coordenadores de departamento, de ano, da Equipa TEIP, de estabelecimento, da Educação Especial/Apoio Socioeducativo, Conselho Geral, Equipa de Autoavaliação e Adjunto do Diretor); quer nas visitas, sendo que alguns deles explicitaram ter integrado situações de aula observada; visita às instalações e conversa com alunos e docente. Porém, o número de participantes nestas atividades decorrentes da visita da AEE às escolas é escasso, em função da totalidade dos respondentes (91), sendo ainda menor, no que concerne ao II AEE – fator que influencia o tipo de respostas ao inquérito por questionário, concretamente no que se reporta à Questão 10 – sendo assinalável a opção de resposta relativa ao desconhecimento do processo.

Tabela 17- Presença de participantes do Estudo 4 em painéis e visitas decorrentes da atividade de AEE, nos três ciclos

	I AEE	II AEE	III AEE
AE A	1 Docentes 2 Coordenador Departamento 2 Visitas	1 Coordenador Departamento 2 Visitas	1 Visita
AE B	2 Docentes 1-Educação Especial/Apoio Socioeducativo 1 Coordenador de Estabelecimento	1 Docentes 1 Visitas	1 Docentes

	3 Visitas		
AE C	1 Coordenador Departamento 2 Coordenador de Estabelecimento 1 Visita	1 Coordenador de Estabelecimento 1 Visita	1 Coordenador Departamento 1 Elemento do Conselho Geral 1 Visita
AE D	1 Docentes 1 Coordenador Departamento 1 Visita	1 Docentes	2 Visitas
AE E	1 Docentes 2 Visitas	1 Coordenador Departamento	1 Elemento da Equipa de Autoavaliação
AE F	1 Docentes 1 Coordenador Departamento 1 Elemento da Equipa de Autoavaliação 5 Visitas	1 Docentes 3 Visitas	4 Visitas
AE G-	1-Educação Especial/Apoio Socioeducativo	2 Docentes 1 Visita	1 Coordenador de Ano 1 Adjunto do Diretor 1 Visita
AE I	1 Coordenador De Estabelecimento I-1coordenador TEIP 1 Visita	1 Adjunto do Diretor 1 Visita	1 Coordenador Departamento
AE J-	3 Visitas	1 Docentes 1 Visita	1 Coordenador Departamento 7 Visitas
AE K	1 Docentes		
TOTAIS	Docentes- 7 Lideranças Intermédias- 13 Visitas- 18	Docentes-6 Lideranças Intermédias- 4 Visitas- 10	1Docentes-1 Lideranças Intermédias- 7 Visitas- 16

Iniciando, agora, concretamente, a análise de resultados do Estudo 4 – os quais serão equacionados comparativamente com os dos estudos 2 e 3, no que concerne a este ponto de análise, focado nas interações decorrentes das visitas aos AE, mormente na participação em painéis e em aulas observadas, atende-se à referida Questão 13: "Qual a sua opinião sobre os fatores mais valorizados pela Equipa AEE, nesta última visita ao Agrupamento?" Eram propostas quatro afirmações sobre aspetos em que a visita poderá ter incidido: 10. 1. Na observação/auscultação; 10.2. No apoio à melhoria; 10.3. Na prestação de contas; 10.4. Na imposição de diretivas – cujos resultados são expostos na Tabela 18.

Tabela 18- Resultados da Questão 10, quanto aos fatores mais valorizados (10. 1- observação/auscultação; 10.2- apoio à melhoria; 10.3- prestação de contas; 10.4- imposição de diretivas)

		AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE I	AE J	AE K	TOTAL
Concordo totalmente	10.1	3	1	1	0	3	2	1	0	3	0	14
	10.2	2	0	0	1	3	0	2	0	2	0	10
	10.3	0	0	0	1	1	0	1	0	2	0	5
	10.4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Concordo	10.1	4	4	2	5	4	6	3	5	2	2	37
	10.2	4	4	0	3	3	6	1	4	2	3	30
	10.3	3	3	2	4	6	5	3	5	2	0	33
	10.4	3	4	2	3	7	6	4	4	3	2	38
Indiferente	10.1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5
	10.2	0	0	1	0	1	0	2	1	1	0	6
	10.3	1	1	1		1	3	0	0	0	2	9
	10.4	1	0	1	1	0	2	1	0	1	0	7
Discordo	10.1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	10.2	2	1	2	1	1	1	0	0	2	0	10
	10.3	4	1	0	0	0	1	1	0	2	0	9
	10.4	4	0	1	0	1	1	1		1	0	9
Discordo totalmente	10.1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	10.2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	10.3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
	10.4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Não sei	10.1	4	8	2	2	2	0	1	1	5	5	30
	10.2	4	8	2	1	2	1	1	1	4	4	28
	10.3	4	8	3	2	2	1	1	1	6	4	32
	10.4	4	8	2	2	2	1	1	2	5	4	31

i) é possível constatar que as opiniões dos participantes no Estudo 4 incidiram na concordância e, como já referido, no desconhecimento, em relação a todas as afirmações – sendo que os respondentes do AE B (de grande dimensão- 2700 alunos – e muita dispersão, como vem sendo assinalado) se localizaram quase todos (8), nesta posição e os restantes, na concordância (entre 3 e 4).

ii) a concordância foi um pouco maior quanto à imposição de diretivas (38) e à observação auscultação (37);

iii) um pouco menor quanto ao apoio à melhoria (30) e à prestação de contas (33). O AE J foi aquele que mais discordou totalmente das afirmações, mas o AE A o que mais discordou, inclusivamente, nas afirmações 10.3 e 10.4, houve mais discordantes (4) do que concordantes (3).

Como alternativa, uma questão aberta possibilitava a indicação de outras áreas de incidência: 10.5. Considera que a equipa de AEE incidiu/valorizou fatores, além dos anteriormente indicados? Se sim, qual/quais? Apenas um docente do AE B e outro do AE K, utilizou esta opção, tendo ambos mencionado a articulação entre ciclos.

Em síntese, os respondentes consideram como os fatores mais valorizados pela Equipa AEE, na última visita ao Agrupamento, sobretudo a imposição de diretivas e a observação auscultação. Valorizaram um pouco menos a prestação de contas e, em último lugar, o apoio à melhoria – pelo que, de seguida, se pretende **cruzar estas opiniões com as dos Diretores (Estudo 2) e dos Líderes Intermédios (Estudo 3)**.

i) Quanto à imposição de diretivas (a opção que colheu maior concordância no Estudo 4), o Diretor do AE I assumiu essa vertente, de um ponto de vista positivo:

> A AEE é uma forma de regular alguma situação que eventualmente possa não estar alinhada com o que se pretende. É uma fundamentação externa importante para implementar medidas e até políticas (...). A inspeção permite ao agrupamento, de alguma forma, ficarmos alinhados com os princípios de atuação pedagógica.

A este propósito, lembra-se a perspetiva de Campos e Costa (2023), sobre a regulação da AEE – uma regulação *a posteriori*, que parte do conhecimento construído sobre a escola, efetuado pela AEE, para induzir a melhoria. Assim, é "pelos resultados que são alcançados pelas escolas (...) (e não, especificamente, na hierarquia), que o Estado retira legitimidade para interagir com os atores escolares, indagando-os sobre as suas escolhas, e induzindo-os para novas opções" (p. 20).

A implementação das políticas e das medidas, mencionada pelo seu homólogo do AE I, foi, porém, considerada uma finalidade irrealista pelo Diretor do AE J – o qual, lembrando a caraterização registada no Capítulo VII (ponto 7.2), integra o grupo dos mais novos, em termos de anos na profissão docente (7 a 25 anos) e possui (com os Diretores dos AE D e AE I) a mais alta formação registada (mestrado) – porque não há articulação entre, de um lado, o legislado e as políticas educativas; e do outro lado, as condições para tal – ou seja, a limitação colocada pelas condições de cada escola, com relevo para os docentes:

> Há diferenças entre os quadros de referência dos vários ciclos. Eu tive a perceção de que a avaliação tem sido mais exigente com aquilo que são as necessidades de uma escola mais moderna, com práticas inclusivas, dinâmicas, menos centradas no professor. São mais exigentes nesse aspeto, mas as escolas ainda não foram devidamente apetrechadas para tal. Percebo a evolução do quadro de referência, que tem por trás uma evolução legislativa, mas

> as escolas não têm ainda os instrumentos para poder dar um passo mais à frente. Por exemplo, a ausência dos professores [mais novos] que que tiveram formação nos últimos anos e que não estão nas escolas.... Tem a ver com a inovação da academia que ainda não chegou à escola... também a resistência dos professores às constantes mudanças educativas ...não terá tanto a ver com a idade mas o facto é que os professores que estão em exercício já estão muito distantes da sua formação inicial, estão mais cristalizados nas suas práticas e a sociedade mudou muito. Não é a mesma de quando os professores se formaram. Hoje em dia, já não é o professor que sabe tudo, capaz de responder a tudo....

É aqui que, em linha com a orientação da intencionalidade desta investigação, assume relevo o papel da melhoria da profissionalidade docente: pela via das práticas colaborativas, como foi evidenciado em Miranda (2019, 2021), ou Miranda et al. (2024) e que Seabra et al. (2022a), salientam ser um eixo central deste III AEE, a carecer de uma continuada atenção, mas já com resultados visíveis, pelo menos no contexto analisado pelo seu estudo, ou seja: i) a regulação da AEE manifesta resultados visíveis no incentivo a atitudes colaborativas: in this clash between the recognition of the power of collaboration and its (relative) absence, the facilitating role that organizational policies (...) may have concerning the promotion of increasingly impactful teacher collaboration"; ii) estas, por sua vez, parecem ter impacto na melhoria das práticas educativas: "the conceptions of collaboration portrayed in the reports have the potential of inducing practices in schools[93]" (p. 661);

ii) Quanto à observação-auscultação, foi escassa a expressão de opiniões favoráveis: "a AAE é importante e até gostei da visita dos inspetores à sala de aula, assistir às aulas" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE F); "acho importante que seja a IGEC a escolher quem vai ter observação de aulas" (Diretor do AE A).

Estabelecendo o paralelismo com os dados recolhidos por Pacheco et al. (2023), na sua investigação com atores da AEE, salienta-se: i) a observação de aulas foi referida na perspetiva de lograr maior envolvimento dos docentes na AEE; ii) vinha sendo requerida insistentemente pelas políticas transnacionais e como um fator de relevo para o conhecimento das realidades das escolas; iii) ela foi apropriada nesse vetor essencial e não sob o prisma de inspeção do trabalho do professor – de tal modo que os entrevistados pouco se lhe referem e consideram-na sob esse entendimento:

> A introdução da observação da prática educativa e letiva, no domínio Prestação do Serviço Educativo, está relacionada com a regulação transnacional, já que a centralidade da escola

[93] Tradução própria: neste confronto entre o reconhecimento do poder da colaboração e sua (relativa) ausência, o papel facilitador que as políticas organizacionais (...) podem ter em relação à promoção de uma crescente e significativa colaboração docente; as conceções de colaboração retratadas nos relatos têm potencial para induzir práticas nas escolas.

está na sala de aula. Por outro lado, mais do ponto de vista político, havia a noção, a transmitir às escolas, de que o mais importante do trabalho das escolas se passa na sala de aula (p. 54) (...). Sobre a observação de aulas, o *feedback* da Inspeção é quase nulo, tendo sido adotada apenas no 3º ciclo da avaliação externa das escolas, devido a pressões internacionais, caso da OCDE e a pressões internas da Inspeção e sem seguir um sistema formal de observação, como é descrito por Bell *et al.* (2019). Se a formalidade existir fica mais na intencionalidade do que na prática, pois a inclusão dos dados da observação da prática educativa e letiva é quase omissa, a não ser no modo como contribui para a perceção que os avaliadores têm da escola, dos docentes e dos alunos. (p. 84).

iii) posicionamento inverso, desfavorável, pleno de constrangimentos, foi, porém, apontado: "esta situação de observação de aulas põe-nos nervosas e cria insegurança" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE A); "eu consegui que os meninos participassem, mas ficam sempre constrangidos por terem uma pessoa estranha" (Coordenador de Estabelecimento JI, do AE A). Um Coordenador de Estabelecimento JI, do AE F explicitou como, não estando previsto ter aula observada, tal acabou por acontecer:

> Não tive aula observada, mas a minha aula acabou por ser observada. Eu fui apresentar a escola, mostrar as instalações e a pessoa da inspeção nem concordou com as minhas observações acerca dos espaços. Depois eu fui para a minha sala, que tinha as crianças à espera, e ela foi atrás de mim e ficou lá a ver a aula. Não gostei e as crianças também não, porque ela intimidou os miúdos.

Estas afirmações contradizem o preconizado pela AEE (Pacheco et al., 2023): "o objetivo principal da observação da prática educativa e letiva é perceber como a escola trabalha coletivamente" e evocam os receios dos docentes: "reconhece-se que a observação da prática educativa e letiva pode ser olhada com alguma desconfiança por parte dos professores, porque pode ser associada à avaliação do desempenho docente" (p. 49). Parece, assim, que muitos dos participantes do Estudo 3 poderão estar marcados pelo estigma de observação de aulas para progressão na carreira (Miranda, 2019, 2021; Miranda et al., 2024), ou, paralelamente, traduzirão o historial de individualismo docente, associado ao sentimento de autoridade e de posse da sala de aula, pouco permeável à sua abertura aos olhares dos pares, profusante salientado nos trabalhos de Lo (2020, p. 29): "Teaching has long been regarded as

an individualistic, isolated profession, in that teachers tend to preserve their power, autonomy and privacy in their own classrooms[94]"

iv) a prestação de contas, foi mencionada pelo Coordenador de Departamento do 1ºCEB, do AE I:

> Relativamente ao painel em que estive presente, acho que se fixaram muito na monitorização dos instrumentos utilizados e como cada coordenador conseguia ter a certeza que os colegas faziam os sumários e as planificações... mais do que ouvir, queriam encontrar os problemas e as dificuldades que os coordenadores tinham.

Esta mesma questão foi mencionada por dois Coordenadores de Equipa de Autoavaliação, quanto a uma perspetiva não-formativa da ação avaliativa: "enquanto não ouvissem a resposta de que estavam à espera não desistiam. Estavam à procura do problema. Esmiúçavam o negativo e ignoravam o positivo" (AE J); "eram mais de procurar o erro" (AE B). Estas opiniões não encontram eco no estudo de Pacheco et al. (2023, p. 59), sendo afirmado, pelos entrevistados, o papel formativo das equipas: "um olhar mais formativo e um papel mais de apoio". Porém, também o Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE C reiterou ter percebido essa atitude, que sintetiza: "fica-se com a sensação de estarmos ali a prestar contas" – ou, nas palavras do Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE A: "às vezes ficamos amedrontados", "as pessoas ficam naquele nervosismo...até nos esquecemos do que queríamos dizer", porque, segundo o Coordenador de Departamento da Educação Pré-escolar do AE D: "chegamos a um painel e é como se fôssemos parados por um polícia e temos que mostrar os documentos... e estão sempre a atirar cascas de banana a ver se a gente escorrega". Embora não seja este o momento, tal comentário implica equacionar o papel e a postura da AEE e/ou das equipas, com apoio nos comentários e reflexões de Pacheco et al. (2023): i) por um lado, reconhece-se que: "a Inspeção tem uma atividade destacada na avaliação externa e na melhoria da escola e no sistema de *accountability* (...) baseada em análise de documentos e em entrevistas em painel, o método de avaliação é o da evidência dos dados (p. 70); ii) por outro lado, há que equacionar entre "a mudança registada na Inspeção (...), de menos punitiva para mais formativa, deixando-se para trás ideias de terror, penalização, controlo" e a persistência de posicionamentos inflexíveis: "há atores inspetivos que associam a atividade de controlo às atividades de avaliação externa, pois um inspetor jamais deixa de ser um inspetor, por mais formação que realize" (Pacheco et al, 2023, p. 70).

v) quanto ao apoio à melhoria, foi considerado escasso, quase inexistente, pelos Diretores do AE A e do AEJ: "agora: no dia-a-dia, não tem muito impacto... eventualmente nas metodologias... também, talvez,

[94] Tradução própria: a docência há muito que tem vindo a ser considerada como uma profissão individualista, isolada, na qual os professores tendem a preservar o poder, a autonomia e a privacidade nas suas salas de aula.

porque os atores educativos que estavam em funções na altura da avaliação externa já cá não estão, ou então deixaram de ser os responsáveis das estruturas e dos grupos". O Diretor do AE I considerou não ser o contributo da AEE para a melhoria da escola, uma conclusão generalizável: "considerando que, no nosso agrupamento, temos sensibilidades diferentes, de estar na sala de aula e de ver a escola....para muitos, a AEE pode ser um ponto de partida, para outros, não" – afirmação partilhada por Sousa et al. (2016). Convocando informações do seu metaestudo apoiado na análise de investigações realizadas em contexto de mestrado, estes investigadores assinalaram "a importância do contexto institucional perante a AEE, verificando-se um maior ou menor clima de recetividade, de acordo com as lideranças estabelecidas em cada instituição, pelo que os efeitos produzidos pela AEE são distintamente percecionados pelos atores educativos" (p. 69). Já a análise dos seus resultados por Pacheco et al. (2023), traduz a focalização em outra perspetiva, não fosse o tempo um fator a relevar e, bem assim, importante atentar na distinção entre o tipo de participantes de cada investigação: diretores *versus* inspectores. Assim, o impacto da AEE no desenvolvimento das escolas é assinalado como meta atingida. Porém, tal impacto tem incidências distintas, cumprindo a intencionalidade subjacente à ação da IGEC, em cada um dos seus três ciclos, respetivamente, nas

> ... dimensões organizacional, curricular e pedagógica, dizendo que a primeira esteve bem presente nos 1º e 2º ciclos da avaliação externa das escolas, estando o 3º ciclo mais focado nas questões curriculares e pedagógicas. Na "camada" organizacional há referência às boas lideranças e à indisciplina, na "camada" curricular à articulação, à autonomia e aos apoios pedagógicos e na "camada" pedagógica à colaboração docente (p. 58).

vi) por último, neste ponto, a opinião do Diretor do AE J justificou diferentemente: "não será o suficiente num processo em que há distância entre uma avaliação e a seguinte (que nunca se sabe quando é). Torna-se um momento desgarrado das atividades da escola"- uma questão que também é focada (ainda que sumariamente), no estudo de Pacheco et al. (2023) e que se retomará no ponto seguinte.

Dando, agora, entrada, concretamente, nos **comentários dos participantes acerca das atitudes das equipas AEE,** lembra-se que estas são constituídas, no presente ciclo de avaliação externa das escolas, por inspetores da IGEC, mas também por especialistas das universidades (sendo dois inspetores da IGEC e dois peritos externos, os quais serão docentes com currículo relevante, selecionados nas instituições de ensino superior[95]).

[95] Capítulo II, ponto 2.5, Quadro 2.

Este foi um ponto sensível, assinalado abundantemente pelos Líderes Intermédios e pelos Diretores. Embora haja opiniões favoráveis, elas são escassas, sendo salientadas diversas questões menos abonatórias, em função das experiências vividas, as quais incidem na subjetividade e na intencionalidade dos seus propósitos: intimidar; assinalar o que é negativo e não o positivo; e recusar fornecer orientações e tecer comentários – posicionamentos que em nada contribuem para a melhoria, desacreditando o processo.

i) opinião abonatória:

> Considero muito positiva a constituição da equipa. No I AEE era essencialmente uma avaliação institucional e já foi interessante, mas agora sendo docentes universitários a par com os inspetores, é uma constituição mais equilibrada porque o conhecimento vem de ambas as partes e são visões complementares de diferentes realidades como é o caso da IGEC e da universidade (Diretor AE H).

ii) subjetividade e enviesamento: "a avaliação é sempre enviesada, seja pela interpretação dos inspetores, seja pelo seu quadro de referência (Diretor do AE J); "para eles, parece que o mal da escola é o 1º ciclo [do ensino básico]" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE E); "há alguma arbitrariedade no processo, mas também depende da equipa (Diretor AE K); "varia conforme a personalidade dos inspetores e de quem encontram e isso faz com que não seja isenta e com critérios...e depois... a nota não diz com o que devia" (Coordenador de Departamento do 1º CEB, do AE D); "depende das pessoas. Também tive aulas observadas antes e até interveio, foi proativa e ajudou um aluno" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE J).

Há testemunhos que distinguem entre o posicionamento dos elementos da IGEC e dos peritos externos: "os dois inspetores eram pessoas sensíveis, mas os da universidade, não. Foram rudes. Há formas de falar com as pessoas" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE E). Curiosamente, o Coordenador de Departamento do 1º CEB, AE E distinguiu entre os posicionamentos da IGEC nas suas distintas atividades (mencionadas no Capítulo II): "as equipas que fazem acompanhamento, sem ser da AEE, são positivas".

iii) distância e agressividade: O Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE J aludiu a este posicionamento, embora salientando que nem sempre acontece: "estive no painel e achei que fizeram umas perguntas que foram assim muito desagradáveis. No ciclo anterior, também tinha estado num painel e foi muito diferente, senti-me à vontade". Um Coordenador de Estabelecimento EB1/JI acrescentou que "o antigo diretor queria intervir para explicar isso, mas não o deixaram" (AE J). Este posicionamento é contrário à opinião de entrevistados no estudo de Pacheco et al. (2023, p. 72), os

quais comentam a atitude defensiva dos participantes dos painéis, embora as equipas procurem criar um bom ambiente: "assumindo a sua tarefa de avaliador como atividade de proximidade às escolas, mesmo que os membros dos painéis adotem uma atitude defensiva, não sendo nem o inspetor, nem o perito externo pessoas estranhas à escola". Porém, o Diretor do AE J, ao longo da carreira, vivenciou diversas experiências que não o marcaram positivamente:

> Estive em 3 momentos diferentes: como membro do Conselho Geral, como Coordenador de Departamento e agora como Diretor (os primeiros em outro agrupamento) e a perceção que tive é que a equipa se mostra distante para poder ser isenta e não se influenciar e só no último momento é que há proximidade e convívio. Pena não ser logo de início. (...) Eu, como diretor, senti uma frieza inicial, mas a pouco e pouco notou-se um contacto mais próximo e sem agressividade, ate ao momento final. Não deixaram de dizer o que tinham a dizer. (...) Com os elementos do Conselho Geral, achei que os inspetores foram agressivos. Nas reuniões com os coordenadores eles queixaram-se que os inspetores não os ouviram, que não os deixaram expor as suas opiniões e que os deixavam desconfortáveis.

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE E sentiu-se desmotivado, em função das atitudes dos inspetores: "a maneira como somos abordados...desmotivante. Apetecia desistir de ser coordenador da equipa. Porque não temos formação em autoavaliação da escola. Então, o que fazemos é feito com muito esforço e muita pesquisa"; o Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C conclui: "esse espírito não é bom, é humilhante", sendo explicado pelo Diretor AE G "por isso é que eu percebo que as pessoas se assustem com a inspeção e <u>também tem a ver com más experiências que tiveram";</u>

<u>iv</u>) perspetiva negativa da avaliação: "não entendo claramente o propósito da AEE. Dá a impressão de que andam a procura dos erros" (Coordenador de Departamento do 1º CEB, do AE D); "foi a primeira vez que estive no painel como coordenadora da equipa de Autoavaliação e saí de lá com uma sensação de incompetência, quanto ao meu trabalho na equipa e na escola, que foi considerado fraco. O feedback incidiu nos defeitos e não nas virtudes" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, do AE E); "também estive no painel e acho que eles, em vez de perguntar, fazem logo afirmações e temos que ser nós a dizer que fazemos como deve ser... é tipo ratoeiras. Temos que estar seguros e fundamentar" (Coordenador de Estabelecimento EB1, do AE E); "o *feedback* [quando veio cá a inspeção] era sempre negativo. Mas também já passei por outros agrupamentos e o *feedback* que dão é negativo: não se preocupam em nos dar *feedback* positivo (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE C). Uma outra questão é o foco, que, segundo o referencial, devia ser abrangente, mas que

continua a ser o do II AEE: "estão demasiado focados nos resultados [escolares]" (Coordenador de Departamento do 1º CEB, do AE D);

v) posicionamento não colaborativo: o Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D assinalou, quanto à sua observação de aulas: "o inspetor entrou mudo e saiu calado". Esta atitude foi mencionada por outro Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, agora do AE C: "havia lá um espaço e perguntaram porque não usava para as expressões artísticas e eu disse boa ideia e ele respondeu: mas eu não estou aqui para dar sugestões" – ideia que um seu homólogo do AE D sintetiza, abordando a avaliação formativa que é preconizada nas orientações legislativas, de que é exemplo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, concretamente, no seu artigo 24º: "apontam erros e nunca dão soluções e isto é reprovável. Se digo ao aluno que fez algo errado, eu ensino-o a fazer corretamente. Eles não. Não sugerem alternativas para fazer de outra forma. É fácil ser inspetor desta maneira". Neste âmbito, foi, mais uma vez, assinalada a especificidade dos contextos, atrás analisada: "veem as questões materiais e sabem que a responsabilidade não é nossa é da câmara, mas o facto é que é a nós que responsabilizam. E estas questões dos recursos interferem nas práticas: como podemos ter práticas inovadoras se não temos os recursos?" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE A);

vi) pouco esclarecida: "os inspetores não estão no ativo docente, estão desfasados da realidade e a legislação também. Eles não lidam com os alunos para saber o que se pode fazer e o que tem sido feito". (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE C); desconhecimento, também em relação ao conceito inscrito no referente de regulação entre pares e trabalho colaborativo: "Supervisão entre pares, que nós temos uma visão diferente da deles. A deles é que o coordenador é que é o sabedor e tem a responsabilidade de avaliar, mas, para nós, não é justificável e não deve ser nesse sentido. Se entendermos a supervisão como deve ser, deve ser entre pares: um colega observar outro e partilhar os pontos positivos" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE G);

> Na última inspeção não se deram ao trabalho de ver que, se em 2015-2016, com a legislação da altura sobre educação especial, tínhamos como um dos parâmetros para um aluno ser elegível, as retenções e se temos poucos alunos a percentagem de retenções parece enorme, em termos percentuais. Não corresponde a um grande número, podem ser pouquíssimos, mas numa turma pequena, num ano com poucas turmas, parece muito (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE C);

O Diretor do AE D, assinalou, na sua crítica, um posicionamento de desconhecimento legislativo da equipa de AEE: "foi preciso explicar o decreto [Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho] e o que era a inclusão". O Diretor do AE F sintetiza este ponto de vista:

> A qualidade das equipas faz toda a diferença: tínhamos aqui gente, nesta equipa, que não tinha qualidade para estar na AEE, que não percebiam nada do funcionamento das escolas. As perguntas que faziam não tinham sentido. A colaboração nas equipas de pessoas das universidades é um meio de financiamento das universidades, mas se as pessoas que vêm não sabem do assunto e fazem perguntas sem saber do que falam...sou contra ser avaliado por pessoas que nunca fizeram o que eu fiz e que não trabalharam em escolas. Eu trabalho aqui há 23 anos e passei todas as fases, desde professor às diversas lideranças intermédias e desempenhei todas as tarefas na escola, lidei com ministros e políticas de educação e vem esta gente dizer-me como gerir a escola?!

Perante este questionamento sobre a formação/capacitação das equipas, as palavras dos atores da AEE, entrevistados no contexto do estudo de Pacheco et al. (2023), são claros: por um lado, reafirmam a existência de momentos formativos, mas, por outro, também destacam que, neste III AEE, essa formação não foi a desejável:

> A assunção da Avaliação Externa das Escolas pela Inspeção, dizem os inspetores, representa uma maior preocupação na preparação, formação e atualização dos inspetores para que a sua atuação seja pautada pelo rigor, qualidade, coerência com as atuais políticas educativas, fazendo-se sempre formação antes de qualquer atividade, estando em causa a aferição de procedimentos entre todos os avaliadores. No entanto, as perceções dos avaliadores-inspetores sobre os desafios da Avaliação Externa das Escolas na Inspeção revelam que a formação realizada para o 3º ciclo foi leve, incipiente, deficitária e insuficiente, não sendo adequada para todos os inspetores, pois exige determinadas competências e conhecimento, particularmente sobre autoavaliação das escolas e sobre redação dos relatórios. Ainda sobre os peritos externos, as perceções indicam que quando não são da educação têm pouco conhecimento da realidade do ensino não superior, com um olhar menos crítico, colocando questões, que, por vezes, denotam pouco conhecimento do trabalho das escolas (p. 61).

<u>vii) atitudes e comportamentos das equipas que têm como consequência a desvalorização do processo</u>: ""desacredita a AEE: quando sai o relatório vê-se que é cópia de outros, não reflete a nossa realidade, o que fazemos no dia-a-dia e interrogamo-nos, porque não vai de encontro ao que se passa" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, do AE D); e, contrariando o que está no referencial: "as palavras partilha e colaboração de que todos gostam não se aplicam com eles" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE G). É neste sentido que atitudes de alguns elementos têm impacto na valorização da ação da AEE:

> Quando veio o relatório, foi divulgado, mas não houve discussão, nem sugestões para valorizar... desvalorizamos o relatório, porque, ficamos com a noção da injustiça. Nós sabemos que fazemos as coisas bem, na parte pedagógica, e por isso, continuamos a fazer e desvalorizamos o relatório... e isto desacredita a AEE (Coordenador de Departamento do 1º CEB, do AE D).

Analisando resultados do estudo de Pacheco et al. (2023), encontram-se distintas opiniões: i) a afirmação do cuidado com a correspondência do relatório em função do observado – um relatório justo: "demora a chegar às escolas na versão definitiva, o que é explicado pela forma cuidadosa como são elaborados e pelo cruzamento de leituras dos relatórios ao nível interno" (p. 61); ii) o reconhecimento de que poderia ser mais completo e ilustrativo: "os relatórios em si, eventualmente, não expressam um momento tão rico como poderiam" (p. 53); "a alteração significativa do quadro de referência, tornando-se mais difícil sintetizar a avaliação externa num número determinado de páginas. Assim, o relatório não contém todos os aspetos que consideram importantes"(p. 61); "há dificuldade em integrar todas as informações recolhidas, por exemplo, através da observação da prática educativa e letiva. Desse modo, os relatórios são abstratos ou genéricos quando se fala da prática letiva" (p. 62); iii) e a noção de que o relatório poderia ser mais valorizado pelas escolas: "por norma, estas não fizeram nada depois da receção do relatório, fazem algumas mudanças e voltam a cair numa certa rotina ou esquecimento" (p. 61).

O estudo de Sousa et al. (2019, p. 547), aborda a questão dos relatórios sob o ângulo dos seus contraditórios (analisando os publicados entre 2006 e 2014) para afirmar que estes são pouco numerosos, existindo uma tendência crescente para a aceitação dos relatórios pelas escolas. Relativamente aos contraditórios produzidos, reportam uma incidência na discordância sobre as classificações (68,6%). Especificando as justificações: "41,6% das escolas invocam a correção de factos dos relatórios de avaliação, sobretudo quando relacionados com os resultados das aprendizagens e/ou com a caraterização socioeconómica da escola; 73,6% discordam da interpretação dos avaliadores".

Na presente investigação, os relatórios e as equipas são alvo central das sugestões de melhoria do processo de AEE.

10.4- Sugestões para melhorar o funcionamento da AEE

A concluir a apresentação e discussão dos resultados da investigação, após o conhecimento das opiniões dos participantes nos estudos, ao longo da abordagem dos diversos pontos de análise, são avançadas sugestões para a eficácia da AEE, as quais incidem em áreas diferentes, por um lado,

relativas à AEE e, por outro, à atuação das equipas (Quadro 27). Quanto às **sugestões dos Diretores (Estudo 2**):

i) os parâmetros, "que de um ciclo para o outro são diferentes (...) retira possibilidade de comparação", mas, sobretudo, a periodicidade:

> deviam ajustar o *timing*, porque fomos avaliados em 2011 num ciclo que devia ser de quatro anos mas afinal só voltamos a ser avaliados em 2023. E com maior periodicidade, que lhe permita ter meios para redefinir e ajustar as políticas educativas o que não é viável com este *timing*. Fica mais irregular e não fornece, ao ministério, dados com regularidade. Em 2018, tivemos novas políticas educativas e não foram avaliadas e a AEE forneceria resultados para tal. Até podia ser outro calendário, mas com alguma previsibilidade e ser efetivamente cumprido. Quatro anos é tempo de duração do PE e de uma direção. Tecnicamente, seria correto. Mas na pratica até pode exercer demasiada pressão nas escolas. Talvez, seis, ou oito, mas cumprir efetivamente (Diretor AE H);

ii) ênfase na perspetiva de ajuda: "além de fiscalizar e se encontrar coisas graves deve atuar" deveria "ter uma componente pedagógica: o essencial devia ser corrigir e melhorar o que está menos bem" (Diretor AE G), porque os Agrupamentos " podem não ter o necessário *know-how* para mudar (Diretor AE I) precisam de orientação, que nem sempre conseguem fazer sozinhos: "nós tivemos de mobilizar muita formação para superar essa dificuldade" (Diretor AE I). Este posicionamento de ajuda está inscrito nos procedimentos, através do plano de acompanhamento, contudo, apenas "quando um agrupamento esta numa situação-limite, mas fora isso, não ajudam. Devem atuar nas situações graves, mas também devem vir para ajudar" (Diretor AE G). O Diretor do AE I sugere, mesmo um serviço de permanência:

> Na equipa, devia haver um inspetor de acompanhamento às escolas da mesma zona. Bastava que ele estivesse alocado para responder a dúvidas e quando houvesse necessidade, as escolas sabiam a quem se dirigir para pedir ajuda. Porque a DGESTE não resolve...Seria mais prático e muito positivo e erros seriam evitados.

O Diretor do AE J propõe uma perspetiva dupla: avaliação formativa e concluída com uma avaliação sumativa: "uma equipa que fosse fazendo avaliação intercalar e depois, no final do mandato, caraterizando o percurso (...) acompanhamento para que a AEE fosse mais interpretativa e, no final, quantitativa, que até pode servir como uma referência para o Conselho Geral e até para projetos de inovação pedagógica";

iii) a atenção para com a justiça e os contextos, sendo lembrada a importância de "incluir na equipa alguém que conhecesse a realidade de cada agrupamento, seria uma avaliação mais contextualizada (...) os elementos que integram a equipa que são das universidades eram de uma que não fica muito próxima do nosso meio" (Diretor AE K);

iv) e a melhoria das atitudes das equipas.

Esta última questão foi muito enfatizada, na perspetiva das más experiências, referidas no ponto anterior, relativo às equipas: sendo importante uma postura cordial e de proximidade, a par com a sua constituição: "precisa de mais elementos. Estes não são suficientes".

	Periodicidade	**Perspetiva de ajuda**	**Justiça e equidade**	**Postura das equipas**
Diretor AE D			O reconhecimento deve ser dado. Serem isentos, usarem todos a mesma escala de avaliação; a mesma equipa a ir às escolas mais próximas, para terem o mesmo olhar.	Não haver preconceitos e falta de preparação. Se os inspetores fossem docentes que já trabalharam nas escolas e que conhecem as realidades seriam pessoas com mais competência e capacidades para observar o que se está a fazer com conhecimento de causa.
Diretor AE E	Serem mais assíduos e regulares, por exemplo, de 3 em 3 ou de 4 em 4 anos.			
Diretor AE G		A tónica deveria ser na procura de como ajudar a melhorar e não a procurar os erros.	Ser transparente, o menos subjetiva possível, embora seja sempre difícil eliminar a pessoalidade Parte-se do principio que há que provar. Não há confiança. Devia partir-se da confiança e caso essa confiança seja quebrada, então há que agir.	
Diretor AE I		Ter um papel mais preventivo, no que concerne a ajustar comportamentos que muitas vezes são apontados nos relatórios.		
Diretor AE I		A avaliação formativa dos alunos, é sempre um lapso que é apontado, mas não indicam o caminho. Claro que não é essa a sua obrigação, mas é nesse aspeto que deviam incidir: pelo menos dar alguns		

		exemplos.		
Diretor AE I	Se calhar funcionaria melhor se fossem dois momentos de avaliação, para se observar melhor as dinâmicas.			
Diretor AE F				A qualidade das equipas: têm de ser competentes. Por exemplo, serem diretores aposentados. Essa gente é que sabe das realidades das escolas. Os professores universitários têm uma visão muito teórica.
Diretor AE J	Inicial de diagnóstico tendo como referência o último ano no cargo e no último ano ter uma equipa que acompanhasse a vida do agrupamento, analisasse opções disciplinares, matrizes, planos anuais de atividades .	Mais do que de uma avaliação, uma monitorização, um acompanhamento que sirva de referência; um quadro de referência para a observações de aulas (...) podia ser melhor esclarecido junto dos docentes.		Há uma certa distância, parece que para avaliar temos que ter distância... é referido por diversos autores...., mas eu acho que é ao contrário, temos de estar próximos para perceber o porquê .
Diretor AE K			Mais proximidade entre os agrupamentos e as universidades. A figura do perito externo devia estar diretamente relacionada com o território.	

Quadro 27- Sugestões dos Diretores para a melhoria da AEE

Estas opiniões encontram eco nos **Líderes Intermédios (Estudo 3)**, os quais teceram comentários de teor similar (como se pode constatar no Quadro 28), embora também tenham valorizado a AEE: "é importante para alterar o que não está bem, em relação às nossas práticas e do AE. Pode ajudar a implementar a mudança", mas também assinalaram as repercussões negativas: "porque se vai refletir nas menções que se pode ter na avaliação de desempenho docente" (Coordenador de Departamento grupo 100, do AE K). Dialogaram entre si, sugerindo que a posição da AEE fosse mais próxima da de anteriores ações de inspeção, seja no âmbito da educação pré-escolar, seja, da Telescola, que existiram há algumas décadas, com sistematicidade: "lembrando a minha experiência na telescola, o inspetor pedagógico vinha e relacionava-se com os alunos. Fazia o relatório e apontava o que eu tinha de mudar. Era uma inspeção terapêutica" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE A); "já fui professora na telescola e o inspetor observava e depois falava connosco. Isso é que é construtivo. Só assim é que podemos melhorar, para ter sucesso no futuro. Agora vêm cá de três em três anos e vão

observar, mas deviam dar-nos orientações" (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI do AE D); "é como disse a colega: estávamos isoladas e quando aparecia a inspeção era uma experiência boa. Ajudavam... depois passavam noutra altura e perguntavam se tínhamos conseguido (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE D); "davam feedback sobre o que tinham visto" (Coordenador de Estabelecimento JI do AE D);

> Tinha um espírito de ajuda. Era um privilégio porque vinham reunir connosco no princípio do ano e nós apresentávamos o projeto pedagógico e depois liam e viam quais eram as nossas necessidades de formação e procuravam ajudar. Fazíamos avaliação trimestral e era uma ajuda: conversávamos e apresentávamos as nossas dificuldades... era mais individualizado (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE D);

O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE G conclui:

> O objetivo, do meu ponto de vista, devia ser identificar aspetos a melhorar, mas ser positivo: fez mal, claro, terá essa nota, mas contribuindo para a melhoria. Se, do ponto de vista do AE, não estamos bem, deviam dizer como melhorar. Se apenas apontam erros e nem temos essa opinião é nos difícil corrigir se não explicarem. Ou seja, não estão a aplicar em nós o que querem que façamos com os alunos. Isso não existe, mas devia haver partilha de ideias.

O Quadro 28 faz uma síntese das opiniões expressas, quanto à

i) periodicidade: "o intervalo entre ciclos e demasiado grande especialmente neste III AEE. Consequentemente, a melhoria que fizemos, se demorarem tanto tempo a vir ver, já não vão a tempo de ajudar e eu gostava de saber se estou no bom caminho" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K), sendo apontada uma ideia diferente: a do não conhecimento das datas da atividade AEE, nas escolas, no intuito de evitar predispor, preparar: "quando vêm, há ali uma componente de artificialidade porque eles vão observar, mas já sabemos que eles vêm (...) eu prefiro não saber que vêm" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K);

ii) perspetiva de ajuda: "seria mais proveitoso se em vez de procurarem sistematicamente o erro valorizassem as virtudes: faz mais barulho uma árvore a cair do que uma floresta a crescer e se eles vão à procura do barulho não veem o crescimento" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE D);

iii) a atenção aos contextos: "deviam ter uma noção da escola que vão visitar: os contextos e as realidades" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE D);

iv) e postura das equipas: "usar o reforço positivo, como nós usamos (...). Ver o sucesso de uma forma integral o que é também ver a forma como as pessoas estão na escola" (Coordenador da Equipa de

Autoavaliação, do AE D) – o que requer um perfil: "quem vem ter de ser pessoas com prática", mas também que saber relacionar-se com os docentes: "podiam ter feito as mesmas perguntas, mas com um atitude diferente" (Coordenador de Departamento grupo 110, do AE J).

	Periodicidade	**Perspetiva de ajuda**	**Justiça e equidade**	**Postura das equipas**
Coordenador de Departamento grupo 100, AE B		A equipa, no final, devia reunir com todos para dar a conhecer a avaliação, para termos feedback		
Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE K	Os ciclos deviam ser mais curtos, de 3, 4 anos, no máximo			
Coordenador de Departamento grupo 100, AE K		Era importante ajudarem com estratégias		
Coordenador de Departamento grupo 110, AE K		Devia ser pedagógica, ajudar e não apontar defeitos		
Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE F		É importante ver onde estamos bem e onde podemos melhorar,		
Coordenador de Departamento grupo 100, AE D				Como se fossem colegas e não como quem está num patamar superior e que pode punir. Devia ser uma aprendizagem e não um medo
Coordenador de Estabelecimento EB1, AE D	Se assistissem às aulas e partilhassem eventuais sugestões de melhoria			Uma abordagem mais humana, sem prepotência, porque eles [AEE] também já foram professores. Se fosse assim, ficávamos mais á-vontade
Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE D			Adaptada a cada região, aquele agrupamento, porque não é a mesma coisa daqui ou de Lisboa, ou do algarve; Em vez dos painéis, fazerem uma observação direta, de uma semana.	
Coordenador de Departamento grupo 110, AE D			Perceber como fazem a gestão pedagógica, como estão organizados	Que venham melhor preparados em termos humanos
Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE A			Mais construtiva. Identificar os problemas e ajudar a encontrar soluções porque nós temos a	

			nossa perceção das coisas e um olhar externo é importante	
Coordenador de Departamento grupo 100, AE A			Devia ser como auxílio, como antes tínhamos no pre escolar	
Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE A		Tem de ser construtivo		Deviam abordar pela positiva
Coordenador de Estabelecimento EB1, AE A		Mais formativo. E não é só na observação de aulas, mas de toda a organização		
Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE A				Faltava perguntarem para esclarecer as coisas e perceberem em vez de apontarem comentários
Coordenador de Estabelecimento EB1/JI, AE A		Apresentar alternativas		As equipas de AEE precisam de formação sobre a maneira de falar com as pessoas e sobre ajudar como se deve fazer
Coordenador de Departamento grupo 110, AE A	Vir uma vez só não chega	Esta inspeção que vem uma vez, um dia, cria condicionalismos que não são os mais adequados [à observação e aulas]. Podiam por câmaras e analisavam		Quem vem da inspeção, se não for da área pedagógica, não percebe os contextos e os condicionalismos
Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE E				Formação sobre como gerir os painéis, como falar de forma positiva
Coordenador da Equipa de Autoavaliação, AE G				Identificar aspetos a melhorar, mas ser positivo: fez mal, claro, terá essa nota, mas contribuindo para a melhoria (...) deviam dizer como melhorar. Se apenas apontam erros e nem temos essa opinião é nos dificil corrigir se não explicarem.

Quadro 28- Sugestões dos Líderes Intermédios para a melhoria da AEE

Assinalam-se, ainda, as opiniões dos participantes no **inquérito por questionário (Estudo 4).** Para o efeito, foi colocada a Questão 11- Qual a sua opinião sobre fatores importantes para que a Avaliação Externa das Escolas fosse mais ajustada às necessidades de melhoria da qualidade educativa do seu Agrupamento: 11. 1. Considero importante o ajustamento do momento da visita; 11.2. Considero

importante o posicionamento transparente, dialogante e formativo, de apoio ao Agrupamento, pela equipa; 11.3. Considero importante o conhecimento e valorização dos contextos do Agrupamento; 11.4 Considero importante o período de duração de cada ciclo.

Foi disponibilizada, ainda, uma opção de resposta aberta, para outras eventuais sugestões. Contudo, não foi utilizada pelos respondentes.

A Tabela 19 enfatiza as percentagens de concordância/concordância total, em relação a cada uma das afirmações.

Fazendo uma análise por sugestão:

i) as respetivas médias mostraram-se muito próximas: 64,59%; 69,40%; 74,16%; 70%

ii) de um modo global, percebe-se uma incidência de concordância/concordância total com as sugestões de melhoria da AEE, mas, por outro lado, esta proximidade traduz a diversidade de opiniões, não permitindo salientar qualquer das sugestões, como mais valorizada, ou menos valorizada.

iii) ainda assim, sobressai uma menor importância do ajustamento do momento da visita (que não atinge os 65%) e uma maior relevância aos restantes, sobretudo ao conhecimento e valorização dos contextos do Agrupamento, pelas equipas, nas suas atividades de avaliação externa das escolas (muito próxima dos 75% %).

iv) a transparência, diálogo e perspetiva formativa da AEE, também valorizada com quase 70%, a par da duração de cada ciclo, foi marcada pelo desconhecimento. Aliás, este fator teve alguma visibilidade nas opções de resposta dos participantes, salientando-se os AE B e AE J com quase metade dos respondentes: 46,1%, no AE B, quanto a todas as sugestões; e do AE J, respetivamente: 41,6%, 33,3%, 50% e 41,6%.

v) também de mencionar a menor valorização por parte do AE B, com valores próximos da metade (43, 7%, nas duas últimas sugestões e 53, 8% nas duas primeiras).

vi) os respondentes do AE J foram um pouco mais afirmativos, nos dois últimos itens, mas com valores muito baixos, nos dois primeiros (respetivamente de 41,6 % e 36, 3%). Com efeito, neste AE, além do já referido desconhecimento, no caso do ajustamento da visita da AEE, também a discordância, a indiferença, e inclusivamente, a discordância total (respetivamente: 25%, 16,6%, 8,3%, 8,3%), quanto ao posicionamento transparente, dialogante e formativo, de apoio ao Agrupamento, pela equipa. Em oposição, foi muito dada um pouco mais de relevância ao período de duração de cada ciclo (66,6%).

vii) com a exceção dos respondentes dos AE G e AE K, que não distinguiram nenhuma, valorizando por igual, seja o ajustamento da visita da AEE, seja a transparência do processo, a atenção aos contextos e a duração de cada ciclo (respetivamente com 83,3% e 71,4%), os demais participantes alternaram na

sua valorização em torno das diversas sugestões – salientando-se a concordância/concordância total da totalidade dos respondentes do AE D com as duas últimas sugestões (100%).

Tabela 19- Percentagens de concordância/concordância total com as afirmações da Questão 11

	AE A	AE B	AE C	AE D	AE E	AE F	AE G	AE I	AE J	AE K
11.1	58,30%	53, 8%	80%	85,70%	50%	44,40%	83,30%	66,60%	41,60%	71,40%
11.2	83,30%	53,80%	83,30%	71,40%	70%	85,70%	83,30%	55,50%	36,30%	71,40%
11.3	83,30%	43,70%	83,30%	100%	70%	90%	83,30%	83,30%	33,30%	71,40%
11.4	75%	43,70%	80%	100%	70%	80%	83,30%	66,60%	25%	71,40%

A finalizar, apontam-se sugestões inscritas no estudo de Pacheco et al. (2023): i) relativas à melhoria do impacto da AEE nas escolas que constituem, ao mesmo tempo, uma síntese das opiniões dos participantes na investigação.

Com efeito, percebeu-se, neste ponto de sugestões de melhoria da ação da Avaliação Externa das Escolas, que não há um sentimento de negação da AEE, mas de necessidade de um posicionamento que releve as escolas, na sua especificidade, que envolva, respeite, valorize e escute os atores educativos, fazendo da AEE uma forma de conhecer a escola, no intuito da melhoria da mesma e do sistema educativo: "em que a avaliação externa possa ser uma forma de interrogar as práticas de avaliação realizadas pela escola, com a participação direta das pessoas dessa escola e não através de pessoas externas, que não representam a cultura da escola" (p. 57); ii) à constituição de equipas mais ajustadas: "que um dos dois peritos externos deveria ser um elemento das escolas. (p. 61); iii) melhoria do processo implica "mais autonomia e mais recursos humanos" (p. 61); e, ousando ir mais além: "seria interessante ver um modelo pensado pelas escolas, ou coordenado pelas dinâmicas das escolas" (p. 48).

CONCLUSÕES

E

CONSIDERAÇÕES FINAIS

11.1- Relembrando o percurso

Objetivando participar na discussão acerca da Avaliação Externa das Escolas, no intuito de contribuir para um melhor conhecimento do seu percurso e do seu impacto na melhoria da qualidade educativa e letiva, com incidência no envolvimento, nesse processo, dos docentes, enquanto atores educativos, a investigação desenvolveu-se ao longo de quatro estudos, suportados por uma intencionalidade específica e por questões clarificadoras, em torno do problema central: *Será a Avaliação Externa um agente promotor da colaboração docente com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola?*

Além da revisão de literatura, procedeu-se à pesquisa na base de dados dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Sumariando o percurso, depois de uma pesquisa documental em teses e dissertações, produzidas ao longo dos anos de vigência da AEE, em Portugal, percebeu-se o Estado da Arte (Figura 10), apresentado e discutido no Capítulo I.

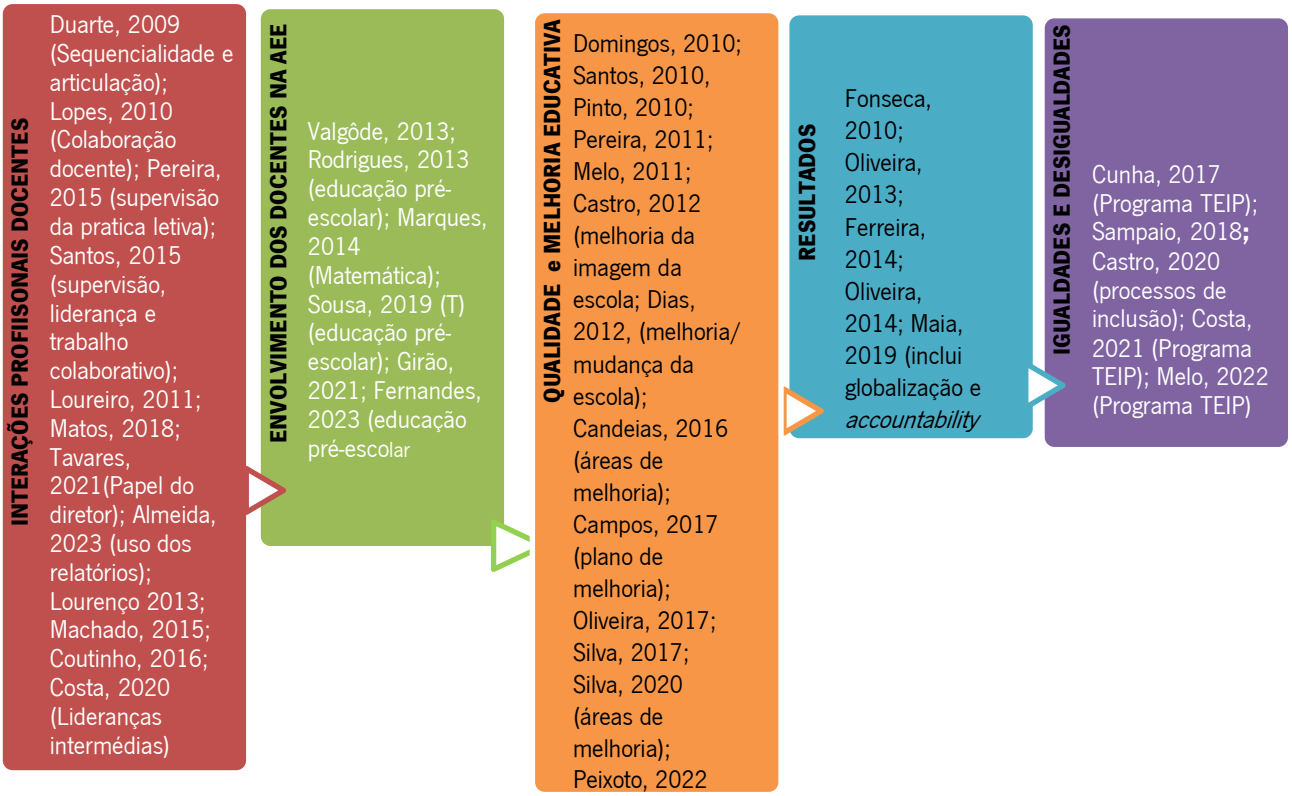


Figura 13- Síntese de resultados do Estado da Arte com impacto na investigação

Como se percebeu na referida Figura 10, a pesquisa documental reconheceu a inexistência de estudos com foco no conceito de regulação, na aceção implementada neste último ciclo de Avaliação Externa das Escolas, não foi, por isso, menos valiosa.

Com efeito, para além do contributo para o enquadramento concetual da investigação e, bem assim, para o esclarecimento do problema e da metodologia da investigação, a análise documental do acervo permitiu identificar estudos dedicados a questões que são próximas e fulcrais, os quais foram, posteriormente, convocados, na análise e discussão dos resultados, em especial comparando questões similares em sucessivos ciclos de AEE, ou em distintos contextos.

Dando passagem à revisão de literatura, os conceitos envolvidos foram apresentados, analisados e discutidos com apoio na academia, reconhecendo a importância de convocar o conhecimento construído para, a partir dele, prosseguir, alargar e, quiçá, abrir novos trilhos. Ao longo de dois capítulos, abordou-se a dupla temática da avaliação externa das escolas (com suas consequentes particularidades e dilemas) e das interações profissionais docentes (particularmente, acentuando a introdução do conceito de regulação, numa orientação específica), confluindo para a terceira problemática envolvida: o grande objetivo da escola: a qualidade educativa e letiva (como evidencia a Figura 11, relativa ao eixos da investigação e, por isso, também aos seus conceitos-chave), articulados nas respetivas questões investigativas.

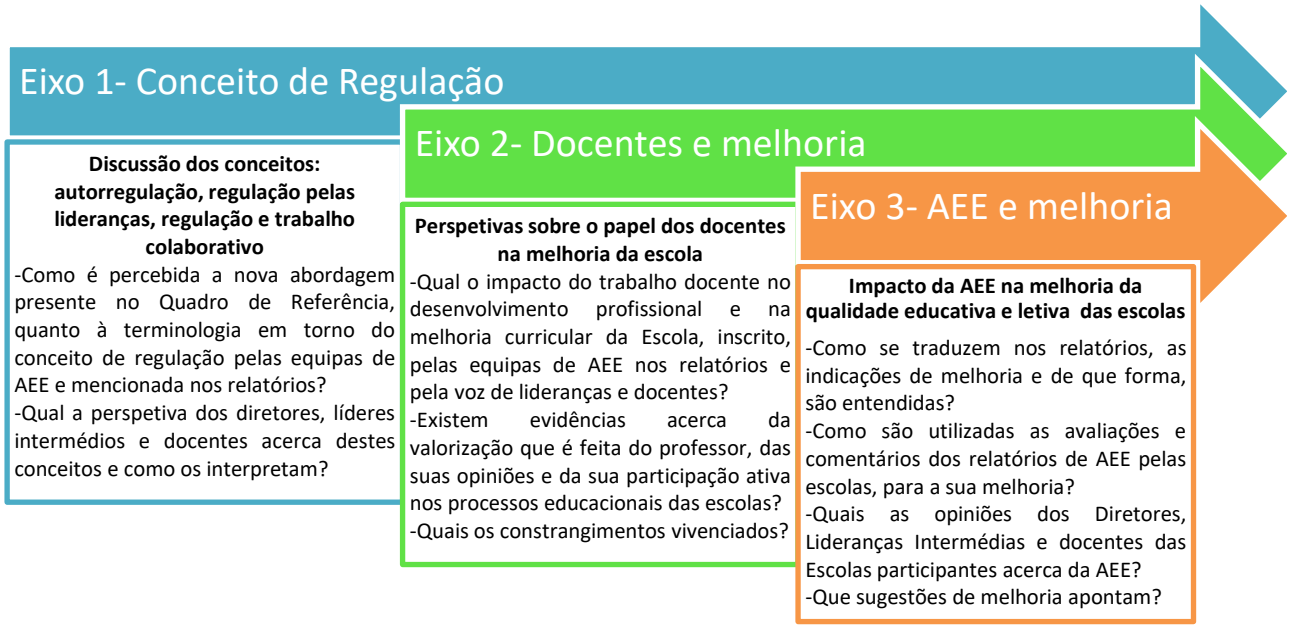


Figura 14- Síntese da intencionalidade e questões orientadoras da investigação

Assim, o Capítulo II, começou por incidir na avaliação, no quadro das políticas transnacionais e nacionais, seja ela educacional, ou institucional, referindo a avaliação externa dos alunos e a AEE.

Quanto a esta última, esclareceu-se a complexidade e interligação entre: i) a AEE, marcada pelos seus três ciclos, os quais traduzem um percurso desde um ciclo inicial (I AEE) de implementação de práticas de autoavaliação nas escolas (Pacheco et al., 2023) e de visibilidade da escola pública, enquanto pilar do ensino, como assinala a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro: "os resultados (...) devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente reflexiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português" (artigo 16.º), até ao ciclo atual, já com "uma perspetiva diferente da escola, focalizado na inclusão, nas estratégias e no trabalho de construção de um currículo com a participação das comunidades educativas" (Pacheco et al., 2023, p. 48); ii) a *accountability*, ainda que esta tenha atravessado diferentes formas de racionalização e de performatividade (Gosling, 2002; Lo, 2020), as quais foram (como os demais conceitos) analisadas e discutidas: desde uma racionalidade prescritiva, focada em evidências, não na melhoria (McNamara & O'Hara, 2004), com repercussões menos positivas, na escola – a qual marcou, inclusivamente o II AEE, "mais fechado, centrado nos resultados e no valor esperado" (Pacheco et al., 2023, p. 48) – até uma orientação da *accountability* enquanto fator que pode constituir um contributo para a mudança e a inovação ao nível interno de cada escola (Janela-Afonso, 2012); iii) e os conceitos associados, ainda que distintos, de mudança, melhoria e inovação – esta, enquanto o ousar de novos caminhos educativos (Pacheco & Maia, 2021), assumindo, inclusivamente, uma atitude disruptiva (Torres et al., 2022), mas que exige a apropriação pelo docente (Fullan, 2016) e, sobretudo, não pode ser um agir sozinho, envolvendo uma multidimensionalidade estrutural e diversos níveis de operacionalização, desde o nível macro dos decisores políticos, ao nível dos atores da escola, para que se torne sustentável e proveitosa (Cabral & Alves, 2018; Serra et al., 2024).

No Capítulo III, continuando a clarificar o posicionamento teórico que nos orienta e as áreas de incidência enfatizadas, no trabalho empírico, foram abordados o conceito de currículo e a sua operacionalização, no desenvolvimento curricular (Roldão, 2013), assinalando-se a complexidade civilizacional a qual, "in the ever-changing historical moment"[96] (Pinar, 2004, p. 16), penetra o currículo (Pinar, 2019), e interfere no desenvolvimento curricular. Com efeito (prosseguindo o raciocínio de Pinar, 2019 e de Pacheco, 2023, que cita Žižek, 2012), sendo as sociedades dominadas pela multiculturalidade, pela globalização, pela efemeridade do conhecimento (numa atualização permanente) e pela incerteza quanto ao futuro, em que o mundo digital penetra o quotidiano, vulnerabilizando a privacidade dos indivíduos e imiscuindo-se em todos os domínios – a educação

[96] Tradução própria: neste momento histórico de contínuas mudanças.

escolar não consegue ficar imune: "digital technology becomes the center of education and curriculum, eroding subjectivity by the Internet of Things[97]" (Pacheco, 2023, p. 105).

Alcança-se, neste seguimento, o cerne da problemática: o papel dos atores da escola: lideranças e docentes – com destaque para as interações profissionais, colaborativas enquanto possibilidades de perspetivar uma educação escolar de futuro, que dê cumprimento aos desafios da contemporaneidade, assinalados, nas suas publicações, pelas instâncias internacionais (OCDE, 2018; UNESCO, 2021).

Afirma-se, consequentemente, a introdução do conceito de regulação que o referencial do III AEE inscreve no quarto campo do Domínio de Prestação do Serviço Educativo, num entendimento, ao nível teórico – não tão próximo das aceções sucessivas apresentadas por Barroso, na sua mutação e atualização (2004, 2005, 2013, 2022), mas antes numa tripla vertente por nós debatida com apoio em diversos investigadores: i) a autorregulação enquanto autorreflexão (Day, 2001) ou autossupervisão (Alarcão & Roldão, 2008; Amaral et al., 1996); ii) a regulação pelas lideranças, enquanto pós-burocrática, num perfil de liderança transformacional e de liderança distribuída, como essenciais para o bom funcionamento da Escola – esta última, "associada à assessoria e à reflexão em grupo" (Costa et al., 2012, p. 168), valorizando os docentes e permitindo-lhes desenvolver as suas competências, no intuito da melhor resolução de necessidades da escola – uma regulação pelas lideranças enquanto revisão e ajustamento, numa perspetiva de melhoria, enquanto "meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo" (Brigas, 2012, p. 22); iii) e a regulação por pares e trabalho colaborativo: uma regulação profissional, na aceção de Handelzats (2019), Lantheaume (2015), ou Saragoça et al. (2017) que Henriques et al. (2020) conotam com mudança transformacional das escolas, de culturas de trabalho individual para culturas colaborativas com impacto no desenvolvimento curricular, pela articulação de ideias, troca de opiniões entre pares, reequacionamento pessoal do professor e da escola. Uma regulação com impacto no desenvolvimento curricular que Seabra et al. (2021) localizam na proximidade de uma supervisão colaborativa horizontal, pese embora a errónea (mas marcante) conotação com outro tipo de supervisão, essa vertical, desnivelada, de avaliação, conotada com a atribuição de classificações.

Já no plano investigativo, buscou-se a identificação de aceções do conceito, com incidência na compreensão, numa perspetiva diacrónica, acerca da forma como os docentes foram sendo encarados pela AEE, ao longo dos seus três ciclos de existência – que o mesmo é inquirir sobre como as políticas educativas transnacionais e nacionais se foram reajustando, sucessivamente, no quadro de um,

[97] Tradução própria: a tecnologia digital torna-se o centro da educação e do currículo, corroendo a subjetividade, devido à Internet das Coisas"

igualmente, renovado, conceito de qualidade educativa e letiva. Para concretizar tais intentos, a investigação organizou-se em torno desses três eixos, que a Figura 11 sintetizou.

Estas indagações em torno do problema central *Será a Avaliação Externa um agente promotor da colaboração docente com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola?* foram suportadas por uma orientação metodológica organizada num percurso investigativo, de etapas de aprofundamento sucessivo, abrangendo um conjunto de agrupamentos de escolas, de um dado distrito de entre os mais a norte do pais, na sequência do Estudo 1, exploratório, de análise documental, focalizado em relatórios de AEE dos três ciclos, dessa zona.

Os AE que aceitaram colaborar na investigação e connosco percorreram um caminho de conhecimento das suas realidades, das suas opiniões e das suas perspetivas sobre a AEE, constituíram-se, simultaneamente, como participantes e protagonistas. Participantes, porque, contribuíram para a recolha de informação essencial, na primeira pessoa, sobre uma realidade que lhes é próxima e valiosa: a sua escola, a sua profissionalidade, o seu trabalho pedagógico (Gómez et al., 1999) – mas, sobretudo, protagonistas, porque foram ouvidos diretamente e puderam, desta maneira, expor livremente e de forma anonimizada, sem receios, ou castrações, as suas próprias perspetivas, através de entrevistas presenciais individuais (Diretores), entrevistas de grupo focal (Lideranças Intermédias) e via *online*, através de inquérito por questionário (Docentes), devidamente ajustado à problemática investigativa, aos contextos e aos participantes, a partir de um formulário de base construído pela Equipa do projeto MAEE, integrado no projeto Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Inclusivamente, as questões e os itens de registo de opinião de diversas secções só foram gerados a partir da análise de conteúdo categorial das entrevistas supramencionadas.

A orientação descritiva, interpretativa (Stake, 2009) foi, com efeito, a opção tomada, pela sua pertinência, no âmago do respeito ético, entendido numa perspetiva holística, que perpassa toda a investigação (ALLEA, 2023). Nesse seguimento, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi primordial, enquanto técnica que possibilita a análise e organização metódica das palavras dos participantes (Quivy & Campenhoudt, 2003) e o *software* MAXQDA uma ferramenta digital facilitadora da concretização e visualização dessa análise de conteúdo.

Relembrado todo o percurso teórico, bem como as opções metodológicas, é altura de fazer uma síntese das principais conclusões da investigação, convocando, para o efeito, as suas questões orientadoras e organizando as reflexões finais em torno de uma perspetiva holística, participada, com foco na polifonia das vozes dos seus interlocutores.

11.2 - Eixo 1- Regulação e trabalho colaborativo:

Como é percebida a nova abordagem presente no Quadro de Referência, quanto à terminologia em torno do conceito de regulação docente, pelas equipas de AEE e como é mencionada nos relatórios? Qual a perspetiva dos diretores, líderes intermédios e docentes acerca destes conceitos e como os interpretam? Será visível a existência de comunidades de aprendizagem nas escolas?

Tendo-se percebido que o Quadro de Referência do III AEE (IGEC, 2023) constitui uma viragem decisiva, ao nível da intencionalidade da avaliação externa (e das) escolas, um instrumento esclarecido, enraizado nas preocupações educativas do século XXI – também terá que se assumir que, numa fase que é quase final de um ciclo protelado por conjunturas como a pandemia, as incertezas das políticas orientadoras nacionais e, a vontade de construir, no seio de uma equipa plural, um referencial sólido (Pacheco et al., 2023), será um documento menos analisado e refletido do que deveria. Inclusivamente, entre os diferentes atores da AEE, como por eles foi reconhecido (Pacheco et al, 2023) e, também, nas escolas: "nós não falamos sobre isso, nas reuniões de preparação da vinda da AEE (Coordenador de Departamento, grupo 100, do AE B); ou consideraram numa perspetiva de autorregulação da escola: "na equipa, fomos ver o quadro de referência e discutimos o que se entendia por autorregulação e até discutimos se seria aquilo que eles pretendiam (...) para fundamentarmos o que estávamos a fazer" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K).

Assim, os conceitos de regulação, autorregulação e regulação por pares assumiram diferentes significados, desde logo, nos relatórios das equipas, - traduzindo, em diversos pontos de muitos dos relatórios, indicadores inscritos em anteriores referenciais (por exemplo, quando o conceito de regulação estava associado à monitorização do trabalho realizado, em prol da melhoria dos resultados dos alunos: "como garante a escola a auto-regulação e a melhoria" – IGE, 2009a, p. 8). Não será difícil de perceber esta ambiguidade, porque o próprio questionário de satisfação (Q3, colocado aos docentes das escolas visitadas, no contexto da atividade de AEE, cujos resultados são apresentados em anexo aos relatórios) não denota a melhor articulação com o discurso utilizado no citado Quadro de Referência (IGEC, 2023). Com efeito, o Q3 contém apenas uma afirmação relativa a regulação, quiçá pouco explícita quanto ao seu âmbito: "Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas" (Afirmação 4). Ultrapassada essa apropriação do conceito, também se percebe que há referências à regulação do currículo e da prática letiva; associação aos docentes, aos alunos, e às lideranças...

Como mencionado no artigo de Miranda et al. (2023, relativo a um estudo inicial, sobre esta mesma temática[98] do qual se colhem diversas ideias e conclusões), este é "um facto compreensível porque não se encontra documentação produzida aquando do início do III AEE e/ou da publicação do Quadro de Referência que clarifique o conceito".

Entre as diversas aceções presentes nos relatórios deste III AEE, lembram-se: i) "os procedimentos de autorregulação desenvolvidos colaborativamente pelos professores nos conselhos de docentes e conselhos de disciplina assentam na gestão da planificação curricular, na partilha de materiais didáticos e na construção de documentos de avaliação" (AE C); ii) "regulação organizacional, designadamente na semestralidade de disciplinas como cidadania e desenvolvimento, tecnologias de informação e comunicação, educação tecnológica/multimédia e educação multimédia (AE H); iii) "a avaliação formativa surge, ainda, como metodologia de regulação do ensino pelos professores, não se constituindo preferencialmente como instrumento privilegiado de regulação da aprendizagem por parte dos alunos" (AE H); iii) "não está consolidada a regulação das práticas educativa e letiva através do desenvolvimento de mecanismos de supervisão pedagógica entre pares e pelas lideranças intermédias, em contexto de sala de aula, promotoras de dinâmicas de trabalho e estratégias de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem" (AE H);

Percebe-se, desta maneira, que são equacionadas, pelas equipas de AEE, concetualizações de autorregulação que evocam a supervisão pedagógica colaborativa e utilizam o termo "regulação" numa linha de entendimento que parece estar próxima de uma regulação por pares. Com efeito, persiste a utilização do termo "supervisão", em muitos relatórios, apesar de esta nomenclatura não estar registada no referencial.

Entre os Diretores e Líderes Intermédios, o termo é, também, introduzido e discutido, equacionando vantagens e desvantagens de utilização da nomenclatura "regulação", ou da anterior (supervisão), mais conhecida – aproximando-os, uns e distinguindo-os, outros, em função do pendor pejorativo deste termo que, como mencionado, já, persiste na memória (Miranda et al., 2021). A exemplo, o Diretor do AE C afirmou, mesmo esta questão do entendimento da supervisão numa orientação hierárquica e fiscalizadora: "mas penso que a AEE não é isso que quer dizer, mas sim avaliativo e não colaborativo" (AE C). O Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AEB, entre outros seus pares, confirma que o termo anterior (supervisão) "tinha uma conotação negativa" (opinião em linha com Seabra et al., 2021), ao invés do atual: "regular é ajudar aquele que ainda não chegou lá. Regulação é melhorar".

[98] Artigo intitulado, precisamente: Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: qual a relação?

Esta supervisão colaborativa e esta regulação por pares e trabalho colaborativo assumem-se, com efeito, como próximas: "peer coaching" como assinalam, Glanz e Sullivan (2000, p. 96), numa perspetiva de reflexão e melhoria a partir da comunidade.

Quanto aos Diretores e Líderes Intermédios, fica claro, das suas palavras, que reconhecem a importância da regulação entre pares e estão disponíveis para tal, embora não associem à terminologia – mais direcionada, na sua perspetiva, para a vertente de observação de aulas: "entre nós, assistir a aulas dos colegas não é uma prática... mas há trabalho colaborativo (...) mas não a partir de aulas observadas pelos pares" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE B).

Já a utilização da expressão "trabalho colaborativo" foi patente, ainda que muito exemplificada através de situações de colaboração decretada (Lima et al., p. 113), que se reduz ao preceituado na lei. Concretamente, as reuniões institucionalizadas as quais são, inclusivamente, assinaladas com essa designação: "nós até dizemos "reunião de articulação/trabalho colaborativo" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE D). As práticas colaborativas, valorizadas pelos Diretores, surgem distintas em função das suas caraterísticas de autonomia (ativos e colaborativos *versus* participantes). Com efeito, há que distinguir entre práticas autónomas: "os professores combinam coisas, preparam coisas, combinam reuniões para fazerem mais trabalho" (Diretor do AE A); e o cumprimento de uma "colaboração institucionalizada e de uma colegialidade imposta (Caetano, 2003): "equipas de trabalho, equipas do projeto Maia, de avaliação formativa, os clubes, as bibliotecas, as equipas do eTwinning, saúde escolar... em todos eles, os docentes têm de articular e colaborar" (Diretor do AE I).

A regulação por pares e trabalho colaborativo foi profusamente comentada e ilustrada, percebendo-se que, dela, resulta desenvolvimento profissional docente, melhoria do desenvolvimento curricular, ao nível da inovação, da qualidade e do ajustamento das práticas pedagógicas, em linha com o que, em 2003, Alarcão e Tavares prognosticaram, ainda que utilizando a nomenclatura "supervisão":

> Estamos convictos de que esta dimensão horizontal, colaborativa se intensificará (...) enquanto espaço de construção partilhada do conhecimento situado (...) de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, (...) em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos (2003, p. 129).

No final, sobressaiu um entendimento interrelacionado, no qual a perspetiva reflexiva, com ênfase na autorregulação, perpassa o processo, aos diversos níveis da escola: refletir sobre as práticas, no contexto individual, como entre pares, com as lideranças e sobre a própria escola – uma autorregulação que conduz à melhoria da qualidade educativa e letiva, como, aliás, foi inscrito no

referencial do I AEE, no qual se inclui, mesmo, um Domínio com tal nomenclatura[99], direcionado para responder à pergunta: "como garante a escola a autorregulação e a melhoria" (IGE, 2009a, p. 8). O relatório "Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança" (IGE, 2006), incide na necessidade de as escolas criarem hábitos de questionarem, de refletirem sobre si próprias e de encontrarem estratégias de melhoria que perdurassem para além da visita da AEE – naquela que poderemos designar como uma cultura de escola reflexiva, que promove "a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação (...), que reflete sobre as suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros" (Madeira, 2017, p. 16). Este posicionamento articula-se com o conceito de escola como comunidade aprendente, pelo que se intentará, de seguida, dar resposta a essa ultima questão do Eixo 1: Será visível a existência de comunidades de aprendizagem nas escolas?

Entre outras, que já foram mencionadas, no respetivo ponto, as exemplificativas palavras do Diretor do AE B contrapõem a uma ação fiscalizadora, uma orientação de monitorização, na consciência da sua escola como uma comunidade em que cada um é parte ativa do processo: "a regulação vê-se de modo informal: o coordenador de departamento é o responsável de área, vê pela análise dos seus processos de recolha de informação, pelos instrumentos usados pelo acompanhamento que faz". Deste modo, embora cientes da orientação impositiva das equipas de AEE, os Diretores continuaram a gerir as suas práticas de um modo não-fiscalizador, nem punitivo. Este posicionamento de afirmação da liderança, das suas convicções de qual é o melhor caminho, nas interações com os seus liderados, é deveras relevante e em linha com o que investigadores (como são exemplo Beamish, 2018, ou Lo, 2020) têm frisado – mas, simultaneamente, patenteia uma consciencialização da afirmação da autonomia da escola, traduzida em práticas de autoavaliação e responsabilização pela melhoria e pela inovação (Torres et al., 2022). Será, talvez, uma prática ainda menos afirmativa, perante o pendor centralizador das políticas educativas – entre as quais, as limitações impostas à autonomia das escolas e à ação do Diretor (Lima et al. 2020), bem assim, em função do impacto da AAE nas escolas (Barreira et al., 2020; Morgado, 2020; Pacheco et al., 2020), mencionado, por exemplo, pelo Coordenador de Departamento grupo 110, do AE I: "acho que se fixaram muito na monitorização os instrumentos utilizados e como cada coordenador conseguia ter a certeza que os colegas faziam os sumários e as planificações". Uma realidade à espera de mais sólida e disseminada visibilidade.

A encerrar as conclusões relativas ao Eixo 1, cumpre assinalar, sobretudo, as dúvidas; mormente no que concerne ao que é regulação e o que é autorregulação – tem sido muito interessante (e proveitoso)

[99] Capítulo II, ponto 2.5.

o autoquestionamento, ou as partilhas de reflexões que ocorreram no contexto dos grupos focais. Estes, mais uma vez (reportando-nos, concretamente a anterior estudo: Miranda, 2021), revelaram-se um espaço essencial para partilhar opiniões, alargar perspetivas, clarificar conceitos – um fórum de discussão entre docentes, imprescindível, sobre as políticas educativas e curriculares que se impõe, como parte fundamental da autonomia das escolas e da valorização dos docentes como atores – temática do Eixo 2.

11.3- Eixo 2: Papel dos docentes na melhoria da Escola

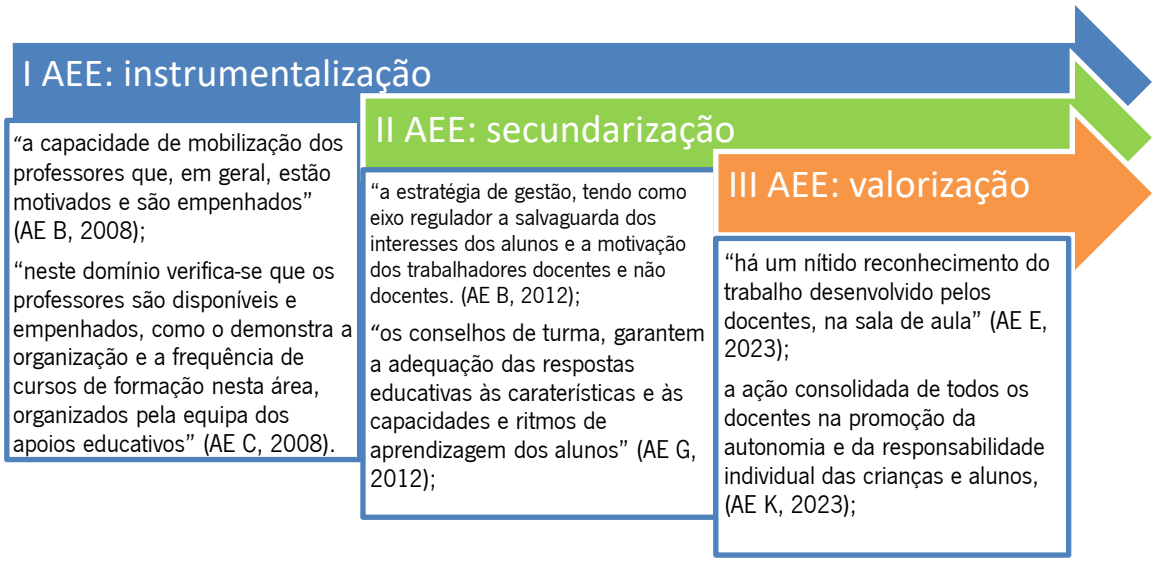
Qual o impacto do trabalho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola, nas perspetivas das equipas de AEE, inscritas nos relatórios; dos Diretores, Líderes Intermédios e Docentes? Quais os fatores que deveriam estar mais presentes; quais os constrangimentos que deveriam ser minorados?

Tomando como orientação o referencial deste III AEE, comparativamente com os que o antecederam, é notória a diferença entre os registos efetuados pelas equipas nos relatórios, ao longo dos três ciclos marcados por discursos muito distintos: uma crescente consciencialização e empoderamento dos docentes, na vida da escola. Porém não tantas, nem tão claras nos relatórios analisados. Mesmo no III AEE, percebeu-se que, em nenhum dos relatórios analisados as evidências relativas à assunção dos docentes como atores – por si próprios e pela Escola – e correspondente valorização do seu papel na melhoria da qualidade educativa e letiva é referida nos pontos fortes, mas, apenas, nas sugestões de melhoria.

Fazendo uma síntese de resultados, ao longo dos três ciclos (Figura 12), nota-se, essa evolução, sobretudo na forma como os docentes são considerados, desde meros instrumentos a atores. As equipas de AEE assumem, nos relatórios dos dois primeiros ciclos, com algumas exceções, um posicionamento relativo aos docentes como de instrumentalização e de trabalho mandatado, ao nível organizacional, numa centralização do processo na organização e na concretização, no seio das estruturas intermédias. Como exceções, refere-se, no I AEE, que algumas equipas valorizaram os docentes, a sua iniciativa, na assunção de práticas educativas e letivas, com impacto nas aprendizagens: "em resultado de iniciativas individuais ou dos conselhos de docentes, os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo desenvolvem projetos de sua iniciativa e participam em projetos liderados por entidades locais e nacionais" (AE D, 2009).

Tal posicionamento foi patente, também, nos registos de equipas, no II AEE, sobretudo pela utilização de um tipo de linguagem distinta, no entendimento dos docentes, enquanto entidades individuais, com autonomia: "destacam-se outras iniciativas da responsabilidade de vários professores, de natureza

mais lúdico-pedagógica, numa tentativa de alargar as experiências culturais e artísticas dos alunos, compensando de certa forma as limitações impostas pelo meio social" (AE C, 2012).



,

Figura 15- Síntese diacrónica da valorização dos docentes, pelas equipas de AEE

Percebeu-se nitidamente que é no plano das lideranças das escolas que os docentes são amplamente reconhecidos e considerados como elemento fulcral e paritário, nas tomadas de decisão e na ação com foco na melhoria da escola.

Este posicionamento é reconhecido pelos docentes (ainda que não de forma generalizada, ou absoluta), como se percebeu da análise do questionário Q3[100], alusivo à temática: "6. As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola": uma média de 83,9% concordaram/ concordaram totalmente com tal afirmação.

Os Diretores, com efeito, exercem uma liderança esclarecida, autêntica e distribuída, que, num plano transformacional, não impõe, mas envolve e valoriza os docentes, convocando-os em função das suas competências e incitando-os ao aprofundamento das suas capacidades. Assim, a valorização dos docentes, como sintetiza a citação do relatório de AEE do AE I (2012): assenta "a existência de uma cultura de confiança total no trabalho individual de cada professor". Deste modo, valorizam os docentes como importantes para a qualidade e a melhoria da escola: "o trabalho docente é sempre o ponto de partida para a melhoria" (AE I) – ainda que reconhecendo que nem todos os docentes apresentam as mesmas capacidades e empenhamento: "há professores muito empenhados nos objetivos da escola (...) e outros que lhes passa ao lado" (AE E). Porém, são justificadas estas situações, em função de constrangimentos como a falta de condições, o cansaço e a sobrecarga, ou a

[100] Como já foi referido, um instrumento do III AEE, inscrito no contexto do processo de auscultação, aquando da visita da equipa

longevidade maioritariamente avançada da carreira dos docentes – pelo que assume destaque a afirmação perentória do Diretor do AE E: "seja nas escolas de pequena ou de maior dimensão, são os docentes que fazem a diferença. Não sei se temos valorizado suficientemente os docentes".

Atendendo a esta afirmação, mencionam-se as conclusões relativas à questão: Existem evidências acerca da valorização que é feita do docente, das suas opiniões e da sua participação ativa nos processos educacionais das escolas?

Ou seja: será que, sendo valorizado o trabalho docente, também são valorizados os seus intervenientes diretos – ou seja, os docentes, enquanto atores? Será que são auscultados e considerados na tomada de decisões?

No Estudo 1, quanto aos I AEE e II AEE, os registos das equipas apoiam-se nas informações recolhidas nos inquéritos de satisfação preenchidos pelos elementos da comunidade escolar, enquanto instrumento de recolha de dados, parte integrante do processo de AEE. Estes registos evidenciam a valorização das opiniões dos docentes pela liderança "o conselho executivo promove a auscultação dos docentes nesta matéria, no sentido de garantir as melhores condições para que o serviço educativo se paute por elevados padrões de qualidade (AE A, 2007); "os professores, os alunos e os trabalhadores não docentes são auscultados com frequência com vista à identificação das suas necessidades" (AE K, 2012).

Relativamente ao III AEE, apenas se identificou um registo, no relatório do AE A, objeto de avaliação na fase-piloto: "a equipa de avaliação interna procedeu à aplicação de inquéritos por questionário a alunos e docentes" (AE A, 2017).

Quando a auscultação é mencionada pelas equipas AEE, salienta a comunidade educativa e os alunos, mas, paradoxalmente, não alude aos docentes, apesar da existência de um instrumento de recolha: o Questionário aos docentes (Q3), introduzido nas visitas AEE, a partir do ano letivo 2019-2020, o qual incluiu as afirmações 2-"Os docentes estão ativamente envolvidos na consecução da visão que orienta a ação da escola"; e "8.-"Os docentes são auscultados e participam na Autoavaliação da escola".

Tendo sido, por nós, efetuada essa análise, percebeu-se uma ampla afirmação, tendo a média de concordância/concordância total incidido, repsetivmente, para o envolvimento na visão da escola de 95,5%, um pouco menor no que concerne à auscultação: 90,7%.

Alguns Diretores afirmaram a relevância deste tipo de posicionamento: "é discutido no agrupamento e todos se pronunciam" (AE C- 49,9%, de concordância total quanto ao envolvimento (Q2) e 70,8% sobre a auscultação (Q8); "todas as estruturas são ouvidas" (AE G- respetivamente 52,3% e 55,8%, quanto à Q2 e à Q8); "aberta a dialogar, ouvimos todos, porque são contributos positivos (...) é tudo planeado

pelos docentes em articulação (AE D- 57,7% e 43,1%, respetivamente), mesmo quando há dispersão geográfica das escolas, como refere o Diretor do AE D: "há muita participação na vida da escola toda, apesar de os docentes estarem em muitas escolas diferentes, espalhadas".

Foi, ainda, efetuado o confronto entre estas respostas, inscritas no Q3, pela AEE, e a Questão16- "Que relevância considera que as lideranças do seu Agrupamento atribuem ao papel dos doentes na melhoria da qualidade educativa e letiva da escola?", a qual é apresentada através de duas afirmações, atinentes às duas lideranças presentes nos AE: 16.1: "O Diretor do meu Agrupamento valoriza o papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa" e 16.2- "O meu Coordenador de Departamento valoriza o papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa", por nós inscrita no inquérito por questionário colocado aos docentes dos dez AE participantes.

Estas respostas incidiram na afirmatividade, um pouco maior quanto aos Coordenadores de Departamento – com efeito, é um líder-docente que (habitualmente, exercendo cumulativamente a prática letiva) acompanha os seus liderados e, como referido no Capítulo III (ponto 3.5), exerce funções de proximidade e de articulação entre os mesmos e a liderança de topo.

Não tendo sido identificados, na pesquisa documental, apoiada na RCAAP, investigações coincidentes, nestas temáticas, fica limitado o cruzamento de resultados e de ideias, expressas por outros docentes, quanto à sua valorização na escola, pela escola e pela AEE.

Nos estudos desenvolvidos, ao longo dos anos, no âmbito da missão de monitorização da AEE atribuída ao CNE, ou na proximidade dos projetos AEENS e, depois, MAEE, não foi, igualmente, possível recolher muitos estudos dedicados à análise do papel dos docentes, impedindo uma perspetiva de análise diacrónica que seria pertinente no contexto da perspetiva de análise que se seguiu, nesta investigação.

Assinalando, desta maneira, a importância que teria a investigação desta perspetiva de análise (e que se aguarda expetatantemente), no que concerne à atualidade (tão particularmente diversa que vivemos) e ao III AEE, salienta-se um trecho (enquadrado no ciclo AEE anterior), em Correia et al. (2014) sintetizam informações que conduzem a um entendimento pouco abonatório dos docentes, quanto ao seu envolvimento na melhoria da escola, mas, igualmente, de menor valorização e auscultação, em linha com o por nós identificado na análise de conteúdo dos relatórios AEE dessa época:

> Quanto ao "Compromisso dos docentes" para com os processos de mudança constata-se como constrangimentos mais expressivos: a existência de um "efeito-inércia" e de passividade dos docentes aos processos de mudança (ES2E4) associada a alguma "inércia" por parte dos docentes para o desenvolvimento de processos de "reflexão critica" (AG2E2) sobre as questões

da aprendizagem dos alunos (ES1E5). Esta inércia não é alheia à "ausência de envolvimento dos docentes na tomada de decisão" (ES2E4) acerca dos processos de mudança e à desmotivação dos docentes em consequência da "falta de valorização do trabalho desenvolvido" (AG3E4). Face à análise, emerge que o compromisso dos docentes para melhorar está dependente de fatores do contexto de trabalho, nomeadamente da recompensa psicológica e da participação na tomada de decisão (p. 158).

Refere-se, ainda que "estas situações são acentuadas pela perceção por parte dos docentes da "centralização da tomada de decisão num grupo restrito de docentes" (p. 159).

Relembram-se as palavras de Morgado (2016, pp. 61), já divulgadas no ponto 10.1, relevando o contributo essencial dos docentes, "como decisores curriculares", "agentes da mudança" e, nessa mesma linha de orientação, mais recentemente, a interpelação de Henriques et al. (2020).

Estes investigadores enfatizam a sobrecarga dos docentes (já aqui referida recorrentemente pelos participantes dos estudos por nós desenvolvidos), como limitadora da sua qualidade educativa e letiva, citando Hargreaves e Fullan, quanto ao seu " profissionalismo hiperativo" (p. 150), mas valorizam uma cultura de colaboração, considerando ser este um caminho sem retorno para a mudança e inovação das escolas com impacto efetivo. Esse "paradigma da colaboração" terá implicações na assunção das escolas como comunidades de aprendizagem: de uma "necessidade partilhada", com o apoio de uma "liderança distribuída" e com base numa atitude assumida de "corresponsabilização" (p. 151). É na plena concordância com esta evidência nuclear que se dá entrada às conclusões dedicadas ao último eixo investigativo.

11.4- Eixo 3 da investigação, a Melhoria da Qualidade Educativa e Letiva

Como se desenrolaram, nestes três ciclos e como se caraterizam os percursos AEE dessas escolas? Como se traduzem nos relatórios, as indicações de melhoria? De que forma, são entendidas as informações deixadas pela AEE nos seus relatórios? Quais as evidências da utilização das avaliações e comentários dos relatórios de AEE pelas escolas, para a sua melhoria? Quais as opiniões dos Diretores, Lideranças Intermédias e docentes das Escolas participantes acerca da AEE? Quais os constrangimentos e quais as suas sugestões para a melhoria da AEE?

Intentando sintetizar o conhecimento construído, no que concerne a esta questão que objetiva contribuir para um melhor conhecimento do percurso da AEE, ao longo dos seus três ciclos, no que concerne aos relatórios de um dado conjunto de Escolas, procedeu-se ao seu agrupamento em função da dimensão e das problemáticas.

Apresentam-se, em primeiro lugar, as conclusões relativas aos: AE A; AE B; AE E; AE H e AE I, de maior dimensão (respetivamente, 3300, 2700, 1900 e 1800 alunos, para estes dois últimos), salvaguardando que os AE E e AE H têm implantação apenas rural – com uma dispersão, respetivamente, de 14 e 17 estabelecimentos, comparativamente com os 11, 9 e 8, respetivamente, do AE A, AE B e AE I.

O AE A e o AE H pautaram a sua relação com a avaliação externa das escolas por uma postura de contributo para o processo, sendo avaliados sempre nos primeiros anos de cada ciclo: o AE A em 2007 e 2011 e, neste último ciclo, integrou a fase-piloto, em 2017.

O Diretor do AE A, mais novo em idade e em exercício do cargo, com uma formação sólida e esclarecida, não acompanhou este percurso, senão na sua última fase, ou seja, no III AEE. Exerce um tipo de liderança distribuída, colaborativa, com ampla valorização das lideranças intermédias estabelecidas e, igualmente, das emergentes.

O AE H foi objeto de avaliação em 2006 (na fase piloto) e 2011. Neste III AEE, foi avaliado mais tarde.

O AE B e o AE H são liderados por Diretores mais velhos, com uma formação (ainda que com o cumprimento do requisito para o exercício do cargo), firmada na experiência profissional e num amplo conhecimento das suas realidades. Ambos exercem uma liderança para a aprendizagem, com foco nos alunos.

Estes Agrupamentos de Escolas obtiveram classificações elevadas em quase todos os domínios, desde o I AEE, ou, com escassas exceções, denotaram uma progressão positiva ao longo dos mesmos, como se pode perceber na Tabela 20.

Os Diretores do AE E e do AE I (com uma formação recente), ainda que sendo mais novos, também acompanharam os processos de AEE, nos seus três ciclos, exercendo uma liderança, o primeiro, para a aprendizagem e o segundo, distribuída e transformacional.

Numa leitura gradativa e diacrónica, esta Tabela 20 permite perceber a evolução/involução de classificações dos relatórios produzidos pelas equipas de AEE.

Tabela 20- Síntese comparativa de classificações ao longo do percurso de AEE, dos AE A, AE B, AE E, AE H e AE I

	Resultados			Liderança e Org e Gestão (I [101]AEE) Liderança			Autorregulação (I AEE) Autoavaliação (III AEE)			Serviço Educativo		
	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE
Muito Bom	AE A	AE A		AE A	AE A	AE A	AE A		AE A	AE A	AE A	AE A
					AE B							
			AE E		AE E	AE E					AE E	AE E
		AE H	AE H		AE H	AE H			AE H		AE H	AE H
						AE I						
			AE A									
Bom	AE B	AE B	AE B	AE B		AE B	AE B			AE B	AE B	AE B
		AE E		AE E			AE E		AE E	AE E		
	AE H			AE H			AE H			AE H		
	AE I	AE I	AE I	AE I	AE I		AE I		AE I	AE I	AE I	AE I
Suficiente	AE E											

Relativamente ao AE A, obteve a classificação de Muito Bom, em todos os domínios dos I e II AEE.

No Relatório do I AEE, foi enfatizada a sua "capacidade de autorregulação e de melhoria contínua". Sobre a melhoria associada ao desenvolvimento curricular, foi salientada a "oferta alargada de atividades de enriquecimento curricular e a abertura à diversidade e à mudança.

No II AEE, reconheceu-se, ao nível do desenvolvimento curricular, a "valorização das dimensões artística e experimental do currículo com impacto positivo no desenvolvimento do espírito artístico e cultural e na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes".

Neste III AEE, a exceção foi para o Domínio de Resultados (Bom), sendo assinaladas, como áreas de melhoria: "identificação das variáveis internas que mais contribuem para o insucesso dos alunos, com vista à implementação de medidas indutoras de mais e melhores aprendizagens", bem como o "aprofundamento da cultura participativa dos alunos, com enfoque no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-os e corresponsabilizando-os no plano de resolução dos problemas diagnosticados". Foram, porém, destacadas, como pontos fortes, as "práticas sistemáticas e coerentes de autoavaliação articuladas com as metas estabelecidas nos documentos estruturantes (...) qualidade

[101] No I AEE, o referencial incluía cinco domínios, tendo-se agrupado o de Organização e Gestão com o de Liderança; no II AEE, reduziu-se para três domínios. Assim, nesse II AEE, não há lugar a apresentação de informações, no que concerne ao Domínio de Autoavaliação, por não existir, no seu referencial.

técnica dos relatórios de autoavaliação, integrando informação circunstanciada, relevante e útil", bem como as "dinâmicas desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, em estreita articulação com os departamentos curriculares, com impacto no reforço das aprendizagens e no incentivo a um pensamento mais autónomo, livre e criativo".

O seu Diretor preocupa-se mais como seu Plano de Intervenção, o qual traduz um posicionamento de liderança autêntica e distribuída:

> Uma escola de gente feliz e realizada, com processos transparentes, sindicáveis, com fundamento. Não é só porque a tutela diz, mas porque é o melhor. Temos de adaptar à nossa realidade (...). Também tem muita influência o feitio de cada diretor: há lideranças muito autocráticas, mas eu não concordo, não é o meu estilo. Sou a favor de uma liderança transparente e com autonomia. Ajustar a organização a si e a si a organização, para ser coerente. Assumo a delegação de competências, embora com supervisão. As minhas tomadas de decisão são de acordo com a legalidade, mas sobretudo uma liderança pelo exemplo em todas as estruturas...coerente, assente em princípios e valores que saem para a comunidade: a noção de um AE transparente, coerente, correto.

As classificações agradaram-lhe, mas não se centra nelas, nem na AEE, enquanto eixo essencial da vida da escola:

> Como temos um historial de avaliações AEE com resultados muito positivos, o impacto é mais só no momento. (...) Acho que os docentes percecionam, de forma generalizada, como algo natural, sem grandes preocupações. (...) no dia-a-dia: não tem muito impacto... eventualmente nas metodologias... também, talvez, porque os atores educativos que estavam em funções na altura da avaliação externa já cá não estão, ou então deixaram de ser os responsáveis das estruturas e dos grupos... Claro que há sempre coisas a melhorar, como é o caso do ponto da autoavaliação formal, porque a que temos ainda é burocrática, feita de recolha e tratamento da informação.

Quanto aos Líderes Intermédios, reconhecem o papel da AEE, apenas destacando o posicionamento das equipas:

> i) Não foi uma coisa que nos marcou (...), mas penso que as pessoas que vem fazer a AEE se empenham em ouvir, perceber, dar a sua opinião, tinham as suas ideias e queriam que as coisas funcionassem de uma determinada maneira, mas achei acessíveis, conseguem conversar (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI)....

ii) "... mas depois no relatório vêm para criticar" (Coordenadora de Estabelecimento JI)

> iii) Acho que as avaliações e a AEE são sempre necessárias. Precisamos de saber como gerir as aulas, o rumo que deves levar, de devemos mudar alguma coisa, mas depende como os inspetores encaram isso. Às vezes, vão só com a sua *checklist* e não lhes interessa a vertente de ajudar a clarificar. Só querem é apontar os erros. Varia em função da equipa: se vêm só numa perspetiva inspetiva..... (Coordenador de Estabelecimento EB1/JI)

Os respondentes do Estudo 4 (Tabela mostraram-se pouco envolvidos na AEE, mas não indiferentes. Concordaram por igual, com o impacto da AEE na melhoria da qualidade educativa e letiva, na gestão da escola e nos seus resultados.

Relativamente ao AE B, no I AEE, as suas classificações coincidiram no Bom, tenso sido salientado, no relatório, como ponto forte, no campo do desenvolvimento curricular, a "aposta na diversidade da oferta educativa); e, no dos resultados, o "sucesso dos alunos nos exames do 9º ano e as taxas de transição no ensino secundário são superiores às médias nacionais". Este manteve-se, ao longo dos ciclos: "taxas de transição/conclusão do 3º ciclo, os resultados dos exames nacionais do 9º ano e os do ensino secundário em Desenho" (II AEE); e "resultados dos alunos nos 1º, 2º e 3º ciclos que se situam acima da média nacional (...); taxas de conclusão e/ou de empregabilidade dos alunos de cursos do ensino profissional".

Quanto às classificações, no II AEE, além do Bom, nos dois outros domínios, a exceção foi para o Domínio de Liderança e Gestão, com Muito Bom.

No III AEE, a classificação de Bom foi comum, excetuando-se o Domínio de Autoavaliação, com Suficiente, cuja justificação por parte da equipa de AEE foi escassa: "aprofundar as práticas de autoavaliação, com a implementação regular e sistemática de mecanismos de monitorização e avaliação/reorientação das ações de melhoria, daí decorrentes, potenciando o seu efeito na qualidade das aprendizagens". O Diretor reconheceu a falha, ao nível da produção das evidências requeridas:

> No II AEE, tínhamos tido sempre elogios, quanto às lideranças e gestão, e tivemos muito bom. Neste III AEE separou-se a autoavaliação e passamos para bom na liderança e suficiente na gestão....mas também reconheço que na autoavaliação faltou-me mais sistematicidade, mas antes era assim: tínhamos relatórios de dois em dois anos e eles querem de todos os anos.

Ao nível das lideranças intermédias, o Coordenador da Equipa de Autoavaliação salientou:

> A autoavaliação é importante, mas não comparável à gestão de empresas que apenas tem foco na qualidade. Aqui há que ponderar os fatores da qualidade com os da compreensão das situações de cada aluno e na necessária diferenciação, dando atenção a todos. Concordo com a AEE porque tem de haver um processo para o Estado saber como está a educação em

> Portugal, para além dos resultados dos exames, mas numa ótica de sucesso académico e qualidade e esse é o papel da IGEC que dá uma outra perspetiva de entendimento da escola, dos alunos, das aulas.

Outros participantes persistiram num posicionamento duplo, sempre com a tónica na qualidade adequação das equipas, de que é exemplo a opinião do Coordenador de Departamento do grupo 100: "mas as equipas de agora são mais assim, de apontar os pontos fracos. Quem pertencia ao IGEC, na equipa, era mais nessa base. O da universidade era uma exceção: mostrava, era humano, era excelente".

Quanto aos respondentes do Estudo 4, do AE B, destacaram-se pelo alheamento predominante perante a AEE. Os poucos que o não fizeram, concordaram como o seu impacto na melhoria da escola – com um pouco mais de ênfase ao nível da gestão da escola.

Os AE A e AE B são, de facto, algo específicos, pela sua maior dimensão e, no caso do AE B, pela distância física, para com a sede, dos estabelecimentos onde lecionam os docentes dos grupos 100 e 110, envolvidos na investigação. As realidades ficam, assim, um pouco distantes e diluídas, se não forem as enraizadas no desenvolvimento curricular, quotidiano e nas interações contextualizadas nos seus próprios estabelecimentos. O Coordenador de Departamento (grupo 100), em momento prévio, no contexto do grupo focal, mencionou o seu cuidado em gerar e manter atividades e projetos comuns entre os docentes, nesse mesmo sentido de esbater a distância física e manter o sentido de pertença ao Agrupamento de Escolas.

O AE E iniciou os ciclos de Avaliação Externa das Escolas com uma classificação de Suficiente no Domínio de Resultados (acompanhada de Bom nos demais domínios), justificada pela equipa de AEE como derivada do seu único ponto fraco assinalado: "os resultados na disciplina de Matemática nas provas de aferição do 6.º ano e nos exames nacionais do 9.º ano".

No II AEE, as classificações subiram de Suficiente para Bom e de Bom para Muito Bom, sendo referida a concatenação dos resultados com o valor esperado (fator implementado no II AEE, conforme já foi assinalado): "a ação do Agrupamento tem produzido um impacto, em regra, em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados e são alcançados resultados muito positivos ao nível do desenvolvimento cívico e do comportamento dos alunos".

No presente ciclo avaliativo, o AE E manteve a subida, em todos os domínios, apenas com Bom no Domínio de Autoavaliação, justificada com "a inexistência de um plano de melhoria global e estruturado, facilitador da monitorização da aplicação das ações de melhoria implementadas sectorialmente".

Quanto ao AE H, caracterizou-se por classificações assinaláveis, nos três ciclos, respetivamente: Bom, em todos os domínios, no I AAE, sendo mencionado o empenhamento no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação.

Nos II AEE e III AEE as classificações incidiram no Muito Bom –apoiadas numa liderança forte e nos resultados escolares, mas sem referências a fatores como a inovação. Anotam-se alguns extratos do relatório deste III AEE: "a progressiva e sustentada melhoria dos resultados académicos nos diferentes ciclos do ensino básico, globalmente situados acima da média nacional, considerados os alunos do país com um perfil semelhante"; "opções curriculares que integram as dimensões cultural, desportiva, artística e científica consonantes com os interesses das crianças e dos alunos, garantes da gestão articulada do currículo"; "a sistematicidade e a regularidade do processo de autoavaliação, devidamente articulado com diversas práticas autoavaliativas desenvolvidas ao nível das diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e em consonância com os objetivos operacionais estabelecidos no projeto educativo".

Por último, neste grupo, no I AEE, o AE I, destaca-se pela negativa com Suficiente no Domínio de Capacidade de Autorregulação e melhoria do agrupamento (domínio correspondente ao atual de Autoavaliação). Como justificação, a equipa responsável pelo relatório acentuou a debilidade dos procedimentos, considerando que "não é ainda estruturado e consistente". Nos ciclos seguintes, subiu para a classificação de Bom.

Procede-se, agora, à apresentação das conclusões atinentes aos restantes Agrupamentos de Escolas, distinguindo-se, porém, o AE D e o AE G, de média dimensão (respetivamente: 1300 e 1000 alunos), dos de reduzida dimensão: AE C e AE K, com 500 alunos; AE F, com 650; e AE J, com 400 alunos.

Excetuando-se o AE K – situado na periferia urbana, marcada por uma tipicidade distinta (TEIP), focada em problemáticas aos níveis socioeconómico, cultural e étnico – todos assumem caraterísticas de ruralidade e interioridade, onde avulta o isolamento em relação aos meios urbanos e a ofertas educativas e culturais correspondentes, bem como condicionalismos ao nível do acesso dos alunos à aprendizagem. O seu Diretor lidera uma comunidade territorialmente concentrada e uma equipa docente envelhecida, unida em torno do papel docente e do papel social, exercendo uma liderança para a aprendizagem multidimensional, na qual a orientação para o cuidado e a provisão de condições de bem-estar são prevalecentes.

O AE C situa-se nos antípodas do AE D, sendo o primeiro marcado pela proximidade geográfica, pelo ambiente familiar e pelas caraterísticas de liderança autêntica do seu Diretor – dos mais velhos, entre os seus pares, aqui analisados. Com efeito, o líder do AE D, consideravelmente mais novo tem uma

ampla e sólida formação, antecipa os desafios e lidera numa perspetiva democrática, mas, assumidamente, transformacional e congrega uma comunidade escolar dispersa em edifícios e território marcado pelas deficientes vias de comunicação.

Os AE F, AE G e AE J, ainda que o AE G seja de maior dimensão (1000 alunos), implantado num território urbano, é, igualmente, limitado, ao nível das infraestruturas culturais, marcado pela interioridade e pelas problemáticas socioeconómicas.

O AE J é um agrupamento recente, construído paulatinamente, cujo Diretor procura concatenar esforços e mais-valias ao serviço da organização de ofertas educativas diversificadas, da visibilidade e do envolvimento da comunidade com a escola.

Os líderes dos AE F e AE G apresentam antiguidade no cargo. O Diretor do AE F, traduz um sentimento de liderança para a aprendizagem assente na experiência e no comprometimento educacional com a comunidade educativa, ao invés do Diretor do AE J, com uma formação mais recente, orientada para uma liderança transformacional, mas, sobretudo, com uma visão abrangente, de liderança *player* do sistema.

Com exceção dos AE C e do AE F, cuja atividade da AEE decorreu num clima cordial, tendo os seus Diretores concordado com os resultados da mesma, as visitas de AEE a estes Agrupamentos de Escolas foram marcadas por algumas vicissitudes: o AE D foi marcado por um antagonismo e arbitrariedade da equipa de AEE, reconhecidos pela tutela, após exposição realizada pelo Diretor; o AE G aguarda requalificação, apresentando debilidades nas suas instalações, as quais não foram relevadas pela equipa AEE; o Diretor do AE J foi confrontado com a ação da AEE, no início da sua colocação.

Tecendo considerações em torno da Tabela 21, constata-se que, alguns destes AE, situaram-se maioritariamente em posições classificativas elevadas, ao longo dos três ciclos de avaliativos.

Com a exceção, dos AE G e AE J, que obtiveram essa classificação neste III AEE, no que concerne ao Domínio de Autoavaliação, estas escolas só colheram menção de Suficiente no I AEE.

Denotaram, maioritariamente, uma progressão positiva ao longo dos mesmos: o AE C subiu muito, no Domínio de Autoavaliação (de Suficiente, para Muito Bom); e no Domínio de Prestação do Serviço Educativo (de Bom, para Muito Bom).

A constância dos valores no Domínio da Liderança (Muito Bom), poderá contribuir para o sentimento de dever cumprido que se sente no seu discurso e na sua maneira de estra na escola que lidera – refletindo-se num clima de escola marcado pela proximidade.

O AE D foi sempre marcado pela progressiva ascensão, com exceção do Domínio de Prestação do Serviço Educativo – que manteve a classificação (Bom)

Parece perceber-se que o AE F se enquadrou melhor com o tipo de referencial do II AEE: onde obteve classificações superiores. Estas, como se sentiu em relação do Diretor do AE C, quanto à Liderança, marcam as suas caraterísticas: foco na aprendizagem e nos resultados dos alunos

O AE G teve um percurso mais inconstante e menos saliente, ao nível de classificações de topo: subiu no Domínio de Resultados e no de Prestação do Serviço Educativo (passando de Suficiente, no I AEE, para Bom). No Domínio de Liderança obteve a sua única classificação de Muito Bom, no II AEE – ainda que se lembre ter sido outro o Diretor da época.

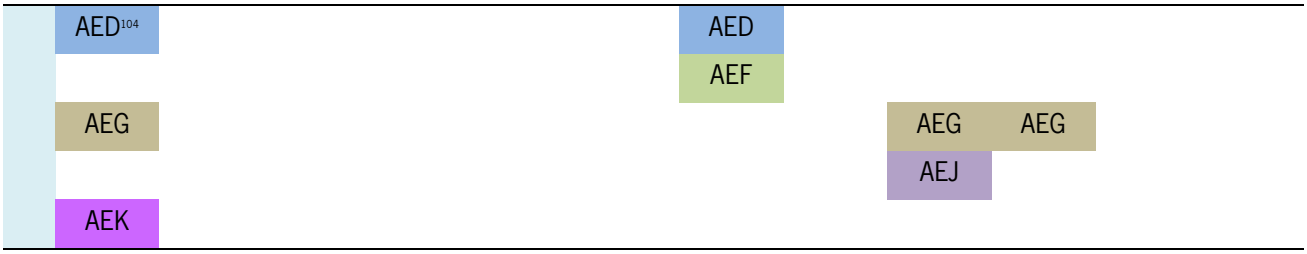
Percurso similar, ao nível da inconstância, foi o do AE J, sobretudo, em relação a este último ciclo. Como o AE F, enquadrou-se melhor no referencial do II AEE, com classificações de Muito Bom nos domínios de Resultados e de Prestação do Serviço Educativo – além de ter mantido a classificação que já vinha do I AEE, no Domínio de Liderança.

Tabela 21 -Síntese comparativa de classificações ao longo do percurso de AEE, dos AE C, AE D, AE F, AE G, AE J e AE K

	Resultados			Liderança/Org e Gestão (I [102]AEE) Liderança			Autorregulação (I AEE) Autoavaliação			Serviço Educativo		
	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE	I AEE	II AEE	III AEE
Muito Bom				AE C[103]	AE C	AE C			AE C			AE C
						AE D						
		AE F	AE F	AE F	AE F	AE F					AE F	AE F
					AE G							
		AE J		AE J	AE J						AE J	
					AE K	AE K					AE K	AE K
Bom	AE C	AE C	AE C							AE C	AE C	
			AE D	AE D					AE D	AE D		AE D
	AE F								AE F	AE F		
		AE G	AE G	AEG		AE G	AEG				AE G	AE G
	AE J		AE J			AE J	AE J			AE J		AE J
		AE K	AE K	AEK			AEK		AE K	AEK		
S							AEC					

[102] No I AEE, o referencial incluía cinco domínios, tendo-se agrupado o de Organização e Gestão com o de Liderança; no II AEE, reduziu-se para três domínios. Assim, nesse II AEE, não há lugar a apresentação de informações, no que concerne ao Domínio de Autoavaliação, por não existir, no seu referencial.

[103] O AE C obteve Bom no Domínio de Organização e Gestão e Muito Bom no Domínio de Liderança. Considerou-se, neste ponto, a Liderança.



Atentando nas classificações do AE K (um TEIP), que se salienta entre outros, também, também marcados pelos seus condicionalismos mais expressivos, percebe-se a sua valorização, nos dois últimos ciclos, mantendo essas classificações: de Muito Bom nos domínios de Liderança e de Prestação do Serviço Educativo e de Bom no Domínios de Resultados. Também manteve a classificação de Bom, no Domínio e Autoavaliação, do I AEE.

Foi uma escola com percurso ascendente, desde o Suficiente, no Domínio de Resultados, no I AEE. Porém, o seu Diretor considerou que a AEE não releva suficientemente a especificidade do seu contexto – sendo esta situação igualmente mencionada por outros participantes, em linha com o afirmado por Nóvoa (1995, p. 15), quanto à "impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem".

Em síntese, foram mencionadas desconsiderações das suas especificidades, para as quais as palavras do Diretor do AE G dão o mote, numa interpelação que deveria extravasar esta investigação e merece uma atenção específica: "e as escolas desfavorecidas?":

i)Para com todo o esforço de ajustamento à especificidade através da assunção de medidas tomadas, no AE D);

ii) "não há muita aplicação ao local. Nós devemos usar a autonomia da escola, diz-se, mas, depois quando vamos justificar as nossas ações, já não há abertura" (Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE G);

iii) também o Coordenador da Equipa de Autoavaliação do AE K mencionou o cuidado com a especificidade dos contextos dos alunos que não é contemplada pela AEE: "isto não é uma fábrica, estamos a lidar com alunos e aprendizagens e não há soluções lineares, não se pode usar um tubo de ensaio";

iv) "as escolas fazem muito mais, há muita coisa que não é mensurada, nem mensurável" (Diretor do AE K);

[104]Não foi descortinado o relatório do AED, relativo ao II AEE.

v) de que vale o esforço, o trabalho para que cada aluno atinja o PASEO e as competências essenciais (...) é preciso preocuparmo-nos, porque não têm sequer a alimentação de base (Diretor AE G).

Por ultimo, neste ponto relativo à melhoria, focamo-nos na própria AEE.

Equacionado que foi o trabalho e o valor da AEE na melhoria da qualidade educativa e letiva das escolas, os participantes teceram considerações múltiplas, das quais se destaca algum contributo efetivo – particularmente, uma refocalização da escola; uma atenção para com as políticas educativas; um questionamento interno que conduz, muitas vezes, ao descortinar de situações a carecer de melhoria, focando a atenção numa perspetiva reflexiva da comunidade escolar. Porém, o que sobressai, é que, perante a multiplicidade de vivências do quotidiano, nos seus contextos e problemáticas, aliada à sobrecarga das escolas, este impacto se queda num plano, muitas vezes, pontual.

Paralelamente, no seguimento da visita e do relatório das equipas de AEE, o contributo redunda numa melhoria, não autêntica e interna, mas de conformidade, ou seja, procurando cumprir os requisitos assinalados no documento – em linha com o referido por Pacheco et al. (2023), também evidenciado no estudo de Costa 2023), o qual menciona a questão das mudanças meramente formais.

No cerne desta atitude de desvalorização, na prática das escolas, poderá estar a dúbia autoridade das equipas, enquanto mais-valia para as escolas, através das suas competências e da sua qualidade, como da sua postura inter-relacional – situações muito recorrentemente salientadas pelos participantes e que o Diretor do AE G sintetiza: "depois quando perguntei como posso melhorar aqui, dizem-me que era conversa para muitas horas.... Em que é que aqueles 15 minutos me ajudaram? E como vou eliminar a incoerência se as pessoas não me dão indicações de como?"

Para além de sugestões atinentes à atenção da AEE para com estes aspetos, muitos derivados de idiossincrasias dos elementos das equipas e das suas limitações ao nível de formação (questão relevada no estudo de Pacheco et al., 2023), uma sugestão com alguma pertinência é a da fusão das duas atividades do IGEC- a de acompanhamento e a de AEE, uma vez que é reconhecido pelos próprios atores inspetivos (Pacheco et al., 2023) que esta ação de acompanhamento tem um saliente pendor de ajuda – ajuda é o que as escolas necessitam, mais do que *rankings* ilusórios.

11.5- Considerações finais

A Avaliação Externa das Escolas, em Portugal, presentemente no seu terceiro ciclo de existência, tem um impacto incontornável na vida das escolas. Ao longo do seu percurso, tem determinado, orientado, o modo de fazer escola, traduzindo as orientações das políticas educativas transnacionais e nacionais em referenciais que são aplicados pelas equipas de AEE e que redundam em classificações. Estas

representam a face visível e mais problemática, pelas suas repercussões na vida das escolas e dos docentes. Trata-se, por isso, de um impacto com uma orientação que não é a mais consonante com o que se deseja para uma escola que enfrenta desafios múltiplos e que continua a investir na qualidade educativa e letiva.

É assim que, perante um referencial claramente preocupado com os desafios educacionais, apostado em soluções que implicam a valorização do papel ativo dos docentes na qualidade educativa e letiva, se introduz o conceito de regulação por pares – associado ao trabalho colaborativo, enquanto fulcral na assunção das escolas enquanto comunidades de aprendizagem.

Sendo este o foco da investigação desenvolvida: chamar a atenção para o entendimento do conceito de regulação de um novo ângulo: não burocrático e hierárquico; não fiscalizador, ou impositivo; não avaliativo e sancionador, mas horizontal, de entreajuda, rompendo (mais do que substituindo) com a terminologia estigmatizada de supervisão – percebeu-se a fragilidade do mesmo, alocada a uma multidimensionalidade de aceções e cuja compreensão não foi devidamente suportada.

O referencial, inovador em que a terminologia de regulação emergiu, não foi, com efeito, acompanhado de uma discussão clarificadora, uma campanha de divulgação que o mesmo merecia e que implicava uma mudança de atitude dos atores da AEE, para com as escolas e os atores educativos: de abertura para a reflexão, a participação, a iniciativa avocando uma mudança de foco que é essencial, na vida da escola: do cumprimento de indicações externas, *top down* a uma construção partilhada, assumida e corresponsável entre os atores educativos, colocando nas suas mãos a tomada de decisões de ação para a melhoria.

Sendo o seu intento a assunção de um papel mais reflexivo e proativo das escolas, através dos docentes, enquanto atores, responsáveis pelas tomadas de decisão e pela ação direcionada para a melhoria, mormente, valorizando e incrementando o trabalho colaborativo, esta intencionalidade ainda não se revela consistente, mas já estará, ainda assim, traçado um caminho sem retorno, porque "a autorregulação e o trabalho colaborativo têm centrado o dia-a-dia das escolas"; e "a autorregulação é mais importante do que as regulações externas, porque cada um ter consciência implica perceção da realidade (...) para nos autorregularmos temos de saber o que não está bem, os defeitos" (Diretor do AE G).

Por último, neste ponto, lugar para um posicionamento de acompanhamento, mais do que de classificação que a AEE carece de assumir, porque, nas escolas, "precisamos de ajudas e de achegas. É muita coisa: somos responsáveis pela parte económica, sem uma assessoria financeira; pela jurídica, sem assessoria jurídica e as valências de hoje exigem muito"(Diretor do AE G).

11.6- Limitações da investigação

O presente estudo – ainda que delimitado o seu problema de uma forma exequível e clarificado o seu percurso metodológico em etapas e técnicas claras e pertinentes, foi marcado por inúmeros condicionalismos.

Desde logo, porque a investigadora é docente em exercício. Se a gestão do tempo individual não foi obstáculo, já a gestão das etapas investigativas que envolviam os partipantes colheram de uma calendarização condicionada. Porém, por parte desses mesmos participantes surgiram as maiores dificuldades.

Enumerando algumas delas, salienta-se a sobrecarga de tarefas dos Diretores, Líderes Intermédios e Docentes. Esta conduziu a recusas de envolvimento na investigação por parte de várias escolas – também derivadas da proliferação de investigações em curso – o que, sendo um sinal positivo, ao nível da academia, interfere com as dinâmicas das escolas.

Mesmo entre as que nos deram a sua anuência, a calendarização dos momentos de auscultação foi, muitas vezes, adiada, ou foi de difícil operacionalização e nem todos os elementos conseguiram estar presentes.

Ao longo dos diversos pontos de análise, estas limitações foram sendo expostas, bem assim o seu impacto num conhecimento mais amplo e devidamente sustentado da realidade das escolas. Importa, porém, assinalar que estes imponderáveis são parte do percurso investigativo e que o nosso contributo (escasso, limitado, falível) buscou sempre ser responsável e eticamente comprometido.

11.7. Sugestões

Quanto a sugestões de melhoria da AEE:

i) Prosseguir na senda da sua própria autorregulação, para a melhoria, ao nível interno, como externo, com apoio em organismos como o CNE, mas, também, na auscultação das escolas, tornando-se mais permeável ao feedback das mesmas, embora seja reconhecido que, como refere o próprio CNE (2008), a IGEC assume uma orientação muito inspetiva "uma entidade historicamente mais vocacionada para a regulação do sistema do que para o apoio direto às escolas" (p. 26153) e, por isso, menos disponível para o diálogo e para a utilização das informações numa atitude de autoanálise;

ii) sobre a constituição das equipas de trabalho, percebendo-se que foram, predominantemente, constituídas por elementos distintos entre si, e que os relatórios (pelo menos os analisados) não foram produzidos exatamente pela mesma equipa, este poderia ser um fator a tomar em consideração: será que haveria uma maior uniformidade de critérios e olhares se as equipas fossem organizadas por distritos?

Sobre a continuidade e aprofundamento da investigação: como refere Pacheco (2006), os problemas da investigação tomam conta de si próprios, evoluem, diversificam. Com efeito, a investigação começa por ter, na sua base "um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora" (p. 13).

Do muito que estava previsto, outro muito, mais vasto se vai tornando relevante. Contudo, não pode o investigador abarcar senão um escasso âmbito dessa imensidão. Ao que fica por concretizar, analisar e comentar, futuramente se poderá dar continuidade – alargando, porém, à academia o intento de prosseguir e aprofundar o que aqui não o foi, quiçá adequadamente; quiçá de forma suficientemente clara, ou abrangente dos seus diversos ângulos de análise.

Concretamente, como se percebeu, a importância de estudos com foco nos docentes, na análise de como são percebidos e considerados, quer nas escolas, quer ao nível das estruturas nacionais de educação e de monitorização; como se concretizam e como se efetivam as suas dinâmicas; qual o eventual impacto das mesmas na melhoria da escola. Igualmente necessário se afigura o aprofundamento e alargamento da análise do conceito de regulação, numa aceção mais proativa, holística, é essencial – sem ignorar a componente múltipla da autorregulação, da regulação por outros (como as lideranças, mas, sobretudo, com outros).

São imprescindíveis análises e reflexões sobre a essencial questão: será que, sendo, afirmativamente, desejável a regulação por pares e trabalho colaborativo continua a ser um sonho alcançável? Recorrendo ao título da obra de Fullan (2016): impõe-se esse *new meaning of educational change* .

Também nesta mesma orientação do pensamento, as palavras do Diretor do AE G impõem-se, neste desafio da equidade e da inclusão que está, atualmente, na ribalta, não apenas ao nível politico, como da sociedade. Palavras que devem merecer a atenção das políticas educativas: "fala-se muito no 54 [Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho], sobre os alunos desfavorecidos, mas e as escolas desfavorecidas?":

Prosseguir refletindo, questionando é essencial, porque, numa sociedade que sendo global, ser quer e se precisa que seja inclusiva, humana, que, por entre o artificial da informatização, da inteligência artificial e da dataficação; se deseja que seja capaz de manter o pendor da educação (Pacheco, 2023); é essencial persistir: *Understanding education and curriculum*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2018). Relatório Final. In Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas, *Avaliação Externa das Escolas – Proposta de modelo para o 3.º Ciclo de avaliação*. Ministério da Educação.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa de escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (1996). (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

All European Academies (ALLEA). (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf

Alves, M. P. (2005). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Amado, J. (Coord.). (2015). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, M. J, Moreira, M. A & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In: I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

American Educational Research Association (AERA). (2011). Council Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. https://doi.org/10.3102/0013189X11410403

Azevedo, J. M. (Org.) (2002). *Avaliação de escolas: Consensos e divergências*. Edições ASA.

Azevedo, J., Fonseca, A., Portela, C.S., Guerreiro & Alaíz, V. (2006). *Avaliação de Escolas – Programa AVES*. Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (Org.), *Seminário Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). CNE.

Azevedo, J. M. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. In CNE, *Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas*. (pp. 230-238). CNE.

Backes, J. L. (2020). O processo de internacionalização e construção de um currículo cosmopolita: Entrevista com José Augusto Pacheco. *ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.22* n.3, 770-783. https://doi.org/10.20396/etd.v22i2.8652622

Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade *Revista Portuguesa de Educação, 15*(2): 3-23.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreira, C., Bidarra, M. G.,Rebelo, M. P. V. & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa (Orgs), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp.101-120). Porto Editora.

Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In Raquel Barbosa (Org.), *Trajetórias e perspetivas da formação de professores*. (pp. 49-60). Ed. UNESP.

Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc., Campinas, Especial - Out. 2005 (26),* n. 92, p. 725-751. http://www.cedes.unicamp.br.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.*Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc*, 30(109), 987–1007.

Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. Revista Educação Temas e Problemas,* 13-26. https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt

Barroso, J. (2022). Administração e política educacional. Um percurso de investigação. (Coleção Trajetos de Investigação Educacional) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/55557/1/TIE_AdministracaoEPoliticaEducacional_EBOOK.pdf

Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 13-36). Universidade de Aveiro. http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42

Batista, I. (2020). (coord.). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). https://doi.org/10.3102/0013189X11410403

Beamish, E. (2018). *What Types of Challenges are Teachers Facing with 21st Century Professional Development?* Master Thesis in Human Resource Management. National College of Ireland. http://Trap.Ncirl.Ie/3929/1/Emmabeamish.Pdf.

Bernardo, I. M. R. & Cossa, S. P. (2021). Análise de variância em investigação em educação. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Análise de dados (Vol. 3)* (pp. 71-83). Universidade de Aveiro. https://doi.org/10.34624/dws9-6j98

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspetivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2021). La identidade professional de la dirección escolar. Uma nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. In I. cabral & J. M. Alves (Coords.), *Lideranças Educativas e Organização Escolar: Pensar, investigar, disseminar*. (pp. 11-21). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://ciencia.ucp.pt/ws/files/41939564/9789895309825.pdf

Brigas, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu.* [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta].

Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa no Terreno: Uma introdução*. Celta Editora.

Cabral, I., & Alves, J. M. (Coords). (2017). *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada*. Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves & J. M. (Orgs.) (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s).* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Campos, D., & Costa, E. (2023). O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: o caso da avaliação externa das escolas em Portugal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 31*(119), 1-27. https://doi.org/10.1590/S0104-4036202300310334

Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores (pp.133-148).*Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'-Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, (27 e 28 de Setembro de 2007).*

Carvalho, L. M. (2011). (Org.). *O Espelho do Perito: Inquéritos Internacionais, Conhecimento e Politica em Educação- o Caso Do Pisa*. Fundação Manuel Leão. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5606?locale=en

Carvalho, W. .R. L., Lima, A. M. G., Júnior & Pontes, A. F. (2013). Evolução conceitual da avaliação educacional: um percurso internacional xii encontro cearense de história da educação *II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação*. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39102/1/2013_eve_jafpontesjunior.pdf

CEUMinho-Conselho de Ética da Universidade do Minho (2020). *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho. Universidade do Minho*. https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Codigo-Conduta-ETICA-2020%20(JUL24).pdf

Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação das escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, 7(2),* 56-67.

Cook, T. D. Y. & Reichardt, Ch. S. (2005): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Ediciones Morata.

Conselho Nacional de Educação-CNE (2007). Seminário Avaliação das Escolas, modelos e processos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE. (2008). *Parecer n.º 5 /2008, de 13 de Junho: Parecer sobre a avaliação externa das escolas*. Diário da República, II Série, N.º 113. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf.

CNE. (2010). *Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho sobre a avaliação externa das escolas 2007-2009*. Diário da República, II Série, N.º 111. https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Publicao_Parecer_AEE.pdf.

CNE. (2010b). *Recomendação nº 2/2010, de 2 de novembro*: *Recomendação sobre o Estado da Educação 2010*. Diário da República, II série, Nº 212.

CNE. (2011). *Recomendação nº 1/2011, 7 de Janeiro*. Diário da República, II série, Nº 5.

CNE. (2015a). *Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas*. Lisboa: CNE.

CNE. (2015b). Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/990-recomendacao-sobre-retencao-escolar-no-ensino-basico-e-secundario

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015. Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia. https://doi:10.2797/347308

Correia, A., Fialho, I. & Sá, V. (2014). A avaliação das escolas: Dos constrangimentos à melhoria da qualidade da educação. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha, *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 147-164). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Correia, A., Fialho, I. & Sá, V. (2015). A Autoavaliação de escolas: tensões e sentidos de ação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación, Vol. Extr. (10),* 100-105. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17401/1/Artigo%20REICE%2C%202015%20-%20A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas.%20tens%C3%B5es%20e%20sentidos%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20%28100-105%29.pdf

Costa, J., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos concetuais. *Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 7*(17), 164-178.

Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco (2019), *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-8). Porto Editora.

Costa, J. A., Figueiredo, S. & Castanheira, P. (2019). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (13),* 83-105. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390

Damásio, A. (2014). *O erro de Descartes: emoção razão e cérebro humano.* Círculo de Leitores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

DGEEC (2015). Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65957e1c74d2e1f2f79ecc44

DGEEC (2021). *Resultados escolares: sucesso e equidade 2018 a 2021*. https://info.dgeec.medu.pt/3/24/

Duarte, L. (2015). Relatório intercalar do 2.º ciclo de avaliação externa das escolas. In CNE (Ed.), *Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas* (pp. 22-32). CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf

Eaton, S. E. (2017*). Research Assistant Training Manual: Focus Groups.* https://eric.ed.gov/?id=ED573151.

Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2008).The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies (56),* 205-227. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x

Ehren, M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education 51*(3), 375–400. https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769

Esper, A. J. F., Cunha, C. J. (2015). Liderança autêntica: uma revisão integrativa. *NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia, 5*(2), 60-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350450617007

Estrela, A., (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação, II ª Série, Número 2.*

Fernandes, D. (1991). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação: Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis,* (18), 64-66.

Ferreira, C. S. F. (2020). *Os Estilos de Liderança e a sua Influência nas Relações Humanas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira].

Fialho, I. (2009a). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 137-146). Universidade de Évora.

Fialho, I. (2009b). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4),* 99-116.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais- Um olhar sobre a avaliação externa das escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 149-180). Porto Editora.

Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In: J. C. Morgado, J. A. Pacheco & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 63-100). Porto Editora.

Fialho, I. (Coord) (2023). *Avaliação Externa das Escolas: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção*. Húmus.

Figueiredo, C., Carlinda, L. & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e processos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 121-146). Porto Editora.

Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Fonseca, A. M. A. (2015). Rankings das escolas: avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos. In A. Mouraz, J. A. Pacheco & S. T. Valadas (Coords). *Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior –Coordenadas e processos de um projeto de investigação*, (pp 502-508). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Freidus, A., Ewing, E. L. (2022). *Good Schools, Bad Schools: Race, School Quality, and Neoliberal Educational Policy*. SAGE. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/08959048221087208

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Fullan, M. (2006). Quality leadership quality learning: proof beyond reasonable doubt OISE/University of Toronto. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396069930.compressed.pdf

Fullan, M. (2014). Leadership: Maximizing Impact. Motion Leadership. Michael Fullan C.A. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14_Spring_Maximizing-Impact-Handout.compressed.pdf

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). Routledge.

Fullan, M. (2018). *What Are the Key Components of the Best Leadership*. https://www.youtube.com/watch?v=-BiutlcWW5g0/33:14 (26:30/33:14).

Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Especial*, 228-256.

Gaspar, M. I. (Coord) (2019). Supervisão em contextos de educação e formação. Conceções, práticas e possibilidades. Fundação Manuel Leão.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Ed. Celta.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed. https://www.mediafire.com/file/67a3i466bte0hit/AN%25C3%2581LISE_DE_DADOS_QUALITATIVOS.PDF/file.

Glanz, J., & Sullivan, S. (2000). *Supervision in practice: 3 sets to improving teaching and learning*. Califórnia: Corwin Press.

Gomes, J.F.S., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (pp. 94-134). Edições Sílabo.

Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 73-87). Porto Editora.

Goodson, I. (2015). Um olhar global sobre a AEE. In A. Mouraz, S. Valadas & J. A. Pacheco, *Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp. 114-116). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. LTSN Generic Centre 1-6 https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching

Guerreiro, H. Fialho, I., Baptista, J. O., Nunes, J., Morais, J. S., Pacheco, J. A., Lemos, J. E., Abrantes, P., Rodrigues, P. & Melo R. Q. (2018). *Avaliação Externa das Escolas. Proposta de Modelo para o 3.º Ciclo de Avaliação. Relatório Final*. Ministério da Educação.

Habermas, J. (2013). *Teoria e práxis: estudos de filosofia social*. Editora Unesp.

Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership 1940-2018. *Scientometrics, 122,* 1629-1650

Handelzalts, A. (2019). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In J. Pieters, J. Voogt & N. P. Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 159-173). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_9

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2014). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. https://www.youtube.com/watch?v=w7LQhLX2Wek.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching, 25*:5, 603-621, https://doi.10.1080/13540602.2019.1639499

Hees, L. W. B., Pimentel, M. R. (2021). Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. *Brazilian Journal of Development (7)5*, 47810-47819. https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.29693

Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In: J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 141-164). Porto Editora.

Hopmann, S. T., & Brinek, G. (2007). Introduction: PISA according to PISA – Does PISA keep what it promises?In S. T. Hopmann, G. Brinek, & Martin Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA* (pp. 9-20). Lit Verlag.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61).Porto Editora.

Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). https://iave.pt/?s=pisa

Janela-Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), 26(1), 13-30. 10.21573/vol26n12010.19678

Janela-Afonso, A. (2012) Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc. Campinas*, *abr.-jun. vol. 33,* nº. 119, 471-484. http://www.cedes.unicamp.br.

Janela-Afonso, A. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação, 19 (2), 487-507*. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013

Janela-Afonso, A. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. In Conselho Nacional de Educação-CNE (2015), *Avaliação Externa das Escolas: Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015*. (pp. 217-225).Conselho Nacional de Educação.

Janela-Afonso, A., Torres, L. L. (2020) Accountability múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 121-140). Porto Editora.

Jesus, P. (2021). Inovação educacional ao nível da escola: a liderança como dimensão-chave. In I. Cabral & J. M. A. (Eds.), *Eduletters 5_2021* (22-32).Grupo de Investigação em Lideranças e Organização Escolar Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano-Universidade Católica Portuguesa. https://ciencia.ucp.pt/ws/files/41939564/9789895309825.pdf

Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683

Kelniar, V. C., Lopes, J. L. & Pontili, R. M. (2013). A teoria do capital humano: Revisitando conceitos. *VIII encontro de produção cientifica e tecnológica* (1-12) O *método cientifico.* http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf

Kouzes, J. & Posner, B. (2007). *O Desafio da Liderança*. Caleidoscópio.

Lantheaume, F. (2015). *Coordination, régulation, coopération : quels défis pour les métiers en Éducation Prioritaire?* http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-

perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/francoise-lantheaume-coordination-regulation-cooperation-quels-defis-pour-les-metiers-en-education-prioritaire

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola*: *Teoria e Prática* – 5. ed. Alternativa.

Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos.* Porto Editora.

Lima, J. ´Á. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-157)*. Porto Editora.

Lima, L. C. (1996a). Projetos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança. In B. Campos (org.), Investigação e inovação para a qualidade das escolas (pp. 41-43). Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (1996b). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2), 4-77. https://www.researchgate.net/publication/26465049_O_agrupamento_de_escolas_como_novo_escalao_da_administracao_desconcentrada.

Lima, L. C. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos 12(2)*, 82-88. https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/5310/2557/16753

Lima, L. C. (2010). Investigação e investigadores em educação: Anotações críticas. *Sísifo*, 12, 63-72.

Lima, L. C. (2015). "A melhor ciência": o académico-empreendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catani & J.F. de Oliveira (Orgs.), *Educação superior e produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Mercado de Letras.

Lima, L. C. (2018a). Democracia, participação e autonomia: sobre a direção das escolas públicas. *Revista de Administração e Emprego Público (04)* 31-56.

Lima, L. C. (2018b). Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In Neto-Mendes A., Costa, J. A., Gonçalves, M. & Fonseca, D., *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. (pp. 31-55). Universidade de Aveiro.

Lima, L. C., Sá, V., Torres, L. L. (Orgs.). 2020. Diretores escolares em ação. Fundação Manuel Leão

Lo, Y.Y. (2020). Theoretical Underpinnings of Cross-Curricular Collaboration: How and Why Would It Work. In *CLIL. Professional Development of CLIL Teachers (pp.* 29–47) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2425-7_3

Machado, M. G. M. D. (2014). *Lideranças Curriculares Intermédias no Contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho]. https://core.ac.uk/download/pdf/55639274.pdf

Machado, J.; Mesquita, E. (2018). Formação em contexto e supervisão colaborativa. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.) *Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos*. (pp. 67-81).Universidade

Católica Editora. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/41334595/9789898835611_CONHECIMENTO_E_A_C_O_1_.pdf

McNamara, G., O'Hara, J. (2004). Trusting the Teacher: Evaluating Educational Innovation. *Innovation 10*(4), 463-474. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356389004050219

McNamara, G., Skerritt, C.,O'Hara, J., O'Brien, J.Brown, M. (2020). For improvement, *accountability*, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of educational administration and history*. 54, 158-173. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220620.2021.1985439

Madeira, L. M. F, G. C. (2017). *Contributos para o estudo da escola como organização aprendente: estudo empírico num agrupamento de escolas de Faro*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve-Escola Superior de Educação e Comunicação]. https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/6592f694-35c7-4f80-a450-db38a6112d0b

MAEE (s.d.) *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*. https://projetomaee.com/

Maia, I. B.M. (2019). *Globalização e políticas de Accountability: Um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63270

Maia, I. B. & Pacheco, J. A. (2019). Gestão curricular baseada em resultados e standards e seus efeitos na avaliação institucional. Laplage em Revista, vol.5, 19, 18-3. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63135/1/2019.%20Artigo.%20Maia%20%26%20Pacheco.Laplage%20em%20Revista%2C.pdf

Malewski, E. (2019). *Curriculum studies handbook: The next moment* (2nd ed.). Routledge.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação,* 8, 7-22.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis.*Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Miranda, H. (2021). *Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10805/1/TMSP_HelenaMiranda.pdf

Miranda, H. (2021- 04-17). *Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas*. V ENJIE | Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação *online*. Universidade de Aveiro-Departamento de Educação e Psicologia.

Miranda, H. (2022a). Será a Avaliação Externa um agente promotor da colaboração docente com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria curricular da Escola? Resultados preliminares de análise documental em relatórios de Avaliação Externa das Escolas. In *Atas do 7 IAACS 2022/6 CLABQC 2022*. Universidade do Minho [no prelo].

Miranda, H. (2022b). Avaliação externa das escolas-entre a melhoria e a mudança. In *Atas do* IV *Seminário Internacional MAEE "Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção"*. Universidade de Coimbra [no prelo].

Miranda, H. (2023-02-03). *Avaliação Externa, Regulação por Pares, Trabalho Colaborativo e Qualidade Educativa: Que Relação*?. Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação-Desafios atuais na investigação em educação: Agendas emergentes [Comunicação oral]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Miranda H. & Seabra, F. (2019). Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas - um estudo em curso. *Dialogia*, (33), 143–159. https://doi.org/10.5585/dialogia.N33.15411

Miranda, H. & Seabra, F. (2020). Centros Escolares e Supervisão Colaborativa: Perspetivas Quanto ao Contributo Para o Desenvolvimento Profissional e a Melhoria das Práticas Pedagógicas – Um Estudo em Curso. Artigo apresentado nas IV Jornadas Online de Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Miranda, H. & Seabra, F. (2020-11-06). *Centros escolares e supervisão colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas- resultados preliminares.* Módulo Internacional Académico de 2020, do PROGEPE (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) [Comunicação oral]. Uninove & Universidade Aberta (UAb) de Portugal.

Miranda, H. M. C. G., Seabra, F., & Pacheco, J. A. (2023). Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: qual a relação?. Práxis Educativa, 18, 1-18. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21863.065

Miranda, H. (2024-02-03). *Direção de Escola para o século XXI: Impacto de práticas de liderança partilhada, colaborativa*. V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação [Comunicação Oral]. Universidade do Minho.

Miranda, H., Abelha, M. & Seabra, F. (2024). Centros escolares: Espaços de colaboração transformadora entre docentes da educação pré-escolar e do 1° ciclo. *Educação e Pesquisa 50*, 1-21. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450265037 .

Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação,* 9 (3), 48-63.

Morgado, J. C. (2004). *Currículo e desenvolvimento profissional docente.* Porto Editora.

Morgado, J. C. (2020). Introdução. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. F. Sousa (2020). *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais,* (pp. 7-12*).* Porto Editora.

Morgado, J. C. & Pinheiro, J. A. (2011). Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. *Pedagogia para a Autonomia. UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*. https://hdl.handle.net/1822/15672

Morgado, J. C. (2013). Lideranças intermédias e articulação curricular como espaço de contextualização. *Seminário Currículo, Contextualização e Sucesso*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11_maio/JCMorgado_SEMINARIO_11_MAIO_2013.pdf

Morgado, J. C. Sousa, J.,Moreira, A. F., Vieira, A. (Orgs.) (2018). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64440/1/E-Book%20%28Curr%C3%ADculo%2C%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%29.pdf

Myran, S., Clayton. J. K. (2012) *The Tension between Accountability and "Formativity": Implications for Educational Planning.* https://www.researchgate.net/publication/263965446_The_Tension_between_*Accountability*_and_Formativity_Implications_for_Educational_Planning

Neves, C. & Henriques, S. (2019). *Liderança Educacional: Contribuição da Investigação*, Volume I. LE@D. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9961/1/ebooksleadfutures%23lideran%c3%a7a01.pdf

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. (coord.) Nóvoa (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13–43). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252762/mod_resource/content/2/Nóvoa.pdf

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores Formação e desenvolvimento profissional dos professores (pp- 21-28). Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'-Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, (27 e 28 de Setembro de 2007)p. 21-28

Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em educação, 3*, 13-21. http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83

Nussbaum, M.C. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades.* Edições 70.

Oliveira-Formosinho (2002a) (org.). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções* 27, 97-117. http://www.eses.pt/interaccoes.

Oliveira, I. & Serrazina L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional.* APM.

Opperti, R. (2021).Ten clues for rethinking curriculum. *In-Progress Reflection (42). Current and Critical Issues in Curriculum Learning and Assessmen*t. http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/ten-clues-for-rethinking-curriculum/

Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T. & Sigurðardóttir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Elsevier Studies in Educational Evaluation* (74), 101181, 1-15. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X2200058X

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico-OECD. (1989). Education and the economy in a changing society. *Conference* in Paris, March 1988. https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A34080 .

OCDE. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning/school-evaluation-from-compliancy-to-quality_9789264190658-10-en.

OCDE. (2014). Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, TALIS, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr9789264214293 (PDF)

OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OCDE. (2019a). *The Future of Education and Skills, Education 2030.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning/school-evaluation-from-compliancy-to-quality_9789264190658-10-en

OCDE. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030 Project background* https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_post%20IWG9.pdf

OCDE. (2019c). *The Future of Education and Skills 2030- OECD Learning Compass 2030:A Series of Concept Notes*. OECD Publishing.

OCDE. (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006a). *Currículo: Teoria e práxis* (3ª ed.). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006b). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação (22)*1, 105-143.

Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio 21* (80), 449-471. http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84886703223&partnerID=MN8TOARS.10.1590/S0104-40362013000300004

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., Seabra, F. & Morgado, J.C. (2014). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In: Pacheco, J. A. (org.). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/conceptual* (pp.15-55). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2018a). Que conhecimento é mais valioso? *Público.* https://www.publico.pt/2018/09/17/sociedade/opiniao/que-conhecimento-e-mais-valioso-1844307

Pacheco, J. A. (2018b). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. *Linhas Críticas*, *25*, s/p. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63137

Pacheco, J. A., Morgado, J. C. & Sousa, J. R. F. (2020). *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2021). The "new normal" in education. *Prospects*, 51-3-14. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x

Pacheco, J. A., Maia, I.B. (2021). Transglobalidade, cosmopolitismo e inovação como linguagens da escola em tempo de crise. *Revista Indagações em educação 01*(01, 01-15.

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, & Maia, I. B. (2021b). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. https://doi.org/10.35362/rie8614346

Pacheco, J. A. (2022). *Do currículo internacionalmente viajante*. [no prelo].

Pacheco, J. A. (2023). *The Curriculum of Everything: Understanding education and curriculum*. UMinho Editora. https://doi.org/10.21814/uminho.ed.118

Pacheco, J. A., Fialho, I., Barreira, C. & Seabra, F. (2023). Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos sobre a avaliação externa das escolas como política, procedimento e experiência. Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. In I. Fialho, M. J. Silvestre, A. P. Correia, J. Saragoça & S. Gomes (Eds.), *Avaliação Externa das Escolas. Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (45-88). Húmus.

Palmeirão, C. & Alves, J. M. (Coords.). (2015). *Ser Autor, Ser Diferente, ser TEIP*. Universidade Católica Editora.

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriuculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pinar, W. F. (2015). Foreword. In J. C. J. Henderson et al., *Reconceptualing curriculum development* (pp. xi-xvi). Routledge.

Pinar, W. F. (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)*. The University of Ottawa Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J. & Costa, N. (2014). Avaliação Externa das Escolas: Do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/conceptual* (pp. 89-118). Porto Editora.

Rodrigues, E. (2022). Quinze Anos ao Serviço da Melhoria: Efeitos e desafios da autoavaliação nas escolas portuguesas. In I. Fialho & M. Coppi, *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 73-83). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33429/1/E-book_Seminario_MAEE.pdf

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola- Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Santos, J., Caetano, A., Jesuíno, J. C. (2008). As competências funcionais dos líderes e a eficácia das equipas. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão 7,* n. 3, 22–33. https://periodicos.fgv.br/rbpg/article/view/78896/75519

Saragoça, J. & Chainho, C. (2017). Avaliação de Escolas, regulação e lógicas de ação: Uma análise sociológica de caráter prospetivo. In J. Saragoça, A. Balão, C. & Chainho (Coords.). *Pensar o Futuro, Preparar a Mudança. Livro de Atas do 1.º Encontro de Prospetiva* (pp. 224-237). Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade de Évora.

Seabra, F. (2010) *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliaçã*o. [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf

Seabra, F., Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 41-51. http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3619/1/4.filipa.pdf.

Seabra, F., Henriques, S, Abelha, M. & Mouraz, M. (2020). *Innovation and external evaluation of non-higher Education schools in Portugal: a study based on External evaluation reports.* In. Proceedings of

EDULEARN20 Conference, 6th-7th July 2020, 451-460. IATED. ISBN: 978-84-09-17979-4 https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9891/1/Innovation.pdf

Seabra, F. Abelha, M., Miranda, H. & Moreira, O. (2021). Supervisão Pedagógica: perspetivas de educadores de infância em Portugal. *Práxis Educativa*,*16*, 1–21. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17961.068

Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29* (106). https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486

Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S. & Mouraz. A. (2022a). Políticas e práticas de avaliação externa de escolas: quais os espaços para a colaboração docente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 30(116)*. https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442

Seabra F., Henriques S., Mouraz A., Abelha, M. and Tavares, A. (2022b) Schools' Strengths and Areas for Improvement: Perspectives From External Evaluation Reports. *Educ*. 7:868481. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868481

Seco, V. (2013). *Valores, Liderança Autêntica, Calling e Confiança*. https://www.researchgate.net/publication/255983217

Serra, L., Alves, J., & Soares, D. (2024). Concetualizar a inovação enquanto processo fundacional da transformação da escola.*Revista Portuguesa De Educação*, *37*(2), e24031. https://doi.org/10.21814/rpe.31219

Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In. C. Cavaco, F. Albuquerque Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp. 658-665). AFIRSE Portugal. ISBN: 978-989-8272-41-6

Silva, P. C. & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica In: P. Sá, A. P Costa & A. Moreira, (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 37-32). Universidade de Aveiro. http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42

Silva, G. R.; Sá, V. I. M. (2017). O diretor escolar em Portugal: Formação e perfil profissional. *Revista Espaço do Currículo, v.10*, n.1, 62-81. https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33555

Silva, J. J. B. (2020). *Avaliação Externa das Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Unidades Orgânicas do CFAE Centro-Oeste.* [Tese de Doutoramento. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria]. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5777/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Projeto_Final_Jo%C3%A3o%20Bernardes%20Silva.pdf

Silvestre, M. J., Isabel, F. & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 59-69). Porto Editora.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- SPCE. (2020). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética.* SPCE.

Sousa, J., Costa, N., Marques, M. & Pacheco, J. A: (2016) *Avaliação externa de escolas: Um meta-estudo*. (2016).*Educação, Sociedade & Culturas*, *47*, 53-72. https://doi.org/10.34626/esc.vi47.187

Sousa, J. & Pacheco, J. A. (2019). Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. *Estudos em Avaliação Educacional(* 30)74, 536-556. http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5860

Sousa, J. & Pacheco, J. A. (2021). *External Evaluation of Schools in Portugal and the Global Agenda*. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/83627/1/Sousa.Pacheco_2021_EESGlobalAgenda_RespositoriUM.pdf

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.

Talérien, J.S. (2018). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs*. [Tese de Doutoramento. Université de la Réunion]. http://www.theses.fr/2018LARE0037

Stoll, L. (2013). Teacher Growth in the Effective School. In M.Fullan, & A. Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change*. (pp. 104-122). Routledge.

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions in Evaluation, 89*, 7-98. https://www.researchgate.net/publication/227620917_Evaluation_Models. https://doi.org/10.1002/ev.3

Terrasêca, M. (2011). Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos Estabelecimentos de ensino no contexto atual. In CNE (Org.), Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo (pp. 109-137). Lisboa: CNE.

Torres, L. L., Alves, M. G. & Dionísio, B. (2019). Inquirição em meio escolar: As regras da monitorização. Jornal de Sociologia da Educação, nº 3/4, 2-6. https://jornalsocedu.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/jse-n3-simposio-torres-alves-dionisio-1.pdf

Torres, A. C., Mouraz, A., Monteiro, A. (2022). Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação, 35* (1), 405-427. http://doi.org/10.21814/rpe.23263

Trindade, A. R. (1998). Introdução. In Conselho Nacional da Educação (ed.). *A sociedade da informação na escola*. Conselho Nacional de Educação, pp. 21-22.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

UNESCO. (2017). Moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education- Report from the international commission on the futures of education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

Vicente, L. & Alexandre, F. (2021). O Bem-estar do professor como fator impactante no sucesso educativo dos alunos. In I. Cabral & J. M. Alves, *Lideranças Educativas e Organização Escolar: pensar, investigar, disseminar*. (pp.33-39). Eduletters. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/41939564/9789895309825.pdf

Wahlstrom, K. L., Seashore, K. L., Leithwood, K.& Anderson, S. E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. University of Minnesota and University of Toronto. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf

Wallace Foundation (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better Teaching and learning*. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning.aspx

Yin, R. (2001). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Bookman.

Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

Referências da Inspeção-Geral da Educação (IGE)/Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

IGE. (2006). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf

IGE. (2006). *Relatório Final do Grupo de Trabalho.* https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

IGE. (2007). Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf

IGE. (2009a). *Referentes e instrumentos de trabalho*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

IGE. (2009b). Avaliação Externa das Escolas 2007-2008: Relatório. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF

IGE. (2010). Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas. Relatório final. Lisboa: IGE.

IGE. (2006-2011). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança 2006-2011*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

IGE. (2011a). *Avaliação Externa das Escolas. Primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011*. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content

IGE. (2011b). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

IGEC. (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012: Relatório. Lisboa: IGE. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

IGEC. (2014-2017). *Avaliação externa das escolas: Relatório 2014-2015 a 2016-2017*. https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf

IGEC. (2016-17a). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf

IGEC. (2016-17b). *Plano de melhoria da escola*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(6)_Plano_de_Melhoria_14jun16.pdf

IGEC. (2018). *Terceiro Ciclo e Avaliação Externa das Escolas: Âmbito, princípios e objetivos*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

IGEC. (2023). Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas. Quadro de Referência. Versão atualizada 2023 https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_2023.pdf

Legislação

Decreto-Lei n.º 304/1991, de 16 agosto. Diário da República, Série I-A, N.º 187.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República Série I-A, N.º 102.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República, Série I –*A*, N.º 201.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República Série I, N.º 79.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República Série I, N.º 126.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I, N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série, I N.º 129.

Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. Diário da República, Série I, N.º 143

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República, Série II, N.º 177.

Despacho n.º 15 847/2007, de 23 de Julho. Diário da República, Série II, N.º 140.

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho. Diário da República, Série II, N.º 146.

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. Diário da República, Série II, N.º 215.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República, Série II, N.º 143.

Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, Diário da República, Série II, N.º 146

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março. Diário da República, Série II, N.º 45.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. Diário da República, II Série, N..º 853.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 deoutubro. Diário da República, Série II N.º 206.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, Série I, N.º 237.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, Série I-A, N.º 294.

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro. Diário da República Série I, N.º 250.

Lei n.º 58/2019, de 08 de agosto. Diário da República Série I N.º 151.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República Série I, N.º 111.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. Diário da República Série I N.º 78.

Referências da pesquisa documental na RCAAP

Almeida, A. C. V. C. (2019). *A dinâmica do processo de Autoavaliação num agrupamento de escolas de Excelência*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria]. https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4270

Almeida, S. M. E. A. (2023). *A receção dos relatórios de avaliação externa pelos diretores de agrupamentos de escolas*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10400.21/17141

Álvaro, M. H. (2024). *O lugar do perfil do aluno no contexto do ensino secundário: leituras da avaliação externa das escolas e dos documentos internos*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]..http://hdl.handle.net/10400.2/15616

Braz, C. P. S. (2022). *Observando o novo modelo de avaliação do terceiro ciclo de avaliação externa das escolas - O que mudou?* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/52734

Brigas, J. M.(2012). *Modelos de avaliação externa das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2203

Candeias, P. J. P. S. (2016). *Avaliação externa de escolas: pontos fortes e áreas de melhoria nas escolas da Zona Centro de Portugal Continental*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/33335

Campos, M. L. R. S. R. (2017). *Avaliação externa de escolas: o plano de melhoria*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro]. https://ria.ua.pt/handle/10773/21253

Castilho, A. T. F. (2019). *Avaliação de escolas do ensino artístico e suas especificidades*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/94784

Castro, H. F. G. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo*. [Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa] http://hdl.handle.net/10400.14/10121

Castro, S. P. T. C. (2020). *Avaliação Externa de Escolas e processos de inclusão - O caso de um Agrupamento de Escolas da região de Aveiro*. [Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/94888

Correia, A. P. S. O. (2016). *Efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18552

Costa, N. M. B. S. (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/28921

Costa, N. M. B. S. (2020). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão curricular intermédias*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74447

Costa, A. P. C. (2023). *A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso.* [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/84782

Coutinho, A.M. M. (2016). *O impacto da avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias – os Coordenadores de Departamento.* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro]. http://hdl.handle.net/10348/5590

Cunha, E. M. D. B. (2017). *Perceção dos professores acerca da avaliação das escolas: uma hipótese de progressão*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação e Comunicação-Universidade do Algarve]. http://hdl.handle.net/10400.1/10420

Dias, P. G. A. M.(2012). *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?* [Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (CRB – Pólo de Viseu)]. https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11962

Dias, T. S. G. R. V. (2016). *A liderança e a gestão na avaliação externa: liderança e motivação das equipas.* [Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)]. http://hdl.handle.net/10071/12850

Domingos, C. M. J. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas.* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro]. https://ria.ua.pt/handle/10773/3680

Dourado, L. S. C. (2012). *Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade doMinho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23715

Duarte, M. F. L. F. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro] http://hdl.handle.net/10773/1052

Duarte, O. M. V.F. (2011). *Auto-avaliação da escola: um caminho para a melhoria*? [Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora]. Referência: http://hdl.handle.net/10174/18361

Fernandes, A. S. V. (2023). *Avaliação externa das escolas: conceções de educadoras de infância e um diretor*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. http://hdl.handle.net/10400.21/16565

Ferreira, F. M. .P. C. (2014). *A perceção das escolas sobre a avaliação externa e o seu impacto nos resultados escolares dos alunos*. [Tese de Doutoramento. Universidade Portucalense].http://hdl.handle.net/11328/1571

Ferreira, M. A. C. (2018). *Avaliação organizacional : olhares de diretores escolares e coordenadores das equipas de Autoavaliação: um estudo de três escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33391

Fonseca, A. M. A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro]**. :** https://ria.ua.pt/handle/10773/3683

Frade, A. S. B. V. (2010). *O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2561

Girão, A. M. S. (2021) *Avaliação Externa das Escolas: Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças- Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://eg.uc.pt/retrieve/218439/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Gir%C3%A3o.pdf

Gonçalves, A. F. F. (2014). *As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à Autoavaliação das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16132

Gonçalves, D. M. H. (2014). *Avaliação, melhoria e liderança nas organizações escolares: estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/28363

Inácio, M. J. P. S. (2013). *A avaliação externa da escola: contributo para a promoção da qualidade institucional - estudo num agrupamento de escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3271

Lopes, G. F. D. C. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela Inspecção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007.* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]**.** https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15562

Loureiro, J. A. S.. (2011). *A ação do director de escola em contexto de avaliação externa: funções e decisões*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]**.** http://hdl.handle.net/10451/6301

Lourenço, J. A. (2013). *A liderança das escolas: avaliação externa e perceções dos professores*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona]. http://hdl.handle.net/1822/28921

Machado, M. G. M. (2015). *Lideranças curriculares intermédias no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/38937

Maia, I. B. S. (2019). *Globalização e políticas de Accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas.* [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63270

Marques, H: M. C. Q. (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28922

Marques, M. (2014). *Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2º e do 3º ciclos do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35752

Martins, M. G. S. (2013). *Avaliação externa e Autoavaliação: que contributos para a implementação do programa de educação 2015?* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/11479

Martins, L. V. (2014). *A Autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise*. [Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa].http://hdl.handle.net/10400.14/16706

Matos, M. C. R.(2012). *Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas [Dissertação de Mestrado*. Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12177

Matos, B. E. F. C. (2018). *Práticas de liderança do(a) diretor(a) de escolas públicas da Zona Centro de Portugal.* [Tese de Doutoramento. Universidade Aberta]. http://hdl.handle.net/10400.2/7394

Melo, C. D. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro] https://ria.ua.pt/handle/10773/7197

Melo, B. P. (2022). *O plano de melhoria como instrumento de regulação local em contexto TEIP*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/57189

Moreira, C. M. P. B. (2015). *Avaliação externa de escolas: efeitos no desenvolvimento de projetos de educação para a saúde*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/40955

Micaelo, R. C. A. (2022). *Conceções de inspetores da educação acerca das suas práticas de avaliação de escolas*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/54898

Nunes, J. M.. P. M. (2012). *Conhecimento do impacto da avaliação externa na escola, enquanto instrumento de consolidação de uma cultura de avaliação na escola*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8251

Nunes, M. C. (2016). *Autoavaliação: uma melhoria para as escolas*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco]. https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5313

Oliveira, T. M. P. (2013). *Perceções da equipa de avaliação externa relativamente às suas práticas de avaliação*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10634

Oliveira, H. M. B. A. (2014). *Rankings e avaliação externa de escolas: que relação?* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25681

Oliveira, M. P. C. (2017). *Avaliação externa da escola : uma reflexão sobre o processo de regulação na escola*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa]. https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27322

Peixoto, C. M. T. (2022). *O impacto da avaliação externa nas escolas: estudo de caso do Agrupamento de Escolas D. Sancho II – Alijó*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]. http://hdl.handle.net/10400.2/13095

Pereira, R. J. C. (2011). *Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo.* [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/10400.2/2116

Pereira, M. F. G. (2015). *O acompanhamento e supervisão da prática letiva visto pela avaliação externa das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa]. http://hdl.handle.net/10400.14/17082

Pinho, P. D. B. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]**.** http://hdl.handle.net/10400.2/2116

Pinto, D. F. F. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspecção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]**.** https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54991

Pires, A. S. C. (2013). *Contributo da avaliação externa na Autoavaliação da escola. Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15963

Rocha, P. A. T. (2012). *Que ruturas e que continuidades do antigo para o atual modelo de avaliação externa das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8225

Rodrigues, E. C. C. S. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/28929 univ minho

Sampaio, M. I. P. C. C. (2018). *Avaliação externa de escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* [Tese de Doutoramento. Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111853

Santos, A. M. C. (2010). *A avaliação externa das escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pereceres do CNE*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto]**.** https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/118969

Santos, P. C. S. (2015). *Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/22480

Silva, M. M. F. D. (2017*). Impacto da Avaliação Externa (AEE) em dois Agrupamentos da área concelhia do Porto: Um estudo exploratório baseado em análise documental*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação]. https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10013

Silva, J. J. B. (2020). *Avaliação Externa das Escolas [Dissertação de Mestrado*. Instituto Politécnico de Leiria].http://hdl.handle.net/10400.8/5777

Silvestre, M. J. S. G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas: efeitos da avaliação*. [Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/10836

Simões, G. M. J. (2011). *Auto-avaliação da escola : regulação de conformidade e regulação de emancipação.* [Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/3067

Soares, M. M. R. F. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de Autoavaliação das escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23437

Sousa, J. R. F. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal.* [Tese de Doutoramento. Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60319

Tavares, A. M. F. S. (2011). *Conhecer as representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de factores que a promovem.* [Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta]**.** https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1885

Tavares, A. M. F. S. (2021). *A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. [Tese de Doutoramento. Universidade Aberta].

Tomé, J. I. F. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa]**.** https://repositorio.ul.pt/handle/10451/828

Tristão, E. F. F. R. (2016). *A Autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25073

Valgôde, M. M. F. (2013). *Atitudes dos professores face à avaliação de escolas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25817

ANEXOS

Anexo 1- Parecer do CEISCH

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 090/2023

Título do projeto: *Avaliação Externa e Melhoria Curricular da Escola: O foco na colaboração docente*

Equipa de Investigação: Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda (IR), Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professor Doutor José Augusto Pacheco (Orientador), Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Doutora Filipa Seabra (Orientadora), Centro de Investigação em Educação, Universidade Aberta

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Avaliação Externa e Melhoria Curricular da Escola: O foco na colaboração docente*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 17 de julho de 2023.

O Presidente da CEICSH

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

APÊNDICES

Guião da entrevista individual (Diretores AE)

Justificação sobre os itens incluídos na construção do documento (apenas para uso interno da investigação):i)cruzar dados recolhidos na análise de conteúdo dos registos inscritos pelas equipas AEE, nos relatórios; ii) cruzar com dados recolhidos no Q3-questionário aos docentes, da AEE, concretamente, itens 3,4, 6, 8 – neste guião especificamente, o item 6 "As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola")

<table>
<tr><th colspan="3">Bloco PRÉVIO: LEGITIMAR A ENTREVISTA</th></tr>
<tr><td colspan="2">- Esclarecer os entrevistados quanto ao estudo;
- Motivar os entrevistados;
- Valorizar o contributo dos entrevistados;
- Assegurar a confidencialidade das informações, promovendo um clima de confiança;
- Asseverar procedimentos de ética da investigação
-Recolher informações de caraterização não- identificadoras</td><td>- Indicar, em linhas gerais em que consiste o trabalho de investigação;

- Pedir a colaboração dos entrevistados e afirmar a importância do seu contributo sincero;

- Informar os entrevistados da confidencialidade dos dados, por parte da investigadora, de modo que possam sentir-se à-vontade para expressar as suas ideias e opiniões;

- Garantir a informação sobre o resultado da investigação;

- Solicitar autorização para a entrevista;
- Dados a recolher: tempo de serviço no AE; tempo no cargo (ciclos de AEE envolvidos); formação na área da AEE.</td></tr>
<tr><th>Bloco</th><th>Objetivos do estudo</th><th>Questões</th></tr>
<tr><td>Bloco A
OPINIÕES SOBRE A AEE E O SEU IMPACTO NA MELHORIA DA ESCOLA</td><td>i) Participar na discussão acerca da Avaliação Externa das Escolas;
ii) Averiguar qual o impacto da AEE na melhoria destas Escolas;</td><td>1-Quer partilhar a sua opinião enquanto diretor/a sobre a AEE e sobre o impacto da mesma no AE que dirige (lembrando que a AEE envolve: uma fase prévia; a visita da equipa; a produção e envio do relatório para a escola; e finalmente, o direito a contraditório e sua resposta)?
2-Como considera que a AEE é percecionada pelos docentes do seu AE (é conhecida, é valorizada/desvalorizada, objeto de que tipo de ideias e opiniões; é-lhe atribuída alguma influência pelos docentes, de que tipo)?
3- Sobre os relatórios produzidos pela AEE (e os respetivos resultados e registos): que comentários lhe suscitam?
4- E no sentido inverso: que uso é/foi feito desses relatórios a posteriori (procurou-se usar as suas informações de alguma forma, que procedimentos foram usados nesse intuito; em que fase do ciclo se retomou a sua análise e com que finalidade; qual o seu impacto na busca de melhoria, por exemplo, para melhorar resultados, no próximo ciclo; para a melhoria de algum fator nas dinâmicas e procedimentos da Escola...)</td></tr>
</table>

Bloco B OPINIÕES SOBRE O QUADRO DE REFERÊNCIA DO IIIAEE	iii) Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado iv)Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas das lideranças acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"	5- Concretamente quanto a este IIIAEE: quais as considerações que lhe merece o seu Quadro de Referência? 6- O Domínio de Prestação do Serviço Educativo (em particular, no que concerne ao seu quarto campo de análise: Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), introduz uma linguagem um pouco diferente, nomeadamente falando de regulação. Qual o seu ponto de vista sobre esta terminologia (na sua opinião, o que pretenderá significar este termo "regulação"; usaria outra palavra?) Suscitou algum interesse, algum questionamento, na sua Escola? 7- Do seu ponto de vista, o indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo" pode ser observado, na sua escola, de alguma forma (concretamente em que situações ganha visibilidade; qual a dimensão dessa visibilidade)?
Bloco C PAPEL DOS DOCENTES NA MELHORIA DA ESCOLA	iv) Perceber as perspetivas das lideranças acerca do eventual contributo das práticas docentes na melhoria curricular da Escola v) Recolher sugestões de melhoria	8- Enquanto diretor, quais os fatores que mais valoriza na melhoria educativa da sua Escola? 9- Em que medida o trabalho docente e as práticas colaborativas docentes facilitam/dificultam, de alguma maneira atingir a melhoria da qualidade educativa da sua escola? 10- Quais as suas sugestões para que o trabalho docente possa ser mais decisivo na melhoria da Escola (quais os fatores que deveriam estar mais presentes; quais os constrangimentos que deveriam ser minorados)?
Bloco D SUGESTÕES AEE	v) Recolher sugestões de melhoria	11- Quer deixar algumas sugestões, relativamente ao próximo AEE (o que gostaria de alterar, acrescentar)?
Bloco FINAL: OUTRAS CONSIDERAÇÕES E AGRADECIMENTOS		
- Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas - Agradecer a colaboração - Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização		- Dar a conhecer aos entrevistados que a entrevista chegou ao fim, agradecendo, mas disponibilizando o uso da palavra para quaisquer comentários que considerem pertinentes, ou para mencionar ideias que não tenham sido levantadas; - Esclarecer que terão conhecimento prévio das transcrições para aferir do rigor e fidelidade das suas palavras e para, mais uma vez, declararem o seu consentimento na utilização das mesmas, ainda que sempre garantindo o anonimato e confidencialidade.

Bloco PRÉVIO: LEGITIMAR A ENTREVISTA		
- Esclarecer os participantes quanto ao estudo e à duração prevista para o *focus group*; - Motivar os participantes; - Valorizar o contributo dos entrevistados; - Assegurar a confidencialidade das informações, promovendo um clima de confiança; - Asseverar procedimentos de ética da investigação -Recolher informações de caraterização não- identificadoras		- Indicar, em linhas gerais em que consiste o trabalho de investigação e comunicar a duração prevista para o desenvolvimento do grupo focal, de cerca de uma hora; - Pedir a colaboração dos participantes e afirmar a importância do seu contributo sincero; - Informar os participantes da confidencialidade dos dados, por parte da investigadora, mas também entre os presentes, solicitando o comprometimento de todos, de modo que possam sentir-se à-vontade para expressar as suas ideias e opiniões; - Garantir a informação sobre o resultado da investigação; - Solicitar autorização escrita sobre a vontade em participar no grupo focal, mas asseverar o seu caráter voluntário e o direito de mudar de opinião quanto à mesma, em qualquer fase da investigação; - Dados a recolher: tempo de serviço no AE; tempo no cargo (ciclos de AEE envolvidos); tipo de envolvimento nas visitas da AEE; formação na área da AEE.
Bloco	**Objetivos do estudo**	**Tópicos**
Bloco A OPINIÕES SOBRE A AEE E O SEU IMPACTO NA MELHORIA DA ESCOLA	i) Participar na discussão acerca da Avaliação Externa das Escolas; ii) Averiguar qual o impacto da AEE na melhoria destas Escolas;	1- Apresentar o tema em discussão: a AEE Lembrando que a AEE envolve: uma fase prévia; a visita da equipa; a produção e envio do relatório para a escola; e finalmente, o direito a contraditório e sua resposta, solicitar que partilhem as suas opiniões sobre a AEE, sobre o que pensam que a AEE mais valoriza; o eventual impacto da AEE, nas escolas e na melhoria educativa; os seus relatórios e o uso que é feito deles.

Bloco B OPINIÕES SOBRE O QUADRO DE REFERÊNCIA DO IIIAEE	iii) Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado iv)Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas das lideranças intermédias acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"	2- Concretamente quanto a este III AEE: solicitar que comuniquem as suas considerações, se possível, também quanto ao seu Quadro de Referência 3- No campo de análise "Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva", do Domínio de Prestação do Serviço Educativo foi introduzida uma linguagem um pouco diferente, nomeadamente falando de regulação: solicitar que partilhem os seus pontos de vista sobre esta terminologia "Regulação entre pares e trabalho colaborativo": o que pretenderá significar, concretamente, o termo "regulação"; usariam outra palavra; que exemplos apontariam de regulação e trabalho colaborativo, na sua escola? 4- Como parte das visitas das equipas de Avaliação Externa das Escolas aos Agrupamento de Escolas, entre outros instrumentos, é solicitado aos docentes o preenchimento de um inquérito contendo afirmações, sobre as quais é solicitada a opção por um de diferentes gaus de concordância/discordância, incluindo a seguinte: "Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação nas suas práticas pedagógicas". Na sua opinião, o que pretenderá significar o termo autorregulação? Usaria outra palavra? Qual?
Bloco C PAPEL DOS DOCENTES NA MELHORIA DA ESCOLA	iv) Perceber as perspetivas das lideranças sobre o eventual contributo das práticas docentes na melhoria curricular da Escola	5- Focando a atenção nos docentes e no seu trabalho, no dia-a-dia das escolas, convidar à discussão e, se possível, à concretização com alguns exemplos, sobre um eventual impacto positivo/negativo do trabalho docente e das práticas colaborativas docentes na melhoria da qualidade educativa da escola
Bloco D SUGESTÕES AEE	v) Recolher sugestões de melhoria	6- Convidar os participantes a partilharem as suas ideias e sugestões sobre o modo como o trabalho docente poderia ser mais decisivo na melhoria da Escola (quais os fatores que deveriam estar mais presentes; quais os constrangimentos que deveriam ser minorados)? 7- Convidar os participantes a partilharem as suas ideias e sugestões, relativamente ao próximo AEE (o que gostariam de alterar, acrescentar)
Bloco FINAL: OUTRAS CONSIDERAÇÕES E AGRADECIMENTOS		
- Dar oportunidade aos participantes de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas - Agradecer a colaboração - Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização		- Dar a conhecer aos participantes que a discussão chegou ao fim, agradecendo, mas disponibilizando o uso da palavra para quaisquer comentários que considerem pertinentes, ou para mencionar ideias que não tenham sido levantadas; - Esclarecer que terão conhecimento prévio das transcrições para aferir do rigor e fidelidade das suas palavras e para, mais uma vez, declararem o seu consentimento na utilização das mesmas, ainda que sempre garantindo o anonimato e confidencialidade.

Guião da entrevista de grupo focal

(Coordenadores da Equipa de Autoavaliação; docentes coordenadores de departamento: grupos 100, 110; coordenadores de estabelecimentos com pré-escolar e/ou 1º ciclo do ensino básico)

Justificação sobre os itens incluídos na construção do documento (apenas para uso interno da investigação):i)cruzar dados recolhidos na análise de conteúdo dos registos inscritos pelas equipas AEE, nos relatórios; ii) cruzar com dados recolhidos no Q3-questionário aos docentes, da AEE, concretamente, itens 3, 4, 6, 8 – neste guião especificamente, os itens 4 (os docentes utilizam mecanismos de autorregulação nas suas práticas pedagógicas) e 6 (As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola).

<table>
<tr><th colspan="3">Bloco PRÉVIO: LEGITIMAR A ENTREVISTA</th></tr>
<tr><td colspan="2">- Esclarecer os participantes quanto ao estudo e à duração prevista para o focus group;
- Motivar os participantes;
- Valorizar o contributo dos entrevistados;
- Assegurar a confidencialidade das informações, promovendo um clima de confiança;
- Asseverar procedimentos de ética da investigação
-Recolher informações de caraterização não- identificadoras</td><td>- Indicar, em linhas gerais em que consiste o trabalho de investigação e comunicar a duração prevista para o desenvolvimento do grupo focal, de cerca de uma hora;

- Pedir a colaboração dos participantes e afirmar a importância do seu contributo sincero;

- Informar os participantes da confidencialidade dos dados, por parte da investigadora, mas também entre os presentes, solicitando o comprometimento de todos, de modo que possam sentir-se à-vontade para expressar as suas ideias e opiniões;

- Garantir a informação sobre o resultado da investigação;

- Solicitar autorização escrita sobre a vontade em participar no grupo focal, mas asseverar o seu caráter voluntário e o direito de mudar de opinião quanto à mesma, em qualquer fase da investigação;
- Dados a recolher: tempo de serviço no AE; tempo no cargo (ciclos de AEE envolvidos); tipo de envolvimento nas visitas da AEE; formação na área da AEE.</td></tr>
<tr><th>Bloco</th><th>Objetivos do estudo</th><th>Tópicos</th></tr>
</table>

Bloco A OPINIÕES SOBRE A AEE E O SEU IMPACTO NA MELHORIA DA ESCOLA	i) Participar na discussão acerca da Avaliação Externa das Escolas; ii) Averiguar qual o impacto da AEE na melhoria destas Escolas;	1- Apresentar o tema em discussão: a AEE Lembrando que a AEE envolve: uma fase prévia; a visita da equipa; a produção e envio do relatório para a escola; e finalmente, o direito a contraditório e sua resposta, solicitar que partilhem as suas opiniões sobre a AEE, sobre o que pensam que a AEE mais valoriza; o eventual impacto da AEE, nas escolas e na melhoria educativa; os seus relatórios e o uso que é feito deles.
Bloco B OPINIÕES SOBRE O QUADRO DE REFERÊNCIA DO IIIAEE	iii) Analisar a forma como o Quadro de Referência do III Ciclo AAE é percecionado iv)Perceber, particularmente, quanto ao Domínio de Prestação do Serviço Educativo e no que concerne ao seu quarto campo de análise (Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva), quais as perspetivas das lideranças intermédias acerca do indicador "Regulação entre pares e trabalho colaborativo"	2- Concretamente quanto a este III AEE: solicitar que comuniquem as suas considerações, se possível, também quanto ao seu Quadro de Referência 3- No campo de análise "Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva", do Domínio de Prestação do Serviço Educativo foi introduzida uma linguagem um pouco diferente, nomeadamente falando de regulação: solicitar que partilhem os seus pontos de vista sobre esta terminologia "Regulação entre pares e trabalho colaborativo": o que pretenderá significar, concretamente, o termo "regulação"; usariam outra palavra; que exemplos apontariam de regulação e trabalho colaborativo, na sua escola? 4- Como parte das visitas das equipas de Avaliação Externa das Escolas aos Agrupamento de Escolas, entre outros instrumentos, é solicitado aos docentes o preenchimento de um inquérito contendo afirmações, sobre as quais é solicitada a opção por um de diferentes gaus de concordância/discordância, incluindo a seguinte: "Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação nas suas práticas pedagógicas". Na sua opinião, o que pretenderá significar o termo autorregulação? Usaria outra palavra? Qual?
Bloco C PAPEL DOS DOCENTES NA MELHORIA DA ESCOLA	iv) Perceber as perspetivas das lideranças sobre o eventual contributo das práticas docentes na melhoria curricular da Escola	5- Focando a atenção nos docentes e no seu trabalho, no dia-a-dia das escolas, convidar à discussão e, se possível, à concretização com alguns exemplos, sobre um eventual impacto positivo/negativo do trabalho docente e das práticas colaborativas docentes na melhoria da qualidade educativa da escola

Bloco D SUGESTÕES AEE	v) Recolher sugestões de melhoria	6- Convidar os participantes a partilharem as suas ideias e sugestões sobre o modo como o trabalho docente poderia ser mais decisivo na melhoria da Escola (quais os fatores que deveriam estar mais presentes; quais os constrangimentos que deveriam ser minorados)? 7- Convidar os participantes a partilharem as suas ideias e sugestões, relativamente ao próximo AEE (o que gostariam de alterar, acrescentar)
Bloco FINAL: OUTRAS CONSIDERAÇÕES E AGRADECIMENTOS		
- Dar oportunidade aos participantes de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas - Agradecer a colaboração - Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização		- Dar a conhecer aos participantes que a discussão chegou ao fim, agradecendo, mas disponibilizando o uso da palavra para quaisquer comentários que considerem pertinentes, ou para mencionar ideias que não tenham sido levantadas; - Esclarecer que terão conhecimento prévio das transcrições para aferir do rigor e fidelidade das suas palavras e para, mais uma vez, declararem o seu consentimento na utilização das mesmas, ainda que sempre garantindo o anonimato e confidencialidade.

Questionário sobre Avaliação Externa de Escolas - Docentes

Este questionário é uma versão adaptada do original, elaborado pela Equipa MAEE e integrado no projeto *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal* (MAEE) - PTDC/CED-EDG/30410/2017, tendo como objetivos *conhecer o grau de satisfação dos docentes e dos diretores com o processo de avaliação externa* das escolas e *identificar efeitos e mecanismos de mudança da avaliação externa,* com especial enfoque neste 3.º ciclo avaliativo.

Desenvolve-se no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, estando focado, concretamente, no conhecimento das perspetivas dos docentes sobre o eventual impacto deste 3.º ciclo da AEE na melhoria da escola, no que concerne ao papel dos docentes e à promoção da colaboração profissional.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração através da resposta às questões que se seguem, sendo assegurados a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos.

Caso deseje algum esclarecimento adicional, agradeço o contacto através do email helenamir@gmail.com.

A sua participação é fundamental.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

A doutoranda, Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Consentimento Informado

Declaro ter lido e compreendido as informações. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, poder solicitar o acesso aos dados para retificação, atualização e até mesmo eliminação dos mesmos. Foram-me fornecidos os contactos para esclarecimento de dúvidas. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que deles decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato.

Nestas circunstâncias, aceito participar neste estudo, tal como é apresentado.

☐

Grupo I- Caraterização

1. Género: _____

2. Idade: _____

3. Habilitação académica mais elevada que possui: _____

4. Tempo de serviço: _____ 5. Grupo de recrutamento: _____

6. Situação profissional

	Contratado/a		Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
	Quadro de Agrupamento (QA); Quadro de Escola Não Agrupada (QENA)		

7. Formação sobre Avaliação Externa de Escolas NÃO SIM Qual_____

8. Número de participações em atividades da Avaliação Externa de Escolas, ao longo da carreira

(por favor, assinale com uma cruz o Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) em que participou: I AEE (1° ciclo- -2006-2011); II AEE (2° ciclo -2011-2017); III AEE (3° ciclo -2018-...)

PAINÉIS	I AEE		Painel_____					
	III AEE		Painel_____					
	III AEE		Painel_____					
VISITAS			I AEE		II AEE		III AEE	
QUESTIONÁRIOS			I AEE		II AEE		III AEE	

Grupo II- Opinião sobre o impacto do 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas

10. Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria da gestão do Agrupamento

Nenhum Reduzido Médio Elevado Muito Elevado Não Sei/Não estive envolvido/a

11. Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria da qualidade educativa do Agrupamento

Nenhum Reduzido Médio Elevado Muito Elevado Não Sei/Não estive envolvido/a

12. Qual a sua opinião sobre o impacto do III AEE na melhoria dos resultados escolares

Nenhum Reduzido Médio Elevado Muito Elevado Não Sei/Não estive envolvido/a

13. Qual a sua opinião sobre os fatores mais valorizados pela Equipa de AEE, nesta sua última visita ao Agrupamento

Incidência na observação/auscultação											
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a	
Incidência no apoio à melhoria											
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a	
Incidência na prestação de contas											
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a	
Incidência na imposição de diretivas											
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a	

Outro fator

_____

14- Qual a sua opinião sobre fatores importantes para que a ação da Avaliação Externa das Escolas fosse mais ajustada às necessidades de melhoria da qualidade educativa do seu Agrupamento?

Importância do ajustamento do momento da visita e do período de duração de cada ciclo										
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a
Importância do posicionamento transparente, dialogante e formativo, de apoio ao Agrupamento, pela equipa										
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a
Importância do conhecimento e valorização dos contextos do Agrupamento										
Nenhuma		Reduzida		Média		Elevada		Muito Elevada		Não Sei/Não estive envolvido/a

Outro fator_____

Grupo III- Opiniões sobre o papel dos docentes na melhoria da escola

15. Neste 3.º ciclo de AEE, no Domínio de Prestação do Serviço Educativo, foi introduzida uma linguagem um pouco diferente da anterior, falando de "autorregulação"; "regulação entre pares e trabalho colaborativo"; e "regulação pelas lideranças". Na sua opinião, o que pretenderá significar o termo autorregulação?

(por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica o termo)

Autocrítica		Autoavaliação		Melhorar o que eu fiz		Ajustar a nossa prática	
Não sei		Outra		Qual?			

16- Na sua opinião, o que pretenderá significar a "regulação entre pares"? (por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica a expressão)

Sugestões para correr melhor.		Entreajuda		Uniformizar		Partilha	
Entendimento entre as duas partes		Policiamento		Reflexão sobre a prática		Articulação	
Não sei		Outra		Qual?			

17- Na sua opinião, o que pretenderá significar a "regulação pelas lideranças"? (por favor, assinale com uma cruz o item que, na sua opinião, melhor identifica a expressão)

Direcionamento		Vigilância		Avaliação		Controlo	
Normalização de procedimentos		Apoio		Mostrar evidências		Prestação de contas	
Não sei		Outra		Qual?			

18. Qual a sua opinião sobre o impacto do trabalho colaborativo docente na melhoria da escola

Nenhum ☐ Reduzido ☐ Médio ☐ Elevado ☐ Muito Elevado ☐ Não Sei ☐

19. Que relevância considera que as lideranças (diretor e coordenador do seu departamento) atribuem ao papel dos docentes na melhoria da qualidade educativa do seu Agrupamento?

19.1. Diretor

Nenhum ☐ Reduzido ☐ Médio ☐ Elevado ☐ Muito Elevado ☐ Não Sei ☐

19.2. Coordenador de Departamento

Nenhum ☐ Reduzido ☐ Médio ☐ Elevado ☐ Muito Elevado ☐ Não Sei ☐

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 2- Síntese de resultados do Estado da Arte

DISSERTAÇÕES	
ANO 2009 2 DISSERTAÇÕES	Autor: Duarte, Maria Fernanda Lopes Ferreira Referência: http://hdl.handle.net/10773/1052 Instituição: Universidade de Aveiro Curso: Ciências da Educação - Administração e Políticas Educativas Assunto: Articulação e Sequencialidade, entre níveis e ciclos de ensino, como temáticas nucleares desenvolvidas em agrupamentos verticais de escolas, na ótica das equipas de AEE. Resumo: "Faremos esta leitura a partir de um enquadramento baseado nos modelos organizacionais de escola como burocracia, por um lado, e escola como sistema debilmente articulado, por outro, por entendermos serem as lentes que melhor traduzem, na nossa óptica, a realidade nos agrupamentos de escolas, no período em estudo, tal como é descrita nos relatórios da avaliação externa. Foi opção metodológica a investigação qualitativa (análise de conteúdo), a partir dos relatórios de avaliação externa, em curso, usando um material público, atual e pertinente, capaz de nos transmitir uma dada visão sobre as práticas e conceitos de articulação e sequencialidade recolhidas em contexto escolar. Apresentamos como inferência que apesar de institucionalmente unidos, os docentes de um agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias".
	Autor:Tomé, Joana Isabel Fernandes Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/828 Instituição: Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional) Assunto: Organização e gestão das escolas e avaliação organizacional dos Estabelecimentos de ensin o no âmbito da AEE Resumo: "o relatório aborda a organização e gestão das escolas, e avaliação organizacional dos Estabelecimentos de ensino no âmbito da Avaliação Externa das escolas, como um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das mesmas, numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo. O quadro teórico incluiu uma pequena reflexão/descrição das questões inerentes à evolução do Sistema Educativo em Portugal e em especial à organização e gestão das escolas e à avaliação (Auto-avaliação e avaliação externa), sendo invocadas as problemáticas e os conceitos específicos, princípios, critérios e instrumentos. O estudo utilizou, os relatórios produzidos pela AEE, e a técnica de análise de conteúdo. O estudo incidiu sobre o universo dos relatórios de avaliação externa dos 100 Estabelecimentos de ensino participantes, no ano letivo de 2006/07. Os resultados apontam para cinco ideias-chave: sistema educativo, organização e gestão das escolas, auto-avaliação, avaliação externa e melhoria do ensino".
DISSERTAÇÕES	
ANO 2010 6 DISSERTAÇÕES	Autor: Domingos, Clara Manuela de Jesus Referência: https://ria.ua.pt/handle/10773/3680 Instituição: Universidade de Aveiro Curso: Ciências da Educação (Administração e Políticas Educativas) Assunto: Impacto decorrente da aplicação pela IGE do Programa de AEE, que decorre desde 2006, em Portugal- auscultação das opiniões dos docentes num Agrupamento de Escolas intervencionado no âmbito do referido programa inspetivo; identificar algumas evidências dos efeitos da AEE no Estabelecimento de ensino que a ela foram sujeitos ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem Resumo: "Investigação qualitativa baseada na auscultação das opiniões dos docentes de um Agrupamento de Escolas intervencionado no âmbito do referido programa inspectivo. Este trabalho, procura identificar algumas evidências dos efeitos da AEE, ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem".
	Autor: Fonseca, António Manuel Amaral Referência: https://ria.ua.pt/handle/10773/3683 Instituição: Universidade de Aveiro Curso: Ciências da Educação (Administração e Políticas Educativas) Assunto: analisar a eventual relação avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.° ano e do 12.° ano. Resumo: "A investigação consubstanciou-se, numa fase inicial, na verificação da relação entre a posição obtida pelas escolas nos rankings nacionais (9.°ano, 12.° ano e 9.°+12.° ano) e os resultados atribuídos pela IGE no processo de avaliação externa dessas mesmas escolas.Posteriormente, caracterizaram-se os processos, o uso e os fins dados à auto-avaliação dessas mesmas escolas, com base no olhar da IGE patente nos respectivos relatórios de AEE. Os resultados do estudo apontaram para uma avaliação externa de "teor burocrático", que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efectivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. Parece ainda poder inferir-se, pelo menos em alguns casos, a existência de um "contágio positivo" entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas "melhor" posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela Inspecção-Geral da Educação no domínio da capacidade de auto-regulação e melhoria".

Autor:Frade, Ana Sílvia Bernardo Vinhas Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2561
Instituição: Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Avaliação em Educação)
Assunto: Descrição dos processos e ações da dinâmica inspectiva da avaliação externa e a identificação de alterações ao funcionamento da ETNA, com base na percepção dos formadores desta escola (Marinha Portuguesa), em relação à avaliação externa e às mudanças daí decorrentes
Resumo: "impacto da AEE numa escola da Marinha Portuguesa e as consequências da sua utilização na identificação e promoção da melhoria da Instituição Escolar. Os objectivos gerais deste trabalho requerem a descrição dos processos e ações da dinâmica inspetiva da AEE e a identificação de alterações ao funcionamento da ETNA, com base na percepção dos formadores desta escola, em relação à avaliação externa e às mudanças daí decorrentes. A técnica de recolha de informação foi a entrevista individual, planeada especificamente para o efeito. Ao nível da análise documental, os documentos analisados, nomeadamente Instruções Permanentes (IP) e Relatórios de Inspecção interna e externa, estão associados ao processo de acção da Escola. As alterações ao funcionamento da escola, derivadas da exposição ao processo de avaliação externa, revelam uma melhoria significativa da sua qualidade educativa, correspondente a um consequente desenvolvimento organizacional. Não se pode deixar de ressalvar a articulação a processos de auto-avaliação integrados no funcionamento da própria escola, resultando esta auto-análise numa "mais-valia" organizacional, conducente a uma efetiva melhoria da qualidade da educação. Em última análise, a presente investigação parece evidenciar que a complementaridade entre a AEE e a sua auto-avaliação propiciam a eficácia e a melhoria da qualidade educativa".

Autor: Lopes, Georgina Florbela Fernandes Dinis de Campos Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15562
Instituição: Universidade de Coimbra Curso: Ciências da Educação (Supervisão pedagógica e Formação de Formadores)
Assunto: Estudo do impacto da AEE em escolas do Centro, em 2006-2007
Resumo: "A AEE, levada a efeito por equipas da IGE, nas quais se incluem outros avaliadores externos, provenientes, na sua maioria, do Ensino Superior, constitui-se como elemento regulador e promotor da qualidade educativa. Considerando verosímil a premissa enunciada, impõe-se viabilizar uma análise específica e rigorosa do impacto dessa Avaliação Externa na aprendizagem profissional e organizacional das Unidades de Gestão (UG) intervencionadas pela IGE, na área da Delegação Regional do Centro (DRC), no decurso do ano lectivo de 2006/2007. Esta investigação versa, especificamente, sobre as ações de melhoria efectuadas pelas UG, com vista à superação das debilidades, indicadas pelos Relatórios de Avaliação Externa e quais os resultados provindos dessas diligências. Caso não tenham sido tomadas quaisquer medidas, quais os motivos dessa inércia. A população-alvo contemplada neste estudo abrange todas as dezanove UG intervencionadas pelas equipas de AE, no período em análise, todavia, são treze as constituintes da amostra. Um Agrupamento de Escolas não se dispôs a participar e as restantes cinco UG, nunca nos remeteram os dados solicitados, embora tenham, inicialmente, acedido colaborar. Agrupámos as debilidades, elencando oito categorias, nomeadamente: Articulação/sequencialidade; Monitorização das práticas lectivas; Resultados académicos; Questões organizacionais; Auto-avaliação; Formação; Tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e Trabalho docente colaborativo. Todas as UG procuraram atuar de forma consentânea com a exigência das situações, diligenciando no sentido de debelar as fragilidades apontadas. Os resultados obtidos vieram a revelar-se profícuos, principalmente, no que concerne à ação pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os docentes, ambas com repercussões positivas nos resultados académicos. Tais préstimos revelam a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidas na AEE, levada a efeito pela IGE, evidenciando quão profícua foi a intervenção desta organização. À data da recolha dos dados, cerca de 54% das UG, ainda aguardavam resultados. Os motivos dessa situação ficavam a dever-se, sobretudo, ao não apuramento final do produto das medidas implementadas".

Autor: Pinto, Daniela Filipa Ferreira Referência: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54991
Instituição: Universidade do Porto Curso: Ciências da Educação
Assunto: O processo de AEE e de acompanhamento das escolas no âmbito da IGE: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida- reflexões produzidas em torno das funções e efeitos que as actividades inspetivas, em especial, no âmbito da avaliação externa e do acompanhamento, podem representar para as escolas
Resumo: "Este relatório pretende constituir-se como um elemento de caracterização e reflexão acerca da experiência de estágio vivenciada na IGE, em particular no âmbito dos programas de AEE e de Acompanhamento. Esta caracterização é realizada a vários níveis, passando pela descrição do processo de entrada e integração no local de estágio, pela forma como este se desenvolveu, tendo em consideração a natureza da intervenção na instituição, bem como, pela reflexão acerca do lugar e do papel das Ciências da Educação neste contexto. A caracterização do processo de estágio é acompanhada, neste relatório, de um conjunto de reflexões produzidas em torno das funções e efeitos que as actividades inspectivas, em especial, no âmbito da avaliação externa e do acompanhamento podem representar para as escolas. Num período em que as instituições escolares assumem crescentes responsabilidades e exigências, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social, a avaliação, perspectivada numa lógica indutora de melhoria das práticas educativas e organizacionais das escolas, assim como, o acompanhamento e apoio a que estas instituições educativas devem ter acesso, ampliam o seu significado e pertinência. A sua relevância é ainda alargada pelas lógicas de autonomia que, do ponto de vista discursivo, se pretendem instituir e que potenciam, por um lado, o recurso à avaliação e acompanhamento como instrumento de melhoria, mas também como forma de o poder central manter a regulação e o controlo das organizações escolares. A partir desta perspetiva, e através da análise de referenciais legislativos, teóricos e contextuais, discute-se, neste relatório, a forma como a atuação destas atividades desenvolvidas pela IGE podem contribuir de forma efetiva para a melhoria do sistema educativo."

	Autor: Santos, Ana Maria Coruche Referência: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/118969 Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Curso: Ciências da Educação (Avaliação Institucional) Assunto: A avaliação externa das escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pereceres do CNE. Resumo: "compreensão sobre as concepções, finalidades e procedimentos, no âmbito da avaliação das escolas, assim como efeitos da avaliação gerados no sistema educativo, em geral. C*orpus* de análise, constituído por: i) três normativos legais: a Lei n.º49/2005, de 30 de Agosto (2ª alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo), que estabelece o quadro geral do sistema educativo; a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que regulamenta a Avaliação das escolas do ensino não Superior e o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, que regulamenta a constituição do grupo de trabalho que terá como função designar os peritos e definir as formas de aplicação e de desenvolvimento, quer da Autoavaliação, quer da avaliação externa; ii) três relatórios da IGE, correspondentes aos anos lectivos de 2006 a 2009 e iii) dois Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer n.º 5/2008 e Parecer n.º 3/2010. Este trabalho de investigação permitiu-me concluir que a AEE, em Portugal, tem como principal finalidade a melhoria do sistema educativo, em geral, e a cultura de avaliação das escolas, em particular. Os dados revelam, contudo, que são ainda muito exíguas as práticas de auto-avaliação nas escolas, visíveis nas classificações atribuídas a este fator, e expressas nos relatórios da IGE no âmbito da avaliação externa das escolas. Os dados indicam, ainda, que a avaliação externa tem gerado alguns efeitos a este nível, nomeadamente o de produzir práticas internas de reflexão sobre a vida da escola e a qualidade dos resultados escolares dos alunos. Neste encalço, situam-se também os pareceres e sugestões produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão conselheiro do Ministério da Educação, e que têm contribuído para aferir procedimentos ao nível da operacionalização do modelo de avaliação externa das escolas, em curso."
	TESE
ANO 2011 1 TESE 7 DISSERTAÇÕES	Autor: Simões, Graça Maria Jegundo Referência: http://hdl.handle.net/10451/3067 Instituição: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação Curso: Educação (Administracão e Política Educacional Assunto: Autoavaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação Resumo: tese é o produto de uma investigação naturalista, realizada em três escolas secundárias públicas de uma mesma cidade, focalizada nas suas práticas de avaliação interna, procurando compreender a sua relação com a regulação social da educação, numa perspectiva construtivista da análise das políticas públicas, que considera tanto o contexto da sua formulação como o da sua execução. A metodologia assentou num dispositivo de entrevistas colectivas, correspondentes a supostos núcleos de regulação de cada escola, envolvendo docentes, alunos, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa; aos Presidentes dos Conselhos Executivos foram também feitas entrevistas, mas individualmente. A natureza qualitativa e a feição etnográfica foram ainda vincadas pela opção analítica e interpretativa de pôr em diálogo directo e transparente as palavras dos actores entrevistados e as da investigadora, o que se consuma e revela na apresentação em colunas do estudo empírico. Estando as práticas de avaliação associadas a referenciais pós-burocráticos, de regulação pelos resultados e com uma gramática muito neo-liberal centrada na racionalização económica, mas atravessadas por dilemas mais gerais da reconfiguração do Estado, entre a regulação transnacional e a regulação local, procurámos analisar como se resolvem estes dilemas na acção concreta das escolas, ou seja, como combinam elas a regulação vertical com a regulação horizontal e as pressões de controlo com os impulsos autonómicos. A sustentação teórica fez-se então a partir da análise das políticas públicas, ou da acção pública, mas cruzada com a análise organizacional, numa rede pluri-paradigmática discreta, da qual se destacam os seguintes eixos conceptuais: a escola no centro da acção pública; a avaliação como instrumento de regulação cruzada; a auto-avaliação como estratégia de emancipação; as competências colectivas como construções operacionais de emergência. Os resultados não sustentam qualquer tese geral e generalizável, nem alimentam qualquer desejo de conhecimento instrumental, mas sustentam lições e reflexões emancipatórias, no sentido de produção de argumentos críticos que revelam avessos, mas que também fundamentam a abertura do campo de escolhas, a partir das possibilidades inerentes e emergentes nas escolas, como efectivos centros de acção pública. A auto-avaliação não se configura ainda como estratégia verdadeiramente interpelativa das práticas, emergindo num quadro global de exterioridade, entre o referencial burocrático sedimentado e o referencial tecnocrático circulante, mas ao mesmo tempo surge protegida dos seus fundamentalismos, em processos brandos de apropriação pelas escolas, que dão conta do seu natural impulso autonómico. As possibilidades lêem-se no cruzamento deste impulso autonómico mais do que comprovado, com o também natural impulso de defesa em contextos agressivos, como o que tem sido experienciado pelos docentes e pela escola pública. As possibilidades entrelêem-se ainda na trama de competências colectivas que se podem activar em torno dos processos de auto-avaliação, tecendo a escola como verdadeiro espaço público.
	DISSERTAÇÕES
	Autor: Duarte, Olga Maria Vargas da Fonseca Referência: http://hdl.handle.net/10174/18361 Instituição: Universidade de Évora Curso: Ciências da Educação (Administração e Gestão Educacional) Assunto: Auto-avaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de caso num agrupamento vertical de escolas. Dar a conhecer o impacto dum processo de auto-avaliação levado a efeito num Agrupamento de escolas e retratar as expectativas que se desenvolveram em torno do mesmo, bem como os efeitos provocados e as dinâmicas que se geraram na organização após conclusão do processo de avaliação. Em suma, pretende-se analisar/elencar o que mudou como consequência do processo de auto-avaliação Resumo: "A avaliação das escolas tem vindo a adquirir nas últimas décadas um peso acrescido na opinião pública, bem como nas políticas educativas introduzidas pelos Estados nos sistemas educativos e na investigação educacional, sendo vista pelos vários agentes sociais, económicos e políticos como um instrumento fundamental para a promoção da qualidade das escolas e para a credibilização destas nos sistemas de ensino. Há semelhança de outros países ocidentais (como é o caso dos EUA e do Reino Unido) também em Portugal a avaliação ultrapassou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, deixando de incidir apenas sobre os resultados escolares dos alunos para passar a incidir também na ação dos professores, na actividade das escolas e na definição e implementação das políticas educativas. No nosso país foi fundamentalmente a partir da década de noventa do século passado que se começou a assistir à notoriedade desta temática, a qual se

tem evidenciado através do retorno aos exames nacionais (inicialmente no 12° ano e posteriormente no 9° ano), à generalização das provas de aferição no final dos 1° e 2° ciclos do ensino básico, à publicitação de rankings das escolas e ainda à reorientação da actividade da IGE que, tradicionalmente mais vocacionada para a verificação da conformidade normativa e para a execução da atividade disciplinar, passou a estar direcionada para programas de auditoria e de avaliação externa das escolas (Afonso, Natércia, 2001, p.5). Com menor visibilidade, porém de igual importância, a avaliação das escolas também se tem feito sentir no âmbito de projetos/programas de avaliação, de onde se salientam o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias), a Aferição da Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas e, mais recentemente, o Programa de Avaliação Externa das Escolas. A prática de auto-avaliação das escolas tem-se caracterizado por um exercício de carácter mais pontual, o que se deve, na opinião de Meuret (citado por Azevedo, 2005, p. 57), ao facto de ser praticada de forma isolada, de nem sempre ser coerente nem com o funcionamento do Estabelecimento de ensino nem com os processos externos de regulação. Ainda assim, indiscutivelmente, a tónica do desenvolvimento das organizações educativas é cada vez mais colocada na sua capacidade de se autoavaliarem. A investigação empírica baseia-se num estudo de caso, partindo de contributos de natureza qualitativa e quantitativa, sustentado na recolha de dados em inquéritos por entrevista e por questionário".

Autor: Loureiro, José António dos Santos Referência: http://hdl.handle.net/10451/6301
Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional),
Assunto: A ação do director de escola em contexto de avaliação externa: funções e decisões O modo como o diretor se "movimenta" face às diversas questões e problemas com que é confrontado; como decide face às mesmas questões e problemas com que é confrontado.
Resumo: "como o diretor de um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, desenvolveu o seu trabalho tendo em conta os eixos de análise relativos aos papéis e funções, (e o modo como exerce a liderança) e a tomada de decisão. Importa referir que, este trabalho foi efetuado em contexto de AEE, realizada pela IGE. Para a realização do trabalho partiu-se de duas interrogações, sendo uma, o modo como o director se "movimenta" face às diversas questões e problemas com que é confrontado, e outra, como decide face às mesmas questões e problemas com que é confrontado. O trabalho foi desenvolvido recorrendo a um modelo de investigação empírico, construído com informação qualitativa, obtida através de duas inquirições e uma entrevista ao director do agrupamento. Os resultados das inquirições revelam uma permanente preocupação do diretor relativamente aos papéis relacionais e às funções administrativas, tendo em conta o contexto vivido, face à Avaliação Externa de escola levada a cabo pela IGE. Por seu turno, a entrevista revela, por parte do diretor, processos de tomada de decisão ativos face ao insucesso dos alunos, em determinadas circunstâncias, bem como em relação à indisciplina de um grupo de alunos, num determinado contexto. No último capítulo são feitas algumas recomendações, com o objetivo de contribuir para que a "presença" do director seja mais notada e a sua acção seja mais centrada na "gestão da liderança" e nos papéis relacionais, em detrimento das funções administrativas, mobilizando toda a comunidade educativa para uma participação mais efectiva na vida do agrupamento, contribuindo deste modo para a melhoria do "clima de escola".

Autor: Maia, Isabel Cristina Guerreiro Pimentel Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18027
Instituição: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra Curso: Gestão
Assunto: Diagnóstico dos processos de auto-avaliação nas Instituições de ensino público não-superior: a influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação
Resumo: "A Lei n° 31/2002, de 20 de dezembro, estabeleceu o carácter obrigatório da avaliação das Instituições Públicas de Ensino Não-Superior (IPENS), assumindo a complementaridade entre dois tipos de avaliação na escola: a auto-avaliação e a avaliação externa. Esta última, sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE), pretende catalisar uma cultura de auto-avaliação e validar os processos implementados nas escolas, induzindo boas práticas. Contudo, a não indicação pelo legislador de um modelo de auto-avaliação, associada à falta de formação e competências nesta temática por parte dos actores internos à escola e à falta de liderança forte na implementação de todo o processo, explica, em muitas escolas, a fraca sustentabilidade do processo de auto-avaliação. O presente trabalho pretende fazer um diagnóstico dos processos existentes, analisando o nível de envolvimento dos vários actores do sistema educativo e identificando algumas das ferramentas e metodologias utilizadas pelas escolas. Paralelamente, pretende-se verificar que tipo de impacto tem tido a actual avaliação externa, cujo primeiro ciclo acaba de se concluir, na auto-avaliação das escolas. Com esse intuito, foi desenvolvido e administrado um inquérito por questionário a todas as escolas já avaliadas pela IGE, tendo-se obtido resposta de 291 instituições, o que corresponde a uma taxa de retorno de cerca de 40%. Os resultados obtidos permitem afirmar que as escolas estão a aprofundar progressivamente os seus processos de avaliação, abrindo-se cada vez mais a novos grupos e recorrendo a uma maior diversidade de instrumentos. No entanto, existem níveis de maturidade dos processos muito diferenciados, em que não raras vezes a auto-avaliação tem um carácter pouco estruturado e sistemático. Detectaram-se também algumas evidências de que algumas instituições estão a contratualizar externamente todo o processo, o que contraria o desenvolvimento de uma cultura organizacional de qualidade e melhoria, transformando a auto-avaliação num mero cumprimento normativo. Parece, assim, haver necessidade de orientações mais claras, combinadas com um maior comprometimento das lideranças no processo, de modo a tornar a auto-avaliação um processo holístico, sistemático e contínuo, capaz de promover a Excelência nas Escolas".

Autor: Melo, Cláudia Daniela Referência: https://ria.ua.pt/handle/10773/7197
Instituição: Universidade de Aveiro Curso: Ciências da Educação (Administração e Políticas Educativas)
Assunto: A melhoria da escola sob o prisma da avaliação
Resumo: "Perceber em que medida é que o Programa de AEE está a contribuir para a melhoria das escolas. Conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola; perceber se a AEE se constitui como um instrumento útil para os seus avaliados; problematizar a articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de auto-avaliação; conhecer o papel e os contributos dos diferentes actores da escola na auto-avaliação; compreender o contributo da AEE para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria; sintetizar os processos de melhoria operados, em curso e programados; e conhecer a importância que os actores atribuem à avaliação de escolas (tanto à AEE como à auto-avaliação) foram os sete objectivos que definimos com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo. A avaliação das escolas, com as constantes mudanças que a história da educação nos últimos 30 anos em Portugal apresenta, é determinante para garantir o controlo administrativo, a prestação de contas e a introdução de algumas ações de melhoria no sistema educativo. Optámos por realizar este estudo segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o estudo de caso como a metodologia mais apropriada e a análise documental e a entrevista como técnicas de recolha de dados. Os resultados do caso estudado mostraram-se favoráveis aos propósitos da IGE, uma vez que este processo de avaliação externa fomentou claramente o trabalho de auto-avaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes actores escolares".

Autor: Pereira, Ricardo Jorge Carvalho Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/2116
Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Avaliação)
Assunto: Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo
Resumo: "Conhecer se a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo. Este trabalho tem como objecto de estudo a Avaliação Institucional, nas suas modalidades externa e interna. Nos últimos anos, entre nós, a avaliação institucional escolar tem tido um crescente protagonismo no contexto das políticas educativas. Este facto tem conduzido à concretização de vários modelos de avaliação de escolas e, desde dois mil e seis, o programa Avaliação Externa das Escolas está no terreno, tendo-se concluído, no presente ano, o 1º ciclo desta avaliação, que abrangeu a totalidade das escolas portuguesas, pelo que procuramos com este estudo conhecer se a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo. Este trabalho tem como objecto de estudo a Avaliação Institucional, nas suas modalidades externa e interna. Procura mobilizar um quadro conceptual caracterizando diferentes perspectivas da Avaliação Institucional e problematizar alguns conceitos relevantes para análise das organizações educativas, tais como a autonomia; o projecto; a qualidade; a participação ou a liderança, revisitam-se os normativos que enquadram a Avaliação Institucional e abordam-se as teorias organizacionais de estudo da escola, acolhendo no quadro conceptual as propostas de Gareth Morgan, Bolman e Deal, Tony Bush, Jorge Adelino Costa e, principalmente, de Per-Erik Ellstrom e o seu Modelo das "quatro faces", construído tomando por referências duas dimensões fundamentais: os objectivos e as tecnologias. A Metodologia adoptada privilegia uma abordagem de tipo qualitativo, conferindo grande centralidade à análise de conteúdo, pelo que foram construídas categorias analíticas para posterior aplicação ao corpus de análise – Relatório de Avaliação Externa; Relatório de Avaliação Interna e entrevistas a nove elementos participantes no painel de entrevista da avaliação externa. A análise dos dados aponta para uma relação débil entre a Avaliação Institucional e a melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, sem "evidências" consistentes".

Autor:Pinho, Paulo Daniel Brandão Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/2116
Instituição: Universidade Aberta Curso: Administração e Gestão Escolar
Assunto: Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo
Resumo: "investigação realizada num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo. Focaliza-se nos processos de liderança praticados na organização-escola e na compreensão da relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito do Programa da Avaliação Externa das Escolas e as mudanças operadas ao nível do funcionamento dessas lideranças. Centra-se em dois domínios fundamentais da organização escolar – avaliação e liderança – e pretende ser um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade nas escolas ao incentivar uma perspectiva reflexiva, necessária ao aperfeiçoamento contínuo. A sustentação teórica emergiu da explicitação de alguns conceitos considerados fundamentais, essenciais à caracterização dos domínios acima referenciados e eventuais relações entre ambos. À luz das experiências dos últimos anos, o processo de avaliação externa das escolas é hoje indicado como indispensável para a promoção de mecanismos de regulação que, muitas vezes associados a dinâmicas de auto-avaliação, conduzem à adopção de novas práticas e, consequentemente, à implementação de processos de melhoria, com reflexos visíveis na tomada de decisão de quem governa actualmente as nossas escolas. Neste sentido, o enfoque deste estudo recaiu nas lideranças praticadas pelos actores educativos e nas lógicas de acção adoptadas em resposta aos resultados da avaliação externa, as quais impulsionaram a implementação de novas práticas de gestão. Foi aplicada uma metodologia interpretativista e qualitativa, que privilegiou a modalidade de estudo de caso e assentou na análise dos documentos orientadores da acção educativa da organização e das narrativas dos actores organizacionais responsáveis pela condução do processo educativo local: a Diretora do Agrupamento de Escolas e os coordenadores das suas estruturas de gestão intermédia ouvidos em entrevistas individuais. Este estudo enaltece que, mesmo numa organização em que as lideranças têm da avaliação externa a representação de mais um processo burocrático-formal sem influência nas dinâmicas internas, o Programa da Avaliação Externa das Escolas, ao associar na sua filosofia de implementação as modalidades externa e interna de avaliação, contribui de forma inelutável para uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pela escola".

	Autor: Tavares, Ana Maria Fernandes Silva Referência: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1885 Instituição: Universidade Aberta Curso: Gestão e Administração Educacional Assunto: Conhecer as representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de factores que a promovem Resumo: "Pretendeu-se conhecer as representações de escola de qualidade que estão presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de pouca qualidade, após a implementação do processo de avaliação externa. O mesmo envolveu sessenta e um educadores/professores do Agrupamento Vertical de Escolas de Sernancelhe, agrupamento cujo desempenho foi considerado de pouca qualidade na avaliação externa realizada em 2007. A fim de recolher os dados foi aplicado um questionário, cujas perguntas tiveram como referencial os documentos acima indicados, constituindo objectivo das mesmas detectar as representações que os educadores/professores diziam ter acerca de escola de qualidade e de factores que a promovem. Os resultados revelam que os educadores/professores, dum modo geral, se identificam nas suas representações com os aspetos tidos como relevantes no documento que orienta a avaliação externa das escolas. Esta constatação faz-nos pensar que, pelo facto de as representações sociais serem factores produtores de realidade, se encontram reunidas condições potenciadoras de dinâmicas que ajudem à emergência duma escola de qualidade. Porém, as respostas dadas revelam, igualmente, a permanência de algumas conceções que não se encontram tão em sintonia com os parâmetros oficiais, refletindo, inclusivamente, aspetos da cultura organizacional vigente à época da implementação do processo de avaliação externa. Tal situação leva-nos a questionar, por um lado, porque tal acontece e, por outro, como poderá o processo de avaliação externa potenciar, de forma efectiva, mudanças na cultura organizacional que contribuam para o desenvolvimento pessoal e organizacional".
ANO 2012 1 TESE 7 DISSERTAÇÕES	TESES
	Autor: Castro, Helena de Fátima Gonçalves Referência: https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10121 Instituição: Universidade Católica Portuguesa Curso: Ciências da Educação Assunto: Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo Verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas na melhoria da qualidade do serviço educativo a partir de um estudo em que foram entrevistados os diferentes atores inquiridos na AAE (lideranças. docentes, alunos, pais, funcionários) Resumo: "A presente investigação teve como principal finalidade verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas na melhoria da qualidade do serviço educativo a partir de um estudo qualitativo de caso múltiplo. A fim de tomar conhecimento desse impacto foram entrevistados diferentes atores (dez em cada uma das escolas) sobre a avaliação externa e interna, bem como sobre os modelos de avaliação utilizados. Foram, ainda, consultados diferentes documentos (Relatórios de Avaliação Externa, Projeto Educativo de Escola, Atas do Conselho Pedagógico) e feito o registo de algumas observações diretas em Notas de Campo. Devido à complexidade do tema e à quantidade de informação a recolher, bem como às limitações de tempo, foram selecionadas três escolas, geograficamente próximas entre si e de fácil acesso, mas com caraterísticas organizacionais diferentes, constituindo casos contrastantes. Da investigação resultou a perceção de que os impactos da avaliação externa e interna são pouco significativos na vida quotidiana das escolas e que todo o esforço empreendido nos procedimentos de avaliação institucional escolar se traduz no cumprimento de um ritual legitimador e de gerenciamento da imagem pública das escolas, relegando para um plano secundário a sua melhoria efetiva. Isto ocorre num contexto de crise global da educação, onde mais do que a fragmentação das relações de poder parece estar em curso um gradual processo de desinstitucionalização da escola pública por via das pressões do mercado global".
	DISSERTAÇÕES
	Autor: Brigas, Joaquim Monteiro Referência: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2203 Instituição: Universidade Aberta Curso: Supervisão Pedagógica Assunto: Modelos de avaliação externa das escolas Análise e compreensão do modelo de avaliação das escolas existente em Portugal numa perspetiva comparada com os modelos de três países europeus: Inglaterra, França e Espanha Resumo: "A emergência da avaliação das escolas anda a par com as alterações que foram sendo introduzidas no governo dos sistemas educativos. A pressão para a melhoria da qualidade, no interior de cada país mas também a pressão das instâncias internacionais, levou à construção e implementação de modelos de avaliação, aos quais se associam dois objetivos fundamentais: a melhoria das escolas e a prestação de contas. A forma como a avaliação das escolas contribui para a consecução destes objetivos está na definição dos campos de avaliação, dos avaliadores e também das metodologias da avaliação. São estes elementos, tendo no topo os objetivos da própria avaliação, que constituem os modelos de avaliação das escolas. O objeto de estudo centra-se na análise e compreensão do modelo de avaliação das escolas existente em Portugal numa perspetiva comparada com os modelos de três países europeus: Inglaterra, França e Espanha. Num primeiro momento são analisados os modelos teóricos, os seus pressupostos e fundamentos, para em seguida nesse contexto descrever o caso português e efetuar o estudo dos processos e procedimentos implementados e a partir dos produtos da atividade Avaliação Externa das Escolas – os relatórios de escola da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação. Concluiu-se que não existem diferenças significativas entre os modelos analisados. A matriz conceptual, tendo em consideração aquilo que se avalia, como se avalia e quem avalia, é muito semelhante nos quatro países. Também o objetivo da avaliação externa das escolas se centra em dois eixos fundamentais: a prestação de contas e o incremento da melhoria no desempenho das escolas".

Autor: Dias, Paula Gracinda Arnaud M. Referência: https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11962
Instituição: Universidade Católica Portuguesa (CRB – Pólo de Viseu) Curso: Ciências da Educação
Assunto: A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar? Analisar o papel que a Avaliação Externa das escolas levada a cabo pela IGE desempenha na promoção da auto-avaliação e melhoria das escolas e, por outro, identificar o modo como docentes de um mesmo Agrupamento de Escolas, percepcionam a ação e contributo desta entidade para o crescimento e mudança da organização escolar.
Resumo: "A ação avaliativa é considerada, por muitos autores e decisores, como uma mais-valia e um contributo imprescindível para o crescimento das organizações escolares e para a melhoria do Sistema Educativo. A investigação realizada pretendeu analisar o papel que a Avaliação Externa das escolas levada a cabo pela IGE desempenha na promoção da auto-avaliação e melhoria das escolas e, por outro, identificar o modo como perspetiva dos diferentes atores docentes de um mesmo Agrupamento de Escolas, percepcionam a acção e contributo desta entidade para o crescimento e mudança da organização escolar. Assim, toda a investigação empírica foi desenvolvida segundo quatro eixos de análise: vertente pessoal da avaliação; vertente pessoal/pedagógica da avaliação; vertente organizacional da avaliação; vertente de "construção de sentidos" da avaliação (articulação entre a Avaliação Externa e a Auto-Avaliação). Considerando que foram estes eixos de análise que se pretenderam estudar e reflectir optou-se por efectuar uma investigação qualitativa, aplicando uma entrevista semi-estruturada à nossa amostra: professores que estiveram presentes nos painéis da Avaliação Externa realizada pela IGE num agrupamento de escolas do interior do país. Os dados obtidos evidenciaram que os professores consideram que após a Avaliação Externa pela IGE, houve preocupação por parte da liderança e da comunidade educativa de utilizar internamente as suas recomendações. Nesse sentido, foram desencadeadas acções e processos que optimizaram o processo de mudança e melhoria da organização escolar. A articulação entre Avaliação Externa e Auto- Avaliação – "construção de sentidos", foi uma evidência e está a surtir os seus efeitos mas, a nível de práticas lectivas e supervisão pedagógica, existe ainda um longo caminho a percorrer. Considera-se que o sucesso e optimização de todo este processo avaliativo depende de forma determinante do modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam relativamente à sua necessidade e validade educativa".

Autor: Dourado, Lúcia do Sameiro Costa Referência: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23715
Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências de Educação (Avaliação)
Assunto: Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso. Verificar se a aplicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro trouxe alterações às escolas, nomeadamente no que diz respeito à prestação do serviço educativo. Este estudo avaliativo centrou-se nos possíveis efeitos do processo de avaliação institucional em três fatores do domínio da prestação do serviço educativo (articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios)
Resumo: "Numa época em que a avaliação parece ser a solução para se atingir a "excelência", a avaliação institucional tem vindo a impor-se nas políticas educativas. Com a aprovação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, legitima-se um sistema duplo de avaliação. No entanto, a constante publicação de normativos, "a autonomia das escolas, mais retórica do que real" (Afonso, 200: 35), a pouca clareza dos objetivos da avaliação das escolas, entre outras questões, tendem a aumentar as tensões entre professores e administração central, gerando desconfiança perante os processos de avaliação. Terminado o 1.º ciclo do programa de AEE, em junho de dois mil e onze, o Conselho Nacional de Educação emite o seu parecer relativamente ao desenvolvimento desse projeto e recomenda, para o segundo ciclo avaliativo da Avaliação Externa das Escolas, a prestação do serviço educativo como um dos três domínios prioritários a avaliar. Face às questões anteriormente levantadas, importava verificar se a aplicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro trouxe alterações às escolas, nomeadamente no que diz respeito à prestação do serviço educativo. Este estudo avaliativo centrou-se nos possíveis efeitos do processo de avaliação institucional em três fatores do domínio da prestação do serviço educativo (articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios). Para a investigação optou-se pelo estudo de caso num determinando agrupamento, recorrendo tanto a metodologias qualitativas como quantitativas. A análise dos dados sugere que, apesar da existência de alguns dos requisitos teoricamente necessários para a melhoria do serviço educativo, a influência da avaliação institucional é muito débil e as mudanças são ainda pouco perceptíveis".

Autor: Lemos, Diana Patrícia Blanco Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8108
Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional)
Assunto: Avaliação externa das escolas em Portugal e das escolas europeias: uma perspetiva comparativa, através da avaliação realizada nas Escolas Europeias
Resumo: "O presente relatório de estágio aborda a temática da avaliação das organizações escolares numa perspetiva comparativa que tem em conta o contexto nacional, com a Avaliação Externa das Escolas (AEE) e o contexto internacional, através da avaliação realizada nas Escolas Europeias (EE). A investigação assenta no trabalho desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, tendo em conta a sua intervenção direta nos dois modelos em análise. A metodologia seguida, na área da investigação naturalista, tem como suporte a pesquisa arquivística, na análise da documentação teórica referente aos dois modelos em comparação, bem como a realização de uma entrevista semiestruturada e respetiva análise de conteúdo. A comparação dos dois modelos de avaliação é planeada através de um conjunto de categorias estabelecidas previamente: duração do ciclo de avaliação; comunicação às escolas; questionários: de satisfação e de avaliação do processo; equipa de avaliação; duração da visita; recursos; documentação solicitada à escola; programa da visita; metodologia da visita; metodologia de realização da entrevista; entrevistados; duração da entrevista; estrutura do relatório; redação do relatório; limite de páginas do relatório; escala de avaliação; áreas/domínios avaliados; feedback da avaliação; questionário de avaliação; ação da escola após a avaliação; periodicidade da avaliação".

	Autor: Matos, Maria da Conceição Fernandes Rodrigues Referência: http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12177 Instituição: Universidade de Évora Curso: Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica) Assunto: Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no Agrupamento de Escolas Resumo: "Este estudo empírico, de índole qualitativa, trata fundamentalmente das mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa, que actualmente está em curso nas escolas. Realizámo-lo como um estudo de caso para compreendermos o que é essencial e característico na situação em estudo. Utilizámos uma metodologia qualitativa através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas em grupo, de modo a permitir aproveitar a diversidade de reflexões pela proximidade dos sujeitos, enriquecendo as respostas obtidas e complementando as ideias. Entrevistámos quatro grupos organizados a partir dos órgãos de gestão e de funcionamento a que pertenciam. Foram participantes neste estudo a direção do agrupamento, o conselho pedagógico, o conselho geral e as delegadas de turma do 2° ciclo e 3° ciclo. A análise efectuada sugere-nos que a avaliação externa trouxe mudanças, nomeadamente registando evidências, definindo estratégias de melhoria e constituindo uma equipa de Autoavaliação com a perspectiva de interiorizar este processo e usá-lo no futuro em concordância com avaliação externa"
	Autor: Nunes, João Manuel Pires Martins Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8251 Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional) Assunto: Conhecimento do impacto da avaliação externa na escola, enquanto instrumento de consolidação de uma cultura de avaliação na escola Resumo: "O enquadramento teórico do presente projeto de intervenção profissional enfatiza a inter-relação entre autonomia, avaliação e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito da prestação do serviço público de educação. Com o objetivo de contribuir para o conhecimento do impacto da avaliação externa enquanto instrumento de consolidação de uma cultura de avaliação na escola, foi recolhida e analisada informação arquivística, bem como informação veiculada em entrevistas informais pelos diretores das duas unidades organizacionais da amostra, as quais foram intervencionadas no âmbito da AEE em 2006- 2007. A análise e as conclusões foram organizadas segundo os domínios do referencial da avaliação externa, procurando, numa abordagem construtivista, pôr em evidência a ligação entre o desenvolvimento da qualidade e da avaliação, inerente a um sistema descentralizado e profissionalizado, em que as escolas assumem e aceitam que os resultados da sua Autoavaliação sejam postos em causa a partir dos resultados da avaliação externa. Paralelamente, foi equacionado o papel das autoridades e das inspeções escolares que desenvolvem e disponibilizam indicadores e padrões de avaliação, apoiando as escolas e julgando a qualidade da sua Autoavaliação, para atender ao desafio de articular o comando operacional e o estratégico do sistema educativo. O projeto culmina com a sistematização dos aspetos mais relevantes a serem contemplados no feedback às unidades organizacionais da amostra e com a apresentação de uma proposta de atividade a ser desenvolvida pela IGEC, promotora do desenvolvimento organizacional e da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através do reforço e da articulação entre a avaliação externa e a Autoavaliação das escolas".
	Autor: Rocha, Patrícia Alexandra Tavares Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8225 Instituição: Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional Assunto: Estudo comparativo do 1°ciclo e do 2° ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE), com base em três eixos de análise: (a) as diferenças e as semelhanças entre o atual e o anterior modelo de AEE; (b) as razões que estão na base das mudanças efetuadas; (c) os resultados que foram alcançados no 1°ano do 2°ciclo de AEE. Resumo: "Este relatório reflete o processo de estágio realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) ao longo de nove meses, integrando as atividades que desenvolvi no departamento de Avaliação (a nível do programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE)) e na Assessoria para a Cooperação Internacional (a nível da Conferência Internacional Permanente das Inspeções-gerais e Nacionais de Educação e das Escolas Europeias), bem como a observação dos papéis e funções desempenhados por um gestor da IGEC. O foco do relatório é o estudo comparativo do 1°ciclo e do 2° ciclo de AEE, com base em três eixos de análise: (a) as diferenças e as semelhanças entre o atual e o anterior modelo de AEE; (b) as razões que estão na base das mudanças efetuadas; (c) os resultados que foram alcançados no 1°ano do 2°ciclo de AEE. A metodologia usada para recolha de dados foi a pesquisa arquivística e a entrevista semi-diretiva, recorrendo à análise de conteúdo para tratamento dos dados. O estudo possibilitou constatar as seguintes principais alterações entre os dois modelos: os objetivos, o processo de seleção das escolas, a documentação a analisar pela equipa de avaliação, a introdução dos questionários de satisfação, a constituição da equipa de avaliação, a composição dos painéis de entrevistas, o número de domínios avaliados, a escala de classificação, a estrutura do relatório, a existência de uma instância de recurso, a obrigatoriedade de realização de um plano de melhoria pela escola e a variabilidade dos ciclos de avaliação. Essas alterações foram realizadas pelo grupo de trabalho após auscultação de peritos na área da avaliação, organismos internacionais de referência e o Conselho Nacional de Educação (CNE). É possível concluir que apesar do balanço de aplicação deste modelo ser positivo, há, ainda, um conjunto de aperfeiçoamentos a efetuar, de modo a que os resultados da AEE possam ser cada vez mais um instrumento útil de melhoria da qualidade das escolas".

	Autor: Soares, Maria Manuela Ramos de Figueiredo Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23437 Instituição: Universidade de Coimbra Curso: Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) Assunto: Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de Autoavaliação das escolas.Desempenho no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, mais concretamente no que diz respeito à Autoavaliação, de acordo com os resultados no primeiro ciclo da AEE. Num segundo estudo, procurámos refletir sobre o impacto e os efeitos desta atividade no processo de Autoavaliação das instituições de educação e ensino. Resumo: "Tendo como ponto de partida a revisão da literatura sobre a avaliação das escolas no quadro das políticas educativas, as implicações dos estudos sobre a eficácia das escolas e as iniciativas que se têm vindo a desenvolver, designadamente em Portugal, procurámos conhecer, através de um primeiro estudo, o desempenho no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, mais concretamente no que diz respeito à Autoavaliação, de acordo com os resultados no primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE). Num segundo estudo, procurámos refletir sobre o impacto e os efeitos desta atividade no processo de Autoavaliação das instituições de educação e ensino. De acordo com estes objetivos, em termos metodológicos, optámos por um estudo de natureza documental (Estudo 1) no qual se procedeu à análise dos relatórios anuais de AEE produzidos pela Inspecção-Geral da Educação (IGE), que serviu de base a um segundo estudo, empírico, de natureza descritiva com recurso a uma amostra não probabilística intencional de casos típicos (Estudo 2), no âmbito do qual aplicámos um inquérito por questionário dirigido aos diretores das Unidades de Gestão (UG) da Delegação-Regional do Centro da IGE que obtiveram classificações de insuficiente e suficiente no domínio supracitado, no ano de 2007/2008. Constituem aspetos fundamentais a ter em conta no Estudo 1, que foi no domínio Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola que as escolas obtiveram níveis mais baixos de classificação, verificando-se que os pontos fracos relativos ao processo de Autoavaliação foram em número mais elevado do que os pontos fortes, registando-se situações em que este processo é pouco consistente, abrangente, sistemático e participado, casos de ausência ou debilidade de instrumentos e processos de Autoavaliação, entre outros. No Estudo 2, constata-se que a maioria das UG apresentou contraditório e nele fizeram referência ao processo de Autoavaliação, o que sugere que existiu uma possível convicção destas UG quanto à adequação e eficácia das práticas de Autoavaliação implementadas, consentâneas com o desenvolvimento e a melhoria. Não obstante, parece que de facto, a AEE constituiu um incentivo às escolas que obtiveram piores resultados no domínio supramencionado, já que as alterações introduzidas no processo de Autoavaliação, ao que parece com tendência a alicerçar-se em fins emancipatórios, se verificam, de uma forma geral, na grande maioria das UG e em todos os aspetos, indo ao encontro dos que predominam nos relatórios de escola. O quadro de referência e os instrumentos disponibilizados pela IGE foram adotados por um menor número de UG, revelando que estas enveredam por outras opções que passam pela procura de apoio junto de outras entidades, entre elas os Centros de Formação de Associação de Escolas. No entanto, é notória a perceção de um elevado grau de impacto da AEE no processo de Autoavaliação".
	TESES
ANO 2013 1 TESE 9 DISSERTAÇÕES	Autor: Silvestre, Maria José Silveira Grave Referência: http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/10836 Instituição: Universidade de Évora Curso: Ciências da Educação Assunto: Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas: efeitos da avaliação Resumo: "Este estudo versa sobre a área temática da avaliação, centra-se na dimensão organizacional, e aprofunda as duas vertentes que compõem a avaliação das organizações escolares: a interna e a externa. Partindo da questão inicial Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?, traçámos os objetivos da investigação que suportaram toda a reflexão levada a cabo: (i) Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AEE), no que concerne aos "Resultados" e à "Prestação do Serviço Educativo"; (ii) Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo; (iii) Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de AEE. Centrámo-nos numa abordagem predominantemente qualitativa, que teve por base a análise discursiva (entrevistas a atores organizacionais) e documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da IGE no âmbito da AEE, legislação, páginas web das escolas e institucionais e bibliografia de autor). A investigação permitiu elencar as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de AEE, destacando-se a existência de uma estreita relação entre a AEE e a AI/AA e a adoção de uma postura organizacional aprendente em algumas delas. A investigação sublinha, porém, a existência de lentidão na alteração de práticas e culturas de escola e a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais, que parecem constituir fatores condicionantes da atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas. O estudo permitiu identificar aspetos que contribuíram para a melhoria dos resultados académicos e do serviço educativo prestado, onde se inclui: a existência de estratégias organizacionais visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação; a valorização da AEE enquanto processo formativo; o papel desempenhado pelas lideranças; a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA; o envolvimento e a responsabilização de todos os atores organizacionais em todas as fases da AA. A falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo".

DISSERTAÇÕES
Autor:Costa, Natália Maria Barbosa de Sousa Referência: http://hdl.handle.net/1822/28921 Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular) Assunto: Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão Resumo: "As alterações políticas da década de 1980 reformaram o papel do Estado e transformaram a sua relação com os cidadãos. Segundo Clímaco (2009, p.192), "esta reforma da Administração introduziu alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador". 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 focaliza-se na questão da produtividade e prestação de contas. Palavras 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, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todos no processo de avaliação. 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 investigação inclui a realização de um estudo empírico através da análise de documentos, inquéritos por entrevista a coordenadores de departamento (n=6) e a aplicação de um inquérito por questionário a docentes (n=52). Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o sistema de avaliação nos Estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - e mediante a implementação de um modelo de avaliação externa de escolas, a avaliação de escolas começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pelo Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa e sustentada nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQ".
Autor: Inácio, Maria João Pina dos Santos Referência: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3271 Instituição: Universidade Aberta Curso: Administração e Gestão Educacional Assunto: A avaliação externa da escola: contributo para a promoção da qualidade institucional - estudo num agrupamento de escolas Resumo: "A qualidade tem constituído um fator fundamental para o funcionamento e desenvolvimento das organizações. Em educação também essa preocupação se tem manifestado. A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro institui o sistema de avaliação do ensino não superior e tem como um dos seus objetivos a promoção da melhoria de qualidade do sistema educativo. O sistema de avaliação centra-se na Autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento e na avaliação externa dos mesmos Estabelecimentos de ensino. Em 2006 foi criado o Programa de Avaliação Externa das Escolas, no seguimento de outros programas, e pretende constituir-se como um contributo para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade educacional. Neste trabalho de investigação qualitativa procura-se identificar o contributo da avaliação externa na melhoria da qualidade das instituições e o modo como as influencia na adoção de ações e processos de mudança, no sentido de ultrapassarem os seus pontos fracos e constrangimentos. O estudo de caso, realizado num Agrupamento de Escolas partiu dos resultados constantes no relatório de avaliação externa da escola resultante da aplicação do Programa de Avaliação Externa das Escolas realizada pela Inspeção-Geral da Educação. Assentou na análise de documentos orientadores da ação educativa e em entrevistas realizadas a diferentes atores da comunidade educativa, contemplando os cincos domínios de avaliação vigentes até 2011: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria. Os resultados deste estudo permitiram identificar que, o Programa da Avaliação Externa das Escolas contribui para a melhoria da instituição analisada, proporcionando os primeiros passos no sentido da melhoria da qualidade".
Autor: Lourenço, José Augusto Araújo Referência: http://hdl.handle.net/1822/28921 Instituição: Universidade Lusófona Curso: Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação Assunto: A liderança das escolas: avaliação externa e perceções dos professores Resumo: "O presente trabalho tem por objeto a liderança das escolas públicas em Portugal, área que alcança, no primeiro ciclo da avaliação externa, 33,8% de classificações de Muito Bom, quando o domínio dos Resultados obtém 8,1% das referidas classificações. Com base nas classificações do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas e pela aplicação do questionário Leadership Practices Inventory - Observer, procurou-se, à luz da investigação científica relativa à liderança e à eficácia das escolas, compreender o significado das classificações atribuídas e investigar as perceções dos professores relativamente às práticas de liderança das direções escolares avaliadas com Suficiente e com Muito Bom. O estudo quantitativo envolveu 127 professores de 13 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Os resultados do estudo empírico demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a perceção dos professores das escolas avaliadas com Suficiente e com Muito Bom, sendo que os valores obtidos são inferiores aos valores médios de referência e que os comportamentos que induzem à Autoavaliação e à agregação de todos em torno de uma visão comum são os menos percecionados. Destes resultados pode-se inferir que a avaliação externa, através da classificação atribuída, tende a reconhecer, nos dois tipos de casos estudados, os líderes que, de acordo com a perceção dos professores, manifestam com mais frequência comportamentos de liderança transformacional; contudo, podemos também afirmar que o perfil dos líderes escolares traçado pelos professores se define mais pelo respeito e liberdade de ação que proporcionam aos professores do que pelas suas características transformacionais".

Autor: Marques, Helena Maria da Costa Queirós Referência: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28922
Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular)
Assunto: A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música: um estudo de caso
Resumo: "O currículo no ensino especializado de música em Portugal, depara-se com uma referencialidade bastante ambígua. De um lado existe uma racionalidade situada entre os mundos da educação e os mundos das artes e da cultura, nos quais a afirmação das suas particularidades se enquadra numa perspetiva situada entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico e a sua integração em coletivos de dimensões variáveis. Do outro, uma racionalidade, por parte do Estado, centrada na hegemonia de um determinado modelo curricular, assente no "modelo escolar" protagonizado na afirmação de um sistema educativo e de um currículo "unificado e coerente" (Vasconcelos, 2002; Fernandes, 2007.) O ensino especializado da música tem tido pouco destaque na literatura académica, havendo falta de estudos científicos nesta área (Domingues, 2007). Com esta investigação pretendemos estudar o impacto e os efeitos da avaliação externa (Pacheco, et al, 2014) no ensino especializado da música. Através de uma abordagem de investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Bikle, 1999), constituída por entrevistas a diretores dos conservatórios (n=6) e da análise documental dos relatórios da avaliação externa, elaborados no primeiro ciclo (2006-2011) da avaliação externa, pretendemos contribuir para a problematização do ensino especializado da música, colaborando com os Conservatórios no seu desenvolvimento e reflexão. As tendências emergentes neste estudo revelam que no ensino especializado da música, a avaliação externa tem um efeito direto na reorganização interna das escolas, exigindo a todos os atores os mesmos procedimentos com vista a uma uniformização e impondo a necessidade dos Conservatórios efetuarem a Autoavaliação e autorreflexão. Neste contexto, o estudo permite compreender a complexidade do ensino especializado da música, "sustentado pela argumentação da indiferença de poder político em relação à música e pela assunção dos conservatórios como "escolas muito específicas" (Vasconcelos, 2002, p.28) face ao aparecimento e impacto da avaliação externa no ensino especializado da música e nas suas organizações".

Autor: Martins, Maria Goreti Sebastião Referência: http://hdl.handle.net/10174/11479
Instituição: Universidade de Évora Curso: Ciências da Educação (Administração e Gestão Educacional)
Assunto: Avaliação externa e Autoavaliação: que contributos para a implementação do programa de educação 2015?Saber de que forma a avaliação externa e a Autoavaliação contribuem para a implementação do Programa de Educação 2015
Resumo: Avaliação externa e Autoavaliação – que contributos para a implementação do Programa de Educação 2015? O presente trabalho propõe-se apresentar uma investigação mista, qualitativa e quantitativa, que procurou saber de que forma a avaliação externa e a Autoavaliação contribuem para a implementação do Programa de Educação 2015. Esta investigação baseou-se na realização de entrevistas exploratórias aos elementos da direção de um Agrupamento de Escolas, do sul do país, seguidas da aplicação de um inquérito por questionário a docentes da Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como pela análise dos documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente, o projeto educativo, os relatórios das avaliações externas, relatórios de Autoavaliação, planos de melhoria e contratos de autonomia. Podemos concluir que a celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia, que tiveram como requisitos devidamente legislados a Autoavaliação e avaliações externas, permitiram a concretização de um conjunto de medidas que muito contribuíram para a implementação do Programa de Educação 2015".

Autor: Oliveira, Tânia Mafalda Pulido Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10634
Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional)
Assunto: Perceções da equipa de avaliação externa relativamente às suas práticas de avaliação
Resumo: "Evidenciando o percurso de estágio curricular, com a duração de nove meses, na IGEC, mais concretamente no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE). A par da descrição das atividades desenvolvidas, procedi a uma caracterização da IGEC, do seu clima e cultura, analisando as funções e os papéis desempenhados pelos gestores que me acompanharam. Partindo de um questionário elaborado pela IGEC e de uma entrevista semi-diretiva à responsável por esta atividade, o relatório aborda, ainda, a questão das perceções das equipas de avaliação externa no que concerne às suas práticas avaliativas, tendo em conta dois objetivos: (1), compreender quais as perceções dos avaliadores sobre o dispositivo de avaliação externa (referenciais e implementação) (2) conhecer as propostas de melhoria sugeridas pelos avaliadores respeitantes ao processo de avaliação externa. Concluímos que existe um consenso alargado, de satisfação, relativamente à avaliação externa, especificamente quanto à sua duração, organização, regras, escala, condução das entrevistas, referencial, entre outros. Globalmente, o balanço que os avaliadores fazem das suas práticas é muito positivo, sugerindo um conjunto de melhorias que, entre outros aspetos, passam por: alguma discordância quanto ao painel da autarquia, que se considera estar representada no painel do Conselho-Geral, a necessidade de maior clarificação do modo como se calcula o valor esperado e a clarificação do nível Excelente. Além disso, os avaliadores gostariam de dispor de mais tempo com um conjunto de painéis de entrevistas (representantes das equipas de Autoavaliação, direção, diretores de turma, coordenadores de departamento e docentes). Por fim, sublinhamos a importância atribuída pela IGEC às práticas de observação de aulas e à consolidação da Autoavaliação".

	Autor: Pires, Ana da Soledade Canete Referência: http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15963 Instituição: Universidade de Évora Curso: Supervisão Pedagógica Assunto: contributo da avaliação externa na Autoavaliação da escola. Um estudo de caso. Conhecer o modo como decorreu o processo de avaliação numa escola secundária com 3.º ciclo, não agrupada, à qual convencionamos chamar de Escola S, do distrito de Évora. Resumo: "Os processos de avaliação das escolas, tal como de outras instituições, implicam várias fases que vão desde o diagnóstico da situação até à concretização de mudanças. Avaliação externa e a Autoavaliação estão intimamente ligadas; enquanto a avaliação externa emite um juízo de valor, a Autoavaliação tem como principal objetivo o diagnóstico para a mudança e melhoria da prestação do serviço educativo e dos resultados da escola. Pretendeu-se, neste trabalho, conhecer o modo como decorreu o processo de avaliação numa escola secundária com 3.º ciclo, não agrupada, à qual convencionamos chamar de Escola S, do distrito de Évora. O estudo reporta-se ao período temporal que se situa entre o ano letivo de 2006/2007 e o ano de 2010/2011. Conhecer as melhorias e as mudanças percecionadas pela comunidade escolar face à avaliação externa e ainda conhecer o impacto da avaliação externa na mudança de práticas de Autoavaliação, constituíram os objetivos desta dissertação. Através da análise de documentos da escola e da análise do conteúdo das entrevistas efetuadas a elementos representantes da comunidade escolar foi possível responder às questões que nortearam o estudo. Os resultados do estudo empírico apontam para a existência de um dispositivo de Autoavaliação na escola S como resposta à avaliação externa. A comunidade escolar conhece a importância do processo embora a disponibilidade para mudar as práticas não seja efetiva. A Autoavaliação é considerada importante tal como a avaliação externa mas, no entanto a envolvência que cada um teve neste processo não permitiu resultados de melhoria da escola".
	Autor: Rodrigues, Eduarda Cristina Capela da Silva Referência: http://hdl.handle.net/1822/28929 univ minho Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular) Assunto: O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada Resumo: "situa-se no âmbito da avaliação externa de escolas e integra-se no projeto da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) PTDC/CPE-CED/116674/2010 sobre o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior. A avaliação externa de escolas emerge de políticas supranacionais e internacionais de regulação do conhecimento e das suas formas de avaliação, no intuito de responder às necessidades sociais, que se vêm impondo desde as últimas décadas do século XX, de formação de mais alunos com novas qualificações que os preparem para competirem num mundo cada vez mais globalizado. Simultaneamente, as políticas económicas que defendem a autonomia das escolas como meio de redução de custos, desenvolvem práticas de *Accountability* traduzidas na implementação de uma cultura de avaliação, ancorada em conceitos de melhoria, qualidade, eficácia/eficiência.A educação pré-escolar em Portugal, por força de fatores históricos, evoluiu de modo diferente, quer se trate da rede pública ou da rede privada, isto é, enquanto a primeira sublinha aspetos pedagógicos e de socialização e integra agrupamentos verticais de escolas, a rede privada tende a identificar-se com as necessidades sociais da família, complementando-a. O projeto inclui um estudo empírico, de natureza qualitativa, baseado em análise documental e inquérito por entrevistas a diretores (n=4) e educadoras (n=8). Os modelos de avaliação institucional de ambas as realidades, apesar de inspirados no mesmo modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM), são diferentes na sua estrutura, nos objetivos que preconizam e na periodicidade com que são aplicados. Como consequência o seu impacto e os seus efeitos diferem não só a nível institucional como a nível pedagógico e docente".
	Autor: Valgôde, Maria Madalena Fernandes Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25817 Instituição: Universidade de Coimbra Curso: Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores Assunto: Atitudes dos professores face à avaliação de escolas -Conhecer o impacto e os efeitos DA AAE ao nível das atitudes dos professores. Resumo: "Tendo como ponto de partida a revisão da literatura sobre a escola, a cultura, o clima e as atitudes dos professores, assim como a avaliação das escolas no quadro das políticas educativas, as suas modalidades e a sua implementação, o presente estudo tem como objectivos conhecer o impacto e os efeitos desta atividade ao nível das atitudes dos professores. Para o efeito recorremos ao inquérito por questionário, tendo obtido a participação de 204 docentes pertencentes ao Concelho da Figueira da Foz. Para a avaliação das atitudes foi utilizada uma escala de tipo Likert, constituída por 50 itens, em que se solicita simultaneamente a resposta em relação à Avaliação Externa e à Auto-Avaliação, tendo revelado uma boa consistência interna, pois o valor de α é de .97 para a Avaliação Externa Escolas e de .96 para a Auto-Avaliação de Esco-las, pelo que se conclui que apresenta uma boa fiabilidade. Os resultados revelaram que os professores sustentam uma atitude mais favorá-vel no que diz respeito à Auto-Avaliação comparativamente à Avaliação Externa, sendo esta difereça estatisticamente significativa. Verifica-se igualmente que quanto maior é a informação e o envolvimento nestas modalidades de Avaliação de Escolas mais favorável é a atitude dos docentes, não se tendo registado contudo diferenças significativas em relação ao exercício de cargos".

	TESES
ANO 2014 2 TESES 5 DISSERTAÇÕES	Autor: Ferreira, Filipa Maria Patrão da Cruz. Referência: http://hdl.handle.net/11328/1571 Instituição: Universidade Portucalense Curso: Educação (SupervisãoPedagógica) Assunto: A perceção das escolas sobre a avaliação externa e o seu impacto nos resultados escolares dos alunos Resumo: "A questão basilar que orientou esta investigação foi a de compreender em que medida a Avaliação Externa das Escolas contribui para a melhoria organizacional dos agrupamentos de escolas dos dois distritos do Minho: Braga e Viana do Castelo. A metodologia utilizada neste trabalho foi mista, embora se destaque a metodologia quantitativa na recolha dos dados, realizada através de inquérito por questionário. Os resultados revelaram que o Modelo de Avaliação Externa é complexo, valoriza muito os resultados escolares, não contempla os contextos socioeconómicos das escolas na avaliação e não contribui para que estas desenvolvam a sua autonomia. As três principais mudanças verificadas nos agrupamentos com Avaliação Externa foram: a criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global dos agrupamentos; o envolvimento destes com a comunidade local; e uma melhoria ao nível do trabalho colaborativo dos docentes. Como principais fatores de bloqueio à implementação dos processos de Autoavaliação de escola temos: a falta de formação específica; de orientação; e de apoio prestados às equipas de Autoavaliação. As aprendizagens e os resultados escolares dos alunos não apresentaram melhorias com a Avaliação Externa; a construção da autonomia das escolas tem sido marcada por um processo lento; o sistema educativo ainda está muito centralizado, dificultando o seu desenvolvimento. Existem discrepâncias relativamente à finalidade da Avaliação Externa pretendida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência e a que é percecionada nas escolas. O estudo permite afirmar que a principal evidência desta investigação é que as mudanças organizacionais trazidas pela Avaliação Externa das Escolas são pouco significativas e não trouxeram melhorias nos resultados escolares dos alunos. Uma das principais conclusões é a falta de formação em avaliação, não só dos elementos da Equipa de Autoavaliação de Escola, mas também da generalidade dos docentes". Autor: Martins, Luís Manuel Valente Referência: http://hdl.handle.net/10400.14/16706 Instituição: Universidade Católica Portuguesa Curso: Ciências da Educação (Administração Escolar) Assunto: A Autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise Resumo: "Em Portugal, a avaliação interna das escolas públicas do ensino básico e secundário tornou-se obrigatória com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Neste quadro normativo, competia aos responsáveis pelos órgãos de direção, administração e gestão das escolas as tomadas de decisão necessárias à sua implementação. Este trabalho apresenta o estudo que realizamos para conhecer e compreender a Autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias públicas portuguesas. Para isso, utilizamos instrumentos de recolha de informação que nos permitissem saber porquê e para quê fazem as escolas Autoavaliação, o que implicou colocar o enfoque nos responsáveis pela sua organização e nos documentos que a formalizam. O estudo inscreve-se num registo descritivo e interpretativo e foi desenvolvido num contexto empírico formado por um grupo de escolas da cidade do Porto, que foram sujeitas ao programa de avaliação externa e que consequentemente deveriam ter realizado previamente a avaliação interna. Assim, na análise, foram triangulados os depoimentos dos diretores de escola das escolas envolvidas com a análise documental, nomeadamente, com os relatórios de avaliação interna produzidos pela escola e os de avaliação externa produzidos pela IGEC. Os dados obtidos permitem concluir que duas escolas utilizaram o modelo CAF, tendo uma delas abandonado, três escolas utilizaram outros modelos fechados, outras três escolas construíram modelos internos baseados no modelo CAF e, ainda, as outras escolas desenvolviam apenas práticas de Autoavaliação. Um aspeto transversal a todas as escolas prende-se com a tomada de decisão para a realização da Autoavaliação que foi sempre feita pelo diretor, que também escolhe a equipa de AA, formada por quatro professores em média. É esta equipa que leva a cabo o processo de AA. Como motivos que conduziram as escolas para a AA elencamos a obrigação legislativa, a preparação para a avaliação externa, a existência de professores com formação na área da avaliação, o reconhecimento das dificuldades sentidas para ter uma fotografia real da organização, a identificação de pontos fortes, de pontos fracos e áreas de melhoria. Os instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelas escolas foram os questionários escolhidos pela equipa de AA. Em todas as escolas a AA incide sobretudo na avaliação dos resultados sociais e académicos, privilegiando as áreas da indisciplina, abandono e insucesso escolar. Não encontramos evidências que nos revelem a existência de impactos significativos devido à realização da AA. Todas as escolas comunicam e disponibilizam os resultados aos membros "da comunidade educativa". Em suma, partimos com uma convicção e encontramos uma realidade completamente diferente no que diz respeito à AA. Fomos surpreendidos pela realidade".

DISSERTAÇÕES
Autor: Afonso, Elias de Jesus Monteiro Referência: https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11584 Instituição: Instituto Politécnico de Bragança Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional) Assunto: Avaliação externa, Autoavaliação e planos de melhoria. Perceber a forma como algumas das escolas/agrupamentos do nordeste transmontano respondem aos pontos fracos/aspetos a melhorar, identificados pelas equipas de avaliação externa e pela Autoavaliação desenvolvida nessas escolas Resumo: "O trabalho que seguidamente se apresenta procura perceber a forma como algumas das escolas/agrupamentos do nordeste transmontano respondem aos pontos fracos/aspetos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa e pela Autoavaliação desenvolvida nessas escolas. Para podermos chegar a esse conhecimento tivemos que, primeiramente, enquadrar essa questão no domínio teórico. Com esse objetivo, num primeiro momento, discorremos sobre a importância da avaliação em sentido lato e, seguidamente, enquadramo-la no contexto escolar. Aí, centramo-nos na avaliação externa, desenvolvida na escola/agrupamento pela equipa coordenada pela IGE/IGEC, e na avaliação interna, no nosso caso a Autoavaliação, desenvolvida pela escola. Como o fim último da avaliação é a melhoria dos resultados dos alunos e dos processos das organizações, num segundo momento, debruçamo-nos sobre os movimentos de melhoria e, consequentemente, sobre os planos de melhoria. A investigação desenvolvida numa perspetiva multi-caso enquadrou-se no paradigma qualitativo, tendo sido utilizada, como estratégia metodológica, a análise documental, num primeiro momento, sobre os registos das equipas da IGE/IGEC e sobre os planos de melhoria e a análise de conteúdo semântico, num segundo momento, sobre os textos das entrevistas aos diretores que aceitaram colaborar connosco. Analisaram-se os relatórios de avaliação externa e os planos de melhoria de escolas/agrupamentos do nordeste transmontano que já tivessem sido avaliadas nos dois ciclos de avaliação externa (2006-2011 e 2011/2012 até ao presente). Realizaram-se entrevistas exploratórias a alguns diretores das escolas/agrupamentos em estudo e, foram, posteriormente, objeto de análise. Da análise e da discussão dos dados resultantes dos documentos analisados concluiu-se que, no domínio conceptual, as escolas/agrupamentos, na figura dos seus diretores, consideram os processos avaliativos e a consequente elaboração/planificação de um plano de melhoria muito importantes para a otimização da organização escolar. Contudo, na prática, os processos de implementação de uma Autoavaliação efetiva e de uma eficaz aplicação dos planos de melhoria ainda estão muito aquém dos princípios e processos comummente estabelecidos pela literatura específica".
Autor: Gonçalves, Ana Filipa Ferreira, Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16132 Instituição: Universidade de Lisboa Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional) Assunto: Representações que equipas de avaliação externa da IGEC detém sobre a Autoavaliação das escolas; identificar os referenciais implícitos nos relatórios de avaliação externa das escolas e a perceção das equipas de avaliação externa da IGEC. Resumo: "O presente relatório de estágio resulta de um estágio realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência durante oito meses. Integra as atividades que desenvolvi com a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e com um membro da Assessoria para as Relações Externas e Internacionais, e inclui a caracterização da IGEC segundo um olhar pela sua cultura organizacional. O enfoque do relatório dá-se no estudo realizado sobre as representações que equipas de avaliação externa da IGEC detém sobre a Autoavaliação das escolas e teve como finalidade identificar os referenciais implícitos nos relatórios de avaliação externa das escolas e a perceção das equipas de avaliação externa da IGEC. A metodologia insere-se no âmbito da investigação naturalista, inserida no tipo de estudos descritivos, sendo os seus procedimentos de recolha e análise de dados assentes na análise documental/pesquisa arquivista dos relatórios de avaliação externa realizada durante o ano letivo 2012/2013 das escolas pertencentes, à então, Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo. Para completar a recolha de dados, foi, ainda, realizada uma entrevista semiestruturada, ao Chefe da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário/Coordenador Nacional da atividade de Avaliação externa das escolas Como conclusões do estudo verifiquei que, para além dos referenciais de coerência entre a Autoavaliação e a ação de melhoria, o incentivo à observação da prática letiva, o envolvimento e participação da comunidade educativa, a continuidade e abrangência da Autoavaliação e o seu impacto no planeamento, organização e práticas profissionais, existem outros referenciais que demonstram as representações das equipas de avaliação externa das escolas, na dimensão da Autoavaliação das escolas, mais concretamente sobre o que é uma boa Autoavaliação, quais as principais dificuldades inerentes e os desafios perspectivados".

Autor: Gonçalves, Diana Margarida Heitor Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/28363
Instituição: Universidade de Coimbra Curso: Gestão da Formação e Administração Educacional (Organizações Educativas e Gestão Escolar)
Assunto: Avaliação, melhoria e liderança nas organizações escolares: estudo de caso
Resumo: "A presente dissertação é resultado de uma investigação realizada num Agrupamento de Escolas na zona Centro que obteve uma melhoria entre o primeiro e o segundo ciclo de avaliação externa de escolas. Centra-se na liderança praticada nas organizações escolares e na relação entre a melhoria das escolas com o Programa de Avaliação Externa de Escolas, com vista a compreender o papel das lideranças na melhoria de uma organização. A avaliação externa de escolas tem-se tornado indispensável para a criação de mecanismos de regulação que, de forma integrada com o processo de Autoavaliação realizado pelas escolas desenvolvem novas práticas e, consequentemente, implementam processos de melhoria, visíveis pelas tomadas de decisão dos líderes das escolas. Com vista a verificar o que as lideranças do agrupamento têm feito para melhorar os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo e a capacidade de Autoavaliação e melhoria desde a primeira avaliação externa, optámos pela metodologia de estudo de caso, procurando conjugar técnicas de natureza quantitativa e qualitativa. Neste sentido, recorremos à análise dos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Melhoria, Relatórios de Avaliação externa e Contraditório), à realização de entrevistas com o Diretor e com a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e, por fim, à elaboração e administração de um questionário para conhecer as perspetivas dos docentes sobre o funcionamento e o desempenho do Agrupamento de Escolas, bem como sobre as mudanças ocorridas na sequência da avaliação externa de escolas (AEE). Este estudo salienta que o papel de uma liderança efetiva e reconhecida é parte fundamental no desenvolvimento de uma organização e que a Avaliação Externa de Escolas é sentida e vivenciada pela organização em estudo, e ao ser conjugada com os dispositivos de reflexão interna e de Autoavaliação, incentiva ao aperfeiçoamento dos planos de melhoria, encaminhando o Agrupamento para a melhoria contínua da qualidade do seu serviço educativo".

Autor: Marques, Micaela Referência: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35752
Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular)
Assunto: impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2° e do 3° ciclos do ensino básico
Resumo: Numa época em que a escola se encontra sob a presença permanente da avaliação, em que a qualidade, a eficiência e a eficácia do ensino e da aprendizagem são exigências, não só dos pais e encarregados de educação, mas também da sociedade em geral, que ultrapassa as fronteiras nacionais, através da orientação e supervisão, exercidas por organismos internacionais (OCDE, União Europeia, Unesco), o Estado português valoriza a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens como formas de avaliar o sistema educativo nacional. Porém, o facto de um sistema educativo ser avaliado, não garante, por si só, a sua efetiva melhoria, pelo que se torna essencial "avaliar a avaliação", isto é, aferir o impacto e os efeitos que vai produzindo nas escolas, nomeadamente a avaliação que se reveste de externalidade e que é determinada pelos decisores políticos e implementada pelos organismos governamentais para regular a educação. Com este estudo, pretendemos avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens, nas práticas curriculares e pedagógicas, bem como no desenvolvimento profissional dos professores de matemática do 2.° e do 3.° ciclos do ensino básico. Através de uma metodologia de natureza quantitativa, utilizando como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário, recolhemos as perspetivas, sobre as duas formas de avaliação externa anteriormente referidas, de 179 professores de matemática do 2.° e 3.° ciclos, a exercer funções em escolas públicas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo. Os resultados desta investigação evidenciaram, por um lado, um distanciamento dos professores inquiridos da avaliação externa de escolas e, por outro, uma clara adesão à avaliação externa das aprendizagens, concretizada através da realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática. Na perspetiva dos professores inquiridos, os efeitos mais evidentes da avaliação externa de escolas são a valorização dos resultados académicos e dos rankings das escolas, aliás, únicos efeitos comuns às duas formas de avaliação externa em estudo. Verificou-se que a avaliação externa de escolas não está a produzir quaisquer efeitos ao nível das práticas curriculares e pedagógicas destes professores, nem no seu desenvolvimento profissional, efeitos estes que acontecem, de forma mais acentuada, ao nível da avaliação interna dos alunos, cada vez mais padronizada e centrada nos testes, e consequentemente, na abordagem do currículo, mas como consequências da avaliação externa das aprendizagens. Os resultados obtidos interpelam-nos acerca das razões pelas quais a avaliação externa de escolas, na perspetiva dos docentes inquiridos, não está a conseguir transpor as portas das salas de aula, e aí produzir efeitos que, efetivamente, se traduzam em melhoria, sendo ainda evidente a necessidade de repensar a articulação das duas formas de avaliação externa em estudo.

Autor: Oliveira, Helena Maria Beirão Amaral Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25681
Instituição: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-Universidade de Coimbra Curso: Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
Assunto: Rankings e avaliação externa de escolas: que relação?Analisar a relação entre a Avaliação Externa de Escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9°. 11° e 12° anos, expressos nos rankings das escolas.
Resumo: "a presente dissertação teve como objetivo analisar a relação entre a Avaliação Externa de Escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9°. 11° e 12° anos, expressos nos rankings das escolas. Para o efeito procedemos à revisão da literatura especializada no domínio da eficácia e avaliação de escolas, seguida da problematização dos rankings. Posteriormente, num estudo empírico de natureza documental, criámos uma base de dados com um grupo de escolas da zona centro, que no ano letivo 2011-2012 tinham sido sujeitas ao segundo ciclo de avaliação externa, analisando a relação entre as posições ocupadas nos rankings nacionais (9.°ano, 11° ano e 12.° ano) e as classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação no processo de avaliação externa dessas mesmas escolas. Os dados revelam a existência de relação significativa entre posição no ranking e a classificação no domínio Resultados no quadro de AEE, não se revelando significativa relativamente aos restantes domínios. Todavia, admitíamos que essa relação seria mais elevada no segundo ciclo de AEE dado que se verificou uma contextualização quer dos rankings quer dos resultados académicos na AEE, o que só se verificou nos nossos dados relativos às escolas secundárias. Acresce, no entanto que a contextualização ao nível dos rankings e ao nível dos resultados académicos na AEE não obedece exatamente aos mesmos critérios".

	TESES
ANO 2015 1 TESE 3 DISSERTAÇÕES	Autor: Machado, Maria da Graça Marques Dias Referência: http://hdl.handle.net/1822/38937 Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular) Assunto: Lideranças curriculares intermédias no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal Resumo: "No contexto supra e transnacional, a avaliação sistemática dos Estabelecimentos de ensino não superior é uma preocupação recente. Em Portugal o processo, no seu formato atual, teve início com a publicação da Lei nº31/2002, mas só em 2006 foi lançado um projeto-piloto, com 24 escolas, desenvolvido por um Grupo de Trabalho e, finalmente, em 2007, entrou-se no 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), a cargo da Inspeção Geral de Educação (IGE). O modelo desenhado pelo Grupo de Trabalho inspirou-se no modelo escocês How Good Is Our School, em linha com políticas educativas descentralizadoras, assentes em finalidades dicotómicas: sumativas, porque centradas nos resultados escolares e na prestação de contas, e formativas, por visarem a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. Cumprido o 1º ciclo de AEE (2006/07 – 2010/11) e tendo-se iniciado o 2º ciclo, com um referencial remodelado, sem que para tal tenha havido meta-avaliação, ganhou consistência e urgência investigar o impacto e efeitos que o 1º ciclo da AEE provocou nas mais de mil escolas intervencionadas, no sentido de perceber o seu contributo para a qualidade do ensino/ aprendizagem, resultados dos alunos, cultura de auto e heteroavaliação, reforço da autonomia e liderança. Este quadro geral de reconhecimento da avaliação externa como um elemento - chave na mudança dos sistemas educativos trouxe para o centro do debate a importância das lideranças intermédias na melhoria das práticas curriculares e na qualidade do ensino e da aprendizagem, razão por que este estudo objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da AEE, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a mudança e melhoria educativas. Optou-se por uma metodologia mista, baseada na complementaridade entre a abordagem quantitativa e qualitativa, no sentido de rendibilizar potencialidades de interação e aferir, na prática, a sua validade interna e externa. A partir do modelo de AEE adotado e implementado pela IGE, contextualizou-se o estudo, seguindo as várias fases processuais deste dispositivo de avaliação, nas dimensões do antes, durante e após a visita da equipa de avaliação. Nesse sentido, analisou-se o estado da arte concernente à temática da AEE, onde se constatou serem parcos os estudos existentes em Portugal, contrariamente à enorme produção e discussão académica suscitada noutros contextos supra e transnacionais, como documentam os relatórios da OCDE (2009; 2013) e do programa da Comissão Europeia, Eurydice (2004), onde esta temática está já amplamente estudada. A análise dos dados recolhidos, junto de uma amostra nacional de professores, através de um questionário on line (n=1102), de entrevistas (n=12) e de análise documental (atas e relatórios) revela uma tensão entre o impacto e os efeitos do 1º ciclo de AEE. Por um lado, o seu impacto é muito positivo, porque é bem aceite nas escolas, não tem gerado conflitos e favorece a abertura à mudança e à melhoria, mediante o confronto dos pontos fortes e fracos diagnosticados no relatório da IGEC; por outro, o 1º ciclo da AEE produziu alguns efeitos exógenos, ao nível do discurso – pela obrigatoriedade da Autoavaliação e do plano de melhoria – embora, no geral, sem tradução mimética nas práticas curriculares das lideranças intermédias, onde o trabalho colaborativo de planificação, articulação e gestão do currículo ainda não está largamente ritualizado e a sua reflexividade, ao nível endógeno da sala de aula, parece estar por cumprir. O estudo permitiu apurar, ainda, evidências empíricas que poderão contribuir para o aperfeiçoamento do 3º modelo de AEE, sobretudo as questões éticas na aplicação dos inquéritos de satisfação, a uniformização de critérios dos avaliadores na condução das entrevistas e a desburocratização da linguagem dos relatórios, para que possam resultar num "fato linguístico" ajustado às medidas de cada universo avaliado. Em conclusão, este estudo revela que os ideais preconizados pela AEE, de complementaridade entre a vertente formativa e sumativa, estão longe de se cumprirem, reclamando-se maior enfoque e valorização dos processos que poderão conduzir aos efeitos/resultados almejados".

DISSERTAÇÕES
Autor: Moreira, Cláudia Maria Pinto de Barros Referência: http://hdl.handle.net/1822/40955 Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa) Assunto: Avaliação externa de escolas: efeitos no desenvolvimento de projetos de educação para a saúde. Averiguar como é valorizado o desenvolvimento de projetos de EpS ao nível dos relatórios de AEE e dos planos de melhoria das escolas; averiguar se os projetos surgem numa perspetiva emergente ou se, pelo contrário, aparecem por via normativa; verificar qual o impacto da AEE na implementação e desenvolvimento dos projetos de EpS na perspetiva dos diferentes atores escolares; e, averiguar como é que os diretores percepcionam a implementação e o desenvolvimento dos projetos EpS nas escolas. Resumo: "A avaliação é hoje uma componente fundamental no funcionamento das escolas, sobretudo se fornecer informação sustentada e rigorosa que permita interrogar práticas e fundamentar decisões. Assim se compreende a importância que, em Portugal, tem sido consignada à Avaliação Externa das Escolas (AEE), entendida quer como meio de prestação de contas quer como catalisador de dinâmicas de mudança e melhoria das práticas. Todavia, a avaliação pode também utilizar-se como instrumento de regulação e controlo, numa lógica em que a conformidade prevalece sobre a inovação. Embora a promoção da saúde tenha surgido em 1986, com a Carta de Otawa, acordo internacional que determinou a obrigatoriedade da implementação da EpS em todos os países, nos níveis de ensino, só em 2005 os Projetos de Educação para a Saúde (EpS) emergem como um dispositivo educativo, tendo ganho, a partir daí, destaque nas políticas educativas nacionais. Com este estudo, pretendemos avaliar o impacto da AEE no desenvolvimento de projetos EpS. Para dar cumprimento a este estudo delineámos os seguintes objetivos: averiguar como é valorizado o desenvolvimento de projetos de EpS ao nível dos relatórios de AEE e dos planos de melhoria das escolas; averiguar se os projetos surgem numa perspetiva emergente ou se, pelo contrário, aparecem por via normativa; verificar qual o impacto da AEE na implementação e desenvolvimento dos projetos de EpS na perspetiva dos diferentes atores escolares; e, averiguar como é que os diretores percepcionam a implementação e o desenvolvimento dos projetos EpS nas escolas. Para a concretização destes objetivos foi utilizada uma metodologia qualitativa, realizando um estudo exploratório sobre a problemática em questão. Os dados foram recolhidos através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas a diretores, coordenadores EpS e professores de quatro escolas do distrito do Porto. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para realizar a análise e a interpretação de dados. Os resultados desta investigação evidenciaram que os diferentes atores, nas escolas em estudo, consideram que o impacto da AEE no desenvolvimento de projetos EpS é praticamente inexistente, pois as equipas que realizam a AEE não valorizam a implementação de projetos EpS, nem as atividades desenvolvidas nesse domínio, nem tão pouco a articulação com outras áreas curriculares ou as práticas colaborativas entre docentes. Para esses atores, a implementação e o desenvolvimento de projetos EpS nas escolas resultou, numa fase inicial, mais de uma imposição normativa, embora, atualmente, esses projetos estejam a ser elaborados em função das necessidades do seu público, com o intuito de contribuir para uma efetiva Educação para Cidadania dos alunos. Importa reter que, na perspetiva dos atores escolares inquiridos, os resultados obtidos interpelam-nos acerca das razões pelas quais a AEE não está a valorizar os projetos que se desenvolvem em cada instituição, sobre a perspetiva dos discentes acerca da sua participação na implementação e desenvolvimento de projetos de EpS e, ainda, sobre a forma como esses projetos contribuem para a sua formação enquanto cidadãos".
Autor: Pereira, Maria de Fátima Gonçalves Referência: http://hdl.handle.net/10400.14/17082 Instituição: Universidade Católica Portuguesa Curso: Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes) Assunto: O acompanhamento e supervisão da prática letiva visto pela avaliação externa das escolas Quais as práticas supervisivas existentes nas escolas, desocultadas pelos relatórios da IGE e que sugestões de melhoria deixam os avaliadores às escolas. Resumo: "O presente trabalho enquadra-se no domínio da Supervisão e Avaliação Externa. O estudo aqui apresentado tem como objetivo central identificar quais as práticas supervisivas existentes nas escolas, desocultadas pelos relatórios da IGE e que sugestões de melhoria deixam os avaliadores às escolas. A Avaliação Externa das Escolas (AEE), levada a efeito por equipas da Inspeção-Geral da Educação (IGE), constitui-se como elemento regulador e promotor da qualidade educativa. Qualquer atividade que envolva momentos de ensino e aprendizagem, deverá ter inerente um processo de supervisão, sendo precisamente a interligação entre os dois domínios o objeto do nosso trabalho de investigação. Desenvolvemos a conceptualização teórica, recorrendo a autores de referência neste campo e que nos apoiaram a argumentação construída, que sustenta o estudo empírico. No que respeita ao estudo empírico, o corpus de análise é constituído pelos relatórios de 35 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, inspecionadas durante o início do Novo Ciclo de Avaliação (2011-2012). Adotou-se a metodologia de abordagem interpretativa e qualitativa na investigação através de análise documental. Após a análise e a interpretação dos dados obtidos, este trabalho de investigação permitiu-nos concluir que as práticas de supervisão nas escolas são ainda insuficientes, visíveis nas classificações atribuídas a este fator, e expressas nos relatórios da Inspeção-Geral de Educação no âmbito da avaliação externa das escolas. Apenas podemos falar de práticas colaborativas. A nível de práticas letivas e supervisão pedagógica, existe ainda um longo caminho a percorrer. Considera-se que o sucesso e otimização de todo este processo supervisivo/avaliativo depende de forma determinante do modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam relativamente à sua utilidade e validade educativa. Pensamos que passará pela necessidade de protocolar a implementação de dipositivos de supervisão bem como de refletir acerca da sua importância".

	Autor: Santos, Paula Cristina Sim Sim Referência: http://hdl.handle.net/10451/22480 Instituição: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação Curso: Supervisão e Orientação da Prática Profissional Assunto: Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas Resumo: "A avaliação externa das escolas (AEE), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 31/2002, de 21 de dezembro, surge em consonância com as políticas educativas adotadas no sentido de se promover a avaliação institucional como um instrumento de melhoria e regulação da organização escolar. A crescente necessidade de prestação de contas irá obrigar a fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas. O presente estudo está alicerçado em três grandes temáticas que se articulam de forma sistemática e sistémica na instituição escolar: supervisão, liderança e colaboração, centrando-se na análise das dinâmicas que são exercidas em meio escolar nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e Liderança para as relacionar com as classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), entidade responsável pela avaliação externa das escolas. Pretende-se também lançar um olhar ao impacto que o modelo avaliativo em estudo teve na melhoria dos processos, através da análise comparativa das classificações atribuídas no 1.º e no 2.º ciclo avaliativos. Partindo de um paradigma qualitativo de investigação com recurso a métodos qualitativos e quantitativos na análise da informação recolhida, a investigação consubstanciou-se na análise dos produtos de atividade da AEE – os relatórios de escolas da responsabilidade da IGEC - tendo sido, para o efeito, selecionados quarenta e quatro relatórios correspondentes a vinte e duas escolas da área da Grande Lisboa, nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e Liderança. Do estudo, emergiram várias conclusões das quais se destacam as seguintes: as dinâmicas supervisivas e colaborativas em contextos escolar caraterizam-se pelo seu caráter normativo, burocrático e formal, centrado no desempenho de funções que lhes são prescritas, quer a nível externo, quer a nível interno; o modelo de liderança prevê uma partilha dos processos de tomada de decisão e de responsabilidades, que originam lideranças múltiplas que deverão assumir uma visão prospetiva do desenvolvimento escolar. As dinâmicas valorizadas nas escolas são as que assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e resultados; os aspetos avaliados com melhor desempenho situam-se na gestão dos recursos humanos e os mais frágeis são o trabalho realizado ao nível da articulação e sequencialidade".
ANO 2016 2 TESES 4 DISSERTAÇÕES	TESES Autor: Correia, Ana Paula Santana de Oliveira Referência: http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18552 Instituição: Universidade de Évora Curso: Ciências da Educação Assunto: Efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola Resumo: "A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola No contexto educativo português existem, atualmente, orientações legais para que as escolas sejam, por um lado, sujeitas a processos de avaliação externa e, por outro, induzidas a criar mecanismos de Autoavaliação. Embora a escola seja, pelo menos em parte, um "locus de produção normativa", na prática não tem sido fácil o diálogo entre a avaliação externa e os processos de mudança e melhoria, através da Autoavaliação institucional. Num contexto onde as políticas nem sempre criam os estímulos e as condições adequadas, a ação organizacional em torno dos processos avaliativos acaba por refletir o jogo dos atores. Face à "natureza política" da avaliação, as escolas e os seus atores recorrem a "soluções organizacionais" que lhes permitem, em função dos interesses e dos objetivos individuais e organizativos, gerir as pressões e as expetativas do seu meio institucional. O presente trabalho pretende encontrar respostas sobre os efeitos do programa de avaliação externa das escolas (AEE) nas dinâmicas de Autoavaliação e nos planos de ação para a melhoria da escola. Trata-se de uma investigação inserida numa matriz de cariz essencialmente qualitativo que opta pelo estudo de casos múltiplos. A informação foi recolhida através de várias fontes: observação direta, grupo focal (focus group), entrevistas, inquérito por questionário e análise documental. Os resultados tendem a evidenciar que as organizações educativas, nas respostas às prescrições externas para a avaliação e melhoria da escola recorrem a estratégias e táticas plurais, de tal modo que as mudanças que ocorrem, mais do que respostas à necessidade de eficácia e melhoria interna da escola, traduzem-se em processos de adaptação, que variam consoante as tensões existentes entre o contexto institucional e o ambiente competitivo onde as escolas estão inseridas".

Autor: Tristão, Elvira Felicidade Ferreira Rodrigues Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25073
Instituição: Instituto de Educação-Universidade de Lisboa Curso: Educação (Administração e Política Educacional
Assunto: A Autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas
Resumo: "O objeto deste estudo é o processo de implementação da política pública de Autoavaliação das escolas, no contexto da generalização da avaliação externa das escolas, ambas as modalidades entendidas como instrumentos de regulação baseados no conhecimento que mantêm entre si relações de estreita interdependência. No quadro de análise das políticas públicas em educação, desenvolvemos a nossa investigação centrada nos conceitos de ação pública, regulação e conhecimento. Como a medida política nacional de Autoavaliação das escolas se inscreve num quadro mais abrangente de políticas de avaliação, observamos as práticas desenvolvidas a partir de um enquadramento global, e sobretudo europeu, de promoção de uma cultura de avaliação nas escolas e de construção de um referencial de qualidade. No contexto do primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas, coordenado pela Inspeção-Geral da Educação, tomamos como fonte privilegiada os relatórios de avaliação externa das escolas e agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, entre 2006 e 2011, para descrever os dispositivos de Autoavaliação desenvolvidos pelos docentes e interpretar os modos de regulação encetados por essas práticas. Cruzamos, depois, esta análise extensiva com uma abordagem intensiva, que teve como fontes os docentes responsáveis por aqueles dispositivos e que se focou nos sentidos atribuídos àquela atividade e nas perceções sobre os seus efeitos. A tese confirma que a política pública de Autoavaliação das escolas, enquanto processo participado por múltiplos atores que intervêm em tempos e espaços diversos, se inscreve num processo de reconfiguração das funções do Estado que tem como principal instrumento político a avaliação, reforçando, assim, o paradigma do Estado Avaliador. A tese demonstra também que, enquanto dimensão da avaliação institucional, a Autoavaliação das escolas se associa ao referencial da nova gestão pública, inspirado no universo empresarial, tornando-a permeável aos modos de regulação mercantil. A tese demonstra ainda que a Autoavaliação das escolas é fortemente regulada pela avaliação externa, constituindo um importante instrumento desta última. Por isso, a Autoavaliação das escolas constitui um instrumento híbrido de regulação baseado no conhecimento, portador das tensões inerentes à articulação entre a regulação de mercado e a regulação do Estado."

DISSERTAÇÕES

Autor: Candeias, Paulo Jorge Pereira Sobral Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/33335
Instituição: Universidade de Coimbra Curso: Gestão da Formação e Administração Educacional
Assunto: Avaliação externa de escolas: pontos fortes e áreas de melhoria nas escolas da Zona Centro de Portugal Continental
Resumo: "Partindo da revisão bibliográfica no domínio das perspectivas organizacionais, eficácia e avaliação de escolas, aproximando-se o final do segundo ciclo avaliativo da Avaliação Externa das escolas, existem dados representativos suficientes para se identificar as principais tendências relativamente ao desempenho das escolas e a sua evolução. Com este estudo pretende-se identificar os pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo e a sua evolução, depois de decorridos dois ciclos avaliativos da AEE, através da verificação de aumentos ou diminuições nos números de pontos fortes e áreas de melhoria. É também um objectivo a verificação do impacto da AEE nos processos de melhoria das escolas, uma vez que esta tem uma clara função formativa. Este estudo de natureza documental consistiu na análise de 198 relatórios de avaliação externa, correspondentes a 99 escolas da zona centro de Portugal continental, referentes aos dois ciclos avaliativos. A análise consistiu na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria registados em cada escola e em cada ciclo, seguindo-se uma categorização de cada ponto forte e área de melhoria relativamente ao domínio e campo de análise em que se enquadram. Procedeu-se também a uma análise do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram identificados nos relatórios de cada ciclo avaliativo, permitindo verificar o número de pontos fortes e áreas de melhoria que permaneceram em cada escola durante os dois ciclos avaliativos. Procedeu-se ainda à análise do número de referências, nos relatórios, aos processos de auto-avaliação das escolas como pontos fortes ou áreas de melhoria, possibilitando um estudo das tendências apresentadas relativamente ao desenvolvimento dos processos de auto-avaliação. Se os dados apontam genericamente para uma melhoria das escolas em função do balanço de pontos fortes e pontos fracos/áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, a análise efetuada de acordo com os campos de análise e domínios em que se inserem sugere também alguma inconsistência nas avaliações e sobretudo a falta de continuidade num processo que a deveria assegurar: a avaliação externa de escolas".

Autor: Coutinho, Almerinda Maria Machado Referência: http://hdl.handle.net/10348/5590
Instituição: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional)
Assunto: O impacto da avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias – os Coordenadores de Departamento.Conhecer se a atividade de Avaliação Externa de Escolas tem impacto nas práticas levadas a cabo pelos Coordenadores de Departamento.
Resumo: "As lideranças intermédias, na organização escolar, têm vindo a adquirir uma inquestionável importância, pelo reconhecido contributo que podem dar para a dinâmica organizacional no sentido de poderem potenciar a melhoria das escolas. Neste sentido, foi nosso propósito conhecer se a atividade de Avaliação Externa de Escolas tem impacto nas práticas levadas a cabo pelos Coordenadores de Departamento. Tal não significa refletir sobre as caraterísticas que os muitos diferentes estilos de liderança encerram, tornando uns mais defensáveis do que outros, mas antes perceber se houve, ou não, alteração no modo como estes líderes intermédios se posicionam perante os seus pares e operacionalizam as suas responsabilidades. Daí que tivéssemos feito uma incursão por alguns conceitos na tentativa de compreendermos a sua significação, nomeadamente o de qualidade, para sermos capazes de o relacionar com o atual programa de Avaliação Externa de Escolas, ao mesmo tempo que colocávamos a ênfase nos Coordenadores de Departamento e nos seus modos de atuação tendo em conta as suas competências, cuidado de convocar alguns modelos teóricos de análise organizacional que permitissem a interpretação do fenómeno em estudo. A metodologia, de natureza qualitativa, se por um lado obrigou à permanência na escola numa tentativa de observarmos as práticas dos Coordenadores de Departamento, por outro exigiu que realizássemos entrevistas e análise documental. Os dados obtidos evidenciaram que os Coordenadores de Departamento consideraram as recomendações emanadas pelos Relatórios da Avaliação Externa, elaborados pelas equipas de avaliação, para o exercício do cargo que ocupam e têm gerado alguns efeitos, nomeadamente, ao nível da produção de práticas internas de reflexão sobre a vida da escola e a qualidade dos resultados escolares dos alunos. Neste

	sentido, foram desencadeadas ações que otimizaram o processo de mudança e melhoria das práticas pedagógicas, como a articulação pedagógica entre os diferentes grupos disciplinares, encontrando, contudo, algumas dificuldades na sua efetivação entre os diferentes ciclos, sobretudo entre o 1° e os 2° e 3° ciclos do ensino básico, devido às características endógenas do próprio Agrupamento. A nível de monotorização das práticas letivas em contexto de sala de aula e supervisão pedagógica existe ainda um longo caminho a percorrer."
	Autor: Dias, Teresa Sofia Gouveia Rosado Varela Referência: http://hdl.handle.net/10071/12850 Instituição: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) Curso: Administração Escolar Assunto: A liderança e a gestão na avaliação externa: liderança e motivação das equipas i Resumo: "Llderança e gestão em contexto escolar são dois conceitos que atualmente são tidos em especial atenção para a direção de um Estabelecimento de ensino. Lima (2002) reconhece que a (re)organização escolar é essencial para o entendimento destas competências num diretor. Bridges e Hallinger (1995) e Pont, Nusche e Moorman (2008) dão-nos conta de perspetivas específicas da liderança nas escolas enquanto motor de desenvolvimento e sustentabilidade, incorporando a gestão nessas conclusões. A eficácia da liderança e da gestão por parte dos diretores de escola é uma prioridade (Schleicher, 2012). Perante a realidade da avaliação externa das escolas, torna-se importante explorar parâmetros como a liderança e a gestão e alargar o alcance destes parâmetros à liderança e motivação das equipas. Assim sendo, pretendemos com esta dissertação: i) entender a perceção que os diretores de escolas têm da necessidade e exigência de competências de liderança e gestão para o cargo que ocupam; ii) contribuir para o discernimento e definição de indicadores concretos para medir a eficácia do diretor, verificando se há correspondência com os definidos pela AEE e pela IGEC; iii) percecionar que influência terá o organismo máximo de AEE nos modelos de liderança dos diretores de escola e na motivação das equipas educativas lideradas pelos diretores escolares".
	Autor: Nunes, Madalena da Conceição Referência: https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5313 Instituição: Instituto Politécnico de Castelo Branco Curso: Supervisão e Avaliação Escolar Assunto: Autoavaliação: uma melhoria para as escolas-Como são caracterizados os subdomínios de Autoavaliação nas escolas que obtiveram Muito Bom na classificação do domínio Liderança e Gestão? Nos relatórios de avaliação externa a Autoavaliação das escolas em estudo é considerada um ponto forte ou uma área de melhoria? Resumo: "A avaliação das escolas é uma questão importante, tanto a nível internacional como nacional. A pressão social, mas sobretudo a económica e política exigem que as escolas assumam cada vez mais a responsabilidade sobre o seu desempenho perante a comunidade em geral. É num contexto de avaliação externa, nomeadamente dos primeiros três anos do segundo ciclo da avaliação externa conduzida nas escolas que o nosso estudo incide, de modo a responder às seguintes questões: 1. Como são caracterizados os subdomínios de Autoavaliação nas escolas que obtiveram Muito Bom na classificação do domínio Liderança e Gestão? 2. Nos relatórios de avaliação externa a Autoavaliação das escolas em estudo é considerada um ponto forte ou uma área de melhoria? (ponto fraco) Partindo desta problemática, o objeto de estudo foram os relatórios de avaliação externa das escolas da zona centro, sobre os quais incidiu uma análise de conteúdo com vista a conhecer os processos, os usos e os fins que as escolas associam à Autoavaliação e, também quais foram as questões levantadas na avaliação externa, para refletir, e contribuir para que estas tomem consciência do trabalho que desenvolvem de modo a poderem melhorar as suas práticas Foi adotada uma metodologia de índole qualitativa, tendo-se tomado a análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência como técnica de recolha de dados, com base num sistema de categorias. Para tal, é apresentado um quadro de referência onde se procura dar conta dos pressupostos teóricos inerentes à Autoavaliação organizacional. Os resultados obtidos são congruentes com os recolhidos pelo relatório final de avaliação externa do primeiro ciclo de avaliação e também com os de alguns estudos independentes. As escolas têm instituído os seus processos de Autoavaliação mas estes não constituem fonte de reflexão de modo a planear e assim mudar e melhorar as suas práticas".
	TESES
ANO 2017 1 TESE 3 DISSERTAÇÕES	Autor: Campos, Maria de Lurdes Rosa dos Santos Ribeiro Referência: https://ria.ua.pt/handle/10773/21253 Instituição: Universidade de Aveiro Curso: Educação Assunto: Avaliação externa de escolas: o plano de melhoria Resumo: "Muitos são os estudos nacionais e internacionais que têm enfatizado o papel dos sistemas de avaliação externa de escolas na melhoria da educação. Concluído o primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE), a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) introduziu algumas alterações ao modelo deste programa, como seja, a obrigatoriedade das escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da avaliação externa. Paralelamente criou a atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (AAE) (do programa de acompanhamento da IGEC), centrando-se no acompanhamento das estratégias implementadas por cada organização educativa na sequência da AEE. Recorrendo ao estudo de caso e investigação-ação para analisar e interpretar o impacto destas medidas e contribuir para o aperfeiçoamento e a tomada de decisão no que diz respeito a estes programas, concluímos que a introdução do Plano de Melhoria (PM) no modelo (2.° ciclo) tornou a Avaliação Externa das Escolas mais consequente e constituiu-se como uma oportunidade de melhoria efetiva na prestação do serviço educativo da escola. O Acompanhamento da Ação Educativa teve muito impacto na implementação do PM, tendo contribuído para o desenvolvimento focalizado e estratégico de uma cultura de aperfeiçoamento institucional. O Agrupamento onde foi realizado o presente estudo investiu na prossecução de uma cultura de melhoria, exigência e responsabilidade, visando o incremento da qualidade dos processos e dos resultados".

	DISSERTAÇÕES
	Autor: Cunha, Elisa Manuela Dantas Barros Referência: http://hdl.handle.net/10400.1/10420 Instituição: Escola Superior de Educação e Comunicação-Universidade do Algarve Curso: Gestão e Administração Escolar Assunto: Perceção dos professores acerca da avaliação das escolas: uma hipótese de progressão Resumo: "O principal objetivo deste estudo de investigação foi elaborar uma hipótese de progressão com as perceções dos professores acerca da avaliação das escolas. Deste modo foi realizado um estudo de caso, do tipo instrumental, com professores dos ensinos básico e secundário de um agrupamento de escolas, tentando aceder às suas perceções. A partir destas construiu-se um instrumento metodológico designado por Hipótese de Progressão. Para a seleção dos entrevistados procedeu-se a um estudo exploratório com a aplicação de 150 inquéritos por questionário nas nove escolas que constituem um agrupamento de escolas. Posteriormente procedeu-se à seleção de três professores para elaboração de uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados em profundidade. Esta Hipótese de Progressão apresenta-se com sete categorias emergentes e três níveis de concetualização. Esta concetualização corresponde aos níveis inicial, intermédio e de referência, desde perceções mais elementares às mais estruturadas, fundamentadas e sistémicas sobre a avaliação das escolas. Tendo em conta a hipótese de progressão, foram identificados obstáculos às perceções dos professores acerca da avaliação das escolas. Verificou-se que o principal obstáculo à transição do nível inicial para o nível intermédio é a enfase atribuída à colocação do professor num espaço neutro, sem possibilidade de ação, cuja avaliação se centra nos resultados dos alunos e nos relatórios de Autoavaliação e da avaliação externa, não acreditando que estes promovam a melhoria contínua do sistema de ensino. O principal obstáculo à transição do nível intermédio para o nível de referência é a identificação dos processos e resultados da Autoavaliação e avaliação externa das escolas, desconhecendo a nomeação dos documentos de Autoavaliação e as fases do processo".
	Autor: Oliveira, Maria Palmira da Cunha Referência: https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27322 Instituição: Universidade Católica Portuguesa Curso: Ciências da Educação: Administração e Organização Escolar Assunto: Identificar o contributo da avaliação externa na melhoria de uma escola e o modo como a influência na adoção de ações e processos de mudança, no sentido de ultrapassarem os seus pontos fracos e constrangimentos Resumo: "A avaliação de escola, sobretudo na modalidade de avaliação externa, tem sido objeto de profunda reflexão, por se considerar que o seu processo fomenta e consolida a Autoavaliação e que resulta numa oportunidade de melhoria para a Escola. No presente relatório procura-se identificar o contributo da avaliação externa na melhoria de uma escola e o modo como a influencia na adoção de ações e processos de mudança, no sentido de ultrapassarem os seus pontos fracos e constrangimentos. O estudo, realizado numa escola, partiu dos resultados constantes nos relatórios de avaliação externa da escola resultante da aplicação do Programa de Avaliação Externa e Escolas (AEE) realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Assentou na análise de documentos orientadores da ação educativa e visa analisar o efeito da AEE, entre dois ciclos avaliativos. Os objetivos são conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola e compreender se a AEE se constitui como um instrumento útil para a escola, fomentando a regulação da ação educativa. Os resultados mostraram-se favoráveis aos propósitos da IGEC, uma vez que, apesar de perdurarem alguns aspetos que não registaram melhorias, o processo de avaliação externa fomentou claramente o trabalho de Autoavaliação da escola e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares".
	Autor: Silva, Maria Margarida Ferreira Domingos, Clara Manuela de Jesus Referência: https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10013 Instituição: Instituto Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação Curso: Estudos profissionais especializados em educação (Administração de organizações educativas) Assunto: Impacto da Avaliação Externa (AEE) em dois Agrupamentos da área concelhia do Porto: Um estudo exploratório baseado em análise documental. Averiguar a efetividade da sua ação na promoção da melhoria do sistema educativo e das escolas enquanto "unidades críticas" desse mesmo sistema. Resumo: "As escolas, enquanto sistemas sociais, estão em constante processo de mudança e adaptação aos contextos em que se inserem e, nesse sentido, como refere Azevedo (2005, p. 16), são sempre "muito mais complexas do que os instrumentos de que dispomos para as avaliar". No entanto, podemos "sempre tentar", iniciar um processo de melhoria, em que se exige capacidade de adaptação à "aprendizagem". Neste sentido, surge a importância da avaliação externa das escolas (AEE) e a necessidade de averiguar a efetividade da sua ação na promoção da melhoria do sistema educativo e das escolas enquanto "unidades críticas" desse mesmo sistema. Ao nível metodológico, optamos por um estudo qualitativo, focado em pesquisa e análise documental e o objeto de estudo, direcionou-se para a compreensão do processo de melhoria das escolas, após terem sido sujeitas à avaliação externa, visando assim contribuir para o conhecimento do "impacto da avaliação externa em dois agrupamentos da área concelhia do Porto". A análise sustentou-se na recolha de informações constantes dos relatórios de avaliação externa, elaborados pela Inspeção- Geral da Educação e Ciência (IGEC) e dos documentos elaborados pelos Agrupamentos de escolas, tendo por objetivo reunir informação que possibilitasse detetar mudanças na organização pedagógica e nos respetivos processos de Autoavaliação, bem como no planeamento das ações de melhoria subsequentes ao Programa de Avaliação Externa (AEE). Os resultados evidenciam a mais-valia da articulação entre as duas avaliações (interna/externa) e, desta última, enquanto instrumento ao serviço da melhoria da "qualidade da educação" e da "melhoria da eficácia das escolas".

	TESES
ANO 2018 2 TESES	Autor: Matos, Bela Elisabete Ferreira Correia Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/7394 Instituição: Universidade Aberta Curso: Educação (Liderança Educacional) Assunto: Práticas de liderança do(a) diretor(a) de escolas públicas da Zona Centro de Portugal. Caraterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal. Resumo: "De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática, e, por outro lado, os valores da gestão e da eficácia técnica. Esta investigação teve como principal objetivo caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner. No enquadramento teórico do nosso estudo efetuou-se uma revisão da problemática das lideranças, com ênfase nas organizações escolares, assim como a liderança na perspetiva da Avaliação Externa das Escolas. Aprofundou-se também a análise da liderança no contexto normativo educacional Português, através do estudo da legislação existente desde 1974 (período após a Revolução de Abril, em Portugal). A análise dos dados recolhidos demonstrou que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal foi "Permitir que os outros ajam". Por outro lado, a prática que apresentou valores mais baixos foi "Inspirar uma visão conjunta". Para todas as variáveis (género, tipo de Estabelecimento, experiência no cargo, idade, formação especializada), a prática de liderança com valores mais elevados foi "Permitir que os outros ajam", exceto nas categorias "Escola Não Agrupada" e "Escolas que não foram alvo de Avaliação Externa". Nestas duas últimas categorias, "Encorajar a vontade" foi a prática que apresentou as médias mais elevadas. Verificaram-se diferenças significativas na prática de liderança "Mostrar o caminho", no que ao género feminino diz respeito. Os/AS Diretores/as do nosso estudo entendem a escola de hoje como tendo, primordialmente, uma função social e que a sua missão é fomentar a colaboração através da criação de um clima positivo dentro das organizações que lideram. Relativamente ao impacto da Avaliação Externa das Escolas na sua atuação enquanto líderes de topo das Unidades Orgânicas, a dimensão que foi entendida como mais significativa para eles na sua prática de liderança foi "Desafiar o processo".
1 DISSERTAÇÃO	Autor: Sampaio, Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Referência: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111853 Instituição: Universidade do Porto Curso: Ciências da Educação Assunto: Avaliação externa de escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social? Efeitos que a Autoavaliação de escolas - decorrentes da Avaliação Externa de Escolas (AEE) e do processo de monitorização do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - podem gerar numa melhoria educacional fundada na justiça social. Resumo: "A investigação realizada teve como objetivo geral trazer para o debate académico os efeitos em situações e grupos específicos que a Autoavaliação de escolas - decorrentes da Avaliação Externa de Escolas (AEE) e do processo de monitorização do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - podem gerar numa melhoria educacional fundada na justiça social. Este objetivo geral desdobrou-se noutros mais específicos, nomeadamente, (1) identificar efeitos da AEE e do programa TEIP nas ações e processos desenvolvidos pelas escolas para a melhoria educacional e o sucesso escolar; e (2) estabelecer relações entre as ações e processos desenvolvidos pelas escolas no âmbito destas duas medidas políticas, tendo em conta princípios de justiça social. As opções metodológicas concretizadas nesta investigação seguiram um conjunto de etapas influenciadas por orientações de cariz qualitativo e quantitativo (Vilelas, 2009; Braun & Clarke, 2013; Amado, 2013) por considerarmos que estes procedimentos se adequam aos objetivos do estudo. Numa orientação qualitativa, recorreu-se à análise documental, à realização de um estudo exploratório, a entrevistas semi-directivas, a um estudo de mapeamento e à análise de conteúdo. Numa orientação quantitativa, foram analisadas as bases de dados do portal Infoescolas e inquéritos por questionário aplicados a Diretores/as de Escolas TEIP a nível nacional. O conhecimento produzido nesta investigação resultou em várias publicações que constam do Curriculum Vitae que acompanha esta tese. Dessas publicações, selecionámos 4 artigos científicos que estruturam o trabalho aqui apresentado. A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que o lugar da justiça social nestas duas políticas educativas está diretamente relacionado com a forma e a estrutura que os processos de Autoavaliação - enquadrados em discursos de *Accountability* - assumem. Permitiu também reconhecer que algum do potencial destas medidas se perde na máscara de neutralidade de um racional neoliberal que condiciona e determina as formas de agir das escolas, e que se foca mais na necessidade de provar resultados, partindo do princípio que, naturalmente, se melhoram práticas. Defendemos, por isso, a necessidade de (re)pensar formas alternativas de concetualizar processos de *Accountability* através de formas mais locais e democráticas de pensar a Autoavaliação de escolas".

	DISSERTAÇÕES
	Autor: Ferreira, Maria Alexandra Carvalho Referência: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33391 Instituição: Universidade de Lisboa Curso: Educação (Administração Educacional) Assunto: Avaliação organizacional: olhares de diretores escolares e coordenadores das equipas de Autoavaliação: um estudo de três escolas.Centra-se na avaliação organizacional das escolas: interna e externa. Mais especificamente, tem como propósito perceber o que as escolas fazem no quadro da avaliação, designadamente com os seus resultados, internamente. Resumo: "O presente estudo centra-se na avaliação organizacional das escolas: interna e externa. Mais especificamente, tem como propósito perceber o que as escolas fazem no quadro da avaliação, designadamente com os seus resultados, internamente. Neste sentido, a nossa inquietação foca-se na compreensão do uso que se faz dos resultados da avaliação, procurando descortinar o conjunto de ações desenvolvidas antes e a posteriori – o que é feito, por quem, como, quando, para quem, que balanço, que fatores estão envolvidos? O estudo inscreve-se nos estudos naturalistas, descritivos, tendo-se recorrido à realização de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, a três diretores e três coordenadores de equipas de Autoavaliação de três Estabelecimentos de ensino, diferenciados na sua tipologia e localização. Para além das entrevistas, procedeu-se a uma análise documental dos principais documentos integrantes do processo de avaliação organizacional. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados põem em evidência, por parte de diretores, a preocupação de utilização da informação para a melhoria de resultados, interpelando os demais para a implementação de uma cultura de Autoavaliação. Quanto aos coordenadores, estão focados num conjunto de ações tendo em vista operacionalizar a Autoavaliação, denunciando dificuldades ao nível da concretização da planificação, em virtude de esta estar dependente de uma confluência de esforços. Os processos avaliativos parecem acentuar, nas escolas, um olhar progressivamente mais atento às questões da qualidade e da melhoria. É percetível a existência de comunicação interna e externa para divulgação dos resultados, contudo com diferentes níveis de consciencialização e/ou responsabilização. De salientar, a importância da ação do diretor, cuja influência na dinâmica das equipas de Autoavaliação, e particularmente no seu coordenador, é evidente. Nos casos estudados, constata-se que a ação do coordenador se manifesta em conformidade com a postura do seu diretor, verificando-se a existência de uma modelação do comportamento, mais ou menos passivo, do coordenador, em resultado da postura, das prioridades e escolhas realizadas pelo respetivo diretor.".
ANO 2019 1 TESE 3 DISSERTAÇÕES	TESES
	Autor: Sousa, Joana Raquel Faria Referência: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60319 Instituição: Universidade do Minho Curso Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular) Assunto: Contribuir para a compreensão da realidade contemporânea das questões curriculares na educação pré-escolar, em Portugal, particularmente, no que concerne às influências do sistema de Avaliação Externa das Escolas (AEE) nas práticas curriculares dos educadores de infância. Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal Resumo: "A definição de currículo é um exercício contínuo, cuja tentativa de delimitação é eminentemente anacrónica, fruto da constante tensão e construção partilhada pelos diversos sujeitos (individuais e coletivos) na arena (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2008). A investigação realizada pretende contribuir para a compreensão da realidade contemporânea das questões curriculares na educação pré-escolar, em Portugal, particularmente, no que concerne às influências do sistema de Avaliação Externa das Escolas (AEE) nas práticas curriculares dos educadores de infância. O modelo de AEE caminha para o início do seu terceiro ciclo de implementação e foi estabelecido pela publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que estabeleceu o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. A transposição da Lei para as escolas implica a geração de efeitos nas práticas dos atores educativos (Ehren & Visscher, 2006; Pacheco, Seabra, Morgado, & Hattum-Janssen, 2014), nomeadamente, nas suas decisões curriculares. A própria Lei emerge de um contexto de influências externas, pelo que o texto legislativo, enquanto política educativa nacional, se constitui como um processo de refração (Goodson & Rudd, 2012) dos discursos transnacionacionais. A AEE é, assim, um dos mecanismos através do qual as políticas de *Accountability*, associadas às perspetivas neoliberais e agendas de organizações de desenvolvimento económico transnacionais, exercem as suas forças nos contextos escolares. O presente estudo baseia-se em quatro artigos científicos, complementados por dados empíricos decorrentes da análise de inquéritos por questionário, entrevistas e documentos internacionais e nacionais. Utilizam-se diferentes orientações metodológicas, envolvendo a combinação de instrumentos de recolha e análise de dados, enquadradas nas vertentes qualitativas e quantitativas, procurando-se aumentar a fiabilidade dos resultados com base na triangulação de dados (Pacheco, 2006; Creswell & Clark, 2007). De acordo com os dados recolhidos, o contributo da AEE para as questões curriculares na educação pré-escolar passa pela capacidade de adaptação deste sistema, quer aos diversos contextos educativos, quer às especificidades da educação de infância. A Autoavaliação em articulação com a AEE é um elemento potenciador da centralização das prioridades da AEE nas decisões curriculares, em particular na construção flexível do currículo e na articulação curricular entre a educação pré-escolar e os restantes níveis de ensino, colocando a valorização da educação pré-escolar na agenda de melhoria do sistema educativo".

DISSERTAÇÕES
Autor: Almeida, Ana Cristina Veigas Cadima Referência: https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4270 Instituição: Instituto Politécnico de Leiria Curso: Ciências da Educação (Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares) Assunto: A dinâmica do processo de Autoavaliação num agrupamento de escolas de Excelência. Compreender como se processa e que efeitos produz a Autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência, e como é percebida e reconhecida pelo agrupamento Resumo: "A avaliação das escolas tem adquirido uma importância facilmente constatável e uma centralidade crescente nas políticas educativas atuais. O modelo implementado em Portugal compreende a existência de duas modalidades de avaliação, uma externa, levada a cabo por agentes exteriores à escola, e outra interna, da responsabilidade da própria escola. O trabalho desenvolvido procurou compreender como se processa e que efeitos produz a Autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência, e como é percebida e reconhecida pelo agrupamento. Para isso, foi desenvolvido um trabalho que compreendeu a análise do caso em estudo, através de recolha e análise documental e de recolha de testemunhos de alguns dos intervenientes no processo de Autoavaliação. O processo de Autoavaliação dinamizado pelo Núcleo de Avaliação Interna (NAI), no agrupamento em estudo, carateriza-se pelo seu dinamismo e pela intervenção de uma grande variedade de estruturas internas e externas ao agrupamento. Esse processo conduz à implementação de um amplo conjunto de ações de melhoria ao nível dos resultados académicos, da gestão e do funcionamento do agrupamento e da prestação do serviço educativo. Verificou-se que o NAI parece ter um papel central no trabalho desenvolvido pelo agrupamento facultando dados e informações que permitem às restantes estruturas analisar se o caminho que está a ser seguido é o pretendido e se produz os efeitos desejados. A maioria dos entrevistados considera que o trabalho desenvolvido pelo NAI foi decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento. São ainda apontados como fatores que conduziram ao sucesso do agrupamento a ação da direção do agrupamento e o trabalho colaborativo e de equipa que se desenvolve".
Autor: Castilho, Ana Teresa Ferreira Referência: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/94784 Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade de Coimbra Curso: Ciências da Educação Assunto: Avaliação de escolas do ensino artístico e suas especificidades. Estudar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas à avaliação de escolas, tendo em conta essas especificidades. Resumo: "Este trabalho surge a partir da permanência na Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), onde foi realizado o estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação. Este estágio permitiu-nos conhecer várias áreas e participar em diferentes atividades realizadas na instituição, entre as quais atividades de controlo, de acompanhamento e de avaliação, assim como refletir acerca de alguns dos temas da atualidade no âmbito da educação. A partir da área da avaliação, onde podemos incluir a avaliação externa e a Autoavaliação de escolas, surgiu a temática deste estudo, ou seja, a avaliação nas escolas de ensino artístico especializado da música.Hoje em dia, a música é considerada uma das expressões artísticas mais praticada em todo o mundo, segundo referem vários autores. Em cada país, o ensino especializado desta arte processa-se segundo estruturas organizativas e pedagógicas muito próprias, influenciadas pelos seus contextos históricos, políticos, socioculturais e económicos. Assim, pretendemos compreender a complexidade e especificidade deste ensino face ao aparecimento e impacto da avaliação no ensino especializado da música e nas suas organizações. Esta avaliação pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas, isto é, como instrumento de melhoria do ensino e daaprendizagem e dos resultados dos alunos.É neste sentido que, com esta investigação, pretendemos estudar as especificidades das escolas de ensino artístico especializado e que adequações devem ser feitas à avaliação de escolas, tendo em conta essas especificidades. Assim, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes: uma primeira de enquadramento teórico, a segunda de caracterização da instituição onde foi realizado o estágio curricular, uma terceira com a descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio e, por último, o projeto de investigação e o estudo de caso realizado, sobre a temática referida anteriormente".

	Autor: Maia, Ila Beatriz da Silva Referência: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63270 Instituição: Universidade do Minho Curso: Desenvolvimento curricular e avaliação Assunto: Globalização e políticas de *Accountability*: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas Resumo:: "O estudo de investigação "Globalização e políticas de *accountability*: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas", com vista à obtenção do grau de mestre em ciências da educação, área de especialização em desenvolvimento curricular e avaliação, da Universidade do Minho, está integrado no projeto Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3° ciclo de Avaliação Externa de Escolas do ensino não superior, em Portugal, aprovado e financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/30410/2017), envolvendo quatro universidades públicas portuguesas, com coordenação da Universidade do Minho. Do quadro teórico-conceptual são problematizadas, a partir de perspetivas interdisciplinares, quer as relações entre políticas transnacionais e nacionais, decorrentes da globalização e de uma cultura de *Accountability*, com ênfase nos processos de Avaliação Externa das Escolas e seus efeitos no envolvimento/alheamento dos professores e nas práticas de inovação curricular. As questões de investigação têm por base estas duas interrogações: De que modo os professores estão envolvidos/alheados no processo de Avaliação Externa das Escolas? Quais são as perspetivas dos professores em relação aos efeitos que a Avaliação Externa das Escolas pode causar nas práticas de inovação curricular? Destas questões resultam os seguintes objetivos: i) Realizar um estudo empírico sobre a Avaliação Externa das Escolas no âmbito do modelo do Ministério da Educação (3° ciclo) em Portugal; ii) Investigar as perceções dos professores em relação à Avaliação Externa das Escolas; iii) Analisar o envolvimento/alheamento que os professores têm em relação à Avaliação Externa das Escolas; iv) Analisar as mudanças que a Avaliação Externa das Escolas pode gerar nas práticas de inovação curricular dos professores. A partir de uma metodologia de natureza qualitativa, e tendo como ponto de partida o estudo teórico-conceptual, fundamentado numa análise bibliográfica diversa, são realizados dois estudos empíricos: um estudo qualitativo, baseado na análise documental, tendo como corpus de análise documentos dos três ciclos de Avaliação Externa das Escolas, em Portugal; um estudo qualitativo, baseado no inquérito por entrevista a quatro professores e a um diretor de agrupamentos de escolas, da região norte de Portugal, para o levantamento de questões sobre os efeitos da Avaliação Externa das Escolas no envolvimento/alheamento dos professores e nas práticas de inovação curricular. Os resultados, em síntese, indicam que o 3° ciclo apresenta mudanças significativas, incluindo a Autoavaliação como domínio autónomo, o que permite práticas de autoquestionamento interno das escolas, não sobrevalorização do domínio Resultados, a valorização das práticas de inovação curricular. Os dados dos entrevistados deste estudo indicam que os sujeitos mais envolvidos no processo de avaliação externa são os professores que pertencem à equipa de Autoavaliação da escola, sendo um envolvimento momentâneo, coincidente com o tempo de realização da avaliação externa. Além disso, os entrevistados dizem que a avaliação externa não provoca mudanças ao nível do currículo e da sala de aula, bem como no que diz respeito às práticas de inovação curricular".
ANO 2020 2 TESES 1 DISSERTAÇÃO	TESES Autor: Costa, Natália Maria Barbosa de Sousa Referência: http://hdl.handle.net/1822/74447 Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular) Assunto: 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 n°31/2002, 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".

Autor: Silva, João José Bernardes Referência: http://hdl.handle.net/10400.8/5777 Instituição: Politécnico de Leiria Curso: Ciências da Educação (Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares) Assunto:Avaliação Externa das Escolas Resumo: "Os processos de avaliação externa e de Autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo" (Correia et al., 2015, p. 100). Estes seguem duas linhas de abordagem, nomeadamente avaliar para a melhoria (school improvement) e avaliar para a prestação de contas (school *Accountability*). A reforçar esta linha de pensamento temos as palavras de Pacheco (2014) quando afirma que a "avaliação externa tem como um dos seus principais objetivos promover uma educação de qualidade" (p. 20). Mas será que estes desígnios da Avaliação Externa das Escolas estão a ser alcançados? O presente estudo analisou as principais tendências de evolução de desempenho das escolas, entre os dois primeiros ciclos de AEE, com base nas asserções de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. A proximidade geográfica determinou a escolha do universo deste estudo, em que centrámos a análise nas escolas da área de influência do CFAE Centro-Oeste. A análise documental dos relatórios de escola da AEE, da responsabilidade da IGE/IGEC, constituiu-se como a principal fonte informativa, num estudo de caracter qualitativo e quantitativo. Pretende-se que a AEE seja um processo indutor de uma cultura de escola em que a melhoria é o seu desígnio maior. Mas, efetivamente, qual foi a evolução qualitativa das escolas do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE? À medida que os ciclos avaliativos se vão sucedendo é expectável que o número de Pontos Fortes das escolas aumente e o número de Áreas de Melhoria diminua e que a diferença entre estes dois indicadores aumente no sentido positivo. É nesta diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria que podemos perceber qual o sentido da evolução do desempenho das escolas nos processos de AEE. Os resultados deste estudo revelam que em metade das escolas analisadas se manteve a diferença entre o número de pontos fortes e o número de áreas de melhoria. Nas restantes escolas verifica-se uma regressão nesta diferença. Esta conclusão confronta-nos com uma realidade que é díspar dos objetivos do processo de AEE, principalmente no que toca ao "school improvement".
DISSERTAÇÕES
Autor: Castro, Susana Paula Torrão Carvalho Referência: https://hdl.handle.net/10316/94888 Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade de Coimbra Curso: Administração Educacional Assunto: Avaliação Externa de Escolas e Processos de Inclusão - O caso de um Agrupamento de Escolas da região de Aveiro.Perceber até que ponto é que as escolas estão a conseguir implementar procedimentos internos de inclusão escolar, alinhados com o Quadro de referência deste 3º Ciclo de Avaliação Resumo: "Este estudo surge num momento em que o desafio global da educação inclusiva assume uma importância crescente no sistema educativo português. A resposta a este desafio não está isenta de constrangimentos e dificuldades, resultantes das necessárias mudanças a implementar a nível organizacional, funcional, gestão dentro da sala de aula, gestão e articulação do currículo, coordenação dos diferentes agentes educativos, entre outras. Para que a aprendizagem aconteça efetivamente para todos, a escola precisa de se re-configurar e de se re-significar, pois só assim poderá cumprir a sua missão, ou seja, garantir uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens dentro de um paradigma de equidade.Paralelamente, e no quadro das atuais políticas educativas, a avaliação institucional tem vindo a assumir particular relevância. Nas organizações escolares, a avaliação resulta do cruzamento da avaliação interna com a avaliação externa. A avaliação interna é feita pelos próprios intervenientes da escola, numa dinâmica de reflexão-ação conducente à elaboração de planos de melhoria. A avaliação externa é efetuada por agentes externos às organizações escolares e tem como objetivo fundamental a prestação de contas (*Accountability*) e a melhoria da qualidade do serviço de educação.Em 2019 iniciou-se o 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas e Agrupamentos, com a introdução do fator da inclusão como prioritário, isto é, como indicador a balizar o trabalho e as práticas desenvolvidas nas organizações escolares, ao abrigo das novas políticas educativas. Neste sentido, importa perceber até que ponto é que as escolas estão a conseguir implementar procedimentos internos de inclusão escolar, alinhados com o Quadro de referência deste 3º Ciclo de Avaliação. Para o efeito, este projeto de investigação debruça-se sobre um fenómeno educativo, dentro de um contexto de vida real, integrando um estudo de caso. O Agrupamento onde foi realizado o estudo, apesar das contrariedades, tem vindo a desenvolver uma cultura de melhoria institucional, com enfoque estratégico na qualidade dos processos de inclusão e dos seus resultados.

ANO 2021 1 TESE 2 DISSERTAÇÕES	TESES
	Autor: Tavares, Ana Maria Fernandes Silva Referência: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10764 Instituição: Universidade Aberta Curso: Educação (Liderança Educacional) Assunto: A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso Resumo: "A preocupação com a qualidade da organização escolar (e os seus fracos resultados) já vem de longa data. Esta preocupação levou à instituição da avaliação das escolas. No nosso país o processo, no seu formato presente, iniciou-se com a publicação da Lei nº31/2002, porém, só em 2006 foi implementado um projeto-piloto, desenvolvido por um Grupo de Trabalho. Em 2007, finalmente, começou o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas, orientado e executado pela IGE. O Decreto-Lei 75/2008, veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com este normativo pretendia-se tornar as escolas mais eficazes e eficientes. Segundo o legislador, a melhoria passaria, por reforçar as lideranças das escolas, sendo criado, assim, o cargo de diretor. As lideranças intermédias viram-se também valorizadas. O 2.º ciclo avaliativo das escolas iniciou-se sem realizar-se a meta avaliação do 1.º processo avaliativo. Assim sendo, entendemos que seria pertinente investigar os impactos do 1.º ciclo avaliativo nas práticas de liderança de escolas /agrupamentos. Com este estudo, que se centrou num agrupamento de escolas de um concelho de Viseu, pretendeu-se compreender como se posicionaram os vários agentes da comunidade educativa, à data, sobre os impactos da avaliação externa das escolas (AEE) ao nível das lideranças. São objetivos do presente estudo: 1 - Compreender como se posicionaram os vários agentes da comunidade educativa, sobre os impactos da AEE, após o primeiro ciclo avaliativo, no que toca: a) à visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com o agrupamento de escolas; b) à valorização das lideranças intermédias do agrupamento de escolas; c) ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras do agrupamento de escola; d) à motivação das pessoas e gestão de conflitos do agrupamento; e) à mobilização dos recursos da comunidade educativa do agrupamento de escolas; 2 - Compreender as circunstâncias/razões subjacentes ao posicionamento da comunidade educativa sobre o impacto do 1.º ciclo avaliativo nas lideranças do agrupamento. Na investigação, de cariz qualitativa, realizou-se uma entrevista, a dezassete indivíduos da comunidade associados a papeis de liderança. Recorremos, posteriormente, à análise documental de atas do Conselho Pedagógico, bem como o projeto educativo do agrupamento e o relatório da AEE do 1º ciclo de avaliação. Os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação superficial do processo avaliativo, por parte dos docentes e não docentes da comunidade educativa. A maioria dos entrevistados reconheceram que a AEE (1ºciclo) causou impacto no que diz respeito a cinco das dezassete questões que lhes colocamos acerca de fatores que caraterizam o domínio Liderança. Para os fatores em que consideraram não ter havido impacto a AEE, dão como justificação a cultura da escola, a liderança do diretor e a maturidade e profissionalismo docente".
	DISSERTAÇÕES
	Autor: Costa, Silvana Nunes Martinho Almeida Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/11595 Instituição: Universidade Aberta Curso: em Supervisão Pedagógica Assunto: Avaliação externa: Percepções das lideranças de escolas TEIP e não TEIP. Resumo: "A avaliação dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) é um processo criado em 2002 que incide sobre diversos domínios do quotidiano da Escola. Desde a sua criação ocorreram três ciclos de avaliação que resultaram em modificações no processo a cada mudança de ciclo. Esta dissertação tem como objetivo identificar perceções das lideranças de AE/ENA pertencentes e não pertencentes ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) sobre a avaliação externa das escolas (AEE) no atual ciclo de avaliação. Foi seguida a abordagem metodológica mista com design exploratório sequencial. Os dados foram obtidos a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas disponibilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), e de um questionário desenvolvido para esta investigação baseado no Quadro de Referência do Terceiro Ciclo de AEE. A justiça social e curricular esteve subjacente à seleção dos itens do principal instrumento de recolha de dados pela importância da sua concretização nas decisões e ações educativas. O questionário foi posteriormente aplicado a 15 agrupamentos de escolas e os dados obtidos foram sujeitos a tratamento estatístico. Os resultados evidenciam que as perceções dos professores com cargos de liderança diferem significativamente em relação ao contexto socioeconómico em que o AE/ENA está inserido e não há diferenças significativas em relação à pertença ao programa TEIP do seu AE/ENA nem ao cargo de liderança que ocupam. Verificou-se também que os AE/ENA localizados em contextos mais desfavorecidos apresentam maior discordância em relação à classificação da IGEC do que os AE/ENA localizados em contextos mais favorecidos. Este facto pode significar que os AE/ENA pertencentes a meios socioeconómicos mais desfavorecidos lutam com dificuldades eventualmente semelhantes quer sejam TEIP ou não-TEIP e que por isso não se sentem avaliados com justiça já que o seu meio é adverso e exige muito mais esforço, estratégias e resiliência do que outros AE/ENA localizados em meios mais favoráveis".

	Autor: Girão, António Manuel de Sousa Referência: https://hdl.handle.net/10316/96533 Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade de Coimbra Curso Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores Assunto: Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças – estudo de caso.Conhecer o nível de satisfação com a AEE e os efeitos globais por ela causados na perspetiva dos professores e das lideranças, quer intermédias, quer de topo. Resumo: "O trabalho aborda a Avaliação Externa das Escolas (AEE), nos seus três Ciclos Avaliativos, um tema bastante atual nos agrupamentos, que tem colocado simultaneamente desafios às escolas eaos próprios avaliadores, uma vez que de ciclo para ciclo tem sido alterado o quadro dereferência, a escala de classificação e as equipas de avaliação.Neste estudo, pretende-se conhecer o nível de satisfação com a AEE e os efeitos globais por elacausados na perspetiva dos professores e das lideranças, quer intermédias, quer de topo. Para issorecorremos ao inquérito por questionário aos professores, ao focus group com os coordenadorese ao inquérito por entrevista à diretora do Agrupamento que foi selecionado para a investigação.Os instrumentos utilizados foram adaptados do projeto de Investigação Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção num estudo sobre 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do Ensinonão Superior, em Portugal (MAEE) - PTDC/CED-EDG/30410/2017.Assim, pudemos concluir que o nível de satisfação com a AEE depende do cargo desempenhado,sendo maior por parte da direção e dos coordenadores do que com os professores. Relativamenteaos efeitos globais da AEE, estes são essencialmente moderados em todos os domínios (Autoavaliação, prestação do serviço educativo e resultados), exceto na liderança e gestão ondeos efeitos atingem o nível elevado".....
ANO 2022 1 TESE 3 DISSERTAÇÕES	TESES
	Autor: Micaelo, Rosa Celeste de Almeida Referência: http://hdl.handle.net/10451/54898 Instituição: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação Curso: Educação (Avaliação em Educação), Assunto: Conceções de inspetores da educação acerca das suas práticas de avaliação de escolas Resumo: "A presente investigação teve como finalidade conhecer as conceções de inspetores da educação sobre as suas práticas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, dada a inexistência de estudos empíricos sobre esta temática, em Portugal. Em coerência com a opção metodológica, de índole construtivista, foram recolhidos dados qualitativos: realizaram-se entrevistas a 21 inspetores e aplicou-se um questionário para caracterização sociodemográfica e profissional dos mesmos. As entrevistas, integralmente transcritas, foram a base para a transformação dos dados segundo a fórmula D-A-I (Descrição – Análise – Interpretação). Destacam-se algumas conclusões: foram realçadas as potencialidades acrescidas dos inspetores-avaliadores devido aos conhecimentos, experiências e competências, significativamente consolidados, destes profissionais; entre os recursos mobilizados sobressaiu a formação, a experiência enquanto avaliador, o aparato metodológico e os materiais de suporte; a ética, pessoal e institucional, foi apontada como a base para a formulação de juízos, cuja validação se alicerça na triangulação de fontes e de dados, considerando os ambientes políticos e organizacionais que contextualizam as práticas dos avaliadores; na relação com os intervenientes foi valorizada a interação e comunicação, mas também foram identificados dilemas relacionados com a atribuição de classificações e com decisões processuais. As conceções dos participantes evidenciaram a centralidade das dimensões ética e sociopolítica das suas práticas avaliativas. Foi elaborado um modelo que permite distinguir perfis de prática dos avaliadores, com base no foco do avaliador (suporte da ação e decisão – a Técnica / Norma ou os Valores / Ideologia) e no horizonte do avaliador (visão da finalidade e impactos da avaliação – na Organização / Escola ou na Comunidade / Sociedade)."
	DISSERTAÇÕES
	Autor: Braz, Carla Patrícia Silva Referência: http://hdl.handle.net/10451/52734 Instituição: Instituto de Educação-Universidade de Lisboa Curso: Educação e Formação (Organização e Gestão da Educação e da Formação) Assunto: Observando o novo modelo de avaliação do terceiro ciclo de avaliação externa das escolas - O que mudou? Resumo: "O relatório consiste na caracterização organizacional e funcional da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na realização de uma investigação descritiva e interpretativa, sustentada em inquérito por entrevista e por questionário e na pesquisa arquivística, o qual se inscreve no quadro da política de avaliação externa das escolas e, particularmente, do seu terceiro ciclo. O relatório encerra com a apresentação das atividades desenvolvidas no estágio. Dos resultados, destaca-se o ressurgir da 'Autoavaliação' como domínio autónomo nuclear do processo de avaliação, a par da introdução da Observação da Prática Educativa e Letiva, bem como o alargamento da avaliação das escolas ao setor privado, e a introdução na equipa de avaliação de mais um perito externo. Por fim, ficou evidente um enfoque dos avaliadores nas questões da inclusão e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, em detrimento dos aspetos relativos à inovação, não obstante esta estar contemplada no nível excelente, que engloba os termos resultados notáveis e práticas inovadoras".

	Autor: Peixoto, Carlos Manuel Tavares__Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/13095 Instituição: Universidade Aberta Curso: Administração e Gestão Educacional Assunto: O impacto da avaliação externa nas escolas: estudo de caso do Agrupamento de Escolas D. Sancho II – Alijó Resumo: "A educação é um fator social decisivo para o desenvolvimento civilizacional das comunidades, e consequentemente para a melhoria da sua qualidade de vida. Assim, é natural que as sociedades verifiquem a qualidade educativa que é disponibilizada aos seus cidadãos. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986 de 14 de outubro) é a primeira legislação que aborda a importância da avaliação do sistema educativo, seguindo-se outras legislações, programas e projetos que a procuraram implementar nas escolas portuguesas. A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, vem impor a obrigatoriedade das instituições do ensino não superior "prestarem contas" à comunidade onde se encontram (*Accountability*), através da realização contínua e sistemática da Autoavaliação, e concomitantemente da avaliação externa. Em 2006 inicia-se o programa Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da IGEC, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas portuguesas. Este trabalho de investigação pretendeu verificar se o programa da Avaliação Externa das Escolas contribui para esse desígnio, a partir de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas alvo desse programa em março de 2014. A metodologia qualitativa utilizada assentou na análise do relatório da avaliação externa, do plano de melhoria definido pelo agrupamento, da aplicação de um questionário a diversos docentes, e da análise dos resultados da avaliação interna e externa do agrupamento na última década. Os resultados obtidos na investigação permitiram concluir que a Avaliação Externa das Escolas tem um contributo decisivo nas mudanças pedagógicas implementadas nas escolas, e dessa forma incrementar a qualidade educativa global das mesmas."
	Autor: Melo, Benedita Portugal Referência: http://hdl.handle.net/10451/57189 Instituição: Instituto de Educação-Universidade de Lisboa Curso: Educação (Administração Educacional) Assunto: O plano de melhoria como instrumento de regulação local em contexto TEIP Resumo: "O presente trabalho pretende contribuir para a reflexão científica sobre as dinâmicas de regulação associadas à construção do Plano de Melhoria. A partir da análise do Plano de Melhoria como instrumento de regulação local num contexto TEIP, esta investigação pretendeu analisar como são percecionados pelo Diretor e pela Coordenadora da equipa de Autoavaliação os processos de avaliação externa e de avaliação interna, e como são mobilizados os seus resultados na construção do Plano de Melhoria, tendo também em conta o contributo da comunidade educativa. Seguindo a proposta de Tempera e Costa (2017), foi possível compreender como a administração educativa procura coordenar a ação das escolas, através da regulação institucional, decretando os Planos de Melhoria, e o modo como esta é incorporada e reapropriada pelos atores educativos nos seus processos, seguindo diferentes estratégias que configuram uma lógica que pode ser burocrática, reflexiva ou emancipatória. Inserida no quadro da investigação qualitativa, a metodologia adotada foi o estudo de caso num território TEIP semi-rural. As técnicas de pesquisa incidiram na análise documental do Plano de Melhoria 2018/2021 e do relatório de avaliação externa que o antecedeu, e na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas ao Diretor e à Coordenadora da equipa de Autoavaliação. Concluímos que o Agrupamento onde foi realizado o presente estudo investiu numa cultura de avaliação que valoriza a participação coletiva, constituindo-se a construção do Plano de Melhoria como uma melhoria efetiva na prestação do serviço educativo. Os dados obtidos nesta pesquisa permitem ainda concluir que o Plano de Melhoria deste Agrupamento, não obedecendo apenas a uma lógica burocrática, parece ter sido elaborado na perspetiva de constituir um instrumento reflexivo, abrangendo a comunidade na definição dos seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria da escola"
	DISSERTAÇÕES
ANO 2023 3 DISSERTAÇÕES	Autor: Costa, Ana Paula Campos Referência: https://hdl.handle.net/1822/84782 Instituição: Universidade do Minho Curso: Ciências da Educação (Administração Educacional) Assunto: A (auto)avaliação das escolas e a melhoria na prestação do serviço educativo: estudo de caso Resumo: "A avaliação institucional é cada vez mais uma das temáticas nas organizações escolares. A aprovação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, promove a legitimação de um sistema duplo de avaliação: Autoavaliação e avaliação externa. A organização escolar pressionada pela necessidade da prestação de contas aos organismos da tutela e à sociedade, desenvolveu e implantou modelos de práticas de Autoavaliação. Tendo a escola como organização social, a investigadora fez uma leitura dos processos de avaliação das escolas, convocando como modelos de análise as teorias políticas e neo-institucional. Esta investigação está inserida numa matriz metodológica de cariz essencialmente qualitativo que opta pelo estudo de caso para analisar e interpretar o impacto da Autoavaliação das Escolas na melhoria da prestação do serviço educativo. Este estudo empírico foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Alfa e a informação foi recolhida através das seguintes fontes: entrevistas e análise documental. Os resultados tendem a evidenciar que as mudanças organizacionais decorrentes da Autoavaliação advém da necessidade de conformidade com o meio institucional. Essas mudanças que se constituem como melhorias ao nível da estrutura formal, contudo nem sempre o mesmo acontece ao nível da ação organizacional, o que lhes confere o caráter de ritual. A análise dos dados recolhidos aponta para uma relação débil entre a Autoavaliação e a melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, mas sem "evidências" consistentes".

	Autor: Almeida, Sónia Marina Esteves Antão Referência: http://hdl.handle.net/10400.21/17141 Instituição: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa Curso: Administração Educacional Assunto: A receção dos relatórios de avaliação externa pelos diretores de agrupamentos de escolas Resumo: "A investigação incidiu no estudo dos relatórios realizados pela equipa Avaliação Externa de Escolas (AEE) e, as implicações dos mesmos, no domínio "Liderança e Gestão", nas representações dos Diretores. Delineamos os seguintes objetivos: (i) relacionar a avaliação externa de escolas com a figura do Diretor; (ii) analisar a forma como são recebidos e interpretados os relatórios da AEE pelo Diretor; (iii) analisar as implicações dos relatórios de AEE na liderança e na gestão exercidas pelo Diretor. No âmbito deste trabalho, a abordagem à avaliação de escolas permitiu entender a evolução do sistema de avaliação da educação, como instrumento de regulação. Os paradigmas de avaliação, também descritos, contribuíram para a compreensão do significado e função da avaliação. A análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, permitiu estudar os papéis e as funções do Diretor, relacionando a liderança e gestão com a AEE. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas incidiram em entrevistas semiestruturadas, realizadas a diretores de Agrupamentos de Escolas, e na análise documental aos relatórios de AEE dos Agrupamentos dos diretores entrevistados. Pretendemos compreender, com a realização das entrevistas, como são recebidos os relatórios pelos diretores, como foi realizada a partilha e a análise, e as implicações que tiveram nas decisões de liderança e gestão do Diretor. Utilizámos um sistema de categorização misto, que conjuntamente com a análise documental permitiu-nos a apresentação e a interpretação dos resultados. Após a receção dos relatórios, os diretores entrevistados como primeiros responsáveis, aceitam opiniões, trabalham em colaboração e tomam decisões em parceria, embora a tomada de decisão final seja sempre sua. Todos os entrevistados permitiram a análise do relatório de AEE, por outras estruturas, e revelaram-se ouvintes, e os principais atores nas alterações à sua liderança e gestão. Os resultados mostraram que os relatórios de AEE tiveram implicações nas conceções da liderança".
	Autor: Fernandes, Ana Sofia Varela Referência: http://hdl.handle.net/10400.21/16565 Instituição: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Curso: Administração Educacional Assunto: Avaliação externa das escolas: conceções de educadoras de infância e um diretor Resumo: "A avaliação como prática é frequente no dia a dia das organizações educativas. Em Portugal, através da Avaliação Externa das Escolas (AEE), são recolhidos dados em diferentes domínios, com vista à melhoria da qualidade das práticas educativas, mas também como forma de regulação e prestação de contas do que é feito. É a partir destes pressupostos que se desenvolveu a dissertação que tem como objetivos: mapear a produção académica realizada sobre a AEE, entre 2010 e 2021; caraterizar as perspetivas de educadoras de infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa sobre a avaliação externa das escolas e a relação com as suas práticas pedagógicas e identificar as estratégias adotadas, a partir dos discursos das educadoras e do diretor do agrupamento de escolas, que deram resposta aos problemas identificados pela AEE, que se realizou em 2016/2017. Metodologicamente foi realizado um estudo de natureza qualitativa e os dados foram recolhidos através da análise documental e entrevistas semiestruturadas a três educadoras de infância e a um diretor. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para realizar a análise e a discussão de dados. A investigação evidencia uma perspetiva e uma memória positiva face à AEE pelos participantes no estudo. Apontam o trabalho colaborativo e em articulação e a reflexão da prática como consequências decorrentes do processo. Ainda assim, são críticos quanto ao papel da inspeção e sua ação durante a visita aos Estabelecimentos educativos e a (não) consideração, na sua opinião, de dimensões geosociais no processo de avaliação."
ANO 2024 1 DISSERTAÇÕES	DISSERTAÇÕES
	Autor: Álvaro, Maria Helena Referência: http://hdl.handle.net/10400.2/15616 Instituição: Universidade Aberta Curso: Supervisão Pedagógica Assunto: O lugar do perfil do aluno no contexto do ensino secundário: leituras da avaliação externa das escolas e dos documentos internos Resumo: "Esta investigação teve como objetivo conhecer como se posiciona o 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (3.º AEE) perante o Perfil do Aluno (PA), e o seu lugar no Projeto Educativo de Escola e a Área de Cidadania e Desenvolvimento. Tendo como objetivo estudar de que modo refletem os documentos internos de escolas o lugar do Perfil do Aluno no contexto do currículo do ensino secundário, o estudo foi desenvolvido interpretando a relação existente entre os documentos internos das Escolas, o PA e a Área Cidadania e Desenvolvimento. O estudo foi circunscrito a quatro escolas, selecionadas tendo como base os Relatórios da AEE, do ano 2019/2020, pela relevância que têm na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas. Partindo do seu quadro de referência e dos quatro domínios em que se estrutura recorremos às apreciações dos respetivos Relatórios como critério para apurar os que contém referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com os seus documentos internos, e os que expressam tais referências negativamente. A investigação teve uma natureza qualitativa com base na análise documental e de conteúdo, tendo como fontes os Relatórios do 3.º ciclo da AEE e os documentos internos das Escolas. Do estudo apuramos que os documentos internos analisados carecem de maior explicitação no desenvolvimento e operacionalização de práticas pedagógicas relativos ao PA em articulação com a Cidadania. O lugar do perfil do aluno no contexto do ensino secundário: leituras da avaliação externa das escolas e dos documentos internos"

Estado da Arte

Síntese de informações quanto a tipologias e datas dos estudos analisados

MASCULINO		FEMININO	
TESE -2	DISSERTAÇÃO- 11	TESE-13	DISSERTAÇÃO- 50
Martins, 2014	Fonseca, 2010	Castro, 2012	Duarte, 2009
Silva, 2020	Loureiro, 2010	Silvestre, 2013	Tomé, 2009
	Pereira, 2010	Ferreira, 2014	Domingos, 2010
	Pinho, 2010	Machado, 2015	Frade, 2010
	Brigas, 2012	Correia, 2016	Lopes, 2010
	Nunes, 2012	Tristão, 2016	Pinto, 2010
	Lourenço, 2013	Campos, 2017	Santos, 2010
	Afonso, 2014	Matos, 2018	Duarte, 2011
	Candeias, 2016	Sampaio, 2018	Maia, 2011
	Girão, 2021	Sousa, 2019	Melo, 2011
	Peixoto, 2022	Costa, 2020	Tavares, 2011
		Tavares, A., 2021	Dias, 2012
		Macaelo, 2022	Dourado, 2012
			Lemos, 2012
			Matos, 2012
			Rocha, 2012
			Soares, 2012
			Costa, 2013
			Inácio, 2013
			Marques, 2013
			Martins, 2013
			Oliveira, 2013
			Pires, 2013
			Rodrigues, 2013
			Valgôde, 2013
			Gonçalves, A. 2014
			Gonçalves D., 2014
			Marques, 2014
			Oliveira, 2014
			Moreira, 2015
			Pereira, 2015
			Santos, 2015
			Coutinho, 2016
			Dias, 2016
			Nunes, 2016
			Cunha, 2017
			Oliveira, M., 2017
			Silva, 2017
			Almeida, 2019
			Castilho, 2019
			Maia, 2019
			Castro, 2020
			Costa, 2021
			Brás, 2022
			Melo, 2022
			Costa, 2023
			Almeida, 2023
			Fernandes, 2023
			Alvaro, 2024

Quadro 29– Distribuição das investigações por género e tipo

APÊNDICE 3- Caraterização do Participantes

Estudo 3- Grupo Focal

AEA 9 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) (ausente) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB)/Estabelecimento EB1 • 3 Coordenadores de Estabelecimento JI • 2 Coordenadores de Estabelecimento EB1 • 3 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AEB 9 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) /Estabelecimento EB1/JI • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB)/ Estabelecimento EB1 • 3 Coordenadores de Estabelecimento EB1
AE C 6 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB)/Estabelecimento EB1/JI • Coordenador de Estabelecimento JI • Coordenador de Estabelecimento EB1/JI
AE D 12 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB) • Coordenador de Estabelecimento JI • 3 Coordenadores de Estabelecimento EB1 • 4 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI • Coordenador de Estabelecimento JI/1° CEB/2°/3°
AE E 17 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB • 5 Coordenadores de Estabelecimento JI • 2 Coordenadores de Estabelecimento EB1 • 7 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AE F 4 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (ausente) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB) • Coordenador de Estabelecimento JI (ausente) • 2 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AE G 8 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB) • 2 Coordenadores de Estabelecimento EB1 • 3 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AE I 10 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB) • 2 Coordenadores de Estabelecimento JI • Coordenador de Estabelecimento EB1 • 4 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AE J 5 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (ausente) • Coordenador de Departamento do 1°CEB/Estabelecimento (EB1) • Coordenador de Estabelecimento JI • 2 Coordenadores de Estabelecimento EB1/JI
AE K 5 elementos	• Coordenador Autoavaliação (AA) • Coordenador de Departamento da Educação Pré-Escolar (DEPE) • Coordenador de Departamento do 1°CEB (DEB)

	• Coordenador de Estabelecimento EB1 • Coordenador de Estabelecimento EB1/JI
Total de participantes	87 Líderes Intermédios de 10 AE

Estudo 4- Inquérito por questionário

AE/ Total docentes	Nº Questionários	Género M/F	Idade	Habilitação académica mais elevada	Tempo de serviço	Grupo de recrutamento	Situação profissional
A 100-15 110-35	12	3 M 9F	4- 36-45 anos 3-46-55 anos 5- 55 anos	3-Mestrado 1- Doutoramento 1- Bacharelato 7- Licenciatura	1- 4 a 6 5- 7 a 25 anos anos 1-25-35 5>35	5-100 7-110	4- Contratado 2- QZP 6- QA
B 100-10 110-19	13	1M- 12F	3-36-45- 3-46-55- 7-> 55	13- Licenciatura	5- 7 a 25 anos 7>35 1-25-35	7-100 6-110	2- Contratado 3- QZP 8- QA
C 100-8 110-15	6	3M- 3F	4- 46-55 anos 2> 55 anos	1-Mestrado 1- Bacharelato 4- Licenciatura	2- 7 a 25 anos 1>35 3-25-35	2-100 4-110	1- Contratado 1- QZP 4- QA
D 100-11 110-29	7	6-F	36-45 anos	3 Mestrado 1- Doutoramento 1- Bacharelato 7 Licenciatura	2- 7 a 25 anos 5>35	5-100 2-110	2- QZP 5- QA
E 100-22 110-34	10	1M- 9F	2- 36-45 anos 1- 36-45 anos 3 > 55 anos 4-46-55 anos	10- Licenciatura	4- 7 a 25 anos 1>35 5-25-35	3-100 7-110	1-Contratado 3- QZP 6- QA
F 100-6 110-10	12	4M- 8F	7-46-55 anos 3>55 anos 2- 36-45 anos	2-Mestrado 1- Bacharelato 9- Licenciatura	6- 7 a 25 anos 2>35 4-25-35	3-100 9-110	2- Contratado 3- QZP 7- QA
G 100-6 110-23	6	1M- 5F	1- 36-45 anos 5-46-55 anos	5- Licenciatura	2- 7 a 25 anos 4-25-35	6-110	1- Contratado 2- QZP 3- QA
I 100-12 110-25	6	1M- 5F	1- 36-45 anos 5- 46-55 anos	1-Mestrado 5- Licenciatura	4- 7 a 25 anos 2-25-35	1-100 5-110	1- QZP 5- QA
J	12	12-F	2- 46-55	2-Mestrado	8- 7 a 25	1-120	3- Contratado

100-7 110-12			anos 4> 55 anos 6- 36-45 anos	9-Licenciatura 1-Pós-graduação	anos 2>35 2-25-35	4-100 7-110	2- QZP 7- QA
K 100-4 110-15	7	7-F	2-36-45 anos 3-46-55 anos 2> 55 anos	7-Licenciatura	4- 7 a 25 anos 2>35 1-25-35	4-100 3-110	2- Contratado 3- QZP 2- QA
TOTAL	**91**	**70F 13-M**				**34-100 56-110 1- 120**	**16-Contratado 3- QZP 53- QA**

Questão 7: Formação sobre Avaliação Externa de Escolas

Sim – AE	Tema
AE A	Avaliadora externa
AE D	
AE G	Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar

Questão 8- Participações em atividades da Avaliação Externa das Escolas, ao longo da carreira

PARTICIPAÇÃO EM PAINÉIS	IAEE	IIAEE	IIIAEE
DOCENTES	AE A- 1 AEB- 2 AE D-1 AE E-1 AE F-1 AE K-1	AEB-1 AE C-1 AE F-1 AE G-2 AE J-1	AEB-1 AE F-1
EDUCAÇÃO ESPECIAL/APOIO SOCIOEDUCATIVO	AEB-1 AE G-1		
COORDENADOR DEPARTAMENTO	AE A- 2 AEC-1 AE D-1 AE F-1 AE G-1 AE J-1	AE A-1 AE E-1	AE C-1 AE I-1 AE J-1
COORDENADOR DE ANO			AE G-1
COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO	AEB-1 AEC-2 AE I-1	AE C-1	
ELEMENTO DO CONSELHO GERAL			AE C-1
ELEMENTO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO	AE F-1		AE E-1
ADJUNTO DO DIRETOR		AE I-1	AE G-1
COORDENADOR TEIP	AE I-1		

PARTICIPAÇÃO EM VISITAS	IAEE	IIAEE	IIIAEE
	AE A-2	AE A-2	AE A-1
	AE B-3	AE B-1	AE C-1
	AE C-1	AE C-1	AE D-2
	AE D-1	AE F-3	AE F-4
	AE E-2	AE G-1	AE G-1
	AE F-5	AE I-1	AE J-7
	AE I-1	AE J-1	
	AE J-3		

No AE J, três docentes explicitaram as visitas, as quais se integram em situações de aula observada
No IIAEE: 2010/2011- Inspeção à sala de aula e conversa com os alunos e docente.
No IIIAEE- 2022/2023- aula observada de Português e visita à sala; aula de Português observada e no final da semana conversa com os alunos e docente

PARTICIPAÇÃO EM QUESTIONÁRIOS	IAEE	IIAEE	IIIAEE
	AE A-2	AE A-1	AE B-1
	AE B-3	AE B-1	AE C-2
	AE C-3	AE C-2	AE D-2
	AE D-1	AE F-3	AE E-1
	AE E-3	AE G-2	AE F-3
	AE F-6	AE I-2	AE G-2
	AE G-2	AE J-2	AE I-2
	AE I-2		AE J-5
	AE J-1		
	AE K-1		