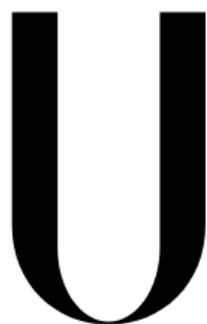


**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS COMO PROMOTORA  
DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

**Perceções de gestores escolares**

**Rita Carrilho Roque**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Administração Educacional**

**Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Marta Isabel Silva**

**Mateus de Almeida**

**2025**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram neste trabalho final de mestrado. Foi um percurso repleto de experiências ricas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Inspeção-Geral de Educação e Ciência na pessoa da Senhora Inspetora-Geral Ariana Cosme, pela possibilidade de aprender tanto junto dos profissionais desta instituição.

Aos meus coordenadores de estágio, Doutor HG e Dr.<sup>a</sup> L, que foram incansáveis. Obrigada por todo o apoio, disponibilidade e exemplo de empatia, responsabilidade e ética profissional. Certamente levo comigo aprendizagens e experiências que não seriam possíveis sem esta mentoria. Obrigada pela amizade e cuidado.

À minha orientadora de Mestrado, Professora Marta Almeida, por todo o apoio e disponibilidade ao longo deste ano, e, especialmente, pela força final que me deu, que fez a diferença na minha motivação de terminar esta etapa.

À Sandra Ventura, que me acompanhou neste estágio com tanto carinho e apoio.

À Patrícia Faustino, pelo companheirismo e conselhos preciosos.

Aos meus amigos, pelo carinho e sabedoria.

À minha família, por todo o amor incondicional.

## RESUMO

O relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialidade em Administração Educacional, desenvolveu-se na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), integrado na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE). O estágio teve como objetivo a compreensão do funcionamento e respetiva cultura organizacional da IGEC, como também aprofundar o papel da Avaliação Externa das Escolas (AEE) como instrumento de promoção de melhoria e de aprendizagem organizacional.

O projeto de investigação elaborado adotou uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso sobre um agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa. As técnicas de recolha de dados constaram da análise documental e de entrevistas semiestruturadas a atores em cargos de liderança – diretor, coordenadores e inspetor responsável – possibilitando uma leitura ampla sobre as perceções dos intervenientes quanto aos efeitos da AEE nos processos de mudança e melhoria de escola.

Os resultados evidenciam que, embora a AEE seja, frequentemente, percecionada como um processo de fiscalização, é também reconhecida como uma oportunidade de reflexão crítica e de incremento de cultura de avaliação organizacional.

A aprendizagem organizacional ocorre quando a escola ou agrupamento tem a capacidade de integrar o relatório de AEE nos seus processos de planeamento e melhoria interna. Este estudo aponta ainda para a relevância da articulação entre autoavaliação e avaliação externa, evidenciando o papel das diferentes lideranças e respetiva cooperação entre estas.

Conclui-se que a AEE é, neste estudo de caso, interpretada, essencialmente, sob uma perspetiva formativa e colaborativa, servindo como uma ferramenta benéfica para a melhoria organizacional e potenciadora de aprendizagem organizacional.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa das Escolas; Cultura de Avaliação; Aprendizagem Organizacional; Administração Educacional; Melhoria da Escola.

## **ABSTRACT**

The present internship report, developed within the Master's Degree in Education and Training, in the area of Educational Administration, was carried out at the General Inspectorate of Education and Science (IGEC), integrated into the Multidisciplinary Team for Pre-school and Basic and Secondary Education (EMEE). The internship aimed to understand the functioning and organisational culture of IGEC, as well as to deepen the role of External School Evaluation (AEE) as an instrument for promoting improvement and organisational learning.

The research project adopted a qualitative approach, based on a case study conducted in a school cluster in the Lisbon metropolitan area. The data collection instruments consisted of document analysis and semi-structured interviews with actors in leadership positions – the headteacher, coordinators, and the inspector in charge – allowing a broad understanding of the participants' perceptions regarding the effects of AEE on school change and improvement processes.

The results show that, although AEE is often perceived as a supervisory process, it is also recognised as an opportunity for critical reflection and for strengthening the culture of organisational evaluation.

Organisational learning occurs when the school or cluster is able to integrate the AEE report into its planning and internal improvement processes. This study also highlights the relevance of the articulation between self-evaluation and external evaluation, emphasising the role of different leaderships and their cooperation.

It is concluded that, in this case study, AEE is mainly interpreted from a formative and collaborative perspective, serving as a beneficial tool for organisational improvement and as a driver of organisational learning.

**Keywords:** External School Evaluation; Evaluation Culture; Organisational Learning; Educational Administration; School Improvement.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I - A INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA.....	12
<b>1 CARACTERIZAÇÃO DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA .....</b>	<b>13</b>
1.1 MISSÃO.....	13
1.2 OBJETIVOS ESTRATÉGICOS .....	13
1.3 ATRIBUIÇÕES.....	14
1.4 INSTRUMENTOS DE GESTÃO .....	14
<b>1.4.1 Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR) .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4.2 Plano de Atividades (PA) .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4.3 Relatório de Atividades (RA) .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4.4 Balanço Social (BS) .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4.5 Mapas de Pessoal (MP).....</b>	<b>16</b>
<b>1.4.6 Plano de Prevenção de Riscos de Corrupção e Infrações Conexas (PPR).....</b>	<b>16</b>
<b>1.4.7 Código de Conduta.....</b>	<b>16</b>
1.5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL/ORGANIZAÇÃO INTERNA .....	17
1.6 RECURSOS HUMANOS .....	19
1.7 PROGRAMAS .....	20
<b>1.7.1 Programa de Acompanhamento.....</b>	<b>20</b>
1.7.1.1 Gestão do currículo e qualidade na educação pré-escolar .....	21
1.7.1.2 Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva.....	21
1.7.1.3 Avaliação pedagógica no ensino secundário .....	21
<b>1.7.2 Programa de Controlo.....</b>	<b>22</b>
<b>1.7.3 Auditoria .....</b>	<b>22</b>
<b>1.7.4 Avaliação .....</b>	<b>23</b>
<b>1.7.5 Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo.....</b>	<b>23</b>
1.8 ATIVIDADES INTERNACIONAIS .....	23
<b>1.8.1 Escolas Europeias.....</b>	<b>24</b>
<b>1.8.2 Conferência Internacional Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais de Educação - Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education (SICI).....</b>	<b>24</b>
<b>1.8.3 Especificação dos Programas e Atividades desempenhados pela Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE).....</b>	<b>25</b>
<b>2 ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA INSPEÇÃO-GERAL DA</b>	<b>27</b>
<b>EDUCAÇÃO E CIÊNCIA.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>34</b>

<b>1</b>	<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL</b> .....	35
1.1	A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	35
1.2	A AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES .....	36
1.2.2.1	O Movimento da Escola Eficaz.....	39
1.2.2.2	Movimento da Melhoria de Escola .....	47
1.3	A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS (EM PORTUGAL) .....	51
1.4	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E CULTURA DE AVALIAÇÃO .....	55
<b>2</b>	<b>O ESTADO DA ARTE</b> .....	66
2.1	RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO.....	66
2.2	ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES NACIONAIS .....	67
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	72
3.1	ABORDAGEM E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	72
3.2	PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E EIXOS DE ANÁLISE .....	73
3.3	O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO.....	73
3.4	JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO CASO .....	74
3.5	CUIDADOS ÉTICOS .....	77
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	79
4.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL .....	79
4.1.1	<b>Projeto Educativo (2018-2022)</b> .....	79
4.1.2	<b>Plano de Melhoria (2023-2027)</b> .....	80
4.1.3	<b>Relatório de AEE (2021/2022)</b> .....	81
4.1.4	<b>Contraditório do Relatório de AEE (2021/2022)</b> .....	82
4.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS .....	82
4.2.1	<b>Eixo 1: Adaptação do Agrupamento e da equipa de avaliação externa pré-intervenção da AEE</b> .....	83
4.2.2	<b>Eixo 2: Perceção dos entrevistados sobre a visita do painel de Avaliação Externa</b> .....	85
4.2.3	<b>Eixo 3: Perceções sobre os resultados e efeitos da avaliação externa</b> .....	87
4.2.4	<b>Eixo 4: Perceções dos atores sobre os efeitos da AEE nos processos de mudança e melhoria do Agrupamento</b> .....	89
4.2.5	<b>Eixo 5: Perceções dos atores sobre os seus papéis e as suas funções nos processos de melhoria da escola</b> .....	91
4.3	CONCLUSÕES.....	96
	<b>CAPÍTULO III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b> .....	98
	<b>1. PAPEL DE OBSERVADORA/PARTICIPANTE EM PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (AEE)</b> .....	99
1.1	SESSÃO DE FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2024-2025 (19/09/24).....	99

1.2	ACOMPANHAMENTO DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLA (AEE) COM ESTATUTO DE OBSERVADORA (4/11 A 8/11/24).....	102
<b>2</b>	<b>TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>105</b>
2.1	PREENCHIMENTO DE UM DOCUMENTO EXCEL COM ASSERÇÕES RELATIVAS A RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS – PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA (22 A 24/10/25).....	105
2.2	TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DE UM QUESTIONÁRIO FEITO NUMA AÇÃO DE FORMAÇÃO A 2 CIDADES DA GUINÉ-BISSAU (23/09 A 26/09).....	106
2.4	TRABALHO DE REVISÃO DA CATEGORIZAÇÃO DE ASSERÇÕES DE AEE DE 2023/2024 (12/11 A 27/11).....	109
2.5	CATEGORIZAÇÃO DAS ASSERÇÕES DA AEE DE 2022/2023 (28/11 A 5/12).....	110
2.6	PESQUISA SOBRE A IGEC (23/09 - 08/10).....	111
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS</b> .....	<b>113</b>
3.1	COLABORAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DA AÇÃO DE FORMAÇÃO REALIZADA NA GUINÉ-BISSAU (3/12 A 19/12/25).....	113
3.2	COLABORAÇÃO NO RELATÓRIO GLOBAL DE AEE 2022-23 E 2023-24 (16/01 A 30/05/25).....	115
<b>4</b>	<b>REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b> .....	<b>117</b>
4.1	COLABORAÇÃO COM INSPETORES DA EMEE - TRABALHO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES, ESTUDOS E ARTIGOS: IGEC EM PORTUGAL (30/01) .....	117
4.2	ACOMPANHAMENTO DE FORMAÇÕES.....	118
4.2.1	Formação online sobre Avaliação (25/09/24).....	118
4.2.2	Formação de 3 dias com uma equipa de países da região dos Balcãs (1 a 3/10/25).....	120
4.2.3	Formação com inspetores da Roménia Cooperação Institucional com Inspectoratul Şcolar Judeţean Caraş Severin; Job shadowing Projeto Erasmus+ (20/03/2025) .....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	124
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	131
	ANEXOS.....	132
	Anexo 1. Guião de entrevista ao Inspetor da IGEC .....	132
	Anexo 2. Guião da entrevista aos elementos do AE-LX1.....	135
	Anexo 3 - Eixos de análise.....	138
	Anexo 4. Transcrição da Entrevista ao Inspetor da IGEC .....	140
	Anexo 5. Transcrição da Entrevista ao Diretor do AE-LX1 .....	149
	Anexo 6. Transcrição da Entrevista à Anterior Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do AE-LX1 .....	163
	Anexo 7. Transcrição da Entrevista à Coordenadora de Departamento de CS e H do AE-LX1 .....	180

<b>Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas.....</b>	<b>204</b>
<b>Anexo 9. Notas de campo.....</b>	<b>213</b>
<b>Anexo 10. Modelo de Consentimento Informado utilizado no Projeto de Investigação.....</b>	<b>255</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1– Organograma da IGEC .....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 2 – Avaliação e monitorização na gestão das escolas .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 3 – Os três estádios da aprendizagem organizacional.....</b>	<b>65</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AE – Avaliação Externa

AEE – Avaliação Externa das Escolas

EMACA-N – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte

EMACA-S – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul

EMAF – Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro

EMC – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro

EMEE – Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

EMESC – Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência

EMP – Equipa Multidisciplinar de Provedoria

EMS – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul

GT – Grupo de Trabalho

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

SICI – Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education

– Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialidade em Administração Educacional, e visa documentar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio curricular realizado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), mais concretamente na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE).

Este trabalho reflete o culminar de um processo formativo que integra a vertente tanto teórica como prática da Administração Educacional, na procura de articular o conhecimento científico com a experiência profissional no contexto concreto de uma organização pública central para o sistema educativo português.

A escolha da IGEC como contexto de estágio justifica-se pela relevância desta instituição ao nível do acompanhamento e promoção da qualidade do sistema educativo, representando uma oportunidade central para a compreensão das políticas públicas e das dinâmicas de melhoria das escolas. Neste sentido, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) assume um papel fundamental enquanto instrumento de regulação e desenvolvimento organizacional, permitindo compreender os processos de avaliação além dos mecanismos de controlo, no incentivo à aprendizagem organizacional.

O estágio realizado permitiu uma experiência direta com o funcionamento interno da IGEC enquanto estrutura organizacional, em diversas dinâmicas de trabalhos, destacando-se a observação de uma atividade de Avaliação Externa das Escolas, junto da equipa de avaliadores. Paralelamente, foi elaborado um projeto de investigação centrado no estudo das perceções de atores escolares em funções de gestão e liderança, acerca dos efeitos da AEE nos processos de melhoria e aprendizagem organizacional do Agrupamento. Este estudo de caso procurou compreender de que forma a avaliação externa foi interpretada e integrada neste contexto educativo, como também identificar as relações entre cultura de avaliação, melhoria educativa e aprendizagem organizacional.

Do ponto de vista metodológico, o projeto desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa. A recolha dos dados baseou-se em análise documental e entrevistas semiestruturadas, permitindo uma visão contextualizada sobre as dinâmicas e significados atribuídos pelos atores em posições de gestão de topo e intermédia a um processo de avaliação

externa. Esta metodologia permitiu uma compreensão mais aprofundada da relação entre a AEE e a aprendizagem organizacional, alinhada com a natureza interpretativa deste estudo.

A pertinência do presente relatório centra-se na necessidade de refletir sobre o papel da avaliação na melhoria escolar, como também sobre o seu contributo na promoção de culturas capazes de gerar aprendizagem organizacional. A problematização daqueles que podem ser os efeitos da AEE no contexto escolar visa contribuir para o debate em torno das práticas de avaliação e da sua articulação com os princípios da responsabilidade e da liderança pedagógica.

A estrutura do relatório dispõe de três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a caracterização da IGEC, destacando a sua missão, objetivos, estrutura organizacional, cultura institucional e respetivos programas desenvolvidos. O segundo capítulo é dedicado ao projeto de investigação, incluindo o enquadramento teórico, a descrição da metodologia e a apresentação dos resultados. O terceiro capítulo contém a descrição e reflexão sobre as aprendizagens das atividades realizadas no âmbito do estágio na IGEC, terminando com as considerações finais, que descrevem as principais aprendizagens adquiridas e os contributos para o meu desenvolvimento académico e profissional.

Em síntese, este relatório de estágio permitiu uma articulação e consolidação profunda entre teoria e prática, como também entre a dimensão institucional e a reflexão profissional. A sua intenção última visa compreender até que ponto a avaliação pode ser um instrumento potenciador de culturas de efetiva aprendizagem, quando desenvolvida a partir dos seus aspetos formativo e colaborativo.

## **CAPÍTULO I - A INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

A compreensão da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) constitui um passo essencial para enquadrar o contexto institucional onde o estágio foi desenvolvido e, por consequência, para compreender o modo como se materializam as políticas públicas de regulação e melhoria educativa.

Antes de se aprofundarem as suas dimensões estruturais e funcionais, importa reconhecer a IGEC como uma organização complexa e multifacetada, cuja missão ultrapassa o mero exercício de controlo e fiscalização, assumindo-se, cada vez mais, como agente mediador de qualidade, transparência e confiança no sistema educativo. Esta perspetiva permite olhar a instituição não apenas através da lente administrativa e normativa, mas também sob uma ótica organizacional e pedagógica, onde a cultura institucional e as práticas inspetivas se articulam com os princípios da aprendizagem e da responsabilidade pública. Assim, a caracterização que se segue procura não só descrever a estrutura formal da IGEC, mas também situá-la enquanto ator estratégico na consolidação de uma cultura de avaliação e de melhoria contínua das escolas, em coerência com o papel formativo e transformador que o Estado deve desempenhar na educação.

# 1 CARACTERIZAÇÃO DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

A IGEC é um serviço central do Ministério da Educação e Ciência (MEC), pertencente à administração direta do Estado (art. 4.º do Decreto-Lei n.º 125/11, de 29 de dezembro).

## 1.1 MISSÃO

A IGEC tem por missão monitorizar as qualidades legais das atividades dos órgãos e serviços do Ministério de Educação e Ciência (MEC), como também controlar, auditar e fiscalizar o desempenho do sistema educativo, desde os setores da educação pré-escolar, ensinos básico, secundário e superior, âmbitos de educação especial, extra-escolar, da ciência e tecnologia e dentro do MEC (art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro).

## 1.2 OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

A IGEC estabelece como objetivos estratégicos a garantia da legalidade e da regularidade das ações desenvolvidas pelos diferentes serviços, organismos e órgãos que integram tanto o Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano (MEDU) como o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Para além desta função de natureza reguladora, a IGEC contribui também para a elevação da qualidade dos serviços prestados por estas entidades, promovendo práticas de apoio, acompanhamento e difusão de experiências consideradas positivas.

Outro ponto central prende-se com o desenvolvimento da avaliação externa das escolas dos ensinos básico e secundário, em articulação com outros organismos do sistema educativo. Acresce ainda a missão de assegurar condições de maior equidade no funcionamento do sistema educativo, científico e tecnológico, protegendo os interesses legítimos de todos os seus intervenientes e utilizadores.

Por fim, a IGEC assume ainda a responsabilidade de vigiar o cumprimento de padrões de qualidade que garantam a confiança dos cidadãos nos serviços prestados (IGEC, 2024a).

### 1.3 ATRIBUIÇÕES

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a IGEC assume um conjunto vasto de atribuições que se articulam em torno da supervisão, fiscalização e promoção da qualidade no sistema educativo. Entre as suas principais responsabilidades está a verificação da conformidade legal e regulamentar dos atos praticados pelos órgãos e serviços tutelados pelo Ministério da Educação, recorrendo a ações de inspeção e auditoria que podem originar propostas de medidas corretivas na gestão e no funcionamento das instituições. A IGEC também audita os sistemas de controlo interno e assegura que os recursos públicos sejam aplicados de forma eficaz e transparente, avaliando resultados face aos meios disponíveis.

Outro eixo de atuação centra-se no acompanhamento e avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário, bem como das instituições de ensino superior, sempre no respeito pela sua autonomia, procurando contribuir para a qualidade e a equidade do sistema educativo. Neste âmbito, regista e analisa queixas e reclamações de utentes e procede às devidas averiguações, assegurando ainda a instrução de processos disciplinares e contraordenacionais. A IGEC tem igualmente competência para avaliar a qualidade dos sistemas de informação de gestão e os indicadores de desempenho das instituições. Finalmente, desenvolve a sua ação em cooperação com outras entidades, como a Inspeção-Geral de Finanças ou as Inspeções Regionais de Educação, reforçando a sua intervenção num quadro mais alargado de controlo e melhoria do sistema educativo português.

### 1.4 INSTRUMENTOS DE GESTÃO

Compreender as atribuições da IGEC implica reconhecer a amplitude e a natureza integrada da sua ação no sistema educativo português. Contudo, para que estas atribuições se concretizem de forma eficaz e coerente com a missão institucional, torna-se indispensável o recurso a instrumentos de gestão que assegurem a planificação, a monitorização e a avaliação contínua da atividade inspetiva. Assim, de seguida explora-se esses instrumentos enquanto expressões tangíveis da política de qualidade e do compromisso ético da instituição com o serviço educativo que presta à sociedade.

#### 1.4.1 Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR)

Um dos instrumentos de gestão da IGEC consta do Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR), servindo o propósito de apresentar todos os anos, com o devido

acompanhamento e monitorização trimestrais, os objetivos estratégicos, os itens de controle, as metas e as estratégias para as atingir. O mesmo compreende também a avaliação final do desempenho da IGEC (*website IGEC*, 2024).

#### **1.4.2 Plano de Atividades (PA)**

Este documento “define anualmente a estratégia, hierarquiza as opções, programa as ações, afetando os recursos humanos e materiais necessários para a respetiva consecução” (*website IGEC*, 2024).

O mesmo inclui um enquadramento: missão, atribuições, referenciais de atuação (referenciais transversais de atuação e competências atribuídas à IGEC), QUAR (objetivos estratégicos e a atingir), organização interna (organograma), partes interessadas (universo da intervenção inspetiva), programas e atividades (Atividades inspetivas planeadas e não planeadas, atividades transversais e de suporte), projetos, comissões e grupos de trabalho, recursos (recursos humanos e financeiros). E, de seguida, apresenta e descreve as atividades dos programas: Acompanhamento, Controlo, Auditoria, Avaliação, Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo, Atividade Internacional e Cooperação Institucional, Atividades Transversais e de Suporte. O Plano mais recente é de 2014 (IGEC, 2023a).

#### **1.4.3 Relatório de Atividades (RA)**

Este documento “descreve e avalia anualmente o grau de realização e de execução dos programas e atividades e integra, desde 2008, nos termos do art.º 15º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, um relatório de avaliação” (*website IGEC*, 2024). Neste consta a caracterização, atividades desenvolvidas, recursos utilizados, e autoavaliação da IGEC (IGEC, 2024b).

#### **1.4.4 Balanço Social (BS)**

O Balanço Social expõe as características dos recursos humanos – quantitativa e qualitativa. (*website IGEC*, 2024). Sendo dividido pelos capítulos: Recursos Humanos, Remuneração e encargos, Higiene e segurança, Formação Profissional e Relações Profissionais (IGEC, 2023b).

### **1.4.5 Mapas de Pessoal (MP)**

Documento que apresenta o número de pessoal de cada departamento, sendo que soma um total de 282 postos de trabalho na IGEC (IGEC, 2024c).

### **1.4.6 Plano de Prevenção de Riscos de Corrupção e Infrações Conexas (PPR)**

O PPR mais recente da IGEC, publicado em 2023, corresponde a uma avaliação anual que identifica, analisa e classifica riscos de potenciais atos de corrupção e infrações associadas, tendo em conta as especificidades dos setores da educação, ciência e ensino superior, bem como as diferentes realidades territoriais do país. Para além da identificação destes riscos, o documento prevê também medidas preventivas destinadas a reduzir tanto a probabilidade como o impacto das situações assinaladas (IGEC, 2023c).

Neste plano, são detalhadas as áreas de atividade consideradas mais vulneráveis, a avaliação da probabilidade e gravidade de cada risco, as medidas preventivas a adotar e ainda a definição de um responsável pela execução, acompanhamento e revisão do plano. O relatório integra, adicionalmente, o enquadramento da análise, a metodologia seguida, a monitorização anual, as conclusões retiradas, bem como recomendações e formas de divulgação dos resultados obtidos (IGEC, 2023c).

### **1.4.7 Código de Conduta**

O Código de Conduta da IGEC consta de outro importante instrumento, essencial para a concretização da sua missão e visão, estabelecendo princípios éticos alinhados com a Carta Ética da Administração Pública. Define ainda normas de comportamento que orientam a atuação dos dirigentes e trabalhadores, reforçando a importância da cultura ética e do sentido de serviço público. A intenção é que estes princípios se traduzam nas práticas quotidianas da instituição, promovendo uma cultura organizacional coerente com a dignidade e o prestígio da missão que lhe está atribuída (IGEC, 2022a).

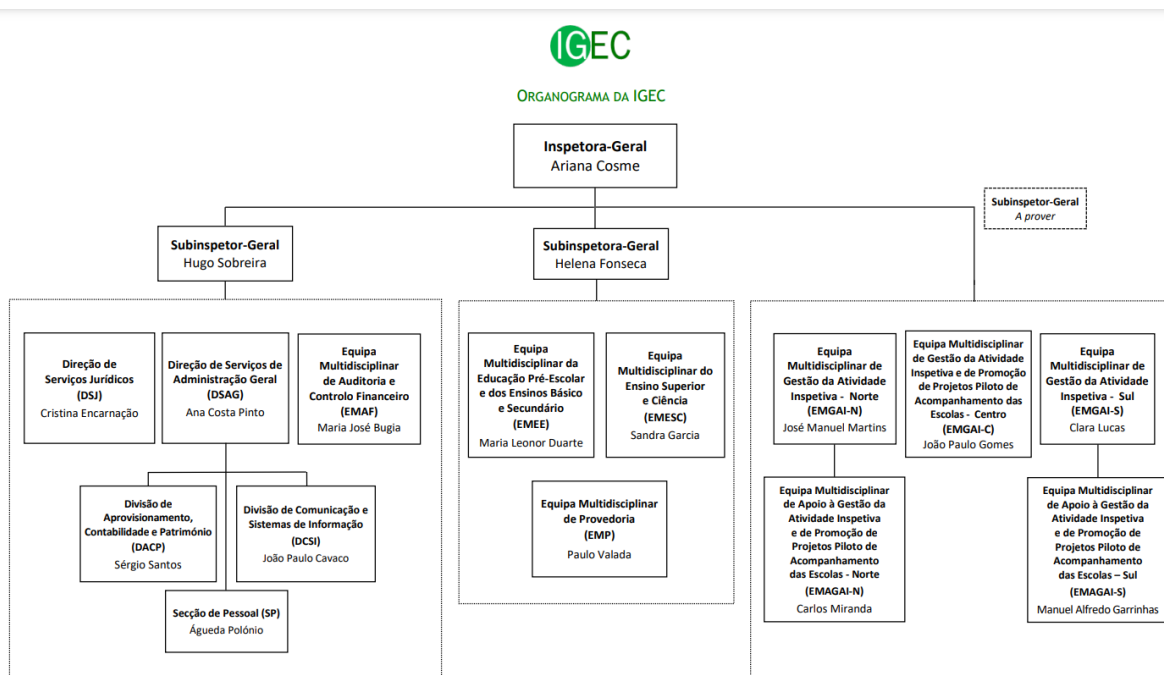
O documento estrutura-se em diferentes partes: uma introdução, a identificação dos valores centrais da IGEC — rigor, honestidade, cooperação e intercooperação, responsabilidade social e ambiental, e transparência —, a metodologia seguida na sua elaboração e, finalmente, o articulado legal, composto por dezoito artigos e disposições finais (IGEC, 2022a).

## 1.5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL/ORGANIZAÇÃO INTERNA

A partir do organograma da IGEC, é possível compreender visualmente a sua estrutura organizacional, pelo que passo a descrevê-la com mais pormenor de seguida.

De acordo com o decreto regulamentar n.º 15/2012, art.º 5.º, de 27 de janeiro, a estrutura organizacional da IGEC é de dois tipos: *hierarquizada* e *matricial*. A estrutura hierarquizada diz respeito às unidades orgânicas nucleares e flexíveis e a estrutura matricial compreende nove equipas multidisciplinares, tornando o modelo estrutural da IGEC de carácter misto.

Figura 1– Organograma da IGEC



Fonte: [IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência](#) (2024)

Relativamente às unidades orgânicas *nucleares*: estas dividem-se na Direção de Serviços de Administração Geral (DSAG) e na Direção de Serviços Jurídicos (DSJ). Ambas estas unidades comportam diretores de serviços, sendo estes “cargos de direção intermédia de 1º grau” (Portaria n.º 145/2012, art.º 1.º, de 16 de maio).

A DSAG tem várias funções que garantem o bom funcionamento da IGEC. Trata da parte administrativa, financeira e patrimonial da instituição e também apoia o planeamento das suas atividades. Além disso, procura melhorar continuamente as metodologias de trabalho para que a atuação da IGEC seja mais eficaz. Outro papel importante é a elaboração e atualização

de manuais e instrumentos técnicos que servem de apoio às inspeções, bem como a gestão e arquivo da informação que resulta dessas atividades. A DSAG acompanha ainda o desenvolvimento de aplicações informáticas ligadas ao trabalho inspetivo e assegura a gestão dos recursos humanos, incluindo a formação contínua e a partilha de normas e documentos relevantes (Portaria n.º 145/2012, art.º 2.º, de 16 de maio).

Relativamente à DSJ, as suas funções centram-se sobretudo na coordenação da atividade de provedoria da IGEC e na produção de estudos e pareceres jurídicos relevantes para a sua atuação. Compete-lhe ainda instruir e apreciar processos disciplinares, inquéritos e sindicâncias, assim como emitir pareceres em recursos hierárquicos de decisões disciplinares. Faz também parte das suas atribuições assegurar todas as diligências processuais associadas ao exercício do contraditório e proceder ao registo e análise das reclamações apresentadas nos estabelecimentos de ensino particular, cooperativo e superior privado. Acresce a responsabilidade de coordenar o apoio técnico-jurídico às escolas e agrupamentos na área disciplinar, bem como representar o Ministério da Educação e Ciência em processos de contencioso administrativo relacionados com a atividade da IGEC (Portaria n.º 145/2012, art.º 3.º, de 16 de maio).

A partir da DSAG, ramificam-se as unidades orgânicas *flexíveis*: a Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património (DACP) e a Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação (DCSI).

À DACP compete a gestão financeira e patrimonial da IGEC, o que inclui a preparação e execução do orçamento, bem como a elaboração da conta de gerência. Compete-lhe também assegurar a contabilidade, o aprovisionamento e a administração do património, além de proceder às aquisições de bens e serviços necessários ao funcionamento da instituição. Entre as suas atribuições encontra-se ainda a atualização do cadastro e inventário dos bens do Estado sob responsabilidade da IGEC (Despacho n.º 10036/2020, de 19 de outubro).

A DCSI tem como principal responsabilidade a gestão da comunicação digital da IGEC, incluindo o sítio institucional e outras plataformas eletrónicas, garantindo a sua atualização e adequação à missão do organismo. Cabe-lhe ainda conceber e editar publicações digitais, bem como administrar os sistemas de informação, redes e aplicações informáticas, assegurando a respetiva manutenção, segurança e desenvolvimento. Integra igualmente funções ligadas à gestão e otimização do parque informático, à realização de auditorias internas nesta área e ao apoio à capacitação digital dos utilizadores (Despacho n.º 10036/2020, de 19 de outubro).

Relativamente à estrutura matricial da IGEC, as nove equipas multidisciplinares são as seguintes (Despacho n.º 7633/2024, de 12 de julho):

- Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência (EMESC);
- Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE);
- Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro (EMAF);
- Equipa Multidisciplinar de Gestão da Atividade Inspetiva — Norte (EMGAI-N);
- Equipa Multidisciplinar de Gestão da Atividade Inspetiva e de Promoção de Projetos Piloto de Acompanhamento das Escolas — Centro (EMGAI-C);
- Equipa Multidisciplinar de Gestão da Atividade Inspetiva — Sul (EMGAI-Sul);
- Equipa Multidisciplinar de Provedoria (EMP);
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Gestão da Atividade Inspetiva e de Promoção de Projetos Piloto de Acompanhamento das Escolas — Norte (EMAGAI-N);
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Gestão da Atividade Inspetiva e de Promoção de Projetos Piloto de Acompanhamento das Escolas — Sul (EMAGAI-S).

O presente relatório de estágio incide o seu foco sob a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE), pelo que é no âmbito desta que o estágio se está a desenvolver. De seguida, irão ser apresentados os programas desenvolvidos pelas várias equipas da IGEC, e, posteriormente, no ponto 1.7.2, descrever-se-ão as diferentes atividades realizadas especificamente pela EMEE.

## 1.6 RECURSOS HUMANOS

É pertinente referir o panorama dos trabalhadores da IGEC no intuito de melhor complementar a descrição desta instituição.

A nível do pessoal docente, a IGEC dispõe de (*website IGEC*, 2024):

- 1 Inspetor-geral;
- 3 Subinspetores-Gerais (dois em funções);
- 2 Diretores de Serviços;
- 9 Chefes de Equipas Multidisciplinares;
- 2 Responsáveis de unidades orgânicas flexíveis.

No seu global, esta instituição tem 282 postos de trabalho. Sendo que inclui 209 trabalhadores: 156 inspetores, e os demais entre pessoal dirigente, chefes de equipa multidisciplinar, técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais. É pertinente notar que há uma estimativa de 36 aposentações até ao final de 2024 (IGEC, 2023a).

## 1.7 PROGRAMAS

Antes de passar a descrever brevemente cada programa e atividade, é relevante clarificar que a IGEC exerce intervenções de dois tipos: *sistemáticas* e *pontuais* (*website* IGEC, 2024).

Por um lado, as intervenções *sistemáticas* dispõe de programação prévia, define-se um objeto de observação, um âmbito de intervenção e o delineamento de objetivos; são suportadas por um roteiro que guia a ação dos inspetores; as intervenções realizam-se em equipa; têm por finalidade contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens; adaptam-se às prioridades políticas estabelecidas pela IGEC; são referentes às atividades de acompanhamento, controlo, auditoria e avaliação (*website* IGEC, 2024).

Já as intervenções *pontuais* não são passíveis de um planeamento prévio, desempenham-se por um só inspetor e são referentes a situações singulares do dia a dia institucional; dizem respeito às atividades de provedoria e ação disciplinar. Outras atividades que decorrem na IGEC categorizam-se de *representação* e de *participação ativa*, e são relativas a conselhos, conferências, projetos e programas nacionais e internacionais (*website* IGEC, 2024).

### 1.7.1 Programa de Acompanhamento

Este programa tem por objetivo auxiliar na melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos órgãos, serviços e organismos do MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e do MEdu (Ministério de Educação) (*website* IGEC, 2024).

Mais concretamente, este prevê o apoio, acompanhamento e divulgação de boas práticas, como também assegurar os padrões de qualidade do serviço prestado (*website* IGEC, 2024).

As atividades deste programa são as três que de seguida se descreve.

### 1.7.1.1 Gestão do currículo e qualidade na educação pré-escolar

Esta atividade tem como finalidade acompanhar a forma como o currículo é construído e posto em prática, incluindo a avaliação tanto da ação educativa como das aprendizagens das crianças, num processo que deve ser intencional e participado. Procura também estimular a participação das famílias e da comunidade nas dinâmicas educativas e valorizar a qualidade das atividades de apoio à família. Outro aspeto essencial é garantir que os jardins de infância reúnem condições adequadas de funcionamento, sempre numa perspetiva de inclusão e equidade para todas as crianças. Finalmente, tem como objetivo facilitar a continuidade educativa, particularmente no momento de transição para o 1.º ano de escolaridade (*website IGEC*, 2024).

### 1.7.1.2 Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

A ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) centra-se, em primeiro lugar, na definição de linhas orientadoras para a promoção da inclusão, procurando integrar os princípios da educação inclusiva na própria cultura da escola. Estas equipas acompanham de perto a forma como os estabelecimentos educativos trabalham a inclusão e a equidade, tendo em conta a diversidade dos alunos, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis ao risco de exclusão. Entre as suas atribuições destacam-se a sensibilização da comunidade educativa, o apoio e aconselhamento aos docentes na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como a identificação e proposta de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assegurando a elaboração dos respetivos documentos. Além disso, as EMAEI têm como missão monitorizar a aplicação dessas medidas, acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem e avaliar a sua intervenção no âmbito de programas específicos, como o Plano 23/24 Escola+. Por fim, cabe-lhes ainda analisar os procedimentos de monitorização da escola relativamente às medidas curriculares, recursos e estruturas de suporte à inclusão, articulando-os com os processos de autoavaliação, bem como verificar se as condições físicas e os recursos disponíveis são adequados à aplicação do regime jurídico da educação inclusiva.

### 1.7.1.3 Avaliação pedagógica no ensino secundário

A avaliação pedagógica no ensino secundário tem como propósito assegurar que todos os alunos usufruem do direito à avaliação das suas aprendizagens, em conformidade com os

normativos legais, incluindo o regime jurídico da educação inclusiva e o currículo dos ensinos básico e secundário. Procura igualmente reforçar a importância da avaliação no contexto das medidas previstas no Plano 23|24 Escola+, sobretudo aquelas que incentivam a participação ativa dos estudantes nos processos de auto e heterorregulação das aprendizagens. Nos cursos científico-humanísticos, dá-se particular relevo à construção de um processo avaliativo que seja participado, rigoroso e fundamentado, mas também equitativo, reflexivo e orientado para a melhoria efetiva das aprendizagens de todos.

### **1.7.2 Programa de Controlo**

As atividades deste programa têm como principal objetivo garantir a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MCTES e do MEdu, como também assegurar os padrões de qualidade do serviço prestado. No presente ano de 2024, “prevê-se um número total de 157 intervenções: 55 no Norte, 30 no Centro, 55 no Sul, e 17 no Ensino Superior” (*website IGEC, 2024*).

Este programa integra um conjunto de atividades diversificadas que vão desde a gestão dos recursos docentes e do crédito horário, incluindo a emissão de pareceres sobre o seu reforço, até à supervisão da organização e funcionamento das escolas particulares e cooperativas. Abrange igualmente a coordenação das provas de avaliação externa e dos processos de avaliação e classificação nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, bem como matérias ligadas ao acesso ao ensino superior. Faz ainda parte deste programa o reconhecimento de graus e diplomas estrangeiros, a verificação da utilização de designações reservadas a instituições de ensino superior, o acompanhamento de processos de encerramento de estabelecimentos privados deste nível de ensino e o controlo do regime de dedicação exclusiva dos docentes do ensino superior público. Por fim, inclui também a aplicação do estatuto de bolsheiro de investigação (*IGEC, 2024*).

### **1.7.3 Auditoria**

O programa de *Auditoria* visa garantir a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MCTES e do MEdu, e assegurar os padrões de qualidade do serviço prestado. “Em 2024, prevê-se um número total de 30 intervenções: 19 na área financeira e 11 no Ensino Superior” (*website IGEC, 2024*).

As suas atividades centram-se na verificação do sistema de controlo interno da administração financeira do Estado e no apuramento de responsabilidades financeiras,

incluindo ainda a realização de auditorias de carácter temático. Abrange também a análise do funcionamento dos serviços académicos das instituições de ensino superior e a avaliação da atribuição de bolsas de estudo a estudantes deste nível de ensino (*website IGEC, 2024*).

#### **1.7.4 Avaliação**

O programa Avaliação diz respeito à avaliação organizacional e visa contribuir para a promoção de desenvolvimento e melhoria do ensino e aprendizagem das escolas. Este programa comporta a Avaliação Externa das Escolas (AEE) (*website IGEC, 2024*).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, “aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, da rede pública, privada, cooperativa e solidária, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas” (*website IGEC, 2024*). Esta lei, alterada pelo Art.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, declara a estrutura da avaliação entre a autoavaliação (nas escolas ou agrupamentos de escola) e a avaliação externa (AEE).

#### **1.7.5 Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo**

A Provedoria corresponde ao atendimento e análise das queixas apresentadas por diferentes agentes e utentes do sistema educativo, procurando dar resposta a estas situações e, sobretudo, prevenir ou resolver conflitos que surjam nas escolas ou nos serviços tutelados pelos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Já a Ação Disciplinar diz respeito aos procedimentos instaurados para esclarecer ocorrências que perturbem o normal funcionamento do sistema educativo, garantindo a reposição da ordem e da legalidade. Por sua vez, o Contencioso Administrativo envolve a representação destes ministérios junto dos Tribunais Administrativos, em processos onde a IGEC teve ou venha a ter intervenção, assegurando a defesa dos direitos e interesses da tutela (*website IGEC, 2024*).

### **1.8 ATIVIDADES INTERNACIONAIS**

As atividades internacionais permitem à IGEC continuar em constante atualização relativamente às prioridades e inovações da Europa e do mundo no âmbito da educação.

As atividades internacionais da IGEC têm como objetivo principal assegurar a ação inspetiva junto das Escolas Europeias e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro. Incluem também a participação em projetos e iniciativas de organizações europeias e internacionais relacionadas com a área de atuação da IGEC, promovendo a troca de experiências, a atualização técnica e científica, o apoio recíproco e a partilha de informação. Para além disso, visam reforçar a cooperação com serviços equivalentes de outros países, especialmente os de língua portuguesa, em conformidade com acordos existentes ou solicitações específicas (*website IGEC*, 2024).

### **1.8.1 Escolas Europeias**

As Escolas Europeias são estabelecimentos educacionais oficiais, controlados em colaboração com os Estados-Membros da União Europeia, considerados como instituições públicas (*website Escolas Europeias*, 2024).

A principal função destas escolas é oferecer uma educação multilíngue e multicultural no âmbito da educação pré-escolar até ao ensino médio, destinadas principalmente a filhos de funcionários de instituições europeias. Existem atualmente treze escolas europeias em seis países: Bélgica, Holanda, Alemanha, Itália, Espanha e Luxemburgo, com cerca de 29.000 alunos matriculados.

### **1.8.2 Conferência Internacional Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais de Educação - Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education (SICI)**

A SICI comporta atualmente mais de 40 membros, que representam diferentes sistemas educativos dos respetivos países ou de estados/Regiões dotados de grande autonomia. Os membros atuais são:

Albânia, Alemanha - Baixa Saxónia, Alemanha - Baviera, Alemanha – Hamburgo, Alemanha - Hessen, Alemanha - Renânia do Norte / Vestefália, Áustria, Bélgica - Comunidade Alemã, Bélgica - Comunidade Flamenga, Bélgica - Comunidade Francesa, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Escócia, Eslovénia, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Itália – Invalsi, Itália - Tirol do Sul (Comunidade Germanófono), Inglaterra, Inglaterra - Inspeção das Escolas Independentes, Irlanda, Irlanda do Norte, Kosovo, Lituânia, Luxemburgo, Madeira - Portugal, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, País Basco, Países Baixos, País de Gales, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Roménia, Sérvia, Suécia, Ucrânia e Uzbequistão. (*website IGEC*, 2024)

Portugal faz parte da SICI desde a sua origem, em 1995, incluído no Comité Executivo, no cargo de vice-presidente, nesse mesmo ano. Esta associação é administrada por uma Assembleia Geral, que inclui representantes de todos os países membros. O propósito desta Associação é exatamente dar a conhecer as diferentes inspeções de educação destes países, na troca de informações e experiências, como também a cooperação para o desenvolvimento e melhoria das mesmas (*website IGEC, 2024*).

São os principais objetivos da SICI apoiar o desenvolvimento das inspeções e fortalecer as competências profissionais dos inspetores. Procura ainda fomentar e apoiar a cooperação entre diferentes serviços de inspeção, bem como participar de forma ativa no debate internacional sobre avaliação e melhoria da qualidade na educação (*website IGEC, 2024*).

A SICI desenvolve diversas atividades, desde workshops, conferências, atividades coletivas, reuniões estratégicas com agrupamentos regionais, até ao debate e discussões críticas sobre avaliação e melhoria da qualidade da educação (SICI, 2020a).

### **1.8.3 Especificação dos Programas e Atividades desempenhados pela Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE)**

Como já referido anteriormente, sendo o presente estágio realizado na EMEE, o mesmo incidirá o seu foco nesta equipa. Neste sentido, é de importância referir que estas funções incluem colaborar no planeamento, conceção e monitorização das ações de fiscalização, controlo e acompanhamento. Integra também a recomendação de medidas destinadas a melhorar o sistema educativo, particularmente aquelas resultantes da intervenção no âmbito da avaliação externa das escolas (Despacho n.º 7633/2024, de 12 de julho).

No Despacho n.º 236/2024, são apresentadas as competências dos chefes de cada equipa multidisciplinar, incluindo da EMEE, chefiada pela Dr.ª Maria Leonor Duarte.

No âmbito do trabalho realizado na EMEE, destaca-se a conceção e a atualização dos instrumentos de suporte ao desenvolvimento das diversas atividades dos programas de Acompanhamento e de Controlo, a monitorização e a concretização dessas atividades, sendo, também, preparados para homologação, pela Inspetora-Geral, os relatórios de escola elaborados pelas equipas inspetivas.

Também no que respeita à atividade Avaliação Externa das Escolas, é na EMEE que são efetuados um conjunto de ações previstas para a concretização da sua metodologia: preparação, em articulação com as equipas multidisciplinares de gestão da atividade inspetiva

(EMGAI) - Norte, Centro e Sul -, das listas de escolas a avaliar, aplicação de questionários de satisfação nas escolas, a realização de sessões de formação de avaliadores, entre outras (IGEC, 2023a).

Relativamente ao *Programa Acompanhamento*, a EMEE é a equipa de concebe ou atualiza os instrumentos enquadradores das intervenções de acompanhamento (iniciais e de continuidade) nos jardins de infância e nas escolas, sendo que os relatórios produzidos pelas equipas são posteriormente homologados pela Inspetora-Geral e publicitados na página da IGEC na internet. Em algumas atividades deste programa, havendo disponibilidade dos inspetores da EMEE, estes podem integrar as equipas formadas na EMGAI - Sul e realizam intervenções de acompanhamento em jardins de infância e em escolas. Cabe-lhe igualmente a responsabilidade de coordenar a elaboração dos relatórios globais das atividades realizadas no ano civil anterior que serão remetidos à tutela (IGEC, 2024a).

No âmbito do *Programa Controlo*, na EMEE também são concebidos ou atualizados os instrumentos enquadradores das intervenções de controlo e são elaborados para apresentação à tutela os relatórios globais das atividades realizadas no ano civil anterior. Relativamente ao *Programa Provedoria*, é previsto que a EMEE efetue a análise, encaminhamento e tratamento das queixas recebidas na IGEC, no domínio da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (IGEC, 2023a).

No que diz respeito ao *Programa Atividade Internacional e Cooperação Institucional*, prevê-se que a EMEE participe nas atividades propostas pela Conferência Internacional Permanente das Inspeções de Educação (SICI), com o objetivo de partilhar modelos, informações e perspetivas que possam contribuir para a melhoria das práticas da IGEC. Na categoria de *Atividades transversais e de Suporte*, como já referido acima, a EMEE participa no âmbito do RGPC. Os programas de *Auditoria e Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo* não incluem a EMEE nas suas funções (IGEC, 2023a).

## 2 ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

A caracterização da cultura organizacional deve ser de natureza descritiva e não avaliativa, ou seja, é de cariz neutro, sem atribuir juízos de valor à mesma (Ribeiro, 2006). Neste sentido, tentou-se compreender a IGEC à luz de diversos autores e respetivos quadros conceptuais, sendo que estes servem para descrever e interpretar uma organização, os seus processos e significados, e não de avaliar, criar julgamentos, sugerir o que poderia funcionar melhor ou o que é certo ou errado (López *et al.*, 2003). O objetivo é sim tentar compreender esta organização do ponto de vista cultural.

É possível definir o termo *cultura* como um “componente do sistema social, o qual se manifesta pelo modo de vida e pelos artefactos, onde se incluem o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, hábitos, assumidos pelo homem como membro da sociedade” (Ribeiro, 2006, p. 169). Se bem que o mesmo tem vindo a ser explorado ao longo do século XX e XXI, assumindo diferentes perspetivas no mundo académico. Passando de uma perspetiva funcionalista, para uma mais *estruturalista*, ou seja, para numa dimensão mais *simbólica*, no intuito de facilitar os membros de uma organização “a perceber, sentir e agir, através dos processos mentais, resultantes de um sistema partilhado de símbolos e significados” (Ribeiro, 2006, p. 169).

O termo *cultura das organizações* tem vindo a ganhar peso, principalmente a partir da década de 80 do século passado, nos Estados Unidos. Assim, urge a necessidade de, em prol do seu sucesso, compreendê-las além das lentes que os modelos racionalistas permitem – com ênfase em “recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos, normas e procedimentos” – para uma análise também dos fenómenos humanos, sociais e psicológicos, que existem e se manifestam nestas, à luz de uma “perspectiva económica, tecnológica, cultural, política e demográfica” (Ribeiro, 2006, p. 169).

Dentro da cultura organizacional, pode realçar-se a sua dimensão *comportamental*: “a manifestação das crenças, valores e princípios subjacentes, que se revelaram úteis no passado e que perduram em virtude da utilidade presente e futura, não só na vertente financeira, mas também associada à componente da Gestão de Recursos Humanos” (Ribeiro, 2006, p. 170).

López *et al.* (2003) faz alusão a dois tipos de normas numa organização: *sagradas* e *seculares*. As *normas sagradas* dizem respeito às crenças mais enraizadas, difíceis de mudar e menos visíveis, que acabam por dar sentido de identidade à organização. As *normas seculares* são mais explícitas e transitórias, mais suscetíveis a debate, negociação e mudança.

Para uma análise da *cultura organizacional*, a metáfora do *iceberg* é pertinente, no sentido em que enfatiza a distinção entre aquilo que são aspetos *formais* da organização, a ponta do *iceberg*, e os aspetos *informais*, que compõem a grande parte deste glaciário. Os aspetos *formais* dizem respeito a tudo aquilo que é visível e óbvio na operacionalização e realização de tarefas: “políticas, diretrizes, procedimentos, objetivos, estruturas e tecnologias existentes” (Ribeiro, 2006, p. 171).

Schein (1992) apresenta três níveis da cultura organizacional, sendo que dois deles se encaixam nestes aspetos formais. Os *artefactos* – “tudo o que se vê, ouve ou sente na organização”; e os *valores compartilhados* – “valores relevantes que se tornam fundamentais para conduzirem as pessoas na realização das suas tarefas” (Ribeiro, 2006, p. 172).

### **A Cultura Organizacional da IGEC**

Relativamente aos aspetos *informais*, estes englobam as dimensões mais subtis e ocultas, “percepções, sentimentos, atitudes, valores, interações informais e normas grupais”, no âmbito da psique e do social (Ribeiro, 2006, p. 171). Pode representar também forças contraditórias ou grupos informais que suportam o *status quo* da organização. O terceiro nível apresentado por Schein (1992) pertence a estes aspetos informais, os *pressupostos básicos*: “algo mais profundo e íntimo, oculto nos membros da organização, tais como as percepções, valores e sentimentos” (Ribeiro, 2006, p. 172). Os aspetos *informais* incluem também a fluidez, contradições e tensões entre diferentes tipos de poder.

Hatch (1993) in Ribeiro (2006) acrescenta um quarto nível, além dos artefactos, valores compartilhados e pressupostos básicos – os *símbolos*. Este destina-se àquele que é o *significado* criado e empregado pelos membros da organização relativamente aos artefactos, ou seja, os *significados* atribuídos aos elementos visíveis, audíveis e sentidos na organização. Por exemplo, uma expressão verbal muito utilizada entre os funcionários (artefacto), que simboliza entre eles uma mensagem de respeito e afeto (não visível, mas partilhado entre eles: simbólico).

Numa organização, os novos membros passam por processos de socialização na cultura dominante, podendo adaptar-se melhor ou pior à mesma (Ribeiro, 2006). Eu e o meu colega de estágio estamos também nesse processo de compreender e aprender como comportar, interagir e funcionar dentro da IGEC, observando os senhores inspetores das suas atividades diárias, linguagens e interações connosco e com outros. Observável a nível formal, no dia a dia na IGEC, e também informalmente, em momentos como almoços, conversas paralelas ou encontros no corredor.

Deal e Kennedy (1988) (in Ribeiro, 2006, p. 176) apresenta quatro tipos diferentes de cultura: cultura de processo, cultura de risco, cultura de agressividade e cultura de ação. A *cultura de processo* define-se por uma forte burocracia, hierarquia clara e rígida, acentuada formalização dos processos, sentido de autoridade visível, e fraca abertura para criatividade e inovação. A *cultura de risco* acaba por ter o foco principal no futuro, onde as tomadas de decisão requerem competências técnicas e autoridade, identificando-se ambientes predominantemente de elevada tensão e pressão. A *cultura de agressividade* caracteriza-se pela acentuada competição interna, fruto de uma rapidez e prazos curtos, que gera sentido de individualismo e fraca cooperação. Por fim, na *cultura de ação*, o cliente está no centro, numa organização que é dinâmica, interessada no presente e na dimensão quantitativa, mais do que na qualitativa.

Sendo a IGEC um serviço do Estado, sistema consideravelmente burocrático da sociedade, e tendo em consideração todos os aspetos formais de Schein (1992) em Ribeiro (2006), indicados anteriormente, é possível deduzir que esta organização se enquadra numa *cultura de processo*, ou seja, a IGEC é um serviço público que o Estado presta ao ensino português, decorrendo de um trabalho formalizado, com tarefas bem planeadas (apesar de haver tarefas também não planeadas, mas em menor número). Predomina também uma abordagem *top-down*, ou seja, de cima para baixo, onde a tomada de decisão é feita principalmente dos níveis superiores para os inferiores, numa estrutura hierárquica clara e bem definida. A título de exemplo, é possível identificar esta lógica na missão da IGEC: “assegurar a legalidade e regularidade dos actos”; “controlo, auditoria e fiscalização” (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, art.º 2.º, de 27 de janeiro); como também nas suas atribuições: “apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos”; “avaliar o seu desempenho”; “ações de inspeção e de auditoria”; “podem conduzir a propostas de medidas corretivas”; “auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno (...)”; “ações de controlo, acompanhamento e avaliação”; “controlar”; “conceber, planear e executar ações de inspeção e auditoria” (art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro). Identifica-se assim, uma linguagem burocrática, que implica uma sistematização de processos.

De acordo com as observações que fui fazendo, é possível afirmar que a *cultura de risco* também está presente, apesar de que em menor peso, no sentido em que é notável alguma tensão no dia a dia profissional da IGEC, especialmente em momentos de *deadlines* importantes. Durante o meu estágio, foi possível observar em diversos momentos alguma tensão na gestão de telefonemas, reuniões online e presenciais e *deadlines* importantes.

Relativamente à *cultura de agressividade*, esta não foi observável. Apesar de o número de tarefas ser bastante elevado e a exigência dos *deadlines* ser notável, não parece perder-se o sentido e vontade de cooperação – presente como um valor fundamental da IGEC, indicado no seu Código de Conduta (IGEC, 2022a, p. 3): “[f]avorecer a cooperação interna e externa”. Desta forma, as constantes reuniões e tarefas em equipa exigem um profundo desenvolvimento das relações interpessoais, acabando por influenciar um sentido de colaboração bastante eficiente.

Também as categorias apresentadas por Handy (1978) em Ribeiro (2006) são de grande pertinência para a análise da cultura organizacional da IGEC. O autor faz alusão aos deuses gregos para a categorização: Cultura de Apolo, de Zeus, de Dionísio e de Atenas.

A *cultura de Apolo* é semelhante à cultura de processo, no sentido de ter uma elevada formalização e centralização, de cariz burocrático. Neste tipo de cultura, as regras e procedimentos são os principais métodos de influência. O poder encontra-se na devida posição hierárquica, predominando o *poder legal*, ou seja, o poder legitimado pelo cargo da organização, como define Weber (Baptista & Abrantes, 2015). A *cultura de Zeus* define-se por uma “alta centralização e baixa formalização, verbal e intuitiva, onde o poder se encontra centralizado, com algumas regras e pouca burocracia”. A *cultura de Dionísio* designa aquela que é “informal e descentralizada, tem por base o indivíduo, onde o respeito mútuo e autorresponsabilização são o principal critério”. E, por fim, a *cultura de Atenas* é aquela com “elevado autocontrole em termos de trabalho e tendo os resultados como foco central e principal critério de avaliação”, esta cultura tem como principais valores: flexibilidade, autonomia e cooperação (Ribeiro, 2006, p. 178).

Pelos argumentos apresentados anteriormente, é possível afirmar que a cultura organizacional da IGEC se assemelha mais à *cultura de Apolo*, mas também à *cultura de Atenas* ao nível das equipas multidisciplinares, sendo equipas que trabalham muito ao nível de projetos e cumprimento de tarefas que requerem evidências nos respetivos resultados. Weber define burocracia como a “forma de organização que realça a precisão, a velocidade, a clareza, a regularidade, a fiabilidade e a eficiência, conseguidas através da criação da divisão do trabalho, da hierarquia de poderes, regras e regulamentos detalhados” (Bilhim, 1996, p. 40). De facto, esta forma de organização é aquela que predomina na IGEC. Sendo uma organização centrada em normas, existe uma “sistemática divisão do trabalho”, o que é possível observar por exemplo a nível das nove equipas multidisciplinares; os trabalhos são distribuídos por uma hierarquia, visível no organograma da IGEC; existem “normas e regras técnicas fixadas para o desempenho de cada função”, encontradas nos diversos documentos oficiais desta organização;

seleção dos funcionários por meritocracia; e clara divisão entre “proprietários e gestores”, observável, mais uma vez, no organograma da IGEC (Bilhim, 1996, p. 40).

A cultura que cada membro traz consigo, na sua própria pessoa, é inevitavelmente peça do puzzle da cultura que se constrói na organização (Ribeiro, 2006). A *cultura nacional* tem peso em cada indivíduo, e na sua influência dentro da organização, podendo sobrepor-se até à *cultura organizacional*. Desta forma, Wilkins (1983) afirma que “as organizações têm de ter em consideração a cultura dos seus membros, se quiserem realmente ter uma cultura organizacional”, ou seja, a compreensão e análise da “cultura de um povo sobre a cultura de uma organização” (Ribeiro, 2006, p. 171). Esta cultura nacional encontra-se impregnada em toda a organização, no comportamento dos seus membros, nas relações interpessoais, ou nas formas de organizar e liderar.

Esta é identificável, por exemplo, nos momentos mais informais entre os trabalhadores da IGEC. Tive a oportunidade de participar numa atividade de Avaliação Externa das Escolas (AEE) durante uma semana, numa escola em Almada, onde recolhi diversas notas de campo relativamente a todo o processo.

A compreensão da cultura de uma organização inclui também compreender todas estas nuances, e como os diferentes tipos de poder interagem e criam influência nesta. Como referido anteriormente, os *pressupostos básicos* de Schein (1992) em Ribeiro (2006, p. 171) fazem também alusão às tensões entre poderes. Weber (2005) distingue três tipos de poder que acontecem fruto da interação social numa organização, esclarecendo que o poder é *relacional*, ou seja, ele não se encontra num indivíduo, mas sim na sua *relação* com o outro (Baptista & Abrantes, 2015). Já foi mencionado o *poder legal*, talvez aquele que mais se observa na IGEC, pela sua natureza mais burocrática, apesar de que diferentes poderes coexistem sempre dentro de uma organização, criando sempre tensões.

Existe também o *poder tradicional*, relativamente aos “os usos e costumes (o modo típico de agir) numa dada comunidade ou organização” (Baptista & Abrantes, 2015, p. 45). O peso da tradição nas relações de poder pode encontrar-se, por exemplo, ao nível do tempo de carreira entre funcionários, da própria idade dos mesmos, ou da dominação patriarcal (entre homens e mulheres). Este tipo de poder poder-se-ia identificar, por exemplo, entre um membro de uma equipa multidisciplinar e o seu respetivo chefe de equipa, se o chefe tiver menos anos de carreira na IGEC. Um inspetor com mais tempo de carreira poderá exercer algum poder ao nível da experiência profissional, nas tomadas de decisão dentro da equipa. Contudo, isso não parece ser observável na EMEE, pois a Dr.<sup>a</sup> L, chefe de equipa, é um dos membros com mais experiência profissional na IGEC. Não obstante, a senhora inspetora, a partir da interação que

foi tendo conosco estagiários, mostrou valorizar os funcionários mais novos, por reconhecer também os seus contributos, por exemplo ao nível da literacia digital, como o conhecimento de novas ferramentas e técnicas de trabalho digitais, e uma própria visão do mundo diferente.

Por fim, o *poder carismático* diz respeito à “obediência estritamente pessoal e legitimada pelas qualidades do líder”, poder diretamente ligado à personalidade do líder, e não ao seu cargo, havendo uma capacidade de “despoletar sujeição emocional” por parte dos subordinados/seguidores (Baptista & Abrantes, 2015, p. 46). Não foi possível observar nenhum exemplo concreto deste tipo de poder, ao longo do estágio.

López *et al.* (2003) apresenta quatro tipos diferentes de cultura a partir do modelo cultural de D. Hargreaves (1995). Apesar de serem tipologias destinadas à organização da Escola, podem sem dúvida enriquecer esta análise. São elas a cultura tradicional, de bem-estar, claustrofóbica e de sobrevivência.

A *cultura tradicional* é de pouca coesão social e elevado controlo social, é uma cultura vigilante e formal. A vida organizacional é ordenada e disciplinada, as expectativas são altas e os membros da equipa de gestão caracterizam-se pela frieza, distância e autoritarismo. Na *cultura de bem-estar* existe baixo controlo social e elevada coesão social. É uma cultura descontraída, confortável, humanitária, realçada pela informalidade, relações amigáveis entre pares e hierarquias e um ambiente democrático. Já na *cultura claustrofóbica*, predomina o individualismo, havendo não só controlo social, mas também coesão social elevada, predominando um ambiente acelerado e competitivo e podendo haver um sentimento de opressão dos próprios membros. Por fim, a *cultura de sobrevivência* é visível numa organização onde os atores não encontram sentido nela, sem uma missão e visão claras, ou havendo, não sentem que os inspira, ou se reveem nestas. As relações interpessoais não são também de qualidade para os membros. É uma cultura alienada, ameaçada e solitária (López *et al.*, 2003).

Pode afirmar-se que a IGEC se aproxima mais de uma *cultura tradicional*, por existir uma elevada burocracia, mas, a partir da observação feita, não parece existir frieza e distância nos membros gestores, existe um sentimento de cooperação e proximidade. A partir das observações feitas no estágio, é possível identificar uma relação próxima entre os membros da EMEE. Também a atividade de AEE onde participei, me permitiu constatar uma relação descontraída e muito cooperativa entre os inspetores. Desta forma, a IGEC parece aproximar-se também de uma *cultura de bem-estar*, pois apesar da exigência burocrática e *multitasking*, parece haver também espaço para descontração e socialização, o que enriquece o espírito de equipa entre os mesmos.

Etkin e Schvarstein (1997) em López *et al.* (2003), apresentam também quatro dicotomias, que servem de tipologias de cultura organizacional. Uma *cultura forte VS fraca*, relativa ao grau de imposição de comportamentos, condutas, rituais e, portanto, a influência que a organização tem nos seus membros. Pode dizer-se que, neste sentido, a IGEC acaba por ter uma cultura forte, mais homogénea, por ser de cariz burocrático, não havendo muita margem para se desviar das normas a cumprir, sendo que os membros acabam por executar os seus deveres de uma forma bastante específica consoante o que se é exigido.

A cultura pode ser também *concentrada VS fragmentada*, consoante a concentração ou distribuição de poder e influência respetivamente. Por um lado, na IGEC, a cultura é mais concentrada no sentido de haver um grande peso dos níveis superiores de poder do Estado, e também ao nível das unidades orgânicas nucleares e flexíveis, pois estas seguem uma estrutura organizacional *hierarquizada*. As unidades orgânicas nucleares são a DSAG e a DSJ, e as flexíveis são a DACP e a DCSI, ramificadas a partir da DSAG, estando as respetivas competências destas direções mencionadas anteriormente (ponto 1.7). Contudo, é também fragmentada pois a liderança é distribuída também por nove equipas multidisciplinares, sendo este estágio realizado na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE). Estas equipas apresentam uma estrutura matricial, ou seja, um modelo híbrido, do tipo funcional e divisional, onde existe uma dupla gerência: chefes funcionais e chefes de projetos, permitindo maior flexibilidade e menos burocracia (Ceolin, A. C., *et al.*, 2021).

Outra dicotomia prende-se pela permeabilidade do sistema cultural às mudanças no ambiente, e, portanto, designa-se pelas *tendências para fechar VS abrir*. Desta forma, a cultura de uma organização pode favorecer a incorporação de ideias e tecnologias de forma legítima ou clandestina, facilitada ou dificultada. A IGEC parece transparecer uma tendência a pouca abertura para alterações estruturais, e, as que possam ocorrer, advém de órgãos superiores e não internos a este serviço. Ou seja, há de facto alguma cristalização de processos e rotinas, pela sua burocratização, apesar de haver uma dimensão formativa consistente, nomeadamente ao nível da digitalização da instituição.

## CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente projeto de investigação desenvolveu-se no contexto de conclusão de mestrado em Administração Educacional, na modalidade de estágio profissional. Sendo o estágio realizado na IGEC, considerou-se pertinente aprofundar o tema da Avaliação Externa das Escolas (AEE), sendo esta uma das atividades da responsabilidade desta instituição.

Um dos pressupostos que existe acerca da AEE, fruto do senso comum, é de que esta, realizada por atores externos, serve para escrutinar, criticar e censurar as escolas – encontrando os erros, relativamente ao cumprimento de regras e diretrizes estatais. Ora, aquilo que o conhecimento académico transmite, à luz das teorias da Administração Educacional, é que a Avaliação pode e deve ser usada como um poderoso instrumento de informação, desenvolvimento, transformação e melhoria das escolas. Nesta linha de pensamento, este trabalho debruça-se sobre o conceito de Avaliação das e nas escolas não como inimiga ou ameaça à escola, mas como uma mais-valia para a melhoria da qualidade desta. É nesta compreensão da Avaliação como propulsora de *aprendizagem* por parte dos atores das comunidades educativas, individual e coletivamente, que nasce a minha curiosidade em aprofundar o conhecimento e desenvolver um projeto de investigação nesta ótica.

Desta forma, o estudo visa *compreender a percepção de atores escolares, em posições de liderança, sobre os efeitos da AEE na melhoria da escola*. Para dar corpo a esta investigação, irei definir e desenvolver alguns conceitos-chave desta temática: Administração Educacional, Eficácia e Melhoria de escola, Avaliação de Escolas, Cultura de Avaliação e Aprendizagem Organizacional.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

Ao iniciar o enquadramento teórico e contextual deste projeto de investigação, importa situar a escola enquanto objeto de análise e de reflexão no domínio da Administração Educacional. A compreensão do fenómeno educativo contemporâneo exige que a escola seja observada não apenas como um espaço físico de ensino e aprendizagem, mas como uma organização viva, inserida num sistema mais amplo de políticas, culturas e interações humanas. Nesta perspetiva, a escola reflete e reproduz as dinâmicas sociais, culturais e políticas que a envolvem, constituindo simultaneamente um microcosmo da sociedade e um campo de ação estratégica para a transformação educativa. É, pois, à luz desta conceção organizacional que se torna possível compreender a complexidade da sua gestão, os desafios que enfrenta e os modos como a avaliação – interna e externa – pode atuar como dispositivo de desenvolvimento institucional e de aprendizagem coletiva.

### 1.1 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A disciplina e campo de estudo da Administração Educacional (AE), de origem anglo-saxónica, é relativamente recente, só começando a ganhar interesse académico na segunda metade do século XX. Ela surge com a demanda em encontrar soluções na gestão do sistema educativo para os desafios que se foram manifestando com a escola de massas e da pressão de *stakeholders* para a monitorização dos recursos utilizados no setor público (Barroso, 2002). Esta área consiste num “conhecimento especializado” de natureza multidisciplinar, fruto da confluência de diversas áreas de conhecimento (Carvalho, 2014:85). Na AE em Portugal, por exemplo, identifica-se uma influência do Direito Administrativo, numa primeira fase, com a utilização de uma abordagem “legalista e normativista” e uma fundamentação teórica mais fraca (Torres & Lima, 2017, p. 31).

Nos anos oitenta do séc. XX, é notável uma nova ideologia: o *New Public Management* ou a Nova Gestão Pública (NGP), que marca uma transição da gestão burocrática do setor público, para uma gestão mais descentralizada, à luz dos modelos da esfera privada. Este novo paradigma é promovido por “governos neoconservadores” de “ideologia neoliberal americana” (Silva, 2015, p. 717).

Desta forma, a área da Administração Educacional desenvolve-se com grande influência das teorias de administração empresarial. Sendo que estas últimas seguem uma

lógica de mercado, houve uma primeira tendência – que ainda perdura até aos dias de hoje, em certos contextos – para olhar a escola como uma empresa, procurando-se eficiência nos resultados, nomeadamente através do tipo de administração (Carvalho, 2014).

No final do século XX, a AE começa também a ganhar influência por parte das ciências sociais, como a sociologia das organizações e a ciência política. Nesta linha, surgem novas teorias de AE, que criticam o olhar mais empresarial e mecanicista na esfera educativa. Estas defendem que a escola deve ter, primeiramente, uma função *educativa e formativa*, que promova uma educação holística do ser humano, e não somente sirva para formar futuros trabalhadores. Pode afirmar-se, atualmente, que a AE existe e desenvolve-se a partir da convergência de quatro principais áreas: Ciências da Administração, Sociologia, Política e Ciências da Educação (Carvalho, 2014).

A escola, à luz das novas teorias de AE, é vista como uma *organização*. Este termo define-se como um “sistema estruturado em função de uma finalidade, dotado de uma direção ou unidade de governo com papéis definidos, que atua, ou funciona, de acordo com um conjunto de princípios e normas, desenvolvendo as estratégias que permitem alcançar os seus fins” (Clímaco, 2005, p. 161). Apesar de ser definida por uma estrutura com cargos delineados em prol de uma determinada missão e visão, uma organização não é uma entidade cristalizada, senão que está sempre em contínuos processos de mudança, influenciada pelas pessoas que a compõem e por fluxos de informação que nela ocorrem (Clímaco, 2005).

A escola, como organização educativa, exige uma abordagem *multifacetada*, pois tem uma natureza e uma complexidade próprias, exigindo que a AE adote uma abordagem distinta de outros tipos de administração (Barroso, 2002).

## 1.2 A AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Ao reconhecer a escola como uma organização complexa, dinâmica e socialmente construída, torna-se inevitável discutir os modos como o seu funcionamento e os seus resultados são avaliados. A avaliação das organizações escolares emerge, assim, como um campo central da Administração Educacional, onde se cruzam dimensões políticas, pedagógicas e organizacionais. Os subcapítulos que se seguem aprofundam precisamente esta temática, revisitando os principais paradigmas e movimentos que marcaram a evolução da avaliação das escolas — desde o movimento da Escola Eficaz, centrado na mensurabilidade dos resultados, até ao movimento da Melhoria da Escola, que introduz a dimensão humana, colaborativa e reflexiva do processo avaliativo.

### 1.2.1 Contexto sociopolítico

Para estudar a avaliação das organizações escolares, é necessário compreender os efeitos que o processo da globalização, especialmente no fim do séc. XX, tem vindo a provocar no mundo, tornando as sociedades muito mais complexas: multiculturais, heterogêneas e imprevisíveis. Assim, Portugal, integrado na União Europeia, é naturalmente influenciado por uma Europa em mutação.

Existiram dois períodos que foram fulcrais impulsionadores dos movimentos da reforma escolar. O primeiro foi o período de recuperação do pós-2ª guerra mundial, até aos anos 1970, onde ocorreram profundas mudanças, nomeadamente reforma curricular, escolar, do sistema e de novos edifícios (“*curriculum reform, school reform, system reform [and] massive new building activity*”) (Townsend, 2007, p. 27). E um segundo período, iniciado na década de 1980, liderado por duas figuras centrais – Margaret Thatcher como primeira-ministra da Grã-Bretanha e Ronald Reagan enquanto presidente dos Estados Unidos. Este período foi marcado por uma lógica neoliberal, postura economicista que privilegia valores de mercado, nomeadamente, a competitividade e privatização do sistema de educação. Ambos os períodos e respetivas lógicas influenciam, até aos dias de hoje, as políticas, discursos e valores educativos (Townsend, 2007).

Relativamente às reformas do período pós-guerra, até aos anos 1970, estas são pautadas por um sentido de democratização da educação. Desenvolvem-se ao nível do currículo, com a expansão do ensino secundário para todos e com diversas áreas específicas, e respetivos programas. Também ao nível da arquitetura das escolas, nomeadamente com a criação de laboratórios de ciências e bibliotecas. Igualmente se começa a questionar o nível de intervenção estatal nas escolas e abordagens de gestão mais descentralizadas, como também o investimento na promoção de igualdade de oportunidades educacionais, com os estados a fornecer recursos para as escolas que mais necessitavam (Townsend, 2007).

O segundo período, com a influência neoliberal, é marcado pelos conceitos de eficácia, eficiência e excelência (“*effectiveness, efficiency, excellence*”) (Townsend, 2007, p. 33). Este começa a ganhar força com a crise de legitimidade do Estado, ou “decadência do Estado Providência”, com a perda de influência e capacidade de organização e controlo estatal, num mundo cada vez mais complexo e imprevisível (Dionísio, 2010, p. 310). Consequentemente, começa a crescer um maior interesse e esperança nas características das organizações do setor privado, de carácter mais autónomo, por mostrarem maior capacidade de flexibilidade e

adaptação às inconstâncias e transformações do mundo (Afonso, 2002). Começam, assim, a desenvolver-se lógicas mais “individualizadas” na esfera das políticas públicas (Dionísio, 2010, p. 310).

Assim, observa-se uma mudança de lógicas de governança e organização da sociedade: de um modo burocrático, de administração mais *vertical*, através da regulação do Estado sob o cumprimento de regras e leis por parte das instituições, para um modo mais *horizontal*, inspirado nas lógicas de mercado, com maior descentralização de poder (Afonso, 2002). A administração vertical corresponde a lógicas de lideranças *top-down*, e a horizontal, a lógicas *bottom-up*.

Este modo vertical de uma *regulação burocrática*, que utiliza a *avaliação* como instrumento de planeamento e gestão, o Estado é detentor de maior poder nas instituições, controlando o cumprimento de regras por parte destas. Por outro lado, com as já referidas mudanças profundas da sociedade, em grande medida devido ao fenómeno da globalização, a lógica de mercado ganha bastante influência na esfera política, observando-se uma crescente mudança organizacional das instituições, numa lógica de *regulação mercantil* (Afonso, 2002).

Neste novo cenário, a *avaliação* passa a ser utilizada mais como um “instrumento de influência e de controle sobre os serviços públicos por parte de grupos de pressão ou *lobbies*, na prossecução dos seus interesses e estratégias”, onde o processo de regulação se dá através da prestação de contas por parte dos serviços públicos (Afonso, 2002, p. 155). A prestação de contas “tem vindo a transformar-se, em todos os países, num instrumento de gestão e regulação interna, e simultaneamente, num instrumento de controlo social, em todos os setores de atividade, com o maior impacto na educação, na saúde, na justiça e na segurança social” (Clímaco, 2005, p. 148).

Apesar destas duas formas de regulação irem coexistindo, criando tensões nos seus processos, é a regulação mercantil que tem vindo a ganhar maior influência na Europa e, conseqüentemente, em Portugal. Nota-se assim, uma transição do Estado Educador que atua sob a já referida regulação burocrática, para um Estado Avaliador e um “gerencialismo empresarial” das políticas públicas (Afonso, 2000, p. 201).

Esta regulação mercantil desencadeia dois principais fenómenos no mundo da Educação formal em Portugal: a promoção das políticas de autonomia destas instituições escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento da Avaliação Externa das escolas (Afonso, 2002). Sendo o grande impulsionador destas mudanças o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que prevê uma maior responsabilização por parte das escolas em apresentarem resultados de sucesso dos seus alunos.

Esta lógica mercantil promove um maior envolvimento e participação ativa da comunidade educativa nas decisões tomadas e serviços prestados, tornando a Escola mais suscetível à opinião e crítica pública. A partir da última década do século passado, são exemplos das principais mudanças efetuadas em Portugal, na educação (Afonso, 2002, p. 60):

- Promoção da avaliação externa dos resultados escolares;
- Desenvolvimento de intervenções inspetivas centradas na avaliação integrada das escolas;
- Mecanismo de acreditação da formação inicial e contínua de professores.

Compreende-se, assim, que o foco principal desta abordagem às políticas educativas passa a ser ao nível dos *resultados* e do *desempenho* das escolas. Estes resultados, enquanto metas de sucesso, continuam a ser definidas pelo Estado, mas é dada uma margem de autonomia a cada escola para percorrer o seu próprio caminho até esse resultado esperado – a nível da gestão orçamental, de recursos humanos e do currículo (Afonso, 2000).

## 1.2.2 Os movimentos de avaliação de escolas

Tanto o movimento da escola eficaz como o da melhoria de escola emergiram nos anos 70 (Townsend, 2007). Não obstante, vários autores podem referir datas um pouco diferentes, entre os anos 1950 e 1970 (Scheerens, 2013, p. 23).

Lima (2008, p. 273) explica que existe algum conflito entre o movimento da escola eficaz e o movimento da melhoria de escola, sendo que os diferentes investigadores de cada movimento partiram de “pressupostos bastante distintos” na sua investigação e paradigma. Contudo, mais recentemente, veio a desenvolver-se um novo paradigma no campo da educação, o da “melhoria da eficácia”, que acabou por conciliar características de ambas as linhas de estudo e práticas.

Smink (1991, citando em Townsend, 2007, p. 4), explica que a eficácia escolar (“*school effectiveness*”) foca-se essencialmente em resultados mensuráveis, já a melhoria escolar (“*school improvement*”) centra-se nos processos – defendendo que ambas as abordagens são necessárias para desenvolver o sistema de educação.

### 1.2.2.1 O Movimento da Escola Eficaz

#### **O conceito de eficácia e de escola eficaz**

Lima (2008) explica que a noção de *eficácia* é bastante subjetiva, pois os indicadores dos estudos, apesar de serem mensuráveis, têm uma “natureza subjetiva”, “[e]les dependem do investigador” (Lima, 2008, p. 30). Nesta lógica, não existe uma definição consensual deste conceito, alguns investigadores defendem a utilização do termo para estudar desigualdades sociais, outros referem-se a ela para abranger todo o tipo de alunos, outros priorizam a “melhoria contínua dos ganhos” (Lima, 2008, p. 40).

Scheerens (2013) define a escola eficaz pela consecução de certas metas, mas inclui também uma compreensão mais abrangente do conceito, ao incluir a capacidade da escola em atender às necessidades da comunidade e também do nível de satisfação dos professores. Já Silva (2015, p. 709) define *eficácia* como o cumprimento de um “efeito desejado” ou de um objetivo atingido, sublinhando a complementaridade entre as noções *eficácia-qualidade* e *eficiência-quantidade*.

Cronologicamente, pode dizer-se que havia uma primeira noção do conceito como “uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso” – ou seja, uma escola que consiga combater as desigualdades e promova a equidade (Edmonds, 1979, citado em Lima, 2008, p. 31).

Numa segunda fase, este conceito passa a abranger todos os alunos, incluindo também resultados sociais, além dos académicos, como também os processos ao longo da escolaridade, e não somente os momentos iniciais e finais do percurso escolar. Nesta fase, Mortimore *et al.* (1988) define a escola eficaz como “uma instituição onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino” (Lima, 2008, p. 32, 33).

### **O conceito de ‘valor acrescentado’**

Numa terceira fase, nasce o conceito de “valor acrescentado”, a partir de estudos comparativos. De acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995), uma escola eficaz é aquela que é capaz de atribuir um “valor extra”, ou seja, “o impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p. 33). Scheerens (2013, p. 4) explica que este conceito – “*value-added*” – visa promover comparações mais justas entre escolas, estudantes e respetivos contextos.

Este valor é calculado a partir das avaliações feitas antes e depois do período escolar – se os resultados forem superiores aos esperados, pode afirmar-se que houve um valor acrescentado pela escola. Esta é uma forma de medir a *eficácia*, aceite largamente na

comunidade científica atual. Para calcular este valor é necessário anularem-se os fatores externos que influenciam o aluno antes da entrada na escola, fazendo-se comparações apenas entre alunos com condições socioeconómicas semelhantes. Permite-se, assim, incentivar as escolas a apostarem no desenvolvimento integral dos alunos, valorizando também os contextos e especificidades locais (Lima, 2008).

Relativamente à análise do valor acrescentado, o autor explica que esta é bastante exigente a nível de recursos e tempo. Para calcular este valor da melhor forma possível, devem ser recolhidos dados a “nível individual” de cada aluno, sobre várias características – “antecedentes (pessoais, familiares, socioeconómicos, étnicos) [...] língua [...] desempenho escolar prévio” e os respetivos resultados académicos (Lima, 2008, p. 47).

De acordo com Scheerens (2013, p. 9), o cálculo de um efetivo *efeito escolar* (“*genuine school effect*”) deve demonstrar a universalidade do mesmo, ou seja, um efeito que se detete a vários níveis: independentemente do ano de escolaridade, disciplina, turma, professores e com um grau de sistematicidade ao longo dos anos. Desta forma, o autor explica a importância da investigação da eficácia escolar que atenda a modelos integrados de eficácia e a análises que atuem a diversos níveis.

Silva (2015, p. 718) faz ainda uma importante distinção, à luz da definição reunida de vários autores, de que a eficácia remete para a *qualidade* do ensino, diretamente ligada com as expectativas que a sociedade tem da escola, relativamente a determinados resultados.

Scheerens (2013, p. 12) reúne um conjunto de estudos que consentem aquelas que podem ser as condições que mais beneficiam a eficácia da escola: orientação para a realização, relacionada com expectativas altas (*achievement orientation*), a cooperação (*co-operation*); liderança educacional (*educational leadership*); monitorização frequente (*frequent monitoring*); e a nível de ensino – tempo, oportunidade de aprender e estrutura (*time, opportunity to learn and structure*).

O autor sublinha ainda estudos que apontam outros fatores importantes como a redução do número de alunos por turma, materiais didáticos, bibliotecas, a não separação dos alunos por habilidade, aulas desafiantes, envolvimento das famílias e clima positivo na sala-de-aula. Estudos internacionais apontam também para a importância da aplicação de uma avaliação formativa que incuta também responsabilização dos alunos (Scheerens, 2013).

### **Trajectoria do Movimento da Escola Eficaz**

O movimento da escola eficaz foi-se desenvolvendo em diferentes gerações e momentos a partir de diferentes lógicas, valores e interesses sociais, culturais, económicos e

políticos, com tensões e críticas entre si. Três principais modelos de justiça no campo da eficácia escolar constam do modelo *cívico*, que visa o bem-estar geral e a igualdade de oportunidades; o modelo *industrial*, com foco na melhoria dos resultados escolares, de caráter meritocrático; e o modelo *mercantil*, que fomenta a competição e concorrência entre escolas como veículos para a melhoria do ensino (Dionísio, 2010, p. 307).

Pode dizer-se que este movimento surge no final do século XX, desenvolvendo-se mais consistentemente após a segunda guerra mundial. A promoção da *igualdade de oportunidades* começa por ser a principal motivação deste movimento (Lima, 2008). Em Inglaterra, ao longo dos anos 1960, desenvolveram-se muitas tentativas de promover a igualdade de oportunidades e de uma “escola compreensiva”, modelo inglês, numa “visão humanista da educação”, em contraste com o pensamento neoliberal que viria posteriormente ocupar o discurso educativo (Silva, 2015, p. 719).

A primeira geração do movimento da escola eficaz decorreu nos anos 1970 (Barroso (1996, citado em Lima, 2008, p. 29). Esta época é marcada por uma descrença generalizada na escola, defendida pela teoria do determinismo sociológico, no pressuposto de que a escola não muda as condições socioeconómicas dos alunos, apenas as perpetua ou até agrava – sendo, portanto, ineficaz.

Dois dos estudos que mais marcaram este pensamento determinista foram o de James Coleman, em 1966, e de Jencks *et al.*, em 1972, ambos com o intuito de compreender os efeitos da escola de massas nos Estados Unidos (Lima, 2008). Estes estudos demonstraram que a escola não tinha capacidade de promover o sucesso de todos os alunos, e portanto, diminuir as desigualdades sociais. Os sociólogos Bernstein, Bourdieu e Passeron foram os principais defensores desta tese (Lima, 2008).

Vários investigadores educacionais opuseram-se a esta ideia, criticando a metodologia utilizada nos estudos de Coleman e Jencks *et al.*, defendendo que os estudos não permitiam a compreensão do real impacto das escolas. Estes apenas analisavam as condições dos estudantes à entrada e à saída da escola, e não o valor acrescentado pela escola (Lima, 2015, p. 714). Desenvolveu-se, assim, uma segunda geração do estudo da escola eficaz (Barroso (1996, citado em Lima, 2008, p. 29).

Estes novos estudos vieram demonstrar que, apesar das desigualdades sociais aparentemente se manterem, existe uma evolução e amadurecimento em cada aluno, no período de escolarização, e, portanto, deve deduzir-se que estes beneficiam com a escola. Argumento que não descarta, ainda assim, a necessidade de se promover a equidade nas escolas, nascendo

o lema: *as escolas podem fazer a diferença* (“*schools can make a difference*”) (Lima, 2008, p. 25, 26).

O movimento da escola eficaz cresceu paralelamente e com acrescida influência do pensamento neoliberal, já referido, a partir da década de 1980, no continente europeu e América do Norte (Dionísio, 2010). Um dos estudos mais conhecidos, financiado por “governos neoconservadores”, foi o relatório *A Nation at Risk* (University of Michigan, 1983), que atribuiu uma clara crítica à não promoção de competitividade entre escolas, nos Estados Unidos, como principal causa do aparente declínio da educação do país (citado em Silva, 2015, 717). Este relatório foi alvo de grandes críticas por carecer de reflexão e análise adequadas dos respetivos dados científicos.

A partir dos anos 1980, o estudo da escola eficaz foi ficando cada vez mais aprimorado e complexificado, com “o estudo das diferenças contextuais, de eficácia do professor, das relações interpessoais, do desempenho longitudinal dos estudantes e dos processos de educação” (Silva, 2015, p. 721). Nesta década, são também estabelecidos cinco fatores chave, largamente aceites, para a eficácia da escola: liderança, ensino como prioridade, clima propício à aprendizagem, altas expectativas e medição consistente do desempenho dos alunos (“*leadership, instructional focus, climate conducive to learning, high expectations and consistent measurement of pupil achievement*”) (Edmonds, 1979, citado em Townsend, 2007, p. 4).

Neste período (década de 1980), desenvolve-se também um novo mecanismo, denominado *accountability*, como uma nova forma de regular os sistemas educativos, a partir da responsabilização dos atores educativos para a eficácia das suas escolas, à luz das políticas do *New Management Public*. Os processos de *accountability* seguem um “paradigma mercantil”, onde existe uma descentralização a nível da gestão, e a escola passa a ser a responsável pelos seus resultados, perdendo-se a “visão de sistema”, ou seja, do grande plano de influências na sociedade (Silva, 2015, p. 729).

Este conceito representa a lógica subjacente aos processos de AEE, *rankings* escolares e avaliação de desempenho docente. Estes sistemas de *accountability* pretendem incutir maior responsabilidade às escolas e aos seus atores, através da prestação de contas dos resultados obtidos (Maia, 2019). Por outras palavras, visam deslocar a responsabilidade então estatal, para os profissionais escolares locais – “que tanto pode ser uma responsabilização pelos sucessos como pelos fracassos” (Dionísio, 2010, p. 313).

A terceira geração da investigação sobre a escola eficaz tem lugar a partir dos anos 1990 (Barroso, 1996, citado em Lima, 2008, p. 29). Começa a analisar-se a relação entre a educação

formal e a mobilidade social dos alunos após a escolaridade. Numa fase inicial, os estudos concentraram-se principalmente nos grupos mais desfavorecidos, com foco nas desigualdades estruturais, e, gradualmente, alargaram as suas análises para todos os alunos.

Lima (2008) acrescenta ainda uma quarta geração, desde os finais dos anos 90, com a junção dos estudos da eficácia da escola com os programas de melhoria das instituições de ensino.

Com esta nova corrente neoliberal, a escola passa a ser vista como “um bem de consumo, ao invés de considerá-lo como um bem imaterial e um direito fundamental legitimado nas sociedades democráticas” (Silva, 2015, p. 732). Com influência da globalização, os dados estatísticos recolhidos pela OCDE servem de mote para indicadores e políticas educativas a nível internacional. O estudo da eficácia escolar passa a ser feito essencialmente à luz de uma “lógica de concorrência entre estabelecimentos escolares”, meritocracia e valorização do direito à escolha da melhor escola pelas famílias (Silva, 2015, p. 724).

Em suma, este movimento é desencadeado pela descrença na escola enquanto elevador social, e, posteriormente, é fortemente influenciada pela corrente neoliberal, da década de 1990, numa lógica mercantil e de grande responsabilização das escolas para o seu sucesso, através de processos de *accountability* (Silva, 2015, p. 732). Desta forma, passamos do estudo da eficácia da escola sob um modelo cívico, focado nas desigualdades sociais e com a finalidade de promover igualdade de oportunidades, para um modelo industrial e mercantil, centrado nos resultados académicos e na competição entre escolas (Dionísio, 2010).

### **Consequências do Movimento da Escola Eficaz**

Lima (2008) apresenta três principais impactos deste movimento: o desenvolvimento de políticas de intervenção prioritária, como a EPA (*Educational Priority Areas*) em Inglaterra, a ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaire*) em França e as TEIP em Portugal (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), ou seja, escolas que reúnem um conjunto de características que as faz necessitar de recursos e ajuda extra; a Avaliação Externa das Escolas, com a criação de critérios de desempenho à luz das teorias da escola eficaz, na procura de responder às lógicas de regulação pós-burocrática de incentivo à responsabilização das escolas em apresentarem resultados de sucesso – onde a IGEC tem vindo a desenvolver um papel mais formativo e de acompanhamento para com as escolas, no sentido do seu desenvolvimento; e, por fim, os processos de melhoria de autoavaliação das escolas, sendo que o conhecimento gerado a partir dos estudos da escola eficaz, que visam auxiliar estes processos de melhoria.

Estes estudos têm também um impacto direto no desenvolvimento das políticas públicas, a nível internacional, nos casos predominantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia (UE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Silva, 2015).

É possível observar um contínuo e eterno debate em torno da questão *para que serve a escola* – regido por conflitos entre diferentes lógicas e valores de igualdade, mérito e autonomia (Dionísio, 2010, 314). A título de exemplo, foi criado, em 1986, o Congresso Internacional para Eficácia e Melhoria Escolar (ICSEI), que realiza conferências anuais, com mais de 50 países do mundo, sendo a primeira conferência realizada em 1988 (*site* ICSEI). Neste, discute-se o desenvolvimento do sistema de ensino tanto à luz da eficácia escolar como da melhoria escolar, sendo que ambos movimentos se foram desenvolvendo simultaneamente a nível das políticas e discursos educativos (Townsend, 2007).

### **Críticas ao Movimento da Escola Eficaz**

Já os sociólogos críticos, principalmente Bourdieu e Passeron (1978, citados em Dionísio, 2010, p. 309), nas décadas de 1960 e 1970, alertavam para o perigo deste pensamento neoliberal, que só repercutia desigualdades sociais. A título de exemplo, estes sociólogos desenvolveram o conceito de violência simbólica, que adverte para um tipo de exclusão quase invisível das classes mais desfavorecidas, não apropriadas na cultura dominante da escola, em oposição às classes dominantes que estavam bem familiarizadas com a cultura escolar, conseguindo mais facilmente integrarem-se e serem bem sucedidas na escola – “[a]s desigualdades escolares seriam tão mais fortes quanto maior fosse o desfasamento entre a socialização familiar, *habitus* cultural transportado pelos alunos, e os códigos e *habitus* considerados legítimos pela instituição escolar (Dionísio, 2010, p. 309).

As principais críticas aos modelos mercantil e industrial da escola eficaz, defendem que estes ignoram o carácter holístico da escola – dimensões políticas, sociais, culturais – ficando limitados à lógica neoliberal da “performance”, que olha para a eficácia como as evidências apresentadas por cada escola (Silva, 2015, p. 731), como também uma tendência a classificar as escolas e os seus atores como “bons e maus, eficazes e ineficazes”, unicamente a partir de “fatores mensuráveis” (Silva, 2015, p. 732).

Dionísio (2010) apresenta também possíveis efeitos indesejáveis deste movimento da escola eficaz, nomeadamente provenientes do reforço de políticas de *accountability* ou responsabilização dos docentes e das escolas. Por um lado, esta lógica mercantil, por parte de “conservadores” (Lima, 2015, p. 716), é promotora do direito à liberdade de escolha da suposta

melhor escola; por outro, esta lógica pode apenas agravar as desigualdades sociais – pois são as classes altas que têm maior poder de escolha, pelo que aos mais desfavorecidos lhes restam as ‘más’ escolas. E, nesta ótica, a escola é vista como uma “máquina industrial” de produção de resultados académicos (Dionísio, 2010, p. 313).

Outras críticas apontam para o facto de a maioria dos estudos da escola eficaz não analisarem a consistência do desempenho dos docentes e escolas em diferentes contextos, pelo que se criaram generalizações do que é um professor e uma escola eficaz, na tentativa de se criar algum tipo de receita universal. Esta lógica desencadeou uma perceção polarizada entre o ‘bom’ e o ‘mau’, ou entre o professor e a escola eficazes e ineficazes, ignorando a contextualização de cada situação, e seus respetivos pontos fortes e fracos, numa lógica de melhoria contínua de cada um e de cada organização (Townsend, 2007, p. 42).

Muitos críticos classificam os *rankings* de escola como formas de “avaliação e publicitação das performances hierarquizadas de cada estabelecimento”, nesta lógica mercantil e competitiva (Dionísio, 2010, p. 310). Nomeadamente, Afonso (2013) alerta para alguns riscos destes sistemas sustentados apenas em resultados mensuráveis. O autor defende que este processo deve ser mais abrangente e holístico, incluindo outros resultados além dos testes padronizados, pois cada escola é um caso específico e deve ser devidamente contextualizada.

Neste sentido, Almerindo Afonso (2010) propõe uma definição mais ampla e integrada de *accountability*, entendendo-a como um processo que articula avaliação, prestação de contas (*answerability*) e responsabilização (*enforcement*). Para o autor, a avaliação constitui uma condição necessária para a prestação de contas, que, por sua vez, implica a disponibilização de informação e a justificação dos atos e decisões tomadas.

A responsabilização, por fim, envolve a possibilidade de imputar compromisso e aplicar sanções, ainda que esta última dimensão permaneça controversa e pouco clarificada nos normativos legais em vigor. Esta visão mais complexa está em sintonia com o modelo de Avaliação Externa das Escolas, onde a *accountability* não se esgota na divulgação de resultados, mas inclui momentos de autoavaliação, diálogo, justificação e avaliação externa (*ex-post*), configurando assim um processo de prestação interna e pública de contas. Como afirma o autor, “o exercício da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”, reconhecendo a interdependência entre autonomia, avaliação e *accountability* no atual regime de administração e gestão das escolas públicas portuguesas (Afonso, 2010, p. 23).

Paralelamente, desenvolve-se também o Movimento da Melhoria de Escola, explicado no ponto seguinte.

### 1.2.2.2 Movimento da Melhoria de Escola

#### **Conceito de Melhoria de Escola**

O conceito de melhoria de escolas está inerentemente conectado com o de *mudança*, sendo que a mudança é condição necessária da melhoria, mas a mudança não é necessariamente sempre para melhor – nem o que é considerado melhor é absoluto e universal. A mudança pode ser até apenas ao nível de designações e não na dimensão das práticas, sendo que muitas vezes acontece nas escolas “uma acomodação dos novos conceitos às mesmas práticas de sempre, fazendo prevalecer a continuidade sobre a mudança” (Clímaco, 2005, p. 168).

MacBeath (2010) apresenta dois lados da melhoria de escola: a melhoria vista como consequência da pressão externa à escola, mais controlada e até prejudicial ao funcionamento normal da escola; e a melhoria desencadeada por um sentido de responsabilização interno, mais espontânea e objetiva, da iniciativa dos atores. A primeira centra-se em mostrar evidências, a segunda premeia os processos de aprendizagem a todos os níveis.

A origem do termo *melhoria de escola* nasce do movimento da escola eficaz. Sendo a escola eficaz consensualmente aceite como aquela em que os alunos atingem um desenvolvimento acima do esperado, consoante o ponto de partida à entrada na escola. Desta forma, o conceito de melhoria está diretamente ligado ao desempenho dos alunos. Sendo que, para avaliar este aspeto, se utiliza o já explicado cálculo do valor acrescentado pela escola, aos jovens. Contudo, esta definição é largamente criticada, por se reduzir a uma melhoria meramente académica, reduzindo o valor da educação a resultados mensuráveis em testes e exames, como também ignorando fatores externos que influenciam o desenvolvimento dos alunos, além da própria escola (MacBeath, 2010).

Yañez (2003) defende que cada escola deve ser percebida e analisada no seu contexto específico e único. Da mesma forma, os processos de *melhoria de escola* têm de ser personalizados à cultura da escola e suas respectivas singularidades, e, portanto, não existem receitas universais para as escolas melhorarem ou serem mais bem-sucedidas, senão que cada caso deve ter procedimentos de acordo com a sua própria cultura e dinâmica. Assim, os processos de mudança devem ser *realistas e adequados* ao seu respetivo contexto.

De acordo com Scheerens (2013, p. 21), o estudo da melhoria de escola (“*school improvement*”) é uma das ramificações do estudo sobre a mudança educacional (“*educational change*”). Os princípios para a orientação da mudança educacional centram-se na escola enquanto organização que deve ser sempre contextualizada, encarando os professores como

agentes de mudança, com processos que emergem a partir de dentro, mesmo que com influência externa, no sentido de co-invenção (“*co-invention*”); numa abordagem relacional e cooperativa entre professores e atores externos também; e numa lógica *bottom-up* para o planeamento e desenvolvimento do currículo (Scheerens, 2013, p. 21).

O grau de melhoria de uma escola pode ser avaliado a partir i) da perceção dos seus membros, sobre o seu desenvolvimento ao longo do tempo – a mais utilizada; ii) da perspectiva dos membros da escola sobre os impactos de uma dada iniciativa; iii) da perceção de atores externos; ou iv) da análise dos resultados dos alunos em avaliações como testes e exames (Lima, 2008).

Gray *et al.* (1999, citado em Lima, 2008, p. 36) desenvolvem o conceito de escola em melhoria (*improving school*). Este conceito de melhoria de escola acaba por ter um leque de bibliografia que o tornam pouco claro, sendo que acaba por ser utilizado de diferentes formas, dependendo da agenda política. Não obstante, uma escola em melhoria é aquela que “melhora a sua eficácia ao longo do tempo” ou “cujo valor acrescentado vai crescendo com grupos sucessivos de estudantes” (citado em Lima, 2008, p. 38). O mesmo defende que é necessário avaliar uma escola por três anos para tirar alguma conclusão acerca da melhoria, e somente após os cinco anos será possível comprovar esse fenómeno, pela sua estabilidade (Lima, 2008). Também Scheerens (2013, p. 9) refere a utilização de estudos longitudinais, de longos períodos, para estudar a melhoria escolar (“[t]ypically the rank ordering of the (value-added) mean achievement of schools is correlated across years”).

Contudo, Lima (2008) defende que esta definição tende a ser irrealista e até injusta, pois, por um lado, requer demasiados recursos para recolher dados ao longo de tanto tempo, e, por outro, acaba por comparar escolas com características diferentes, podendo não perceber a melhoria da escola no seu contexto, mas a partir de comparações externas, que, apesar de terem melhores resultados, podem ter um nível de valor acrescentado inferior.

Como já referido, as dinâmicas de descentralização e promoção da autonomia escolar das últimas décadas exercem influência direta nos processos de melhoria de escola, promovendo um desenvolvimento “*bottom up*” (do local para o estatal) nas escolas, ou seja, de maior responsabilização ou *accountability*, por parte das escolas, nos seus processos de melhoria (Scheerens, 2013, p. 20).

De acordo com Slavin (1996, 1998), uma escola que tem capacidade de melhorar é uma escola semente (*seed*), ou seja, que tem espírito cooperativo e equipas consolidadas, motivação para ensinar, liderança partilhada, visionária e consciente dos avanços científicos na área da melhoria. Uma segunda tipologia de escola seria aquela na qual os membros demonstram

vontade de mudar, mas que não têm capacidade de fazer mudanças a nível curricular. E, do outro lado do espectro, estaria a escola areia (*sand*), que, por mais tentativas que faça, é incapaz de desenvolver qualquer tipo de reforma (citado em Scheerens, 2013, p. 22).

Slavin (1996, 1998) apresenta dois tipos de melhoria escolar: por um lado, a melhoria escolar do desenvolvimento organizacional (*School improvement of the organisational development kind*), defendendo que apenas as ‘escolas semente’ seriam capazes de a desenvolver, e os modelos de reforma abrangentes (*Comprehensive reform models*), indicado para o segundo tipo de escolas referido anteriormente. Este segundo modelo prevê uma ajuda externa específica – a nível de materiais, manuais para docentes, desenvolvimento profissional ou avaliação interna e externa (citado em Scheerens, 2013, p. 22).

### **Trajetórias do Movimento da Melhoria de Escola**

O desenvolvimento do movimento de melhoria escolar pertence ao mais abrangente Movimento Global de Reforma da Educação (GERM), de acordo com Sahlberg (2011, citado em Heffernan, 2018, p. 25). Este foi influenciado também por outras correntes, como as iniciativas *No Child Left Behind* ou o *Race to the Top* nos Estados Unidos. Esta lógica globalista visava estandardizar a educação escolar (Heffernan, 2018).

Assim, o movimento da melhoria de escola vai sendo desenvolvido juntamente com os mecanismos de avaliação de escola, sob a convicção de que estes são necessários, enquanto olhar externo, para o contínuo desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino. Contudo, existe também um olhar crítico sobre a eficácia da avaliação externa para a melhoria da escola (MacBeath, 2010).

Um dos recursos mais utilizados na construção de políticas educativas globalizadas, baseadas em *rankings*, é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Heffernan, 2018). Hoje em dia, o PISA compara escolas de 81 países do mundo, nas áreas da leitura, matemática e ciências (*site* OCDE). A tendência global é imitar políticas e ‘boas práticas’ educativas dos países que têm melhores resultados no PISA ou em outros sistemas de *ranking* (Heffernan, 2018).

Tanto este movimento como o da eficácia escolar foram impulsionados e desenvolvidos por investigadores universitários dos Estados Unidos da América, Austrália e Europa (Townsend, 2007, p. 342). Scheerens (2013) explica que o movimento da melhoria de escola contém diferentes posições e perspetivas. Por exemplo, Mitchell e Sackney (2000) são fortes críticos dos mecanismos de *accountability*, e Reynolds e Hopkins focam-se na aprendizagem

escolar e respectivos resultados, interligando a eficácia com a melhoria da escola. Outros investigadores, como Leithwood *et al.*, 1999, e Hopkins, 2001, exploram a reforma sistémica (Scheerens, 2013, p. 22).

Os primeiros estudos sobre melhoria partiam do conhecimento desenvolvido por investigadores, numa lógica *top-down*, e não de profissionais das escolas, o que pode ter levado ao seu possível fracasso enquanto movimento, sem compreender a necessidade da existência de uma motivação interna a cada escola e respetivo ator escolar para que uma melhoria efetiva acontecesse (Barreira *et al.*, 2014, p. 137). Nesta linha, Townsend (2007) defende que os estudos sobre a eficácia e melhoria escolar têm vindo a demonstrar que não são capazes de diminuir as desigualdades sociais que se fazem sentir nos resultados dos estudantes.

Os estudos sobre a melhoria da escola começaram por se centrar em parâmetros como a qualidade dos docentes, inovações curriculares de qualidade, justiça social e equidade na educação. Não obstante, tem havido, ao longo dos anos, uma tendência global para a responsabilização das escolas e dos professores para o sucesso dos alunos, sendo os respetivos indicadores maioritariamente mensuráveis nos exames. Nesta métrica, promovem-se discursos sobre as ditas boas escolas, bons alunos e bons professores (Heffernan, 2018).

Esta tendência global mais recente é marcada pela já referida corrente neoliberal, a partir dos anos 1990, com as lógicas de *accountability*, *rankings*, competição e eficiência, e, consequentemente, com um maior foco nos resultados académicos e não tanto nos processos dentro e durante a escolaridade (Townsend, 2007). Esta lógica é centrada na procura de soluções para a melhoria que sejam globalmente implementadas nas escolas, e, consequentemente, é mais desinteressada nas especificidades dos contextos de cada país ou escola (Heffernan, 2018). Contudo, Townsend (2007) refere uma tendência mais recente de promoção de um espírito colaborativo entre escolas, comunidades e sindicatos para a melhoria escolar, que visa também a sustentabilidade deste processo.

Esta tendência mais colaborativa é desencadeada pela compreensão do fracasso dos programas de melhoria até então, pelo que se desenvolve uma junção de ambos os movimentos – escola eficaz e melhoria escolar – com uma melhor articulação entre académicos e profissionais das escolas. Pelo que os processos de inovação e melhoria escolar começam a ser contextualizados a partir dos atores escolares e das especificidades das suas realidades (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, citando em Barreira *et al.*, 2014, p. 137). Assim, para estudar a melhoria escolar, são premiados os estudos longitudinais que dão maior ênfase aos processos ao longo do tempo nas escolas, e não somente aos resultados (Barreira *et al.*, 2014, p. 137).

Por fim, autores como Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) (citado em Barreira *et al.*, 2014, p. 138) defendem que uma escola só consegue uma melhoria eficaz se se respeitarem tanto os critérios de eficácia como de melhoria – com a análise dos processos e dos resultados.

### 1.3 A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS (EM PORTUGAL)

Azevedo (2005, p. 17), à luz do pensamento das ciências da educação, explica que a avaliação das escolas tem uma função “instrumental” e deve ser utilizada para fornecer informação que suporta o eterno debate sobre a escola. É também ela profundamente política, pois transmite certos valores e objetivos da sociedade onde se insere, não sendo, portanto, neutra. Complementando esta ideia, o autor (Azevedo, 2005, p. 18) defende também que “a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico”.

A Avaliação Externa das Escolas vem ganhando cada vez mais importância pelo crescimento de duas influências da União Europeia: a já referida descentralização de poderes públicos e o compromisso com certos objetivos da UE, convertendo-se nos objetivos nacionais – num “movimento duplo de descentralização de meios e de centralização dos objetivos” (Azevedo, 2005, p. 43). A avaliação transforma-se na forma de *prestar contas* relativamente a estas influências, mas também como possibilitadora da melhoria das escolas, auxiliando, por exemplo, os processos de autoavaliação escolar (Azevedo, 2005).

#### 1.3.1 Autoavaliação nas escolas

Relativamente aos processos de autoavaliação, Azevedo (2005, p. 78) designa o termo *autoavaliação institucional* como um “processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso”. Outra definição para este conceito encontra-se nas palavras de MacBeath (2004, citado em Azevedo, 2005, p. 78): “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende”.

Três principais razões para a realização da autoavaliação, de acordo com Afonso (2000), são:

- Melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, promovendo satisfação profissional dos professores;

- Promoção de uma boa imagem pública da escola, que pode facilitar o aumento de apoio e recursos;
- Gestão das expectativas da avaliação externa institucional e seus respectivos critérios.

A autoavaliação abrange três principais dimensões: *recursos* (humanos, materiais e financeiros), *desempenho profissional* e *resultados acadêmicos* dos alunos (incluindo as percepções dos alunos e encarregados de educação sobre esses resultados). Esta contribui para a produção organizada de informações úteis sobre a escola em duas dimensões: numa perspectiva *política*, serve como ferramenta para gerir a autonomia da instituição, orientando-a no cumprimento de metas definidas e na prestação de contas perante avaliações externas; do ponto de vista *técnico*, apoia a gestão estratégica da escola, permitindo avaliar se os objetivos do projeto educativo estão a ser concretizados ou se há necessidade de ajustar métodos e estratégias (Afonso, 2000).

A autoavaliação vem ganhando maior importância nos últimos anos, como forma de autorregulação das escolas. O incentivo à participação da comunidade educativa, neste processo, tem crescido consideravelmente, sendo que as principais vantagens desta participação passam pela melhoria na deteção de problemas, na construção de soluções, e, conseqüentemente, na realização de uma “análise mais completa” do contexto educativo, como também uma maior exposição e comunicação à comunidade onde a escola se encontra (Azevedo, 2005, p. 26).

Chapman e Sammons (2013) trabalham sobre o conceito de *effective school improvement* (melhoria escolar eficaz), compreendendo a autoavaliação de escolas como uma forma de melhorar as escolas, com ênfase nos tipos de liderança. Os autores apresentam este conceito como um processo, onde os professores e diretores são os agentes chave. A autoavaliação, segundo estes autores, permite que a escola conheça melhor as suas forças e fraquezas.

Desta forma, atribui-se especial valorização à possibilidade de recolha de dados que o processo de autoavaliação pode possibilitar. Contudo, a recolha não é suficiente, é necessário também realizar-se a interpretação e utilização dos dados para uma efetiva melhoria escolar. A autoavaliação tem de ser um processo sistemático e incorporado na própria cultura escolar, como também deve incluir toda a comunidade escolar e promover a reflexão coletiva (Chapman e Sammons, 2013).

Os movimentos que mais influenciaram a autoavaliação na Europa foram principalmente três, de acordo com Azevedo (2005): autoavaliação como estratégia para a *mudança*, numa lógica de desenvolvimento organizacional, através da investigação-ação; como forma de *prestar contas*, à luz das teorias da gestão escolar da década de 1980; e, em contraste com este último ponto, a autoavaliação como forma de *reivindicar direitos* por parte dos profissionais, no incentivo à descentralização de poderes e maior autonomia aos atores locais.

Azevedo (2005, p. 81) aponta para as principais características comuns às “*boas práticas de auto-avaliação*”:

- “liderança forte;
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;
- empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria;
- definição e comunicação clara de políticas e orientações;
- atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados;
- forte empenhamento do pessoal na autoavaliação;
- os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos;
- bom planeamento das ações e da afetação de recursos;
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade;
- uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo” (SICI, 2003:25 citado em in Azevedo, 2005, p. 81).

Por fim, a autoavaliação é uma ferramenta do desenvolvimento de capacidades da escola, sendo que implica não só a interligação entre a vida em sala de aula e a vida de toda a escola, como também a aprendizagem escolar e extraescolar. Esta abrange ainda as aprendizagens dos alunos, dos professores e da própria organização escolar, reconhecendo uma consequentialidade entre estas (MacBeath, 2010).

### **1.3.2 Quadro normativo da avaliação de escolas no contexto português**

É com a Lei n.º 31/2002 que se legisla a obrigatoriedade da vertente de *avaliação* nas escolas do ensino não superior em Portugal, sendo que é apenas a partir de 2006, com o primeiro ciclo de AEE, que se delineiam referenciais nacionais de avaliação e intervenção por

parte da IGEC, neste processo. Até à promulgação desta lei, percorreu-se todo um caminho nacional, fruto de um contexto social, político e económico europeu, já explicado anteriormente.

Três das principais *mudanças* da gestão e administração escolar em Portugal, com a influência das teorias da Nova Gestão Pública foram (Nogueira, 2010):

- a criação do cargo de Diretor escolar, substituindo os órgãos colegiais de gestão; promulgada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, com o objetivo de promover uma liderança mais forte e personalizada nas escolas;
- a conceção do Conselho Geral como órgão máximo dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, responsável, entre outras funções, pela eleição do Diretor. Este órgão vem substituir a assembleia de escola, para promover maior envolvimento da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008).
- a intencional aproximação entre as escolas e os municípios, fruto de uma territorialização das políticas educativas.

Como já foi indicado no início deste trabalho, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) é o organismo central da administração direta do Estado responsável por assegurar a fiscalização, controlo e avaliação do sistema educativo português, abrangendo os níveis de ensino não superior, superior, instituições de carácter científico, tecnológico e de investigação, centros de formação e escolas portuguesas no estrangeiro. Integrada no Ministério da Educação, Ciência e Inovação, a IGEC tem como missão promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, garantindo a legalidade, eficácia e eficiência das práticas institucionais, bem como avaliar a implementação das políticas públicas na área da educação (*website IGEC, 2025*).

No contexto da avaliação das escolas, a IGEC assume um papel central na colaboração e implementação do modelo de avaliação externa, incentivando simultaneamente o desenvolvimento de práticas de autoavaliação e a consolidação de uma cultura organizacional orientada para a responsabilidade e a melhoria contínua (*website IGEC, 2025*).

Neste âmbito, a AEE é uma atividade da IGEC fundamental nos processos de melhoria das escolas, onde os atores escolares devem ter uma comunicação eficaz com os avaliadores (inspetores e peritos externos) e saber analisar e utilizar a informação produzida nestes processos de avaliação externa e também de Autoavaliação, para benefício da sua própria escola. Dois dos objetivos principais da promoção de avaliação externa são o reavivamento da

credibilidade da escola pública e, conseqüentemente, ajudar a que esta seja de novo reconhecida como um elevador social eficaz (Afonso, 2000).

Como já referido no primeiro capítulo do presente relatório, no primeiro ciclo da AEE (2006), bem como nos ciclos seguintes, a metodologia de trabalho foi proposta por um Grupo de Trabalho (GT) designado pelo Ministro da Educação. O segundo ciclo da AEE teve início em 2011 e o terceiro em 2018. Nos três ciclos da AEE a IGEC foi incumbida de realizar a avaliação das escolas tendo por base a metodologia proposta pelos GT. (*site IGEC*).

Nesta lógica, a cultura de avaliação das escolas promove o autoconhecimento necessário para que estas melhorem, sendo o elemento promotor de aprendizagem organizacional. Portanto, a avaliação de escolas serve para que estas consigam desenvolver processos de melhoria, que implicam aprendizagens efetivas. Estas aprendizagens tornam-se efetivas numa lógica de avaliação sistemática – ou seja, com uma cultura de avaliação. Estes conceitos serão definidos de seguida.

## 1.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E CULTURA DE AVALIAÇÃO

### **Cultura de escola**

Torres (2018, p. 59) define a *escola* como uma “agência de mediação de diferentes racionalidades culturais”, utilizando a metáfora de “entreposto cultural”, ou seja, “*posto* dinâmico *entre* culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar” (Torres, 2018, p. 61).

A escola, enquanto organização, é um *sistema aberto*, que tem de se ir adaptando ao meio envolvente para, no mínimo, sobreviver, e, possivelmente, desenvolver-se e prosperar (Bolívar, 2000). Clímaco (2005) explica que cada escola é única e tem as suas especificidades, e, conseqüentemente, cada escola aprende de forma diferente.

Clímaco (2005, p. 175-176) define também as *escolas* como “entidades contextualizadas”, pelo que carregam, por um lado, valores e culturas nacionais e locais: “*a cultura em sentido lato*”; e por outro, pontos comuns: a “*cultura genérica*”, como, no caso das escolas portuguesas, as influências europeias. Cada organização implica ainda uma “*cultura própria*” ou “*única*” que se manifesta, por exemplo, na forma como cada escola utiliza a sua margem de autonomia para desenvolver os seus projetos e atingir os seus objetivos.

É pertinente também definir o conceito de *cultura*. Uma organização é composta por diversos elementos: atores, espaço físico, recursos, estruturas, objetivos, entre outros; um sistema organizacional é um sistema social que implica uma rede de comunicação da organização, com uma certa estrutura (Yañez, 2003). Essa estrutura implica símbolos que têm determinados significados – a *cultura* da organização.

Rutter *et al.*, 1979 (in Clímaco, 2005, p. 175) relaciona este conceito com os termos: "clima", "ethos", "atmosfera", "ambiente" e "caráter". Já Yañez (2003, p. 165) define o termo *cultura* como um conjunto de “pautas de pensamiento y de comportamiento, o maneras de pensar y actuar que están construidas socialmente - y no intencionalmente”. Nas palavras deste autor, o conceito de cultura pode ser definido também como “el universo de ideas y de significados que la gente ha hecho suyos y que comparte” (Yañez, 2003, p. 166). Neste sentido, pode afirmar-se que a cultura é semelhante a um pano de fundo, constituído de ideias e significados partilhados, que se encontra impregnado por toda a organização, neste caso, em cada escola.

Relativamente ao conceito de *cultura de escola*, Maslowski (1997, citado em Clímaco, 2005, p. 174) descreve-o como “os princípios básicos, normas e valores, bem como os artefactos culturais que são partilhados” pelos seus membros e que condicionam os seus procedimentos. Desta forma, a *cultura de escola* consta de valores comuns que dificilmente mudam, cimentados na instituição. Muitas vezes impeditiva de reformas educativas, não por oposição consciente, mas porque os membros têm dificuldade em sair ou fazer diferente do *status quo*. Uma organização não contém apenas uma cultura, senão várias subculturas, que podem, ou não, resistir à mudança (Clímaco, 2005).

A cultura de uma escola pode ser *explícita*, sendo a mais óbvia, identificada pela comunidade educativa, promotora de “sentido de pertença” e “espírito de grupo”; *implícita* no comportamento institucional, muitas vezes perdendo relevância e diluindo-se com a entrada e influência de novas subculturas que vão surgindo com a entrada de novos membros (professores e alunos); e o próprio *status quo* (Clímaco, 2005, p. 177-78).

Apesar de existir um *status quo* na educação, manifestado nas escolas, de forma geral, a realidade escolar vai sendo socialmente construída, “em permanente estado de reconfiguração cultural” (Torres, 2018, p. 61). A “conscientização da cultura escolar” é um “processo de aprendizagem organizacional” (Clímaco, 2005, p. 178). Pode afirmar-se que existem diferentes *graus* de tomada de consciência no comportamento individual e nas organizações (Clímaco, 2005).

Yañez (2003) define ainda o conceito de *cultura de organização* como um conjunto de crenças e visões construídas entre os seus membros, que conduzem os seus procedimentos e respetivos valores. Torres (2018, p. 62) apresenta três tipos de culturas organizacionais, que poderão ajudar a analisar as escolas:

- Cultura integradora - “quando o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é elevado”;
- Cultura diferenciadora - “quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional”;
- Cultura fragmentadora - “quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual”.

A análise da cultura de uma escola, à luz destas três categorias pode ser muito benéfica para compreender as suas dinâmicas internas e externas, no seio da comunidade educativa, e perceber como desenvolver uma *cultura de avaliação* num dado contexto/escola singular. Nas palavras de Torres (2018, p. 62), estas categorias de cultura servem para “conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das (micro)políticas e das práticas quotidianamente postas em marcha nos mais diversos contextos de interação social”.

Aquilo que é particular a uma dada escola e comunidade educativa, quase que o seu ADN, a autora designa por “património cultural e simbólico”, sendo ele “historicamente depositado na memória coletiva da instituição” (Torres, 2018, p. 63). Amorim *et al.* (2020) defendem que a cultura escolar positiva depende de uma liderança capaz de promover a coesão, motivação e sentido de compromisso na organização.

### **Cultura de avaliação**

A *cultura de avaliação* implica um sentido de colaboração, com objetivos claros e assimilados por todos os membros da organização, com propósito e transparência. Esta pode ser perspectivada como um processo co construído dentro de uma organização (Costa e Almeida, 2016). Nehez e Blossing (2022) explicam a cultura de avaliação como colaborativa, em prol da melhoria escolar.

Vários estudos indicam que os processos de autoavaliação de escola podem transformar a sua cultura, no sentido em que podem servir de veículo de promoção da participação dos seus membros nos processos de melhoria, de acordo com as suas respetivas funções e motivações (Brown *et al.*, 2021).

Marinho e Fernandes (2013, p. 2) apontam para um tipo de cultura na escola que apenas atende aos resultados mensuráveis em testes e exames, que pode ser observado, atualmente, como mais “disciplinar”, considerando apenas certos aspetos ou aprendizagens – matemática, ciências e a língua – em contraste com uma avaliação verdadeiramente completa e holística do ser humano. De acordo com o estudo que os autores realizaram, este tipo de ‘cultura das notas’ pode também promover um isolamento profissional dos docentes. Desta forma, sublinha-se que o tipo de *cultura de avaliação* que se visa analisar e descrever no presente trabalho, diz respeito à promoção de um tipo de cultura que é sistemática, diversificada e global.

A institucionalização da avaliação não é condição suficiente para que haja uma efetiva cultura de avaliação. Como também não existe uma cultura singular de avaliação, cada organização contém uma cultura própria, contextualizada, dos seus processos de avaliação. E, mesmo quando existe uma determinada cultura de avaliação, ela tem de ser sistemática e nutrida, para que perdure na dada organização. Quando uma organização dispõe de uma cultura de avaliação, pressupõem-se que esta utiliza um processo de avaliação para a sua aprendizagem e melhoria. Neste sentido, há uma valorização da avaliação, um entendimento do seu propósito, uma escolha das avaliações mais pertinentes no contexto e um foco na mudança e desenvolvimento da organização, por parte dos seus membros (Afonso, 2021).

Smith e Holloway (2020, p. 464) descrevem, por outro lado, a cultura globalizada de testes (“*global testing culture*”), uma cultura do individualismo, focada nos resultados académicos, que não é exatamente o tipo de cultura de avaliação que aqui se está a analisar, podendo esta ser até oposta, pois não reconhece os processos ou uma abordagem mais holística e sistemática da avaliação para a melhoria organizacional. Estudos reconhecem uma correlação entre esta cultura dos testes e exames, ou dos resultados académicos, com uma insatisfação por parte dos docentes, que se sentem sobrecarregados com o trabalho proveniente deste tipo de lógica.

Uma cultura avaliativa implica um sentido de “compromisso com o papel da avaliação na tomada de decisão dentro de uma organização”, sendo o fator reflexivo fundamental neste tipo de cultura (Owen, 2003, citado em Afonso, 2021, p. 70). Quando uma organização dispõe de uma cultura de avaliação, a avaliação faz parte do dia a dia organizacional, e não de momentos específicos ou desintegrados. Uma cultura de avaliação é, portanto, “orientada para

a aprendizagem, diversificada, participativa, autocrítica, interdisciplinar, prospetiva” (Afonso, 2021, p. 70).

Scheerens (2004, p. 122) defende que para que uma escola seja capaz de aprender e refletir sobre si própria, é necessário que decorra uma meta reflexão (“*meta reflection*”), ou seja, uma reflexão sobre os processos de autoavaliação da escola e as suas potencialidades – no balanço daquilo que pode ser planeado e daquilo que se desenvolve autonomamente. A meta reflexão permite que se possam identificar erros e superá-los. Para melhor compreender este conceito, pode afirmar-se que a cultura de avaliação se opõe a práticas mais burocráticas e institucionais, no sentido em que é intrínseca a motivações internas da organização e não tanto a forças externas a esta, como o Estado (Afonso, 2021).

Também Krasny (2020, p. 40) evidencia a interdependência entre os conceitos de cultura de avaliação e aprendizagem organizacional (“*learning-through evaluation culture*”), descrevendo a cultura de avaliação como um processo sistemático e contínuo de observações e reflexões. Neste sentido, o fator da sistematicidade da reflexão parece ser, consensualmente, fundamental para que haja uma cultura de avaliação.

### **Aprendizagem Organizacional**

Apesar de haver uma vasta literatura desenvolvida sobre o conceito de aprendizagem organizacional, não existe nenhum modelo que seja amplamente consensual, pois cada autor aborda este conceito de acordo com uma determinada perspetiva. Não obstante, este conceito pode ser compreendido como a capacidade de reestruturação bem-sucedida de uma organização, a partir de um dado problema. Este termo pode ser definido também pelo desenvolvimento de *insights*, menos óbvios ou visíveis, dentro da organização (Fiol e Lyles, 1985).

Num contexto amplo, e não somente a nível das escolas, existe algum consenso académico de que, para haver aprendizagem organizacional, é necessário que haja uma capacidade de sobrevivência e desenvolvimento a longo prazo, para este efeito, as organizações devem ter a capacidade de continuarem competitivas e inovadoras. Fiol e Lyles (1985) referem também quatro fatores que podem determinar a aprendizagem de uma organização: uma cultura de cooperação, flexibilidade nas estratégias, capacidade de introspeção e inovação e o ambiente. Estes fatores geram aprendizagem e são resultado dela também.

De acordo com Yáñez (2003), o conceito de *aprendizagem organizacional* tem origem nos estudos de economia e gestão empresarial, onde a aprendizagem é procurada num certo resultado final, ao contrário da lógica das ciências sociais, que percebem a aprendizagem como

um processo. O autor critica uma tendência a olhar o diretor de uma escola como especialista que tem as soluções para todos os problemas, e os outros devem seguir para que a escola obtenha sucesso.

O desenvolvimento do estudo da aprendizagem organizacional visa dar resposta ao insucesso das teorias da mudança planeada que se desenvolveram anteriormente. Estas teorias adquiriam uma abordagem mais mecanicista, com medidas pré-estabelecidas ou receitas de sucesso, que implicam funções específicas para cada membro da organização, influenciadas pela lógica empresarial, mas insuficientes para atender a complexidade do sistema educativo (Yáñez, 2003).

O pós-2ª guerra mundial trouxe muita esperança à tecnologia e planeamento para o desenvolvimento da sociedade – nomeadamente com o conceito de mudança social planificada, desenvolvimento organizacional e eficácia e melhoria escolar. No contexto educativo, o conceito de aprendizagem organizacional emerge do debate entre os defensores da eficácia escolar e os defensores da melhoria, como também dos que defendem a junção de ambos os modelos (Yáñez, 2003).

Yáñez (2003) aponta para a necessidade em perceber a aprendizagem organizacional além das aprendizagens individuais, sendo estas últimas influenciadas e criadas a partir sempre da interação social na própria organização, elas não acontecem isoladamente. Desta forma, a aprendizagem organizacional resulta de uma construção conjunta de significados e conhecimentos (Louis, 2000, citado em Yáñez, 2003, p. 9).

O autor (Yáñez, 2003, p. 17) sublinha também um elemento-chave no desenvolvimento de uma das teorias da aprendizagem organizacional, que perspetiva uma organização como sistema (teoria dos sistemas): com a capacidade de criar soluções próprias e únicas para lidar internamente com mudanças internas e externas – chamados mecanismos de integração (“*mecanismos de integración*”).

Yáñez (2003) afirma que a aprendizagem organizacional é uma forma de resposta do sistema às interações complexas internas e externas. Essa adaptação e resposta do sistema implica sempre um certo nível de *autonomia*.

Clímaco (2005) explica que a aprendizagem organizacional de escola compreende-se na capacidade desta em pensar sobre o que se fez e construir significados sobre os seus processos – nomeadamente sobre os erros cometidos, e respetivas causas. Posteriormente, esta requer um planeamento estratégico para retificar aquilo que é mais problemático ou corroborar o que é desejável manter.

Clímaco (2005, p. 165-166) define uma *organização inteligente*, capaz de aprender, como aquela que “conhece bem os contextos em que se move e os processos que desencadeia, e tem como objetivo progredir identificando estratégias para aumentar a sua capacidade de aprendizagem organizacional”.

Para compreender a escola como organização que aprende, é necessário destacar três dimensões: a *cultura de avaliação*, definida anteriormente, que seja reflexiva e implique um certo estilo de trabalho entre os atores educativos; o *planeamento estratégico*; e uma *liderança* em prol da melhoria escolar (Clímaco, 2005).

Relativamente ao *planeamento estratégico*, o conceito de estratégia implica que haja uma *clareza* nos resultados que se querem alcançar, traçando-se um planeamento – um caminho – para se lá chegar. Este implica a definição de prioridades, que só podem ser definidas se houver um processo de *diagnóstico* e *avaliação*, com recolha, análise e discussão de informação (Clímaco, 2005).

A avaliação é um mecanismo chave para a aprendizagem organizacional. Esta deve permitir a recolha e análise de informação, discussão dos resultados e ainda a identificação do que se conseguiu atingir e o que é preciso ainda melhorar. A avaliação deve permitir o planeamento de estratégias para a melhoria (Clímaco, 2005).

Clímaco (2005, p. 180) aponta para a necessidade em pensar a avaliação além das dimensões do “cognitivo, intelectual e académico”, e reconhecer também os domínios do “afetivo”, “emocional” e “relacional”. Esta lógica propõe alargar o espectro da avaliação, tipicamente entre professores e alunos, para toda a escola e comunidade educativa, tornando a avaliação um processo mais holístico, “colegial ou cooperativo”, para uma efetiva aprendizagem organizacional.

A autora (Clímaco, 2005, p. 180) defende ainda a importância de se investir no desenvolvimento dos membros das escolas e, igualmente, promover o “debate e a reflexão” (Clímaco, 2005, p. 180). Ao nível do aumento da comunicação entre os indivíduos, pode encontrar-se um grande desafio, pois implica um esforço acrescido por parte dos professores e outros, exigindo uma motivação extra, que permita que estes ajam além do nível mínimo ou tradicional – aquilo a que estão habituados, a sua zona de conforto.

Na mesma linha de pensamento, Bolívar (2000) destaca, numa *organização que aprende*, a capacidade de desenvolvimento de uma visão *sistémica* da mudança, onde a *autoavaliação institucional* é o instrumento chave para o processo de melhoria, implicando necessariamente, o trabalho colaborativo. A organização que aprende tem a capacidade de integrar a melhoria na sua *identidade e cultura*, como um processo contínuo.

### Fatores determinantes para a aprendizagem organizacional

Nancy Dixon (1994, in Bolívar, 2000, p. 2) sintetiza quatro aspetos essenciais nos processos de aprendizagem de uma organização: 1) o seu carácter intencional e consciente; 2) a compreensão de uma lógica de aprendizagem em *todas* as dimensões da organização; 3) a sua autotransformação; 4) o impacto que produz nos atores internos e externos.

Bolívar (2000) refere cinco características de uma organização que aprende: 1) recorre a experiências que já teve ou está a ter no presente; 2) reflete sobre a informação que recolhe internamente; 3) consegue corrigir erros cometidos; 4) utiliza a criatividade para resolver problemas; 5) e é recetiva a processos transformativos para o seu desenvolvimento (Bolívar, 2000).

Da mesma forma, Pearn *et al.* (1995), citado por Bolívar (2000, p. 3), apresenta seis fatores fundamentais das organizações que aprendem: 1) atores que têm *motivação* para aprender e se sentem responsáveis pelo desenvolvimento da sua organização; 2) uma cultura maleável, que seja facilitadora da *reflexão e autocrítica*; 3) uma *visão compartilhada* para a aprendizagem a todos os níveis – que lhes permita ir sobrevivendo às diferentes frentes externas; 4) *estratégias internas* para o aumento e sustento das suas aprendizagens; 5) *gestores* que acreditam na importância da aprendizagem, a apoiam e trabalham nessa direção; e, por fim, 6) uma *estrutura* que seja facilitadora de transformação a diferentes níveis e funções.

Bolívar (2000, p. 4) defende que para haver aprendizagem organizacional não basta que se acumulem várias aprendizagens individuais, mas sim que se construa uma sinergia de experiências e ideias (“*redes de colaboración*”) entre os indivíduos da organização. Estas redes implicam necessariamente que haja programas de desenvolvimento que sejam construídos em colaboração com diferentes atores. Privilegia-se, assim, uma *cultura de colaboración*, em detrimento de uma cultura individualizada/fragmentada.

Uma organização que aprende contém uma *ética de melhoria contínua*, onde todos aprendem, não só os alunos (Bolívar, 2000). Desta forma, a predisposição para aprender tem de vir de *dentro* da organização, não pode ser imposta. Por outro lado, esta motivação em aprender e melhorar é incentivada pela competitividade entre escolas e necessidade de adaptabilidade às incertezas e constantes mudanças externas da sociedade (Bolívar, 2000).

Segundo Clímaco (2005, p. 152), o *nível mais alto* de aprendizagem organizacional existe na capacidade de utilizar diferentes níveis de conhecimento – *estrutura, membros e capital intelectual*. Este capital intelectual desdobra-se em três: o capital humano (o contributo individual de cada membro); o capital estrutural (relativamente a políticas, condutas, saberes,

instrumentos de trabalho, etc.); e o capital de interesses (a motivação, cooperação e foco conjuntos para um propósito partilhado).

Yañez (2003) define *mudança cultural* como um *processo de aprendizagem*, a partir de uma *perspetiva interpretativa*, abordada por vários autores. Assim, o autor explica que a *mudança* começa com a tomada de *consciência* sobre as lógicas de pensamento e conduta dos membros da escola. Esta consciência desenvolve-se através de processos de reflexão e autoanálise dos indivíduos – individualmente e em conjunto. Neste sentido, a melhoria escolar não se limita apenas a resultados académicos, mas engloba também o desenvolvimento de uma cultura escolar *coesa e forte*, orientada para o *crescimento* (Sergiovanni, 2006).

Nesta linha de pensamento, Azevedo (2005) defende que as *mudanças* de escola só ocorrem eficazmente quando há envolvimento consciente de cada *professor* e quando as escolas se assumem como comunidades profissionais. Assim, é possível afirmar que é mais fácil mudar processos do que melhorá-los. Pois a *melhoria* implica uma metodologia complexa, pensada e comprometida entre os atores de uma escola (Azevedo, 2005).

Murillo (2003, p. 3, citado em Azevedo, 2005, p. 70) define a *melhoria* de escola como um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento da comunidade escolar, que:

- “está centrado na escola,
- implica todo o pessoal do estabelecimento,
- constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui a comunidade escolar no seu conjunto,
- é conduzido pela reflexão sobre a sua prática e pela literatura da investigação,
- potencia o desenvolvimento contínuo dos professores,
- fomenta a capacidade dos alunos para aprender,
- se centra na análise do ensino e do currículo”.

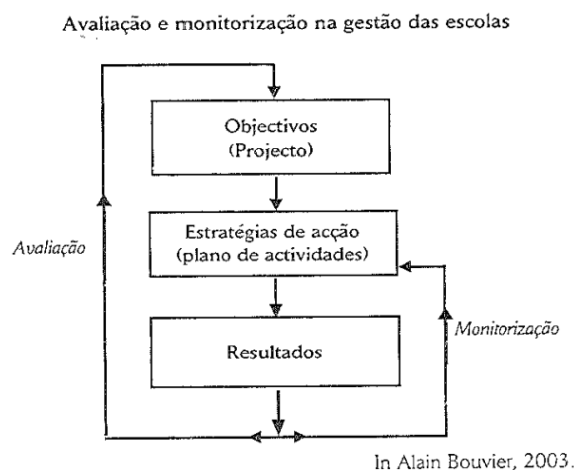
Para este efeito, a *avaliação* deve servir como aliada da melhoria, na promoção de uma “nova cultura de escola”, recetiva e capaz de se desenvolver (Azevedo, 2005, p. 70).

### **Tipologias de aprendizagem organizacional e fases de desenvolvimento**

De acordo com Argyris (1970, in Clímaco, 2005), existem três níveis de aprendizagem: circuito simples, circuito duplo, e meta-avaliação ou gestão do conhecimento.

- A aprendizagem de circuito simples (single-loop learning) [ou processo de monitorização] é um “processo que se realiza através de um sistema de recolha sistemática de informação, que permite corrigir ou ajustar a estratégia de ação ou o método de trabalho” (p. 162). Ela é um processo de regulação interna dentro da organização, numa abordagem pragmática de promoção de eficácia interna. A título de exemplo, a avaliação formativa contínua que acontece nas escolas, pelos professores aos alunos, para “verificação” da compreensão dos mesmos (Clímaco, 2005, p. 163). É um tipo de aprendizagem mais superficial.
- A aprendizagem de circuito duplo (double-loop learning) [ou processo de avaliação] trata também da identificação do erro, mas atinge um nível mais profundo e estrutural. Esta implica o questionamento dos seus próprios valores, “normas, políticas e objetivos”, de forma sistemática, enquanto processo de autorreflexão e autoanálise (p. 163). Esta aprendizagem facilita processos fundamentais como o desenvolvimento pessoal dos membros, a sua capacidade criativa e o sentido de pertença; e tem a capacidade de questionar o status quo da organização.
- Um “terceiro estágio de aprendizagem organizacional” consta do resultado de uma “meta-avaliação” dos dois primeiros tipos de regulação (Clímaco, 2005, p. 165). Ela produz reflexão e possíveis ações em prol de maior eficácia e impacto para os processos da organização. Por exemplo, o processo de autoavaliação, como forma de gestão de conhecimento, de carácter obrigatório nas escolas em Portugal.

Figura 2 – Avaliação e monitorização na gestão das escolas



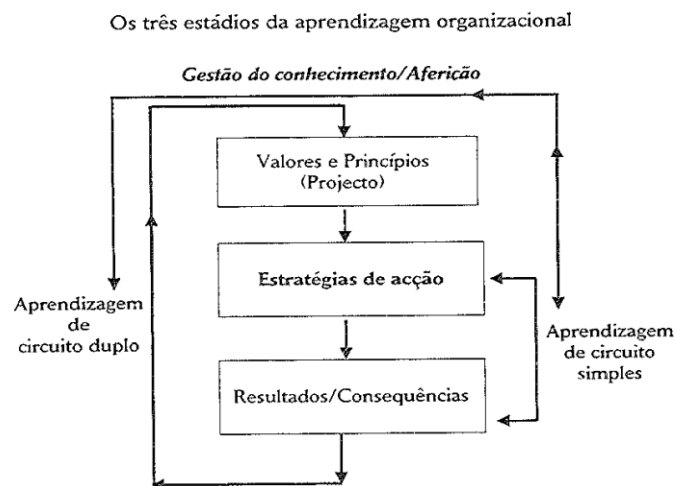
Fonte: Alain Bouvier, citado em Clímaco, 2005, p. 164)

Para que aconteça um tipo de aprendizagem organizacional de terceiro estágio, é necessário:

- estruturas que permitam a utilização de instrumentos próprios de uma aprendizagem organizacional de nível 3 (nível mais alto);
- equipas com certa autonomia e capacidade de desenvolverem processos de autoavaliação;
- líderes capazes de mobilizar os membros em prol de objetivos comuns, que promovam um “sentido pedagógico no conhecimento da realidade”,
- e a formação contínua e inovadora dos profissionais (Clímaco, 2005, p. 167).

Amorim *et al.* (2020, p. 168) defende ainda que “[o] pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, ...) permitindo construir uma marca distintiva e uma forte cultura escolar.” (Amorim *et al.*, 2020, p. 168).

**Figura 3 – Os três estádios da aprendizagem organizacional**



Fonte: Alain Bouvier, citado em Clímaco, 2005, p. 166)

## 2 O ESTADO DA ARTE

A análise do estado da arte constitui um momento essencial na construção de qualquer investigação, pois permite situar o estudo no quadro do conhecimento já produzido e identificar as lacunas que justificam a sua pertinência. No domínio da Administração Educacional e, em particular, da Avaliação Externa das Escolas, o levantamento e a leitura crítica de investigações anteriores revelam as tendências teóricas e metodológicas que têm orientado o debate académico. Assim, o presente ponto estrutura-se em torno de dois eixos – os relatórios de estágio e dissertações de mestrado, e os estudos e investigações nacionais –, permitindo compreender o modo como a avaliação externa tem sido conceptualizada e analisada em diferentes contextos académicos e institucionais.

### 2.1 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

O relatório de Tempera (2015), baseado no estágio profissional na IGEC, é bastante relevante para o presente trabalho, sendo que explora os conceitos de *Melhoria de escolas e Aprendizagem Organizacional*.

Tempera (2015) realiza uma análise de planos de melhoria de escolas portuguesas, identificando as principais áreas de melhoria dos planos e os sistemas de aprendizagem de ciclo simples e duplo a partir da Teoria de Ação de Argyris e Schön (1978). Constatou-se que todas as dezasseis escolas investigadas realizam uma aprendizagem de ciclo simples, mas apenas seis – uma minoria – realiza de ciclo duplo, ou seja, mais profunda e sustentável. Esta conclusão é congruente com a investigação neste âmbito, de que a maioria das organizações desenvolve apenas aprendizagem de ciclo simples, mais superficial. Este estudo revelou também três perspetivas dos planos de melhoria por parte das escolas: como um cumprimento de requisitos externos (“documento burocrático”), sem ligação com a autoavaliação – menos comum; como um “instrumento reflexivo” – lógica da maioria dos planos analisados; e como “resultado de um processo autónomo e emancipatório” – perspetiva identificada em apenas uma escola (Tempera, 2015, p. 61). Este estudo revela a pertinência da análise dos planos de melhoria como forma relevante de compreender o nível de capacidade de Aprendizagem Organizacional de uma escola.

O relatório de estágio de Soraia Rodrigues (2016) é também pertinente para o presente trabalho, pois é realizado na IGEC, e o projeto de investigação é centrado no tema da *Autoavaliação*, em ligação com a avaliação externa. Rodrigues (2016) analisa o processo de

autoavaliação de um agrupamento de escolas, considerando tanto o ponto de vista dos avaliadores quanto dos avaliados. A investigação realizada aponta para a *autoavaliação* como uma ferramenta poderosa para impulsionar a melhoria contínua, monitorizar esse processo e orientar as tomadas de decisão, identificando os desafios e oportunidades na construção de uma política de avaliação interna que seja eficaz. O estudo sugere também que, tanto a Autoavaliação como a AEE, são importantes na sua capacidade de fornecer informação útil, contudo nem sempre essa informação é devidamente valorizada e aproveitada para a devida análise, em direção à melhoria escolar.

Já no âmbito do conceito de *Liderança*, a dissertação de mestrado de Maria Vidal (2019) é relevante para este trabalho, no sentido em que desenvolve um estudo de caso sobre o papel das lideranças de topo e intermédias para a mudança e inovação, utilizando as mesmas técnicas de recolha de dados escolhidas para a presente investigação: a análise documental e a entrevista semidiretiva. São de destacar características do diretor como: aquele que está aberto à comunidade educativa – que a sabe ouvir e que se preocupa com o bem-estar de todos; que é democrático, exercendo uma liderança distributiva; que promove uma cultura corporativa e de apreciação, flexível e disposta à mudança e inovação.

## 2.2 ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES NACIONAIS

Um dos estudos mais relevantes sobre a escola como Organização Aprendiz (OA) é de Dinis *et al.* (2013), intitulado *As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico*. Este estudo construiu-se sob dois objetivos principais: validar um instrumento de avaliação de escolas enquanto OA, conceptualizado nos EUA, no contexto português; e demonstrar às escolas como implementar este instrumento, enquanto diagnóstico nos processos de melhoria.

Os autores (Dinis *et al.*, 2013) indicam que já existem vários estudos, com evidência empírica, que comprovam os benefícios da utilização do conceito de OA nos contextos escolares, ajudando as escolas a adaptarem-se a mudanças externas, a promoverem o desenvolvimento profissional dos docentes e ainda a melhorar os resultados dos alunos.

Relativamente à adoção de uma lógica de OA, por parte das escolas, identificam-se alguns obstáculos que estas podem enfrentar: excesso de burocratização e centralização de poderes, desinteresse dos professores ou a resistência ao *feedback* (Dinis *et al.*, 2013).

Dinis *et al.* (2013) explicam que ainda existe pouca literatura sobre o conceito de OA em Portugal, e o que há é ainda de teor maioritariamente teórico e especulativo, faltando estudos que contemplem os processos práticos da adoção desta lógica nos contextos escolares. Desta forma, os autores propõem a necessidade e pertinência do desenvolvimento de “instrumentos que avaliem as escolas enquanto OA e que auxiliem os seus membros a conceber intervenções de melhoria” (Dinis *et al.*, 2013, p. 8).

Apesar de não ser possível fazer uma generalização dos resultados deste estudo, pois a amostra consta de escolas públicas básicas e secundárias apenas do concelho de Viseu, os resultados não deixam de ser instigantes. Este estudo conseguiu apresentar evidências que o paradigma de escola como OA pode ser replicado noutras culturas, neste caso, a portuguesa. Contudo, conclui-se que é necessário realizarem-se mais estudos que possam validar este instrumento em outras áreas do território português, para se poderem chegar a conclusões mais fidedignas. Este instrumento já foi testado noutros países, como por exemplo, na China (Dinis *et al.*, 2013).

O livro de Fialho *et al.* (2023), *Avaliação Externa das Escolas. Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção*, é também de grande pertinência para este projeto de investigação, pois agrega um conjunto de estudos portugueses sobre o terceiro ciclo de AEE no Ensino Não Superior e o seu impacto nas dimensões *curricular, pedagógica e organizacional* das escolas, como também os seus efeitos na própria IGEC. Estudos estes fruto do Projeto Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção (MAEE), desenvolvido no período de 2018-2022.

Esta obra expõe diversos estudos feitos acerca das *perceções* de diversos atores, desde inspetores, peritos externos a atores escolares sobre o terceiro ciclo de AEE em Portugal, sendo congruente com os temas do presente projeto de investigação (Fialho *et al.*, 2023).

Um dos estudos tem como tema: *Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e peritos externos) sobre a Avaliação Externa das Escolas como política, procedimento e experiência*. Para este efeito, são realizadas entrevistas individuais. Os resultados obtidos apontam para um reconhecimento da dimensão política da AEE, principalmente por parte dos atores políticos e inspetores. É identificada também, por parte dos entrevistados, a natureza mais formativa da AEE, assemelhando-se à atividade de acompanhamento e contrastando com as atividades de controlo e auditoria. As perceções dos diferentes entrevistados demonstram também uma convicção comum de que esta é um “instrumento de melhoria da escola” (Fialho *et al.*, 2023, p. 45).

É de referir também o estudo *Satisfação, percepção de efeitos e mecanismos de mudança na sequência do 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas*. A metodologia utilizada foi o inquérito por questionário, aplicado a determinadas lideranças: representantes dos órgãos de administração e gestão, de coordenação e supervisão pedagógica, e professores. Os resultados sugerem uma satisfação quase indiferente – nem muito alta, nem muito baixa – relativamente aos processos de AEE. A utilização do feedback e a aceitação do mesmo são os mecanismos de mudança mais destacados pelos atores educativos. Relativamente aos efeitos menos favoráveis da AEE, identificaram-se a adaptação da escola ao proposto, a centralização nos resultados em detrimento do processo de melhoria e a escolha de medidas direcionadas a curto prazo (Fialho *et al.*, 2023).

A investigação – *O 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas: olhares dos inspetores* – desenvolveu-se a partir da distribuição de um questionário atribuído a 41 inspetores da IGEC sobre a sua satisfação enquanto avaliadores externos do terceiro ciclo de AEE. Os resultados apontam para uma “satisfação global” dos inspetores-avaliadores, em todo o processo de AEE, sendo que na fase final de pós-intervenção se verifica uma satisfação geral menor (Fialho *et al.*, 2023, resumo). Esta dimensão da percepção e satisfação relativamente à AEE poderá ser interessante desenvolver no meu projeto de investigação, agora na perspetiva de atores internos à escola (diretor e professores). Relativamente aos efeitos da AEE nas escolas, os inspetores percecionam efeitos mais evidentes nas dimensões da Liderança e Gestão e da Autoavaliação.

Neste âmbito, foram realizados um conjunto de estudos de caso desenvolvidos nas três áreas territoriais da IGEC – Norte, Centro e Sul, onde se recolheram outras percepções de diversos atores educativos: diretores, coordenadores de departamento e professores, sobre os processos de mudança nas suas escolas impulsionados pela AEE. As percepções foram organizadas nas dimensões *curricular, pedagógica e organizacional*. Foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada ao diretor da escola, coordenador da equipa de autoavaliação e responsáveis por lideranças intermédias (coordenadores de departamento, delegados de disciplina, diretores de turma, coordenadores de projetos) e o inquérito por questionário aos docentes. Recorreu-se também à análise documental para analisar: relatórios de avaliação de escola, contraditórios e respetivas respostas da equipa de avaliação externa, documentos de autoavaliação da escola e planos de melhoria (Fialho *et al.*, 2023).

A investigação – *Mudanças da avaliação externa nas escolas e na inspeção* – revela resultados de estudos de caso, no norte do país, que demonstram como “os efeitos transformadores da AEE se fazem sentir de modo direto tanto nas escolas como na Inspeção”, com ênfase na percepção de mudanças a nível organizacional (Fialho *et al.*, 2023, p. resumo).

“*Escolas em busca de melhoria: efeitos da Avaliação Externa das Escolas em agrupamentos de escolas na zona centro*” diz respeito a dois estudos de caso sobre a percepção de atores de dois Agrupamentos sobre melhoria de escola. Os resultados indicam a percepção dos atores nos domínios da *Liderança e Gestão* e da *Prestação do Serviço Educativo*. Ambos os agrupamentos mostraram considerável motivação nos processos de melhoria, com destaque no domínio da Autoavaliação. Os mesmos reconhecem que a IGEC utiliza uma abordagem mais pedagógica do que inspetiva (Fialho *et al.*, 2023).

Por fim, a “*Avaliação Externa das Escolas: o olhar dos atores escolares*”, descreve o resultado de três estudos de caso: de dois agrupamentos de escolas e de uma escola privada com contrato de associação, pertencentes à área territorial do sul. Os atores consultados partilham o reconhecimento de que a AEE é “um importante instrumento de garantia da qualidade e promoção da melhoria, nomeadamente ao nível dos procedimentos de autoavaliação e das dinâmicas adotadas para reflexão interna, ainda que exista a necessidade de capacitação dos atores escolares” (Fialho *et al.*, 2023, p. resumo). Da mesma forma que distinguem o valor *formativo* do modelo do terceiro ciclo de AEE, refletido nas suas ações e relações desenvolvidas com as escolas.

Fialho *et al.* (2022, p. 87), faz referência a um estudo sobre a AEE, com especial destaque no domínio da Autoavaliação. Os objetivos do estudo foram verificar o caráter *formativo* dos relatórios da AEE, na parte da Autoavaliação, como também perceber se os caracteres *qualitativo, formativo e globalizante* da avaliação estão presentes nos relatórios de AEE, principalmente ao nível dos processos de melhoria contínua das escolas. Para este efeito, foi analisado o referencial do terceiro ciclo de AEE e os respetivos relatórios de avaliação deste ciclo, publicitados no *site* da IGEC. Os resultados demonstram uma abordagem formativa da AEE ainda *fraca*, predominando as lógicas “descritiva e padronizada” (Fialho *et al.*, 2022, p. 87). Contudo, verifica-se também que existem evidências de uma sistematicidade da autoavaliação das escolas e a sua relação com o processo de melhoria organizacional destas. Os resultados evidenciam também a importância de se investir mais no processo de ensino-aprendizagem, de “uma auscultação e participação mais abrangente” e ainda de uma maior “monitorização e avaliação das ações de melhoria” (Fialho *et al.*, 2022, p. 97).

Outro importante contributo deste campo foi a tese de doutoramento de Arlete Nogueira (2019) intitulada “*A inspeção e a práxis na avaliação externa: percepções dos diretores*”, teve como principal objetivo conhecer e descrever as percepções de diretores sobre a missão e funções da IGEC. Foi um estudo bastante abrangente, que analisou 111 respostas de diretores de Portugal Continental a um inquérito por questionário. As respostas apontam para uma

percepção da IGEC como “um serviço central de fiscalização e de verificação da conformidade normativa”, dando menos valor ou reconhecimento às ações ligadas com a prática pedagógica dos professores (Fialho *et al.*, 2022, p. 113). De forma mais concreta, os resultados desta investigação apontam para a percepção dos diretores de que a IGEC exerce principalmente funções relacionadas com i) a regulação da educação, à luz dos normativos legais em vigor; ii) a identificação dos pontos fortes e áreas prioritárias; e iii) a reflexão com o diretor” (Fialho *et al.*, 2022, p. 113). Os diretores partilham também a convicção de que a IGEC não reconhece ainda o desenvolvimento das competências dos diretores – nomeadamente “dinâmicas específicas e inovadoras” – impulsionadas pela nova legislação de aumento de autonomia nas escolas (Fialho *et al.*, 2022, p. 113).

### 3 METODOLOGIA

A metodologia constitui o alicerce epistemológico e operativo de qualquer investigação científica, traduzindo a coerência entre o problema de investigação, os objetivos formulados e as opções teórico-práticas adotadas. No presente estudo, a metodologia assume um papel central, não apenas como conjunto de procedimentos técnicos, mas como expressão de uma postura interpretativa e compreensiva face ao fenómeno educativo analisado. Procurou-se, por isso, delinear um percurso metodológico que refletisse a complexidade das organizações escolares e a natureza subjetiva das percepções dos atores que nelas intervêm. Assim, o capítulo que se segue explicita a abordagem e os objetivos do estudo, a questão de investigação e os eixos de análise, bem como o desenho metodológico que orientou o estudo de caso realizado. Apresentam-se igualmente as razões que sustentam a escolha do caso, as preocupações éticas que nortearam a recolha e o tratamento dos dados, e as opções relativas aos instrumentos utilizados.

#### 3.1 ABORDAGEM E OBJETIVOS DO ESTUDO

Enquadrado na lógica atual da investigação académica em educação, o presente projeto de investigação enquadra-se nos estudos naturalistas (Afonso, 2005). Optou-se por uma abordagem qualitativa, pois pretende-se dar voz a um conjunto de atores, nas suas singularidades de ideias, compreensões e interpretações. Será esta uma investigação co-construída. Assim, o meu objetivo enquanto investigadora não é criar ou verificar leis universais, mas sim descrever interpretações e vivências – sendo a investigação qualitativa “descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994).

Mais precisamente, pretende-se desenvolver um estudo descritivo/interpretativo, de teor qualitativo, pelo que parece mais pertinente o desenvolvimento de um *Estudo de Caso*. Segundo Afonso (2005, p. 70), o estudo de caso serve para investigar o que é “particular, específico e único”. Sendo que cada caso é um caso, e cada escola ou agrupamento são certamente únicos, não se pretende, com este projeto, fazer generalizações, se não compreender este caso singular – o Agrupamento de Escolas AE-LX1, em Lisboa.

### 3.2 PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E EIXOS DE ANÁLISE

O tema que escolhi desenvolver é centrado nos conceitos de Avaliação de escolas e Aprendizagem organizacional. Desta forma, delineou-se a seguinte pergunta de investigação: **«Qual a perceção dos atores de um Agrupamento de escolas sobre os efeitos da AEE na capacidade de aprendizagem organizacional no agrupamento?».**

#### **Objetivo geral:**

- Compreender a perceção dos atores do Agrupamento de Escolas AE-LX1 sobre os efeitos da Avaliação Externa de 2021-2022 na capacidade de aprendizagem organizacional no agrupamento.

#### **Objetivos específicos:**

- Compreender como as duas partes se organizaram pré-intervenção (Eixo de análise 1):
  - Por parte do Agrupamento: preparação do documento de apresentação e organização dos ficheiros a enviar à equipa de AE;
  - Por parte da equipa de AE: receção dos documentos enviados pelo Agrupamento e organização da avaliação (exemplo: preparação das entrevistas).
- Compreender as perceções sobre:
  - a intervenção da equipa de AE no Agrupamento (Eixo de análise 2);
  - os resultados e efeitos da avaliação feita pela equipa de AE do Agrupamento (Eixo de análise 3);
  - as mudanças geradas (Eixo de análise 4);
  - a capacidade de aprendizagem organizacional do agrupamento (Eixo de análise 4);
  - os seus papéis nos processos de: AEE, autoavaliação e de melhoria da escola (Eixo de análise 5).

### 3.3 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO

Um estudo de caso, na área da educação, implica a “pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular” e tem por objetivo “fundamentar

juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo” (Afonso, 2005, p. 70). Nesta linha, o estudo de caso que pretendo desenvolver pode enquadrar-se na modalidade de *picture-drawing*, ou seja, da “descrição de um contexto”, de Bassey (1999, in Afonso, 2005, p. 70), pois pretende-se capturar perceções de atores num contexto muito próprio. O mesmo tem por objetivo aprofundar uma “situação concreta no que ela tem de específico e único”, e “documentar essa singularidade”, pelo que se pode denominar também de estudo *intrínseco*, nos termos de Stake (1994, in Afonso, 2005, p. 71).

O estudo de caso permite a “construção do conhecimento contextualizado” (Amado, 2014, p. 123). Este não se interessa pela “generalização” de conclusões ou soluções, se não que procura “o conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo” (Amado, 2014, p. 124). Apesar de se partir do específico e singular, há também uma preocupação em “conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (Amado, 2014, p. 124). Os estudos de caso podem confirmar as teorias em vigor na comunidade científica, ou podem desafiá-las, trazendo novas ideias e perspetivas para o debate (Amado, 2014).

### 3.4 JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO CASO

A presente investigação diz respeito a um estudo de caso desenvolvido no Agrupamento de Escolas AE-LX1, localizado na cidade de Lisboa, cuja escola sede é um estabelecimento de ensino secundário. A seleção deste agrupamento, como unidade de análise, resulta da experiência direta da investigadora durante o estágio curricular realizado na IGEC, no âmbito do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

No decurso deste estágio, foi possível acompanhar, no dia 2 de outubro de 2024, uma visita institucional à escola sede do AE-LX1, inserida numa formação promovida pela IGEC dirigida a inspetores convidados de vários países dos Balcãs. Esta visita constituiu uma oportunidade relevante para observar diretamente o contexto escolar do agrupamento, incluindo espaços físicos e algumas práticas letivas, bem como para assistir a uma apresentação institucional conduzida pela equipa diretiva e por docentes da escola, onde foram abordados diversos domínios da organização e funcionamento do agrupamento.

Adicionalmente, os resultados mais recentes da AEE deste agrupamento (2021/2022) revelam classificações globais bastante positivas, destacando-se, contudo, uma assimetria entre os domínios avaliados. Em particular, observa-se uma discrepância entre a classificação

atribuída ao domínio da *Liderança e Gestão* (Excelente) e ao domínio da *Autoavaliação* (Bom). Este aspeto suscita interesse quanto à forma como os atores educativos percebem os seus processos internos de liderança, autoavaliação e melhoria organizacional.

Deste modo, a escolha do AE-LX1 justifica-se pela sua relevância empírica e pertinência analítica, permitindo aprofundar a compreensão sobre as percepções dos diversos atores escolares (equipa diretiva, docentes, e um inspetor que integrou a equipa de avaliadores deste agrupamento) relativamente aos efeitos da AEE na dinâmica organizacional da escola. Em particular, visa-se explorar a articulação entre a avaliação externa, os processos de autoavaliação e a capacidade de aprendizagem organizacional – aspetos centrais para a melhoria contínua das instituições educativas.

Nesta lógica, escolhi as técnicas de recolha de dados mais valorizadas e pertinentes no tipo de investigação e objeto de estudo que se pretende realizar: a principal técnica utilizada foi a entrevista, sendo a análise documental complementar.

A “pesquisa arquivística” ou documental (Afonso, 2005, p. 88) recorre a documentos de diversos tipos para recolher informação que seja útil para a investigação. Esta técnica é muito pertinente para o presente estudo, pois, apesar de se pretender compreender *percepções* de atores (a partir de entrevistas), a análise de documentos, como o Relatório de AEE do Agrupamento ou o Projeto Educativo, vão permitir uma melhor compreensão deste contexto educativo específico: características, valores, objetivos, projetos, culturas. A comparação e interligação entre a informação documentada sobre e pelo Agrupamento e as palavras dos entrevistados vai permitir uma visão mais completa e fidedigna desta realidade educativa, sendo sempre o principal foco a percepção dos atores sobre o seu contexto.

Os documentos que servem de análise numa investigação podem ser tipificados em três categorias/grupos: “oficiais”, “públicos” e “privados” (Afonso, 2005, p. 89). Os documentos *oficiais* são aqueles que pertencem aos arquivos dos serviços de administração pública, referentes à atividade realizada nessa escola ou agrupamento. Neste caso, serão o projeto educativo da escola, o regulamento interno, os planos de atividades/de melhoria, o relatório de AEE, folhetos ou cartazes informativos. Também diz respeito a documentos com informação geral da escola, sobre: cada grupo da comunidade educativa, taxas de sucesso escolar, absentismo, abandono, entre outros. Os documentos *públicos* são relativos à imprensa – notícias, artigos, publicidade sobre a escola/Agrupamento, informação política ou sindical. Os documentos *privados* têm um acesso mais limitado e são mais utilizados no âmbito dos estudos biográficos e das histórias de vida. No caso do presente estudo, irei recorrer unicamente a documentos *oficiais* públicos.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação naturalista, pois este tipo de investigação privilegia a voz dos atores do contexto que se quer estudar. Esta compreende uma “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”, ou numa plataforma *online* (Afonso, 2005, p. 97).

Segundo Amado (2014, p. 207), “[a] entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. É um dos objetivos desta técnica, em congruência com os objetivos deste estudo: “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:193, citado em Amado, 2014, p. 207).

Relativamente à estrutura, escolheu-se, para o presente estudo, a *entrevista semiestruturada* ou *semidiretiva*. Esta tem características da entrevista estruturada, ou seja, segue um guião com algumas categorias previamente organizadas de acordo com os objetivos do estudo, mas considera também alguma flexibilidade de adaptação ao discurso do entrevistado (como na entrevista não estruturada), pois o objetivo não é recolher dados quantificáveis para um tratamento estatístico de uma grande base de dados, se não compreender um caso único de um Agrupamento, com um número mais limitado de entrevistas, e, portanto, procurando respostas mais abertas, de teor reflexivo e particular.

Nas palavras de Afonso (2005, p. 99), este tipo de entrevista *semiestruturada* segue um “modelo global” da entrevista não estruturada, contudo “os temas tendem a ser mais específicos”, pois há um objetivo concreto a cumprir. Amado (2014, p. 208), explica que este tipo de entrevistas implica “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”. Desta forma, pretende-se compreender as “categorias utilizadas pelos indivíduos para entenderem o mundo”, premiando-se a “flexibilidade e liberdade ao entrevistado na produção do seu discurso” (Haro et al, 2016, p. 93).

No que concerne à função do tipo de entrevista escolhida, esta denomina-se de “*diagnóstico-caracterização*”, onde o seu propósito é “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado, 2014, p. 211). As entrevistas podem ser feitas pessoalmente, pelo telemóvel, *zoom* ou via *email*, sendo que para este estudo, as entrevistas serão todas presenciais. Os dados recolhidos nestas duas técnicas – análise documental e entrevistas – serão comparados e complementados, pois “[a] conjugação de métodos de investigação permite

ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista” (Amado, 2014, p. 212).

Concluindo, a entrevista semidiretiva será o principal meio de recolha de informação desta investigação. Ela vai permitir captar aquilo que é invisível ao olho comum: “opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores – “que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2014, p. 211-212).

Entrevista semiestruturada:

- Diretor
- Coordenadora da Equipa de Autoavaliação;
- Coordenadora de Departamento;
- Inspetor coordenador da equipa de avaliadores

Análise documental:

- Projeto educativo;
- Relatório de AEE do Agrupamento (2021-2022);
- Programas de melhoria;
- Site do Agrupamento e da escola secundária em específico;
- Outros documentos relevantes.

### 3.5 CUIDADOS ÉTICOS

Qualquer investigação deve ser desenvolvida sob princípios éticos. Para este efeito, o guião das entrevistas que se realizaram foi, primeiramente, submetido à plataforma do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), da Direção-Geral da Educação (DGE), para a devida aprovação. Após a validação, realizaram-se as entrevistas. No momento de recolha de dados, foi explicado o propósito da investigação a cada participante e foi assinado um documento de consentimento informado, que informa sobre todos os procedimentos e devida proteção de dados (Anexo 10).

Mais concretamente, o consentimento informado explicita que todos os dados obtidos durante o estudo serão tratados com a máxima confidencialidade e que a identidade dos participantes e do agrupamento de escolas será devidamente codificada e não será revelada em nenhum relatório, publicação ou para qualquer outra pessoa que não esteja diretamente

envolvida na investigação, salvo se o participante autorizar expressamente por escrito. O documento assegura também que a participação é totalmente voluntária e que cada participante tem a liberdade de desistir a qualquer momento, sem que isso traga nenhum tipo de prejuízo ou repercussão negativa para o mesmo. O projeto de investigação foi também aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados constitui o núcleo empírico da investigação, traduzindo a passagem do plano teórico-metodológico para o plano da evidência. Esta etapa permite compreender como os conceitos previamente explorados se materializam nas práticas e nos discursos das organizações escolares. Assim, inicia-se com a análise documental, cuja leitura crítica possibilita apreender as orientações estratégicas e pedagógicas do agrupamento estudado, bem como a forma como este expressa a sua identidade e prioridades de ação.

### 4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Entre os diversos documentos analisados, o Projeto Educativo assume particular relevância por traduzir a visão estratégica e os princípios orientadores que sustentam a ação do agrupamento. Enquanto instrumento de natureza orientadora e identitária, reflete as opções pedagógicas, os valores partilhados e as metas definidas para o desenvolvimento institucional. A sua leitura permite compreender a forma como a escola concebe a qualidade, a equidade e a melhoria contínua, bem como o modo como se posiciona perante os desafios impostos pela Avaliação Externa. Assim, a análise do Projeto Educativo (2018–2022) constitui o ponto de partida para interpretar a coerência entre o discurso institucional e as práticas efetivas observadas no agrupamento.

#### 4.1.1 Projeto Educativo (2018-2022)

O Agrupamento analisado compõe-se em cinco escolas: uma Escola Secundária, uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo e três Escolas Básicas de 1º ciclo com Jardim de Infância.

De acordo com o Projeto Educativo vigente (2018-2022), a Visão do Agrupamento consta de “identificar as barreiras e considerar as estratégias a mobilizar, com vista a garantir que cada aluno tenha acesso ao currículo, alcançando os limites daquilo que é capaz de atingir, tendo simultaneamente consciência do ser cidadão, no seu lugar, no mundo e na sociedade”, centrada na educação para a *inclusão* (Projeto Educativo, 2018, p. 7).

A sua Missão passa por aspetos como o desenvolvimento de um ambiente educativo centrado no aluno, uma cultura de escola inclusiva, adaptação de estratégias a cada indivíduo, como também a promoção de projetos interdisciplinares em articulação vertical e horizontal e o trabalho mais colaborativo. Sendo que os valores do agrupamento visam responsabilidade e

integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania, participação e liberdade.

Este Agrupamento nasceu em 2012, abarcando cerca de três mil alunos de ensino diurno, tendo também alguns estudantes adultos na modalidade de ensino noturno, como também cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Sendo que integra cerca de 50 nacionalidades. O corpo docente consta de cerca de 300 professores e 84 funcionários (assistentes técnicos e assistentes operacionais).

#### **4.1.2 Plano de Melhoria (2023-2027)**

O Plano de Melhoria de 2023-2027 é construído a partir do relatório de avaliação externa, como também do relatório de avaliação interna de 2022/23, em articulação com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), a área de Cidadania e Desenvolvimento, o Apoio Tutorial Específico e o contributo do Conselho Pedagógico.

Este Plano de Melhoria destaca três prioridades, de forma hierárquica. A primeira prioridade diz respeito aos *Resultados Académicos e Sociais*, desde a sustentabilidade dos resultados e investimento na qualidade do sucesso à construção de medidas de promoção do sucesso escolar. A segunda prioridade visa a *Prestação do Serviço Educativo: articulação/cooperação e práticas de ensino*, com objetivos relacionados com a articulação curricular horizontal e vertical e a implementação de práticas de digitalização no ensino, tutorias e mentorias. E a terceira prioridade – *Liderança e Gestão: Gestão e Autoavaliação* direcionada, nomeadamente, para o aperfeiçoamento de documentos orientadores e a melhoria do processo de autoavaliação como instrumento de gestão.

Relativamente à primeira prioridade, preveem-se atividades como a “[r]ecomendação aos departamentos curriculares dos aspetos a aprofundar na respetiva reflexão” e a “análise e reflexão (...) e identificação dos fatores de (in)sucesso” (Plano de Melhoria, 2023, p. 3). Algumas das atividades previstas para atender à segunda prioridade constam de “articulação curricular” e “reuniões entre docentes de diferentes ciclos”, entre outras (Plano de Melhoria, 2023, p. 4). E, por fim, a terceira prioridade envolve atividades como a definição de “indicadores de desempenho do Agrupamento, nas diferentes áreas” e a elaboração de “fichas para avaliação geral dos serviços escolares” (Plano de Melhoria, 2023, p. 6).

### 4.1.3 Relatório de AEE (2021/2022)

O Relatório de AEE de 2021/2022 deste agrupamento consta da seguinte avaliação por domínio: Autoavaliação – *Bom*; Liderança e Gestão – *Excelente*; Prestação do Serviço Educativo – *Muito Bom*; Resultados – *Muito Bom*.

Relativamente aos *Pontos Fortes* do Agrupamento, no domínio de Autoavaliação, eles dizem respeito à recolha e produção de informação dentro do Agrupamento e comunicação com diversas estruturas internas, como também a inquirição da comunidade educativa no processo. No domínio de Liderança e Gestão, os Pontos Fortes são relativos a uma visão estratégica para o Agrupamento, a uma liderança empática e bem partilhada e a uma forte rede de parcerias externas. Relativamente ao domínio de Prestação do serviço educativo, é reforçada a grande diversidade e pertinência da oferta educativa, a qualidade dos cursos profissionais e a inovação pedagógica. Por fim, relativamente ao domínio dos Resultados, é ressaltada a dimensão da educação para a cidadania, a dinâmica de projetos diversos de qualidade, reflexão conjunta, bom ambiente educativo e um grande reconhecimento da qualidade do Agrupamento pela comunidade educativa.

As *Áreas de Melhoria*, no domínio da Autoavaliação, apontam para o desenvolvimento de sentido crítico e rigor na análise da informação recolhida no processo, como também a clareza de metas a alcançar no projeto educativo. Apesar da classificação de excelência no domínio de Liderança e Gestão, ressalta-se a importância de fortalecer as abordagens de comunicação com a comunidade educativa. Relativamente ao domínio da Prestação do serviço educativo, sugere-se a consolidação na articulação curricular vertical, dos diversos anos de escolaridade, como também o foco numa avaliação mais pedagógica.

É relevante mencionar que já consta do Plano de Melhoria (2023-27, p. 4) a promoção da articulação horizontal e vertical do currículo, nomeadamente através de “reuniões entre docentes de diferentes ciclos”, da elaboração de “planificações de médio e longo prazo tendo em conta a articulação vertical e horizontal”, como também de “grelhas capazes de tornar visível/evidente a articulação curricular”. Por fim, ao nível do domínio dos Resultados, aponta-se para a melhoria de estratégias de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino secundário – cursos científico-humanísticos e profissionais.

A melhoria de escola está diretamente relacionada com os processos de autoavaliação. Sendo a autoavaliação “a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, 2004, citado em Azevedo, 2005, p. 78). A recolha de dados é o primeiro passo no processo de autoavaliação e consequente melhoria de escola – mas a

qualidade da interpretação e análise dos dados é fundamental. É de salientar que um dos aspetos a melhorar neste Agrupamento, a partir do Relatório de avaliação externa (2021, p. 5) consta da melhoria na análise crítica dos dados nos processos de autoavaliação.

#### **4.1.4 Contraditório do Relatório de AEE (2021/2022)**

No respetivo contraditório, o Agrupamento confirma a necessidade de promover um maior sentido crítico na análise da informação interna como também um maior rigor do diagnóstico de avaliação, melhorar o reconhecimento das áreas a melhorar, a eficácia na execução de planos de melhoria e o delineamento de metas mais “claras e avaliáveis” no projeto educativo (Contraditório, 2022, p. 2).

É pedido, a partir deste Contraditório, uma “reanálise do mesmo” e uma alteração da classificação do domínio de Autoavaliação para *Muito Bom*.

#### **4.1.5. Resposta ao contraditório do Relatório de AEE (2021/2022)**

A equipa de avaliadores, apesar de reconhecer aspetos positivos e pontos fortes no domínio de Autoavaliação, não reconhece a classificação de *Muito Bom* como a mais adequada, mantendo a avaliação inicial de *Bom*.

## **4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS**

O objetivo central deste estudo consiste em compreender as perceções dos atores em posições de liderança – Diretor, Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e Coordenadora de Departamento – e do Inspetor coordenador da equipa de avaliadores, sendo a pergunta de investigação: «Qual é a perceção dos atores do Agrupamento sobre os efeitos da Avaliação Externa na melhoria do Agrupamento?».

A análise foi organizada, numa primeira parte, com referência a algumas categorias a partir dos eixos definidos para o estudo (Anexo 3), articulando as evidências empíricas com o enquadramento conceptual do projeto. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, adotando-se as três fases da técnica: pré-análise, exploração do material (codificação, categorização) e interpretação dos resultados (Bardin, 2021).

Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, identificadas como E1 (Inspetor IGEC, coordenador da equipa de avaliadores), E2 (Diretor), E3 (Coordenadora da Equipa de Autoavaliação) e E4 (Coordenadora de Departamento). A matriz única de categorias

(categorias, subcategorias e indicadores), construída a partir da codificação das entrevistas, permitiu consolidar a leitura transversal do caso (Anexo 8).

As citações das entrevistas apresentadas nesta secção seguem a numeração das páginas constantes das transcrições originais, cuja contagem se inicia na página 1 em cada entrevista. Esta opção metodológica procura preservar a lógica interna do processo de análise e facilitar a identificação e consulta dos excertos nas respetivas transcrições. No Anexo 7, as transcrições encontram-se paginadas de forma contínua, por motivos de uniformização editorial do relatório.

É relevante apresentar a caracterização dos entrevistados, para efeitos de contextualização dos resultados. E1, atual inspetor na IGEC, já desempenhou cargos na área do ensino, E2 mencionou a sua experiência de docência, mas essencialmente, a sua função como diretor deste Agrupamento. E3 desempenhou cargos não só como coordenadora da equipa de autoavaliação na altura desta avaliação externa – sendo que atualmente já não desempenha esta função – mas também como coordenadora do plano anual de atividades e coordenadora da Escola de 1º e 2º ciclo. E4 referiu experiência profissional enquanto autora de manuais escolares e em diversos cargos de liderança e em escolas, sendo, atualmente, coordenadora de departamento e também de projetos interdisciplinares dos DAC.

#### **4.2.1 Eixo 1: Adaptação do Agrupamento e da equipa de avaliação externa pré-intervenção da AEE**

Por parte da IGEC, existe uma preparação geral dos inspetores que advém de formações gerais para o próprio cargo, como também de formação específica para o processo de AEE, como explica o Inspetor entrevistado (E1).

Numa avaliação externa, existe uma fase preparatória de análise dos documentos do Agrupamento, por parte da equipa de avaliadores. Sendo estes documentos fornecidos pelo Agrupamento ou encontrados no seu site. Esta fase preparatória consiste em dois momentos: um de “trabalho individual”, de leitura e análise, e, seguidamente, a discussão e levantamento de questões em “reunião com a equipa toda” de avaliadores (E1, 2025, p. 2).

Os três membros do Agrupamento – Diretor (E2), Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E3) e Coordenadora de Departamento (E4) – participaram na organização de diversos documentos a apresentar à equipa de avaliadores. Estes atores descrevem algumas

dinâmicas entre os profissionais do Agrupamento, na preparação para a avaliação externa, descritas como colaborativas, pelo Diretor (E2) e pela Coordenadora de Departamento (E4).

Relativamente aos documentos a apresentar à equipa de avaliadores, são referidos documentação tanto escrita como digital (E2), a programação das aulas observadas por parte do Diretor (E2), documentos da equipa de autoavaliação (E3), documentos internos (E4) e documentos da *drive* do Agrupamento (E4).

Por parte da Direção do Agrupamento, o diretor (E2) explica o momento de preparação ao nível da programação das aulas observadas e também da organização dos documentos a apresentar à equipa de avaliadores, correspondendo a documentação escrita e digital:

O projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e seus relatórios. A atividade do conselho pedagógico, o relatório de avaliação interna. Portanto, a panóplia de documentos que são normais existir dentro da escola, não é? Os DAC também (E2, 2025, p. 2).

O diretor partilha que existe uma contribuição geral de todos os colegas, no sentido de mostrar o melhor que o Agrupamento tem, e, nesse sentido, reconhece-se um envolvimento e cooperação coletiva para o bem do Agrupamento – “quiseram mostrar na realidade o melhor que se fazia aqui dentro” (E2, 2025, p. 2). Realçando também alguma ansiedade de antecipação dos mesmos: “Para muitos deles foi a primeira vez, mas essa ansiedade natural não contaminou nada, ninguém se deixou dominar muito por ela” (E2, 2025, p. 2).

Da parte da equipa de Autoavaliação, realizaram-se reuniões internas, como também se organizaram e enviaram os documentos da autoavaliação do Agrupamento à equipa de avaliadores. A coordenadora de departamento (E4) reforça também a contribuição de todos os colegas na preparação para a AE, como também da realização de reuniões com os grupos disciplinares. A coordenadora de departamento deu bastante ênfase aos documentos da *drive* com todas as atividades e projetos do agrupamento, mas que receia que não tenham tido a “possibilidade de abrir” (E4, 2025, p. 19). A mesma enfatizou igualmente a consideração das opiniões de todos os atores educativos do Agrupamento no processo de reflexão do agrupamento para a avaliação externa, a partir de formulários. Pelo que reforça que “o momento de reflexão foi muito forte” (E4, 2025, p. 5).

É comum a todos os entrevistados a identificação de uma fase preparatória intensa, caracterizada por duas grandes componentes: (i) por parte do Agrupamento, a organização de documentação, a programação das observações em sala de aula e a mobilização dos atores; (ii) pela equipa de avaliação, a leitura prévia dos documentos, o trabalho individual de análise dos mesmos e as reuniões de partilha e discussão de ideias e questões a clarificar.

É possível apreender que o esforço coletivo de organizar evidências do trabalho realizado e a organização dos diferentes momentos de avaliação, por parte do Agrupamento, evidenciam uma cultura colaborativa e uma forte orientação para ‘mostrar o melhor que se faz’. Este envolvimento parece refletir a ideia de responsabilidade partilhada, ainda que exista uma certa tensão antecipatória (‘ansiedade natural’). E4 enfatiza a importância das evidências digitais, como a *drive*, para a divulgação de projetos e atividades, mostrando um esforço para produzir conhecimento organizacional e predisposição para a aprendizagem (Clímaco, 2005; Scheerens, 2013).

A fase de preparação para a avaliação externa parece ter forçado o Agrupamento a revisitar os seus instrumentos de gestão e a clarificar processos, promovendo a reflexão dos atores educativos. À luz da literatura, a AEE pode, assim, funcionar como mecanismo de aprendizagem organizacional ao fomentar práticas de sistematização e partilha, promovendo uma linguagem e cultura partilhada entre os autores (Clímaco, 2005).

Em síntese, as entrevistas revelam grande sentido de responsabilidade numa fase de preparação para a avaliação externa, por parte do Agrupamento. Momento caracterizado por dinâmicas de colaboração, mobilização e reflexão dos profissionais, que aponta para uma predisposição para a aprendizagem organizacional.

#### **4.2.2 Eixo 2: Perceção dos entrevistados sobre a visita do painel de Avaliação Externa**

Durante a semana da avaliação externa, os entrevistados descrevem a sua participação em diversos momentos, sendo que todos participaram nas entrevistas de grupo.

##### **Perceção do Inspetor coordenador da equipa de avaliadores**

Por parte da equipa de avaliadores, o Inspetor (E1) partilha que “houve toda a recetividade” e “abertura” durante a semana de AE, e que decorreu dentro das normalidades (E1, 2025, p. 3). É de lembrar que a mesma decorreu em época de COVID, sendo que todos se encontravam de máscara, mas a escola permaneceu com o seu funcionamento habitual.

O Inspetor (E1) enfatiza a qualidade da liderança do Agrupamento, especificamente do diretor, como um “líder muito reconhecido”, com um “reconhecimento enorme por parte de todos os elementos da comunidade educativa” (E1, 2025, p. 5), como também das lideranças intermédias, nomeadamente, os coordenadores de departamento, que “funcionavam muito bem” (E1, 2025, p. 6).

### Perceção dos membros do Agrupamento

Da parte do Agrupamento, o Diretor (E2) partilha que se sentiu um “tempo de pressão e trabalho”, mas que “é normal e faz parte” (E2, 2025, p. 3).

A apresentação do Agrupamento à equipa de avaliadores, no primeiro dia, teve a participação de inúmeras partes: “antigos alunos, cursos profissionais, desde o colégio militar, ao Instituto dos Pupilos do Exército, outros agrupamentos, a Câmara Municipal de Lisboa, a PSP”, entre outras. Sendo que o Diretor (E2) expressa que o “auditório estava a abarrotar” (E2, 2025, p. 3). E2 realça também alguma “ansiedade” das pessoas entrevistadas, podendo apontar para o já referido sentimento de responsabilidade e envolvimento com o processo (E2, 2025, p. 4). Do ponto de vista analítico, este aspeto traduz uma liderança forte e mobilizadora da comunidade (Scheerens, 2013; Townsend, 2007).

A coordenadora da equipa de Autoavaliação (E3) partilha a sua experiência de participação num painel, onde explica que parte da equipa de autoavaliação já não estava no Agrupamento, pois tinha havido mudanças no corpo docente, pelo que ela assumiu a responsabilidade de responder à maioria das questões a este respeito – “eu é que acabei por ser mais questionada” (E3, 2025, p. 5).

Quanto à coordenadora de departamento (E4) assemelha-se à expressão do diretor, quando partilha que foi um momento de “tensão” (E4, 2025, p. 5). A mesma expressa também a falta de tempo para expor tudo o que se fez no Agrupamento, e que pode não ter conseguido dizer tudo o que poderia. Partilha também do sentimento de responsabilidade, de que sente que a Avaliação Externa “vai ter consequências para a própria escola”, expressando que sentiu nervosismo (E4, 2025, p. 6). Dá bastante ênfase à *drive*, que tem tudo aquilo que o Agrupamento faz, e que poderia ter sido mais estudada e analisada, pois o tempo das entrevistas é insuficiente para explicar tudo.

A coexistência de acolhimento e ansiedade, por parte do Agrupamento, pode refletir aquela que é a dualidade de componentes da avaliação externa: formativa e avaliativa (de prestação de contas). A literatura descreve esta dupla finalidade da avaliação externa que pode gerar dinâmicas paradoxais. Ou seja, por um lado, incita a reflexão e melhoria; por outro, pode convidar lógicas mais performativas e simbólicas, que podem gerar desmotivação (Afonso, 2000; Clímaco, 2005; Dionísio, 2010). Não obstante, os entrevistados do Agrupamento revelam, predominantemente, apreciação e valorização pelos contributos da avaliação externa.

Em síntese, o envolvimento e interesse da comunidade educativa, evidenciado no momento de apresentação do Agrupamento – auditório ‘a abarrotar’ – demonstra a dimensão

relacional interna e externa do AE-LX1, consequentes de uma liderança escolar eficaz. Da mesma forma que é possível notar alguma tensão entre as dimensões formativa e avaliativa da avaliação externa, na procura de mostrar evidências do trabalho realizado, objetivo não cumprido na sua totalidade.

### 4.2.3 Eixo 3: Percepções sobre os resultados e efeitos da avaliação externa

#### Relatório de Avaliação Externa e Contraditório

Após a semana de AEE, a equipa de avaliadores elabora o respetivo relatório de avaliação externa, a partir de várias reuniões com a equipa (E1). Os resultados por domínio são: Autoavaliação – *Bom*; Liderança e Gestão – *Excelente*; Prestação do Serviço Educativo – *Muito Bom*; Resultados – *Muito Bom*. A partir da receção e análise do relatório de avaliação, por parte do Agrupamento, é elaborado um contraditório, onde é pedido que a avaliação do domínio de Autoavaliação se alterasse para a classificação de *Muito Bom*. Ao que a equipa de avaliadores recusa este pedido, mantendo a classificação inicial de *Bom* no respetivo domínio de Autoavaliação. Neste sentido, O Diretor (E2) partilha: “o ‘bom’ não reflete aquilo que é também a nossa exigência para connosco próprios, sobre o trabalho que realizamos” (E2, 2025, p. 5).

O Inspetor (E4) explica que o Agrupamento teve classificações muito boas, mas que, apesar dos quatro domínios se interligarem, eles são classificados separadamente, daí ter havido uma diferença de classificações. Apesar do reconhecimento da qualidade elevada do Agrupamento – com destaque na liderança de excelência – a equipa de avaliadores considerou que “o processo de autoavaliação ainda carecia de aspetos a melhorar” (E1, 2025, p. 4).

Relativamente às dificuldades do Agrupamento, o Inspetor (E2) expressa ter notado instabilidade no corpo docente – “a equipa tinha mudado muito radicalmente naquele tempo”, criando uma considerável instabilidade no Agrupamento, com docentes que saíram do Agrupamento e outros que se reformaram (E1, 2025, p. 5).

O processo de elaboração do contraditório é abordado nas entrevistas do Diretor (E2) e da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E3), sendo que a pertinência do Contraditório, face ao relatório de AEE, parece ser comum a E2, E3 e E4 Agrupamento: sentimento de injustiça perante a classificação de *Bom* no domínio de Autoavaliação. Assim, é transversal a percepção de que houve um grande esforço e empenho de todos para a excelência, sendo que esta avaliação ficou aquém das expectativas dos atores do AE-LX1.

No respetivo contraditório, o Agrupamento confirma a necessidade da promoção de maior sentido crítico nos processos de autoavaliação, como também de um maior rigor no diagnóstico de avaliação, maior reconhecimento das áreas a melhorar, eficácia na execução de planos de melhoria e o delineamento de metas mais “claras e avaliáveis” no projeto educativo (Contraditório, 2022, p. 2). O pedido é recusado pela equipa de avaliadores, apesar de se reconhecer os aspetos positivos e pontos fortes no domínio de Autoavaliação.

A coordenadora da equipa de Autoavaliação (E3) explica que o contraditório transmite que, ao nível da autoavaliação, o Agrupamento tinha um bom desempenho – “porque achámos que as práticas que nós tínhamos se calhar eram equiparadas ao *muito bom*.”, reforçando que possivelmente, durante a AE, não foi possível mostrar tudo o que se fazia neste sentido (E3, 2025, p. 7). Contudo, expressa-se também uma aceitação do *feedback* dado no relatório de AE: “nós aceitamos as sugestões que nos foram dadas” (E3, 2025, p. 7).

A coordenadora de departamento (E4) partilha que “achámos que eles não tinham sido muito justos num determinado parâmetro”, referindo-se ao domínio de autoavaliação (E4, 2025, p. 6). “O resultado fica sempre um bocadinho aquém das expectativas”, mostrando que existe a perceção de que a qualificação do Agrupamento, ao nível da autoavaliação, é superior à perceção da equipa de avaliadores (E4, 2025, p. 8). E4 caracteriza a avaliação externa como “muito opaca” e “sintética”, quanto aos relatórios finais, acabando por ser impossível ficar a conhecer verdadeiramente os estabelecimentos de ensino avaliados (E4, 2025, p. 8).

Este contraste de perceções, entre avaliadores e avaliados, pode transmitir duas questões. Primeiro, a existência de referenciais de qualidade que nem sempre são partilhados e explicitados de igual forma, por exemplo, pela perceção de E4 que adjetiva a avaliação externa como ‘muito opaca’ e ‘sintética’. Segundo, a tensão entre a lógica classificatória e a lógica formativa: quando a primeira se sobrepõe simbolicamente, pode ser um obstáculo à aceitação de recomendações, em vez de as perspetivar como indicações para a melhoria (Afonso, 2002; Clímaco, 2005). Ainda assim, as entrevistas indicam que o Agrupamento utilizou o relatório como propulsor para a ação de melhoria, aceitando sugestões e replaneando processos internos (Barroso, 2002).

Em suma, por um lado, E1 reconhece a qualidade e mérito do Agrupamento, sublinhando a apreciação de *muito bom* numa perspetiva holística, explicando, ainda assim, a autonomia das classificações por domínio. Por outro, o contraditório transmite um sentimento de desalinhamento com a avaliação externa, e uma possível tensão entre as dimensões avaliativa e formativa. Ainda que haja reconhecimento, mais uma vez, dos contributos da avaliação externa, para a melhoria do agrupamento.

#### 4.2.4 Eixo 4: Perceções dos atores sobre os efeitos da AEE nos processos de mudança e melhoria do Agrupamento

Todos os atores do Agrupamento (E2, E3 e E4) identificaram efeitos da avaliação externa nos processos de mudança e melhoria do Agrupamento.

O Inspetor (E1) incute responsabilização ao Agrupamento pela sua melhoria: “a escola tinha aqui material (...) através do relatório, para agora desencadear ações (...). Ver se tiraram partido destas áreas de melhoria que foram identificadas, e se trabalharam nelas.” (E1, 2025, p. 6). Expressa também que, da sua experiência e observação, “as escolas investem naquilo que são as áreas de melhoria que a equipa identificou.” (E1, 2025, p. 8).

O carácter de obrigatoriedade dos planos de melhoria, existente nos ciclos anteriores, foi descontinuado neste novo terceiro ciclo de avaliação externa. Não obstante, é esperado que estabelecimentos de ensino trabalhem nos seus processos de melhoria. O Inspetor (E1) ressalta também os resultados atuais baixos no site do Infoescolas, bastante diferentes daqueles que eram os resultados encontrados no ano desta AE. É possível aferir que, nesta lógica, os processos de avaliação externa constam de um sistema de *accountability*, ou seja, com o objetivo de induzir responsabilidade ao Agrupamento pela sua melhoria e prestação de contas dos resultados – nomeadamente com planos de melhoria e resultados académicos (Maia, 2019).

O Diretor (E2) reconhece os efeitos da AEE nos projetos curriculares em resposta às necessidades da comunidade, como também na melhoria das instalações e equipamentos, relação com a comunidade e assembleias de alunos mais frequentes. Sublinha também a dimensão formativa e construtiva da avaliação externa, reconhecendo o valor deste “olhar crítico e construtivo”, como também do seu aspeto cooperativo: “as coisas só melhoram colaborativamente e não isoladamente, seja em que instituição for” (E2, 2025, p. 3).

E2 reconhece ainda a pertinência e validade da avaliação externa para a melhoria do Agrupamento: “se calhar precisamos de alguém que saia um bocadinho do círculo para ver onde é que temos que virar depois a seguir mais o projetor para abrilhantar uma área que está mais escura” (E2, 2025, p. 2).

A digitalização do Agrupamento é outro efeito sublinhado tanto pelo Diretor (E2) como pela Coordenadora de Departamento (E4), a partir da sugestão de melhoria de “estratégias mais ajustadas junto dos alunos, pais/encarregados de educação e não docentes” na comunicação dos documentos estruturantes (Relatório de AEE, 2021, p. 7). Sendo que se manifestou na implementação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital (Plano de Melhoria, 2023; Relatório de Avaliação Interna 2022/2023, p. 66).

Os inquéritos de satisfação a partir do modelo da IGEC representam outro efeito da avaliação externa, reconhecido pelo Diretor (E2) e pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E3). E3 refere outros efeitos: a síntese do relatório de autoavaliação do Agrupamento, os planos de apoio pedagógico individualizado, a introdução de oficinas e a coadjuvação em sala de aula como mudanças e melhorias do Agrupamento com influência desta avaliação externa. Verifica-se, no relatório de avaliação externa deste Agrupamento, que, no domínio da Autoavaliação, se reconhece a pertinência e qualidade das oficinas, nomeadamente as “oficinas de aprendizagem”, não obstante, enfatiza-se a necessidade de criação de efetivos planos de ação de melhoria a partir dos diagnósticos realizados (Relatório AEE, 2021, p. 6).

A Coordenadora de Departamento (E4) reconhece os efeitos da AEE na promoção de reflexão, capacidade de síntese dos documentos do Agrupamento e no plano de melhoria da inclusão dos alunos migrantes em meio educativo. A capacidade de reflexão é essencial tanto para a promoção de uma cultura de avaliação como, consequentemente, para a aprendizagem organizacional (Clímaco, 2005).

Após a publicação do relatório final, os atores relatam esforços para agilizar processos de mudança, nomeadamente reuniões para reflexão e reorganização de equipas e instrumentos. E3 refere a revisão dos processos internos de autoavaliação, como também a necessidade de explicitar melhor as evidências dos mesmos – o que parece apontar para o desenvolvimento de uma *cultura avaliativa* (Clímaco, 2005).

Uma das evidências de aprendizagem organizacional visa, também, os mecanismos de integração, que constam da aptidão para conceber soluções próprias para gerir internamente mudanças internas e externas. Neste sentido, a capacidade de integrar as áreas de melhoria em linhas de ação é compreendida na descrição dos efeitos pelos entrevistados, como também constatado no Plano de Melhoria (2023).

E4 destaca a importância de sistematizar e tornar legível o que se faz (documentação em *drive*, inventariação de projetos), reconhecendo que os tempos de entrevista foram insuficientes para ‘dizer tudo’. Este reconhecimento tem implicações organizacionais: a capacidade de ‘mostrar o que se faz’ não é apenas retórica – é um indicador de qualidade da gestão do conhecimento e de monitorização interna (Scheerens, 2013).

Resumidamente, os efeitos percecionados da AEE apontam para um reforço da aprendizagem organizacional e da capacidade de regulação interna. Convergem referências a (i) reuniões de reflexão e replaneamento após a divulgação do relatório; (ii) reorganização e síntese documental; (iii) reforço da colaboração horizontal e do trabalho interestruturas; (iv)

digitalização de processos e melhoria da comunicação com a comunidade; e (v) adoção de instrumentos de auscultação regulares (inquéritos) que permitem monitorizar a evolução das práticas. Estes efeitos são ilustrados por mudanças concretas: maior articulação com a comunidade, assembleias de alunos mais frequentes, investimento em instalações/equipamentos, planos de apoio pedagógico individualizado, oficinas e coadjuvação, e um movimento de alinhamento entre recomendações e instrumentos de gestão (p. ex., PADDE e plano de melhoria), sempre lidos como expressão de uma cultura de avaliação mais madura. A perceção transversal é a de que a AEE operou como catalisador de reflexão e ajustamento estratégico — um olhar crítico e construtivo que ajudou a dar coerência à ação quotidiana do Agrupamento.

#### **4.2.5 Eixo 5: Perceções dos atores sobre os seus papéis e as suas funções nos processos de melhoria da escola**

Os membros do Agrupamento (E2, E3 e E4) descreveram os seus papéis no processo de AEE, como também nos processos de melhoria do Agrupamento.

Relativamente ao Diretor (E2), na preparação para a avaliação externa, o seu papel foi de “coesão da equipa e foco” (E2, 2025, p. 13). Durante o processo, desempenhou as funções de “animar e mobilizar” e trabalhar no sentido de “apresentar o melhor de nós” (E2, 2025, p. 13). Após a avaliação externa, o seu papel foi de “reflexão sobre os resultados” (E2, 2025, p. 13). Nos processos de melhoria do Agrupamento, como diretor, o seu papel foi de reflexão contínua, de identificação dos pontos fracos e de trabalho com o Conselho Pedagógico e Conselho Geral nos processos de melhoria.

As funções da coordenadora da equipa de autoavaliação (E3) constam em “recolher todos os dados”, fazer “a marcação das reuniões”, distribuir “as tarefas pelos vários colegas”, fazer a “compilação dos dados, a análise, a reflexão, e a indicação de estratégias de melhoria”, comunicar com o Conselho Pedagógico sobre este processo, e ainda enviar “para a página do Agrupamento para ir para o Conselho Geral” (E3, 2025, p. 13). Por fim, enfatizou que “a autoavaliação não é feita só por uma equipa”, senão que “por todos os outros professores e coordenadores.” (E3, 2025, p. 14).

Nos processos de melhoria, E3, quando era coordenadora, apresentava “o trabalho que a equipa da autoavaliação fazia”, ou seja, identificar as áreas de maior fragilidade e trabalhar para melhorar essas áreas (E3, 2025, p. 13). Atualmente, como professora, trabalha a

“promoção do sucesso e também a formação de adultos conscientes com valores (...) na formação do indivíduo como um todo” (E3, 2025, p. 13).

Por fim, a coordenadora de departamento (E4) partilha a percepção de que, na preparação para a AEE, a sua contribuição “foi ótima”. Enfatiza a sua capacidade de sintetizar e trabalhar, ao afirmar: “a forma como nós nos preparámos foi idealizada por mim e por um grupo de professores no Conselho Pedagógico, que operacionalizou uma grelha em que colocámos em cada item tudo o que tínhamos feito daquilo que íamos ser avaliados”. Foi também sua função “motivar depois os grupos para concluir com os seus trabalhos individuais, toda essa grelha de trabalho de escola” (E4, 2025, p. 22, 23).

Durante a avaliação externa, E4 participou também como coordenadora de projetos. O seu envolvimento como coordenadora implicou maior compromisso – “o sentido de responsabilidade foi enorme” (E4, 2025, p. 8). Contudo, também explicou que se sentiu algo desapontada, pois apesar de todo o esforço, não conseguiu expressar tudo o que queria, tudo o que o Agrupamento tinha feito – “acho que falta esse poder de comunicação e essa experiência” e a apresentação “ficou sempre aquém” (E4, 2025, p. 23). A sua reflexão, após a avaliação externa, consta da compreensão de que é importante “deixar o registo” das evidências do que é feito, tornando-se um hábito para qualquer professor ou departamento (E4, 2025, p. 23).

O seu papel nos processos de melhoria, como coordenadora, reforça este objetivo em melhorar a comunicação dos trabalhos do Agrupamento, nomeadamente ao nível dos DAC, na compreensão de que “é preciso sistematizar, *guardar* e deixar um legado, que pode ser visto observado para quem vem de fora”, sendo que criou um site para o registo das atividades dos DAC (E4, 2025, p. 24).

É pertinente reforçar novamente a dimensão colaborativa reconhecida pelos entrevistados como propulsora de mudança e melhoria escolar. Sendo a cultura de cooperação um dos fatores essenciais para a aprendizagem organizacional (Fiol e Lyles, 1985). Cultura esta identificada pelo Agrupamento – “*promove-se a prática de uma cultura de colaboração entre os vários membros da comunidade educativa.*” (Relatório de Avaliação Interna 2022/2023, pp. 67).

Os membros do Agrupamento refletem reconhecimento da importância das lideranças intermédias, e, assim, de responsabilização distribuída. Neste sentido, a aprendizagem organizacional requer exatamente este desenvolvimento de uma liderança realmente partilhada, com ciclos regulares de *feedback* e respetivos ajustes (Townsend, 2007).

Para haver aprendizagem organizacional é essencial que se saiba pensar sobre o que se fez – a partir de uma reflexão conjunta, contínua e sistemática – sobre erros cometidos,

possíveis causas e soluções, para, posteriormente, se definirem estratégias (Clímaco, 2005). É possível aferir que os entrevistados reconhecem que o processo de AEE exigiu uma profunda reflexão, não só anterior à visita da equipa de avaliadores, como durante – com os diversos momentos de avaliação – e após, com a análise do relatório de avaliação externa, elaboração do contraditório, e definição do plano de melhoria.

Em síntese, os entrevistados evidenciam clareza da compreensão dos seus papéis. O Diretor (E2) é percebido como líder mobilizador, com forte capacidade de gestão e legitimação pública do Agrupamento. A Equipa de Autoavaliação (E3) assegura a metodologia e a monitorização dos processos de melhoria, enquanto as estruturas departamentais (E4) desempenham um papel essencial na partilha de práticas e na tradução das orientações estratégicas em rotinas pedagógicas. A análise de coocorrências evidenciou ligações fortes entre liderança e mobilização, por um lado, e processos de melhoria e cultura de avaliação, por outro, sugerindo que a liderança atua como variável mediadora que ativa, legitima e estabiliza práticas avaliativas e colaborativas.

### **Caminhos para a melhoria do processo de AEE**

Uma reflexão emergente e única à Coordenadora de Departamento (E4) é relevante mencionar, pois coloca um foco não só na melhoria das suas práticas, enquanto professora e coordenadora, e também do Agrupamento, como também do próprio processo de AEE. Sendo que a entrevistada aponta três aspetos de melhoria da AEE, que considera serem essenciais: melhor e maior *feedback* positivo, a criação de um intercâmbio de experiências entre escolas nacionais e mais tempo para mostrar o que se faz no Agrupamento, durante a AEE, nomeadamente através de uma apresentação mais prolongada dos trabalhos desenvolvidos, com o auxílio de imagens (*drive* do Agrupamento).

A primeira sugestão da Coordenadora de departamento (E4) consiste na possibilidade de um *feedback* mais positivo por parte da equipa de avaliadores. A coordenadora utiliza um exemplo da sua própria forma de funcionar como coordenadora, onde utiliza esta abordagem de enaltecer a sua equipa para a motivar – “acho que quando se quer alguém melhor, deve-se valorizar aquilo de bom que se encontrou” (E4, 2025, p. 8). Dando também um exemplo pessoal, da escolha em dar *feedback* positivo, como mãe, à sua filha, para ela ter mais motivação para melhorar.

A segunda sugestão de melhoria visa o intercâmbio de experiências, no sentido de motivar os professores a aprenderem com a partilha de ideias de outros contextos educativos

do país – “pôr, no terreno, as pessoas em interação. Não imagina como os professores adoram fazer parcerias.” (E4, 2025, p. 8).

A última sugestão é relativa ao aumento do tempo de apresentação e partilha do que se faz no Agrupamento ou escola não agrupada, durante o processo de avaliação externa, à equipa de avaliadores. A entrevistada (E4) partilha que a falta de tempo impede uma avaliação mais compreensiva da realidade do agrupamento – “uma hipótese de fazer uma avaliação externa de escola e dar a possibilidade às escolas de mostrarem o seu trabalho através da sua *drive*, através da organização interna que têm” (E4, 2025, p. 20).

### **Qualidade dos resultados Académicos do Agrupamento**

Ambos o Diretor (E2) e a Coordenadora de Departamento (E4) referiram a qualidade dos resultados académicos apresentados no site do Infoescolas. O Diretor (E2), relativamente aos resultados do 1º e 2º ciclo – classifica-os como “resultados extraordinários” (E2, 2025, p. 10). Já a Coordenadora de Departamento expressa que “os coeficientes que são introduzidos, se calhar não são suficientes para conhecer os processos” ou conhecer “essa realidade tão diferente”, explicando que existem outras realidades importantes num agrupamento ou escola que devem ser tidos em consideração previamente à análise dos resultados do Infoescolas (E4, 2025, p. 20).

### **Causas para os resultados académicos baixos no Infoescolas**

Um ponto abordado em todas as entrevistas foi relativamente aos resultados do Infoescolas do Agrupamento. Os resultados apresentados, atualmente (2025), não são os mesmos que existiam no ano da Avaliação Externa (2021), sendo do parecer de todos os entrevistados que os mesmos baixaram consideravelmente. Os resultados tidos em conta da altura da Avaliação Externa eram os de 2016-17, 2017-18 e 2018-19, sendo que já não estão disponíveis no site do Infoescolas.

O Inspetor (E1) expressa que “nós na altura não tínhamos estes indicadores”, referindo que eram mais elevados (E1, 2025, p. 7), sugerindo que o esclarecesse na entrevista com o diretor.

O Diretor (E2) e a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E3) referem diversas causas para os resultados académicos baixos no Infoescolas. A partir da entrevista com o Inspetor (E1), confirmou-se que os resultados do Infoescolas no ano desta Avaliação Externa eram mais altos, pelo que o próprio Inspetor ficou surpreso com os resultados atuais. Não

obstante, no Relatório de AEE (2021), reconhece-se “alguns indicadores muito positivos relativos à entrada no ensino superior” (Relatório de AEE, 2021, p. 12).

Ambos referem o Covid, a indisciplina dos alunos, a entrada de alunos estrangeiros e o desinteresse dos encarregados de educação como fatores influenciadores dos resultados. Apesar do Covid ter sido reconhecido como um fator prejudicial nos resultados dos alunos, a eficácia do Agrupamento para lidar com este desafio é reconhecida no Relatório de AEE: “[o] ensino a distância, no contexto da pandemia, foi, globalmente, um processo muito bem organizado” (Relatório de AEE, 2021, p. 8).

O Diretor (E2) acrescenta ainda a instabilidade do corpo docente, a dispersão demográfica dos alunos em cidades grandes, alunos com necessidades educativas especiais, falta de “pessoalização” em Agrupamentos grandes, contaminações específicas nos cursos profissionais e contaminações noutros cursos do secundário. Já a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E3) enfatiza os desafios do desinteresse dos alunos e do número elevado de alunos por turma para a melhoria dos resultados académicos apresentados no site do Infoescolas.

### **Sintomas de sucesso no Agrupamento (apesar do que vemos no Infoescolas)**

Apesar do reconhecimento dos resultados académicos baixos, é pertinente apontar para duas das subcategorias emergentes, dentro da categoria Resultados Académicos do Agrupamento – Sintomas de sucesso no Agrupamento (apesar do que vemos no Infoescolas) e Promoção do sucesso escolar – ambas assinaladas pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E4).

O Agrupamento reconhece, formalmente, o sucesso escolar – “[r]elativamente aos resultados obtidos na avaliação interna dos alunos, pode-se verificar que as metas previstas para sucesso escolar 2022/2023 foram globalmente atingidas e até ultrapassadas.” (Relatório de Avaliação Interna 2022/2023, p. 67).

### **Promoção do sucesso escolar**

O segundo ponto (subcategoria), também levantado pela Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (E4), compreende a promoção do sucesso escolar através do Projeto “Para ti, se não faltares” e a Constituição do Gabinete de Apoio à Indisciplina. O Projeto “Para ti, se não faltares” é reconhecido no Relatório de AEE, “com resultados muito positivos” (Relatório de AEE, 2021, p. 9). Os quadros de valor, mérito e excelência são reconhecidos no Relatório de

AEE: “[o] protagonismo que lhes foi dado na sessão de apresentação desta avaliação externa é um bom exemplo da valorização dos seus desempenhos” (Relatório de AEE, 2021, p. 12).

O Projeto Academia de Líderes Ubuntu não é referido nas entrevistas, mas é destacado pela equipa de avaliadores no Relatório de AEE, com “um impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos alunos envolvidos” (Relatório de AEE, 2021, p. 8).

### 4.3 CONCLUSÕES

O balanço geral do estudo pode ser sintetizado em cinco ideias principais:

- Os efeitos da AEE são percecionados como contribuidores da melhoria do Agrupamento.
- A AEE parece ter funcionado como catalisadora de reflexão e de reorganização interna, pela via da preparação, do escrutínio e das recomendações. Longe de se resumir a um ritual classificatório, a avaliação ativou mecanismos de aprendizagem (sistematização, partilha, redefinição de prioridades).
- A liderança (reconhecida dentro e fora da escola) constitui um ativo crítico, potenciando a mobilização de atores e recursos e a construção de coerência organizacional. A qualidade da liderança explica, em parte, a capacidade do Agrupamento para responder de forma colaborativa e estratégica à AEE.
- Persistem assimetrias de perceção – sobretudo no domínio da autoavaliação – que remetem para desafios de transparência, de comunicação de critérios e de apropriação formativa dos resultados. A tensão entre ‘classificar’ e ‘aprender’ constitui um ponto de melhoria do próprio ecossistema avaliativo.
- A maturação da cultura de avaliação depende do reforço de lideranças intermédias e de mecanismos de monitorização contínua, que permitam sedimentar as mudanças para além dos momentos de avaliação externa.

MacBeath (2010) aponta duas vias da melhoria de escola: a melhoria como consequente de uma pressão externa à escola – neste caso, de uma avaliação externa – e a melhoria causada por uma vontade e iniciativa interna ao Agrupamento. Parece que, neste caso, existe uma simultaneidade de influências, sendo que se reconhece, no Plano de Melhoria (2023, p. 1), que o investimento para a melhoria parte não só do “relatório da avaliação externa”, como também do “contributo do relatório de avaliação interna 2022/2023, e ainda da apreciação do desenvolvimento dos DAC, da área de Cidadania e Desenvolvimento, do Apoio Tutorial Específico” e “dos balanços efetuados pelo Conselho Pedagógico”.

Esta distinção entre vetores externos de regulação e dinâmicas internas de desenvolvimento encontra ressonância em Afonso, que problematiza a tensão entre prestação de contas e dimensão formativa da avaliação no quadro do Estado avaliador (Afonso, 2000; Afonso, 2002). Por sua vez, Clímaco (2005) e Lima (2008) ajudam a interpretar a apropriação local das recomendações enquanto processo de aprendizagem organizacional e de melhoria situada, alicerçado na autoavaliação e nas percepções dos atores ao longo do tempo.

Em resposta à questão de investigação «*Qual é a percepção dos atores do Agrupamento sobre os efeitos da Avaliação Externa na melhoria do Agrupamento?*», é possível constatar que os atores internos (direção e coordenações) e o inspetor convergem na percepção de que a AEE, no caso analisado, teve efeitos maioritariamente positivos na melhoria organizacional: promoveu reflexão sistemática, reforçou a colaboração e a articulação interestruturas, e orientou decisões estratégicas. Reconhece-se, em simultâneo, a necessidade de aprofundar a autoavaliação como prática partilhada e de aperfeiçoar o diálogo avaliativo, de modo a reduzir assimetrias de percepção e a maximizar o potencial formativo da AEE (Clímaco, 2005; Afonso, 2002).

Lima (2008) defende que é possível avaliar o grau de melhoria de uma escola a partir da percepção dos seus membros sobre os impactos de uma dada iniciativa – como consta este trabalho. Não obstante, não é possível comprovar que houve uma efetiva mudança ou melhoria, sendo que é possível apenas recolher informação da percepção de certos membros, como também analisar documentos como o Plano de melhoria, que apenas prevê certos objetivos a desenvolver.

Em síntese, a AEE é percecionada como instrumento de desenvolvimento organizacional, com impacto formativo e orientador da ação; a liderança do Agrupamento constitui fator crítico de sucesso, articulando capital relacional e mobilização interna para a melhoria; a autoavaliação apresenta margem de progressão, sobretudo na explicitação de evidências e na regularidade dos ciclos de monitorização; a maturação da cultura de avaliação exige reforço das lideranças intermédias e institucionalização de práticas de reflexão e feedback; e, por fim, a coerência entre diagnóstico (AEE), planeamento (instrumentos de gestão) e ação (práticas pedagógicas e organizacionais) emerge como condição para a melhoria sustentada. Ainda que os efeitos compreendidos tenham diferido entre os entrevistados, existe conformidade a nível da qualidade dos mesmos, pelo que são todos identificados como *positivos*.

## **CAPÍTULO III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Este capítulo visa descrever e refletir sobre as aprendizagens e desafios ao longo do estágio realizado na Inspeção-Geral de Educação e Ciência, no último ano do Mestrado em Educação, no ano letivo de 2024-2025. A oportunidade de experienciar o quotidiano de trabalho nesta instituição, as atividades desenvolvidas e os desafios superados foram, sem dúvida, fulcrais para o meu desenvolvimento profissional na área da administração educacional.

A descrição mais detalhada de cada atividade e trabalho realizado no estágio encontra-se no Anexo 9.

## 1. PAPEL DE OBSERVADORA/PARTICIPANTE EM PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (AEE)

A participação em processos de Avaliação Externa das Escolas (AEE) constituiu uma das experiências mais significativas deste estágio, permitindo vivenciar, de forma direta, o modo como a política pública de avaliação se concretiza no terreno e como é interpretada pelos diversos atores educativos. O papel de observadora-participante possibilitou o contacto com os procedimentos, os instrumentos e as dinâmicas colaborativas que estruturam o processo avaliativo, desde a formação inicial dos avaliadores até à visita às escolas e à elaboração dos relatórios. Esta imersão prática favoreceu uma compreensão mais profunda da complexidade do trabalho inspetivo, revelando a articulação entre a dimensão técnica e a dimensão relacional da avaliação. Os subcapítulos que se seguem descrevem e refletem sobre essas experiências, nomeadamente a participação em sessões de formação, o acompanhamento de visitas de avaliação externa e a interação com as equipas inspetivas, procurando evidenciar o contributo destas vivências para o desenvolvimento de competências profissionais, analíticas e éticas no âmbito da Administração Educacional.

### 1.1 SESSÃO DE FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2024-2025 (19/09/24)

#### **Descrição**

O meu primeiro dia de estágio (19/09) constou de uma formação *online* de preparação dos avaliadores da IGEC para a *Avaliação Externa das Escolas (AEE)* de 2024-2025. A formação decorreu via *zoom*, e foi iniciada pela Dr.<sup>a</sup> I, inspetora da IGEC.

A Prof.<sup>a</sup> A, Inspetora-Geral da IGEC, deu o mote para o início do debate, levantando algumas questões para reflexão, nomeadamente, a importância da Autoavaliação das escolas, enquanto ferramenta de desenvolvimento, fomentadora de autoanálise. A Prof.<sup>a</sup> A salientou também o enriquecimento dado pela AEE à investigação em educação, sendo que o terceiro ciclo de avaliação externa introduziu a observação das metodologias de ensino de atividades e de aula, no seu processo.

As professoras Dr.<sup>a</sup> M e Dr.<sup>a</sup> E, docentes no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), fizeram a primeira apresentação, centrada na *Autoavaliação*. Definiram este domínio como estratégia fundamental de desenvolvimento das escolas, para gerir *mudança*.

Um ponto bastante relevante desta apresentação resulta da compreensão de que qualquer avaliação, incluindo a autoavaliação, é um processo subjetivo, sendo que ela é *axiológica* – tem valores, crenças, olhares sobre o que é a ‘boa’ escola, o ‘bom’ professor. Pelo que as formadoras apelaram à necessidade de perceber cada escola nas suas especificidades.

A Prof.<sup>a</sup> AM, perita externa da IGEC, fez uma apresentação sobre a *Observação da Prática Educativa e Letiva*. Foi pertinente a distinção que enfatizou, entre duas tendências coexistentes no sistema de ensino. Por um lado, uma tendência *centralizadora*, que, ao nível das políticas como as de empréstimo, limita a autonomia das instituições locais e regionais, concentrando o poder de decisão e gestão em órgãos centrais. Por outro, uma tendência de *descentralização*, com a transferência de responsabilidades para as escolas e o reconhecimento do papel dos docentes como atores-chave no processo educativo.

Na lógica desta última tendência descentralizadora, sublinha-se o conceito mencionado na apresentação – *inovação curricular* – que implica uma valorização dos atores locais como agentes de mudança, capazes de adequar abordagens aos contextos. A oradora explicou a importância da observação das aulas, no processo de AEE, para a melhoria da qualidade da prática letiva, do currículo e da forma como este é trabalhado. Os três principais propósitos da observação das aulas são:

- Avaliativo – avaliação de desempenho dos professores;
- Formativo – propósito não de classificação, mas de melhoria do desempenho dos professores;
- Investigativo – um culminar dos outros dois propósitos, na utilização da informação recolhida para a investigação feita em educação.

A observação das aulas compreende ainda as dimensões da estrutura, organização, clima relacional, conteúdos e atitudes do professor.

De seguida, tivemos a oportunidade de ouvir a Dr.<sup>a</sup> A, que falou sobre o impacto e efeito que tem a produção do relatório da avaliação externa. O início da apresentação foi muito interessante, e o que mais me marcou. Os participantes foram desafiados a responder a várias questões na aplicação do *mentimeter* sobre a AEE. A primeira pergunta – «qual o primeiro pensamento de um Diretor de AEE quando se fala em “avaliação externa”?» – foi respondida com algum humor, sendo que a opção vencedora foi “tenho de arrumar papéis!”. Houve também um momento importante de explicação das diferenças entre o grupo focal e a *entrevista de grupo*. Sendo a entrevista de grupo uma técnica utilizada na avaliação externa para compreender as opções da escola e recolher informações junto da comunidade educativa. O

objetivo desta não é perceber as dinâmicas do grupo, mas sim retirar informações úteis confirmadas pelo mesmo, com tópicos pré-definidos, onde o entrevistador tem um papel diretivo. Outro aspecto relevante mencionado é o da *escuta qualificada*. Este tipo de escuta é ainda mais pertinente, na AEE, do que a simples escuta ativa. Esta implica compreender as necessidades e sentimentos do emissor, de forma profunda, numa interligação entre empatia (capacidade de perceber outro), confidencialidade/respeito (respeito pelo outro) e imparcialidade (fugir da dicotomia correto-incorrecto).

Da parte da tarde, o grupo foi dividido em várias salas do *zoom*, com propostas de trabalho em paralelo, onde, posteriormente, se previa a discussão em grande grupo. Todos tiveram a oportunidade de participar com questões e comentários no *chat*.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Esta formação permitiu-me consolidar não só os conhecimentos relativos à Avaliação Externa, como também proporcionou uma oportunidade de reflexão crítica sobre o papel da AEE na melhoria das organizações escolares.

Apreciei também a inovação digital das apresentações, promotora de uma discussão mais dinâmica, nomeadamente a utilização do *Mentimeter* e da Inteligência Artificial (IA) para criar imagens a partir de quadros conceptuais. A título de exemplo, uma das oradoras definiu o cargo de inspetor a partir de imagens geradas por IA.

Outra aprendizagem significativa que retive nesta formação consta da compreensão da AEE enquanto instrumento de melhoria dos processos de autoavaliação das escolas – a importância de um olhar externo com intenção formativa.

Percebi também que a autoavaliação é muito mais do que um mero instrumento técnico, ela é um processo *co construído*, de incentivo à autorreflexão. Neste sentido, as escolas têm de ter um pensamento sobre si mesmas e o que querem atingir enquanto escola. Permitiu-me solidificar também o entendimento de que a escola é, realmente, um sistema aberto, complexo e não determinístico, pelo que não podem existir receitas universais do que funciona nesta, senão que cada caso é um caso. Para isto, é necessário sim haver uma margem de autonomia nas escolas, com respetivos planos de ação, onde se recriam as políticas educativas adaptadas ao contexto.

A reflexão orientada durante a formação, foi desenvolvida ao longo do estágio, para ganhar maior sentido crítico sobre as potencialidades e limitações dos processos avaliativos. A

título de exemplo, na categorização de asserções em relatórios de AEE, foi necessário este exercício de reflexão crítica.

## 1.2 ACOMPANHAMENTO DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLA (AEE) COM ESTATUTO DE OBSERVADORA (4/11 A 8/11/24)

### **Descrição**

A atividade de Acompanhamento de uma Avaliação Externa de Escola (AEE) permitiu-me integrar uma equipa de avaliadores, com estatuto de observadora, durante cinco dias. Participei em diversos momentos: reuniões de preparação, observação de entrevistas realizadas a diferentes atores escolares, visita a salas de aula e leitura de documentação da escola.

A semana de avaliação procedeu em três etapas: preparação da visita à escola, o processo no terreno e a reunião final com a equipa de avaliadores. O momento de preparação decorreu com uma reunião via *Teams*, onde a equipa de avaliadores – os inspetores, Dr.<sup>a</sup> R e Doutor H, e os peritos externos, Prof.<sup>a</sup> A. e Prof. J. – discutiu e organizou os seus trabalhos, para analisar e refletir sobre os documentos estruturantes da escola, levantando-se questões a esclarecer ao longo do processo. Como observadora, também pude ler e analisar previamente os documentos da escola, o que enriqueceu todo o processo e capacidade de apropriação desta avaliação externa.

As etapas de avaliação, no terreno, começaram com a apresentação da Escola no primeiro dia, várias entrevistas aos diversos órgãos e atores da comunidade educativa, reuniões sistemáticas da equipa de avaliadores e visitas a diferentes salas de aula.

A minha intervenção foi discreta, sem intervenção direta no processo, mas com registo sistemático dos vários processos de avaliação que me permitiram compreender de forma aprofundada o funcionamento da AEE no terreno.

### **Reflexão/Aprendizagens**

O acompanhamento integral de uma AEE representou um dos momentos mais significativos do estágio. Compreendi também, com esta experiência, a dimensão relacional que este tipo de processos implica, nomeadamente na comunicação não só com entre a equipa de avaliadores, como também com os diversos membros da comunidade educativa desta escola. São necessários profissionais sensíveis e bons comunicadores, pois a postura dos avaliadores

deve assentar no carácter formativo da AEE, para que, no fim do processo, a comunidade educativa se sinta motivada e com vontade de cooperar com os *inputs* externos. Pelo que me parece que a relação estabelecida entre avaliadores e membros da Escola, de respeito, cooperação e incentivo, é essencial para um processo de AEE realmente eficaz.

A equipa de avaliadores foi reunindo várias vezes, durante toda a semana de avaliação, mostrando a necessidade de um trabalho sistemático de debate, reflexão contínua e análise crítica para a definição de um resultado final. Nestas reuniões discutiram-se os pontos fortes e as áreas de melhoria identificadas, onde pude confrontar as minhas próprias observações e capacidade de análise, em comparação com o trabalho da equipa de avaliadores.

É também um tempo de muito foco e responsabilidade. Aprendi muito sobre análise e interpretação de dados, tanto quantitativos, nos documentos lidos, como qualitativos, nas intervenções dos entrevistados e nas observações durante a semana – aprendizagens que consegui não só da minha tentativa de fazer o papel de avaliadora, como também de observar as conclusões da equipa de avaliadores sobre os quatro domínios a ser avaliados.

Esta experiência consolidou sobretudo a minha capacidade de observação crítica, de análise qualitativa e de escuta ativa, uma vez que pude registar perceções sobre o ambiente escolar, as diferentes posturas dos intervenientes e a forma como os avaliadores orientavam as entrevistas. Consolidei também competências de comunicação interpessoal, sobretudo ao interagir informalmente com os membros da equipa de avaliadores. Pude aprofundar também a minha capacidade de reflexão estruturada sobre os processos de liderança, gestão escolar e participação da comunidade educativa.

Ao longo desta atividade, apliquei conhecimentos adquiridos no meu mestrado sobre análise organizacional, gestão escolar e processos de avaliação educativa. A leitura dos documentos estruturantes exigiu a mobilização de noções metodológicas e de interpretação crítica, enquanto a observação das entrevistas e as reuniões internas com a equipa de avaliadores me permitiu consolidar teorias sobre liderança e gestão em articulação com o caso concreto desta Escola. Desta forma, foi possível interligar conhecimentos teóricos com a experiência direta de um processo avaliativo em contexto real.

Um dos maiores desafios consistiu na compreensão da complexidade das interações entre avaliadores e entrevistados e a capacidade de traduzir toda a informação recolhida na organização de áreas de melhoria e pontos fortes. Para superar esta dificuldade, procurei adotar uma postura atenta e reflexiva, tomando notas sistemáticas de todo o processo, incluindo dinâmicas relacionais e subtilezas da comunicação.

A partilha de impressões com o meu colega e equipa de avaliadores permitiu a clarificação de dúvidas e a melhor interpretação de diversos contextos, nomeadamente contrastes de perspetivas entre entrevistados. A título de exemplo, na entrevista com o Conselho Geral, tanto a presidente do CG, como alguns professores, realçaram diversos pontos de valorização da escola, por outro lado, o jovem representante dos alunos enfatizou mais as áreas de melhoria, a partir da partilha de problemas da escola, defendendo as preocupações dos estudantes daquela Escola. Em reunião com a equipa de avaliadores, foi possível debater este contraste de perspetivas: à primeira vista, pareceram posturas contraditórias, mas, na verdade, enriqueceram a visão e compreensão deste contexto educativo. Esta constatação permitiu aplicar competências de análise qualitativa de dados.

A participação nesta AEE constituiu uma mais-valia central para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me conhecer na prática uma das principais atividades da IGEC e compreender o seu carácter simultaneamente avaliativo e formativo. Nomeadamente, pude observar diversos momentos nas entrevistas em que um dos membros da equipa de avaliadores introduziu questões pertinentes para reflexão da melhoria das práticas nesta Escola, convidando a momentos de aprendizagem conjunta, e não somente, questões com finalidade de recolha de informação para a avaliação final.

Esta experiência contribuiu também para reforçar a minha visão sobre a complexidade das organizações escolares e para consolidar uma postura profissional mais consciente, crítica e comprometida.

## 2 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

O tratamento e a análise de dados constituíram uma dimensão central do estágio, permitindo compreender a importância da sistematização da informação na sustentação das práticas de avaliação e na construção de conhecimento organizacional. As atividades desenvolvidas neste âmbito abrangeram diferentes tarefas, desde a recolha e categorização de dados até à revisão e atualização de matrizes de análise, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo dos instrumentos utilizados pela IGEC. A diversidade das ações realizadas – descritas entre os pontos 2.1 e 2.6 – evidencia o carácter multifacetado deste processo, no qual a análise quantitativa e qualitativa se complementam na procura de rigor, coerência e fiabilidade dos resultados. Este conjunto de experiências revelou, igualmente, o valor da análise colaborativa e do pensamento crítico na validação das informações, reforçando a consciência de que a avaliação educacional se constrói tanto pela objetividade dos dados como pela reflexão interpretativa que lhes dá sentido.

### 2.1 PREENCHIMENTO DE UM DOCUMENTO EXCEL COM ASSERÇÕES RELATIVAS A RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS – PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA (22 A 24/10/25)

#### **Descrição**

Foi-nos atribuída a responsabilidade de preencher um documento Excel com asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria, constantes dos relatórios de escola - AEE 2023-2024, com os respetivos pontos fortes e áreas de melhoria. A metodologia deste trabalho passou pela divisão de tarefas: o meu colega M ficou com as áreas de melhoria e eu fiquei com os pontos fortes. O trabalho consistia em passar para uma folha Excel as asserções de cada escola, a partir do respetivo relatório de AEE da escola, disponível no *site* da IGEC.

#### **Reflexão/Aprendizagens**

Foi recomendado, pelos coordenadores de estágio, que, apesar da urgência em concluir a tarefa, mantivéssemos uma leitura crítica das asserções das escolas, analisando o que é valorizado e como isso se reflete nos resultados atribuídos (Bom, Muito Bom, Excelente, etc.). A partir desta recomendação, ao longo deste trabalho, fui lendo e analisando alguns dos relatórios, e respetivos *sites* escolares. Este exercício serviu para aprofundar o conhecimento

da rede escolar nacional, como também compreender de uma forma mais aprofundada como são escritas as asserções e categorizadas em cada domínio, campo de análise, referente e indicador.

Foi desenvolvida uma maior capacidade de análise sistemática e rigorosa de relatórios institucionais, o que permitiu também desenvolver a competência da disciplina, sendo que é necessário muita concentração e capacidade de foco contínuo, pois é uma tarefa demorada, que requer várias horas de trabalho, durante vários dias ou semanas.

Mobilizaram-se conhecimentos adquiridos no âmbito da avaliação de escolas e da análise documental, especialmente no que se refere aos domínios e critérios usados pela IGEC na identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.

A partir das asserções lidas, parecem destacar-se, no domínio da *Liderança e Gestão*, as políticas de inclusão, nomeadamente de estudantes migrantes, integração e envolvimento da comunidade educativa, colaboração com entidades parceiras e liderança partilhada. Como também, ao nível do domínio da *Autoavaliação*, sobressai a pertinência dos momentos de reflexão da autoavaliação, necessidade de se mensurar os resultados, e de perceber as *causas* dos mesmos.

O maior desafio neste trabalho consistiu na natureza repetitiva e exaustiva da tarefa, que exigiu longos períodos de concentração, o que poderia aumentar o risco de dispersão e de erros de registo. Para superar esta dificuldade, o trabalho foi organizado em blocos temporais curtos, com pausas estratégicas, assim como a revisão das asserções registadas no Excel, em sistemática comparação com o documento original. Desta forma, foi possível cumprir com o rigor exigido, mantendo também a motivação necessária para terminar o processo.

Este trabalho possibilitou a incorporação de competências técnicas e metodológicas essenciais para trabalhar em contextos educativos: trabalhar com grandes volumes de informação, identificar evidências relevantes e estruturar dados diversos. Foi possível também reforçar a minha perceção sobre a relevância do rigor técnico e da consistência metodológica como condições indispensáveis para a credibilidade e utilidade dos trabalhos da IGEC.

## 2.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DE UM QUESTIONÁRIO FEITO NUMA AÇÃO DE FORMAÇÃO A 2 CIDADES DA GUINÉ-BISSAU (23/09 A 26/09)

### **Descrição**

No primeiro mês de estágio, colaborei na análise de questionários aplicados em contextos internacionais – duas cidades da Guiné-Bissau (Buba e Bafatá). Os dados a tratar eram de natureza quantitativa e qualitativa.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Esta tarefa foi organizada inicialmente pela divisão de incumbências: a organização em categorias das respostas abertas, assim como a criação dos gráficos no Excel a partir das respostas múltiplas, garantindo uma visão clara e ordenada da informação recolhida.

Outro exemplo relevante do que me foi solicitado consistiu na apresentação dos primeiros resultados numa reunião com os coordenadores de estágio. A mesma consistiu na projeção do trabalho realizado e a explicação das decisões metodológicas tomadas. Este momento constituiu uma oportunidade de partilha do trabalho desenvolvido, como também de receber *feedback* orientador por parte dos inspetores, que sugeriram algumas melhorias.

Desta forma, este trabalho permitiu o desenvolvimento de competências de tratamento de dados, como também da capacidade de comunicar resultados e de saber refletir sobre eles.

Foi possível adquirir competências de sistematização de dados qualitativos e quantitativos e aprofundar competências de literacia digital, principalmente da ferramenta Excel, que foi utilizado ao longo do estágio, em diversos trabalhos. Pude consolidar a minha capacidade de construir tabelas, organizar dados e organizar análises visuais de resultados – competências que reconheço como essenciais para a minha futura vida profissional.

Foi possível desenvolver capacidades de cooperação em equipa, pois a análise destes dados exigiu uma organização sistemática de tarefas e a constante partilha de ideias com o meu colega de estágio M e com os coordenadores, sendo que foram sendo discutidas dúvidas, reflexões e pontos de situação até à sua conclusão.

Na execução desta tarefa, apliquei conhecimentos prévios adquiridos no percurso académico, particularmente no domínio da análise de dados e da metodologia de investigação, nomeadamente, a análise das respostas de natureza quantitativa exigiu a revisão de conceitos estatísticos elementares.

Um dos principais desafios sentidos neste trabalho foi a ausência de instruções detalhadas sobre como proceder ao tratamento de dados. Inicialmente, este aspeto gerou alguma incerteza, dado que não existiam orientações explícitas sobre os métodos a utilizar. Contudo, compreendi que este era precisamente o desafio colocado: a necessidade de

autonomia e de capacidade de iniciativa. Para superar esta dificuldade, trabalhei a capacidade de pesquisa autónoma, que me acompanhou ao longo de todo o estágio. Neste caso, foi desenvolvida uma pesquisa acerca da utilização do Excel. Paralelamente, a colaboração com os coordenadores foi fundamental para encontrar soluções e esclarecer dúvidas, demonstrando a importância da comunicação, nomeadamente em reuniões, no processo de aprendizagem.

A compreensão de que nem sempre existem instruções detalhadas em contexto profissional, enfatizou a valorização da iniciativa pessoal e a importância do *aprender a aprender*, que tanto foi reforçado no meu percurso académico em ciências da educação.

## 2.3 TRATAMENTO DE DADOS DE QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO REALIZADA NO LUXEMBURGO (7/10 A 15/10)

### **Descrição**

Esta tarefa constou do tratamento de dados de questionários de avaliação, desta vez de uma formação realizada no Luxemburgo. Foi possível concluir a tarefa em poucos dias, pois concisa num número reduzido de questionários, em comparação com o trabalho dos questionários da formação da Guiné-Bissau.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Este trabalho consistiu no tratamento e análise dos questionários de avaliação de uma formação realizada no Luxemburgo. A tarefa consistiu em organizar os dados recolhidos, proceder à sua sistematização e, posteriormente, preparar a versão final para enviar aos coordenadores de estágio.

Com esta atividade, desenvolvi sobretudo competências de rapidez e eficiência na execução de tarefas, uma vez que consistiu numa metodologia já trabalhada em tarefas anteriores. Assim, foi possível aprimorar a capacidade de concentração e de organização, conseguindo realizar o trabalho com mais confiança e autonomia.

Na realização deste trabalho, apliquei os conhecimentos adquiridos no tratamento de questionários anteriores, tanto ao nível do uso do Excel, como da sistematização de dados quantitativos. A experiência prévia, com o tratamento de dados dos questionários da Guiné-Bissau, foi determinante para que conseguisse executar esta tarefa com mais segurança – compreendendo que a repetição e a prática são componentes determinantes na aprendizagem profissional.

O principal desafio foi garantir rigor e qualidade que qualquer tarefa exige. Superei-o mantendo a disciplina e concentração no processo de trabalho, aplicando critérios de consistência e clareza, como também de momentos de pausa estratégica, para poder concluir, ainda assim, no tempo previsto.

## 2.4 TRABALHO DE REVISÃO DA CATEGORIZAÇÃO DE ASSERÇÕES DE AEE DE 2023/2024 (12/11 A 27/11)

### **Descrição**

Esta tarefa, como todas as tarefas de estágio, é iniciada com uma reunião de explicação por parte dos coordenadores de estágio, esclarecimento de dúvidas, e distribuição de trabalhos entre mim e o meu colega.

Nesta tarefa, foi-nos pedido que efetuássemos um trabalho de revisão da categorização de asserções de relatórios de AEE de 2023/24, previamente efetuada por uma equipa da EMEE com base no Quadro de Referências. A minha tarefa consistiu em proceder a uma segunda análise, verificando a adequação da categorização feita e assinalando alterações que me parecessem mais ajustadas.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Esta tarefa exigiu um maior nível de concentração e reflexão crítica superior aos trabalhos anteriores de tratamento de dados de questionários, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências analíticas, sobretudo da leitura atenta e a capacidade de enquadrar asserções dentro dos domínios, campos de análise e indicadores da AEE. Além disso, reforçou a minha capacidade de atenção ao detalhe e de fundamentar escolhas de forma rigorosa.

A concretização deste trabalho foi enriquecida em grande parte com o cruzamento de aprendizagens adquiridas nas experiências anteriores de estágio, nomeadamente na observação da AEE em contexto escolar. Esta comparação entre teoria e prática foi essencial para compreender melhor a lógica da categorização e conseguir tomar decisões fundamentadas e contextualizadas.

Um dos principais desafios sentidos consistiu em manter a concentração ao longo de um trabalho exigente e repetitivo, que exigia reflexão constante. Foi possível superar e ultrapassar esta dificuldade com a organização do tempo, intercalando a tarefa com momentos

de desenvolvimento do meu relatório de estágio, como também de momentos de esclarecimento de dúvidas com os coordenadores, que se mostraram sempre disponíveis.

O principal ganho desta experiência consistiu em consolidar uma visão mais aprofundada sobre a Avaliação Externa das Escolas, não apenas do ponto de vista prático, mas também conceptual. Foi também possível compreender melhor a complexidade e a importância da categorização de informação com rigor metodológico e análise crítica – competências essenciais para o meu percurso profissional futuro.

## 2.5 CATEGORIZAÇÃO DAS ASSERÇÕES DA AEE DE 2022/2023 (28/11 A 5/12)

### **Descrição**

Esta tarefa consistiu na categorização de asserções dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE) referentes ao ano letivo 2022/2023. Diferentemente de tarefas anteriores, em que apenas tinha realizado revisão ou observação, aqui tive a responsabilidade de aplicar diretamente o método de categorização, analisando cuidadosamente cada asserção e enquadrando-a na categoria que considerasse mais adequada. O trabalho exigiu vários dias de dedicação, dada a complexidade e a quantidade de asserções a analisar.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Esta tarefa permitiu o desenvolvimento de competências de análise crítica e de tomada de decisão em situações de ambiguidade. Ao categorizar as asserções, percebi que diversas vezes não conseguia encontrar uma correspondência direta entre o texto e os indicadores do Quadro de Referência, o que exigiu que refletisse sistematicamente sobre a melhor opção, ponderando vantagens e limitações de cada possibilidade. Este processo fortaleceu a minha capacidade de lidar com incertezas e de tomar decisões fundamentadas.

Pude também melhorar as minhas competências de concentração e organização do trabalho, pois a categorização exigiu longos períodos de foco e reflexão sistemática. Esta experiência contribuiu também para o desenvolvimento da minha resiliência, dado a exigência e repetição do processo, sendo que era necessário garantir o mesmo rigor do início ao fim da tarefa. Consegui constatar a importância destas competências ao longo do estágio, como também ao nível da realização paralela do meu relatório de estágio, que exigiu grande concentração e persistência.

Na categorização de dados recorri a conhecimentos metodológicos adquiridos durante a licenciatura e mestrado de investigação e análise qualitativa. A experiência de observação da AEE, realizada anteriormente a esta tarefa, revelou-se fundamental neste trabalho, pois permitiu-me compreender melhor a intencionalidade de cada asserção e encontrar os campos de análise e indicadores mais adequados.

O principal desafio enfrentado foi a reflexão sistemática e tomada de decisão para a categorização de cada asserção, ao nível dos indicadores. A título de exemplo, uma das asserções com que me deparei foi: “A consistência de resultados entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico e entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário e dos resultados dos alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE), principalmente no 2.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.” Esta asserção poderia ser desdobrada em várias partes, dado que abrange diferentes ciclos de ensino e diferentes grupos de alunos, mas essa fragmentação poderia comprometer o sentido global do enunciado. Outro exemplo foi: “Implementação de mecanismos de acompanhamento do percurso escolar e profissional dos alunos com vista a conhecer o impacto do trabalho realizado pelo Agrupamento”, que se enquadrava no domínio dos Resultados sociais, mas abrangia mais do que um indicador. Estes casos mostraram a complexidade do exercício e a necessidade de tomar decisões criteriosas.

Para solucionar esta dificuldade de categorização, foi possível reunir com os coordenadores e esclarecer as devidas dúvidas. Assim, pude compreender que, quando existem várias ideias numa mesma asserção, é escolhida a primeira delas para escolher o indicador, sendo que é fundamental categorizar corretamente as asserções no devido campo de análise e referente. Desta forma, aprendi que os indicadores são, principalmente, um auxílio na conceção das asserções durante a avaliação externa e que a lógica da categorização é sobretudo orientadora e estatística, devendo privilegiar-se o enquadramento mais aproximado e coerente.

O contributo mais significativo deste trabalho prendeu-se com a consolidação de uma compreensão mais profunda sobre a AEE, não apenas da observação prática no terreno, mas também do trabalho sistemático de análise documental. Esta atividade permitiu-me compreender de forma mais clara como as asserções podem ser categorizadas e como essa organização permite uma visão global sobre cada escola ou agrupamento. Foi, desta forma, uma oportunidade de compreender a dimensão técnica e metodológica da AEE.

## 2.6 PESQUISA SOBRE A IGEC (23/09 - 08/10)

### **Descrição**

Nas primeiras semanas de estágio, foi-nos proposto, pelos nossos coordenadores, que explorássemos o *site* da IGEC, para nos começarmos a inteirar da sua estrutura, organização, atividades e história. Esta informação convergiu não só para nosso conhecimento e aprofundamento no estágio, mas também para o desenvolvimento do capítulo do relatório de estágio relativo à caracterização da IGEC.

Realizei uma pesquisa relativa aos âmbitos da história, missão, atribuições, orgânica interna, instrumentos de gestão e informação administrativa e de gestão (secção *quem somos* no *site* da IGEC). Analisei, igualmente, a secção *o que fazemos*: intervenções sistemáticas e pontuais, atividades de representação e de participação ativa, regulamento do procedimento de inspeção e código de conduta.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Este exercício de pesquisa revelou-se fundamental para desenvolver o meu entendimento sobre a IGEC e constituiu uma base sólida para várias tarefas ao longo do estágio. A consulta sistemática do *site* da IGEC permitiu-me adquirir competências de organização e síntese, nomeadamente através da elaboração de mapas conceptuais sobre as funções da inspeção e a comparação dos quadros de referência dos diferentes ciclos da AEE.

### 3 PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS

A produção de relatórios constituiu uma etapa determinante no percurso de estágio, por representar o culminar do processo de recolha, tratamento e interpretação da informação. Neste contexto, as experiências desenvolvidas nos subpontos seguintes – a colaboração na elaboração do relatório final de uma ação de formação internacional e a participação na construção do Relatório Global de Avaliação Externa das Escolas – permitiram compreender a relevância destes documentos enquanto instrumentos de comunicação institucional e de apoio à decisão. Ambos os trabalhos evidenciaram a necessidade de transformar dados em conhecimento útil, promovendo a transparência, a aprendizagem organizacional e a melhoria contínua das práticas avaliativas da IGEC.

#### 3.1 COLABORAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DA AÇÃO DE FORMAÇÃO REALIZADA NA GUINÉ-BISSAU (3/12 A 19/12/25)

##### **Descrição**

Este trabalho consistiu na colaboração da elaboração do relatório final de ação de formação feita na Guiné-Bissau, principalmente na secção relativa ao tratamento de dados dos questionários de avaliação, visto que foi um processo da responsabilidade dos estagiários (tarefa anteriormente mencionada).

A elaboração deste relatório envolveu a organização da informação recolhida, a redação de partes específicas como a introdução, os objetivos e a metodologia, e ainda a integração de contributos fornecidos pelos inspetores em reuniões de trabalho. Foi-nos também confiada a responsabilidade de preparar os materiais de apoio para o *webinar* de apresentação, nomeadamente a criação de uma apresentação digital que incluía fotografias, legendas e gráficos explicativos.

Ao longo deste processo, participei em várias reuniões de planeamento e discussão com a coordenadora Dr.<sup>a</sup> L, a subinspetora geral Dr.<sup>a</sup> HF e os inspetores envolvidos na ação de formação. Nessas reuniões (detalhadamente no Anexo 9), foram-nos apresentadas orientações para a elaboração do relatório e do *webinar*.

No dia 19/12, realizou-se o *II Webinar de Disseminação da Atividade Internacional IGEC 2024*, onde apresentei, brevemente, a análise dos dados recolhidos através dos questionários, com o apoio de gráficos e comentários mais pertinentes dos respondentes.

## Reflexão/Aprendizagens

Este processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas competências de trabalho colaborativo e de comunicação, tanto escrita como oral. A elaboração do relatório exigiu clareza e precisão na redação de informação técnica, bem como de uma escrita formal e institucional. A preparação do *webinar* pediu competências de comunicação oral em contexto público, permitindo o desenvolvimento da minha capacidade de transmissão de ideias em contexto profissional.

Foi também relevante o desenvolvimento de competências digitais, neste caso, na utilização da plataforma Canva. Esta experiência permitiu-me constatar a relevância da literacia digital em contextos de comunicação profissional. Também a gestão de tempo e de prioridades foi essencial, sendo que foi necessário conciliar este trabalho com outras responsabilidades do estágio e também com a elaboração do meu relatório de estágio.

Pude aplicar, neste trabalho, conhecimentos obtidos no tratamento e análise dos questionários de avaliação da formação na Guiné-Bissau, que tive de expor não só por escrito, no relatório pedido, como também oralmente, no *webinar*.

Sendo que este relatório incluía referências como a Agenda 2023 europeia e a outros programas internacionais, pude consolidar e aplicar conhecimentos teóricos da administração educacional e das políticas internacionais de educação. Este enquadramento político e estratégico, na elaboração do relatório, ajudou-me a perceber como a IGEC articula a sua atuação com referenciais internacionais.

Foi especialmente desafiante trabalhar com a elevada responsabilidade que este tipo de trabalhos requer, uma vez que se tratava de um relatório e de uma apresentação que seriam partilhados publicamente, em representação da IGEC. Sendo que trabalhei para o maior rigor possível, durante todo o estágio, na execução das diversas tarefas, este trabalho não foi exceção. Desta forma, procurei atender às orientações dos coordenadores e esclarecer dúvidas sempre que surgiam.

Este foi um trabalho com um importante impacto para o meu desenvolvimento profissional, no sentido em que me permitiu experienciar de forma prática a elaboração de relatórios internacionais e a preparação de apresentações em contextos formais. Foi significativo também ao nível do desenvolvimento de escrita clara e formal.

## 3.2 COLABORAÇÃO NO RELATÓRIO GLOBAL DE AEE 2022-23 E 2023-24 (16/01 A 30/05/25)

### **Descrição**

A colaboração no Relatório Global de AEE 2022-23 e 2023-24 constitui o último e mais exigente trabalho de estágio, no sentido em que a complexidade e responsabilidade aumentaram consideravelmente.

Este trabalho consistiu, especificamente, em duas áreas: a elaboração do capítulo relativo aos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria identificados nas avaliações, e a conceção do capítulo da apresentação dos dados dos questionários de satisfação aplicados à comunidade educativa.

Para a elaboração deste processo, fez-se a leitura e análise de relatórios anteriores, organizaram-se dados em tabelas, fizeram-se diversas reuniões para discutir propostas e escolhas de exposição de ideias em quadros, esquemas e representações gráficas, bem como a redação de textos descritivos e de síntese. A orientação dos coordenadores de estágio foi fundamental na execução deste trabalho, pois surgiram várias dúvidas ao longo do mesmo.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Este processo permitiu-me desenvolver competências de análise e tratamento de dados, em particular na identificação de padrões e tendências nos resultados da AEE, em comparação com o ano anterior – exercício que nos foi pedido pelos coordenadores. Foi também possível desenvolver a capacidade de comunicar através de gráficos e texto descritivo, de forma clara e formal, que um trabalho desta natureza exigiu. Foi uma tarefa que me permitiu também trabalhar a capacidade de trabalho em equipa, gestão de *feedback* e adaptação a critérios institucionais, na procura de formas mais eficazes de apresentar a informação.

Neste trabalho, apliquei conhecimentos de estatística aplicada à educação, organização de informação e escrita científica – competências que já tinha podido desenvolver em tarefas anteriores, mas que, neste processo, pude consolidar de forma ainda mais profunda. Pude mobilizar também aprendizagens relativas à leitura crítica de relatórios técnicos, nomeadamente o relatório global anterior, para garantir a coerência entre o meu contributo e a estrutura definida pela IGEC.

Um dos principais desafios foi equilibrar a criatividade das nossas propostas de apresentação de informação, com gráficos e tabelas, e a necessidade de manter uma linha de

continuidade face a relatórios anteriores. Algumas das sugestões dadas em reunião não foram aceites, o que, inicialmente, interpretei como rigidez institucional, contudo depois compreendo estar relacionado com a necessidade de simplificação e uniformização. Este tipo de relatórios necessita de uma linha de continuidade com anos anteriores, bem como de critérios de apresentação específicos, que eu tive de aprender, para realizar este trabalho da melhor forma possível. Pude contribuir para a sistematização e simplificação deste relatório, que foi um dos objetivos para este documento.

Foi principalmente relevante, para o meu percurso académico e futuro percurso profissional na área da educação, o aumento da minha confiança na realização de tarefas com esta complexidade, sendo que requerem maior rigor e articulação constante com orientadores e colegas. Esta experiência permitiu-me também compreender melhor o equilíbrio entre inovação e continuidade institucional, constituindo uma aprendizagem muito relevante para a minha capacidade em ajustar formatos e linguagem a contextos profissionais da área da educação.

## 4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A participação em atividades de revisão sistemática de literatura revelou-se uma oportunidade privilegiada de aprofundamento teórico e metodológico, permitindo compreender de forma mais ampla os fundamentos que sustentam a prática inspetiva e avaliativa da IGEC. Este trabalho exigiu rigor na seleção, leitura crítica e síntese de estudos, teses e artigos científicos, contribuindo para a consolidação de uma base de conhecimento atualizada sobre a Avaliação Externa das Escolas em Portugal e noutros contextos internacionais. As tarefas descritas nos subcapítulos que se seguem – desde a colaboração com inspetores em revisões bibliográficas até ao acompanhamento de ações de formação associadas – ilustram o modo como a pesquisa documental e a aprendizagem colaborativa se integram na prática profissional. Esta componente do estágio reforçou, assim, a articulação entre teoria e prática, demonstrando que a revisão de literatura não é apenas um exercício académico, mas um instrumento de desenvolvimento organizacional e de reflexão crítica sobre as políticas e práticas de avaliação educativa.

### 4.1 COLABORAÇÃO COM INSPETORES DA EMEE - TRABALHO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES, ESTUDOS E ARTIGOS: IGEC EM PORTUGAL (30/01)

#### **Descrição**

Foi-me solicitada a colaboração com os inspetores da EMEE, na realização de uma revisão bibliográfica sistemática sobre a IGEC em Portugal, no âmbito de um trabalho de investigação. A tarefa consistiu em preencher uma base de dados em Excel com teses, artigos e estudos relevantes, recolhidos em diferentes repositórios académicos, como o RCAAP e os repositórios de várias universidades e institutos politécnicos. O trabalho foi dividido entre mim e o meu colega, tendo ficado responsável por diferentes instituições de ensino superior ao longo de duas fases de pesquisa (mais detalhadamente no Anexo 9).

#### **Reflexão/Aprendizagens**

Este trabalho foi muito pertinente para o meu desenvolvimento académico ao nível de competências de revisão bibliográfica sistemática, essenciais no contexto da investigação científica – e fundamental no desenvolvimento do projeto de investigação do mestrado, que estava a realizar paralelamente. Aprendi a utilizar estratégias de pesquisa mais eficazes em

bases de dados digitais, a selecionar informação relevante e a saber organizá-la de forma estruturada numa base comum, neste caso, o Excel. Assim, aprofundei consideravelmente os meus conhecimentos desta ferramenta digital, com o auxílio essencial do Dr. C, que coordenou este trabalho.

Na concretização desta tarefa, pude aplicar conhecimentos da licenciatura e mestrado ao nível de metodologias de investigação e organização bibliográfica, nomeadamente, a sistematização de resultados e organização de bases de dados.

O principal desafio foi a gestão da quantidade de resultados obtidos e capacidade de selecionar as fontes realmente relevantes para este trabalho. Para melhor desenvolver este trabalho, foi possível esclarecer dúvidas nos critérios de seleção, alinhados com os objetivos do trabalho, com o Dr. C.

O trabalho foi devidamente dividido entre mim e o meu colega, sendo que cada um ficou com determinadas plataformas de pesquisa. Foram definidas também as palavras-chave de cada etapa de pesquisa, nomeadamente, a palavra “IGEC”. Eu iniciei o trabalho a partir do repositório RCAAP, onde se encontram teses e artigos de todo o país.

Toda a organização por etapas e decisões metodológicas a partir da orientação do coordenador constituíram aprendizagens muito significativas no âmbito da investigação académica.

## 4.2 ACOMPANHAMENTO DE FORMAÇÕES

O acompanhamento de ações de formação constituiu uma vertente enriquecedora do estágio, proporcionando contacto direto com processos de desenvolvimento profissional contínuo e com as dinâmicas de capacitação promovidas pela IGEC. As atividades descritas nos subcapítulos seguintes ilustram a diversidade de contextos e temáticas abordadas, evidenciando o contributo das formações para o fortalecimento das competências técnicas, analíticas e reflexivas dos profissionais envolvidos na avaliação externa das escolas.

### 4.2.1 Formação online sobre Avaliação (25/09/24)

#### **Descrição**

Na primeira semana de estágio, participei numa formação *online* dedicada ao tema da Avaliação, que incluiu duas apresentações: uma pelo Prof. E, sob o título *Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português: notas sobre o estado da arte* e outra pela Prof.<sup>a</sup>

D, que partilhou sobre *A Avaliação e os critérios de avaliação: a importância de uma racionalidade comum*.

### **Reflexão/Aprendizagens**

Esta formação contribuiu para o desenvolvimento do meu sentido crítico sobre diferentes aspetos da Avaliação, assim como para consolidar competências de reflexão pedagógica em contextos escolares. Pude ainda exercitar a escuta ativa em contexto de formação e praticar a minha capacidade de articular teoria e prática, a partir das apresentações feitas e exemplos partilhados.

Esta formação permitiu-me mobilizar conhecimentos adquiridos no meu percurso académico, nomeadamente acerca de modelos de avaliação e práticas pedagógicas diferenciadas.

É desafiante manter a concentração em sessões de formação *online*, contudo, procurei tomar notas, registando ideias mais importantes e reflexões que fui fazendo ao longo das apresentações – estratégias que me ajudaram a compreender melhor os temas abordados e que, posteriormente, pude visitar e analisar.

Organizei todas as notas que fiz, ao longo do meu estágio, relativas a todas as experiências, trabalhos e procedimentos, não só registados no meu diário de bordo, como também, com maior profundidade, em documentos dedicados a cada atividade. Esta sistematização de informação técnica e reflexiva permitiu-me ganhar maior apropriação de todas as aprendizagens que realizei. Servindo, certamente, grande utilidade no meu percurso profissional futuro.

Esta formação permitiu-me compreender de forma mais consolidada a avaliação como um processo formativo, contínuo e holístico, que deve ir além da dimensão sumativa. Foi possível constatar também a complexidade que é pensar uma racionalidade comum quando se fala em avaliação e os seus critérios, dentro de uma escola, com os alunos. Foi abordada também a dimensão da especificidade das disciplinas, contrastante com a ideia da padronização da avaliação.

Foi igualmente relevante discutir, em formação, o conceito de avaliação para a melhoria das aprendizagens de cada aluno.

#### **4.2.2 Formação de 3 dias com uma equipa de países da região dos Balcãs (1 a 3/10/25)**

##### **Descrição**

Nos primeiros três dias do mês de outubro, participei numa formação internacional com inspetores de países da região dos Balcãs – Albânia, Kosovo, Macedónia do Norte, Moldávia, Montenegro e Sérvia (sendo que, entre si, designam-se por *economias*, pois alguns deles não reconhecem outros como países).

A formação incluiu sessões na IGEC, visitas a escolas e apresentações de várias instituições nacionais e internacionais ligadas à educação. Esta atividade consistiu em acompanhar os trabalhos, assistir às apresentações e visitas, recolher informação relevante, interagir com participantes estrangeiros, podendo, assim, participar na dinâmica de cooperação internacional da IGEC. Cada momento de formação encontra-se mais detalhado no Anexo 9.

##### **Reflexão/Aprendizagens**

Ao longo desta experiência, desenvolvi competências de observação crítica e análise comparativa entre diferentes sistemas educativos, assim como competências comunicacionais em inglês, na interação com os inspetores estrangeiros. Pude compreender também alguns dos desafios de outros sistemas de educação, nomeadamente, a constatação de que, no Kosovo e na Sérvia, a escolaridade obrigatória vai até ao ensino básico.

A participação nesta formação permitiu-me consolidar conhecimentos adquiridos sobre Avaliação Externa das Escolas, autonomia e flexibilidade curricular, como também dinâmicas de gestão escolar, estudados no mestrado, sendo que estes conceitos foram abordados em várias das apresentações realizadas.

Consegui, igualmente, relacionar as observações feitas nas visitas com conceitos de gestão educacional e de políticas públicas, identificando semelhanças e diferenças entre o contexto português e o dos países convidados.

Uma das dificuldades sentidas nesta atividade foi a assimilação de uma grande quantidade de informação transmitida em cada sessão, sobretudo quando se abordaram conceitos técnicos, com os quais não tinha tanta apropriação. O registo sistemático de notas, ao longo de toda a formação, foi uma estratégia adotada que me permitiu esclarecer algumas dúvidas junto dos coordenadores, como também garantir que poderia visitar aquela informação e assimilar, da melhor forma, todas as aprendizagens.

O aspeto mais enriquecedor desta experiência foi compreender a relevância da cooperação internacional para a melhoria das práticas educativas e de avaliação externa, reconhecendo o valor da troca de experiências entre diferentes países. Pude também reforçar a reflexão sobre a diversidade de realidades escolares e sociais – na constatação da importância de uma abordagem inclusiva e personalizada à necessidade dos alunos. A título de exemplo, uma professora, durante uma visita escolar, partilhou uma história de vitória de um aluno com necessidades educativas especiais, que encontrou o curso profissional adequado para si e, futuramente, começou a trabalhar na área – revelando a importância do apoio fornecido pela escola e professores, para o sucesso integral de cada aluno.

#### **4.2.3 Formação com inspetores da Roménia Cooperação Institucional com Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin; Job shadowing Projeto Erasmus+ (20/03/2025)**

##### **Descrição**

Particpei no primeiro dia de uma formação com inspetores da Roménia (Cooperação Institucional com *Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin; Job shadowing* sob a égide do Projeto Erasmus+). Coube-me acompanhar a sessão, prestar o apoio necessário e registar notas e fotografias para colaborar na elaboração de um artigo sobre esta mesma formação, a ser publicado na *intranet* da IGEC (rede interna).

##### **Reflexão/Aprendizagens**

A participação nesta formação, mesmo que breve, constituiu não só uma oportunidade relevante para observar práticas de cooperação internacional em contexto de *job shadowing*, como também compreender melhor a forma como a IGEC estabelece parcerias com outras entidades inspetivas europeias. Foi relevante contribuir de forma útil para esta formação, com a recolha de registos e apoio na documentação do evento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo deste estágio constituiu um processo formativo e transformador, que permitiu uma articulação consistente entre o conhecimento teórico e a prática profissional em contexto de administração educacional. A experiência na IGEC permitiu a compreensão dos processos de regulação e governo da educação e de avaliação de escolas enquanto instrumento de regulação, mas também da percepção do efeito que a AEE pode ter nos processos de melhoria de escola e aprendizagem organizacional.

Foi possível captar a essência da cultura institucional da IGEC, nomeadamente ao nível do rigor técnico e ética profissional. Cada tarefa realizada no estágio – desde a análise documental à participação em formações e relatórios institucionais – representou uma oportunidade muito sólida de aprendizagem. Esta vivência permitiu a constatação de que a atividade de Avaliação Externa não se limita à verificação de conformidades, se não que constitui, essencialmente, como um processo de reflexão crítica que visa contribuir para o desenvolvimento organizacional das escolas.

O projeto de investigação desenvolvido contribuiu para consolidar as diversas experiências do estágio, centrando-se no estudo de um caso concreto e nos seus processos de melhoria. O estudo, evidenciou que a AEE, ao ser utilizada de forma colaborativa e formativa, é capaz de desencadear processos de aprendizagem organizacional. As entrevistas realizadas demonstram que o impacto da AEE transcende o momento da visita inspetiva, influenciando as dinâmicas internas de planeamento, monitorização e autoavaliação. Assim, a relação entre avaliação, gestão e liderança e cultura organizacional verifica-se como essencial para o desenvolvimento de escolas capazes de refletir sobre as suas práticas e aprender com a experiência.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este estágio representou um período significativo de crescimento e autoconhecimento. O trabalho sistemático em equipa multidisciplinar e a observação das práticas inspetivas reforçaram competências a vários níveis, nomeadamente de análise e pensamento crítico. Permitiram também desenvolver um olhar mais sistémico sobre a administração educacional. A convivência junto de profissionais experientes da IGEC foi uma fonte de inspiração e de aprendizagem, permitindo-me valorizar ainda mais o diálogo e a escuta ativa no contexto profissional.

Conclui-se que este percurso de estágio não se limitou à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, implicando a reconstrução contínua de saberes e significados. A dupla

experiência de estágio e projeto de investigação consolidou a compreensão da avaliação na sua dimensão formativa e colaborativa. Avaliação que, desta forma, se pode transformar num instrumento emancipador – capaz de gerar mudança, promover a qualidade do ensino e ainda sustentar uma cultura de confiança com motivação para aprender e evoluir. Em última análise, compreende-se a necessidade do equilíbrio entre a exigência da prestação de contas e a promoção da melhoria contínua – entre o escrutínio e a aprendizagem.

Este relatório representa, assim, o fecho de um ciclo e o início de outro: o compromisso de continuar a aprender, a investigar e a contribuir, enquanto profissional e cidadã, para uma educação pública mais reflexiva e humanizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13–30.

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267–284.

Afonso, M. (2021). *A avaliação na cooperação para o desenvolvimento: Portugal (1994–2012). Um processo de institucionalização incompleto* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.

Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201–216). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 51–68). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (1.<sup>a</sup> ed.). Asa.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: Apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Número especial*, 144–171.

Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: Um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 45–62.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: Contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*, 1(1), 277–325.

Bilhim, J. F. (1996). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas* (pp. 117–181). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Características da investigação qualitativa. In *Investigação qualitativa em educação* (cap. 2). Porto Editora.

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2021). School self-evaluation: An international or country-specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>

Carvalho, L. M. (2014). *A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal: Um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da educação, em universidades portuguesas (2000–2012)* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: Atores, conhecimentos e modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 685–705. <http://hdl.handle.net/10451/31379>

Ceolin, A. C., Oliveira, M. S., & Mendes, J. A. (2022). Gestão de projetos em organizações com estrutura organizacional. *Congresso Internacional de Administração*.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* CfBT Education Trust.

Clímaco, M. C. (2005). A escola como organização inteligente. In M. Clímaco (Org.), *Avaliação de sistemas em educação* (pp. 145–188). Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, E., & Almeida, M. (2016). Formação-ação e autoavaliação de escolas: Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 73–93. <http://hdl.handle.net/10451/38383>

Dinis, M. M., Melão, N. F., Bowen, G. L., & Webber, K. C. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7–26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3387>

Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 305–316.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (Eds.). (2020). *Seminário Internacional: Modelos de Avaliação Externa das Escolas*. Universidade de Évora. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33429/1/E-book\\_Seminario\\_MAEF.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33429/1/E-book_Seminario_MAEF.pdf)

Fialho, I., Verdasca, J., Cid, M., & Favinha, M. (Orgs.). (2014). *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.

Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813. <https://doi.org/10.2307/258048>

Guedes de Oliveira, A., Almeida, J., & Costa, F. (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas de 2006*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guerreiro, H., Barata, I., & Duarte, L. (2024). Una mirada desde la evaluación externa de las escuelas sobre el liderazgo escolar en Portugal. *Avances en Supervisión Educativa*, 41, 1–20. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/906/1029>

Haro, F. A. de, Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante*. PACTOR.

Heffernan, A. (2018). *The principal and school improvement: Theorising discourse, policy, and practice*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1495-7>

Inspeção-Geral da Educação (IGE). (2011). *Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas: Relatório final 2011*. Lisboa: Ministério da Educação.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2018). *Avaliação externa das escolas 2014–2015 a 2016–2017: Relatório*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2022a). *Código de conduta 2022*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2022b). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas – Metodologia*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2023a). *Plano de atividades 2024*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2023b). *Balanço social 2022*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2023c). *Monitorização do plano de prevenção de riscos de corrupção e infrações conexas da IGEC – Relatório de avaliação anual 2023*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2023d). *Avaliação externa das escolas – Quadro de referência*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2024a). *Quadro de avaliação e responsabilização 2024*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2024b). *Relatório de atividades 2023*. Lisboa: IGEC.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2024c). *Mapa de pessoal 2025*. Lisboa: IGEC.  
Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2022). *Relatório de avaliação externa das escolas: Agrupamento de Escolas das Laranjeiras – Lisboa*.

Jaana Nehez, J., & Blossing, U. (2022). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>

Krasny, M. E. (2020). Evaluation. In *Advancing environmental education practice* (pp. 27–42). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv310vjmw.7>

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

López Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., & Bellerín, A. (2003). Cultura institucional. In J. M. Moreno Olmedilla (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 53–78). Madrid: Síntesis Educación.

MacBeath, J. (2010). Self-evaluation for school improvement. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 901–911). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_50](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_50)

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]. Universidade do Minho.

Nogueira, J. M. D. (2010). *Gestão escolar no Portugal democrático: Uma perspetiva da administração pública* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico da Guarda].

Pedrosa, J., Matias, A., & Costa, L. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas: Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, O. (2006). Cultura organizacional. *Revista Educação, Ciência e Tecnologia*, 32, 45–59. Instituto Politécnico de Viseu.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105–124. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2004.06.001>

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. International Baccalaureate Organization.

Sergiovanni, T. J. (2006). Leadership and excellence in schooling: Excellent schools need freedom within boundaries. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed., pp. 5–18). Jossey-Bass.

Standing International Conference of Inspectorates (SICI). (2020). *Strategic plan 2021–2025*. Brussels: SICI.

Silva, G., & Carvalho, D. Q. S. (2021). A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. *Educação em Foco*, 24(44), 397–421.

Silva, I. F. (2015). Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual. *Perspectiva*, 33(2), 707–738. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p707>

Smith, W. C., & Holloway, J. (2020). School testing culture and teacher satisfaction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09342-8>

Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: As culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51–76.

Torres, L. L. (2018). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81.

Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29–48.

Yáñez, J. L., García, E., Oliva, N., Moreta, B., & Bellerín, A. (2003). Cultura institucional. In J. M. Moreno Olmedilla (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 53–78). Madrid: Síntesis Educación.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, Série I, aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, Série I, aprova a orgânica da Inspeção Geral do Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 10036/2020, de 19 de outubro

Despacho n.º 236/2024, de 11 de janeiro

Despacho n.º 7633/2024, de 12 de julho

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Portaria n.º 145/2012, de 16 de maio

## ANEXOS

## Anexo 1. Guião de entrevista ao Inspetor da IGEC

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<b>BLOCO 1</b> Legitimação de entrevista	Explicar o propósito do estudo;  Motivar o entrevistado	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre a gravação da entrevista; Indicar os objetivos deste estudo; Contextualizar a minha formação académica; Clarificar as informações importantes do Consentimento Informado (questões éticas); Descrever a metodologia.	-Reforçar o agradecimento pelo tempo disponibilizado e o grande contributo que está a fazer para este estudo.
<b>BLOCO 2</b> Caracterização do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	-Idade -Formação académica -Percurso profissional -Anos de carreira -Anos de trabalho na IGEC -Breve descrição do cargo que desempenha (área de especialização)	
<b>BLOCO 3</b> Preparação da equipa de avaliação externa (AE) pré-intervenção da AEE	Compreender como foi a organização pré-intervenção: Por parte da equipa de AE: receção dos documentos enviados pelo Agrupamento e organização da intervenção (exemplo: criação dos painéis/entrevistas).	-Como se adaptou/preparou para a AEE? Que ações, planeamento houve que tenha perceção, e onde e como participou?	
<b>BLOCO 4</b> Perceção do entrevistado sobre o <b>processo de AE do Agrupamento</b>	Compreender como é que percebe a intervenção da equipa de AEE no agrupamento	-Como foi o processo de AEE neste agrupamento? -Como (acha que) o Agrupamento encarou esta AEE? -Em que momentos participou? -Como foi a sua experiência? -O que retira de mais pertinente desses momentos?	

<p><b>BLOCO 5</b> Perceção do entrevistado sobre o <b>relatório de AE do Agrupamento</b></p>	<p>Compreender como é que o entrevistado interpreta os resultados da avaliação feita pela equipa de AEE</p>	<p>-Poderia elaborar um pouco sobre os resultados/classificações atribuídas ao Agrupamento? E sobre o contraditório e Resposta? -Poderia falar um pouco sobre a utilidade deste relatório (em geral e para si) e a informação que oferece?</p>	<p>-Abordar as classificações dos domínios de Autoavaliação e Lideranças – e a sua interligação.</p>
<p><b>BLOCO 6</b> Perceção do entrevistado sobre os efeitos da AEE nos <b>processos de melhoria</b> do agrupamento</p>	<p>Compreender a perceção relativamente às mudanças ocorridas no Agrupamento.</p>	<p>Como decorrem os processos de mudança depois da avaliação externa?</p>	
	<p>Compreender a perceção relativa à capacidade de aprendizagem organizacional do agrupamento (Processo de identificação de oportunidades de melhoria, abordagens escolhidas, planos de melhoria); Captar diferentes entendimentos do que é um plano/processo de melhoria</p>	<p>-Poderia falar um pouco sobre como acha que o Agrupamento utilizou a AEE e o respetivo relatório nos processos de melhoria? A nível de decisões, visões, etc.  -Tem conhecimento dos resultados desde Agrupamento no <i>Infoescolas</i>? (<i>resultados académicos baixos relativamente à média nacional; como justificam e mantêm a classificação de “muito bom” no domínio dos resultados?</i>)</p>	<p>- Que planos de melhoria se desenharam? -Participou/colaborou nestes processos de melhoria? Como? -Que efeitos/contributos acha que a AEE teve neste Agrupamento?</p>
<p><b>BLOCO 7</b> Perceções dos atores sobre <b>os seus papéis/funções</b> nos processos de melhoria da escola</p>	<p>Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de AE</p>	<p>-Qual foi o seu papel nos processos de AEE?</p>	<p>Antes, durante e depois?</p>
	<p>Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de Autoavaliação, em articulação com a AE do Agrupamento.</p>	<p>-Qual foi o seu papel nos processos de AA, com esta AEE?</p>	<p>Antes, durante e depois?</p>

	Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de melhoria da escola, em articulação com a AE e a Autoavaliação.	-Qual foi o seu papel no processo de melhoria deste Agrupamento, após esta AEE?	Antes, durante e depois?
<b>BLOCO 8</b> Conclusão e Agradecimentos.	Agradecer, mais uma vez, a sua disponibilidade e colaboração.	Tem mais alguma coisa que queira acrescentar?	

## Anexo 2. Guião da entrevista aos elementos do AE-LX1

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<b>BLOCO 1</b> Legitimação de entrevista	Explicar o propósito do estudo;  Motivar o entrevistado	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre a gravação da entrevista; Indicar os objetivos deste estudo; Contextualizar a minha formação académica; Clarificar as informações importantes do Consentimento Informado (questões éticas); Descrever a metodologia.	-Reforçar o agradecimento pelo tempo disponibilizado e o grande contributo que está a fazer para este estudo.
<b>BLOCO 2</b> Caracterização do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	-Idade -Formação académica -Percurso profissional -Anos de carreira -Anos de trabalho neste Agrupamento/na IGEC -Breve descrição do cargo que desempenha (área de especialização)	
<b>BLOCO 3</b> Preparação do Agrupamento e da equipa de avaliação externa (AE) pré-intervenção da AEE	Compreender como foi a organização pré-intervenção, por parte do Agrupamento: preparação do documento de apresentação e organização dos ficheiros a enviar à equipa de AE; -Por parte da equipa de AE: receção dos documentos enviados pelo Agrupamento e organização da intervenção (exemplo: criação dos painéis/entrevistas).	-Como se adaptou/preparou para a AEE? Que ações, planeamento houve que tenha perceção, e onde e como participou?	
<b>BLOCO 4</b> Perceção do entrevistado sobre	Compreender como é que os entrevistados percecionam a	-Como foi o processo de AEE neste agrupamento?	

<p>o <b>processo de AE do Agrupamento</b></p>	<p>intervenção da equipa de AEE no agrupamento</p>	<p>-Como (acha que) o Agrupamento encarou esta AEE?                      -Em que momentos participou?                      -Como foi a sua experiência?                      -O que retira de mais pertinente desses momentos?</p>	
<p><b>BLOCO 5</b>                      Perceção do entrevistado sobre o <b>relatório de AE do Agrupamento</b></p>	<p>Compreender como é que os entrevistados interpretam os resultados da avaliação feita pela equipa de AEE</p>	<p>-Utilizou o relatório posteriormente à sua publicação? De que forma?                      -Poderia elaborar um pouco sobre os resultados/classificações atribuídas ao Agrupamento? E sobre o contraditório e Resposta?                      -Poderia falar um pouco sobre a utilidade deste relatório (em geral e para si) e a informação que oferece?</p>	<p>-Abordar as classificações dos domínios de Autoavaliação e Lideranças – e a sua interligação.</p>
<p><b>BLOCO 6</b>                      Perceção do entrevistado sobre os efeitos da AEE nos <b>processos de melhoria</b> do agrupamento</p>	<p>Compreender a perceção dos entrevistados relativamente às mudanças ocorridas no Agrupamento.</p>	<p>-O que tem observado aqui no Agrupamento, após esta AEE, que possa estar interligado com este processo?                      -Houve alterações nos documentos da escola?</p>	
	<p>Compreender a perceção relativa à capacidade de aprendizagem organizacional do agrupamento (Processo de identificação de oportunidades de melhoria, abordagens escolhidas, planos de melhoria);                      Captar diferentes entendimentos do que é um plano/processo de melhoria</p>	<p>-Poderia descrever os processos de melhoria que ocorreram/estão a ocorrer neste Agrupamento, após esta avaliação externa?                      -Poderia falar um pouco sobre como acha que o Agrupamento utilizou a AEE e o respetivo relatório nos processos de melhoria? A nível de decisões, visões, etc.                      -Tem conhecimento dos resultados desde Agrupamento no <i>Infoescolas</i>? (<i>resultados académicos baixos relativamente à média nacional; como justificam e mantêm a classificação de “muito bom” no domínio dos</i></p>	<p>- Que planos de melhoria se desenharam?                      -Participou/colaborou nestes processos de melhoria? Como?                      -O que aprendeu neste processo (durante e após a AEE).                      -Que efeitos/contributos acha que a AEE teve neste Agrupamento?</p>

		<i>resultados?)</i>	
<b>BLOCO 7</b> Perceções dos atores sobre <b>os seus papéis/funções</b> nos processos de melhoria da escola	Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de AE	-Qual foi o seu papel nos processos de AEE?	Antes, durante e depois?
	Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de Autoavaliação, em articulação com a AE do Agrupamento.	-Qual foi o seu papel nos processos de AA, com esta AEE?	Antes, durante e depois?
	Compreender as perceções sobre os seus papéis nos processos de melhoria da escola, em articulação com a AE e a Autoavaliação.	-Qual foi o seu papel no processo de melhoria deste Agrupamento, após esta AEE?	Antes, durante e depois?
<b>BLOCO 8</b> Conclusão e Agradecimentos.	Agradecer, mais uma vez, a sua disponibilidade e colaboração.	Tem mais alguma coisa que queira acrescentar?	

## Anexo 3 - Eixos de análise

<b>Objetivo principal:</b> compreender a perceção dos atores do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras sobre os efeitos da Avaliação Externa de 2021/22.			
Eixos de análise	Objetivos/Questões de partida	Técnicas de recolha de dados	Procedimentos de tratamento/análise de dados
1. Preparação do Agrupamento e da equipa de avaliação externa (AE) pré-intervenção da AEE (Bloco 3 do guião da entrevista)	Compreender como as duas partes se <b>organizam</b> pré-intervenção: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por parte do Agrupamento: preparação do documento de apresentação e organização dos ficheiros a enviar à equipa de AE;</li> <li>- Por parte da equipa de AE: receção dos documentos enviados pelo Agrupamento e organização da intervenção (exemplo: criação dos painéis/entrevistas).</li> </ul>	Entrevista  Análise Documental	Análise de Conteúdo
2. Perceção do entrevistado sobre o <b>processo de AE do Agrupamento</b>	Compreender como é percecionada a <b>intervenção da equipa de AE no Agrupamento.</b>	Entrevista	Análise de Conteúdo
3. Perceções sobre os <b>resultados e efeitos</b> da avaliação externa	Compreender como <b>interpretam os resultados e efeitos da avaliação</b> feita pela equipa de AE do Agrupamento.	Entrevista	Análise de Conteúdo
4. Perceção dos atores sobre os efeitos da AEE nos <b>processos de mudança e melhoria</b> do Agrupamento	Compreender a perceção relativamente às mudanças geradas.	Entrevista	Análise de Conteúdo
	Compreender a perceção relativa à capacidade de aprendizagem organizacional do agrupamento.		

<p><b>5. Percepções dos atores sobre os seus papéis/funções nos processos de melhoria da escola</b></p>	<p>Compreender as percepções sobre os seus papéis nos processos de AEE.</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
	<p>Compreender as percepções sobre os seus papéis nos processos de Autoavaliação.</p>		
	<p>Compreender as percepções sobre os seus papéis nos processos de melhoria da escola.</p>		

## Anexo 4. Transcrição da Entrevista ao Inspetor da IGEC

### Transcrição

**Entrevistado 1 - [E1] - Inspetor da equipa de avaliadores da AE do AE-LX1**

**Data: 23/04/2025**

**Local: IGEC**

**Duração: 00:33:54**

**Entrevistadora:** O tema principal da minha investigação é Avaliação Externa das Escolas e vou concentrar-me nos conceitos de aprendizagem organizacional e melhoria de escolas. Portanto, as minhas perguntas vão ser direcionadas para aí e a pergunta de investigação é: qual é que é a perceção dos autores de um agrupamento de escolas e neste caso, do inspetor que acompanhou este processo sobre os efeitos de avaliação externa na melhoria do agrupamento, portanto, os processos. Umhas perguntas de informação básica, se puder fornecer a sua idade.

**E2:** 53.

**Entrevistadora:** E a sua formação académica.

**E1:** Eu tenho a licenciatura em línguas e literaturas modernas. Estudei ensino, em Coimbra. E outras formações. E estou desde 2008 na IGEC.

Portanto, antes da inspeção, eu lecionei como professor. Eu tive os cargos normais de um professor: diretor de turma, delegado de grupo, coordenador do departamento também e nos últimos anos, antes de vir para a inspeção, eu estive também no órgão de gestão da escola, fui Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento onde estive durante alguns anos. Cerca de 6 anos e depois desde que entrei na inspeção, fiz o trabalho também normal do inspetor, que é fazer intervenções nas escolas -- desde a avaliação externa, a outras que a inspeção tem.

**Entrevistadora:** Relativamente a este processo de avaliação externa. Como é que se preparou para esta avaliação externa?

**E1:** Nós temos uma determinada formação e perfil para desenvolvermos este trabalho. Como inspetores de educação, penso que temos um determinado conhecimento nesta área que nos permite desenvolver depois este trabalho. Depois temos tido alguma formação específica que nos habilita, digamos assim, para o fazer. Em termos concretos, para este, para esta escola e para todas em geral, nós preparamos, através dos documentos que a escola nos fornece que são obrigatórios, portanto, são os documentos que a escola tem que fornecer obrigatoriamente, quando é sujeita a este processo de avaliação externa e que falamos: do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades e outros critérios de avaliação, nós temos de analisar, ler estudar, não é? E depois identificar eventualmente questões que queremos depois esclarecer na visita à escola.

Se podemos também, hoje em dia, aquilo que são as páginas eletrónicas das escolas, que têm de facto muita informação para além destes documentos, muitos deles até estão disponíveis nessas páginas. A escola já nem os enviam, já dizem que estão disponíveis na página e os inspetores recorrem a essa ferramenta para aceder aos documentos e, portanto, no fundo, fazemos aqui uma análise de toda a informação disponível sobre a escola, no sentido de nos documentarmos sobre ela e também de identificarmos questões que queiramos colocar quando fazemos depois a visita à escola e às entrevistas.

**Entrevistadora:** E essa análise é feita em conjunto pela equipa de avaliação?

**E1:** Sim, há um momento de trabalho individual, onde cada um lê os documentos, faz as suas análises, toma as suas notas, sublinha, aquilo que é relevante. E depois, por norma, há sempre um momento em que há uma reunião com a equipa toda, que inclui, como sabes, inspetores, mas também avaliadores externos. Por norma, são professores do ensino superior. E depois nessa reunião, discutimos. Aquilo que foi. A leitura que cada um fez dos documentos no sentido de arranjarmos aqui, de facto, alguns consensos sobre a escola, identificarmos questões a colocar. E, portanto, esse debate tem sido feito nessa reunião, com um primeiro momento de trabalho individual, onde cada um lê os documentos e depois o momento de reunião de discussão da equipa. Pode ser presencial, e que desde a pandemia predominantemente tem sido feito sempre à distância.

**Entrevistadora:** Como é o agrupamento recebeu a equipa e em que momentos é que participou, como é que foi a sua experiência? As entrevistas, as observações, como é que

**acha que foi o processo especificamente neste agrupamento e como é que o diretor o recebeu?**

**E1:** Portanto, de acordo com a informação que eu ainda tenho presente, porque eu não fiz qualquer revisão, nem estudo para esta entrevista, portanto, é tudo aquilo que eu tenho em minha memória. Portanto, o processo decorreu com toda a normalidade, portanto, não identifiquei nem me lembro de qualquer situação que pudesse perturbar o nosso trabalho. Portanto, houve uma receptividade àquilo que são as exigências deste processo, não é? Ou realidade na receção na escola, portanto, abertura para podermos explorar tudo aquilo que entendêssemos. Lembro, por exemplo, da visita pela escola, que é sempre o momento em que nós interagimos com os alunos que estão nas salas a ter aulas ou novos espaços e, portanto, muita abertura -- o diretor sempre a acompanhar-nos e sempre disponível para nós podermos dialogar com qualquer elemento que encontrássemos, para entrarmos nas salas de aula que queríamos. Portanto, houve toda a abertura, toda a cordialidade, toda a disponibilidade da escola para colaborar neste processo. As regras depois das entrevistas, dos elementos que estão em cada entrevista estão definidas, e a escola cumpriu-as. Mas houve toda a receptividade das pessoas com quem interagimos neste processo.

**Entrevistadora:** E em relação à elaboração depois do relatório? Se pudesse elaborar um bocadinho sobre a sua reflexão sobre os resultados, portanto, nos 4 domínios. E também sobre o contraditório que foi enviado e a resposta que a que os avaliadores deram.

**E1:** Sim, portanto, o relatório, neste ciclo de avaliação [3º ciclo de AEE] tem a seguinte particularidade, por norma, é o coordenador da equipa, que era eu na altura, que faz uma proposta de relatório e que submete depois à apreciação dos outros elementos. Mas a elaboração desse relatório tem já em conta aquilo que são as opiniões da equipa, os 4 elementos. Portanto, o próprio modelo de avaliação prevê nos dias em que nós temos nas escolas, reuniões de instituto de trabalho entre os elementos da equipa e essas reuniões serviram para a equipa ir discutindo aquilo que ia acontecendo, a informação que ia obtendo e, portanto, nós íamos logo sistematizando algumas ideias, portanto, fazemos um quadro mesmo síntese com aquilo que são as ideias que iam aparecendo, que iam surgindo de acordo com o trabalho que íamos fazendo que depois eu só dei no fundo a redação daquilo que já eram as ideias da equipa sobre a escola. E, portanto, há um determinado período de tempo, o relatório é feito e depois, de acordo com essa informação, que foi sistematizada pela equipa, é remetido a todos os

elementos, aos outros, que apreciaram, que discutiram. Depois houve uma reunião para análise do relatório propriamente dito, com sugestões depois de cada um dos elementos para afinar ali um aspeto ou outro que é necessário rever. O relatório depois foi enviado à escola. Então com aquelas propostas de classificação e com a descrição que está lá, que tu conheces, que é pública. E então a escola decidiu apresentar um **contraditório**, tendo em conta aquela classificação do «bom» no processo de autoavaliação.

De facto, há questões que se colocam sobre como é, porque é que a escola tem bom naquele domínio e depois tem excelente no outro e tem muito bom no outro? Quer dizer, uma avaliação que pressupõe uma avaliação por cada domínio isoladamente, isto pode acontecer. Porque há modelos de outros países, por exemplo, em que a avaliação é global. Há só uma classificação global para a escola. Nós podemos dizer que esta escola é muito boa, não é? Onde olhamos para ali para as 4 classificações. De facto, quer dizer um excelente, um bom, 2 muito bons, numa apreciação global, é uma escola muito boa, é uma escola, não é uma escola excelente, é uma escola muito boa.

Mas, de facto, o modelo é assim, tem 4 áreas e, portanto, cada uma das áreas será realizada independentemente, portanto, e não há nenhuma orientação nem regra para que as publicações tenham que ser iguais. Portanto, isso também era subverter o próprio modelo. Não é? Senão havia só uma classificação e, portanto, aqui acontece a sua avaliação, portanto, achou que o processo de autoavaliação ainda carecia de aspetos a melhorar e, portanto, é bom, mas o bom também é uma publicação boa. Se formos ler a classificação ou como está definida, que é uma apresentação boa, não? E, portanto, achámos que era uma liderança excelente. De facto, o diretor fazia um bom trabalho naquela escola, um trabalho de excelência, na verdade. E agora podia ler o relatório, mas não o fez. Mas a ideia que eu tenho é que o próprio diretor extravasa a sua liderança para fora da escola. Portanto, havia outros organismos, digamos assim, em que o diretor tinha um peso importante para a própria gestão e liderança dessas próprias organizações. Lembro-me de algumas instituições que estavam lá presentes, que nós entrevistámos, por exemplo, os “pupilos” /” militares”, o diretor tinha uma influência enorme no apoio da direção dessa instituição. Os próprios representantes que estavam lá, penso que a Escola Superior de Educação, acho eu, o agrupamento de escola das Laranjeiras promove lá a realização de estágios de professores que estão no início de carreira, e, portanto, havia um reconhecimento enorme do trabalho da liderança da daquela escola.

Sobretudo, aquilo que me sobressaiu foi o líder muito reconhecido. A própria escola tem um reconhecimento enorme por parte de todos os elementos da comunidade educativa, os alunos, as instituições parceiras com quem o agrupamento trabalha. Portanto, isso está muito presente na minha memória, além dos outros aspetos que nós analisámos.

**Entrevistadora: Portanto, a melhoria do agrupamento, pós-avaliação externa, já não é da vossa responsabilidade e capacidade?**

**E1:** Para saber agora tinha de ir lá ver: o que é que a escola agora está a fazer? Não sei, mas isso é uma questão que tu podes perguntar quando falares com o diretor. Isto foi em 2021, já passaram 4 anos, não é? Portanto, já há aqui tempo para haver algum trabalho.

Eu também me lembro que na altura, a equipa tinha mudado muito radicalmente naquele tempo, portanto, ou seja, havia ali um grupo de pessoas, penso que se reformaram ou que saíram da escola para outras escolas e portanto, a equipa ficou isso um pouco vazia durante algum tempo e que estava ali a retomar as dinâmicas. Eu lembro-me de falar só com uma professora e acho que um professor, que, entretanto, também tinha chegado lá há pouco tempo e, portanto, a equipa tinha sofrido ali alguns reveses e que estava a tentar encontrar um bocadinho.

**Entrevistadora: E, por acaso, não voltou ao agrupamento para fazer alguma atividade de acompanhamento?**

**E1:** Não, não, não por acaso não. Podia ter acontecido, mas isso não está previsto. Podia ter acontecido, mas mesmo a ter acontecido, não era a consequência desta avaliação externa.

**Entrevistadora: E relativamente aos processos de melhoria, quais é que considera ser as maiores utilidades para o relatório e qual é o dever do agrupamento após a avaliação externa, como o relatório? Que tipo de ações? Como é que se deve mobilizar para melhorar?**

**E1:** Esta escola, ao ter estas classificações à partida, portanto, está a fazer um bom trabalho, ainda que os resultados de facto, evidenciam outra coisa, mas é o resultado que nós temos atualmente, não é? Os resultados com que nós trabalhamos na altura. De qualquer modo, os relatórios identificam um conjunto de áreas a melhorar naquelas que são os momentos de avaliação, portanto eu estou aqui a abrir o relatório e, portanto, nós temos aqui mesmo uma escola, por exemplo, uma autoavaliação, temos aqui 2 áreas de melhoria identificadas para a

escola melhorar. Na própria liderança e gestão, ainda que a escola tenha sido excelente, nós identificamos aqui um aspeto, podia ser melhorado na prestação do serviço educativo também, e no dos próprios resultados também.

Portanto, a escola tinha aqui material, digamos assim, através do relatório, para agora desencadear ações e, portanto, isso agora, no âmbito do trabalho, tu podes de facto questionar o diretor e a escola, o que é que fez ou o que é que está a fazer com este trabalho que foi feito da AE? Ver se tiraram partido destas áreas de melhoria que foram identificadas, e se trabalharam nelas.

Uma questão pertinente, que é como é que se como é que elas justificam esta queda dos resultados que atualmente existe? Não é que na altura os resultados não eram estes, eram melhores.

**Entrevistadora: Uma coisa interessante é perceber que a liderança que avaliam não é só o diretor.**

**E1:** Exatamente, por exemplo, os coordenadores do departamento são uma liderança intermédia também. Nós encontrámos essas estruturas e funcionavam muito bem, com estruturas muito dinâmicas que complementavam depois o trabalho de liderança do diretor.

**Entrevistadora: Também fez a observação de aulas.**

**E1:** Sim. Lembro-me pouco, que já fiz tantas. Mas lembro-me de uma aula de português, em que a professora me perguntou, quem é que não era? (riso). Portanto, se calhar não estava devidamente informada sobre o processo, mas de resto, não me lembro assim de nenhuma aula em concreto, nada de especial. Lembro-me da visita depois que nós fizemos à escola, que já não é propriamente uma observação de aulas, fazer uma observação da escola no geral, nos vários contextos fora a tentativa da água. Eu lembro-me, por exemplo, de entrarmos numa aula do curso de intérprete, de ator e atriz, e lembro-me de alguma dinâmica, que os miúdos estavam mesmo a ensaiar ou uma representação qualquer.

**Entrevistadora: Eu pude assistir, a convite do diretor, a uma peça de teatro da escola e foi fantástico. Foi o Ensaio Sobre a Cegueira de Saramago. E foi muito bom. Eles têm um nível fantástico. Mas depois fui investigar, e as taxas de retenção e as taxas de conclusão, nos períodos de 3 anos letivos, que é o tempo do curso teatro e são bastante abaixo da média nacional.**

**E1:** Mas repara, nos anos que estão aqui, nós na altura não tínhamos estes indicadores. Portanto, a escola está com uns resultados péssimos, atualmente, estou chocado. E, de facto, no curso de intérprete, só 50% dos alunos acabam dentro do tempo separado.

**Entrevistadora:** É algo que vou tentar perceber melhor com o diretor.

**E1:** Aqui está, está 45% em 67, quer dizer, eles estão péssimos e têm estado a decair. Mas isso não era um resultado da altura. E, depois, este curso em particular de intérprete, tem 50% de conclusão no tempo esperado dos 6 anos.

**Entrevistadora:** Eu depois vou analisar isto melhor. Eu ia lhe pedir se era possível fornecermos dados que já que não estão aqui, que usou na análise. Na altura acha que ainda tinha?

**E1:** É assim, Rita, são os dados que estão no relatório, porque esses dados eram os que estavam disponíveis aqui na altura, num site que a inspeção usa os dados disponíveis. O relatório tem lá forma descritiva, não tem lá os valores mesmo, mas tem a apreciação.

Eu andei no instituto de educação também. Fiz o primeiro ano de mestrado, que é equivalente ao vosso. Já foi para aí há 10 anos. Foi pouco depois de terem fado. É só para aí em 2010. Na altura havia um público de facto mais velho. Não é da minha geração ou mais velhos ou mais novos e depois, juntamente convosco com aqueles que eram os alunos da licenciatura e que estavam no mestrado deles, não é? Na altura, era o Professor [X]. A minha área era de avaliação. Vocês estão são das ciências da educação, não é? É mais abrangente.

**Entrevistadora:** Sim, mas eu o meu mestrado em administração é administração, os meus colegas são todos professores.

**E1:** E que era o Professor [X], que agora que eu penso, foi para o Iscte.

**Entrevistadora:** Portanto, ainda sobre o processo de melhoria -- há aqui um pequeno conceito muito interessante, que é o de aprendizagem organizacional. Como é que a escola utiliza o relatório? Utiliza avaliação externa para saber olhar para as áreas de melhoria, para saber mobilizar-se e planear, portanto, os planos de melhoria de fazer as alterações que forem necessárias. O que é que acha que são, na sua opinião, se calhar as ações mais relevantes ou na sua experiência, a importância do relatório para a melhoria.

**E1:** No fundo foi aquilo que eu já te disse: o relatório identifica aqui algumas áreas de melhoria. Agora, não sei que tratamento é que a escola fez desse trabalho. Isso é uma questão interessante do teu trabalho, não é? É, de facto, questionares a escola e particularmente o diretor e eventualmente outros elementos sobre o que é que estão a fazer a partir o que é que fizeram desde o relator de AEE. Pois é, tentaram investir naquelas áreas. O que é que está a fazer em concreto? Não é. Eu não sei agora.

Mas o que me dizem a minha experiência ao longo destes anos todos, que já são alguns e já são muitas escolas avaliadas por norma, sim, as escolas investem naquilo que são as áreas de melhoria que a equipa identificou.

E, aliás, no segundo ciclo de avaliação, nós estamos no terceiro ciclo, ou seja, já é a terceira vez que as escolas vão ser avaliadas. Já foram avaliadas uma vez, foi entre 2006 e 2000 e, E sei lá, 2011, não sei, está isso está aí. Depois, na página da inspeção, depois, a seguir houve um segundo ciclo, foram avaliadas pela segunda vez e agora já estão a ser avaliadas pela terceira.

**Entrevistadora:** Com as mesmas escolas, pensava que eram avaliadas escolas diferentes em cada ciclo.

**E1:** São sempre as mesmas a ser avaliadas, à exceção daquelas que eventualmente sofreram reestruturações que se agregaram com outras ou não uma escola. Eu tenho acesso já a 2 relatórios anteriores de avaliação, que foi a do primeiro ciclo do segundo ciclo no segundo ciclo.

Já não me lembro se era no primeiro ou no segundo ciclo – as escolas tinham de apresentar, no segundo ou no primeiro ciclo, na sequência da avaliação externa, um plano de melhoria, para a IGEC. Portanto, para além de ser o plano que elas podiam implementar na escola, eles tinham que dar conhecimento a esse plano. Portanto, nós íamos fazer a avaliação, identificávamos áreas de melhoria e depois a escola tinha que obrigatoriamente fazer um plano de melhoria e era enviado à inspeção para nós acompanharmos e vermos esse processo e essa prática depois foi abandonada agora, no terceiro ciclo, Eu não sei o que é que a escola está a ser neste momento? Quer dizer, deduzo que a escola esteja a aproveitar a informação que lhe foi dada, mas não sei, mas já houve um processo anterior em que era assim, as escolas tinham de obrigatoriamente apresentar um plano de melhoria.

**Entrevistadora:** Porque é que se retirou esse processo?

E1: Tens que perguntar à [coordenadora da equipa da EMEE]

A [coordenadora da equipa da EMEE] sabe responder melhor a essa pergunta do que eu, eu não sei porquê. Isso fez parte da metodologia de trabalho no segundo ciclo e agora foi abandonado. Olha, posso lhe perguntar, então ela possivelmente tem alguma informação? Aliás, ela é uma excelente pessoa para tu também entrevistares neste processo de avaliação ela das pessoas que mais têm acompanhado este processo de avaliação externa, noutra perspetiva, não é, eu é no terreno a fazê-las. A [coordenadora da equipa da EMEE], no sentido mais abrangente de coordenação do trabalho, ela tem muita experiência a esse nível.

**Entrevistadora: Outra questão que me lembrei, a coordenação da equipa de autoavaliação mudou, era outra coordenadora na altura desta avaliação externa.**

**E1:** Tenho uma ideia de que a equipa tinha tido alguns problemas com os elementos, portanto, ou porque saíram da escola ou porque se reformaram e, portanto, no fundo, aquele trabalho estava ali a ser reeditado ou aquela professora estaria lá também não há muito tempo ou seria a única? Portanto, havia ali assim, uns problemas dessa natureza também. E também o facto de ter sido numa altura de COVID, de certeza que pode ser um mundo grande. Já não me lembro do impacto, mas a única coisa que eu me lembro é que estávamos de máscara, porque eu não via a cara das pessoas e até me lembro. Às vezes quando iam beber água é que conseguia ver a cara deles. Veio de uma professora. Por exemplo, que ela até estava a falar muito durante a entrevista, mas não, não estava a ver a cara e de repente ela tirou a máscara para beber água e lá vi a senhora. Mas, portanto, ainda estávamos nesse período, sim.

Quando nós fizemos a avaliação desta escola, os resultados que foram tidos em conta, foram de 2016-17, 2017-18 e 2018-19. E, portanto, há um desfazimento enorme relativamente à qualidade e isso é uma questão que podes perguntar ao diretor, por que razão é que os resultados têm estado a decair?

## **Anexo 5. Transcrição da Entrevista ao Diretor do AE-LX1**

### **Transcrição**

**Entrevistado 2 - [E2] - Diretor do AE-LX1**

**Data: 24/04/2025**

**Local: Escola Sede do Agrupamento**

**Duração: 00:55:49**

**Entrevistadora:** Portanto, esta entrevista é no âmbito do meu mestrado em administração educacional e o tema principal que estou a desenvolver é Avaliação Externa das Escolas e os conceitos principais que estou a desenvolver é a aprendizagem organizacional, lideranças, melhoria de escolas e autoavaliação. E a pergunta de investigação é, qual é que é a perceção dos atores de um agrupamento de escolas sobre os efeitos da avaliação externa na melhoria do agrupamento? Se pudesse brevemente dizer a sua formação académica, por favor.

**E2:** Eu sou licenciado em Geografia pela Universidade de Lisboa, depois tenho a outra licenciatura, também ensino na área da Geografia, mas em ensino, antes foi a Geografia geral que nem havia. Depois tem pós-graduação em administração e gestão escolar, além, depois de várias formações, também na mesma área da liderança e também sou formado em liderança escolar, projetos educativos e desenvolvimento curricular. A certificação da universidade do meu. Fui diretor pedagógico de um colégio também em Lisboa. Passei por vários cargos dentro da escola, acho que foram todos. Todas essas áreas, conselhos pedagógicos... até fui bibliotecário durante 3 anos, professor, bibliotecário, coordenador de departamento, coordenador de representante de grupo. Ao fim ao cabo, além da formação, a aprendizagem no terreno que eu reputo muito, muito importante para todos nós, não é só para ser diretor, mas para todos nós também aprender colocando a matéria entre as mãos para a trabalhar. Trabalho aqui no agrupamento desde 2013. Já como diretor.

**Entrevistadora:** Em relação à preparação para esta avaliação externa, se puder falar um bocadinho sobre como é que se preparou, que documentos é que organizou e que enviou para a equipa de avaliadores?

**E2:** Nós fizemos uma preparação extensiva, do ponto de vista de trabalho em equipa, sempre. Encontrei, curiosamente, quando se começou a trabalhar em sessão externa, fomos notificados que ia haver. Houve uma grande mobilização, até é engraçado, algumas pessoas que eu enfim não quero dizer que não trabalhassem, mas que eu pensei que não teriam tanto desenvolvimento ou tanto empenho ou fariam o seu trabalho, empenharam-se muito. Ou seja, quiseram mostrar na realidade o melhor que se fazia aqui dentro. E foi uma boa surpresa. Acho que foi a primeira grande vantagem. Foi assim, nós podemos dizer mal uns dos outros, mas nós temos de brilhar para fora, não é? Não é? Estamos todos no mesmo navio, somos todos nós, somos a equipagem, vamos dar as mãos e foi fantástico: desde o Conselho Pedagógico ao Conselho Geral, aos diversos departamentos, para que nós mostremos à equipa, que o trabalho é válido, que trabalhamos aqui muito em prol dos alunos, em ambientes educativos saudáveis que possam ter resultados senão excelentes, o melhor possível com o nosso trabalho e com o trabalho de todos os alunos. E o trabalho preparatório foi muito isso não é, portanto, compilar obviamente a documentação, escrita ou em formato digital, mas também que não se façam nada do que não costumam fazer, mas deem a tudo isso um sentido de sistematização. Que seja que seja visto como alguma coisa que está no terreno, que não se vai fazer de modo fantasioso, só para que a visita que vem possa ver, mas sistematizem e nós sabemos, acontece para mim, acontece à Rita, acontece a toda a gente em que estamos a fazer coisas, às vezes temos as coisas um bocadinho desorganizadas, ou sabemos onde é que estão as coisas, mas se vier alguém, dizemos para esperarem um bocadinho. Ali não se podia esperar um bocadinho.

E, portanto, organizámos as coisas, as pessoas tomaram consciência do valor que podia representar para o agrupamento, o olhar de uma visita externa, não é? Ter a consciência de que a luz e a sombra convivem connosco e se calhar precisamos de alguém que saia um bocadinho do círculo para ver onde é que temos de virar depois a seguir mais o projetor para abrilhantar uma área que está mais escura. E tudo isso levou a que, quando foi a organização, depois já mais direta com a equipa, das aulas que foram sendo observadas e que tiveram de ser programadas, tudo isso ocorreu com uma naturalidade, claro que muitos professores e funcionários ansiosos: “ah então como é que é? quando é que é? Como é que vai ser? Aquela ansiedade natural. Para muitos deles foi a primeira vez, mas essa ansiedade natural não

contaminou nada, ninguém se deixou dominar muito por ela. Fomos limando algumas arestas que é importante, não é? Em termos do quadro que se quer apresentar. E depois, obviamente confiamos que as coisas durante o tempo de processamento no local pudessem ter consistência com aquilo que a documentação versava e estava à vista de toda a gente, não é? O projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e seus relatórios. A atividade do conselho pedagógico, o relatório de avaliação interna. Portanto, a panóplia de documentos que são normais existir dentro da escola, não é? Os DAC também.

E depois também foi a própria apresentação que foi feita no dia que foi organizada de modo consistente para que houvesse um retrato preliminar, porque as pessoas que vêm também não conheciam o agrupamento, não é? Envolvendo a comunidade - porque a nossa aposta sempre foi dizer que, se trabalhamos com outras pessoas no exterior e somos reconhecidos por isso, então essas pessoas vêm ter connosco também. E foi muito interessante que participaram: antigos alunos, cursos profissionais, desde o colégio militar, ao Instituto dos Pupilos do Exército, outros agrupamentos, a Câmara Municipal de Lisboa, a PSP, o auditório estava a abarrotar pelas costuras com as cadeiras também à frente com tudo.

Eu lembro-me do [inspetor da IGEC, membro da equipa de avaliação externa], no dia da apresentação, estava um bocado preocupado com o tempo, a dizer que estava um pouco admirado (riso). Mas pronto, acho que valeu a pena. A apresentação foi viva. Não quis estar ali a brilhar sozinho, a discursar, quis que outras pessoas viessem falar. A principal, tinha que ser eu, para apresentar as pessoas, mas houve intervalos de participação de alunos, de professores, de outras instituições. Foi realmente um momento muito bonito, de apresentação. Eu fiquei muito, se posso dizer assim, orgulhoso daquilo que a comunidade se empenhou para mostrar e acolher quem nos visita, não é? Visitas que vêm com uma missão de um olhar crítico e construtivo também, obviamente também nunca perdemos essa dimensão e a equipa também nunca perdeu essa dimensão. E que é importante, não é? As coisas só melhoram colaborativamente e não isoladamente, seja com que instituição for.

Obviamente que foi tempo de pressão e trabalho, é normal e faz parte. Calma, não é a queda do Império Romano do Ocidente, não é? (riso). Portanto, a inspeção é um órgão, que colabora com a escola e tem uma componente formativa. E não se compreende de outra maneira. Porque, como não vivemos num Estado policial. Felizmente, as instituições do Estado que colaboram umas com as outras, não têm que ter essa aura: “ah, você fez-me mal, vou matá-lo!”. Encaro sempre, qualquer instituição que trabalha connosco, não é? Inclusive os Ministros,

que já conheci vários, portanto, **falo com eles no sentido construtivo**, não é? Falo com eles no sentido construtivo, com todos Ministros, Secretário de Estado.

O processo interno, dentro do agrupamento, foi de uma semana. Começou com as observações. Particpei na última entrevista com a direção, e durante todo o processo, na comunicação com a equipa de avaliadores.

**Entrevistadora: Qual foi a sua perceção, após esta semana de intervenção da equipa de avaliadores, como é que os professores se sentiram após esta intervenção?**

**E2:** Houve alguns sentimento e comentários durante toda a semana, não é? Portanto, vinham logo ter umas pessoas que sentiram muito nervosas e que vieram dizer, “Ai, eu estive ali naquele painel. Eu senti-me muito nervoso”.

O [inspetor da IGEC, membro da equipa de avaliação externa] é uma pessoa extremamente acessível, gosto imenso de falar com ele. Ele também já foi diretor de um agrupamento, então sabe também as dificuldades que vive no terreno e, portanto, vêm sempre também com o intuito de tentar ver e construir alguma coisa com as escolas.

Porque a ansiedade também leva a que a pessoa queira expressar-se, nas entrevistas, quando houve alguma coisa que parece que não está tão clara e, portanto, toda a gente devia falar. Algumas pessoas falavam mais, eram os porta-vozes, depois a personalidade de cada um. No final ficou tudo foi expectante do resultado do relatório.

**Entrevistadora: E como é que foi esse processo depois de receber o relatório?**

**E2:** Depois, quando ele foi analisado no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral. Depois diversas áreas manifestaram-se e eu redigi um contraditório de discordância sobre a questão da avaliação interna, de autoavaliação.

Basicamente porque todas as áreas que em que nós trabalhamos são exaustivamente refletidas, não é? Nós refletimos muito sobre aquilo que fazemos muito mesmo, sobre aquilo que fazemos.

É óbvio que num relatório pode não haver, e essa alguma coisa que foi apontado, que era a não clareza de uma relação causa-efeito entre a análise e uma outra medida que podia ser tomada. Embora estivesse no terreno o resultado de tal. Não é o resultado de, mas devia estar lá, de forma mais clara. Por exemplo, houve este efeito, com este resultado. Foi este, portanto,

uma espécie de bula do medicamento. Identifica-se o problema e depois o resultado esperado é este, mesmo que haja algum efeito secundário.

E, portanto, o contraditório tem muito a ver com isso, porque penso que o ‘bom’ não reflete aquilo que é também a nossa exigência para conosco próprios, sobre o trabalho que realizamos. E também há mais termos de comparação noutros casos, nós tivemos menos termo de comparação porque fomos logo os primeiros a ter a atividade, mas pronto, passando sobre isso ao contraditório, não foi acolhido pronto, tudo bem. Não, nos machucámos por isso. Continuamos a trabalhar, continuamos a fazer as coisas como achamos que está bem, fizemos alguma coisa de mais sintética agora, em vez de estar muita, muita análise, dispersa o relatório. É engraçado que o relatório é a expressão no papel daquilo que já se é debatido ao longo do ano, porque o conceito pedagógico debate os departamentos debatem, os grupos debate, e vamos refletindo, portanto, quando sai no papel, a reflexão já foi feita e nós já estamos a operar de acordo com essa reflexão. Portanto, o relatório saiu um mês ou 2 depois, e, para nós, é menos importante, estar expresso do que estar em efetividade a partir da reflexão.

**Entrevistadora: Obrigada, agora em relação aos processos de melhoria. Podia falar um pouco sobre o plano de melhoria. Como é que foi pensado pós avaliação externa?**

E2: Sim, sim, o foco é sempre a melhoria do serviço educativo na vertente académica, que é aquela que depois implica resultados escolares, não é? Na resposta a algumas necessidades detetadas na comunidade: por exemplo, entrámos em alguns projetos como um projeto de mandarim; estendemos o espanhol como a continuação que não existia; entrámos no projeto *Cambridge* de latim e de línguas e culturas clássicas; diversificámos a oferta - ainda agora este ano entrou mais um curso na área de informática - porque achámos que as dificuldades que alguns alunos sentiam na programação podiam ser colmatadas com um outro curso, que são sistemas, portanto mais uma coisa ligada ao *hardware* e à implantação desse *hardware* e desenho de *hardware*; iniciámos o curso de saúde, por exemplo, que era uma coisa que há 4 anos não existia; há o curso de auxiliar de saúde com belíssimos resultados. E estes são exemplos de ir ao encontro de necessidades manifestadas pelos alunos, diversificando o portfólio para a melhoria do serviço prestado, sendo mais abrangente e mais ligado àquilo que os alunos podem gostar e procurar.

Por outro lado, também ter uma melhoria nas práticas. Por exemplo, fazendo um projeto digital consistente, o PADE, com intervenção em sala de aula, tendo uma melhoria da utilização de recursos em sala de aula e o digital como recurso e não como panaceia. O digital como

recurso também é importante. O investimento em algumas áreas de melhoria das instalações e melhoria dos equipamentos, porque isso também é importante para os alunos: desde o mobiliário que não existia, por exemplo, em algumas áreas, desde a melhoria do auditório, porque fazemos muitos espetáculos, que temos o curso de teatro para toda a comunidade, era melhor dar este também um fôlego de instalações daquela área; a relação com a comunidade, nomeadamente alguns alunos de vários cursos, também servem a comunidade, ainda agora vão a um agrupamento de escolas de Alvalade, dar apoio a eventos da Direção-Geral de Educação ou da Câmara Municipal de Lisboa ou de entidades externas que nos pedem participando em várias iniciativas e, obviamente, privilegiando sempre o trabalho de equipa, também ouvindo os alunos, melhorámos essa questão de fazer assembleias de alunos mais frequentes. Já se fazia, menos sistematicamente. Embora, no final do ano, se fizessem inquéritos de satisfação. Nós fazemos inquéritos próprios, que tratamos com as dinâmicas que sabemos existirem, com as necessidades que sabemos existirem, e com aquilo que são os nossos alunos e aquilo que necessitam, alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, outras entidades que respondem para que nós possamos dizer assim: “isto está a correr bem, isto está a correr mal”, portanto isso foi bom também da Avaliação Externa.

Porque nós tínhamos uma avaliação, que era da Fundação Manuel Leão, mas como era muito estereotipado, aquilo era para todas as escolas, não integrámos connosco e, portanto, faz parte da autoavaliação. Os nossos próprios inquéritos e o tratamento desses próprios inquéritos. Então, faz parte da nossa própria autoavaliação, os nossos próprios inquéritos, e o tratamento dos nossos próprios inquéritos. E adotámos o modelo da IGEC, com algumas adaptações à comunidade e à nossa realidade. Portanto, também foi um bom reflexo da avaliação externa. Foi dar-nos instrumentos que até permitem comparar a prazo com aquilo que foram as respostas da avaliação externa. Portanto, agora fazemos uma ligação e um despiste das áreas, para haver uma continuidade de análise, para não estarmos a perguntar coisas diferentes, não é? Isso é que é interessante.

**Entrevistadora:** Constatando que tiveram *muito bom* no domínio dos Resultados, na avaliação externa, e ontem também em conversa com o [inspetor da IGEC, membro da equipa de avaliação externa], ele disse-me que tinha acesso, na altura, ao infoescolas de 2016 até 2019. Portanto eu agora indo ao *site* Infoescola são outros anos, portanto, agora existem outros dados, mais recentes, que eles não tinham acesso na altura, portanto, penso que é a partir de 2020 até agora. E reparei que os resultados infoescolas, comparativamente com a média nacional, estão até um bocadinho abaixo nos 3 ciclos e

**no ensino secundário e nos cursos profissionais.**

**E2:** Sim, então, nos cursos profissionais é muito complicado ver ali o sucesso, e eu vou dizer porquê. Na altura, expliquei: os resultados do Infoescolas baseiam-se no final de cada ano letivo. Enquanto os cursos profissionais não podemos vê-los antes do primeiro período do ano seguinte, porque ainda temos épocas de exames de conclusão. E se a Rita vir, por exemplo, em Julho tem umas taxas de conclusão de 50%, se formos para outubro, que é a última época de exames do ano letivo anterior... e isso foi levado em consideração pela equipa, e nós temos ali taxas de conclusão já muito mais satisfatórias, não é? Já muito mais satisfatórias. O infoescolas não tem isso em consideração, porque é por ano letivo. E, portanto, é complicado ver qualquer estatística no infoescolas. Depois também há outra coisa, no ensino profissional: as taxas de conclusão do ensino profissional, eu nem sei, vou dizer uma coisa politicamente incorreta, são muito contaminadas pela conclusão do ensino privado, nas escolas profissionais. E as escolas profissionais têm um sucesso extraordinário. *Eu* não acredito naquele sucesso... *Eu* não acredito... e a melhor prova que não acredito é que alunos nossos, que terminam e vão a concurso entre aspas na área do turismo, com alunos das escolas profissionais. Portanto, algumas das famosas, os nossos ficam sempre e eles não ficam. Por isso eu não acredito em sucesso fabricado. Ah, não acredito em 90% de sucesso, 100% de sucesso no ensino profissional como muitos apresentam. *Eu* não acredito, e bastava depois chamar esses alunos para fazerem aqui alguma prova connosco a nível do mesmo curso profissional que nós temos e caíam logo, morriam logo. Via-se logo que era que era falso. Mas a média nacional, no infoescolas, é contaminada por isso. Nós temos curso auxiliar de saúde: todos os que terminam estão empregados com contratos indeterminados, por tempo indeterminado, nos melhores hospitais privados de Lisboa; todos os de informática, os empregadores querem logo contratá-los ainda estão a fazer FCT. Nós é que não deixamos, evidentemente. Todos impecáveis, entram no ISEL, entram no Instituto Superior Técnico, entram na faculdade de Ciências. E eu digo assim, então qual é o sucesso? Não é isso, é sobre cada sucesso real, não é? A equipa de avaliação externa teve isto em consideração, de certeza, porque eu disse exatamente isto, na altura. *Eu* posso pedir aos coordenadores de curso a empregabilidade e é 100%.

**Entrevistadora:** Eles não conseguem é acabar em 3 anos...

**E2:** Exatamente é isso mesmo, é isso mesmo, mas quando acabam, acabam a sério. Acabam profissionais, não acabam um curso profissional, eles acabam profissionais do ofício. Isso é muito importante. Há uma diferença abissal, e eu conheço muitos cursos profissionais. Eu conheço muitos alunos formados em cursos profissionais. E eu orgulho-me muito, vamos ali às feiras do técnico e alunos nossos do 12º ano, do terceiro ano do curso profissional e alguns até do segundo ano, há professores do Instituto Superior Técnico. E agora vem cá um por acaso da equipa de ligação externa é do técnico. E alguns professores do técnico estão a vê-los trabalhar em *hardware* e programação e dizer eles sabem mais do que alguns dos alunos que estão no segundo ano do técnico.

É mais do que acabar um curso profissional, é ter uma profissão à partida em que pode ter sucesso, que é uma coisa completamente diferente, mas pronto, porque é óbvio que as taxas de 80 a 100% de conclusão do ensino profissional em 3 anos. Rita, é só mentira. As taxas de sucesso de 80%, 90% é, olhe como dizia o Ricardo Araújo Pereira, é gozar com quem trabalha. E depois [os cursos profissionais] têm de mostrar estes resultados por causa do financiamento e dessa coisa toda... Nós sabemos isso perfeitamente e por qualquer desses. E esses de 80 a 90% do sucesso tragam os alunos para cá para se confrontarem com os nossos, depois apanhavam uma vergonha das antigas.

Bom, sobre os outros cursos, nós temos aqui uma contaminação terrível, que aliás em todas as escolas isto pode acontecer; há 2 fatores aqui nas nossas escolas: um a questão da interrupção de COVID, isto foi absolutamente catastrófico. E é catastrófico a seguir. A segunda coisa tem a ver com a instabilidade do corpo docente, perdemos muita gente em termos de aposentação e a rotação a que é sujeito o corpo docente hoje e a entrada de pessoas. E vão fazer-se, mas neste momento são muito inexperientes. E isto veio contaminar tudo isto, veio contaminar tudo isto, e depois aquilo que perpassa no ensino e que é debatido por todos os especialistas que têm a ver com alguns fatores, que são fatores familiares, fatores de contexto. E de valorização ou não da formação académica. Tem havido por parte de muitos, não estou a falar dos alunos de topo, esses costuma ser que até sem professores aprendem. Estou a falar da valoração que é feita pelas famílias e dos próprios alunos das dificuldades. Nós estamos num território um bocadinho vulnerável nesse aspeto, do ponto de vista da social, a entrada também de muitos alunos estrangeiros. Nós só aqui [na Escola Sede] temos 26 ou 27 nacionalidades diferentes. No total do agrupamento, anda na casa dos 50, portanto tudo isso também contamina muito o resultado. A série muito constante de alunos portugueses, alunos com alguma

regularidade e apreciação da escola, também com alguns encarregados de educação de modo mais estáveis, com a escola de modo mais estável e ainda de ascensor social, essa dinâmica está a perder-se, e não só está a perder-se aqui como está a perder-se em muitas áreas escolares do país.

Um dos fatores mais fundamentais, no entanto, tem a ver com a estabilização do corpo docente, que não está nem de longe conseguida, e temos tido, por exemplo, em 21-22 e 22-23 e também da 23-24, tivemos muitas falhas de lecionação, muitas falhas de lecionação, a juntada a saída de um período pandémico, em que houve uma espécie de recuo do compromisso com a escola, porque, enfim, à distância, uma à distância de acompanhamento, nós temos aqui fatores que levam a situações muito complicadas, não só connosco, mas em muitas áreas à volta vi, se falar com muitos diretores, isso acontece. Depois, as comunidades como a nossa vivem em meios urbanos, que, ao fim ao cabo, parecem mais concentrados, mas do ponto de vista da coesão, são mais dispersos. Ou seja, tenho alunos de muitas áreas: tenho alunos da margem sul, tenho alunos da Amadora, tenho alunos de todo o lado, acaba por criar também um fator de menos efetividade dos resultados, e é o que se tem visto. E a sociedade portuguesa está a sofrer com isto, de algum deslaçar até social.

E, embora o nosso ambiente seja um ambiente pacífico, muitos colegas, aliás, muitos professores vêm para aqui, choram que se têm de ir embora, porque acham que que o ambiente é absolutamente pacífico, não é? Onde é que se nota maior instabilidade comportamental? Isto também tem de ser refletido externamente, pelo Ministério e por outros por outros agentes, nota-se maior instabilidade comportamental no ensino básico a nível do terceiro ciclo. Nós no primeiro e no segundo ciclo temos resultados escolares muito bons, mas temos mesmo, no primeiro ciclo noventas e muitos. O próprio segundo ciclo também não é nada mau. [ao olharmos para os gráficos do infoescolas] Olha ali 90% não é? E 94% quer dizer, são uns resultados extraordinários, não é?

O problema da equidade tem muito a ver com a dispersão social, a dispersão social e a quantidade de alunos que nós temos com necessidades educativas especiais, com adaptações e com mesma, com algumas medidas universais que acabam por ser um reflexo de dificuldades no acesso às aprendizagens, mas com os universais, tem vários calibres, tem vária calibração.

O secundário, ultimamente, o que é que tem assistido, muitos alunos que a meio do ano querem mudar de área, alguns até querem repetir o ano, e acabam por criar aqui algum

empecilho do ponto de vista do sucesso, não sendo uma coisa dramática. Não sendo uma coisa dramática, notou-se na realidade, nos últimos anos. E volto a dizer não, no primeiro e no segundo ciclo, enfim, mas no terceiro ciclo e no secundário alguma descida, não é?

Mas tem muito a ver com isto, há muitos alunos que estão menos vocacionados em cada área e depois às tantas, querem ver se agora nos exames, há muita luz a querer fazer exame de outra disciplina, ainda hoje recebi mais não sei quantos, e estão a estudar por eles, porque não se estão bem com o curso, sendo que o principal fantasma é a matemática e a física e a química.

Mas comparar isto, nós aqui levávamos as coisas de modo regular. A partir do momento em que a escola em que sentiu esta disrupção toda... Os adultos sentiram. Nunca houve, portanto, a seguir à pandemia, nunca houve tanto divórcio, a taxa de divórcios subiu exponencialmente, subiu exponencialmente. É só para dar uma ideia, as dificuldades económicas das famílias. Porque há dificuldades e dificuldades.

Quando se fala no ASE, genericamente, fala-se só do auxílio económico e o resto dos auxílios? E aquilo que é o auxílio a determinado tipo de famílias, não é? Isto não tem nada de racista que eu não sou. É não é indiferente ter ASE numa zona mais rural, com uma população toda ali à volta, embora pobre, do ASE da cidade. Em que, na cidade, uns vivem no Bairro da Boa Vista, outros vivem na mina, outros vivem na Damaia, outros vivem em Almada, outros vivem em Campolide. É completamente diferente e, portanto, não vale a pena dizer que para o mesmo contexto, porque são contextos completamente incomparáveis. E não é não é comparável a uma escola um agrupamento de 400 alunos com agrupamento com o nosso ou de Benfica, ou seja, o que for ou o agrupamento, como o 'Vinioso' que tem 200 e poucos alunos, o agrupamento não é.

E não ver este elefante dentro da sala, tratar tudo por igual, dizer: estão no mesmo – não, não estão no contexto esperado. Isso é tudo falso para mim. O que o que é interessante é a distribuição, a própria distribuição social. Uma coisa é um auxílio económico. O dinheiro lança-se dinheiro, dá-se o apoio, os livros ec, etc e quem é que está do outro lado a receber o apoio? Que efetividade é que esse apoio vai ter?

Como um colega meu dizia, podemos fazer o pino, a outra parte tem que responder e em muitos contextos, a outra parte não responde e não valora, e as famílias urbanas, de classe média baixa e baixa, não estão a valorar a escola como antigamente. Antigamente, essas

famílias valoravam, olhavam e diziam, ‘filho estuda, estuda para seres alguém’. Agora não, o que os pais querem é que o aluno passe e que esteja aqui guardado.

**Entrevistadora: Pois, é um esforço da comunidade toda.**

**E2:** Exatamente, por isso é que nós vemos, em comunidades mais pequenas, no interior do país, do norte também, os próprios professores convivem ali no mesmo café, coisas, família – ‘ai que vergonha, portaste mal’. Aqui não, aqui a família, as famílias dos mais relapsos, quando vêm, vêm a discutir com a escola

Quando passam para o secundário, os pais urbanos praticamente deixam de vir às reuniões de pais. Eu tenho aí reuniões de pais em que, de 25 alunos, vêm 2 encarregados de educação. Por mais que nós nos esforcemos.

**Entrevistadora: Pois, apesar de até haver um grande reconhecimento da comunidade, acabam por estar desinteressados, apesar de reconhecerem que há um grande reconhecimento, por exemplo, da direção.**

**E2:** ‘Eles que tratem, é para isso que são pagos’...E isso prejudica os miúdos mais velhos, claro. E muitos miúdos que estão com problemas psicológicos ou por separação das famílias ou por angústias hoje ligadas às redes sociais... isto é um combate insano. E obviamente que, em agrupamentos muito grandes, a pessoalização, o chegar aos miúdos, é um bocadinho mais difícil, não é?

Por exemplo, um diretor de um agrupamento com 200 alunos ou 400, ou de uma escola não agrupada... E isto não são desculpas! São apenas pontos para reflexão. Em que a pessoa está no mesmo edifício, sai ali do gabinete, visita quase todas as turmas num bocadinho. Bate à porta ‘tal tal tal’... Aliás, eu fui diretor de uma assim, e visitava quase todas as semanas as turmas. Eles até se levantavam quando eu entrava, não é? Tudo isso contribuía para o espírito de corpo, portanto, aqui o Ministério não se pode eximir de uma responsabilidade monstruosa que foi o ter feito este autêntico ‘navio cruzreiro’, que ao mesmo tempo tem ao lado uma chalupa, os outros são um cacilheiro, isto na viagem marítima, os outros são um iate... E depois, como é que se compara isto tudo? Cuidado com as comparações.

E a estatística diz uma coisa, é cretino nós compararmos o incomparável. E depois arranjam essa coisa de ‘no mesmo contexto’, mas não pode ser, porque a própria realidade desmente isso não é.

Até nos últimos estudos. Ainda há pouco, há 2 ou 3 anos, aquele estudo extenso da Universidade do Porto remeteu uma grande percentagem do insucesso escolar, ligado ao *background* da escolaridade das condições das famílias. E isso é mais do que claro e não oferece discussão. E não é propriamente o ASE ou a ação social escolar que vai eliminar esses fatores de disfunção não é porque, como enfim, o dinheiro pode ajudar, mas não traz felicidade.

E eu, apesar de ser diretor de uma casa destas tão grande, eu sou o primeiro opositor desta solução deste tipo de agrupamentos. Porque os agrupamentos quando foram criados, eu estive uma vez a falar diretamente com a doutora [X] que foi a pessoa que iniciou este movimento, e a ideia dela, segundo ela me expressou, e era verdade e todos nós compreendemos, era tirar comunidades do isolamento. Claro que havia escolinhas muito dispersas. Escolas do primeiro ciclo com 9 alunos... E também me disse na conversa, isto foi antes da pandemia, e ela disse-me ‘se eu soubesse o que sei hoje, não tinha tirado isto da gaveta’. Porque ela viu que o aproveitamento desta medida foi apenas com o intuito logístico e administrativo da solução criada e que toca de fazer estas...

E, assim, nota-se a impessoalidade – a educação, como dizia o Professor Nóvoa, a educação não dispensa nem nunca pode dispensar o humano. A educação é, não quero dizer 100%, mas quase, relacional. E em estruturas educativas, criar quase impessoalidade relacional dispersa, e o nosso esforço aqui tem sido mesmo assim, conseguido, de criar um espírito de agrupamento, porque também o grande risco é cada um trabalhar para o seu lado e não queremos correr esse risco.

O ambiente profissional dos professores já é complicado... e eu não me tiro da equação. Agora imagine num navio destes... 3000 alunos, 4000 alunos, tudo disperso, de realidades diferentes. É um trabalho insano... juntar a isso, a carga, obviamente burocrática administrativa, que vêm de fora, nomeadamente do Ministério da Educação e dos seus Apêndices, não é? É um bombardeiro a descarregar carga todos os dias sobre nós.

E a coisa que mais me atrai na educação é a relação pedagógica. Como a qualquer diretor, queremos isso, e muitas vezes estamos transformados, por conta desta situação monstruosa, como mangas de alpaca. A Rita sabe se em mangas de alpaca, não é? Os antigos

escriturários estavam ao balcão, e só faziam aquilo dia e noite para preencher um livrinhos de contabilidade... e eu não posso descurar essa área, como também não posso descurar a pedagogia. Temos uma equipa, felizmente, muito dedicada, porque eu gostava de conhecer, como conheci em tempos, quando não era agrupamento, eu conhecia o nome dos alunos quase todos, como diretor!

Por isso é que eu mantenho o gabinete aberto a ver se vêm ter comigo, porque eu não posso ir ter com eles. E não consigo ir à [Escola de 2º e 3º ciclo] e não posso ir ter ao primeiro ciclo, portanto, é muito, muito difícil para um diretor, e muitos diretores diriam isso, encarar a impessoalidade com que hoje somos obrigados, obrigados, a exercer diariamente o cargo que ocupamos.

**Entrevistadora: Só para terminar, se puderem só numas palavras, dizer o seu papel no processo de avaliação externa.**

**E2:** O meu papel foi com a preparação foi coesão da equipa e foco, coesão e foco. No durante, não é, animar e mobilizar - para o que se estava a passar e para o cuidado que temos que ter sempre em apresentar o melhor de nós. E no final a reflexão sobre os resultados.

**Entrevistadora: Fantástico, e o seu papel no processo de autoavaliação deste agrupamento com o pós-avaliação externa.**

**E2:** O meu papel foi a da reflexão, sempre, nas com estruturas e nas estruturas, de modo a identificar pontos menos felizes que possam ocorrer, apreendendo também aquilo que foi o relatório e vendo lá está, vamos perguntar, não me satisfaz com algum resultado daqui há lá em baixo, obviamente que não, e queremos trabalhar para que ele, aliás, a perspetiva que ali temos na melhoria é sempre com o foco numa situação melhor e queremos alcançar melhores, quando não é possível numas áreas pode ser noutras e esse esforço é um esforço partilhado.

E parte sempre de uma coisa: há um órgão aqui que reflete muito sobre as situações e que decide muito, que é o Conselho pedagógico. O Conselho Pedagógico é um órgão estruturante, de modo que se possa identificar todas as possibilidades de melhoria, todas as falhas, e identificando quem são atores privilegiados, quer naquilo que é a falha, quer naquilo que é a ação de melhoria futura. E também o Conselho Geral tem colaborado muito com as associações de pais – só para lhe dar um exemplo...

**Entrevistadora: Ainda há pais interessados!... (riso)**

**E2:** Sim, sim, mas não são muitos!... Não são muitos. Ele há pouco disse a contrário, do dia a dia, mas depois temos algumas associações de pais, do primeiro ciclo e aqui no secundário. Na [Escola Sede] não há associação de pais, por mais que nós labutemos que haja. Eu já tenho incentivado – “apresentem uma lista!” – até eu próprio não, não, não tenho que fazer isso, mas já tenho, não é?

Por exemplo, agora com as obras da [Escola de 2º e 3º ciclo], os pais têm ajudado muito, falando também com a Câmara, falamos a uma só voz com as entidades de modo a melhorar o espaço educativo da escola. E isso é bom e com contributos também não é, compram coisas, fazem umas feirinhas lá, vendem coisas, compram algumas coisas para a escola, pintam... Chegamos ao secundário, é como se os pais a partir dos 15 anos picassem os filhos na cabeça... “agora vai”, como as galinhas fazem aos pintos, pronto – “agora já podes cuidar da tua vida, já vais à procura do milho sozinho.

Há uma separação pela idade, não é? E também porque alguns adolescentes também não querem o pai na escola, não é? Alguns adolescentes, o pai deixou ali ao fundo e ele vem a pé, a pé, a pé, a pé, a pé – aquela vergonha tonta da adolescência, não é que vai passar! É a doença que passa um bocadinho mais tarde, é a vergonha humana... E os pais levam tudo isso à letra, em vez de dizer assim, meu amigo está bem, não preciso que vás lá falar comigo dentro da escola, mas eu vou falar com a tua professora, eu vou às reuniões de pais, eu vou colaborar com a escola e isso faz falta e é nas cidades que isto acontece, nas cidades grandes que isto acontece.

Se for para comunidades como Vila flor, para, Évora, para Serpa, os pais estão lá. Estão lá porque vivem todos ali, a Comunidade, o que é a Comunidade ali, quais são os centros de vida da Comunidade? É a associação recreativa, é a escola, é a Igreja, são estas e outras dinâmicas, a Filarmónica... Eles vivem todos juntos, vivem na escola, vivem com as famílias, vivem na Filarmónica, vão todos à missa ou às celebrações? Aquilo vive tudo ali, que são meia dúzia de gatos pingados, não é?

Nós temos tantos alunos, se calhar, como alguns concelhos do país. Alguns conselhos de população inteira, não é...

## **Anexo 6. Transcrição da Entrevista à Anterior Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do AE-LX1**

### **Transcrição**

**Entrevistado 3 - [E3] - Coordenadora da equipa de Autoavaliação do AE-LX1**

**Data: 24/04/2025**

**Local: Escola Sede do Agrupamento**

**Duração: 00:52:54**

**Entrevistadora: Se puder apresentar-se, os cargos que desempenhou, aquilo que desempenha agora.**

**E3:** Sim, portanto, eu fui coordenadora da equipa de avaliação interna desde talvez do ano 2016/2017, eu não me recordo muito bem até 2021/22. Portanto, na altura que tivemos a avaliação externa, era eu a coordenadora da equipa da autoavaliação, quando eu comecei não havia nada, portanto, tive que ir à procura.

**Entrevistadora: Não havia nada em que sentido?**

**E3:** Também o agrupamento era relativamente recente, não havia nenhum documento, como depois apareceu o relatório. Foi a altura em que depois começámos, foi exatamente nesse ano 2016/17, penso eu, que começamos com a parceria com a Fundação Manuel Leão, da avaliação externa. Era o programa AVES. O programa AVES consistia numa aplicação de uns testes, e aí avaliava a parte dos conhecimentos aos alunos e esses testes eram aplicados ao ciclo, e ao primeiro ciclo era o terceiro ano e era português e matemática; no segundo ciclo era o quinto ano, também português e matemática. No terceiro ciclo era o sétimo e tinha várias disciplinas. E depois era o ensino secundário, no décimo ano, o português e a matemática, mas o décimo regular e o profissional.

Agora o que é que acontecia, aqueles textos eram em papel e percebemos ao longo dos tempos, que eram sempre os mesmos. E que os alunos, ao perceberem que não tinham qualquer impacto na avaliação interna, não respondiam de forma mais adequada e também não é. E

também muitas vezes, percebemos que depois eles eram analisados por cada grupo disciplinar, porque, no caso do sétimo ano, era aplicado a português, matemática, inglês, história e ciências e que muitas vezes não estava de acordo com o programa de cada uma das disciplinas. Portanto, não era adaptado.

Também quando vinham os resultados, o relatório desses testes não era muito fácil de interpretar, o que acontecia é que a equipa, na altura, nós fazíamos outro tipo de interpretação, tínhamos que encontrar ali uma escala entre 1 e 5 e fazer a transformação, porque aquilo vinha tudo em termos percentuais, mas que não se entendia muito bem. Tínhamos que fazer para perceber a taxa de sucesso e de insucesso em cada uma das disciplinas. E depois, no final do ano, já existiam os inquéritos de satisfação à comunidade que eram aplicados também aos encarregados de educação, a todos.

A Fundação era paga pelo agrupamento, era tudo a iniciativa do agrupamento. E a parte da Fundação Manuel Leão fazia apenas a aplicação desses questionários. Primeiro, a parte dos conhecimentos, dos testes dos conhecimentos aos alunos e depois mais para o final do ano, os questionários de satisfação à comunidade.

Que depois enviavam-me para nós e a equipa da autoavaliação é que fazia a análise, identificando, lá está, os pontos fortes, os pontos fracos e sempre as propostas de melhoria.

**Entrevistadora: Mas acharam então que não era adequado.**

**E3:** Achámos, quando eles tentaram, no ano que eu penso, eu não me recordo muito bem se foi 2018/19, se foi 2019/20, que foi quando deixamos de usar, de trabalhar com o programa AVES, porque eles tentaram fazer os testes em formato digital, e o que acontece é que não correu nada bem, porque enviaram os códigos errados aquilo foi sim, não correu bem e, portanto, tentámos a aplicação, mas nem conseguiam abrir os códigos não funcionavam e, portanto, nesse momento acabou, acabou pronto e passámos então a apostar também nós, e aprendendo com o modelo do IGEC, adaptámos os questionários.

**Entrevistadora: Isso já foi pós-avaliação externa de 2021?**

**E3:** Não, não. Nós tínhamos já uns questionários. Já tínhamos feito uns questionários e depois melhorámos e adaptamos, usando o modelo do IGEC.

Eu sou professora do agrupamento, portanto, eu era a coordenadora da equipa de autoavaliação, depois, no ano de 2021/22, eu passei a coordenadora da [Escola de 2º e 3º ciclo].

E foi por esse motivo, então que assumiu a equipa de autoavaliação, a Professora [X], que não está no agrupamento, portanto, eu ainda fiz a transição. Eu fiz a transição entre: tenho aqui 2 modelos de relatório, tenho os relatórios anteriores aos de 2021/2022 da inspeção. Eu ainda fiz a transição, portanto, este de 2021/22 ainda fui eu que o iniciei, porque o relatório é sempre feito em relação ao ano anterior, portanto, eu ainda iniciei este novo modelo, que depois passei a pasta para a Professora [X].

Portanto, ainda me recordo um pouco, mas se me quiser ir fazendo perguntas, eu depois de manhã tive aqui a olhar, e o que é que eu vejo aqui, em termos de metodologia, ela continua a ser a mesma, portanto, porque se faz a análise dos resultados por ciclo e por disciplina. E aqui, aquilo que a equipa da avaliação interna usa é a avaliação interna e externa. Na avaliação interna são utilizados todos os dados que são feitos, os relatórios que são feitos pelos coordenadores de ano. E aí eles fazem análise de resultados por período letivo e apresentam no tal Conselho pedagógico.

**Entrevistadora: Há coordenadores de departamento e de ano? São diferentes?**

**E3:** É são diferentes, portanto, os **coordenadores de departamento**, em cada departamento existem os vários grupos disciplinares, e analisam a nível dos resultados escolares, do sucesso dos alunos, do insucesso, as causas, a identificação de medidas de superação dessas dificuldades, e que também são responsáveis por toda a parte que diz respeito à programação de cada uma das disciplinas, aos critérios de avaliação, por aí fora.

E depois existem **os coordenadores de ano ou de diretores de turma**. Porque no caso do primeiro ciclo, são os coordenadores de ano, não é, da coordenação do primeiro ciclo. Depois, nos outros anos, nos outros níveis de ensino, temos o coordenador do segundo ciclo, que é também coordenador dos diretores de turma, coordenador do terceiro ciclo, que é coordenador dos diretores de turma e depois do secundário regular e do secundário profissional.

E antes, ainda tínhamos o ensino noturno até há cerca de 1 ou 2 anos, foi quando terminou. Que também tinha assento no pedagógico, todas estas pessoas têm assento no pedagógico, portanto, é o diretor, o subdiretor, todos os coordenadores de departamento, os coordenadores ou diretores de turma ou de ano e ainda a coordenadora do PA. Na altura eu acumulava, eu era coordenadora do PA e da avaliação Interna, portanto, eu fazia isto e o relatório do plano anual de atividades.

Entretanto, depois isto foi separado, quando eu passei para a coordenação da escola, a Professora [X] passou a ser coordenadora da avaliação interna e outra pessoa ficou dedicada ao plano anual de atividades.

Ah, então, em termos de metodologia, continua a ser a mesma. Portanto, a análise dos resultados a dizer a nível interno, que se baseiam muito na reflexão feita pelos grupos disciplinares, pelos coordenadores de diretores de turma ou de ano, e até no próprio Conselho de turma, os conselhos de turma identificam sempre os alunos que tenham insucesso algumas disciplinas ou mesmo que apresentem grandes dificuldades a nível comportamental e todas as medidas depois que daí advêm. Portanto, tem em conta essa análise dos resultados e depois tem em conta a avaliação externa. A nível ou das provas de aferição ou dos exames finais ou provas finais, e o infoescolas também, e depois faz uma comparação, faz sempre uma comparação ali a nível da evolução em comparação com os anos anteriores.

E depois para avaliar, era o que eu estava aqui, a complementar há pouco, para avaliar o nível de satisfação da comunidade, são aplicados os questionários. Mais ou menos é nesta altura, há-de ser agora em maio, a equipa da autoavaliação, pega sempre nestes questionários – na altura ainda fui eu que estava na equipa, quando foram feitos, adaptando os da IGEC e faz um formulário online, que depois envia-se o link ao diretor e passa para todos os encarregados de educação, os alunos, o pessoal docente e não docente. Aquilo que se verifica é que muitas, algumas vezes, não existe grande participação, e depois também vemos muito um dos pontos das fragilidades ou dos aspetos a melhorar, que são indicados pelos encarregados de educação muitas vezes é a comunicação, mas acho que isso da mesma forma de comunicação, não é. Porque dizem que muitas vezes não conseguem dar a sua opinião, mas através destes questionários é mesmo o questionário de satisfação.

**Entrevistadora: Lá está, às vezes dá-se oportunidade e depois não se aproveita...**

E3: É, eu lembro que na altura dos outros não havia assim uma percentagem muito significativa em termos de percentagem de respostas. E depois são identificadas as áreas de sucesso, as áreas a melhorar e indicadas também as medidas a implementar, do plano de melhoria.

**Entrevistadora: Agora aqui, portanto, relativamente a esta avaliação externa de 2021, se puder falar um bocadinho, como é que se adaptou enquanto coordenadora na altura? Como é que fez essa gestão para receber a equipa? Portanto, sei que houve um**

**conjunto de documentos que entregaram no início. Houve uma apresentação feita antes das observações e depois das entrevistas em painel. E pronto, como é que foi essa preparação a partir daí, do ponto de vista da equipa de autoavaliação.**

**E3:** A equipa da autoavaliação acabou por entregar os documentos que já realizava, não fizemos nada de novo preparado para a inspeção, portanto, tudo o que foi entregue já existia. Portanto, em termos de documentos, tínhamos o relatório final da avaliação interna, foram entregues daquele ano e dos anteriores, para a inspeção, entregámos todos os que já tinham sido feitos; o relatório da avaliação do plano anual de atividades, e depois tivemos um painel que foi a inspeção que escolheu as pessoas que iriam... ou talvez tenha sido o diretor, que iriam representar.

Só que foi uma situação também um bocadinho complicada, porque foi uma altura em que a equipa de autoavaliação não tinha as pessoas que pertenciam, não estavam já na escola, ou porque tinham ido para outra escola para fora ou aposentada. Portanto, no fundo, eu é que acabei por ser mais questionada, porque era quem estava mais dentro da questão relacionada com a avaliação interna. E, portanto, tivemos reuniões com a equipa, mas apenas no sentido de preparar, mas aquilo que foi dito já estava tudo em relatórios, não, nós não fizemos nada de novo.

**Entrevistadora:** E depois, em todo o processo da avaliação externa, aqui, portanto, no painel e, portanto, conversas com a equipa de avaliação, não sei se provavelmente reflexões e áreas de melhoria, muito provavelmente que já tinha identificado, houve assim algumas coisas, algumas luzes que a equipa de avaliação externa e o relatório vos deu?

**E3:** Sim, tanto é que eu até tenho aqui os 2 modelos de relatório, embora a estrutura e a metodologia se mantivessem algumas, porque nós não fomos criticados... Aliás, a crítica que foi feita em relação ao documento da avaliação interna é que era demasiado extenso, portanto, é que tinha muita informação. E portanto, continua a haver relatório do plano anual de atividades, mas o próprio relatório do plano anual de atividades era algo enorme e, portanto, o que eles sugeriram era que fosse integrar tudo num único documento. Portanto, em vez de termos o relatório das Tutorias, o relatório das DAC, portanto, integrar tudo. E este novo relatório já tem integrado também uma parte, claro que continuamos a ter o relatório do plano anual de atividades, mas este já sintetiza os aspetos mais importantes. Portanto, através da leitura deste relatório, não é necessário ir buscar os outros. Portanto, houve esse apontamento

[na avaliação externa] e depois a utilização do modelo que eles aplicaram em termos dos questionários que achámos que fazia todo o sentido e passámos também a aplicar. Depois, todas as indicações que nos disseram a nível da melhoria, nós depois colocámos em prática.

**Entrevistadora: E, portanto, já relativamente ao relatório que depois foi feito pela equipa de avaliadores, como é que utilizou o relatório, não só no domínio da autoavaliação, mas nos outros domínios também, da liderança, dos resultados, etc, para o seu papel como coordenadora na altura, como é que percecionou os resultados? Como é que os recebeu? Como é que depois trabalhou com eles e não só os resultados, mas todo o relatório, todas as áreas de melhoria, e pontos fortes.**

Entrevistadora: Claro, nós consideramos que talvez o relatório não refletisse aquilo que realmente se fazia em termos de avaliação interna, porque aquilo que nós fazíamos antes é aquilo que continuamos a fazer agora, só o relatório é que passou a ter uma nova apresentação, uma nova cara, porque todas as reflexões que eram feitas continuam a ser. Portanto, fazia-se exatamente da mesma forma, porque aquele que fosse buscar, isto é apenas um relatório, não é, vai incluir informação e vai incluir a reflexão e a crítica feita pelos vários intervenientes no agrupamento. E, portanto, é uma síntese, portanto, isso tudo já existia, mas se calhar não estava compilado da melhor forma, por isso é que nós achámos que deveria haver um contraditório, porque achámos que, de facto, nós tínhamos aquilo feito daquela forma que nos foi pedida, ou que eles diziam que deveria estar, mas que não em termos de representação gráfica, digamos assim, não refletia aquilo que o agrupamento já faz. Porque é feito a nível dos conselhos de turma, dos grupos disciplinares, dos departamentos, no Conselho pedagógico, nos domínios de autonomia curricular, nos vários projetos que existem depois na implementação.

Porque sempre foram analisados os resultados, e ao identificar as causas do insucesso, sempre foram tomadas medidas para os colmatar. Por exemplo, antes até tínhamos um projeto que era em colaboração, ali na [Escola de 2º e 3º ciclo], eu falo muito mais pela [Escola de 2º e 3º ciclo], eu nunca estive aqui na [Escola Sede]. Mas tínhamos um projeto que era em colaboração com a Fundação Benfica e que era “Para ti, se não faltares”, chamava-se assim, e que tinha exatamente também os meninos, os miúdos que nós sabíamos e as meninas também, gostam muito de futebol e, portanto, ali eles focavam o futebol, mas eram também exigidos os resultados escolares. Isso contribuiu muito ali também para a promoção do sucesso, na constituição do Gabinete de Apoio à Indisciplina. Temos um projeto mesmo, que foi implementado, tendo em conta os problemas relacionados com a indisciplina, que se vê assim

um pouquinho mais acentuada no caso do terceiro ciclo. Então, para colmatar essas dificuldades, foi criado esse projeto. E que tem tido resultado, porque se compararmos... e nós fazemos esta comparação toda no pedagógico, portanto, nós dizemos sempre no final de cada período letivo e depois no final do ano, quantas medidas disciplinares ocorreram? E vemos que houve uma evolução positiva, mesmo a nível da instauração de procedimentos disciplinares do ano passado para este ano. Mas houve assim uma diminuição muito significativa.

Temos também a promoção do sucesso através da Constituição de... nós não destacamos só o que é mau, também destacamos o que bom, e, portanto, existem os quadros de honra, em que, por período letivo, são afixados os quadros de honra, quer desde o primeiro ciclo até ao secundário, onde são destacados os melhores alunos e são mesmo colocados, afixados na escola e publicados. Isto por período letivo, temos os quadros de honra.

E, depois temos no final do ano, os prémios de mérito, mérito cívico e mérito escolar, em que há uma cerimónia pública, com a entrega do diploma, uma medalha.

Olha, portanto, eu já me perdi um pouquinho, mas, de acordo com o que eu quero dizer é que, de facto, nós não nos conseguimos rever muito bem na avaliação que nos foi dada a nível da avaliação da equipa de autoavaliação com um bom, porque achámos que as práticas que nós tínhamos se calhar eram equiparadas ao muito bom. E mesmo se olhar para os relatórios, basta olhar para o índice e ver que ele está dentro do mesmo enquadramento, nós aceitamos as sugestões que nos foram dadas e incluímos aqui os outros documentos e os outros relatórios, todos críticos de reflexão, de identificação dos pontos fortes e fracos para que num único documento seja mais fácil de verificar a análise dos resultados, mas eu penso que nós já o fazíamos, estava era muito disperso, e se calhar não conseguimos demonstrar na altura.

**Entrevistadora: Já elaborou bastante, mas ainda em relação aos processos de melhoria. O que é que tem observado aqui no agrupamento, após a avaliação externa, que possa estar interligado com este processo de melhoria? Já falou bastante, não sei se quiser referir mais algum aspeto.**

**E3:** Sim é e há pouco o diretor também já falou do PADE, a nível da instituição das Tutorias, principalmente o apoio tutorial específico, funciona mais no caso do terceiro ciclo, que é onde nós vimos se calhar ali, maiores dificuldades, a nível da promoção do sucesso escolar, e também a nível muito relacionado com a indisciplina e desinteresse. Então esses alunos, aqueles que têm já ali, têm que ter um determinado número de retenção, são 2 retenções

e a idade, entram dentro desses programas de tutoria, que depois têm relatórios, são analisados os relatórios, e verifica-se que existe ali algum insucesso. São criados os planos de apoio pedagógico individualizado para os alunos que têm as dificuldades.

Depois, com todas aquelas medidas ou universais ou aquelas que sejam especificadas, introduzimos as oficinas, foi este ano. Isto porquê? Porque só é possível isso havendo um corpo docente, que esteja disponível para tal, disponível no sentido que tenha horas para isso. E o que é tudo extra é tudo, sim. Mas as oficinas foram incluídas naqueles professores que têm a redução de acordo com a idade. E então, nos outros anos, nós também tínhamos muito esses outros alocados à biblioteca, outros ao gabinete de apoio ao aluno da indisciplina.

Mas este ano diversificamos, introduzimos oficinas praticamente todas as disciplinas, desde que houvesse professores com e depois também apareceram outros com esta introdução pelo Ministério, da vinculação extraordinária de professores, vieram alguns que ainda não estavam em escolas e sem horário, e mesmo sendo jovens, então foram alocados às oficinas, em coadjuvação em sala de aula. São sempre identificados a nível de Conselho de turma, as disciplinas que apresentem uma taxa de insucesso que seja preocupante, isto depois é levado a pedagógico [ao Conselho Pedagógico] levado à direção, e são tomadas decisões como, por exemplo, até coadjuvação em sala de aula, ou seja, ir outro professor em sala de aula para, em pequenos grupos, ajudar ali na promoção do sucesso. Vê-se mais claro nas disciplinas que apresentam maiores taxas de insucesso, que muitas vezes é em matemática. Vê-se também no português, mas mais a matemática.

**Entrevistadora: Tem estas oficinas e estas estratégias em todas as escolas do agrupamento?**

**E3:** Sim, aqui é a [Escola Sede], também, mas uma forma diferente, mas tem.

**Entrevistadora: E isto foram alterações depois da avaliação externa, mas não necessariamente por causa dela?**

**E3:** Não, não. Até porque esta introdução das oficinas a todas as disciplinas foi este ano letivo. Portanto, claro que se calhar vem e nós vamos sempre pensando, refletindo, identificando todas as dificuldades, quais são os problemas e ver de acordo com os meios que existem, se há possibilidade de ajustar, de melhorar, de criar novas estratégias, apoios, há os apoios educativos, os apoios individualizados. Por exemplo, no caso da matemática, tem a

promoção também do sucesso da matemática. Esses já existiam, os apoios educativos, há mais tempo.

Porque é assim, português e matemática já tinham antes, sempre tiveram, são as disciplinas de maior dificuldade. Depois é sempre enviado, através do diretor de turma, um pedido de autorização ao encarregado de educação. O que às vezes acontece, é que o encarregado de educação pode não autorizar, porque, claro que o apoio tem que ser em contra horário, e muitas vezes é o aluno que não quer ir, e diz: “Ai, não porque tenho que ficar uma tarde na escola para ir ao apoio”, e, portanto, acabam por prescindir ou então também obviamente que está a se a utilizar um recurso, não se pode chegar a um ponto que não pode haver uma lotação muito grande do apoio, não é?

Portanto, há critério depois ou há situações em que se o aluno ultrapassar o limite de faltas injustificadas, também é excluído do apoio para depois poder entrar outro, tem que haver esses critérios, claro.

As oficinas têm 2 carâteres, portanto, o carácter obrigatório, em que o professor nas reuniões de final de cada período atendendo, claro, às dificuldades que o aluno apresenta, diz logo que quer propor o aluno para a oficina fica registado em ata, o diretor de turma entra em contacto com o encarregado de educação para que seja dada a autorização e o aluno tem que frequentar, mas também algo de carácter livre está lá sempre professores, os professores têm que permanecer durante a hora do apoio – se for 45 minutos, se for 90 minutos, [os professores] têm que estar naquele gabinete o tempo todo, porque o aluno pode aparecer a qualquer hora, não tem que estar no início, aqueles que vão de forma voluntária não têm que estar logo no início, podem aparecer a qualquer momento e vão esporadicamente, antes dos testes para tirar dúvidas como eles entenderem.

**Entrevistadora: E têm tido muita participação?**

**E3:** Sim, até têm tido, alguns alunos, que são assim mais aplicados, porque pode acontecer a qualquer um, em algum momento algum aluno que não está tão à vontade como a disciplina e depois aparece, sim.

**Entrevistadora: Pronto a questão do infoescolas, como estava a explicar há pouco [em off], que há comparações que às vezes não são assim as melhores, mas não sei se está esteve a par, portanto, dos resultados que tínhamos na altura que se fez a avaliação**

**externa, que foi o ano Letivo 2016/17 até 2018/19 e os que temos agora, eram se calhar taxas maiores do que o que temos agora. O que é que acha que podem ser de facto?**

**E3:** Eu acho que tem muita a ver com a pandemia, eu acredito que sim, e nós temos muitos alunos que fizeram o primeiro ciclo em ensino à distância. E há situações que nós, os alunos e eu vejo, desde que eu entrei na [Escola de 2º e 3º ciclo], talvez há uns 14 anos, há uma diferença enorme entre os alunos que existiam antes e os alunos que existiam agora, a nível da indisciplina, eu sentia, e como digo, este ano está um pouco melhor, no ano passado foi um ano bastante complicado, mas eu senti que estava num colégio, talvez coincidindo com esses resultados que existiam, que eram muito bons e via-se também a participação dos encarregados de educação, que era uma participação interessada em termos de resultados escolares. Nós assistimos agora os encarregados de educação irem à escola, muitas vezes é para contestar alguma coisa com a qual não concordam e que muitas vezes não tem nada a ver com resultados escolares.

E, portanto, isso tudo, o desvalorizar a escola, os interesses dos alunos por outras atividades que não estejam relacionados com a escola, tudo isso tem levado à diminuição do sucesso escolar, apesar de todos os esforços e se calhar eles atualmente existem mais apoios, mais medidas para colmatar essas dificuldades do que existiam antes. Mas também o público é diferente, são outras mentalidades, outras formas de os preparar também para a escola, se calhar não dão importância que se dava antes. Se calhar os encarregados de educação não lhes dizem que há uma diferença entre o professor e o aluno, não é?

**Entrevistadora: Pois... há uns anos atrás, havia outra dinâmica, outra relação com os alunos, professores e pais...**

**E3:** Sim, sim. Se calhar está-se a perder... Ou também há muita dispersão. Os alunos acabam por ter muitos outros interesses. E são as tais atividades extracurriculares, eles estão muito tempo fora de casa, eles estão muito tempo fora de casa e depois, quando chegam ao final do dia, a casa, muitos deles não levam sequer o caderno diário ou o caderno de atividades ou o manual para casa, deixam no cacifo da escola. Assim é complicado estudar, fazer os trabalhos de casa e, portanto, acho que são essas horas todas que eles passam fora e chegam a casa cansados acabam por não rever as matérias, não estudar. Não fazer o acompanhamento ou um estudo diário.

**Entrevistadora: Mas acha que houve alguma diferença nos alunos que tínhamos ou, lá está, com o infoescolas, que não consegue se calhar, olhar para tudo?**

**E3:** Sim, isso, não consegue olhar para tudo. E se olharmos para a pressão que é feita em relação às escolas para receber alunos, estamos a falar das escolas das grandes cidades, não é? É completamente diferente, ter uma turma de 22 alunos ou mesmo 24 ou ter uma turma com 28 ou 30 alunos. O professor não consegue dar a mesma atenção, nem consegue verificar todas as situações de alunos que tenham maiores dificuldades, também a dimensão das turmas...

E mais nacionalidades, esse é um problema grave. Esse é um problema grave, nós, a nível do agrupamento, temos quase 50 nacionalidades. E obviamente, e lá está é a questão de entrarem no ano letivo, mas não com uma preparação. Deveriam ter um ano de preparação, um ano zero, em que aprendessem a língua e não tivessem nas outras disciplinas. O aluno vem, não sabe falar nada de português, não conhece nada do nosso país e vai ter Geografia, história, matemática ainda se vai aprendendo, mas, portanto. Já é um número muito significativo de alunos e isso os alunos são outros. Os alunos são outros.

**Entrevistadora: Isso será que, essa questão de haver um ano zero ou preparações pode ser feita ao nível do agrupamento?**

**E3:** Acho que tinha de ser decidido de forma nacional, porque nos outros países acontece isso. Portanto, eu acho que isto não é um problema só deste agrupamento, e os agrupamentos no interior já começam a ter, não o nível que temos aqui, nem a percentagem, nem a variedade, mas já começam a ter muitos alunos estrangeiros e se calhar esses depois ainda se vão sentir com mais dificuldade, porque não estão de todo preparados para isso. Os dos grandes centros já há algum tempo que vão estando preparados, têm recursos humanos, professores de língua, português de língua não materna, vão tendo assim alguma adaptação. As regiões do interior, se calhar, não têm se calhar, vão pressionando mais o ministério, é muito complicado. E isso, claro, vai-se refletindo nas taxas de insucesso.

**Entrevistadora: O que é a melhoria de uma organização de uma escola? E lá está, não é só o esforço do diretor ou do coordenador de avaliação de autoavaliação. É um esforço da comunidade e eu acredito que para um agrupamento desta dimensão, seja uma dificuldade imensa tentar envolver os encarregados de educação e depois há um envolvimento diferente consoante os ciclos e a idade dos alunos. Portanto, acredito que é uma mobilização super exigente para vocês, porque há tantos fatores em jogo.**

**E3:** Até porque há tantos encarregados de educação que nem sequer sabem, não sabem falar nada, porque eles não entendem. A cultura é diferente, há uma dificuldade muito grande de comunicação entre o próprio diretor de turma e o diretor com o encarregado de educação e as famílias destes alunos que chegam agora de novo.

**Entrevistadora:** E muitos deles não reconhecem o valor da escola...

**E3:** Sim, algumas culturas que não reconhecem sim e que depois são culturas totalmente diferentes, religiões diferentes...

**Entrevistadora:** E, se calhar, há alunos que são muito excluídos...

**E3:** Tenta-se que isso não aconteça e por acaso, eu não sinto que a nível de ou o que a indisciplina esteja relacionada com isso, não, não sinto. Eu até vejo que eles acolhem bem os estrangeiros, mas é normal que também, nos primeiros tempos que eles chegam, e principalmente quando agora vemos muitos vindos do Bangladesh, do Nepal, portanto, é que não tem nada a ver a cultura e a língua não é, portanto, eles terão ali. No caso deles, sentir-se-ão muito descolados, muitas dificuldades de integração também porque não falam inglês...

**Entrevistadora:** Pois nem inglês. E depois de repente, têm que aprender Geografia português...

**E3:** E eu estou a falar mesmo na comunicação com os pais, com os colegas porque os miúdos vão falando inglês, por causa dos jogos, é uma língua que é relativamente fácil, com os nossos alunos. E há essa dificuldade de integração porque há essa dificuldade na comunicação.

**Entrevistadora:** OK, mesmo para terminar, se puder dizer em algumas palavras, qual é que acha que é o seu papel ou qual foi o seu papel neste processo de avaliação externa 2021?

**E3:** O meu papel, como coordenadora, foi apresentar o trabalho que a equipa da autoavaliação fazia, portanto, e ainda identificando as áreas de maior fragilidade aí a nível do agrupamento, porque a avaliação interna e a nível do agrupamento e tentando demonstrar aquilo que nós fazíamos para colmatar essas dificuldades.

E, como professora quer dizer, é o papel que eu sempre faço, é o meu objetivo, que é a promoção do sucesso e também a formação de adultos conscientes com valores. Não só baseada nos resultados escolares, mas na formação do indivíduo como um todo.

**Entrevistadora: Até porque o domínio dos resultados [na AE] é de resultados sociais, é o todo.**

**E3:** É, é o todo, não é só os académicos, não é os académicos, claro.

**Entrevistadora: E o é também em poucas palavras, o seu papel no processo de autoavaliação com, não após a avaliação externa, mas com esta dinâmica que houve aqui no agrupamento, qual é que foi o seu papel só em poucas palavras?**

**E3:** Aqui, na autoavaliação, o meu papel como coordenadora, acabava por ter assim, no caso da equipa da autoavaliação, tinha que recolher todos os dados, a marcação das reuniões, a indicação, distribuição das tarefas pelos vários colegas, a compilação dos dados, a análise, a reflexão, e a indicação de estratégias de melhoria e a divulgação à comunidade para o Conselho Pedagógico e depois também o envio para a página do agrupamento para ir para o Conselho Geral, porque todos estes relatórios depois vão também para ser analisados a Conselho Geral, onde temos pessoas de fora da comunidade. No Conselho Pedagógico [Geral?], só têm a representação os coordenadores e que pertencem à comunidade educativa.

No Conselho Pedagógico temos a representação de pessoas de fora, portanto, para além dos encarregados de educação, do pessoal não docente, também existem organismos públicos, e esses resultados são todos divulgados para a comunidade. Portanto, o meu papel era coordenar os trabalhos.

**Entrevistadora: E já há assim um sentido ou havia um sentido assim de equipa, na equipa de autoavaliação, o sentimento de colaboração?**

**E3:** Sim, porque a equipa de autoavaliação não era só os nomes que estavam aqui, porque os nomes que estavam aqui eram as pessoas que representavam cada ciclo de ensino. Portanto, existia alguém que representava o pré – porque isto vai desde o pré-escola até ao 12º, portanto, o pré-escolar, o primeiro ciclo, o segundo, o terceiro, o secundário regular e profissional e também o ensino noturno.

E depois, a equipa de autoavaliação é constituída praticamente por todas as pessoas que estão no agrupamento, porque eles depois têm a representação no seu coordenador de grupo disciplinar, que, por sua vez, está representado no Conselho pedagógico, através do coordenador de departamento. E, portanto, eu acho que a autoavaliação não é feita só por uma

equipa, o nome que está aqui é a autoavaliação é feita por todos os outros professores e coordenadores.

**Entrevistadora:** E acha que há essa motivação dos professores?

**E3:** Há, eu acredito que sim.

contribuírem?

**E3:** Sim sim sim e basta ver, eu acho que isso até é visível. Eu não sei se o diretor lhe disponibilizou um relatório do plano anual de atividade [está do site do agrupamento]. Mas, se tiver o relatório do plano anual de atividade, eu não sei se está aí, mas consegue ver que as atividades promovidas por este agrupamento é assim, qualquer coisa de extraordinário mesmo, e temos uma equipa da biblioteca, também não sei se o diretor lhe falou, que é fantástica.

Assim, portanto, a equipa da biblioteca, a coordenadora é [Y]. Mas é extraordinário. Elas têm um papel extraordinário a nível da dinamização de atividades. Aqui a [Escola Sede] está há pouco, há pouco tempo, quando eu digo pouco tempo, já há uns 5 anos, talvez a coordenadora do segundo ciclo passou para aqui porque a Senhora que estava cá reformou-se. Esta biblioteca levou uma volta enorme, faz parte das bibliotecas da rede que agora falha-me o nome, mas muito, muito dinâmico. Elas promovem atividades no início do ano, por exemplo, na [Escola de 2º e 3º ciclo], elas promovem uma atividade que está relacionada com o dia do patrono, em que fazem oficinas, em que trazem os pais à escola. Portanto, de acordo com a profissão de cada um, eles vão fazer às turmas, vão partilhar as suas experiências a cada turma. Eles não se chamam bem oficinas, mas agora falha-me um pouco o nome. Mas eu lembro-me quando fazia o relatório do plano anual de atividades, a equipa da biblioteca era o departamento que mais se destacava pelo grande número de atividades dinamizadas. Os alunos participam.

A biblioteca da [Escola de 2º e 3º ciclo] está praticamente sempre cheia de alunos, dentro da biblioteca são dinamizadas imensas atividades. O contador de histórias, vão a cada sala colocar um livro para pedir para o professor ler, portanto, promovem a leitura.

Também [na biblioteca], elas têm várias atividades que têm a ver com os meninos irem ao primeiro ciclo, irem visitar a biblioteca. Logo no início do ano, as turmas dos que iniciam o quinto ano e o sétimo, no dia em que são apresentados, vão à biblioteca conhecer a biblioteca. Portanto, também tem assim um conjunto enorme e o resto dos departamentos também muito

dinâmico a nível de visitas de estudo de agora com os projetos DAC, domínios da autonomia curricular fazem-se atividades muito, muito, muito interessantes.

Portanto, eu acho que há uma luta enorme na [Escola de 2º e 3º ciclo] pelo espaço, porque nós temos um espaço pequenino para exposições. Agora eu nem me recordo que a exposição está lá, mas se um dia pudesse passar. E os pais pedem para visitar e nós deixamos ao final do dia para visitar, porque aquele espaço está sempre ocupado, sempre, e têm que fazer marcação lá está, na biblioteca, que é a própria biblioteca onde fazem a marcação, em cada semana. Não há semana nenhuma quando aquele espaço não esteja com exposições de trabalhos, sim, sempre alterando, trabalhos extraordinários, mesmo extraordinários. Ali, na [Escola de 2º e 3º ciclo], tem desde o quinto ano até ao nono, portanto tem segundo e terceiro.

**Entrevistadora: E normalmente são projetos de alguma disciplina específica?**

E3: Sim, sim, normalmente quando estão lá exposições, são do grupo disciplinar. Temos o aluno na Geografia, temos aquela semana, marcamos aquela semana para expôr os trabalhos que fizemos naquele período, por exemplo. Ou então há grupos disciplinares que se calhar têm mais que uma exposição por período, porque também fazem mais trabalhos práticos, como é o caso da educação visual, fazem trabalhos extraordinários, extraordinários mesmo. Há coisas extraordinárias. Fantástico.

**Entrevistadora: E fazem algum registo no vosso site que eu também posso consultar?**

E3: Sim, o agrupamento tem o Facebook do agrupamento onde são publicados. Havia um Blog, que era a própria biblioteca, que era o blog [do Agrupamento], que eu não sei se ainda existe, se consultarmos aí depois. O Instagram também. E no blog, havia uma página dedicada ao plano anual de atividades, onde eram divulgadas as atividades feitas em cada mês. E que era sempre uma imensidão de atividades. E a nível do agrupamento, não era só a nível das ações, é do agrupamento. E o blog [do Agrupamento], não sei se mudou de nome, tinha a divulgação das atividades, aliás, era obrigatório, está no PAA, é obrigatório que cada atividade envie um registo para publicitação.

Depois, no tal relatório, às vezes aparecia, que eu fazia um inquérito, um questionário online, para cada grupo disciplinar responder, era o representante do grupo que respondi:, em que diziam quantas atividades tinham proposto, quantas tinham feitas, quais eram as causas do sucesso, que tipo de atividade e no final, quantas tinham sido enviadas para divulgação. Aí a

divulgação falhava um pouquinho, apesar do carácter de obrigatoriedade, mas eu posso-lhe dizer que eram dinamizadas, e foi aumentando ao longo dos anos, mas eram dinamizadas cerca de eu não quero estar em erro, mas 500 a 600 atividades. E atenção para o plano anual de atividades só vão aquelas atividades que sejam assim dignas de registo. Muito, muito dinâmico.

Eu ía dizer, a nível do insucesso, há algo que depois também é controverso porque pode haver esses resultados que não são tão bons. Mas, por exemplo, quando eu falei, há pouco, no prémio de mérito escolar, em que o Prémio de Mérito [Escola de 2º e 3º ciclo], é desse que eu posso falar, e que este ano ainda não foi entregue, porque achámos que devia reunir a nível do agrupamento, porque normalmente os outros anos era entregue na [Escola de 2º e 3º ciclo] na semana do patrono, dia 6 de novembro. E são premiados os alunos que se destacam. A nível cívico é diferente, pronto, mas a nível escolar são aqueles os melhores alunos de cada ano e os melhores alunos de cada ano não podem ter níveis 3, nem podem ter medidas cautelares e a verdade é que nós registámos nos últimos tempos a um aumento do número de alunos, que receberam o prémio de mérito escolar e grande parte deles em alguns anos de escolaridade com o nível 5, porque depois salvam os melhores e se tiver os 10 melhores, vão os 10 melhores ou os 20 melhores, mas muitos com nível 5, ou seja, tiveram 5 a todas as disciplinas. Portanto, neste aspeto, os bons destacam-se, e aumentou nesse aspeto, aumentou. É porque às vezes, porque às vezes mete-se o sucesso a nível apenas se tem positivo ou se a nível 3 ou a nível 2, mas também aí é reduzido.

**Entrevistadora: Isso é interessante porque de facto, há muitos dados a olhar não há, não podemos só focar-nos na lente.**

E3: Sim. E os quadros de honra também aparecem a nível do período, há no primeiro período, no segundo, e no terceiro, mas depois em aqui no relatório aparece o número de alunos, aqui tem o nível das tutorias também, porque depois implementam-se as tutorias, mas faz-se um relatório para verificar se têm resultado. Se não têm e atendendo ao relatório, à identificação dos problemas, são sempre adotadas novas estratégias porque podem não estar a resultar.

[Enquanto consultamos um dos documentos que ela me trouxe]

A equipa pede estes dados, porque há uma coordenadora das tutorias. Pronto tem que recolher essa informação e passa a equipa de autoavaliação que coloca aqui, e depois a equipa de autoavaliação leva estes dados a Conselho Pedagógico e diz, olha isto a nível das tutorias não está a resultar, aconteceu isto ou está a resultar. Se está a resultar, continua, persistem, se

alguma coisa não está a resultar, então vê-se qual é o melhor caminho a tomar, o que é que se teve ali a alterar.

Estava só aqui a ver, por exemplo, dos quadros de honra. No terceiro período, isto está a nível global, não está destacado. A nível do profissional, por exemplo, de 350 alunos avaliados, 100 estão em quadro de honra.

Mais no 12º lá está, é normal, não é? Portanto, no 10º ano, estão 14; 25, no 11º; 12º, há 61 – que são aqueles que depois estão a trabalhar mais para a entrada na faculdade e também se calhar. É engraçado, nós depois a olhar para estes dados, às vezes, salta assim o resultado, mas estava aqui a ver, a nível do secundário regular, dos 586, 213 em quadro de honra, lá está, sempre o maior número no 12º ano. Que é quando se investe mais. Eu, no meu tempo, também as notas 10º e 11º não contavam para entrar na faculdade. E, mesmo agora, eles continuam a investir mais no 12º ano. Até porque o horário é diferente, também já têm menos carga letiva. Eu acho que os miúdos hoje têm muitas horas nas escolas, é uma carga letiva muito grande, ficam sobrecarregados e retira-lhe tempo para o resto.

Também há os PAPIS – os planos de apoio pedagógico individualizado que são implementados aos alunos pode ser implementado em qualquer altura do ano, desde o primeiro período até ao terceiro e se tiver no primeiro período, vai ter até ao final, mesmo que tenha sucesso e que, repare, foram elaborados 220 dos 540, mas a verdade é que agora teríamos que ver destes é por acaso era importante. Olha, agora eu estava-me aqui a lembrar de uma coisa. Era importante ver destes do PAPI e se calhar acrescentar aqui e ver quais é que tiveram sucesso.

Está aqui, o 3º ciclo, os quadros de honra de 393 avaliados, 157 em quadro de honra no quinto ano, isto no quinto e no sexto, isto é segundo ciclo, 72 no quinto e 85 no sexto. Terceiro ciclo, temos aqui com média de 5, 2 alunos no Quinto, 10 no sexto. Os quadros de honra: 47 no Sétimo, 63 no Oitavo, 46 no nono. E tem aqui os prémios do mérito cívico.

## **Anexo 7. Transcrição da Entrevista à Coordenadora de Departamento de CS e H do AE-LX1**

### **Transcrição**

**Entrevistado 4 - [E4] - Coordenadora de departamento do AE-LX1**

**Data: 15/05/2025**

**Local: Escola Sede do Agrupamento**

**Duração: 01:35:53**

**Entrevistadora:** E, portanto, se me puder falar um bocadinho da sua formação como professora, coordenadora de departamento, um bocadinho do seu contexto.

**E4:** Muito bem, então, eu tirei o curso no Porto, vim tirar o Mestrado a Lisboa. Na altura concluí os 2 anos de vigência dos módulos, todos com muito bom aproveitamento, mas não concluí por não ter entregado a tese. É assim uma coisa difícil na minha vida, porque tinha sempre aquela ideia lá em casa, que tudo o que se começa, acaba-se. E, portanto, não foi possível, porque era o primeiro ano também do Mestrado e o que aconteceu foi que houve ali uma... a tese era demasiadamente grande e para a própria Universidade de Letras, curso de Geografia, e só uma pessoa que acabou em todas as outras pessoas que estavam... éramos 8 e só um é que acabou, e era porque também estava já como assistente da faculdade, portanto, foi difícil encarar essa hipótese de não concluir uma coisa tão importante quanto uma tese de mestrado.

Mas depois, eu tinha a certeza que queria ser professora. E, portanto, não houve dúvidas nenhunas quanto a essa profissão e fiquei sempre, como tinha muito boas notas no curso e a nota era muito elevada, fiquei sempre na primeira escola que escolhi. Na altura também não era difícil, era fácil. Agora é mais difícil. Vim para esta escola, depois fui para a [Escola X], para a profissionalização de serviço, porque abriu lá a vaga e não aqui, onde estive bastantes anos, e depois voltei para esta escola.

Entretanto, fiz manuais escolares com História e Geografia de Portugal durante 25 anos, com uma equipe de 3 pessoas em que eu era a Geografia e havia 2 amigas de História. Correu muito bem, foi um grande desafio. Se pensar como é que as pessoas aprendem, como é que se chega ao conhecimento final e como é que ele fica, como é que ele é interiorizado pelo próprio aluno? Foi um bom desafio. Trabalhoso, mas foi um bom desafio.

Então, esse é o meu principal percurso. Aqui, portanto, eu já dei todos os níveis de ensino, ou seja, dei desde o quinto ano, desde a altura em que a Geografia poderia ser dada. No 5º ano dei estudo acompanhado a certa altura. Depois, no sexto, tive em parceria com uma professora. Depois dei 7º, 8º e 9º. Depois dei, 10º, 11º e 12º e pronto, portanto já dei esses anos todos, nas suas várias componentes em que a Geografia pode entrar, ou estudo acompanhado, na altura a área projeto, agora os projetos interdisciplinares, na Geografia A, na Geografia C. E, portanto, há várias experiências. Também tive aqui o ensino profissional já 2 vezes e pronto. A coisa corre, corre bem em todas essas modalidades, porque a preparação das aulas é sempre muito grande e, portanto, a coisa funciona. Gosto muito dos meus alunos. E eles gostam de mim, portanto, a coisa vai andando.

**Entrevistadora: Isso é importante, a relação.**

**E4:** A relação é muito importante.

**Entrevistadora: E sobre, portanto, como coordenadora de departamento.**

**E4:** Como coordenadora, já fui coordenadora de várias coisas, já fui coordenadora dos diretores de turma, já fui diretora de turma, já fui representante de disciplina e agora sou coordenadora de departamento há... desde 2018, se não me engano... Do departamento de Ciências Sociais e humanas, que inclui economia, sociologia, filosofia, história, [GAGP] história do terceiro ciclo e geografia do terceiro ciclo e área de integração. Todos estes, todos estes representantes estão no meu departamento.

A relação com o departamento é muito boa, é muito boa porque há uma interação muito grande, quer da informação, quer daquilo que do trabalho realizado. Há uma característica na minha maneira de estar, na coordenação, que é saber ouvir os outros, tentar conciliar os seus pedidos, porque entendo que se um pedido é feito, é porque há uma intenção já pensada de levar a cabo um caminho.

E depois temos uma outra realidade que é a comunicação com o Conselho Pedagógico e a informação do Conselho Pedagógico para baixo. Só há 5 coordenadores num agrupamento deste tamanho. De coordenadores de departamento e, portanto, esses coordenadores têm uma grande influência na passagem da informação de todo o Conselho daquilo que o Conselho Pedagógico reflete e preconiza como caminho e é preciso trazer essa informação para os grupos, para os representantes e os representantes para os grupos. Há, portanto, uma hierarquia que funciona. Com base no coordenador, se o coordenador saber ouvir e se também agradecer e, no fundo, valorizar o trabalho que é feito nos grupos. Eu acho que é que acaba por acontecer uma dinâmica muito ativa e muito interessante e a escola funcionar e fazer a escola funcionar.

Portanto, muitas vezes é ao contrário, é não só trazer a informação do Conselho Pedagógico para baixo, para os grupos, mas é os grupos que trabalham em função das suas realidades e querem levar ao Conselho pedagógico as suas opiniões, os seus projetos e, portanto, há todo um trabalho que é feito de base e que é para um topo. E também isso é o coordenador que transporta.

Há uma outra realidade na minha coordenação que é a coordenação dos projetos interdisciplinares dos DAC, é uma velha história. Talvez tenha começado essa velha história desde o início da minha formação como professora de Geografia, os professores de Geografia fazem muito trabalho de campo. Acham que a saída para o exterior é muito importante e aprende-se mais do que muitas vezes em sala de aula. E se essa saída, se esses projetos tiverem a possibilidade de serem interdisciplinares ainda mais consistentes, se tornam na aquisição de conhecimentos e na existência de experiências que são fundamentais.

**Entrevistadora: O que está a dizer faz todo o sentido! Vamos só tentar focar um bocadinho mais na avaliação externa...**

**E4:** Não se preocupe, que eu vou lá chegar!

Então, estes DAC, que se chamam Domínios de Autonomia Curricular, que são projectos interdisciplinares. O que aconteceu foi que eles foram postos em legislação em 2017, talvez, depois nós trabalhamos muito bem essa implementação. E a partir daí para a frente, há toda uma dinâmica, não só destas escolas, mas como das 5 escolas que pertencem ao agrupamento, para que todas as turmas tenham um projeto. E essa coordenação, inicialmente levada a cabo por mim, mas depois foi, foi ganhando parcerias, coordenações também, com o

primeiro ciclo, com o segundo ciclo, com o terceiro ciclo, com o ensino profissional e com o ensino secundário regular.

Ora bem, então chegamos a um ponto em que a coordenação de departamento é também, está lado a lado com a coordenação dos projetos de todo o agrupamento. Está bem?

Então, em que medida é que a avaliação externa – se é essa a pergunta – pode contribuir para um melhor desempenho das escolas? Eu acho que pode e acho que deve haver avaliação externa. E uh, a avaliação externa é um momento muito importante, porque faz-nos refletir quando é anunciada. Dizem – “vai haver avaliação externa, a avaliação externa vai chegar no dia... daqui a um mês”. E o que é que as pessoas fazem? Ou o que é que uma organização, nomeadamente partiu do Conselho Pedagógico, esta última avaliação externa, o que é que as pessoas fazem? As pessoas vão refletir sobre todos os aspetos da avaliação externa. É um momento muito forte de reflexão. O que é que fizemos? O que é que temos feito até aqui? Em que quais foram os nossos, os nossos aspetos mais positivos e quais foram as nossas fragilidades?

E é esse momento de reflexão que está diretamente relacionado com uma avaliação externa, que é fundamental. A escola é muito rápida. A escola tem que atender cada vez mais a uma enorme diferenciação de alunos, e cada aluno é entendido como um ser único a quem é preciso dar atenção em que é preciso traçar um caminho. E isso, isso traz falta de tempo. Essa falta de tempo leva-nos, às vezes, a sermos menos reflexivos. O facto de termos uma avaliação externa é um momento muito forte, de reflexão. O que é que nós fizemos? Fomos pensar exatamente em cada um dos pontos: o que é que tínhamos feito, o que é que era de facto, o que é que caracterizava o trabalho do nosso agrupamento, nas suas cinco escolas? Como é que tinha sido operacionalizado com todas as características próprias da nossa população escolar e do nosso grupo de professores. Como é que tínhamos levado a cabo todos esses itens que a avaliação externa iria incidir?

**Entrevistadora: Esse processo de reflexão que está a descrever, no sentido individual de cada professor, ou houve reuniões intencionais de discussão?**

**E4:** Não, houve, houve mesmo a contribuição de todos os colegas, como é que nós fizemos? Fizemos assim, nós pusemos, sabíamos exatamente os itens, bem que eram importantes e nós, sobre cada um daqueles itens, como coordenadores e como conselheiros do Conselho Pedagógico, dissemos, nós fizemos isto, isto, isto, isto, isto e isto. A seguir, reunimos

com os grupos disciplinares, que são imensos, não é? E demos oportunidade de toda a gente dizer o que é que tinham feito, como é que tinham operacionalizado todos aqueles itens sobre os quais a avaliação externa iria incidir e a seguir promovemos um documento interno.

Pronto, ou seja, foi de facto um movimento de todos os professores, em relação a um momento que não estava a ser pedido de reflexão, de caminho feito e em que fica muito evidente como é que tínhamos então trabalhado, e em que aspetos é que poderíamos melhorar?

Há aqui também uma outra realidade, daí há bocado estava-lhe a falar dos DAC. Os DAC são projetos que nós, ao desenvolvermos toda essa dinâmica e já lhe mostro daqui a bocadinho como é que temos essa hipótese, esse trabalho, nós todos os anos elaboramos, pomos aos alunos, um formulário. E esse formulário permite-nos perceber o que é que eles entenderam e acharam bem dentro dos projetos ou aquilo que eles gostariam que existisse, e que ainda não foi concretizado.

Portanto, não era só esse momento de reflexão, foi muito importante, porque ele não passou apenas pelos professores, mas passou também pelos alunos. Nós também tínhamos a opinião dos alunos, também temos aqui uma parte dos alunos, a associação dos alunos, e também os ouvimos. Portanto, sabíamos exatamente a opinião de professores, a opinião de empregados, a opinião dos alunos, a opinião dos encarregados de educação, a opinião dos diretores de turma, que são fundamentais para o bom funcionamento de uma escola, e dos coordenadores, de todo o tipo de coordenação. Portanto, nós estávamos muito preparados, porque o momento de reflexão foi muito forte. Foi muito forte porque de cada item nós púnhamos à frente tudo que tínhamos feito em cada item. Portanto, nós sabíamos exatamente defender em cada ponto, como é que tinha sido o nosso caminho. Isto antes da equipa da avaliação externa chegar.

Portanto, para nós, o facto da avaliação externa entrar pelo agrupamento e perguntar, não nos foi doloroso e não foi difícil. É sempre um momento de alguma tensão, mas eu acho que é uma tensão que, pelo trabalho que se tem que fazer para enfrentar esse momento, acho que é saudável, acho que deve existir. E acho que a forma como depois a pessoa pensa: “de facto, podíamos ter feito melhor aqui e além”. E vamos, vamos melhorar, e essa ideia, de após uma reflexão, mesmo que não viesse a avaliação externa, mas chega um momento em que a pessoa tem consciência de que então temos um caminho a fazer que é melhor do que o anterior, porque faz todo o sentido.

Há nisto tudo, alguma coisa que não é 100% bem vivida. É que, na avaliação externa, às vezes é curto tempo para explicar o que é que se fez. As pessoas têm um conjunto de perguntas, estão à espera de ouvir um conjunto de respostas, e não é muito fácil às vezes responder a uma pergunta que é muito complexa, responder de uma forma simples. E, portanto, às vezes, o que é que a pessoa sente? A pessoa sente que não disse tudo o que queria. Porque não houve tempo, porque não houve, se calhar, habilidade de diálogo, se calhar o diálogo não funcionou tão bem.

Por outro lado, quando há uma avaliação externa, quando uma pessoa está a ter uma avaliação, sente que aquilo vai ter consequências para a própria escola. E então há sempre um certo nervosismo que está associado a essa chegada de uma equipa de pessoas que vem de fora e que nós não conhecemos e que nos está a inquirir naquele momento. Mas isso não tira valor, eu acho que é bom. Eu acho que é bom.

E pronto, acho que a avaliação externa é como eu lhe dizia, acho que deve existir. Acho que nós achámos que eles não tinham sido muito justos num determinado parâmetro. Fizemos uma reapreciação dos pontos que recebemos. E pronto, não foi atendida, mas de qualquer forma, nós achámos que não tinha sido perfeitamente reconhecido o trabalho pelo órgão que nos estava a fazer a avaliação externa. Mas isso é um pormenor no meio disto tudo, não é?

Acho que, no fundo, tem um saldo muito positivo [a avaliação externa]. Não só por ser um momento de reflexão, mas pelos efeitos que esse momento de reflexão traz consigo, porque ele permite identificar fragilidades e essas fragilidades são recuperáveis com o trabalho posterior.

Pronto e é isso, os constrangimentos aqui que são sentidos por se calhar por ambas as partes, porque eu agora só estou a falar da parte que é inquirida e não da parte dos inquiridores. Pela parte que é inquirida, há alguns constrangimentos que se prendem com falta de vontade ou com falta de capacidade de exposição das ideias ou por sentimento de avaliação, que está no meio de tudo. E, portanto, há ali algum constrangimento, mas é natural que exista esse constrangimento.

**Entrevistadora: Claro. E em que momentos participou da avaliação externa?**

**E4:** Eu participei em 2 momentos. 2 ou 3... participei como coordenadora de departamento, em que estavam os coordenadores de departamento, e participei como

coordenadora de projetos, e na parte que dizia respeito ao dar conhecimento do tipo de direção que tínhamos.

**Entrevistadora: Portanto, foram 3 painéis diferentes?**

**E4:** Sim, eu penso que estive em 3 painéis diferentes, já não me lembro perfeitamente bem, em relação aos 3 momentos, porque aquilo foi aqui vários, no meio disto tudo, tínhamos aulas e tínhamos exames e tínhamos não sei o quê...

Mas muito bem, eu acho que nesses 3 pontos tive oportunidade de participar e de mostrar aquilo que entendia ser as grandes qualidades deste agrupamento e a forma como trabalha e a forma como acolhe os seus alunos. A forma como acolher é muito significativa. A forma como a escola acolhe os alunos. Os alunos sentem-se em casa, os alunos às vezes até vêm com algum receio em relação a... uma escola grande, uma escola com uma grande heterogeneidade de origem de alunos, do ponto de vista de países diferentes, nós temos mais de 80... neste momento eu acho que temos mais de cento e tal origens diferentes de de países.

Portanto, há uma grande heterogeneidade que em muitas escolas de Lisboa não se vê. E, às vezes, quando eu sinto quando os alunos entram, fico assim, expectativa. E depois, muitas vezes é lhes... eu até às vezes pergunto: “estás a gostar da escola?”, e ela “estou... muito mais do que ao princípio pensava, ao princípio pensei que não ia gostar, e agora não quero outra escola” –dizem-me muito frequentemente isso, os estrangeiros também.

Neste momento temos uma população estrangeira muito significativa. Temos é uma outra realidade que não passa aqui pela avaliação externa, mas que eu acho que quer o país, quer a escola em si, como organização, tem de repensar a inclusão... não, não é a inclusão... é a forma como esses alunos podem ganhar mais com o seu percurso escolar, que como podemos integrá-los e pô-los a estudar e permitir-lhes o conhecimento da cultura e da língua portuguesa de uma forma mais rápida. Pronto, mas isso é uma outra questão. Não é tanto no passado que estamos aqui a refletir sobre a avaliação externa, mas é sobre o futuro como país de imigrantes, fomos toda a vida um país de imigrantes, e de repente, tornamo-nos num país de imigrantes a uma escala planetária. E tudo isso levanta os seus problemas?

**Entrevistadora: Claro que sim. E eu admiro os professores, é muito desafiante.**

**E4:** É muito desafiante, é muito desafiante, é, mas pronto.

**Entrevistadora:** Acredito que a professora tem um sentido de missão muito grande e deve sentir isso. Eu também tenho paixão pela educação desde sempre, e percebo. Portanto, eu já falo um bocadinho sobre a questão do relatório da avaliação externa que foi feito, um bocadinho sobre os 4 domínios que foram avaliados. Se quiser falar um bocadinho mais sobre isso, sobre reflexões pessoais, como professora, como coordenadora, retirou desse relatório, momentos em que teve, de reflexão com outros coordenadores e professores. Depois da leitura e análise desse relatório.

**E4:** O relatório, portanto, o resultado do relatório é sempre entendido com alguma expectativa, portanto, uma pessoa pensa, pronto, e agora vão dizer o que é que achavam de nós! Não é o que é que acharam de nós.

**Entrevistadora:** Foi a primeira avaliação externa em que participou?

**E4:** Foi a primeira avaliação externa em que participei como coordenadora. Portanto, a participação foi muito mais profunda, nem tem comparação. Senti que o sentido de responsabilidade foi enorme e toda a dinâmica que se gerou para responder eficazmente a essa questão... porque nós tínhamos feito muita coisa e, às vezes, a avaliação, a avaliação externa é boa, até porque permite uma análise, uma análise sistémica do que se está a fazer. E foi isso que nós conseguimos fazer, que é afinal de contas, o que é que, em cada rubrica, o que é que tudo se fez? E como é que este tudo se fez, pode encaixar e interceder outros domínios. Que muitas vezes não é aquilo, não são caixas hermeticamente fechadas, há umas partes em que há uma interseção.

E, portanto, apercebermo-nos que essa interseção também existia, também foi... e toda a gente o entendia que sim, que existia, também foi muito bom o resultado. O resultado... engraçado... O resultado fica sempre um bocadinho aquém das expectativas. Porque... quanto nós queremos que alguém melhore, nós mesmo, por exemplo, eu tenho 3 filhos e tenho 4 netos. E quando eu quero que os meus filhos façam bem, eu digo: “ai fizeste tão bem isto, fico tão contente contigo, olha, mas em relação àquele outro aspeto, poderias ter feito melhor aqui e além, mas olha só te posso valorizar e gabar” ... e o que é que acontece nestas avaliações que vêm? É que elas são muito parcas, muito pobres, no engrandecimento. Acho, acho... Se a avaliação externa tivesse uma... utilizasse mais adjetivos no sentido de reconhecimento do trabalho realizado, no sentido dessa valorização, acho que iam conseguir muito mais das escolas. É preciso, às vezes, estar no meio de uma organização para perceber bem nisto.

O facto de acabarem o nosso trabalho, de o valorizarem, de dizerem que o trabalho foi ótimo, que estão muito contentes, é o que eu faço com os meus coordenadores. Eu para pôr as minhas equipas a funcionar, em primeiro lugar, eu digo, “olha estou mesmo contente, e que tu trabalhaste mesmo tanto e tão bem, que eu só posso dizer que que bom ter esta equipa, que bom pertencer a esta equipa de trabalho”.

E eu acho que o que aconteceu, e que nós sentimos, é que, depois de tanto trabalho, depois de tanta ação, depois de tanta hora na escola, que se passa aqui, e de entendermos a escola como a nossa segunda casa, acho que a valorização desse trabalho, às vezes, é menor do que aquilo que nós esperaríamos. E acho que perde com isso, porque acho que quando se quer alguém melhor, deve-se valorizar aquilo de bom que se encontrou. E, portanto, se eu apontasse um caminho à avaliação externa, diria, a avaliação externa, no fundo, presenciou todo um trabalho realizado e deve dizer exatamente isso, deve começar por valorizar mais os aspetos positivos que encontrou, enaltecer esses aspetos positivos, porque é daí que a equipa de professores que está a liderar o processo vai encontrar forças para um novo arranque.

**Entrevistadora: Faz todo o sentido...**

**E4:** É preciso... Às vezes é preciso ser-se mãe para perceber! Aprende-se com a vida! Tenho uma filha que é muito boa aluna e que era espetacular e queria ir para medicina. Ela saiu do liceu francês, onde andava, passou para a escola portuguesa e ela vinha com um 17, 18, e eu dizia “Oh filha, isso é ótimo, mas isso não vais conseguir entrar no curso de medicina, ainda é pouco. E ela um dia, com as lágrimas nos olhos, disse-me: “Ó mãe, a mãe assim não consegue nada de mim, eu não tenho já forças, a mãe em vez de dizer, estás ótima, estás no caminho certo, vais conseguir... diz-me não, mas ainda não chega, e assim, não vou conseguir mãe”. Depois foi muito engraçado, porque ela depois fez um percurso brilhante, não foi para medicina, mas fez um percurso brilhante, mas eu percebi quanto eu estava a dar o feedback errado. E eu acho que, com isso, estou a transpor esse domínio familiar para um domínio de escola de avaliação externa, e é exatamente isso que eu sinto.

**Entrevistadora: Porque somos seres humanos na mesma...**

**E4:** Somos seres humanos na mesma! Funcionamos igualmente. Então eu lembro-me sempre da minha filha... “Mãe, assim não vai conseguir! Tem que dizer ao contrário, tenho que dizer que eu vou no caminho certo, e que eu vou conseguir e que tenho este e este ponto a melhorar, mas que eu vou conseguir melhorar!”

Portanto, eu acho que é isso que falta um bocadinho à avaliação externa, a avaliação externa é um bocadinho parca, pobre no seu incentivo à melhoria e isso é que é pena, porque são, no fundo, um momento muito, muito forte. Em que todos nós nos preparamos uns e outros e estamos, ao qual damos muito tempo, e quanto nós queríamos ver o caminho com luz ao fundo do túnel, parece que essa luz não fica forte. Fica ténue, porque não foi suficientemente alimentada. Não foi motivada. Falta motivação para o futuro. É isso. A avaliação externa ganharia se motivasse de outra forma quem está a trabalhar no terreno.

**Entrevistadora: Sentiu isso também no processo, por exemplo, nas conversas de painel, observação de aulas?**

**E4:** Eu não tive nenhuma observação de aulas, não me calhou a mim observação de aulas. Mas, nos painéis sim, porque eu já estava em tantos painéis, que não me puseram a mim a observar aulas.

Mas, nos vários painéis, eu acho que aí também não se poderia ter esta atitude que eu estou a dizer, eu acho que esta atitude é mais de recessão da informação, e ficar a perceber, no fundo, às vezes, é até dar a oportunidade às pessoas que acabaram por dizer, naquele momento, depois vão engrandecer num outro momento e ainda se está a receber informação, e é cedo demais para estar a dar um feedback tão positivo.

Mas, no fim, dar um *feedback* que seja positivo, faz muito sentido, na medida em que ele vai ser um dinamizador de uma ação futura, de motivação.

**Entrevistadora: Mesmo quando há, por exemplo, não no caso do vosso, mas um agrupamento, por exemplo, que é muito problemático, precisa mesmo de intervenção. A intervenção aí acha que essa abordagem também é positiva, ou seja, ainda focar no que é positivo, ficar sempre obviamente alguma coisa a apontar?**

**E4:** Há sempre coisas positivas, valorizar, e depois, a seguir, mostrar alguns aspetos que foram identificados como menos bons e que há um novo caminho a fazer e apontar até ideias para esse novo caminho, que eu acho que é outra coisa que, se calhar, a Avaliação Externa das Escolas não sente que é essa a sua missão, não é, de apontar caminhos alternativos.

Mas, às vezes, trabalha-se muito em educação pelas experiências vividas e, às vezes, dar conhecimento, dizer, “Olha, vocês tiveram aqui um setor muito bom, fantástico”, mesmo em escolas problemáticas, e a seguir dizer “olha, mas vocês tiveram aqui estes aspetos que nós

identificamos como problemáticos, menos bons, mas gostaríamos que vocês tivessem conhecimento de que há outras experiências, e que esta experiência resultou numa situação similar e que talvez se vocês quisessem até ir falar com aquelas pessoas daquelas escolas, e ver qual, a sua experiência, nós poderíamos fomentar essa ligação e haver esse intercâmbio de experiências”.

Porque, o que é que a avaliação externa quer? A avaliação externa quer que a educação vá bem, que a educação seja algo que melhore. Esta ideia de que podemos ter conhecimento de outras experiências que não a nossa, e perceber que há outros caminhos para solucionar problemas idênticos, é muito bom, encurta muito o caminho. Não quer dizer que a pessoa vá fazer uma cópia, até porque as cópias não existem em educação, tem que se adaptar àquilo que é o universo onde se está. Mas é uma felicidade poder ver que aquele problema foi tratado noutra escola, foi conseguida solução e houve resultados melhores do que aqueles que se conseguiram internamente. As pessoas vêm cheias de força e eu acho que falta isso à avaliação externa, é dizer, olha “Ok, estas fragilidades, nós que andamos por aí, nós que a conhecemos” ... Porque nós não temos tempo para conhecer a escola do Minho, para conhecer a escola de Coimbra... e para não, não temos tempo. Por muito que a gente queira, não há tempo na vida do professor para esse conhecimento profundo.

Mas se eu tivesse na avaliação externa, eu pensaria, “olha, deixa-me ver aqui uma coisa, esta escola que eu estou a observar tem exatamente a mesma, ou uma situação muito parecida com aquela escola que teve aquele problema, é um problema idêntico, aquela escola conseguiu resolver. Porque não fazer uma interação entre as 2 escolas para que elas pudessem até participar, se calhar no futuro num projeto comum. Eu acho que a escola portuguesa talvez tenha esse *handicap*, que é que cada escola está um bocadinho fechada em si própria e o Ministério, que deveria fazer essa interação entre escolas, às vezes, não sei se eu estou a ser muito crítica, se calhar estou, mas às vezes não promove essa interação.

Porque ele, de tanto observar que observou, não é, de tanta observação que já fez, tem perfeita noção de que aqueles aspetos que estão mais críticos naquela escola, já foram solucionados naquela e naquela, então, porque não fazer essa ligação? Os professores iriam adorar esse caminho, iriam aceitar muito bem.

**Entrevistadora: Será que lendo os relatórios de avaliação de outras escolas, os professores conseguissem fazer essas pontes?**

**E4:** Não... não por uma razão muito simples. Talvez por proteção de dados, eu não sei se é isso que que tem está em causa. A avaliação externa é muito opaca. Quem venha de fora e leia eu, por exemplo, se eu agora for ler a avaliação externa de outra escola, não é por isso que eu conheço a sua dinâmica.

É muito sintética [a avaliação externa]. Sim, é muito sintética, é muito sucinta. Como é que eu posso compreender ou saber de outras escolas? Não, quem tem que dinamizar esse processo é quem interiorizou de facto toda a informação.

E depois há outra coisa. Imaginemos que, através da Avaliação Externa das Escolas, tínhamos por esse caminho, através de uma explicação dos aspetos menos bons e quais os aspetos menos bons e como é que foi resolvido, e como é que... a certa altura vou explicar o que é que se aconteceria, para explicar isso eficazmente, os relatórios seriam enormes.

Hoje em dia, ninguém lê 20 páginas, ninguém lê 50 páginas. Tem de ser tudo simples. E, portanto, qual é o caminho, não é tanto a leitura de uma análise e de uma avaliação, mas é mais pôr, no terreno, as pessoas em interação. Não imagina como os professores adoram fazer parcerias. É por isso que os projetos nestas 5 escolas [agrupamento] funcionam. É porque nós ficamos absolutamente parvos com o bom trabalho que se faz nas outras escolas, e essa interação faz-nos encontrar novos caminhos. E eu acho que deveria ser esse o caminho da avaliação externa, deveria ser por aí.

Agora não sei até que ponto é que é o trabalho que estão dispostos a fazer, mas, mas não é o trabalho que têm feito. Fica-se pelos relatórios. Esses que não são muito se calhar, nem teriam que ser muito profundos, mas, e se fossem, se calhar ninguém os laria. Mas pronto, de qualquer forma, acho que essa possibilidade de gerar esses encontros, essa interação entre escolas, acho que seria muito interessante. Acho que seria muito interessante.

Ah! Nós já tivemos aqui há alguns anos, em que eu tive alguns colegas que saíram do país e que foram uma semana vivenciar o que era uma escola na Finlândia ou o que era uma escola na Irlanda. Mas, porque é que havemos de fazer isso só com os estrangeiros. Porque é que não havemos de fazer isso internamente? Há práticas espetaculares dentro do país, não é?

Poderia ser um caminho que era apontado pela avaliação externa e que até poderia ser valorizado no currículo que o professor viesse a desenvolver no ano seguinte e que até valorizasse a sua avaliação. Porque não essa dinâmica com outras escolas?

**Entrevistadora:** Pode ser que vocês comecem, quer dizer, vocês já têm esse hábito ou essa intenção entre as escolas do agrupamento, podem inspirar outras escolas a querer esse sentido de colaboração.

Depois da avaliação externa, desde esta última, que processos de melhoria é que acha que pode ter provocado ou inspirado ou não. Ou se não, não vê propriamente uma ligação. Ou seja, há processos de melhoria e há intenções de melhoria como coordenadora e professora, independentemente da avaliação externa ou há alguma ligação?

**E4:** Pode haver ligação. Pode e houve ligação. Porquê? Porque às vezes vou explicar precisamente no ponto que eu acho que melhorou. Quando nós temos uma avaliação, nós sentimos que, afinal de contas, fazíamos, mas que não pusemos em ação os documentos necessários para espelhar essa mesmas dinâmicas internas que, na nosso entendimento, estavam fantásticas, mas que não tinham em si sido um estudo caso, não tinham tido o mínimo de registo.

E, portanto, houve a preocupação como nós sentimos isso... é que como aquele sentimos na pele, sentimos na pele que nos estavam a dizer que a nossa avaliação interna não era brilhante. E nós fazemos tanta coisa, mas... nós temos como portugueses essa falha, a certa altura eu fui a Espanha apresentar um trabalho que estávamos aqui a desenvolver, que era “aprender a ler”. Chamava-se “aprender a ler” e era através da leitura. Era como é que da leitura se passa para o conhecimento e para a seleção de ideias principais e reescrita de um novo documento que passa a ser nosso, porque são as nossas ideias principais. Basicamente, aprender a ler é essa dinâmica. E chegámos a Espanha foi aqui uma equipa de três professores.

Chegámos a Espanha, nós tínhamos feito um trabalho com os nossos alunos nesse sentido e tínhamos visto os processos de melhoria e fomos a maioria apresentar bom qual não é o nosso espanto, quando chegámos, percebemos que era prática generalizada daqueles todos aqueles professores que ali estavam ou não estavam, que tinham elaborado pequeninos *papers*, pequeninos relatórios, sobre as suas experiências, ou seja, o que é que falta muitas vezes num trabalho do professor, dos professores em Portugal, é dizer assim, o meu ponto de partida foi este, este foi o caminho que eu imaginei, desenvolvi, pus no terreno, e os meus resultados foram estes.

Não há essa prática, não há prática do *paper*, do fazer uma descrição da atividade. Exato, falta um bocadinho para cada uma destas experiências poderem, depois ser, na

avaliação externa, estarem lá todas documentadas não é o que é que acontece, vinha a avaliação externa e nós tínhamos uma *drive* que nunca mais acabava. Estava lá tudo o que se tinha feito. Não era preciso grandes palavras, mas era preciso que houvesse um registo, uma evidência, e estava feito.

Mas nós, em Portugal, não temos este espírito. Fazemos muitas coisas, mas não temos o espírito de avaliação nem de registo. E pronto, acho que uma avaliação externa acaba por conduzir, quando a pessoa se sente que, afinal de contas, não deram aquele valor que nós achávamos que o nosso trabalho tinha, porque não havia esse documento, as evidências. Por amor de Deus, é o caminho que temos que traçar aqui. Temos que passar a ter maior número de evidências e maior registo e ter uma prática de registo mais eficaz. Acho que aí houve essa melhoria. Houve essa prática de registo. A nível dos grupos...

Nós, por exemplo... foi uma das coisas que nos falaram, a avaliação, a reflexão sobre as classificações dos alunos e as estratégias de melhoria e depois, no segundo período, também e no final também. Portanto, há toda uma dinâmica de “não é preciso ser muito intensa”, porque se for muito intensa, acaba por ocupar tanto espaço do nosso tempo que acaba por não ser exequível. É preciso haver um equilíbrio no meio disto tudo. Mas de facto, se houver um conjunto de documentos simples, mas que funcionem, a coisa acaba por funcionar. E foi isso que nós conseguimos nos DAC.

Os DAC vêm em 2017, depois de 2018/19 nós pusemos os DAC em funcionamento. Depois, na altura, eu fiz uma formação e essa formação fez-me elaborar um site para o agrupamento, sobre os projetos DAC. Foi o meu trabalho. E agora sim, agora tudo passou a estar visível. Venha agora a avaliação externa crescer.

Portanto, o que é que acontece? Acontece que nós temos todo um conjunto de, por exemplo, as orientações. Então, o que é que acontece? Acontece que esta é a forma como nós fazemos de todos os professores que chegam à escola. Temos as orientações. Temos todas as orientações. [mostra no *site*]. Agora isto já é um... fazemos aqui, explicamos como é que funcionamos... etc, etc. Depois temos as grelhas de registo.

Ele [o *site*] também tem um acesso que é possível a todos os professores. E vamos pondo tudo o que temos nesses mesmos... Por exemplo, aqui as grelhas do ensino regular, pronto, o que é que nós vamos fazer? Todos os professores vêm para aqui e põem exatamente

o que é que estão a fazer no seu projeto. [no site na escola, um link que vai para uma drive com todos os projetos da escola].

Este ano melhorámos porque temos a interseção com os domínios de cidadania e, portanto, a cidadania e desenvolvimento também entram e cá está, tudo isto é feito para cada turma de todo o agrupamento. Aqui é no caso concreto, aqui temos o ensino profissional. Aqui temos o ensino regular, e depois temos, para além disto, temos todas as outras turmas do ensino do segundo e terceiro ciclo e do ensino do do primeiro ciclo.

Depois acabamos por apresentar quais foram os projetos que realizámos? Todas as turmas mostram o seu projeto. Vou aqui mostrar o primeiro ciclo, que é para se ver que não estou já no secundário, já estou no primeiro ciclo. Eles mostram qual foi o seu projeto. Todas as turmas têm um projeto diferente, vão fazendo e dizem o que é que fizeram. E temos aqui as suas evidências, o que fizeram? O que é que não fizeram e temos isto, desde o 1º ano ao 12º ano.

Os registos vieram automaticamente, já nós pensámos logo no 1º ano, nós pensámos nos registos, mas de levar as pessoas ou motivar as pessoas para este registo e para a sua... porque há 3 coisas diferentes: há o como é que trabalhamos; depois levamos isso, damos conhecimento a todos os professores novos ou que estão na escola; depois a seguir começam os trabalhos, há um registo de cada e agora está a ser feito no *site*, cada turma tem a sua grelha, onde vão pôr por disciplina as aprendizagens essenciais das disciplinas que estão a entrar no projeto, que podem ser 2, 3, 4 disciplinas que entram; e depois há o resultado: quais foram as atividades que foram desenvolvidas; e depois há aquilo a que nós chamamos a montra do projeto, que é, afinal de contas, vamos mostrar o que é que fizemos, digamos assim, quais foram as principais coisas.

Ah! Depois tivemos uma coisa interessante, nós queríamos fazer com que estes projetos tivessem também um objetivo, que também nos foi referido pela reflexão de escolas, que era a digitalização do agrupamento, ou seja, promovermos a aquisição de ferramentas digitais através dos trabalhos desenvolvidos.

Havia esta intenção de desenvolver nos alunos, as suas ferramentas digitais, e, talvez, não, não posso precisar se a avaliação externa pôs ou mostrou que o caminho da escola deveria ser mais neste sentido de trazer os computadores à sala de aula, trabalhar em computador, etc, etc. Este projeto, por exemplo, é muito engraçado [mostra no ecrã], Foi apresentado em canva.

Tiveram estas 3 disciplinas e é um projeto inter geracional. Eles estão com a universidade da terceira idade também e é interescolas e Inter turmas, em parceria com a Universidade sénior [X] e da Junta de Freguesia das [X], em que participaram alunos da [Escola de 2º e 3º ciclo], da [Escola Sede], do ensino regular e do ensino profissional. Portanto, é um projeto que conseguiu fazer a interação entre todos estes...

E depois temos aqui a forma como os alunos trabalharam com uma ferramenta digital e pronto, lá está. Portanto, neste caso, há a intenção nestes projetos de que eles sejam apresentados e sejam maximizados através do uso de ferramentas digitais. E isto está feito para todo o primeiro ciclo, todas as escolas, todas as turmas do segundo e terceiro ciclo do ensino regular e do ensino profissional. Aqui nós trabalhamos também com a apresentação das aprendizagens essenciais, porque não queremos trabalhar com nada, queremos trabalhar com aprendizagens essenciais das várias disciplinas que se entram em interceção e que vão desenvolver um projeto que é para estarmos a desenvolver competências e para estarmos a trabalhar no fundo aprendizagens essenciais “barra” conteúdos que sejam das nossas disciplinas não é sobre não, é sobre marte...

Pronto e, portanto, há aqui a seleção das aprendizagens essenciais segundo este tema, que, no ano passado, foi o património na era digital. Este ano já não é, porque tivemos 2 anos o património na era digital, este ano é “Portugal e o mundo ontem, hoje e amanhã” e, portanto, estamos a fazer esse trabalho. Neste momento, já temos aqui essa aprendizagem essenciais para 24 e 25 e já temos outras e temos os relatórios. Os relatórios mostram exatamente isso, tudo está registado. O relatório de 2023/24, ele explica e é apresentado em Conselho Pedagógico, e mostra exatamente o que é que foi feito, quadro síntese de todos os projetos. O quadro síntese mostra o que é que, afinal de contas... Se eu abrir aqui, abrir link... ele vai-nos mostrar exatamente por turma, o que é que foi feito e temos exatamente aqui, o que é que... quais são as disciplinas que intervieram? O que é que foi feito? A visita de estudo à região do mar, a visita de todas as barragens do Alqueva e assim por diante, de todas as turmas do agrupamento, que são 5 escolas a funcionar.

Portanto, o que é que eu acho que é importante? Esta dinâmica permite concretizar aquele que se entendeu que poderia ser uma fragilidade. No momento, nós já estávamos a fazer assim, e eu já era a coordenadora dos DAC. Já tive a oportunidade de mostrar como é que os DAC já estavam a funcionar, mas acho que é muito importante pedir à escola portuguesa que ela tenha esta atitude mais frequente de um registo, para poder haver uma melhor organização

e até apreciação por parte de quem vem fazer a avaliação externa. Porque quem vem fazer a avaliação externa e vê, por exemplo, como é que os DAC trabalham no agrupamento? E dizem assim, isto é que é trabalho!

**E4:** Isso que é uma depois seria exatamente, portanto, aqui nós pusemos estes quadro sínteses, portanto, o documento, aquilo que nós vamos depois, a introdução é breve, depois temos estes gráficos, são dos formulários que aplicamos, vêm todos e todos cada contributo das atividades para aprendizagem do aluno, etc, etc. As perguntas são estabelecidas, os principais constrangimentos, as parcerias, os pontos fortes, os pontos fracos, as sugestões, depois passa para o segundo e terceiro ciclo e há todo um relatório final que é feito no final do ano, com base não só no trabalho desenvolvido, mas também nos formulários. Os formulários são aplicados a todos os alunos, todos os alunos respondem e, portanto, permite também saber a opinião deles para depois se construir o relatório e ver qual é o caminho a seguir.

**Entrevistadora: Não faz parte da equipa de autoavaliação?**

**E4:** Não, eu não posso ter mais equipas, mais coordenações! Há um desdobramento de coordenações muito grande e há muita gente com quem trabalho diretamente. **Tenho a sorte de ter as melhores coordenadoras do mundo. Pronto, são absolutamente fantásticas e é muito fácil trabalhar com elas.** Pronto e nós vamos deixando aqui o passado. Este é o quadro síntese de 2022/23, este é de 2023/24, o outro é de 2024/25. Vamos deixando o passado para quem quiser ver. Este é o de 2023/24, este é o de 2022/23, este é o de 2021/22, este é o de 2020/21, este é o de 2019/20 e assim por diante. Portanto, quem quiser perceber como é que foram os projetos interdisciplinares, percebe o caminho que foi percorrido.

**Entrevistadora: Acha que a avaliação externa, teve este cuidado de ir ver aqui o vosso percurso, o que é que têm feito?**

**E4:** Eu acho que... São dados alguns minutos à coordenadora dos DAC para mostrar... Muitas vezes, passa-se apenas pelo diálogo. Não há tempo para mostrar isto. Não há tempo para mostrar isto. É uma síntese, não é? E estas sínteses não sei até que ponto é que a avaliação externa vai estar preparada para isso. Porque, hoje em dia, tal e qual como há o agrupamento [AE-LX1] já faz este tipo de trabalho, outras escolas também já fazem esse tipo de trabalho. E o que é que acontece? Quem vem para fazer uma avaliação externa devia ter algum tempo para ver... tal e qual como a Rita agora teve algum tempo, então também deveria haver algum tempo

para ver como é que vocês fazem a coordenação e não ser só uma conversa, ser a oportunidade do ponto de vista de *drive* da escola, como é que está feita a síntese do vosso trabalho do dia a dia?

Por exemplo, no caso concreto da *drive*, vamos ver aqui a *drive* do departamento... Há coordenadores de grupo e há coordenadores de departamento. Eu sou coordenador do departamento e coordenadora de grupo. De grupo significa que tenho os professores de geografia da [Escola Sede] sob a minha orientação, só desta escola. Depois há outro grupo de professores de geografia que trabalha na [Escola de 2º e 3º ciclo] que tem outro coordenador de grupo. E sou Coordenadora de departamento do agrupamento, de todos os professores que estão no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, quer seja de segundo ciclo, terceiro ciclo do ensino secundário profissional, ensino secundário regular. Já tivemos de noite e agora já não temos.

Portanto, chegou aqui a inspeção, e eles perguntaram, “como é que trabalham?” E nós... Mas não me perguntaram, pronto, e nós temos uma *drive*, na *drive* estão os documentos todos, mas nunca viram como é que a *drive* está organizada? Como é que é isso? Pronto, vamos ver esta, por exemplo, temos aqui todo...

Plano de melhoria da inclusão dos alunos migrantes em meio educativo, proposta do primeiro ciclo, proposta dos estudos de português não sei quê... Cópia das propostas dos migrantes... Este plano de melhoria estava a ser em relação à integração dos alunos de língua não oficial portuguesa, portanto, tivemos que fazer uma reflexão e pensar, como é que poderíamos ser...

As informações do Conselho pedagógico? Como é que são os documentos elaborados para o Conselho Pedagógico? Critérios de avaliação das reuniões e em cada reunião eu tenho que fazer, portanto, uma ata, isto é organização do departamento... Hoje vou ter esta reunião. Já fiz a avaliação interna. O documento orientador da reunião, como é que é? Como é que vou orientar a reunião e se existe para todas as reuniões? Já cá está, todos os *links* como é que vou apresentar este caminho até ao final do ano... etc, portanto, o que é que acontece...

Acontece que há todo um trabalho que tem um registo na *drive* e que não é visto... Eu enviei, não sei é se eles têm a possibilidade de abrir... Eu lembro-me que na altura também enviámos este, que foi um trabalho muito interessante que fizemos com A “OITE”?. Foi muito interessante porque foram 3 escolas a funcionar, simulação de uma reunião tripartida e eu

lembro-me que também enviei este, como é que tínhamos preparado para fazer esta interação com as outras escolas e era acerca de uma coisa que para eles era muito importante, que era o futuro do trabalho, do mundo do trabalho. E eles gostaram imenso de fazer este projeto. Isto era a nossa escola. A nossa representação da nossa escola.

Portanto, aquilo que eu acho que pode constituir uma mudança é pequenos registos organizados e acho que as ferramentas digitais como na elaboração daquele *site* que foi o meu trabalho de ação de formação foi elaboração do *site* e depois pôr o site a funcionar. Isso já fui eu que quis pôr o site a funcionar a nível da escola. Mas acho que seria um caminho. Acho que sim, é um caminho esse que permitiria a sistematização do caminho feito quando alguém viesse ver, nós abríamos a *drive* e mostrávamos a página da escola com todas as suas...

Agarraram nas coisas e enviaram para lá e disseram, é assim que nós trabalhamos, mas não houve essa possibilidade de abrir em conjunto a ferramenta digital e demonstrar o trabalho desenvolvido. Porque no fundo isto era o apoio para nós explicarmos o nosso trabalho, não é? Como é que trabalha? Às vezes a coisa é complexa. É de explicar, se eu não abrir aqui os projetos interdisciplinares... Por poucas palavras, dizer o que é que se fez nestas horas todas de trabalho é muito difícil. Se a pessoa visualizar é mais fácil, chega lá.

Portanto, acho que esse caminho poderia ser um caminho bom. Poderia ser um caminho que poderia ser, é talvez uma hipótese de fazer uma avaliação externa de escola e dar a possibilidade às escolas de mostrarem o seu trabalho através da sua *drive*, através da organização interna que têm.

Eu acho que no infoescolas, eles fazem um coeficiente, nós temos aqui uma população que é muito carenciada. Claro que não é comparável com outras características. Mas, para além desses coeficientes, há toda uma outra realidade que eu acho que não sei se é muito atendida e depois os resultados são tidos, os resultados escolares são muito importantes. Eu acho que são muito importantes e concordo que não é para esquecer, é para ter muito presente. Mas os coeficientes que são introduzidos, se calhar não são suficientes para conhecer os processos. Portanto, acho que, para além dos coeficientes que estão a ser introduzidos, que já ajudam a perceber que há realidades diferentes e que os resultados terão que ser diferentes, acho que há todo um conhecimento da escola em si e da sua realidade, que interessa conhecer antes de ver só os resultados escolares. Há um equilíbrio entre as 2 hipóteses, entre resultados escolares e população escolar, perceber que há uma causa efeito. Não é que se possa esquecer resultados

escolares. Eu acho que de todo, eu acho que os resultados escolares são o espelho de um trabalho realizado, mas é preciso perceber de onde partimos. E os coeficientes às vezes são insuficientes para pôr ali, a cru e a nu, essa realidade tão diferente.

**Entrevistadora:** Agora gostava, só que eu estou sem Internet. Gostava de entrar no site Infoescolas acha que conseguimos entrar?

**E4:** Acho que sim, nós conseguimos.

Ok, vamos ver a [Escola Sede].

**Entrevistadora:** Ok, por exemplo, aqui percentagem de alunos que concluem o curso em 3 anos. Nos últimos anos letivos, os alunos da escola que é o azul um bocadinho abaixo da média, mas também não é muito abaixo, mas a média é este amarelo ou castanho, exatamente essa, a média nacional e o em azul é a média dos alunos desta escola.

Portanto, aqui comparar com o relatório porque têm classificação muito bom, mas eu creio que eles não analisaram só isto em separado, fizeram...

**E4:** Pois, depois fizeram uma análise mais alargada para poderem perceber porque é que, apenas tinha na altura estávamos a ver...

**Entrevistadora:** Na altura da avaliação externa aqui de 2021, eles tinham dados mais antigos.

**E4:** Acho que sim. Eles tinham 2019/20 e 2020/21, que eram os dados disponíveis na altura.

**Entrevistadora:** Pois, eu já não tenho acesso a esse passado. Mas pronto é sempre um site interessante de consultar, mas como eu, também não tenho muita experiência, não sei se a professora mesmo às vezes costuma vir ou tem outras fontes de comparação.

**E4:** Nós recebemos os resultados dos nossos alunos e fazemos a comparação com a avaliação interna. Qual é a dificuldade? A dificuldade é que vêm a esta escola alunos de muitos externados e que não são nossos alunos e pelos externados que são muitas vezes têm níveis muito baixos de concretização do exame. E nós temos alguma dificuldade em depois fazer a separação porque vem a nota dos alunos que fizeram o exame da primeira fase da disciplina de Geografia na [Escola Sede] e metem aqueles alunos todos. Portanto a pessoa pensa, mas estes alunos todos não são os nossos alunos, alguns são outros, não são.

Portanto, eles vêm aqui fazer o exame nacional, nós recebemos muitos externados, e, portanto, vêm resultados da [Escola Sede], ou seja, eles fizeram o exame... e nós pensamos, ok, mas esta média não corresponde à nossa, não é? Pronto, não sei se calhar há outras escolas que não recebem tantos externatos. Eu acho que nós aqui é que temos essa característica, mas pronto.

Pois, nós tivemos alguma dificuldade nas apreciações que fizemos o ano passado com esta situação que está relacionada com alunos que vêm de externados ou alunos que são nossos, pronto, tivemos ali algumas dúvidas, a certa altura propusemo-nos ir às pautas e fazer nas pautas que tínhamos e que recebíamos essa média para ver qual era a nota que eles tinham tido, mas não eram os resultados que eles nos davam oficialmente.

Mas pronto, nós não temos esta prática de ir a este *site*. Este *site* fala sobre tudo sobre os exames nacionais, os resultados dos exames nacionais *versus* por escola, comparando nacionalmente. E faz comparação em relação à média nacional.

Sim, eu lembro-me que eles perguntaram se nós íamos ao infoescolas e nós na altura... Estas publicação destas, agora pode ser que esteja muito atualizado, mas na altura tinha algum atraso face aos resultados que eram vistos que eram possíveis de ser... Por exemplo, aqui está em 2022/23 e não está 2023/24, pois... Não é, a pessoa pensa assim, olha... também não sei até que ponto é que isto é rápido. Isto também a certa altura também deve ter uma dinâmica, não é? É capaz de ser aqui que dá para ver o 2023/24, há outros gráficos onde consegue ver o 2023/24.

Pois eles depois ali atrás, não, não é uma outra maneira de ver até aqui é 22/23 e depois a estatística por disciplina é que, em vez de ser a nível de [Escola Sede], na sua globalidade, entra por disciplina, e aí já vai ao ano anterior, 2023/24... já tem uma apreciação interior.

**Entrevistadora: Um as últimas perguntas finais, já falou um bocadinho sobre isso, mas poder assim só num as pequenas palavras, qual é que foi o seu papel no processo de avaliação externa? O seu papel no processo no antes e durante o processo.**

**E4:** Há uma característica que é muito a minha característica, que é quadro sínteses: eu nasci com certeza num dia de arrumação, porque a minha cabeça vive a imaginar como é que eu vou sintetizar tudo. E a forma como nós nos preparamos foi idealizada por mim e por um grupo de professores no Conselho Pedagógico, que operacionalizou uma grelha em que colocámos em cada item tudo o que tínhamos feito daquilo que íamos ser avaliados. Portanto,

o meu papel na preparação, eu acho que foi bom. E consegui criar uma equipa de trabalho que era grande parte dos conselheiros e motivar depois os grupos para concluir com os seus trabalhos individuais, toda essa grelha de trabalho de escola.

Portanto, na preparação, eu acho que foi ótima. Na apreciação, no momento de interação com a avaliação externa, aquilo que eu senti foi que eu tinha dito bastante, eu tinha defendido a minha dama com toda a minha força, porque achava que tínhamos feito muita coisa, muita coisa, bem, portanto, o meu espírito saltou todo cá para fora com intensidade. Mas saí sempre triste por achar que não estava a ser percecionado do outro lado, tudo o que tínhamos feito e que eu não estava a conseguir transmitir a riqueza do processo. E nesse aspeto, acho que não foi muito, não foi muito agradável. Não fui brilhante. Não, não fui.

Se calhar, se eu tivesse nascido brasileira, tinha sido uma mais valia enorme, porque nós portugueses não somos grandes comunicadores. Acho que os brasileiros com pouca coisa fazem muito e nós, com muita coisa, fazemos pouco. Portanto, acho que falta esse poder de comunicação e essa experiência de comunicação. Portanto, acho que no processo anterior foi bom, foi bom, ficámos muito bem preparados. Houve uma grande dinamização, essa dinamização eu fiz parte integrante, dinamizei o processo com todo o meu as minhas grelhas e os meus quadros na cabeça. E foi bom.

Agora, na apresentação, também foi razoável, mas ficou sempre aquém, a ir para casa e sentir aqui uma mágoa, que podia ter comunicado mais, podia ter falado mais, podia ter contado mais a nossa história, pronto. Mas isso é por uma incapacidade de comunicação.

No processo após, acho que no processo após, houve o cuidado de começar a perceber que esta sistematização de: o que é que fazemos? Como estamos a fazer? E deixar o registo, que passou a ser uma prática que não só do departamento, mas também do departamento dos DAC, acho que houve, nesse aspeto, uma consolidação. Que veio da constatação exatamente que, na avaliação externa, o falar deveria ter sido sempre acompanhado daquilo que está guardado na *drive*. Então assim, então alguém que vem de fora num curto espaço de tempo, pode-se aperceber da riqueza. Isso é uma mais-valia.

**Entrevistadora: Ok, faz sentido. E o seu papel no processo de autoavaliação, mesmo que não participe de forma direta. E falar um pouco também sobre o seu papel no sentido de melhoria, que eu acredito que é constante, mas se tornou mais consciente de alguma forma, dalgum aspeto, neste processo, com a avaliação externa, porque**

**mobilizou muito, porque fez muito, como disse, muita reflexão, o que é que nós temos feito? O que é que nós podemos mostrar? O que é que nós a podemos apresentar e que depois desse sentimento ficou um bocadinho aquém e podia ter mostrado de outra forma e depois também partilhou: nós agora, se calhar, tentamos trazer ainda mais evidências para uma próxima avaliação externa brilharmos, partilhar um bocadinho sobre isso.**

**E4:** Eu acho que é uma prática que se consegue em alguns dos setores da vida de uma escola, mas ainda não está generalizado. Por exemplo, este processo dos DAC. Há toda uma dinâmica em que está ali um caminho, é feito um relatório, quais são os pontos fracos? Quais são os pontos fortes, quais são os constrangimentos? Como vamos melhorar no próximo ano? Há, portanto, um balanço. E a pergunta que me faz é, então? Isto está generalizada a escola inteira, em todos os seus setores. Não tenho a certeza.

Na parte de coordenação de departamento, sim. Porque na parte da coordenação do departamento, nós passámos a instituir, está instituído que a *drive* pertence à escola, nós partilhamos a *drive* com a direção, os nossos representantes, portanto, os coordenadores de disciplina fazem uma fazem um relatório no final do ano, nós também fazemos como coordenadores e entregamos à escola. Portanto, há toda uma dinâmica das coordenações onde eu estou diretamente ligada, que é a coordenação de grupo, a coordenação do departamento e a coordenação dos DAC, que têm o seu registo e tem a sua *drive* partilhada com a direção.

Talvez pudéssemos melhorar no futuro com... talvez pudesse haver uma melhoria se operacionalizássemos a *drive* através do *site*. De alguma forma já está, por exemplo, os diretores de turma, eles não têm *drive*, mas têm *classroom*. E é na *classroom* está tudo. E a *classroom* do ano passado está completa e a do outro ano também está completa. E a deste ano também vai ser toda a informação é sintetizada e está ali, só que não está pelas características próprias daquilo que do trabalho que fazem. Não é aberta à escola, à escola e ao exterior. É apenas aberta aos diretores de turma da escola, não é? Até porque tem documentos que têm que são importantes, têm de ser resguardados, etc. Nessa perspetiva, eu acho que de uma forma ou outra, não necessariamente, sempre pela elaboração de um *site*, pela criação de uma *drive* ou pela existência de uma *classroom*. Eu acho que já se entrou numa área, numa fase em que há de facto essa noção de que é preciso sistematizar, guardar e deixar um legado, que pode ser visto observado para quem vem de fora. O *site* é muito bom, é muito bom nisso. Criar um *site* é muito bom nisso. Nos projetos da escola, já temos um *site* e estamos muito ativos. No caso do departamento, temos a *drive*, não temos um *site*, mas se calhar poderíamos fazer. Quando

eu fiz a minha formação, que era capacitação digital 2 e fiz essa formação logo no início, quando ela surgiu a nível das escolas do país, houve vários colegas meus que fizeram para os clubes que estavam na escola. Lembro-me que houve uma professora que fez para o clube de teatro, a outra fez para o clube de leitura, outra fez para a biblioteca, outros fizeram para o *site*, para o departamento. Ou seja, eu escolhi fazer para os projetos, porque era o que me preocupava na altura, mas foi um passo em frente no sentido desta fácil visualização do trabalho das escolas. Acho que é um caminho, é um caminho bom.

## Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Elementos biográficos</b>	Formação Académica	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas	x			
		Primeiro ano de Mestrado no Instituto de educação	x			
		Licenciatura em Geografia		x		
		Licenciatura em Ensino		x		x
		Pós-graduação em Administração e Gestão escolar		x		
		Formações em Liderança		x		
		Mestrado em ensino incompleto				
		Cargos na área do ensino	x	x	x	x
		IGEC	x			
		Tempo de serviço como diretor neste Agrupamento		x		
		Como coordenadora da equipa de autoavaliação			x	

	<b>Experiência Profissional</b>	Como coordenadora do PAA			x	
		Como coordenadora da Escola de 1º e 2º ciclo			x	
		Como professora				x
		Como autora de manuais escolares				x
		Em cargos de liderança				x
		Como coordenadora de departamento				x
		Como coordenadora de projetos interdisciplinares dos DAC				x
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Preparação para a AEE</b>	Formações de preparação	Formação geral para a função de inspetor	x			
		Formação específica para a AEE	x			
	Análise dos documentos do Agrupamento	Documentos fornecidos pelo Agrupamento	x			
		Informações e documentos no <i>site</i> do Agrupamento	x			
		Trabalho individual	x			
		Reuniões com a equipa de avaliadores	x			

Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas

	Dinâmica entre profissionais do Agrupamento	Contribuição de todos os colegas		x		x
		Ansiedade de antecipação		x		
		Reuniões da equipa de autoavaliação			x	
		Reuniões com os grupos disciplinares				x
	Organização dos documentos a apresentar	Documentação escrita e digital		x		
		Programação das aulas observadas		x		
		Documentos da equipa de autoavaliação			x	
		Documento interno				x
		Documentos da <i>drive</i> do Agrupamento				x
	Envolvimento de toda a comunidade educativa	Inclusão de opiniões de todos os atores educativos do Agrupamento				x
Durante a semana da AEE	Balanço Geral	Recetividade dos profissionais do Agrupamento	x			
		“Tempo de pressão e trabalho”		x		
	Os diferentes momentos da AEE	Observação das aulas	x			
		Visita à escola	x			
		Entrevistas	x	x		

Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas

		Apresentação do Agrupamento no 1º dia da AE		x		
	Interação com a equipa de avaliadores nas entrevistas	Nas entrevistas			x	x
Após a AEE	A avaliação final do Agrupamento	Processo de elaboração do relatório de AEE	x			
		Receção do contraditório	x			
		Perceção sobre a liderança do Agrupamento	x			
		Perceção sobre o Agrupamento	x			
	Receção do relatório de AEE pelo Agrupamento	Elaboração do Contraditório		x		x
		Qualidade do relatório de AEE		x		x
		Expectativas para o resultado do relatório AEE				x

	Caminhos para a melhoria da AEE	Insuficiência do <i>feedback</i> positivo				x
		Intercâmbio de experiências entre escolas nacionais				x
		Mais tempo para mostrar o que se faz no Agrupamento				x
Perceções sobre a AEE	Efeitos da AEE nos processos de mudança e melhoria do Agrupamento	Responsabilidade do Agrupamento pela sua melhoria	X			
		Resultados académicos atuais do infoescolas	x			
		Projetos curriculares em resposta às necessidades da comunidade		X		
		Digitalização do Agrupamento		X		x
		Instalações e equipamentos		X		

		Relação com a comunidade		X			
		Assembleias de alunos mais frequentes		X			
		Inquéritos de satisfação a partir do modelo da IGEC		X	x		
		Síntese do relatório de autoavaliação do Agrupamento			X		
		Planos de apoio pedagógico individualizado			X		
		Introdução das Oficinas			X		
		Coadjuvação em sala de aula			X		
		Promoção de reflexão				X	
		Capacidade de síntese dos documentos do Agrupamento				X	
		Plano de melhoria da inclusão dos alunos migrantes em meio educativo				x	
	Os ciclos da AEE		Os três ciclos de AEE	X			
			Obrigatoriedade dos planos de melhoria	X			
	Perceção sobre a equipa de avaliadores		Dimensão formativa e construtiva		x		
	Perceção da importância da AEE para o Agrupamento		Valorização de um olhar externo		X		

Os seus papéis/funções nos processos de mudança e melhoria do Agrupamento	Os seus papéis nos processos de AEE	Na preparação para a AEE		X		X	
		Durante a AEE		X		X	
		Após a AEE				x	
	Os seus papéis nos processos de melhoria do Agrupamento	Como diretor		x			
		Como coordenadora			x	x	
		Como professora			x		
	Os seus papéis no processo de autoavaliação	Como coordenadora			x		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	
Resultados Académicos do Agrupamento	Qualidade dos Resultados Académicos	Qualidade dos resultados do <i>infoescolas</i>		x		x	
	Causas para os resultados académicos baixos no <i>infoescolas</i>	COVID			x	x	
		Instabilidade do corpo docente			X		
		Dispersão demográfica dos alunos em cidades grandes			X		
		Indisciplina dos alunos			x	X	
		Entrada de alunos estrangeiros			X	X	
		Alunos com necessidades educativas especiais			X		
		Desinteresse dos pais/encarregados de educação			X	X	
		Falta de “pessoalização” em Agrupamentos grandes			X		

Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas

		Contaminações específicas nos cursos profissionais		X			
		Contaminações noutros cursos do secundário		X			
		Desinteresse dos alunos			X		
		Número elevado de alunos por turma			X		
	Sintomas de sucesso no Agrupamento (apesar do que vemos no <i>infoescolas</i> )	Prémios de mérito escolar			X		
		Quadros de honra			X		
	Promoção do sucesso escolar	Projeto “Para ti, se não faltares”			X		
		Constituição do Gabinete de Apoio à Indisciplina			X		
	<b>Lideranças</b>	Cargos de Liderança	Coordenadores de Departamento			X	
			Coordenadores de Ano (do 1º ciclo) /de diretor de turma (do 2º, 3º ciclo e secundário)			X	
Membros do Conselho Pedagógico					X		
Medidas de Inclusão		Inclusão de alunos estrangeiros				X	
	Experiência com a Fundação Manuel Leão (AVES)	Metodologia do programa			X		
		Inadequação do programa no contexto do Agrupamento					

Anexo 8. Análise de conteúdo / Matriz única de categorias das quatro entrevistas

<b>O processo de Autoavaliação do Agrupamento</b>	Metodologia atual	Análise dos resultados internos por ciclo e por disciplina			X	
		Análise dos resultados da avaliação externa (provas de aferição, exames, <i>infoescolas</i> )			X	
		Avaliação do nível de satisfação da comunidade			X	
		Identificação das áreas de sucesso			X	
		Identificação das áreas a melhorar			X	
		Identificação das medidas a implementar do plano de melhoria			x	
<b>Atividades promovidas pelo Agrupamento</b>	No Plano Anual de Atividades (PAA)	Pela equipa da biblioteca			X	
		Projetos DAC			X	
		Digitalização das atividades			X	
	Espaço de exposição de trabalhos	Na Escola de 2º e 3º ciclo			X	

## Anexo 9. Notas de campo

**Tabela da Programação de todas as atividades de estágio**

Dia	Atividades	Duração
<b>19/09</b> <b>Formação online</b>	Sessão de formação para a <i>Avaliação Externa das Escolas 2024-2025</i> online	9h30-16h30
<b>23/09</b> <b>1º dia de estágio na IGEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação do espaço e de alguns inspetores/membros da EMEE</li> <li>● Receção e mentoria com a inspetora Dr.<sup>a</sup> L.</li> <li>● Tratamento de dados de um questionário feito a inspetores numa formação da Guiné-Bissau (dados quantitativos e qualitativos)</li> <li>● Reunião com a Prof<sup>ª</sup> M e restantes colegas de mestrado.</li> </ul>	9h30-13h
<b>24/09</b> <b>2º dia de estágio presencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conclusão do tratamento e análise dos questionários da formação da Guiné.</li> <li>● Eu organizei por categorias as respostas abertas; o M fez os gráficos no Excel a partir das respostas múltiplas.</li> <li>● Tivemos um pequeno lanche matinal (bolachas e chá) com toda a equipa da EMEE.</li> </ul>	9h30-13h  (até às 15h)

<p><b>25/09</b> <b>3º dia</b> <b>formação online</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 oradores: Dr. E (“Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português: notas sobre o estado da arte”) e Dr.ª D (“A Avaliação e os critérios de avaliação: a importância de uma racionalidade comum”).</li> </ul>	<p>9h30-13h</p>
<p><b>26/09</b> <b>presencial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou-se a tarefa da formação de Buba e Bafatá;</li> <li>• Desenvolvimento da caracterização da IGEC (exploração e estudo do site da IGEC)</li> </ul>	<p>9h30-13h</p>
<p><b>30/09</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da análise da IGEC através do site (leitura e análise do Plano de Atividades da IGEC 2024 e de um Contraditório de uma escola);</li> <li>• 1ª reunião presencial com o Doutor H, junto da Dr.ª L sobre a primeira tarefa, a organização desta semana (3 dias de formação com uma equipa Balcã, e explicação da tarefa futura da próxima semana).</li> </ul>	<p>9h30-13h (até às 15h)</p>
<p><b>1/10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Formação de 3 dias (1º dia) com inspetores dos países Balcãs; parte da manhã na IGEC, 1º piso, sala de reuniões; pela tarde: visita à escola profissional B.</li> </ul>	<p>9h30-16h30</p>
<p><b>2/10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Visita à Escola L: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação do diretor e de alguns professores;</li> <li>➤ Visita a algumas partes da escola, incluindo algumas salas de aula.</li> </ul> </li> </ul>	<p>9h30-16h</p>
<p><b>3/10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Último dia da formação com os inspetores Balcãs: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Quality Assurance (QA) in IVET, CVET and Adult Education (AE) in Portugal</i> (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP);</li> <li>➤ <i>Infoescolas indicators used in the External</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>9h30-15h</p>

	<p><i>Evaluation of Schools. Graduate Tracking Systems</i> (Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Portugal's improvements in PISA over the last decade. Methods of quality control through PISA</i> (Instituto de Avaliação Educativa, I.P- IAVE);</li> <li>➤ Apresentação da educação de uma colega da Moldávia;</li> <li>➤ Da parte da tarde: questionário de avaliação sobre esta formação.</li> </ul>	
7/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A tarefa de hoje decorreu do tratamento de dados de questionários de avaliação de uma formação realizada no Luxemburgo.</li> </ul>	9h30-13h30 (até às 15h)
8/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A tarefa de ontem foi terminada.</li> <li>❖ Trabalho autónomo do relatório de estágio em casa.</li> </ul>	9h30-13h30
9/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalho autónomo do relatório de estágio em casa: caracterização da IGEC.</li> </ul>	9h30-13h30
10/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalho autónomo do relatório de estágio em casa: caracterização da IGEC.</li> </ul>	9h30-13h30
14/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conclusão da tarefa proposta e desenvolvendo o trabalho autónomo (caracterização da IGEC).</li> </ul>	9h30-13h30
15/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Enviámos a última tarefa concluída por email (tratamento de dados de questionários do Luxemburgo).</li> <li>❖ Começámos uma nova tarefa, atribuída pela Dr.<sup>a</sup> L: o preenchimento de documentos relativos aos questionários de satisfação a entregar às escolas, para a AEE.</li> </ul>	9h30-13h30 (até às 15h30)

<b>16/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da tarefa do dia anterior.</li> </ul>	9h30-13h30
<b>17/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Terminamos a tarefa proposta pela Dr<sup>a</sup> L.</li> </ul>	9h30-13h30
<b>22/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Nova tarefa proposta pela Dr<sup>a</sup> L: preencher um documento Excel com asserções relativas a relatórios de avaliação de escolas (pontos fortes e áreas de melhoria);</li> <li>❖ Trabalho autónomo da parte da tarde: continuação da caracterização da IGEC.</li> </ul>	9h30-13h30 (até às 17h)
<b>23/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da tarefa das asserções a completar no doc. Excel (pontos fortes e áreas de melhoria).</li> <li>❖ Trabalho autónomo da parte da tarde: continuação da caracterização da IGEC.</li> </ul>	9h30-13h30
<b>24/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conclusão da tarefa das asserções a completar no doc. Excel (pontos fortes e áreas de melhoria).</li> <li>❖ Trabalho autónomo da parte da tarde: conclusão da tarefa do estágio.</li> </ul>	9h30-13h30 (almoço IGEC + trabalho autónomo até às 15h30)
<b>28/10 e 29/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalho autónomo remoto (desenvolvimento do capítulo I do relatório de estágio).</li> </ul>	9h30-13h30
<b>30/10 e 31/10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalho na IGEC: realização de tarefas dadas pela Dr.<sup>a</sup> L e trabalho autónomo de desenvolvimento do relatório de estágio.</li> </ul>	9h30-13h30
<b>4/11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalho da IGEC, sem os senhores inspetores: trabalho autónomo: preparação para uma visita à Escola secundária (dia 5/11): estudo e análise de documentos da escola;</li> <li>❖ Parte da tarde: participação na reunião no Teams (como observadora) com o colega M a equipa de</li> </ul>	9h30-13h30 + reunião 15h-17h

	AEE desta escola: Inspetores: Dr. <sup>a</sup> R e Dr. <sup>o</sup> H; Peritos Externos: Prof. <sup>a</sup> A e Prof. J (15h-17h).	
<b>5/11</b>	❖ Atividade no terreno: Primeiro dia de quatro de AEE: Escola Secundária F (vai decorrer até 6 <sup>a</sup> feira)	9h-18h
<b>6/11</b>	❖ Segundo dia de AEE.	9h30-17h30
<b>7/11</b>	❖ 3 <sup>o</sup> dia de AEE;	9h-16h30
<b>8/11</b>	❖ 4 <sup>o</sup> e último dia de AEE.	9h-18h
<b>11/11</b>	❖ Trabalho autónomo na IGEC: desenvolvimento da caracterização da IGEC (1 <sup>o</sup> capítulo do relatório de estágio)	9h30-13h30
<b>12/11</b>	❖ Recebemos uma tarefa nova, depois de uma breve explicação da Dr. <sup>a</sup> L em pessoa aqui no gabinete e também uma breve reunião com o Doutor H via Teams. Nesta tarefa é pedido que revemos o trabalho feito por um grupo da EMEE: a categorização de asserções de AEE, a partir do quadro de referências da avaliação, anotando se é preciso alguma alteração nesta mesma categorização.  ❖ Trabalho autónomo da parte da tarde.	10h-13h  + 14h16h (trabalho autónomo)
<b>13/11 + 14/11</b>	❖ Trabalho autónomo, desenvolvimento do relatório de estágio	10h-13h
<b>18/11-22/11</b>	❖ Continuação da tarefa proposta pela Dr. <sup>a</sup> L: rever a categorização de asserções de AEE feita por membros da EMEE.	10h-13h

25/11- 27/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Finalização da tarefa: rever a categorização de asserções de AEE feita por membros da EMEE.</li> </ul>	10h-13h
28/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Nova tarefa: categorizar as asserções da AEE de 2022/2023.</li> </ul>	10h-13h
2/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da categorização das asserções da AEE de 2022/2023.</li> </ul>	10h-13h + 14h30
3/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reunião com a Dr.<sup>a</sup> L sobre o relatório da Ação de formação feita na Guiné-Bissau, para colaborarmos na realização do relatório dessa ação;</li> <li>❖ Desenvolvimento do relatório da formação da Guiné-Bissau (capítulo da avaliação).</li> <li>❖ Continuação da categorização das asserções da AEE de 2022/2023.</li> </ul>	10h-13h + 15h
4/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da categorização das asserções da AEE de 2022/2023.</li> <li>❖ Trabalho autónomo: desenvolvimento do capítulo II do relatório (metodologia).</li> </ul>	10h-13h + 17h30
5/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conclusão da categorização das asserções da AEE de 2022/2023.</li> <li>❖ Trabalho autónomo: desenvolvimento do capítulo II do relatório (metodologia).</li> </ul>	10h-13h
9/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reunião com a Dr.<sup>a</sup> L e a subinspetora geral Dr.<sup>a</sup> HF sobre a elaboração do Relatório sobre a formação realizada pelos inspetores da IGEC em Buba e Bafatá, Guiné-Bissau.</li> <li>❖ Distribuição de tarefas entre mim e o meu colega M: desenvolvimento deste relatório.</li> </ul>	10h-13h

10/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação do desenvolvimento deste relatório da Guiné-Bissau; conclusão de uma primeira versão do relatório (Contracapa/ficha técnica, Introdução, objetivos e metodologia).</li> <li>❖ Desenvolvimento do capítulo das metodologias do meu relatório de estágio (leitura e resumo do livro de investigação em Educação de Natércio Afonso).</li> </ul>	10h-18h
11/12 + 12/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desenvolvimento do capítulo das metodologias do meu relatório de estágio (leitura e resumo do livro de investigação em Educação de Natércio Afonso).</li> </ul>	10h-13h
13/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reunião online (10h) com a equipa de inspetores da Formação realizada na Guiné-Bissau (Buba e Bafatá), juntamente com a Dr.<sup>a</sup> L (diretora da equipa da EMEE), a subinspetora geral Dr.<sup>a</sup> HF e a Dr.<sup>a</sup> AM. Reunião para discutir como organizar e planear uma apresentação sobre esta formação (de 30mins) num <i>Webinar</i> no dia 19 de dezembro (5<sup>a</sup> feira);</li> </ul>	10h-12h
16/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desenvolvimento do capítulo das metodologias do meu relatório de estágio (leitura e resumo do livro de investigação em Educação de Natércio Afonso);</li> <li>❖ Das 16h30-18h: reunião online com os senhores inspetores da formação da Guiné-Bissau.</li> </ul>	10h-12h + 16h30-18h
6/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Primeiro dia de estágio do ano: trabalho autónomo (sendo que a Dr.<sup>a</sup> L está em reunião até ao 12h)</li> </ul>	10h-12h
7 a 9/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Semana de trabalho autónomo: desenvolvimento do capítulo II de Metodologias → revisão de literatura para o enquadramento teórico.</li> </ul>	10h-17h
13 a 16/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Semana de trabalho autónomo: desenvolvimento do capítulo II de Metodologias → revisão de literatura para o enquadramento teórico.</li> <li>❖ Reunião com o Doutor H sobre as próximas tarefas</li> </ul>	10h-13h

	relativas ao relatório global de AEE que iremos ajudar a realizar: AEE 2022-23 e 2023-24.	
<b>20 a 23/01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conclusão da revisão e organização das Asserções da AEE 2022-23 e 2023-24.</li> <li>❖ Continuação da elaboração do relatório de estágio (da parte da tarde)</li> </ul>	10h-13h (até às 16h)
<b>27 ao 30/01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Nova proposta de tarefa: (tarefa 8) colaborar com os senhores inspetores da EMEE num trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> </ul>	10h-13h
<b>2 a 6/01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da conclusão da revisão e organização das Asserções da AEE 2022-23 e 2023-24.</li> <li>❖ Continuação do trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> </ul>	10h-13h
<b>10 a 13/01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação da conclusão da revisão e organização das Asserções da AEE 2022-23 e 2023-24.</li> <li>❖ Continuação do trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> </ul>	10h-13h
<b>17 a 20/02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação do trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> <li>❖ Desenvolvimento do capítulo de Metodologias do relatório de estágio.</li> </ul>	10-13h
<b>24 a 27/02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Continuação do trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> <li>❖ Parte da tarde: desenvolvimento do relatório de estágio (conclusão da primeira versão do guião das entrevistas para aprovação da prof.<sup>a</sup> M).</li> </ul>	10h13h + até às 17h

05/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Foi a pausa de Carnaval, estou hoje de regresso à IGEC.</li> <li>❖ Continuação do trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal.</li> <li>❖ Parte da tarde: desenvolvimento do relatório de estágio.</li> </ul>	10h-13h + até às 17h
6/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conclusão da 1ª fase da revisão bibliográfica com o Dr. C;</li> <li>❖ Reunião com o Dr. C, mais o M, para fazer o ponto de situação desta tarefa do levantamento de estudos sobre a IGEC.</li> <li>❖ Início da tarefa de elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24; primeira análise dos dados e percentagens das asserções (folha grande impressa pelo Dr. C com os pontos fortes e áreas de melhoria).</li> <li>❖ Parte da tarde: continuação do desenvolvimento do relatório de estágio;</li> </ul>	10h-13h até 17h
10/03-13/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desenvolvimento da tarefa de elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24, em conjunto com o colega M.</li> <li>❖ Parte da tarde: continuação do desenvolvimento do relatório de estágio;</li> </ul>	10h-13h; até às 17h
17/03-19/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desenvolvimento da tarefa de elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24, em conjunto com o colega M.</li> <li>❖ Parte da tarde: continuação do desenvolvimento do relatório de estágio;</li> </ul>	10h-13h; até às 17h
20/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Participação no primeiro dia de uma formação com inspetores da Roménia (Cooperação Institucional com <i>Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin</i>; <i>Job shadowing</i> sob a égide do Projeto Erasmus+).</li> </ul>	10h-13h; até às 17h

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Parte da tarde: continuação do desenvolvimento do relatório de estágio;</li> </ul>	
24/03-27/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Colaboração na redação do artigo para a intranet da IGEC sobre a formação com inspetores da Roménia (Cooperação Institucional com <i>Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin</i>; <i>Job shadowing</i> sob a égide do Projeto Erasmus+).</li> <li>❖ Desenvolvimento da tarefa de elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24: proposta de imagens/quadros/esquemas para a apresentação visual dos dados (Pontos Fortes); proposta de texto descritivo/análise dos dados dos Pontos Fortes.</li> </ul>	10h-13h; até às 17h
31/03 - 3/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 31/03 – Reunião com o Doutor H e Dr.<sup>a</sup> L sobre a tarefa de elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24 – <i>feedback</i> sobre o que melhorar;</li> <li>❖ Melhoramento do trabalho da tarefa de elaboração do Relatório de AEE;</li> <li>❖ Proposta de gráficas por parte do M;</li> <li>❖ Parte da tarde: continuação do desenvolvimento do relatório de estágio; à espera da confirmação de autorização para a investigação por parte do MIME (DGE) e da Comissão de Ética do IEE; à espera também do <i>feedback</i> da Prof<sup>a</sup> M sobre a reformulação do capítulo do Projeto Educativo; ainda não tenho as entrevistas agendadas; espero fazê-las ainda neste mês de abril; para maio ser o mês de interpretar os dados, escrever as conclusões e terminar o relatório.</li> </ul>	10h-13h; até às 17h
(novo: cap. III relatório) 07/04 - 10/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nova tarefa: colaboração na elaboração do Relatório de AEE 2022-23 + 2023-24 - secção dos relatórios de satisfação à comunidade educativa.</li> </ul>	10h-13h

## A. Papel de Observadora/Participante em processos de Avaliação Externa das Escolas (AEE)

Sessão de formação para a *Avaliação Externa das Escolas 2024-2025*  
(19/09/24)

### Descrição

O meu primeiro dia de estágio (19/09) constou de uma formação *online* de preparação dos avaliadores da IGEC para a *Avaliação Externa das Escolas* (AEE) de 2024-2025. A formação decorreu via *zoom*, e foi iniciada pela Dr.<sup>a</sup> I, inspetora da IGEC.

A Prof.<sup>a</sup> A, Inspetora-Geral da IGEC, deu o mote para o início do debate, levantando algumas questões para reflexão, nomeadamente, a importância da Autoavaliação das escolas, enquanto ferramenta de desenvolvimento, fomentadora de autoanálise. Ferramenta esta que permite às escolas de hoje adaptarem-se a diversos desafios, sendo um deles o acolhimento de milhares de alunos imigrantes, fenómeno que incentiva à mudança de prioridades, designadamente o foco na aprendizagem da língua portuguesa para estes alunos.

A Prof.<sup>a</sup> A salientou também o enriquecimento dado pela AEE à investigação em educação, sendo que o terceiro ciclo de avaliação externa introduziu a observação das metodologias de ensino de atividades e de aula, no seu processo. Por fim, foi enfatizado ainda que a ‘escola das certezas’ terminou – a escola moderna é composta por múltiplas vozes, cores, tribos, religiões, sonhos e significações – e deve ser um lugar seguro para todos os alunos e alunas – um dos pontos a perceber também nos questionários de satisfação aplicados à comunidade educativa.

As professoras Dr.<sup>a</sup> M e Dr.<sup>a</sup> E, docentes no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), fizeram a primeira apresentação, centrada na *Autoavaliação*. Definiram este domínio como estratégia fundamental de desenvolvimento das escolas, para gerir *mudança*. Atualmente, atribui-se maior responsabilidade às escolas para gerarem mudança, consequentemente, o processo de autoavaliação ganha especial importância. Nesta lógica, as *escolas eficazes*, através de um conjunto de indicadores, evidenciam e conduzem as expectativas atribuídas ao sistema de ensino. As oradoras sublinharam também a necessidade

de pensar os *processos organizacionais* das escolas – perspectiva macro, do todo – sem nunca esquecer o micro – a aprendizagem dos alunos nas salas de aula.

Um ponto bastante relevante desta apresentação resulta da compreensão de que qualquer avaliação, incluindo a autoavaliação, é um processo subjetivo, sendo que ela é *axiológica* – tem valores, crenças, olhares sobre o que é a ‘boa’ escola, o ‘bom’ professor. Pelo que as formadoras apelaram à necessidade de perceber cada escola nas suas especificidades.

A Prof.<sup>a</sup> AM, perita externa da IGEC, fez uma apresentação sobre a *Observação da Prática Educativa e Letiva*. Foi pertinente a distinção que enfatizou, entre duas tendências coexistentes no sistema de ensino. Por um lado, uma tendência *centralizadora*, que, ao nível das políticas como as de empréstimo, limita a autonomia das instituições locais e regionais, concentrando o poder de decisão e gestão em órgãos centrais. Por outro, uma tendência de *descentralização*, com a transferência de responsabilidades para as escolas e o reconhecimento do papel dos docentes como atores-chave no processo educativo.

Na lógica desta última tendência descentralizadora, sublinha-se o conceito mencionado na apresentação – *inovação curricular* – que implica uma valorização dos atores locais como agentes de mudança, capazes de adequar abordagens aos contextos. A oradora explicou a importância da observação das aulas, no processo de AEE, para a melhoria da qualidade da prática letiva, do currículo e da forma como este é trabalhado. Os três principais propósitos da observação das aulas são:

- *Avaliativo* – avaliação de desempenho dos professores;
- *Formativo* – propósito não de classificação, mas de melhoria do desempenho dos professores;
- *Investigativo* – um culminar dos outros dois propósitos, na utilização da informação recolhida para a investigação feita em educação.

A observação das aulas compreende ainda as dimensões da estrutura, organização, clima relacional, conteúdos e atitudes do professor.

De seguida, tivemos a oportunidade de ouvir a Dr<sup>a</sup> A, que falou sobre o impacto e efeito que tem a produção do relatório da avaliação externa. O início da apresentação foi muito interessante, e o que mais me marcou. Os participantes foram desafiados a responder a várias questões na aplicação do *mentimeter* sobre a AEE. A primeira pergunta – «qual o primeiro pensamento de um Diretor de AEE quando se fala em “avaliação externa”?» – foi respondida com algum humor, sendo que a opção vencedora foi “tenho de arrumar papéis!”. Houve também um momento importante de explicação das diferenças entre o grupo focal e a *entrevista*

*de grupo*. Sendo a entrevista de grupo uma técnica utilizada na avaliação externa para compreender as opções da escola e recolher informações junto da comunidade educativa. O objetivo desta não é perceber as dinâmicas do grupo, mas sim retirar informações úteis confirmadas pelo mesmo, com tópicos pré-definidos, onde o entrevistador tem um papel diretivo. Outro aspeto relevante mencionado é o da *escuta qualificada*. Este tipo de escuta é ainda mais pertinente, na AEE, do que a simples escuta ativa. Esta implica compreender as necessidades e sentimentos do emissor, de forma profunda, numa interligação entre empatia (capacidade de perceber outro), confidencialidade/respeito (respeito pelo outro) e imparcialidade (fugir da dicotomia correto-incorreto).

Da parte da tarde, o grupo foi dividido em várias salas do *zoom*, com propostas de trabalho em paralelo, onde, posteriormente, se previa a discussão em grande grupo. Todos tiveram a oportunidade de participar com questões e comentários no *chat*.

#### Reflexão

É de salientar o espírito dos membros da IGEC, que pude observar já neste dia, de um claro sentido de propósito, missão e ética de trabalho.

Aprecei também a inovação digital das apresentações, promotora de uma discussão mais dinâmica, nomeadamente a utilização do *Mentimeter* e da Inteligência Artificial (IA) para criar imagens a partir de quadros conceptuais. A título de exemplo, uma das oradoras definiu o cargo de inspetor a partir de imagens geradas por IA.

Outra aprendizagem significativa que retive nesta formação consta da compreensão da AEE enquanto instrumento de melhoria dos processos de autoavaliação das escolas – a importância de um olhar externo com intenção formativa.

Percebi também que a autoavaliação é muito mais do que um mero instrumento técnico, ela é um processo *co construído*, de incentivo à autorreflexão. Neste sentido, as escolas têm de ter um pensamento sobre si mesmas e o que querem atingir enquanto escola. Permitiu-me solidificar também o entendimento de que a escola é, realmente, um sistema aberto, complexo e não determinístico, pelo que não podem existir receitas universais do que funciona nesta, senão que cada caso é um caso. Para isto, é necessário sim haver uma margem de autonomia nas escolas, com respetivos planos de ação, onde se recriam as políticas educativas adaptadas ao contexto.

## **Acompanhamento de uma Avaliação Externa de Escola (AEE) com Estatuto de observadora**

**4/11 a 8/11/24**

### **Descrição**

- **4/11: Preparação para a visita à escola (15h-17h)**

Em novembro, eu e o meu colega de estágio tivemos a Excelente oportunidade de participar, como observadores, na avaliação externa de uma escola. O Doutor H enviou-nos os documentos estruturantes da escola, para que nós pudéssemos ler e analisar, correspondendo à fase de preparação da avaliação da escola que antecede a visita principal.

Posteriormente, participámos numa reunião via *Teams*, onde a equipa de avaliadores: os inspetores, Dr.<sup>a</sup> R e Dr.<sup>o</sup> H, e os peritos externos, Prof<sup>ª</sup> A. e Prof. J., discutiram e organizaram os seus trabalhos. Esta reunião serviu para analisar e refletir sobre os documentos estruturantes da escola, levantando-se questões a esclarecer ao longo do processo.

- **5/11: Atividade no terreno: Primeiro dia de visita à escola e uma entrevista (9h-18h)**

O primeiro dia de visita iniciou-se com a apresentação da Escola. A apresentação foi iniciada pela diretora e outros professores, e decorreu num anfiteatro da escola. Éramos cerca de 30 a assistir, com elementos da comunidade educativa e avaliadores externos. Partilharam-se muitos projetos interessantes da escola.

De seguida, observei uma entrevista com o Conselho Geral. Sobressaiu a perceção geral de que a atual diretora adota ainda uma postura distanciada e impessoal, sendo que exerce a função há três anos. Este estilo de liderança parecia prejudicar a confiança e satisfação da comunidade educativa com a direção.

Depois da entrevista, realizou-se a visita às instalações da Escola. Visitámos várias salas com aulas a decorrer. Começámos com uma turma de 8º ano, que participou muito ativamente quando a equipa fez perguntas. De seguida, passámos por turmas de cursos profissionais: curso de computadores – só rapazes, algo tímidos, sendo que só três falaram, e muito pouco; curso de artes plásticas/desenho – uma turma de raparigas, muito tímidas

também, só uma é que falou um pouco; curso de saúde – apenas meninas também, (um pouco mais participativas).

Por fim, pude observar a entrevista à equipa de autoavaliação da escola – três docentes mulheres. Pareceram-me muito envolvidas e empenhadas nas suas funções.

- **6/11: Segundo dia de AEE (9h30-17h30) – continuação das entrevistas**

O segundo dia de AEE começou com uma entrevista ao Conselho Pedagógico (CP), principalmente sobre autoavaliação e prestação de serviço educativo.

Foi muito interessante constatar diferentes posturas entre os entrevistados. Por um lado, uma participação muito confiante de três professoras, com mais anos de carreira, e, naturalmente, mais apropriadas daquilo que acontecia na escola; e, por outro, dois professores que só eram coordenadores há um mês, parecendo mais introvertidos e tímidos.

Compreendi que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais são documentos muito relevantes para os trabalhos do CP, sendo que os entrevistados expressaram que são os documentos mais importantes para o pensamento e transmissão de valores aos alunos e à comunidade educativa. Os professores partilharam uma das suas maiores dificuldades: o acentuado aumento de alunos estrangeiros.

Durante a entrevista, a Dr.<sup>a</sup> R enfatizou a importância dos entrevistados darem exemplos concretos nas suas respostas: exemplos de *trabalho colaborativo* ou de *inovação*; para refletirem em conjunto sobre se aquilo que dizem que fazem nos documentos oficiais da escola, é, efetivamente, o que fazem, e se o é da melhor forma, ou se pode melhorar, e como. Esta proposta da Dr.<sup>a</sup> R demonstra a vertente *formativa* da AEE, ou seja, há uma intenção de questionar para levar os interlocutores a refletirem sobre as suas práticas.

Desta forma, foi possível observar que a equipa de avaliadores, em vários momentos das entrevistas, reforçaram esta reflexão e discussão, com sugestões e perguntas pertinentes à reflexão crítica sobre as tomadas de decisão da Escola em todos os setores.

De seguida, realizou-se a entrevista aos diretores de turma. Abordaram-se temas como a inclusão dos alunos estrangeiros, nomeadamente, ao nível dos desafios sentidos pelos professores que não falam inglês e recebem alunos que só falam a sua língua materna. Também se discutiram os contributos do projeto Amigos Conselheiros, relacionado com a mentoria da escola.

O terceiro momento do dia foi a entrevista aos encarregados de educação. Faltaram quatro membros, sendo que só apareceram duas mães, mostrando algum problema de

comunicação da parte da direção, no planeamento dos participantes, ou também de falta de compromisso por parte das famílias. As mães que estavam presentes mostraram-se bastante recetivas ao processo de avaliação, partilhando bastante das suas reflexões, contudo, ficou um painel empobrecido pelo reduzido número de participantes.

- **7/11: 3º dia de AEE (9h-16h30) – continuação das entrevistas**

O terceiro dia de AEE constou de mais quatro entrevistas: com docentes e técnicos dos serviços técnico pedagógicos e de orientação vocacional e EMAEI; com alunos, associação de estudantes e ex-alunos; com assistentes técnicos e assistentes operacionais; e, por fim, com representantes de empresas e comunidade local, sendo que o elemento da autarquia não compareceu.

- **8/11: 4º e último dia da AEE (9h-18h)**

O último dia da visita à Escola constou de cinco momentos: uma reunião da equipa, onde se discutiram as áreas de melhoria e pontos fortes recolhidos durante a semana, duas entrevistas, uma com os docentes sem cargos e outra com elementos da comunidade educativa considerados relevantes, uma breve reunião da equipa de AEE para, mais uma vez, refletir e discutir sobre os pontos fortes e áreas de melhoria desta escola; e, para finalizar, terminou o dia com a entrevista à equipa da direção: a diretora, a subdiretora e dois adjuntos da direção, na qual foram apresentadas as primeiras conclusões da AEE.

Reflexão
<p>Esta experiência trouxe múltiplas aprendizagens, e, decorrendo mesmo no início do meu estágio, permitiu-me conhecer uma das principais atividades da IGEC de forma muito profunda e dinâmica: reuniões <i>online</i>, visitas à escola, entrevistas, discussão e partilha mais descontraída em momentos de refeição e observação constante de todo o processo – o quanto se aprende na observação e participação ativa no terreno!</p> <p>Foi muito enriquecedor observar os momentos de entrevista com os diversos setores da Escola. Nomeadamente, a entrevista com o Conselho Geral, onde pude constatar a diferença de posturas entre os entrevistados. Por exemplo, a presidente do CG estava muito empenhada em defender a escola, como alguns professores e, por outro lado, o jovem representante dos alunos estava muito focado em apresentar as queixas e os problemas da</p>

escola e parece-me que defendeu muito bem as preocupações dos estudantes daquela Escola. Por um lado, a presidente do CG queria mostrar o melhor da Escola e o jovem queria focar-se naquilo que esta ainda podia trabalhar para melhorar. Sendo que, na minha perspetiva, ambas as posturas se complementaram.

As visitas às salas de aula, que fizemos muito brevemente, ao conhecer as instalações da escola no primeiro dia, suscitaram-me também alguma reflexão. Pareceu-me que a abordagem às turmas poderia ter sido outra, para tornar o ambiente mais propício à avaliação externa. Ou seja, assim que entrávamos em cada sala, lançavam-se logo perguntas aos jovens e só depois se fazia a apresentação da equipa. Desta forma, pareceu-me que esta abordagem criou alguma tensão nos alunos, pois muito poucos partilharam as suas perspetivas – nomeadamente, o que mais gostavam na escola e o que achavam que poderia melhorar. Penso que a equipa poderia ter pedido aos professores para falarem um pouco antes de se começar a fazer perguntas, ou começar com as apresentações da equipa, os objetivos da AEE e a oportunidade de eles poderem partilhar as suas perspetivas. Por outro lado, esta atitude dos jovens pode revelar falta de prática na partilha e expressão de necessidades e opiniões, o que pode ser consequência da falta de estímulo e de oportunidades desta natureza na Escola – participação ativa, cívica, política.

Na entrevista ao Conselho Pedagógico, gostei muito de ouvir a coordenadora de ciências sociais e humanas, que era professora de história. Deu contributos relevantes para a avaliação externa, e notava-se a sua paixão pela educação e dedicação aos seus alunos.

Tomei nota das principais áreas a melhorar e pontos fortes, apontados e discutidos pela equipa de avaliadores, que irei expor de seguida.

Relativamente às áreas de melhoria, enquadradas no domínio da *Liderança*, percebeu-se que é necessário melhorar as relações da comunidade educativa com a direção, que está mais focada nas relações externas da escola, em detrimento das relações internas – com outros professores, alunos e funcionários. Pelo que também é necessário melhorar, na perspetiva dos avaliadores, a participação da comunidade educativa e a relação entre os diferentes departamentos.

Outra área de melhoria inclui-se no domínio da *Prestação do serviço educativo*, relativamente ao funcionamento da biblioteca. Constatou-se que o problema da biblioteca fechada, abordado em vários momentos das entrevistas durante a semana, é um problema recorrente e não pontual. Durante as primeiras entrevistas, ficámos com a impressão de que

a falta de atividade da biblioteca era algo pontual e excepcional, contudo, com o contributo dos encarregados de educação, constatou-se que era, de facto, um problema recorrente. Esta contradição entre perceções revelou que, muitas vezes, é preciso ouvir diferentes grupos da comunidade educativa, cruzar e comparar informações, para perceber certos assuntos numa organização educativa. Por fim, outro ponto a melhorar são os documentos estruturantes, nomeadamente o regulamento interno.

Quanto aos pontos fortes, a diretora destacou que, ao nível das artes, a Escola está muito desenvolvida, nomeadamente o grupo de teatro e muitos projetos desenvolvidos que vão para o exterior. Pela equipa de avaliadores, destacaram-se os pontos fortes ao nível das *Lideranças*: onde se percebe um clima de escola muito positivo, como também conselhos de turma eficazes enquanto unidades bem identificadas e documentadas, e ainda um alinhamento com a missão definida pela Escola. Os processos de *Autoavaliação*, que são objetivos e intencionais, potenciadores de reflexão eficaz dos vários setores da Escola.

Foi gratificante testemunhar o ambiente de cooperação e empenho da equipa de avaliadores. Houve também alguns momentos de humor e descontração que, apesar do constante rigor e seriedade que um trabalho desta natureza exige, ajudaram à contínua motivação e leveza no processo. Os momentos de almoço, por exemplo, foram muito agradáveis, sendo que me permitiram conhecer a equipa de uma forma mais descontraída. Conversamos muito sobre temas relacionados com as reflexões sobre a AEE, mas também sobre outras temáticas: política, culinária, etc.

A minha admiração e respeito pela profissão de inspetor e também de professor e diretor de escola cresceu bastante com esta atividade de AEE. Sendo que compreendi mais a fundo a complexidade e desafios da realidade educativa. É preciso muita resiliência, força de vontade, inteligência emocional, gostar-se do que se faz, capacidade de comunicação, etc., para se conseguir que uma escola/agrupamento funcione e ajude os alunos a terem sucesso.

Compreendi também, com esta experiência, que o trabalho de um avaliador requer profissionais sensíveis e bons comunicadores, pois a postura dos avaliadores deve assentar no carácter formativo da AEE, para que, no fim do processo, a comunidade educativa se sinta motivada e com vontade de cooperar com os *inputs* externos. Pelo que me parece que a relação trabalhada entre avaliadores e membros da Escola, de respeito, cooperação e incentivo, é essencial para um processo de AEE realmente eficaz.

Durante toda a semana, fizeram-se várias reuniões da equipa de avaliadores,

mostrando a necessidade do trabalho sistemático de debate e troca de impressões para a definição de um resultado. É também um tempo de muito foco e responsabilidade. Aprendi muito sobre análise e interpretação de dados, tanto quantitativos, nos documentos lidos, como qualitativos, nas intervenções dos entrevistados e nas observações durante a semana – aprendizagens que consegui não só da minha tentativa de fazer o papel de avaliadora, como também de observar as conclusões da equipa de avaliadores sobre os quatro domínios a ser avaliados.

## B. Reuniões

### Reuniões com os meus coordenadores Dr.<sup>a</sup> L e Doutor H sobre o meu relatório final de estágio

Foram várias as reuniões com os meus coordenadores Dr.<sup>a</sup> L e Doutor H sobre o meu relatório final de estágio, ao longo dos meses em que estive na IGEC. As reuniões decorreram online e presencialmente, dependendo da disponibilidade e condições que tínhamos, mas nunca deixaram de se realizar.

A título de exemplo, uma das reuniões que tivemos (20/02/25), foi com a Dr.<sup>a</sup> L, onde discutimos algumas particularidades importantes do Agrupamento que vou estudar no meu projeto de investigação, nomeadamente o relatório de AEE e os resultados do *site* Infoescolas deste agrupamento. Compreendemos também que seria pertinente entrevistar um inspetor que integrou a equipa de AEE deste Agrupamento em 2021-2022, como aconselhou também a minha orientadora, a prof<sup>a</sup> M. A Dr.<sup>a</sup> L. sugeriu também a realização de uma entrevista a um docente de cada escola do Agrupamento para enriquecer a compreensão global deste contexto educativo, contudo, pelo tempo limitado de realização deste estágio e relatório final, o mesmo não foi possível.

### Reflexão

Os momentos de reuniões de planificação, com os meus orientadores de estágio, fizeram-me aprender muito sobre sistematização de tarefas, organização e planeamento. Sendo que reuniões desta natureza foram recorrentes durante todo o tempo de estágio, servindo como ferramenta fundamental de comunicação, organização de tarefas e distribuição de trabalhos.

Ambos os coordenadores se mostraram disponíveis para rever o trabalho que ia desenvolvendo, dando sempre um *feedback* muito atento e cuidado. Sempre que me dirigia aos seus gabinetes com alguma questão, ambos os coordenadores paravam os seus trabalhos, ou agendavam um encontro, para me esclarecerem qualquer dúvida que tivesse, sempre com grande incentivo à melhoria e aprendizagem.

Aquilo que consegui destacar como dos elementos mais importantes do bom

funcionamento de uma organização: a qualidade das relações dentro dela; entre colegas/pares e entre superiores e subordinados; que transparece nas mais pequenas coisas: seja na comunicação verbal geral (clareza, respeito, etc.); seja nas mais pequenas coisas de um “bom dia” caloroso, uma conversa informal entre pequenas pausas de trabalho ou um desabafo mais pessoal. Tudo isto alimenta e dá cor à organização, e acaba por ser “invisível” e esconder-se atrás das *deadlines* cumpridas, das tarefas realizadas e bem feitas, do trabalho “palpável”, visível. Mas são estes pormenores humanos que fazem toda a diferença, especialmente para uma estagiária a começar o seu caminho profissional.

## C. Formações

### Formações online sobre Avaliação

(25/09/24)

Na primeira semana de estágio, tive a oportunidade de realizar uma segunda formação, também *online*, dentro do tema da Avaliação. A mesma constou de duas apresentações: com o Prof. E, sob o título *Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português: notas sobre o estado da arte* e a Prof.<sup>a</sup> D, que partilhou sobre *A Avaliação e os critérios de avaliação: a importância de uma racionalidade comum*.

### Reflexão

As duas apresentações foram muito interessantes e pertinentes. Gostei especialmente da apresentação da Prof.<sup>a</sup> D, que conheci do meu tempo de licenciatura na FPCEUP. Penso que ela ainda me chegou a dar algumas aulas, no meu primeiro ano, na cadeira da Prof.<sup>a</sup> A. Gostei muito de perceber a complexidade que é pensar uma racionalidade comum quando se fala em avaliação e os seus critérios, dentro de uma escola, com os alunos; a importância de se desenvolver uma visão holística neste sentido, percebendo *o que* se deve avaliar, *como* e *quando*. Foi pertinente perceber também a importância de ter em atenção as *especificidades* de cada disciplina, *não padronizar* a avaliação destas e dos seus respetivos ciclos, mas *personalizar* de forma que haja coerência e lógica por detrás desta mesma avaliação. Perceber que a avaliação serve para ajudar o aluno a ser melhor, a aprender. Assim, a avaliação sumativa não pode ser a única, nem a que tem mais importância. É importante perceber que a avaliação é *subjetiva*, depende de imensos fatores, e deve ser trabalhada para aumentar o seu *rigor*, mas não a sua objetividade.

O Dr. ° E refere um ponto importante: que a avaliação formativa é essencial, ela acontece ao longo do ano, com o *feedback* dos professores, durante as aulas, e também idealmente dos próprios colegas.

Parece-me que seria benéfico terem ocorrido mais intervalos de curta duração, pois facilita a concentração, especialmente em formato *online* e em formações tão densas e

explicativas.

Percebi que a educação e avaliação são mesmo um mundo muito vasto, e que tenho de me esforçar para me ir familiarizando com este universo: ler mais sobre legislação, ouvir mais palestras e formações; estar atenta ao que se diz nos media, e entre profissionais da área. Percebi que ainda tenho muito para aprender neste campo.

### Formação de 3 dias com uma equipa dos países da região dos Balcãs

(1 a 3/10/25)

- **30/09: 1ª reunião presencial com o Dr. ° H. e Dr.ª L. para organização de trabalhos**

Esta reunião serviu para definir a primeira tarefa de estágio e organizar as atividades da semana, nomeadamente uma formação de três dias com uma equipa dos países da região dos Balcãs convidada a conhecer o contexto português das funções de inspeção. Esta equipa incluiu os países: Albânia, Kosovo, Macedónia do Norte, Moldávia, Montenegro e Sérvia. Sendo que, entre si, designam-se por *economias*, pois alguns deles não reconhecem outros como países.

- **1/10: 1º dia de formação com inspetores dos países da região dos Balcãs (9h30-16h30)**

O primeiro dia de formação foi dividido em duas partes: da parte da manhã decorreu um encontro de boas-vindas, na IGEC, e, da parte da tarde, fizemos uma visita à escola profissional B.

A inspetora A. iniciou a sessão da manhã com uma breve apresentação das características da educação em Portugal, focando-se no ponto da *inclusão* como tema central das políticas portuguesas mais recentes. Referiu também o Plano de Atividades da IGEC 2024, referindo os diferentes programas existentes, mas reforçando que esta formação focar-se-ia na atividade Avaliação Externa das Escolas. Foram também referidas as políticas relativas à flexibilidade curricular e autonomia de escolas, que suscitaram bastante interesse por parte dos inspetores convidados, no sentido de quererem perceber como estas aconteciam, efetivamente, na prática.

De seguida, cada grupo correspondente a cada país da região dos Balcãs fez uma breve

apresentação das características do seu sistema de educação. Destaco algumas informações curiosas que aponte:

- Na Macedónia do Norte falam-se seis línguas diferentes;
- No Kosovo e na Sérvia, a escolaridade obrigatória vai até ao ensino básico.
- Na Macedónia do Norte e na Moldávia o ensino secundário é obrigatório.

Da parte da tarde, visitámos a escola profissional B (instituição privada com financiamento do Estado para garantir o acesso gratuito à formação profissional). O diretor da escola fez uma apresentação da mesma, falando, inclusivamente, dos processos de avaliação externa e autoavaliação.

A apresentação da escola foi auxiliada pela professora de inglês da escola, que ajudou o diretor em alguns momentos com o seu inglês. Na apresentação do diretor, foram realçados os resultados de sucesso, tanto a nível do acesso ao ensino superior, como à empregabilidade após os três anos de secundário. Informações que mais me chamaram a atenção e que aponte:

- A escola assume interesse em manter o contacto com os alunos após saírem da escola, pelo que há uma relação muito próxima entre todos: professores, alunos, diretor.
- Os alunos estão muito envolvidos nas tomadas de decisão na escola. A título de exemplo, realizou-se uma manifestação organizada pela escola, pelos direitos à habitação, que teve a participação de cerca de 500 alunos da escola na organização da mesma, até com a mobilização da polícia para o efeito. Assim, aprenderam, na prática, uma forma de fazer política e praticar os direitos do cidadão.

- **2/10: Visita à Escola L: Apresentação do diretor e de alguns professores e visita às instalações, incluindo algumas salas de aula**

Reunimos às 10h, na escola sede de um agrupamento em Lisboa – agrupamento que escolhi para o meu projeto de investigação. A visita foi iniciada com uma apresentação do agrupamento, por parte do diretor e de alguns professores. Algumas informações relevantes que retive:

- O agrupamento de escolas tem 52 nacionalidades diferentes, existindo uma grande diversidade cultural e social;
- Têm iniciativas muito boas a nível da comunidade educativa, sendo que existe um trabalho do agrupamento para promover a participação dos encarregados de educação em algumas decisões da escola.

- O agrupamento tem assembleia de estudantes regulares.
- Projeto DAC: Trabalham domínios de autonomia curricular com práticas de interdisciplinaridade horizontal e vertical;
- Desenvolvimento da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento;
- Na perspetiva do diretor, o professor é o gestor do currículo, pode e deve ir além do manual escolar, dinamizando as aulas de acordo com os alunos que tem.

Visitámos várias salas de aula. Numa aula do 10º ano, pudemos assistir a uns exercícios de dramatização de um curso profissional relacionado com o teatro, foi muito interessante. Fomos também a uma sala dedicada à reparação de material de computadores, com três alunos que se voluntariam para ajudar a escola nesse sentido; e outra sala com uma aula a decorrer.

O dia terminou com a apresentação final das colegas da Albânia e da Sérvia, sendo que não tiveram a oportunidade de se apresentar no primeiro dia. A própria escola também beneficiou desta partilha.

- **3/10: Último dia da formação com os inspetores dos Balcãs.**

Neste último dia decorreu da apresentação de membros de outras instituições, como a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) que abordou a Garantia de Qualidade e Educação de Adultos (*Quality Assurance (QA) in IVET, CVET and Adult Education (AE) in Portugal*), a Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) sobre o Infoescolas e a Avaliação Externa das Escolas (*Infoescolas indicators used in the External Evaluation of Schools. Graduate Tracking Systems*), o Instituto de Avaliação Educativa, I.P- IAVE sobre as melhorias dos resultados portugueses no PISA (*Portugal's improvements in PISA over the last decade. Methods of quality control through PISA*). Por fim, a última apresentação de uma inspetora da Moldávia. Da parte da tarde, foi preenchido um questionário de avaliação sobre esta formação.

Reflexão
<p>Gostei muito da visita à escola profissional – percebeu-se que esta é uma escola acima da média a nível de qualidade, sucesso, metodologia, resultados e familiaridade/boa relação entre professores, diretor e alunos. Pudemos fazer uma breve visita final à escola, visitando duas salas de aula, com aulas a decorrer. Os alunos estavam alegres e o ambiente escolar era saudável e acolhedor.</p>

Deu para perceber que, nesta escola, há um claro objetivo de cuidar do aluno como um indivíduo singular, numa abordagem personalizada e sensível às singularidades de cada aluno, capaz de os ajudar a encontrar o seu caminho e propósito no mundo. Durante o *coffee break*, a professora partilhou uma história que traduziu sucesso educativo na escola – de um aluno com necessidades educativas especiais, que tinha muita dificuldade de comunicação, e ficou muito satisfeito com o estágio escolar, realizado numa fábrica, no qual percebeu a sua vocação profissional, sendo que toda a escola o sentiu como uma grande vitória partilhada. Atualmente, o jovem trabalha noutra fábrica, na mesma área, e está muito satisfeito. Na altura do estágio, o aluno fez uma apresentação muito comovente, nas palavras da professora, onde era perceptível a sua felicidade por ter descoberto essa paixão.

Esta experiência permitiu-me compreender melhor as funções da IGEC, conhecendo também melhor os inspetores, num ambiente mais informal, e perceber outras realidades da educação em Portugal.

### **Formação com inspetores da Roménia**

**Cooperação Institucional com Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin; Job shadowing sob a égide do Projeto Erasmus+**

**(20/03/2025)**

### **Descrição**

Particpei apenas no primeiro dia de uma formação com inspetores da Roménia (Cooperação Institucional com *Inspectoratul Școlar Județean Caraș Severin; Job shadowing* sob a égide do Projeto Erasmus+). O meu colega de estágio e o Doutor H não puderam estar presentes, por motivos de constrangimentos nos transportes públicos, pelo que me foi pedido que auxiliasse o necessário e tirasse algumas notas e fotografias para colaborar na elaboração de um artigo sobre esta mesma formação, a ser publicado na *intranet* da IGEC (rede interna).

## D. Tratamento e análise de dados

### Tratamento e análise de dados de um questionário feito numa ação de formação a 2 cidades na Guiné-Bissau

23/09 a 26/09

#### Descrição

Logo no primeiro dia de estágio presencial, tivemos uma tarefa para desempenhar: tratar e analisar os dados de um questionário feito numa ação de formação para inspetores, em duas cidades da Guiné-Bissau (Buba e Bafatá) – dados quantitativos e qualitativos. Eu e o meu colega dividimos inicialmente as tarefas: eu comecei por organizar em categorias as respostas abertas e o meu colega fez os gráficos no Excel a partir das respostas múltiplas.

**26/09:** Hoje foi o último dia da primeira semana de estágio. Desta tarefa de tratamento de dados, já só nos faltava analisar e fazer um balanço dos dados dos questionários.

**30/09:** Na segunda parte da manhã, por volta das 12h, reunimos na sala de reuniões da IGEC, com os inspetores Dr. ° H e Dr. ° L, eu e o meu colega. Projetei o ecrã do meu computador, para explicar o trabalho que tínhamos desenvolvido e os inspetores deram-nos o devido *feedback*, propondo algumas melhorias para finalizar a tarefa. Fizemos um balanço geral sobre os resultados desta formação na Guiné-Bissau e organizámos o planeamento das tarefas do resto da semana.

#### Reflexão

Esta tarefa foi importante para solidificar as minhas competências relativamente à ferramenta Excel. Percebi que é uma ferramenta que usarei muitas vezes em contexto profissional. Depois de ver alguns vídeos, senti-me mais esclarecida. Percebi que tenho de ter esta atitude de procurar o que não sei, para estar à altura dos desafios que me esperavam neste estágio, e poder fazer um bom trabalho. Percebi que a *pesquisa autónoma* é fundamental para o meu percurso académico e profissional – *aprender a aprender*. Mas também perguntar o que não sei aos coordenadores, como também conversar com o meu colega e cooperarmos, aprendendo juntos.

**Tratamento de dados de questionários de avaliação de uma formação realizada no Luxemburgo**

**7/10 a 15/10**

**Descrição**

Esta tarefa constou do tratamento de dados de questionários de avaliação, desta vez de uma formação realizada no Luxemburgo. Conseguimos terminar a tarefa em poucos dias, pois eram muito menos questionários do que na tarefa anterior (questionários de Buba e Bafatá). No dia 15/10, enviámos a tarefa concluída por email.

**Reflexão**

Apesar de ainda estar no início do estágio, já me sentia mais familiarizada com as pessoas e o espaço, o que fez a diferença para me sentir mais confiante na realização da tarefa, como também a repetição de uma metodologia me fez perceber que já tinha desenvolvido algumas competências, pelo que fui capaz de realizar esta tarefa com mais determinação, rapidez e foco.

**Preenchimento de documentos relativos aos questionários de satisfação a entregar às escolas, para a AEE**

**(15/10 a 17/10)**

**Descrição**

Fomos orientados pela Dr.<sup>a</sup> L para uma nova tarefa: preencher documentos relativos aos questionários de satisfação a serem enviados para 10 escolas e preenchidos pela comunidade educativa, para a concretização da AEE (numa primeira fase de avaliação). Foi uma tarefa relativamente simples, de preenchimento de dados para serem posteriormente enviados às escolas. Conseguimos terminar a tarefa em três dias.

**Preenchimento de um documento Excel com asserções relativas a relatórios de avaliação de escolas – Pontos fortes e Áreas de melhoria**

**22 a 24/10/25**

**Descrição**

Foi-nos atribuída a responsabilidade de preencher um documento Excel com asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria, constantes dos relatórios de escola - AEE 2023-2024, com os respetivos pontos fortes e áreas de melhoria. A metodologia deste trabalho passou pela divisão de tarefas: o meu colega M ficou com as áreas de melhoria e eu fiquei com os pontos fortes. O trabalho consistia em passar para uma folha Excel as asserções de cada escola, a partir do respetivo relatório de AEE da escola, disponível no *site* da IGEC.

**Reflexão**

A Dr.<sup>a</sup> L recomendou que, apesar da urgência em concluir a tarefa, mantivéssemos uma leitura crítica das asserções das escolas, analisando o que é valorizado e como isso se reflete nos resultados atribuídos (bom, muito bom, excelente, etc.).

Apesar de querer terminar a tarefa rapidamente, segui o seu conselho, e ia lendo alguns dos relatórios, e também pesquisei no *site* da escola, exercício que enriqueceu a minha cultura escolar portuguesa.

Aprendi que cada escola tem um determinado código de identificação, e acabei por descobrir dezenas de escolas por todo o país, muitos nomes que ainda não conhecia.

Aprendi imenso sobre o processo de AEE, nomeadamente que existem quatro domínios: *Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação de serviço educativo e Resultados*; como são escritas as asserções e categorizadas em cada domínio, campo de análise, referente e indicador. Permitiu-me desenvolver capacidades de organização e análise de informação relativa à AEE, compreendendo muito melhor os principais focos de avaliação do sistema educativo.

Esta tarefa permitiu-me também desenvolver a minha disciplina, sendo que é necessário muita concentração e capacidade de foco contínuo, pois é uma tarefa demorada, que requer várias horas de trabalho, durante vários dias ou semanas.

A partir das asserções lidas, concluí que se dá uma especial importância a políticas de inclusão, nomeadamente de estudantes migrantes, integração e envolvimento da comunidade educativa, colaboração com entidades parceiras, liderança partilhada, promoção da participação dos alunos, por exemplo, como assembleias de estudantes; também a pertinência dos momentos de reflexão da autoavaliação, necessidade de se mensurar os resultados, e de perceber as *causas* dos mesmos.

Desta forma, compreendi melhor aquilo que mais se valoriza numa escola, numa ótica de avaliação externa, nos seus diferentes domínios. Perceber o que requer um *Excelente* e o que melhorar quando a classificação é *insuficiente*. Nomeadamente, li alguns relatórios de escolas que tiveram Excelente em todos os parâmetros, e outras que tiveram alguns *insuficientes*, para perceber os critérios de avaliação.

### **Trabalho de revisão da categorização de asserções de AEE de 2023/2024**

**12/11 a 27/11**

#### **Descrição**

Todas as tarefas começam com uma reunião de explicação por parte dos coordenadores de estágio, esclarecimento de dúvidas, e distribuição de trabalhos entre mim e o meu colega.

Nesta tarefa, foi-nos pedido que efetuássemos um trabalho de revisão. Neste sentido, uma equipa da EMEE fez a categorização de asserções de relatórios de AEE, a partir do Quadro de referências: *domínios, campos de análise, referentes e indicadores*. Pelo que nós ficamos responsáveis por efetuar uma segunda análise, assinalando alguma alteração que nos parecesse mais ajustada.

#### **Reflexão**

Os inspetores desenvolvem os seus trabalhos tanto em regime presencial como a distância. Ainda assim, demonstraram consistentemente disponibilidade para prestar apoio sempre que necessário, esclarecendo todas as questões que foram surgindo.

Esta foi uma tarefa que exigiu um nível de concentração muito mais elevado do que as tarefas anteriores, que eram maioritariamente mecânicas. Pelo que precisou de uma análise e reflexão crítica constante para compreender como melhor categorizar cada asserção. É uma tarefa muito benéfica para ganharmos maior apropriação da dimensão da AEE, juntamente com a experiência de observação deste processo no terreno – sendo que tentei sempre relacionar todas as experiências do estágio para consolidar os meus conhecimentos na área. Desta forma, ao desenvolver este trabalho, lembrava-me das visitas à escola, que realizamos apenas há uns dias, e interligava conhecimentos e vivências.

### **Categorização das asserções da AEE de 2022/2023**

**28/11 a 5/12**

#### **Descrição**

O grau de exigência e responsabilidade das tarefas foi gradualmente aumentado, o que enriqueceu muito todo o nosso percurso de estágio. Após a revisão de um trabalho de categorização de asserções de AEE, agora foi-nos pedido que fizéssemos nós a categorização de asserções do ano letivo de 2022/2023. O trabalho foi de grande concentração, durante vários dias, sempre com a ajuda e disponibilidade dos coordenadores de estágio.

#### **Reflexão**

Fiz algumas notas de reflexão ao longo desta tarefa, que são pertinentes de mencionar, pois mostram aquele que foi o meu raciocínio das tomadas de decisão durante este processo.

- Pareceu-me que havia algumas asserções que incluem vários indicadores (no quadro de referência). Por exemplo: *“A consistência de resultados entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico e entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário e dos resultados dos alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE), principalmente no 2.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.”* Esta asserção poderia desdobrar-se em várias, mas poderia perder o seu sentido, ou incluir-se um indicador, no domínio dos Resultados, dentro do campo de análise “resultados académicos” que

englobasse todos os ciclos da escola, por exemplo, um novo referente “resultados globais de todos os ciclos” /” progressão nos vários ciclos”, pois de outra forma, os referentes vão reduzir uma asserção que abrange vários ciclos a um dos referentes mais limitador.

- Outro exemplo do domínio Resultados: *“Implementação de mecanismos de acompanhamento do percurso escolar e profissional dos alunos com vista a conhecer o impacto do trabalho realizado pelo Agrupamento.”*. Esta asserção cabe no campo *Resultados sociais*, no referente *Impacto da escolaridade no percurso dos alunos*, mas abrange os dois primeiros indicadores: inserção académica dos alunos e inserção profissional dos alunos.

Apontei todas estas questões e nos momentos de reunião com os coordenadores pude esclarecê-las. Ao que me foi explicado que os indicadores auxiliam na elaboração das asserções e que, a categorização exige um trabalho de organização destas, essencialmente, por campo de análise e referente.

### **Pesquisa sobre a IGEC**

**23/09 - 08/10**

Nas primeiras semanas de estágio, foi-nos proposto, pelos nossos coordenadores, que explorássemos o *site* da IGEC, para nos começarmos a inteirar da sua estrutura, organização, atividades e história. Seria informação útil não só para nosso conhecimento e aprofundamento no estágio, mas também para começar a desenvolver o primeiro capítulo do relatório final: a caracterização da IGEC, que entregaremos em novembro à nossa orientadora.

Nos primeiros dias no estágio, reservei sempre alguns momentos para fazer esta pesquisa, fazendo apontamentos sobre a história, missão, atribuições, orgânica interna, instrumentos de gestão e informação administrativa e de gestão (secção *quem somos* no *site* da IGEC). Tomei nota também da secção *o que fazemos*: intervenções sistemáticas e pontuais, atividades de representação e de participação ativa, regulamento do procedimento de inspeção e código de conduta.

**Reflexão**

O *site* da IGEC é muito rico, e serviu de base para o desenvolvimento do meu relatório final, como também da elaboração dos trabalhos desenvolvidos durante o estágio. Esta pesquisa inicial e o uso frequente do site ajudaram-me a desenvolver várias competências de organização. Aprendi, por exemplo, a fazer mapas conceptuais sobre as funções da IGEC, especialmente na área da AEE. Para isso, consultei muitos relatórios de agrupamentos e escolas não agrupadas e comparei os quadros de referência dos três ciclos de avaliação, como forma de refletir e aprender.

## E. Produção de relatórios

### Colaboração na elaboração do Relatório Final da Ação de formação realizada na Guiné-Bissau

3/12 a 19/12/25

#### Descrição

##### **3/12: Reunião com a coordenadora Dr.<sup>a</sup> L**

Esta tarefa consistiu na colaboração da elaboração do relatório final de ação de formação feita na Guiné-Bissau, principalmente na secção relativa ao tratamento de dados dos questionários de avaliação, visto que foi um processo da responsabilidade dos estagiários (tarefa anteriormente mencionada). Esta tarefa foi iniciada com uma reunião de explicação e definição de tarefas e etapas pela coordenadora Dr.<sup>a</sup> L.

##### **9/12: Reunião com a Dr.<sup>a</sup> L e a subinspetora geral Dr.<sup>a</sup> HF**

Esta reunião teve como objetivo discutir decisões na realização deste trabalho. Projetou-se o relatório da formação, e definiu-se tudo o que era necessário incluir. A Dr.<sup>a</sup> HF deu-nos alguns documentos em papel com informação pertinente, e explicou como gostaria que se desenvolvesse este relatório e distribuíram-se as tarefas entre mim e o meu colega.

**10/12: Continuação do desenvolvimento deste relatório da Guiné-Bissau;** conclusão de uma primeira versão do relatório (contracapa/ficha técnica, introdução, objetivos e metodologia).

##### **13/12: Reunião *online* (10h) com a equipa de inspetores envolvidos na Formação realizada na Guiné-Bissau (Buba e Bafatá)**

Esta reunião teve também a presença da Dr.<sup>a</sup> L (coordenadora da equipa da EMEE), a subinspetora geral Dr.<sup>a</sup> HF e a Dr.<sup>a</sup> AM. Este encontro serviu para discutir como organizar e planear uma apresentação sobre esta formação (de 30 minutos) num *Webinar* no dia 19 de dezembro (5<sup>a</sup> feira).

Discutiram-se ideias e propostas para a apresentação, como também as diferentes disponibilidades dos inspetores para se reunirem até ao dia 19.

Eu e o meu colega ficámos encarregues de criar o instrumento de apresentação, com fotografias e legendas de orientação, como também de falar brevemente sobre o nosso *input* neste processo: tratamento e análise dos dados dos questionários de avaliação pelos formandos e colaboração no relatório final da formação.

### **16/12: Das 16h30-18h: reunião *online* com os inspetores da formação da Guiné-Bissau**

Neste encontro, discutiu-se sobre a planificação da apresentação: que formato utilizar, escolha de apresentação com fotografias e pequenos títulos, para proporcionar uma apresentação mais apelativa e melhor transmitir aquilo que foi a experiência dos formadores.

Foi uma reunião produtiva, esclareceram-se as tarefas seguintes e planeou-se um último encontro *online*, no dia 18 de dezembro, às 17h30, para simular a apresentação do dia 19, melhorar e consolidar os últimos pontos.

### **19/12: II *Webinar* de Disseminação da Atividade Internacional IGEC 2024**

Neste *Webinar*, os inspetores que realizaram a formação fizeram a sua exposição, na parte da manhã, com uma apresentação na plataforma *Canva*, realizada por mim e pelo meu colega. Eu e o meu colega efetuámos uma breve apresentação, expondo a análise dos dados dos questionários de avaliação dos formandos (com respetivos gráficos e comentários escritos). Foi uma apresentação breve de 30 minutos, no total.

#### **Reflexão**

Colaborar na construção deste relatório foi um processo muito enriquecedor. Revi algumas dimensões importantes da política educacional, como a Agenda 2023 europeia, programas internacionais, projetos e acordos internacionais. Desta forma, foi bastante pertinente e relevante ter a oportunidade de estudar vários documentos para me apropriar deste tema, alargar o meu vocabulário e ficar a conhecer melhor a realidade da IGEC e do seu trabalho, neste caso numa dimensão internacional.

Na reunião de preparação para o webinar (16/12), os inspetores mostraram algum à vontade na comunicação entre si, com algum humor e boa disposição, mostrando que já têm bastante confiança entre eles. Acolheram-nos bastante bem na reunião, reconhecendo o nosso papel neste processo e foram muito recetivos às nossas propostas de apresentação para

o *webinar*.

Gostei muito de participar na apresentação, mesmo que apenas por breves minutos. Foi muito gratificante sentir a confiança e responsabilidade de participar num momento de partilha de experiências da IGEC e poder contribuir não só com a análise de dados dos questionários de avaliação, como também na criação do *powerpoint* da apresentação, juntamente com o meu colega. Senti que pudemos dar um contributo substancial neste processo, a partir das nossas competências digitais.

## F. Revisão sistemática de literatura

### Colaboração com os inspetores da EMEE num trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal

30/01

#### Descrição

Esta proposta de trabalho consistiu na colaboração com os inspetores da EMEE num trabalho de revisão bibliográfica de teses, estudos e artigos sobre a IGEC em Portugal, para efeitos de um trabalho de investigação. Trabalho proposto e acompanhado pelo Dr. C da equipa do EMEE.

A tarefa consistiu em preencher uma Base de Dados num documento Excel com teses, estudos e artigos sobre a IGEC, compreendendo uma revisão sistemática da literatura. O trabalho foi devidamente dividido entre mim e o meu colega, sendo que cada um ficou com certos *sites* de pesquisa e definimos o termo de pesquisa também, neste caso foi “IGEC”. Eu iniciei o trabalho a partir do repositório RCAAP, onde se encontram teses e artigos de todo o país. Nesta primeira fase, pesquisei pelo termo “IGEC”.

#### **24/02: Reunião com o Dr. C sobre 2ª etapa da revisão da bibliografia**

Na primeira fase, eu pesquisei no RCAAP e o meu colega nos repositórios de Lisboa e Aveiro, com o termo de pesquisa: IGEC.

Na segunda fase, eu fiquei com os *sites dos institutos politécnicos de Lisboa e Setúbal, das Universidades Lusófona e Católica*, e o meu colega ficou com a Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro, Algarve, Coimbra e Aveiro e o Instituto Superior de Educação e Ciências. Continuando com o termo de pesquisa: IGEC.

#### **6/03: Reunião com o Dr. C para fazer o ponto de situação**

Nesta reunião, demos por terminada esta tarefa, sendo que consegui reunir 100 referências bibliográficas, no total, o que correspondia às expectativas do Dr. C para o trabalho.

### Reflexão

Esta tarefa permitiu-me adquirir uma prática consistente e significativa na recolha sistemática de bibliografia – um processo muito importante da construção de teses e no mundo da investigação em geral. Contribui bastante no meu processo de recolha bibliográfica para o desenvolvimento do meu relatório, especialmente na secção do enquadramento teórico do meu projeto de investigação.

### Colaboração no Relatório Global de AEE 2022-23 e 2023-24

16/01 a 30/05/25

### Descrição

#### **16/01: Reunião com o coordenador de estágio Doutor H**

Esta primeira reunião consistiu na definição das próximas tarefas relativas à elaboração do Relatório Global de AEE de 2022-23 e 2023-24 – a nossa última tarefa de estágio, e também a mais complexa e que exigiu mais tempo de trabalho.

Os nossos coordenadores pediram-nos para colaborar em duas secções do Relatório Global: uma relativa ao capítulo sobre os Pontos Fortes e Áreas de Melhoria da AEE; e outra relativa aos questionários de satisfação aplicados à comunidade educativa. Para este efeito, estudámos o último relatório global, de 2021-22, para compreender a estrutura.

#### **6/03: Início da tarefa**

Este trabalho iniciou-se pelo capítulo dos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria da AEE, com uma primeira análise de um quadro de síntese, realizado pelo Dr. C, com os valores totais e percentagens das asserções, por domínio, campo de análise, referente e indicador.

#### **31/03: Reunião com o Doutor H e Dr.<sup>a</sup> L**

Esta reunião serviu para os nossos coordenadores darem o seu *feedback* sobre as nossas propostas.

**31/03 a 30/05: Desenvolvimento e conclusão da tarefa**

Durante este processo, eu e o meu colega fomos propondo imagens, quadros e esquemas para a apresentação visual dos dados, dos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria da AEE, como também propostas de texto descritivo relativo à análise dos dados.

Para a análise das respostas aos questionários de satisfação aplicados à comunidade educativa, fizemos algumas tabelas para organizar os dados, nomeadamente, por grupo de respondentes (alunos, docentes, não docentes e pais) e os itens de maior e menor concordância.

Todo este trabalho implicou inúmeras propostas da nossa parte, seguidas do respetivo *feedback* dos nossos coordenadores. Foi um trabalho de grande intensidade, de vários meses, até que se considerou pronto a entregar.

**Reflexão**

Este trabalho revelou-se muito enriquecedor para o meu desenvolvimento académico e profissional, pela complexidade e responsabilidade que dispunha. As reuniões sistemáticas com os coordenadores foram fundamentais para apontar melhorias e desenvolver o trabalho dentro daquilo que era o esperado.

Pude consolidar os meus conhecimentos de análise de dados e escrita científica, bem como compreender de forma mais aprofundada e prática aqueles que são os critérios de elaboração de um relatório de AEE da IGEC.

## G. Outras Atividades

### Receção online dos estagiários pelos coordenadores

17/09/25

#### Descrição

O estágio iniciou-se com uma reunião de receção, por parte dos nossos coordenadores, antes do primeiro dia nas instalações da IGEC. Foi uma reunião de apresentação, para nos ficarmos a conhecer: estagiários e coordenadores.

### Receção presencial na IGEC com os coordenadores

23/09/25

#### Descrição

A receção presencial, nas instalações da IGEC, começou com a apresentação do espaço e de alguns inspetores da EMEE, pela Dr.<sup>a</sup> L.

### Trabalho autónomo de elaboração do relatório de estágio

#### Descrição

Durante os meses de estágio, aproveitei praticamente todas as tardes livres para desenvolver o meu relatório de estágio final. Sendo que o estágio compreendia as manhãs de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup>, eu aproveitava para almoçar na IGEC e continuar o desenvolvimento do relatório até às 16h/17h.

Apesar de ter sido um trabalho contínuo e não pontual, deixo algumas reflexões específicas que fiz, acerca do desenvolvimento do meu relatório.

**7/10:** Almocei na IGEC, como costume fazer, e terminei algumas tarefas pendentes até as 15h. Prefiro trabalhar aqui no gabinete, do que em casa: compreendi que consigo ser mais eficiente, produtiva e concentrada. De facto, o espaço no qual trabalho, influencia bastante o

meu desempenho.

**15/10:** Almocei na IGEC e fiquei a trabalhar até às 15h30 na caracterização da IGEC (1º capítulo do relatório de estágio). Gosto muito de trabalhar aqui, é um ambiente calmo e facilmente consigo concentrar-me e adiantar trabalho.

**20/03:** Fiquei na IGEC da parte da tarde, até às 17h, e consegui adiantar bastante para o meu relatório, estou a conseguir ser muito produtiva no gabinete. O ambiente é acolhedor e ajuda-me a manter a concentração. Tenho ficado quase todas as tardes a trabalhar no meu relatório: escrever o guião das entrevistas, fazer revisão bibliográfica, e organizar as etapas que faltam.

### Pesquisa sobre a IGEC

23/09 - 08/10

Nas primeiras semanas de estágio, foi-nos proposto, pelos nossos coordenadores, que explorássemos o *site* da IGEC, para nos começarmos a inteirar da sua estrutura, organização, atividades e história. Seria informação útil não só para nosso conhecimento e aprofundamento no estágio, mas também para começar a desenvolver o primeiro capítulo do relatório final: a caracterização da IGEC, que entregaremos em novembro à nossa orientadora.

Nos primeiros dias no estágio, reservei sempre alguns momentos para fazer esta pesquisa, fazendo apontamentos sobre a história, missão, atribuições, orgânica interna, instrumentos de gestão e informação administrativa e de gestão (secção *quem somos* no *site* da IGEC). Tomei nota também da secção *o que fazemos*: intervenções sistemáticas e pontuais, atividades de representação e de participação ativa, regulamento do procedimento de inspeção e código de conduta.

### Reflexão

O *site* da IGEC é muito rico, e serviu de base para o desenvolvimento do meu relatório final, como também da elaboração dos trabalhos desenvolvidos durante o estágio. Esta pesquisa inicial e o uso frequente do *site* ajudaram-me a desenvolver várias competências de organização. Aprendi, por exemplo, a fazer mapas conceptuais sobre as funções da IGEC, especialmente na área da AEE. Para isso, consultei muitos relatórios de agrupamentos e escolas não agrupadas e

comparei os quadros de referência dos três ciclos de avaliação, como forma de refletir e aprender.

## **Anexo 10. Modelo de Consentimento Informado utilizado no Projeto de Investigação**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar de forma voluntária no estudo conduzido por Rita Roque, aluna do Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Marta Almeida. A presente investigação é parte integrante do Relatório de Estágio do Mestrado, na área de Administração Educacional.

Aceito participar neste estudo, através de uma entrevista, na qual serão discutidas questões relacionadas com a Avaliação Externa do Agrupamento onde trabalho/com a minha intervenção como avaliador do Agrupamento em estudo. Compreendo que a minha participação é totalmente voluntária e que tenho a liberdade de desistir a qualquer momento, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo ou repercussão negativa para mim.

Entendo, ainda, que todos os dados obtidos durante o estudo serão tratados com a máxima confidencialidade e que a minha identidade não será revelada em nenhum relatório, publicação ou para qualquer outra pessoa que não esteja diretamente envolvida na investigação, salvo se eu autorizar expressamente por escrito.

Declaro também que fui esclarecido sobre o propósito do estudo e estou de acordo com os termos descritos acima.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_