

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ATUALIDADE:
O TRABALHO DO DIRETOR**

Maria Zita Andrade Rocha

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Sofia Viseu

2019

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e foca-se na crescente importância do diretor na administração e gestão das escolas públicas do ensino básico e secundário e na concomitante crescente importância da avaliação nas políticas públicas de educação. Este fenómeno é entendido como um sinal de alteração dos modos de regulação institucional – uma transição de modos de regulação burocrático para modos de regulação pós burocráticos, procurando-se saber como são recebidas as orientações e que implicações o diretor retira das mesmas para o seu trabalho quotidiano.

O estudo seguiu uma abordagem metodológica de carácter qualitativo, que se aproxima do estudo de caso, recorrendo-se à análise documental, observação e entrevista semi-estruturada, como instrumentos de recolha de dados. A partir dos dados recolhidos, procedeu-se à análise do conteúdo.

Os resultados obtidos indicam que, na regulação local, o incremento da avaliação das políticas públicas de educação deu novos mecanismos de ação ao diretor e é por ele considerada como fundamental na vida das organizações.

Palavras-chave: políticas públicas de educação, avaliação, diretor, regulação.

ABSTRACT

The present work was elaborated as a part of the Master in Education, in the area of specialization of Educational Administration of the Institute of Education of the University of Lisbon and focuses on the growing importance of the director in the administration and management of public elementary and secondary schools and in the concomitant growing importance of evaluation in public education policies. This phenomenon is understood as a sign of changes in the modes of institutional regulation - a transition from bureaucratic modes of regulation to post-bureaucratic modes of regulation, seeking to know how the guidelines are received and what implications the director takes from them for his work.

The study followed a methodological approach of qualitative character, which approximates the case study, resorting to documental analysis, observation and semi-structured interview, as instruments of data collection. From the data collected, the content was analyzed.

The results indicate that, in local regulation, the increment of the evaluation of public policies of education gave new mechanisms of action to the director and is considered by him as fundamental in the life of organizations.

Keywords: public policies of education, evaluation, director, regulation.

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço a prestar a devida homenagem a quem com o seu auxílio tornou possível a concretização deste trabalho:

À professora doutora Sofia Viseu, pela orientação científica, prontas sugestões, rigor e disponibilidade ao longo do trabalho;

Ao diretor do Agrupamento que aceitou participar neste projeto, pela sua disponibilidade, abertura e amabilidade;

Aos autores que, consciente ou inconscientemente interiorizei as ideias e fiz minhas, em especial ao professor doutor João Barroso e professor doutor Natércio Afonso, cujos ensinamentos nas sessões de trabalho já longínquas, não deixaram esquecer a área;

Aos meus amigos, ao João Pedro, à Marlene, ao Paulo Lourenço, pelo incentivo e compreensão da minha busca incessante pelo conhecimento, para ser e fazer melhor;

Ao meu pai, que me deu as ferramentas e a quem devo quase tudo o que sou;

OBRIGADA.

ÍNDICE

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. CAMPO DE ESTUDO.....	3
1.1.1. CRESCENTE IMPORTÂNCIA DO DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO ESCOLAR.....	3
1.1.2. A AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO – CRESCENTE IMPORTÂNCIA	13
1.2. ENQUADRAMENTO CONCETUAL	21
1.2.1. DEFINIÇÃO DE POLÍTICA, AÇÃO PÚBLICA E REGULAÇÃO	21
1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA	26
2. METODOLOGIA.....	28
2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E DESIGN DO ESTUDO	28
2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	31
2.2.1. NOTAS DE CAMPO.....	32
2.2.3. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE UM DIA DE TRABALHO DO DIRETOR	34
2.2.4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AO DIRETOR	35
2.3. PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	36
2.3.1. PESQUISA DOCUMENTAL.....	37
2.3.2. OBSERVAÇÃO DE UM DIA DE TRABALHO DO DIRETOR	38
2.3.3. ENTREVISTA AO DIRETOR.....	39
3. RESULTADOS	42
3.1. DIRETOR PARTICIPANTE NO ESTUDO.....	42
3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	42
3.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	45
3.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA.....	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
FONTES.....	68
ANEXOS	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação na O.T. das reuniões do Conselho Geral.....	43
Figura 2 - Avaliação na O.T. das reuniões do Conselho Pedagógico.....	44
Figura 3 - Registos na Agenda do diretor sobre avaliação.....	44
Figura 4 - Duração das atividades.....	46
Figura 5 - Distribuição das atividades por local.....	47
Figura 6 - Distribuição das atividades por interlocutor interno e externo.....	48
Figura 7 - Distribuição das atividades por interlocutor interno.....	48
Figura 8 - Distribuição por subcategorias de tema de atividade.....	50
Figura 9 - Distribuição por categoria de tema de atividade.....	50
Figura 10 - Distribuição do tempo por tema de subcategoria de atividade.....	51
Figura 11 - Distribuição do tempo por tema de categoria de atividade.....	52
Figura 12 - Distribuição das tarefas por subcategoria de atividade.....	53
Figura 13 - Distribuição da tarefa por categoria de atividade.....	54
Figura 14 - Distribuição do tempo por subcategoria de atividade.....	55
Figura 15 - Distribuição do tempo por categoria de atividade.....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Design da investigação.....	31
Tabela 2 - Grelha de registo de observação de um dia de trabalho do diretor.....	35
Tabela 3 – Grelha de análise de conteúdo.....	41
Tabela 4 – Reuniões no ano letivo 2017/2018.....	43
Tabela 5 – Tipo de tema.....	49
Tabela 6 - Duração da atividade por temas.....	51
Tabela 7 - Tipo de tarefa.....	53
Tabela 8 - Duração da tarefa.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Notas de campo – Primeiro contacto com o diretor.....	70
Anexo II – Notas de campo – Segundo contacto com o diretor.....	71
Anexo III – Grelha para registo da observação de um dia de trabalho do diretor.....	72
Anexo IV – Grelha de registo da recolha de dados das atas e agenda do diretor.....	73
Anexo V - Grelha de registo da observação do um dia de trabalho do diretor.....	76
Anexo VI – Tratamento da observação do dia de trabalho do diretor.....	80
Anexo VII - Guião da entrevista.....	91
Anexo IX – Transcrição da entrevista.....	92
Anexo X - Análise de conteúdo da entrevista.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.º - Artigo

C.G.- Conselho geral

C.P – Conselho Pedagógico

I.G.E. – Inspeção Geral de Educação

I.G.E.C. – Inspeção Geral de Educação e Ciência

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

M.E. – Ministério da Educação

Nº - Número

S.E. – Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Finaliza uma etapa, iniciada há alguns anos, assente numa vontade de saber, na área da Administração Educacional, a qual reconhecemos como um complemento da formação jurídica que detemos, para enriquecer a prática que se desenvolve e perspetivar o futuro, no campo da gestão.

O trabalho inscreve-se na área de estudos sobre o gestor escolar e versa sobre a temática das perceções do diretor sobre as orientações públicas e as implicações no seu trabalho quotidiano.

O modo como o diretor apreende e realiza o seu trabalho pode contribuir, ou não, para a efetivação das ideias e conceções propostas pelas políticas educacionais, ou seja, a sua atuação influencia diretamente o processo educativo (BOCCIA, 2011, p. 39).

As políticas públicas de educação das últimas cinco décadas consagram uma importância crescente das dimensões da liderança na gestão escolar. Concomitantemente à centralidade da figura do diretor, evidencia-se uma crescente importância da avaliação, de professores, alunos e escolas. Nesta perspetiva, o interesse do estudo centrou-se na governação e gestão das escolas públicas do ensino básico e secundário, de modo mais particular no diretor, na crescente importância da sua figura e na concomitante crescente importância da avaliação nas políticas públicas educativas da atualidade.

Partindo deste enquadramento, o trabalho que se apresenta pretende dar conta se, ao longo do tempo, no cargo do diretor, se tem sentido ou não a centralidade da avaliação das políticas públicas e como isso se reflete na sua ação quotidiana.

As políticas de educação da atualidade, consubstanciam sinais da alteração dos modos de regulação institucional, importando saber como na regulação local as alterações são recebidas, como são concebidas e que implicações retira o diretor de um Agrupamento de escolas para o seu trabalho quotidiano.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo contextualiza-se a investigação, apresentando-se o enquadramento teórico do campo de estudo: no primeiro ponto o enquadramento da crescente importância do diretor escolar na gestão escolar, a transição dos conselhos diretivos até ao cargo unipessoal e a crescente importância da avaliação, de professores, alunos (exames) e escolas (avaliação interna – autoavaliação - e avaliação externa) nas políticas públicas da atualidade. No segundo ponto apresenta-se o enquadramento concetual, identificando-se os conceitos que orientam o estudo: política, ação pública e regulação. O capítulo finaliza-se com a apresentação dos objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo apresenta-se a abordagem metodológica e design do estudo, instrumentos de recolha, procedimentos e tratamento dos dados.

No terceiro capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados, procurando-se responder aos objetivos da investigação.

No último capítulo apresentam-se as considerações finais do trabalho, sintetizando-se as reflexões possíveis.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. CAMPO DE ESTUDO

Neste ponto aduzem-se os aspetos considerados mais marcantes na evolução recente das políticas públicas de educação em Portugal, procurando evidenciar a crescente importância do diretor na gestão escolar e a concomitante crescente importância/centralidade da avaliação nas políticas públicas de educação.

Para o efeito, apresentam-se as principais orientações jurídico normativas, considerando que o estudo da legislação escolar e da restante produção normativa e regulamentar constitui-se como “indispensável à compreensão histórica, política e sociológica, do processo de construção das instituições e das mudanças socioeducativas e à contextualização e elucidação de muitas das questões do tempo presente” (LIMA, 2011a, p. 168-169).

No entanto, embora as orientações jurídico-normativas se constituam como elementos importantes para caracterizar a ação do Estado, tal não significa que se acompanhe um entendimento restrito do conceito de política pública.

Neste trabalho perfilha-se o entendimento que a política pública não se resume à ação do Estado, entendendo-se antes a mesma numa perspetiva de ação pública, como se desenvolverá no número seguinte.

1.1.1. CRESCENTE IMPORTÂNCIA DO DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO ESCOLAR

Antes de 1974, num sistema político centralizado, a administração dos liceus era assegurada por um órgão unipessoal – o reitor.

A propósito dos diretores de escola em Portugal, BARROSO (2005) refere que, a análise da legislação que regulamenta as funções dos reitores que atravessa a “administração dos liceus, permite identificar uma duplicidade/sobreposição de papéis entre o administrador e o profissional”.

Como administrador predominavam as funções de delegado da administração central, responsável pela execução das normas que regiam o funcionamento dos liceus, como profissional, o de professor, líder pedagógico e administrativo (Idem).

Contudo, como refere o mesmo autor, as funções administrativas, decorrentes da burocratização da administração do sistema de ensino liceal, não eram as únicas desempenhadas pelos reitores; a existência de constrangimentos práticos vários (falta de pessoal, deficiências instalações,) e face à pressão pela administração central, os reitores surgiam ainda como “líderes” de uma comunidade de professores e alunos e portadores de uma “missão educativa”.

Após a Revolução de 25 de abril ocorre uma rutura no modelo de administração das escolas em matéria de transferência de poder e controlo das escolas para os professores. (DINIS, 2002, p.115), num processo de “democratização” nas escolas

Não se falava de “autonomia”, mas de “gestão democrática”, acontecendo na prática várias tentativas de deslocação do poder do ministério, para as escolas. A maioria dos reitores foi afastada e foram eleitos novos órgãos coletivos e colegiais, as “comissões de gestão”, compostas por pessoal docente, não docente e alunos (LIMA, 2011).

A necessidade urgente de apoiar tais iniciativas democráticas e com a finalidade de regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino, foi publicado o Decreto-Lei nº. 221/74 de 27 de maio. Com a entrada em vigor deste normativo, dá-se a consagração jurídico-formal da autonomia nas escolas.

A administração das escolas passou a ser assegurada por um órgão colegial denominado “Comissão de Gestão”, a quem incumbia as atribuições dos anteriores órgãos de gestão. Com base naquele diploma, a direção dos estabelecimentos de ensino foi confiada pelo Ministro da Educação e Cultura às comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974 - Decreto-Lei 221/74 de 27 de maio.

As diferentes práticas de gestão e organização escolar que foram surgindo, devido a vicissitudes várias, foram consideradas um “problema”, e, no final desse ano, o governo tenta resolver a situação com a publicação do Decreto-Lei nº. 735-A/74 de 21 de dezembro, tentando devolver a normalidade à gestão escolar, através da criação

de três órgãos de gestão e administração das escolas: o conselho diretivo, pedagógico e administrativo.

Após um período inicial de intensas transformações, o modelo de gestão veio encontrar a sua estabilidade normativa (DINIS, 2002, p. 116), com o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que mantém a colegialidade e a eleição dos órgãos de gestão das escolas, estabelecendo a “gestão democrática” da escola e definindo estruturas coletivas de decisão eleitas democraticamente.

Este diploma regula a gestão escolar até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Os dispositivos de regulação nacional a partir do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro: a Lei 46/86 de 14 de outubro (designada “Lei de Bases do Sistema Educativo”– L.B.S.E.); o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro (denominado “decreto da autonomia”), o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio (denominado “Decreto lei da reforma”); o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que o republica, revelam profundas transformações no modelo de gestão escolar. Estes últimos perfilham uma gestão unipessoal e consagram uma importância crescente/centralidade do gestor/líder: o diretor.

Segundo LIMA, (2011, pp. 50-52), no referente à organização e gestão das escolas públicas, com os seu primórdios no Decreto–Lei de 1976, “de que se anunciou várias vezes a substituição e várias vezes foi adiada”, continuando o Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio e até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, “as escolas foram reguladas tendo por base modelos jurídico-normativos de administração escolar assentes na celebração das virtudes da gestão democrática associados à colegialidade, enquanto expoente máximo da democracia representativa nas escolas”, consagrando-se a colegialidade do órgão de administração e gestão das escolas. Tal constata-se na consulta e análise das orientações jurídica-normativas apostas nos diplomas publicados naquele período.

Em meados da década de 80, as práticas de gestão democrática das escolas, tal como vinha sendo configurada, começou a revelar sinais de desgaste, atravessando-se

uma crise eleitoral para a qual concorreram, entre outros fatores, o decréscimo de apresentação de listas ao conselho diretivo. (LIMA, 2011, p. 50- 52),

No entendimento de LIMA (2011), avizinhava-se a configuração de um novo modelo de gestão escolar que aproveitaria a erosão da gestão democrática e da sua associação à colegialidade (pp. 50-52)).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de outubro – mantém a colegialidade e a eleição dos órgãos de gestão das escolas, consagrando orientações normativas para os princípios organizativos do sistema educativo al. l) do Art.º3º), de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo e a direção entregue a órgãos democraticamente eleitos, com a representatividade de pessoal docente , não docente e alunos (Art.º 43º e Art.º 45º).

Em 1989 é publicado o diploma que inicia as principais reformas na administração da educação escolar, já que tem por objetivo transferir os poderes de decisão para um nível regional e local: Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro.

Este diploma, no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelos artigos 43º e 45º da LBSE (Lei 46/86 de 14 de outubro), incidindo sobre o “regime jurídico de autonomia das escolas e de direção e administração escolar”, reforça a autonomia das escolas como fator de mudança e melhoria e prevê a democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola. (Alínea c) do Artigo 3º).¹ É neste decreto que surge a figura do projeto educativo.

O modelo organizacional proposto pelo diploma que se lhe seguiu temporalmente, no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelos artigos 45º e pela alínea d) do nº 1 do Art.º59º da LBSE (Lei 46/86 de 14 de outubro), o Decreto–Lei nº 172/91 de 10 de maio – “Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão escolar” – para ser implementado com caráter experimental, consagra um modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que reforça a componente da gestão democrática das escolas, cria um conselho de escola – órgão de direção (Art.º 7º), composto por

¹ Aplicado apenas a uma rede experimental de escolas

peçoal docente e não docente, alunos encarregados de educação e outros membros de diferentes setores da comunidade (Art.º 9º), ao qual é conferida a competência para selecionar e nomear o diretor executivo (Art.º 8º e alínea b) – órgão unipessoal, em vez do conselho diretivo.

Porque se tratava de um diploma para aplicação a título experimental, dispõe-se a criação de um Conselho de Acompanhamento e Avaliação. Este conselho foi criado pela Portaria 812/92 de 18 de agosto, a qual define a sua natureza, composição e competência (Art.º1º).

O relatório dos trabalhos deste Conselho, apontou várias recomendações e o diploma foi alvo de uma avaliação bastante negativa, devido, segundo o relatório apresentado pelo conselho, a não ter havido alterações políticas de fundo que levassem ao sucesso da lei.

Na sequência da não opção pela lei referida, a qual foi assente na avaliação do Conselho, adotaram-se novas medidas e, coincidindo com a posse do XIII Governo Constitucional, dá-se início a um novo período de debate e promove-se um estudo, formalizado pelo Despacho 130/ME/96, DR 2.ª Série, Nº 156, de 08.07.1996, Pág. 9155, desenvolvido pelo Professor Doutor João Barroso (1997), para a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas”, realizado a solicitação do Ministro da Educação, tudo culminando com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – “Decreto da autonomia”.

A constituição dos agrupamentos verticais operada por efeito da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, implementou uma nova estrutura burocrática-administrativa e fez operar uma mudança no modo de funcionamento das escolas (BOCHIO, 2016, pp. 99-119), exigindo transformações no modelo de administração escolar.

Esta orientação jurídica normativa integra uma mudança de paradigmática relacionada com a territorialização das políticas educativas, com a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia, com a recomposição do papel do estado na regulação da educação e com novas formas de governança alterando-se os referenciais sobre a gestão escolar (BARROSO, 2011a, p. 28).

Num quadro de gestão democrática em que a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio se constituiu como um marco jurídico e que teve continuidade nos tempos que se lhe seguiram, remete-se para concepções de liderança escolar e de autonomia das escolas inspiradas na “Nova Gestão Pública” (LIMA, 2011, p. 51).

A solução contemplada no normativo para o órgão de administração e gestão da escola - Direção Executiva - concede a possibilidade de escolha entre o conselho executivo (gestão colegial) e o diretor (gestão unipessoal) – Artigo 15º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

As escolas públicas perante a possibilidade juridicamente consagrada de escolherem o modelo de administração e gestão da escola, optaram esmagadoramente pelo órgão colegial (conselho executivo), revelando resistência à introdução da figura unipessoal do diretor (SILVA e SÁ, 2017, p. 64).

O modelo de gestão prescrito nas orientações normativas do Decreto-Lei nº 115-A/98, assenta numa cultura de qualidade partilhada por todos os membros da comunidade educativa (al. d) do Art.º 4º).

Acompanhando BARROSO e CARVALHO, 2009, p.2), pode dizer-se que, “até 2008 e no que se refere à gestão escolar, o poder político não pôs em causa, diretamente, os princípios da elegibilidade do diretor e da colegialidade profissional dos docentes na direção, o que se veio a alterar-se no quadro de transformações mais vastas por efeito da alteração legislativa de 2008”.

Volvidos dez anos, apesar da preferência manifestada pelas escolas pela colegialidade do órgão de administração e gestão, (LIMA, 2011, p. 51), a alteração legislativa sobre autonomia e gestão das escolas operada por efeito da publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril,² - XVII Governo Constitucional – faz um corte com a situação anterior e põe termo à gestão colegial, obrigando as escolas a adotar uma gestão unipessoal. O decreto define claramente o modelo de gestão escolar unipessoal, não permitindo à escola a escolha do modelo mais adequado à sua realidade.

² BARROSO, 2011a, p. 36 refere que a imposição do órgão unipessoal (o diretor) é uma das questões que mais controvérsia tem levantado ao longo de todo o processo.

Como se retira da leitura do preâmbulo do diploma, pretende-se reforçar as lideranças, permitindo que em cada escola exista “um rosto”. Surge um gestor, com plenos poderes, em detrimento de uma eleição “*primus inter pares*”, mudando-se os referenciais da gestão escolar, o papel do estado na regulação da educação e novas formas de governança.

Com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 é introduzido pela primeira vez desde a Revolução de 1974, com carácter imperativo para todas as escolas, o órgão unipessoal de diretor (BARROSO e CARVALHO, 2009 pág.2), “conferindo-se centralidade à sua figura na administração local do Agrupamento de escolas, de que é o rosto e primeiro responsável” (preâmbulo), quebrando-se o princípio da colegialidade e instituindo-se a concentração de poderes.

Com tal diploma, a agenda política e governativa inscreve uma liderança unipessoal com ideologia de tipo gestor, que coloca o acento na relação entre liderança, resultados e eficácia organizacional (Idem).

Para BARROSO (2011a), é o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, o diploma que marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação introduzida após a “Revolução de 1974” (BARROSO, J., 2011a, p.28). Em seu entendimento e na mesma fonte:

(...) são dois os domínios em que a mudança de paradigma é mais evidente: a) a escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um “sistema de escolas”; b) “a gestão corporativa” (vista como emanção da função docente) dá lugar a uma gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas da gestão empresarial). (BARROSO, J., 2011a, p.28)

No primeiro domínio a escola é vista como o espaço privilegiado de coordenação e de regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para produzir mudanças, no segundo domínio rompe-se com a tradição herdada da revolução de 1974 da “gestão democrática” no sentido de exercida por órgãos colegiais eleitos.

A partir do novo modelo de administração e gestão das escolas públicas consagrado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o diretor é reconhecido como

sendo o primeiro responsável, a quem podem ser atribuídas as responsabilidades pela prestação do serviço de educação pública e pela gestão dos recursos públicos colocados à sua disposição.

“O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino coloca os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (COSTA,2000, p.30).

Não obstante o legislador reconhecer no diploma que sob as lideranças colegiais anteriores, foi possível a emergência de “boas lideranças e até lideranças fortes” entende tratar-se de exceções e impõe por decreto a figura do diretor com o intuito de garantir de forma generalizada, a emergência de lideranças eficazes. (LIMA, 2011a, p. 77). Em seu entendimento, o diploma insiste numa visão instrumental de autonomia e de uma gestão subordinada e governamentalizada.

A justificação apresentada para a criação da figura do diretor inscreve-se no “quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando-se a experiência e os dados de investigação”. (LIMA, 2009; AFONSO, A 2010)³

O reconhecimento formal de um maior grau de autonomia para as escolas tem incidência na gestão interna das escolas, tal reforço integra-se na mudança de paradigmas da gestão, influenciada pelo modelo burocrático. A liderança é identificada como um dos elementos fundamentais de uma mudança de gestão escolar (BARROSO, 2000, p. 172).

Como refere LIMA, (2011a, 71-72), “a categoria autonomia da escola” está associada a conceitos de inspiração gerencialista centrada na avaliação e gestão da qualidade, na prestação de contas:

O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantar o *ethos* académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de “garantia da qualidade” (...) Também por esta razão se celebra a transição da

³ O mesmo Autor (2011a, p. 77) refere ainda a propósito que a imposição por decreto da figura do diretor como garante de lideranças eficazes representa uma visão racionalista e legalista mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade.

colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de setores interessados (...) diretores selecionados por aqueles conselhos (...) e a eles devendo prestar contas (...) (Idem p. 71-72).

No entendimento do mesmo autor, ao longo das últimas quatro décadas num quadro de racionalidade e competitividade de tipo económico, a modernização do governo e da organização das escolas encontra-se dependente de “lideranças individuais e eficazes, de lideranças fortes”, sendo evidente a preponderância dada ao gestor escolar, ao longo de um percurso de autonomia que tem vindo a ser legislada.

Continuando que a centralidade das lideranças – lideranças *fortes* e *boas* lideranças - operada por efeito da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, surge sistematicamente desmentida no próprio diploma, que estabelece um diretor internamente forte ,

(...) um executivo que concentra mais poderes e competência", mas externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar(...) (LIMA, 2011a, p. 76-77). Refere a propósito o Artigo 35º do mesmo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Em SUPICO (2013, pp. 15-18) apresenta-se uma grelha cuja análise permite uma constatação sistemática do alargamento das responsabilidades do cargo de diretor, no plano jurídico-normativo, entendido como um modo de regulação de controlo, a partir de 1991.

Para BARROSO, “as políticas de reforço da autonomia das escolas”, no contexto mais amplo das profundas modificações que ocorrem nas últimas décadas do Séc. XX, revelam evidentes preocupações gestionárias que se integram no que é correntemente designado por “nova administração pública” (2000, pp.165-179).

As medidas propostas visavam modernizar a gestão das escolas, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo através de processos de contratualização e avaliação (Idem).

A reestruturação do sistema educativo do Estado em função dos princípios orientadores do gerencialismo empresarial sustenta que, ao contrário dos dispositivos burocráticos centrados na preocupação com a correção dos processos e a orientação por regras, a preocupação central são os resultados e o desempenho. Nesse sentido, “cada escola pública deve definir o seu próprio plano de desenvolvimento, em vez de assumir simplesmente a prestação do serviço de educação na forma prescrita pelo Estado” (AFONSO, 2000, p.202).

No quadro atual e no plano jurídico-normativo consagrado no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 137/2012 que o republica, a organização e gestão das escolas é influenciada segundo BARROSO e CARVALHO (2009, p.3), por vários fatores e os gestores escolares confrontados com variadíssimas alterações do contexto em que exercem a sua função e que condicionam claramente a sua atividade.

As alterações incidem:

- Nas práticas de gestão, tendo sido alterado o paradigma no modo como são concebidas a organização e a gestão (modelo burocrático para pós - burocrático);
- Nos modos de regulação das políticas públicas de educação, emergindo novos modos de regulação com o surgimento do “Estado avaliador” (BARROSO e CARVALHO, 2009, p.3).

LIMA (2011a, p. 78) afirma que o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril “não consagra qualquer enquadramento legal mínimo nem qualquer matriz de modelos de gestão escolar” que vem sendo reclamada há mais de duas décadas, mas uma” variação operacional, ou procedimental, do conceito de autonomia, sujeito a um processo de ressemantização na linha das perspetivas da “Nova Gestão Pública”.

Na perspetiva deste autor que aqui seguimos de perto, destaca-se a perda de protagonismo e legitimidade da categoria de gestão democrática das escolas, a favor

da categoria de autonomia das escolas, interpretada como uma “autonomia de tipo gerencial e técnico-instrumental” (Idem p. 78).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que procede-se à 2ª alteração e republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, promove-se para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, como se retira do preâmbulo do mesmo diploma: “ (...) o reforço progressivo da autonomia (...) reforça-se a competência do conselho geral (...) consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, gestão (...) a hierarquização no exercício de cargos de gestão (...) a consolidação de uma cultura de avaliação” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho).

As orientações jurídicas normativas avocadas para este trabalho e que culminam com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, a mais recente alteração legislativa ao modelo de gestão escolar que introduziu no sistema educativo o modelo de gestão unipessoal, consagra a administração e a gestão das escolas constituindo-se como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento do sistema educativo. (Preâmbulo do mesmo diploma), e o diretor como o órgão da mesma nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Art.º 18º), o principal responsável e “rosto” da escola.

Em síntese, as reformas gerencialista das escolas públicas das últimas décadas, destacam uma substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal, emergindo nas políticas públicas da educação da atualidade orientações conducentes a uma centralização e concentração de poderes e à promoção de uma gestão assente nos princípios da eficácia e eficiência.

1.1.2. A AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO – CRESCENTE IMPORTÂNCIA

Nas últimas décadas, a avaliação tem ocupado um lugar de destaque nas agendas políticas dos governos (AFONSO A. 2014, p. 490)

Na educação, a avaliação das escolas é reconhecida pelos governos e pela comunidade científica como um meio de conhecer o estado e funcionamento das

escolas, um dos meios privilegiados para a prossecução da melhoria de funcionamento e garante da qualidade do serviço público educativo.

A avaliação abarca muitos campos (social, epistemológico, qualidade...), tem muitos modelos, atores e finalidades, entendendo-se por “avaliação educacional” o conjunto de todas as modalidades de avaliação do campo da educação: a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (professores e educadores) a avaliação institucional das escolas, a avaliação do sistema educativo, a avaliação das políticas educativas (AFONSO, A.,2014).

Apresenta-se em seguida uma caracterização do quadro global das políticas públicas de educação onde se inscreve o tema da avaliação, com enfoque na avaliação dos alunos, avaliação dos profissionais (professores e educadores) e avaliação institucional das escolas, apresentando-se a trajetória das iniciativas governamentais, transpostas nos seus discursos normativos e conclusões doutrinárias a propósito da temática.

Antes de 1974, num modelo de administração direta apoiada no controlo burocrático, o Estado assegurava a tutela sobre a provisão do serviço de educação a cargo das escolas públicas, através de regulamentação seguida de inspeção inspetiva, o qual configura um “modelo de administração direta apoiada no controlo burocrático”. AFONSO N. (2000, p. 211).

Após a democratização, a questão política e técnica da avaliação das escolas aparece de forma recorrente, em meados dos anos 80 (CLÍMACO, 2010, p.10).

A temática da avaliação está cada vez mais presente, sendo refletida e estudada à medida que vão existindo políticas públicas que reclamam das escolas mais responsabilidade social e a prestação de contas “accountability”, a prestar regularmente à sociedade (AFONSO A. 2007, p. 19-20).

No entendimento de AFONSO N. (2009, pp. 159-160), a expansão e diversificação da oferta educativa veio a produzir um “processo de gigantismo acelerado da burocracia da administração educativa, resultando daí crescentes problemas de governabilidade”.

Em consequência, a partir dos anos 90, assiste-se a uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado e de reforço de dispositivos de regulação horizontal.

Em termos normativos a primeira referência legislativa à avaliação surge com a Lei n.º 46/86 de 10 de outubro (LBSE), que prescreve no art.º 49º, a “avaliação continuada do sistema educativo”, devendo esta incidir sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da própria lei, competindo à Inspeção escolar a “avaliação e fiscalização da realização da educação escolar” (Art.º 53º).

No diploma que se lhe seguiu temporalmente, Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, no desenvolvimento dos artigos 43º e 45º da LBSE de 1986, não sendo a avaliação das escolas um dos objetivos da “Reforma e Modernização Educativa” (Programa de Governo (1987-1991 - Ministro da Educação Roberto Carneiro), define-se o quadro normativo orientador da autonomia da escola, a qual se constitui como fator de mudança da administração educacional. Naquele determina-se que, “em conformidade com os princípios e exigência” da mesma: “O Ministério da Educação adotará as estruturas e mecanismos normais adequados para proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas sujeitas ao regime definido no presente diploma.” (Art.º 26.º).

Um dos indicadores da crescente importância da avaliação das escolas é a reorientação da atividade da Inspeção Geral da Educação (IGE), serviço central do Ministério da Educação, focalizada em programas de auditoria e de avaliação externa (AFONSO N., 2009, p. 161).

No final da década de 90, a institucionalização da avaliação das escolas tornou-se um objetivo do governo português. Reorganiza-se a área inspetiva e confia-se a avaliação externa das escolas à Inspeção Geral de Educação (IGE). (CLÍMACO, 2010, p.14)

Em 1997-1998 é lançado pela comunidade europeia o projeto piloto “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, do qual foi dada continuidade em Portugal, com o projeto “Qualidade XXI” (1999-2002), da responsabilidade do Instituto de Inovação

Educacional (O “amigo crítico” – consultor externo- acompanhava o desenvolvimento do projeto).

Entre os anos letivos de 1999-2000 e 2001-2002, a Inspeção Geral da Educação, desenvolveu o programa “Avaliação Integrada das Escolas”, um exemplo concreto de reorientação da atividade inspetiva, uma atividade de avaliação externa, com objetivos, entre outros, de induzir processos de autoavaliação, consolidar a autonomia e responsabilizar os atores, disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar (IGE, 2002, p. 14), (AFONSO N., 2009 pp. 161-162).

A publicação dos relatórios da IGE em 2001e 2002, referentes aquele programa, desenvolvido numa amostra de escolas das redes pública e privada, foi publicado, sendo explorado pela comunicação social o estabelecimento de um ranking das escolas (AFONSO N., 2009, p. 163).

Com o Programa de governo constitucional, em 2005-2009 (Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues), as políticas de avaliação voltam a ganhar um novo lugar. Sob a epígrafe “Mais e Melhor Educação”, definem-se propósitos para a política educativa e constituem-se grupos de trabalho para estudar, definir e testar um novo modelo numa amostra de escolas. Aparece um novo programa denominado “Avaliação Externa das Escolas”, o qual apresenta quatro domínios, avaliados numa tabela de classificação de quatro níveis, não recomendando qualquer modelo específico de autoavaliação (CLÍMACO,2010, p. 18).

Em 2005-2006 e 2006-2007 a IGE incrementou um novo projeto de meta-avaliação com, entre outros objetivos, fomentar uma interpelação sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados, reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, concorrer para a regulação do sistema educativo, centrando na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa, instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento, com a cultura e dispositivos da autoavaliação das escolas (IGE, 2011, p.8).

Em termos normativos, em Portugal foi apenas com a publicação da Lei 31/2002 de 20 de dezembro (em desenvolvimento do previsto no Art.º 49º da LBSE de 1986), que se institui um “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não superior”.

O diploma especifica a forma como se estrutura a avaliação, consagrando-se como obrigatória a autoavaliação das escolas (Art.º 6º) e a avaliação externa (Art.º 8º).

Os resultados escolares são um indicador dos parâmetros de avaliação (Art.º 9º) e consagra-se a prática da publicitação de listas ordenadas das escolas (Art.º 16º), que já se iniciara em 2001. Nas orientações normativas é evidente a complementaridade da autoavaliação com a avaliação externa, plasmada no Art.º 3º.

A promoção da avaliação externa dos resultados escolares, o desenvolvimento de intervenções inspetivas e os mecanismos de acreditação da formação inicial e contínua de professores são exemplos de regulação das políticas educativas no âmbito de reestruturação e reconfiguração do papel do Estado (AFONSO, N., 2009, p.160).

No início dos anos 90, os exames nacionais foram gradualmente reintroduzidos, para conclusão do ensino secundário (extintos na década de 80).

A divulgação pública dos resultados nacionais e dos resultados de cada escola constituiu-se uma informação relevante para a formulação de juízos de avaliação sobre o desempenho das escolas (aferindo-se entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa (Idem).

Na continuação dessas políticas surgiram provas de avaliação padronizadas e testes estandardizados, ganhando os *exames* uma atenção e mediatização crescente.

Dada a crescente importância destas políticas de avaliação externa dos resultados escolares, na estrutura da administração central da educação, no final dos anos 90, foi criado o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), vocacionado para a avaliação externa dos resultados escolares (Idem).

Atualmente, as provas de aferição, as provas finais de ciclo e os exames nacionais “são parte integrante da avaliação dos alunos, na sua vertente externa, e assumem-se como um instrumento regulador do sistema, constituindo indicadores de desempenho tendo por referência padrões de âmbito nacional” (IGEC www.ige.min-edu.pt).

As orientações jurídico-normativas das últimas décadas, as quais enquadraram “diplomas de autonomia”, com ponto de partida na aprovação do Decreto-Lei nº 115/A/98 de 4 de maio, apresentam a autonomia da escola como “o poder

reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Art.º3º).

Desenvolvem-se novas políticas públicas de promoção da autonomia e assiste-se ao aparecimento do gerencialismo empresarial, caracterizado pelo enfoque nos resultados e no desempenho. A autonomia das escolas é uma das finalidades das novas políticas públicas propostas pelo gerencialismo empresarial, pressupondo as mesmas uma responsabilização (alínea d), do N.º1, do Art.º 4.º) e avaliação (Art.º 56.º).

As políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas (AFONSO N., 2000, p. 211).

Continuando na mesma fonte (p.212) que, através das novas políticas com duas vertentes complementares (mais autonomia e mais avaliação), o Estado procura melhorar a prossecução das suas funções de regulação da provisão do serviço de educação, reduzindo a sua intervenção por um lado, para a tornar mais eficaz - fazer menos para fazer melhor – e por outro lado criando condições para que possa aumentar a pressão social sobre a escola, como forma de desenvolver incentivos externos para a melhoria do seu desempenho.

O crescente retoma do protagonismo da avaliação que se tem verificado desde a década de 80, como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino, diversificou a sua presença, passando a incidir, simultaneamente, nos resultados académicos dos estudantes, na ação dos professores na atividade das escolas e também na própria definição e implementação das políticas educativas (AFONSO, A, p. 31-32).

A autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poderes, pressupõe a responsabilização, a transparência, a definição de objetivo e a informação sobre resultados.

Neste sentido, a prestação de contas constitui-se como um contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia. A avaliação é um fator de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder (Idem, p. 18).

A associação da avaliação e autoavaliação das escolas a processos de melhoria organizacional acontece num quadro de reconfiguração do papel do estado, no âmbito de uma política de promoção da autonomia da organização escolar, de reforço de lideranças implementada pelo diploma que revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Com este diploma e ao contrário do diploma antecedente, são efetuadas com alguma frequência, referências à “prestação de contas”: explicita-se que o regime consagrado funciona sob o princípio da “responsabilização e da prestação de contas”, enfatiza-se a intervenção do Conselho Geral, a quem o diretor tem de prestar contas, reitera-se que o exercício da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa.

Com este diploma concretiza-se a aplicação da avaliação do desempenho do pessoal docente, com intervenção do diretor no processo de avaliação de desempenho (nº5 do Art.º20º).

Do ponto de vista formal, resulta do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, um reforço na autonomia que é concedida às escolas e, simultaneamente, um alargamento dos dispositivos de prestação de contas através da “avaliação interna e externa, condição indispensável à efetivação do princípio da contratualização”. (BARROSO e CARVALHO 2009). Estipulando-se ainda a consequência decorrente de ação inspetiva e da avaliação externa, que podem fundamentar a dissolução dos órgãos de direção e gestão (Art.º35).

No entendimento de AFONSO A. (2010, pp. 23-24), o Decreto-Lei nº 75/2008, embora implicitamente, “em várias dimensões inclui um modelo de accountability”,

pelas referências no mesmo que antes se explanaram e ainda pela “corresponsabilização entre o Estado e os agrupamentos nos contratos de autonomia, bem como pela consagração do conselho geral enquanto novo órgão de direção estratégica”.

Nas orientações normativas seguintes, Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho (2ª alteração do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) o legislador assume a administração e gestão das escolas como instrumento fundamental para atingir as metas a prosseguir pelo governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo, bem como a necessidade do reforço e valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa (preâmbulo).

O regime vigente, por um lado reforça os princípios orientadores de autonomia das escolas e apresenta um diretor com amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do conselho pedagógico, por outro lado reforça a prestação de contas, ao nível do conselho geral, no relatório anual de atividades, no relatório de conta de gerência e no sistema de autoavaliação e avaliação externa.

Na perspetiva de AFONSO A. (2010), a administração fará sempre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e a responsabilização mais imediatas dos resultados educacionais, tendendo os diretores ou gestores escolares a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e uma gestão mais eficiente para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais (p.21).

Nos estudos sobre as políticas de avaliação do desenvolvimento organizacional das escolas,” conclui-se pela centralidade da avaliação nas políticas públicas de educação, assumindo a mesma uma função de regulação do trabalho dos profissionais de educação”. (AFONSO A. (2012); AFONSO N. (2009); LIMA (2011).

As novas orientações político-organizacionais de transição do controlo do Estado para novas formas de supervisão e de governo pelo mercado, visível em Portugal, confere protagonismo à avaliação externa, á adoção de orçamentos competitivo com base em resultados ou indicadores de performance. Num quadro de

racionalidade e competitividade de tipo económico, a modernização do governo e da organização das escolas encontra-se dependente de lideranças individuais e eficazes (LIMA, 2011a, p.71-72).

Em conclusão, o estudo das políticas públicas de educação das últimas décadas evidencia uma importância crescente da avaliação e uma centralidade da mesma no contexto das políticas. A promoção da autonomia das escolas fomentou os mecanismos de avaliação, numa perspetiva de prestação de contas (accountability), uma avaliação orientada para potenciar a qualidade dos resultados, da melhoria do serviço público de educação e do exercício das lideranças. A avaliação constitui um exemplo de regulação da provisão pública da educação por intermédio do conhecimento. O efeito regulatório é produzido pela transformação e recriação do conhecimento no quadro da conceção e aplicação do programa de avaliação das escolas da IGEC. (AFONSO, 2014)

1.2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Pretendemos neste ponto sistematizar o conceito de regulação e distinguir os tipos e modos, bem como a reconfiguração do papel do Estado das últimas décadas, no quadro da regulação em educação.

Interessando na investigação saber como na regulação local a importância crescente da avaliação nas políticas públicas têm sido recebida e se esse crescendo pode ser considerado como uma alteração dos modos de regulação institucional, revela-se importante apresentar um enquadramento conceptual de política, ação pública e regulação.

1.2.1. DEFINIÇÃO DE POLÍTICA, AÇÃO PÚBLICA E REGULAÇÃO

Para uma melhor abordagem das políticas educativas evocadas para o trabalho de investigação, importa lançar mão do conceito de *política* entendida numa *perspetiva de ação pública*.

Nesta perspetiva políticas públicas não são circunscritas à intervenção governamental, antes se constroem pela intervenção dos (diversos) atores que participam na definição e na interpretação das atividades que ocorrem no espaço público (...) Deste modo, a noção de políticas públicas, enquanto “intervenção de uma autoridade investida de ‘poder público’ e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território” (Thoenig, 2004, p. 326) – é inscrita (...) numa mais ampla: a de ação pública (BARROSO, CARVALHO & FONTOURA, 2007, p.8).

O conceito de “ação pública”, em alternativa ao conceito de “política pública”, “expressa uma diversidade, um processo dinâmico e interativo através do qual são construídos conjuntos articulados de problemas, soluções e estratégias para a ação das autoridades públicas na provisão pública da educação” (AFONSO, 2014, p. 17).

Em educação, o termo “regulação” está associado ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas (BARROSO, 2005b, p.727).

Na perspetiva de BARROSO, o conceito de regulação, pressupõe um processo que implica a produção de regras que coordenam a atividade humana, sendo ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou a vários dos seus órgãos executores (2003, p. 728).

A propósito da regulação e após ter apresentado uma revisão sobre a pluralidade de significados do conceito, BARROSO (2005b, p.733) sistematiza, de um ponto de vista interpretativo, em que consiste a regulação enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, prescrevendo que:

A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.

Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes (centro/periferia, interno/externo, ator A/ator B, etc. (...)) de finalidades e

modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições dos seus interesses e estratégias (BARROSO, 2005b, p.733).

O conceito de regulação é utilizado no contexto da análise das políticas públicas no âmbito da teoria da regulação social, como o “modo como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os modos como esses mesmos autores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO,2006, p.12).

A regulação é um processo múltiplo, seja pela pluralidade de atores, seja pela diversidade de mecanismos, tipos e modos. Com interesse para o trabalho em presença é importante pôr em evidência, a distinção dos tipos de regulação:

- i. de controlo (institucional normativa);
- ii. autónoma (ativa e situacional);
- iii. conjunta (multiregulação).

Importando também a distinção dos modos de regulação:

- i. regulação burocrática;
- ii. regulação-pós burocrática.

A regulação institucional normativa e de controlo enquadra a definição das regras produzidas pela tutela ou pelos órgãos de gestão responsáveis pelo funcionamento da escola no âmbito das suas competências (BARROSO,2006, p.13).

A receção desses mecanismos de regulação pelos atores locais é alvo de interpretação e recriação, num processo ativo que inclui a produção de novas regras que orientam o funcionamento do sistema e o seu reajustamento. Esta é denominada regulação autónoma, ativa e situacional. Representa as ações locais dos atores que definem regras em função dos seus interesses, e/ou o modo como se apropriam, ou não, dos dispositivos de controlo e como os transformam (Idem). Este processo de regulação – interna - resulta da ação coletiva organizada de diversos autores através da produção de regras próprias em função de interesses e estratégias específicas (BARROSO, 2006 a), p. 172).

O resultado da interação entre as lógicas de ação da regulação burocrática e de ajustamento mútuo produzem no sistema uma multiregulação sendo que, no

entendimento de BARROSO, “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (2003, p. 40).

A mesma diversidade faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear das normas, regras e orientações do poder político, falando-se em “multi-regulação”, em vez de “regulação” do sistema educativo (BARROSO 2005b, p.734).

Quanto aos modos de regulação se diga *ad inicio* que as políticas públicas “destinam-se a regular o comportamento dos atores no seu campo de incidência específico” (AFONSO, 2014, p. 16). Sendo que, é na definição e aplicação das políticas públicas (para o que ora interessa da educação), que se distinguem os modos de regulação: regulação burocrática e regulação pós-burocrática (BARROSO, 2013, p. 18).

GREEN A. (2008, p.294), acompanhado de perto e citado por BARROSO (2013), a propósito do “Estado educador”, diz que “a escola pública desenvolveu-se com base num voluntarismo político, claramente centralizador, que pressupunha um forte consenso social no valor da educação e nas modalidades da sua organização”. Concluindo que a existência desse Estado educador está associada a um modo próprio como as autoridades políticas orientam e coordenam o funcionamento do sistema de ensino (p. 15).

Na verdade, em Portugal, durante grande parte do séc. XX o funcionamento das escolas públicas foi objeto de uma “regulação burocrática” do Estado e da sua administração, baseada na legitimidade da racionalidade da lei (BARROSO, 2011, p.12).⁴

A quebra clara do consenso social em que se baseava o “Educador”, a crescer o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexidade da sua

⁴ Barroso (2013) refere a propósito que a regulação do sistema educativo foi dominada durante grande parte séc. XX por um modelo burocrático-profissional, coexistindo dois tipos de regulação: uma “regulação estatal, burocrática e administrativa” e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica”.

organização, tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo atual (BARROSO, 2013).

Segundo o mesmo autor e como se retira da mesma fonte, naquele contexto, assiste-se ao colapso do regime burocrático-profissional, o qual está na origem de políticas de reestruturação do serviço público, com o desenvolvimento de processos de descentralização e o surgimento de novos modos de regulação que designa genericamente de “pós-burocráticos”.

Assim, à “regulação burocrática” – com fundamentos centrados na abstração da lei e baseados no formalismo do exercício da autoridade (AFONSO N., 2016, p.76), veio a sobrepor-se, nas últimas décadas, a “regulação pós – burocrática”, que se caracteriza por reduzir a racionalidade, substituindo o controlo à *priori* das normas pelo controlo à *posteriori* pelos resultados, desenvolvendo uma “regulação pelos instrumentos” (BARROSO, 2011, p.12).

A “regulação pós–burocrática” incorpora elementos conotados com o “New Public Management” (“Nova Gestão Pública”) nomeadamente e entre outros: a contratualização, a descentralização de competências e responsabilidades para o nível local da administração, utilização de novos instrumentos de gestão, aparecendo por tal associada por vezes ao “neoliberalismo, movimento politico-ideológico que lança mão a muitas práticas da “Nova Gestão Pública” para promover a reforma da administração do Estado, inserido numa estratégia tendente a obter a empresarialização e privatização dos serviços públicos educativos” (BARROSO, 2011, p.12).

Na mesma senda, para LIMA, os postulados da “Nova Gestão Pública”, adotam, como referencial considerado mais racional, eficaz e eficiente, a gestão privada de tipo empresarial, esta vista como regeneradora da administração pública, que revela um carácter burocrático imanente e como sendo capaz de vencer a resistência às mudanças dos seus profissionais (2011, p. 52).

No entendimento de BARROSO (2011, p. 14-16), em Portugal coexistem os dois modos de regulação na definição e aplicação das políticas públicas de educação, sendo que esta dupla modalidade de regulação agrava a complexidade da gestão escolar e

tem efeitos sobre o trabalho do diretor⁵, figura dominante no processo e nos discursos oficiais.

Como refere BARROSO (2006, p. 63), a atual difusão do termo regulação está associado o objetivo (simbólico) de consagrar um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.

A regulação, mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação, da eficiência e eficácia dos resultados, seria o oposto da regulamentação, centrada na definição e controlo a *priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados (Idem).

A partir do último quartel do Séc. XX, o local tem vindo a afirmar-se como um lugar regenerador das políticas públicas de educação, estando associado ao surgimento de novos modos de regulação (BARROSO, 2013, pp 13-18).

A partir da década 80 do século passado a descentralização passou a ser a palavra chave dos programas do governo, e está associado à necessidade de recomposição do papel do Estado (BARROSO, 2005a).

A emergência do local está igualmente associada ao surgimento de novos modos de regulação, que se designam genericamente de “pós-burocráticos”, que não se baseiam como no modelo “burocrático” na racionalidade da lei, mas na valorização dos resultados. Valorizando-se a eficácia por comparação com as normas de direito. O controlo a priori das normas, é substituído pelo controlo à posteriori pelos resultados, desenvolvendo-se uma regulação pelos instrumentos e surgindo e desenvolvendo-se os mecanismo da avaliação (Idem). É na transição destes modos de regulação que se assiste ao surgimento e aumento da avaliação educacional nas políticas públicas.

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Nas últimas décadas ocorreram alterações profundas no modelo de gestão das escolas públicas, que desembocaram no modelo atual de gestão unipessoal e na

⁵ Designação do *gestor de organização educativa* (Documento de orientação do Trabalho de campo)

consagração da administração e gestão das escolas como um instrumento fundamental para o aperfeiçoamento do sistema educativo.

Paralelamente a tais transformações, assistiu-se a alterações no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas: “regulação burocrática” para “regulação pós-burocrática”, esta que tem como principal objetivo reformular o papel do Estado na definição, provisão e controlo das políticas educativas, reduzindo a dimensão e a sua ação através de medidas de descentralização e reforço de autonomia das escolas.

Por outro lado, tem como objetivo diminuir a intervenção do Estado na provisão direta do serviço público, simultaneamente reforçando os processos e dispositivos de avaliação, substituindo as formas de controlo “burocrático” (baseado na norma) por outras formas assente nos resultados, característica da “regulação pós burocrática”.

Ora, a crescente importância da avaliação nas políticas públicas de educação da atualidade pode ser considerada como um sinal da alteração dos modos de regulação institucional – uma transição de modos de “regulação burocráticos” para modos de “regulação pós burocráticos”.

Interessa saber como, ao nível local, na regulação local, estas orientações são recebidas, ou mais precisamente no seu trabalho, como o diretor concebe essas alterações e que implicações retira para o seu trabalho quotidiano.

2. METODOLOGIA

Para concretização dos objetivos desta investigação e tendo presente o quadro teórico e concetual apresentado no capítulo anterior, foram selecionados os procedimentos metodológicos para recolha, tratamento e análise de dados.

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas observadas na investigação.

Está organizado em dois pontos. No primeiro ponto apresenta-se a abordagem metodológica e o design do estudo. No segundo ponto, dá-se conta dos instrumentos de recolha de dados e apresentam-se os procedimentos de tratamento de dados.

2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E DESIGN DO ESTUDO

A presente investigação consagra uma abordagem metodológica de carácter qualitativo, seguindo uma estratégia de investigação que se aproxima do estudo de caso.

A abordagem metodológica de carácter qualitativo, acontece maioritariamente nos estudos de caso, entendendo-se por investigação qualitativa⁶ aquela que nas estratégias de investigação “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos”. BOGDAN e BIKLE (1994, p. 16), estando mais preocupada em captar o modo com os “sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal”, selecionando-se instrumentos de recolha de dados mais abertos e flexíveis (Idem p.17).

Constituindo-se o presente estudo como o primeiro que fazemos, revela-se adequada a opção pela aproximação metodológica da investigação a um estudo de caso, já que, como preconiza BOGDAN e BIKLE (1994, p. 89), “comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos”.

⁶ Referindo o mesmo autor que os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista tendem a ser bons exemplos. (p. 47).

AFONSO N. (2005, pp. 70-71) citando BASSEY (1999) define estudo de caso na área da educação como:

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

SOUSA (2009, pp. 140-141) afirma que o estudo de caso se resume essencialmente a três procedimentos:

1º- Recolher o mais exaustiva possível os dados sobre o caso em estudo e o contexto onde se insere;

2º- Analisar esses dados (qualitativa e quantitativa), procurando-se relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;

3º- Efetuar inferência a partir da análise e extrair conclusões.

São conferidas na investigação qualitativa cinco características, (BOGDAN e BIKLE,1994, pp. 47-51), que se referem sumariamente:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal;

- É descritiva;

- O investigador interessa-se mais pelo processo que pelos resultados;

- O investigador tende a analisar os dados de forma indutiva;

- O significado é de importância vital.

Estas características podem não ser integralmente encontradas em todos os estudos qualitativos, sendo que “a questão não é tanto a de se saber se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa, trata-se sim de uma questão de grau”. (Idem p. 47) É o tipo de investigação mais apropriada para estudar organizações e pessoas.

Para a escolha do diretor do agrupamento, foi fator determinante exercer-se funções profissionais no Agrupamento de que é líder, o que se constituiu como uma mais valia para os trabalhos da investigação, esperando-se a disponibilidade do diretor, enquanto elemento colaborante no estudo e o acesso facilitado aos dados.

Ainda, a seleção do sujeito participante, no estudo aconteceu porque, embora parcamente se conhecesse o percurso profissional do mesmo, sabia-se que exercia as funções de gestor há muitas décadas, o que revelava larga experiência na gestão das escolas, atravessando os seus mandatos as políticas educativas que interessavam ao estudo.

Questionando a propósito da presença do investigador modificar o comportamento das pessoas que pretende estudar, BOGDAN e BIKLE (1994, p. 68) responde categoricamente de forma afirmativa.

No trabalho empírico que se efetuou, o "efeito de observador" não se constituiu como problemático. A interação com o diretor aconteceu de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, para o que concorreu a investigação acontecer no meio ambiente natural e a relação profissional que sempre se manteve com o mesmo.

Ainda se acrescente que, devido ao facto da participação que se desenvolve no Agrupamento de escolas, de que o sujeito do estudo é diretor, acarretar naturalmente um envolvimento nas atividades da organização que o mesmo lidera, tal foi facilitador para a recolha de dados no entanto, no ano letivo de realização do estudo 2027-2018, com tempos atribuídos no horário de apoio à direção do Agrupamento, implementou-se na análise de dados um prudente afastamento, para não se confundir os papéis e para qualquer envolvimento nas funções que se desempenhava não fazerem esquecer os objetivos da investigação que se propunha realizar.

Assim, conduziu-se a investigação de forma sistemática e rigorosa e o desenvolvimento da confiança com o sujeito da investigação possibilitou que fossem fornecidas informações e opiniões relevantes para o estudo, promovendo-se o afastamento e o rigor na análise e tratamento dos dados.

Aconteceram alguns momentos dilemáticos entre as funções laborais e a observação no contexto do estudo, os quais foram-se resolvendo ao longo da investigação.

Partiu-se para a investigação com conhecimentos e experiência profissional a propósito do contexto da mesma, mas apenas no decorrer da concetualização teórica a propósito e ao longo da mesma foi sendo efetuado o planeamento.

O design do estudo na sua vertente de investigação, apresentada na Tabela 1 tem como ponto de partida os objetivos da investigação que se apresentaram.

Tabela 1 - Design da investigação

Objetivos da investigação	Instrumentos de recolha de dados	Procedimentos de tratamento de dados
Descrever, analisar, interpretar como o diretor percebe a importância da avaliação nas políticas públicas da atualidade.	Pesquisa documental; Notas de campo; Observação estruturada de um dia de trabalho do diretor; Entrevista ao diretor.	Leitura e análise de documentos; Elaboração de Grelhas; Organização e categorização; Análise de Conteúdo.
Identificar, descrever e analisar a percepção do diretor sobre o modo como a importância da avaliação se tem vindo a refletir no seu trabalho quotidiano.	Pesquisa documental; Notas de campo; Observação estruturada de um dia de trabalho do diretor; Entrevista ao diretor.	Leitura e análise de documentos; Elaboração de Grelhas; Organização e categorização; Análise de Conteúdo.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na esteira dos ensinamentos de YING, se diga que, nenhuma” fonte de evidências possui vantagem indiscutível sobre outra”, sendo complementares, acrescentando que “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” (YING, 2003, p.107).

Assim, o trabalho desenvolveu-se com a utilização das seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Notas de campo;
- Pesquisa documental;
- Observação estruturada de um dia de trabalho do diretor;
- Entrevista ao diretor.

2.2.1. NOTAS DE CAMPO

Da observação no ambiente natural, na sala da direção, foram promovidos contactos com o participante no estudo e dos mesmos tiradas notas.

Foram efetuados no âmbito do trabalho de investigação, dois contactos informais com o diretor, no período da manhã, no gabinete da direção.

O primeiro contacto aconteceu em novembro de 2017 e teve como objetivo apresentar o estudo que se pretendia efetuar e promover um relacionamento que permitisse e facilitasse o trabalho de campo que se pretendia desenvolver no agrupamento que representava.

O segundo contacto aconteceu no início do mês de fevereiro de 2018, já com a contextualização teórica do estudo e os objetivos do trabalho melhor definidos.

Este contacto teve como objetivo perceber se havia condições para a realização dos trabalhos de campo implicados no estudo.

Neste mesmo dia, foi solicitado ao diretor a observação estruturada de um dia do seu trabalho, apresentaram-se os objetivos e disponibilizou-se a grelha de observação que se junta como ANEXO III.

O diretor aderiu à solicitação e, após ter efetuado uma análise da agenda, propôs que a observação se realizasse no dia 9 de novembro de 2018.

Foram retiradas notas de campo de ambos os contactos, que se juntam como ANEXO I e ANEXO II.

2.2.2. PESQUISA DOCUMENTAL

Na perspetiva de YING (2003), o uso mais importante de documentos é “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”, o que não afasta o facto de desempenharem “um papel óbvio em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso” (YING,2003, p.109).

A informação proveniente da análise documental reveste alguma fidelidade já que não tem quaisquer perturbações exteriores, o que poderá ocorrer noutras técnicas de recolha de dados, como a observação e a entrevista, onde as pessoas sabem que estão a ser estudadas e poderão acontecer quaisquer alterações comportamentais provocadas pelo contexto e que deturpem o resultado da investigação (AFONSO 2005, p.88-89). No contexto da nossa investigação constitui-se como um complemento à observação de um dia de trabalho do diretor e à entrevista.

A pesquisa documental incidiu inicialmente na revisão da literatura subordinada aos temas da investigação.

Foram consultados e utilizados na investigação documentos de caráter legislativo que se constituíram nos seguintes diplomas:

- Lei 46/86 de 14 de outubro;
- Lei 31/2002 de 20 de dezembro;
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio;
- Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de dezembro;
- Decreto-Lei n.º 769_A/76, de 23 de outubro;
- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro;
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio;
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho;
- Decreto-Lei nº 224/2009 de 11 de setembro;
- Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho;
- Despacho 130/ME/96, de 8 de julho;
- Portaria 812/92, de 18 de agosto.

Por se revelarem de interesse para a investigação, procedeu-se ainda à consulta dos seguintes documentos internos do Agrupamento, referentes ao ano letivo de 2017/2018:

- Atas de reuniões do Conselho Pedagógico;
- Atas de reuniões do Conselho Geral;
- Relatório da última visita da Inspeção-Geral da Educação no âmbito do processo de Avaliação externa.

Ocasionalmente observámos que o diretor agendava as reuniões, numa agenda em suporte papel, datada para o ano letivo de 2017-2018, a qual permanecia diariamente, na sua secretária, aberta no mês que corria.

Numa conversa informal com o diretor e após explanar os objetivos (verificar o número de reuniões de que constasse na Ordem de trabalhos a avaliação, perguntando-se o que é que os números dizem acerca da problemática), foi solicitada a sua consulta e análise.

Sempre disponível para o desenvolvimento do estudo, recolheu-se o consentimento do diretor.

2.2.3. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA DE UM DIA DE TRABALHO DO DIRETOR

O estudo empírico prosseguiu com a observação de um dia de trabalho do diretor, a qual aconteceu na sequência do contacto formal que fizemos com o mesmo e a que acima já nos referimos.

Pretendia-se o registo descritivo de um dia de trabalho do diretor, por forma a identificar indícios da frequência do tema e tarefas de avaliação no seu trabalho quotidiano, e se visualizasse o modo como tal frequência/ importância se refletia nas suas atividades.

Conforme diz HENRY citado por ESTRELA (1990, p. 49), a “observação naturalista é o estudo dum fenómeno no seu meio natural”. Em educação, porque o investigador frequenta os locais em que acontecem os fenómenos em que está interessado, “incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, a investigação qualitativa é designada por naturalista” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p.17).

Como refere o mesmo autor, porque o objetivo é compreender, os investigadores qualitativos passam um tempo considerável com os sujeitos no ambiente natural. (Idem p.17), “sendo que o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (p. 51)

A observação é uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (AFONSO N. 2005, p. 21).

Existem duas modalidades de observação, a observação participante, caso em que o observador interfere nas atividades da pessoa que observa e a observação não participante, em que não ocorre tal interferência. No nosso trabalho optámos por uma observação não participante. Embora fosse conhecida por todos, não houve qualquer intervenção nas atividades observadas.

Assim, para a recolha de dados recorreremos à observação naturalista, que consistiu na observação do comportamento do diretor, conforme ocorreu no seu ambiente natural e espontaneamente, não participante e utilizando uma metodologia de observação estruturada. Esta inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos da pesquisa. (AFONSO 2005, p.92)

Foi elaborada a grelha de observação que consta da tabela, com os elementos seguintes:

Tabela 2 - Grelha de registo de observação de um dia de trabalho do diretor

Ativ. (nº)	Tempo (min)	Local		Interlocutores	Conteúdo da atividade	Observações/ comentários
------------	-------------	-------	--	----------------	-----------------------	--------------------------

(ANEXO III).

2.2.4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AO DIRETOR

Na investigação naturalista como a que realizámos, a entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada. Consiste num processo de recolha de informação resultante de uma interação verbal entre o entrevistador e o seu interlocutor, em que o primeiro formula questões e o segundo fornece respostas orais.

Na perspetiva de YING, a entrevista constitui-se como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso (2003, p.112) e é aqui utilizada em conjunto com a análise de documentos e observação estruturada, constituindo-se como instrumento essencial “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” BOGDAN & BIKLE (1994, p. 134).

Em investigação, as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau da sua estruturação entre vários tipos: estruturada, não estruturada e semiestruturada (Idem, pp. 135-136).

Tendo a presente a investigação o objetivo de obter a perspetiva do participante – diretor – sobre a problemática inerente à mesma, considerou-se mais adequada para a recolha de dados a opção pela entrevista semi-estruturada (BOGDAN & BIKLE, 1994, p. 136 e AFONSO, 2005, p. 99, a propósito da escolha do tipo de entrevista).

Segundo BOGDAN & BIKLE (1994), a entrevista semiestruturada enquadra um conjunto de questões estruturadas organizadas num guião.

Com a opção pela entrevista semiestruturada, com base nas respostas dadas às questões formuladas pelo entrevistador, podem ser colocadas outras questões diferentes se tal se revelar importante para a compreensão e análise da situação em estudo.

2.3. PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS

A análise dos dados constitui-se como um “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN & BIKLE, 1994, p. 205).

Foi na construção deste trabalho que se experienciou o que refere AFONSO, a propósito do relatório dos trabalhos de investigação, no sentido de a recolha de dados

ser apenas a parte inicial do trabalho empírico, constituindo-se o maior desafio encontrar o modo de organização e tratamento dos dados obtidos.

No trabalho privilegiou-se a investigação qualitativa, da qual resulta uma abordagem essencialmente descritiva, tendo sido recolhido dados essencialmente em forma de palavras.

Assim, recolheram-se essencialmente dados qualitativos, quer através da observação do dia de trabalho do diretor, quer através da entrevista, quer ainda do estudo dos documentos, atas, agenda do diretor.

Estávamos conscientes que na fase de procedimento de análise de dados, as opções que se tomassem iriam concorrer de sobremaneira para o resultado final e teriam de ser as mais adequadas e consentâneas para atingir os objetivos da investigação.

Para fundamentar as opções e proceder à análise dos dados recolhidos quando do estudo dos documentos, da observação de um dia de trabalho do diretor e da entrevista e para guiar a mesma, tivemos como principal guia o documento de orientação do Trabalho de campo, a leitura de trabalhos de investigação a propósito e fizemos um estudo da doutrina acerca da análise de dados em estudos qualitativos: AFONSO N. (2005), BOGDAN & BIKLE (1994 pp. 220-228), ESTRELA (1990, pp. 466-474), SOUSA (2009), YIN (2003) e as abordagens específicas a propósito da análise de dados de DINIS (1997), BARROSO (2005), HORNG (2009) – na categorização de tarefas dos gestores escolares.

2.3.1. PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental aqui entendida como uma fonte de evidências e de conhecimento, foi o primeiro passo prévio à observação estruturada de um dia de trabalho e entrevista do diretor do Agrupamento e, embora não fossem desconhecidos, procedeu-se a uma leitura analítica dos mesmos, tendo por referência os objetivos da investigação.

Assim, procedeu-se a uma análise de documentos de diversificadas fontes (diplomas, atas, relatório, agenda do diretor) prosseguindo os ensinamentos de que um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes.

A análise permitiu a aquisição de conhecimentos mais abrangentes acerca da problemática em estudo, no referente à gestão do Agrupamento de escolas. Embora o contexto onde se insere o diretor do Agrupamento de escola selecionado para sujeito da investigação fosse já conhecido, a análise possibilitou um aprofundamento de conhecimento da posição do mesmo, nas temáticas em estudo na investigação.

A recolha de dados das atas das reuniões de Conselho Geral e Conselho Pedagógico e da agenda do diretor (em suporte papel), foram organizadas e constam do ANEXO IV.

De acrescentar que tivemos alguma dificuldade em descodificar alguns dos registos manuscritos pelo diretor na agenda e que muito provavelmente aconteceram reuniões sobre a temática que não foram registadas.

2.3.2. OBSERVAÇÃO DE UM DIA DE TRABALHO DO DIRETOR

Tratando-se de uma observação estruturada, com base na consulta de trabalhos de investigação já realizados e, por forma a organizar o trabalho prático e a facilitar a análise, com base no guião fornecido para a elaboração deste trabalho, foi elaborada uma grelha de observação que já se anexou como ANEXO III.

A observação do dia de trabalho do diretor do Agrupamento aconteceu no decorrer do segundo período, quarta feira, dia 7 de março de 2018, entre as 8 e as 18 horas e 30 minutos.

A escolha do dia foi feita pelo diretor e terá tido influência para a mesma o facto de estar agendada para esse mesmo dia uma reunião com a coordenadora da equipa de avaliação interna do Agrupamento.

Os dados observados foram registados na grelha de observação, à medida que o diretor ia tratando dos assuntos ou procedia aos encontros/solicitações esporádicas ou reuniões agendadas.

Os registos foram manuscritos e posteriormente transcritas para um processador de texto (ANEXO V).

O acompanhamento das atividades decorreu num clima de informalidade e num ambiente de interação normal de um dia de trabalho. A grelha foi presente ao diretor, que validou os registos efetuados.

Após o registo procedeu-se ao tratamento da observação. Os dados recolhidos da observação foram organizados, tratados e efetuadas tabelas, para elaboração de gráficos para apresentação e análise das diferentes atividades registadas, tendo em consideração os seguintes elementos (ANEXO VI):

1. Número total das atividades; Tempo total gasto nas atividades;
2. Duração das atividades;
3. Locais onde ocorrem as atividades;
4. Interlocutores nas atividades (internos e externos);
5. Temas tratados nas atividades (Papéis ou funções ativadas – DINIS)
6. Categorização das tarefas das atividades (Anne Jones (1988), referida por BARROSO (2005)).

No referente aos papéis desempenhados nas atividades de gestão, a opção do procedimento de metodologia foi a de DINIS.

Porque se pretendia com a investigação conhecer a perceção do diretor sobre o modo como a importância da avaliação se tem vindo a refletir no seu trabalho quotidiano, na categorização de tarefas, a opção recaiu sobre a categorização de Anne Jones (1988) referida por BARROSO (2005), por ser essa a metodologicamente mais adequada, já que este trabalho também tem como fim determinar como é que os diretores de escolas vivem o seu trabalho (BARROSO, 2005).

As tipologias selecionadas possibilitaram a constatação do foco da avaliação, nas atividades registadas e de qual foi a sua frequência e importância no observado.

2.3.3. ENTREVISTA AO DIRETOR

A entrevista aplicada ao diretor foi do tipo semi-estruturada e foi realizada no dia 9 de novembro de 2018, numa sala de trabalho do gabinete da direção e captada em registo áudio, com a prévia autorização do entrevistado, de modo a que nada se

perdesse do enunciado e por se considerar que tal instrumento de registo permitiria uma maior disponibilidade de comunicação e interação.

Tendo em conta os objetivos da investigação e para a utilização da entrevista semi-estruturada como técnica de recolha de dados, foram elaborados os **tópicos** a abordar na mesma:

A) Biografia profissional do entrevistado:

- Há quantos anos é professor?
- Que cargos de gestão teve no percurso profissional?
- Há quantos anos é diretor?
- Qual a área de formação, inicial e complementar?

B) Conhecer a perceção do diretor sobre o modo como a importância da avaliação se tem vindo a refletir no seu trabalho quotidiano:

- Qual considera ser a atual importância da avaliação nas políticas públicas de educação (das escolas, dos alunos, dos professores, da ação do diretor)?
- Que evolução tem sentido nos últimos anos como diretor?
- Do seu ponto de vista quais são os propósitos/objetivos da avaliação?
- Quais os efeitos que percebe na sua ação quotidiana do aumento da avaliação?

Na sequência da definição dos tópicos a abordar, foi elaborado um **guião** da entrevista, o qual foi entregue ao diretor, dias antes da data agendada para a mesma. (ANEXO VII).

Durante 52:24 minutos o diretor respondeu às questões em torno dos itens acima referidos.

Posteriormente a entrevista foi transcrita (ANEXO VIII) para análise de conteúdo.

A transcrição foi presente ao diretor para que este pudesse verificar a fidelidade da mesma ao seu discurso.

Para a **análise de conteúdo** foi efetuada com uma grelha dividida em quatro colunas: categorias (tópicos em que se dividiu a entrevista), subcategorias (questões a

propósito do tópico), excertos da entrevista (excertos mais importantes das respostas do diretor) (ANEXO IX), com a seguinte organização:

Tabela 3 – Grelha de análise de conteúdo

Categorias (Blocos temáticos)	Subcategorias (Questões)	Excertos da entrevista
-------------------------------	--------------------------	------------------------

3. RESULTADOS

Procedemos neste capítulo à análise dos dados que recolhemos através da análise documental, observação e entrevista, tendo por base os objetivos do estudo que norteiam a investigação.

3.1. DIRETOR PARTICIPANTE NO ESTUDO

O diretor em estudo tem 58 anos, formação inicial como professor do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo iniciado as suas funções, como professor titular de turma, em 1980, numa escola pertencente ao concelho onde até hoje exerce funções.

Na gestão das escolas, iniciou as suas funções no ano letivo de 1997/1998, como encarregado da direção de escola do 1º ciclo e, a partir do ano letivo seguinte, fez um percurso de gestor escolar que trespassou todas as designações atribuídas pela lei ao gestor: presidente da Comissão executiva instaladora, presidente do conselho executivo, presidente da comissão provisória, presidente do conselho executivo e diretor.

Todos os cargos de gestão do diretor que antes descrevemos, foram exercidos no mesmo Agrupamento de escolas.

O diretor detém formação inicial de professor do 1º ciclo, um complemento de formação neste ciclo e uma licenciatura em direito pela Universidade Católica.

Detém formação em Administração educacional obtida numa pós-graduação na Universidade Católica, um curso do INA nesta área, uma formação de líderes inovadores e outras formações várias de curta duração na área da gestão.

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Da recolha de dados da análise documental e no referente às reuniões de Conselho Geral (CG), Conselho Pedagógico (CP) e agenda do diretor, todos referentes ao ano letivo 2017/2018, foi efetuada a contagem da frequência com que o tema

avaliação constava da ordem de trabalhos das primeiras e registos da regularidade mensal das mesmas, na agenda do diretor.

Tabela 4 – Reuniões no ano letivo 2017/2018

	Número de reuniões	
	Conselho geral	Conselho pedagógico
Reuniões em que o tema avaliação não fazia parte da O.T.	2	1
Reuniões em que o tema avaliação fazia parte da O.T.	1	11
Total	3	12

Após a contagem, foi elaborado o gráfico 1 (Figura 1) e gráfico 2 (Figura 2), os quais permitem concluir que, ao longo do ano letivo, foi frequentemente abordado o assunto da avaliação (alunos, professores, Agrupamento).

Também pode ser constatado na Ordem de trabalhos das reuniões, que a autoavaliação do Agrupamento foi um ponto regularmente tratado nas reuniões do Conselho Pedagógico, de que o diretor é presidente.

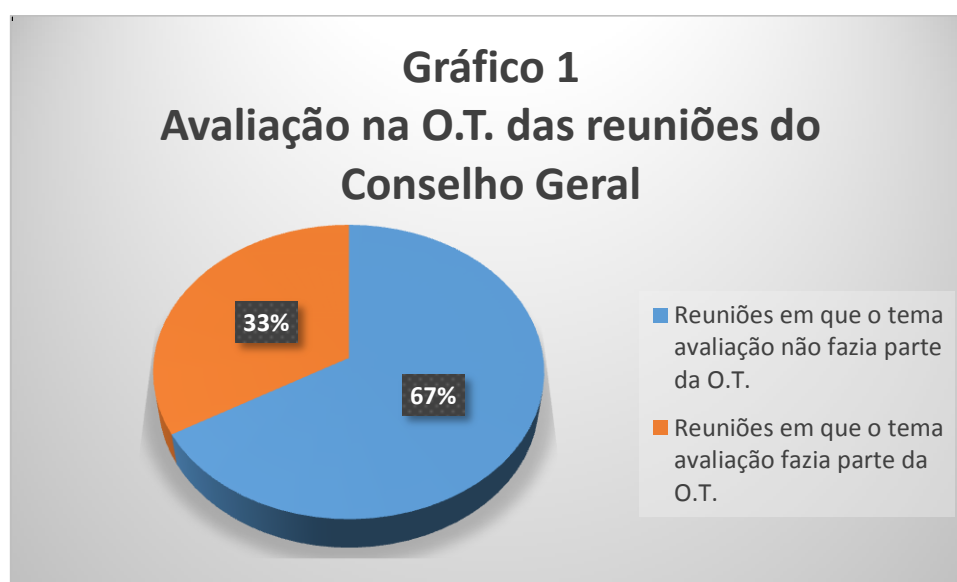


Figura 1 - Avaliação na O.T. das reuniões do Conselho Geral.

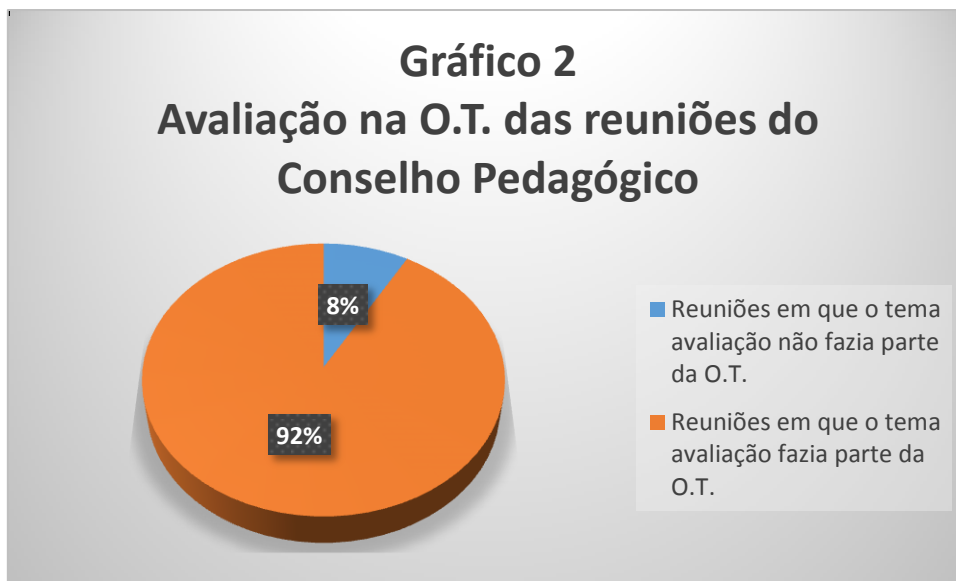


Figura 2 - Avaliação na O.T. das reuniões do Conselho Pedagógico.

Na análise da agenda do diretor, de dezembro de 2017 a julho de 2018, num total de 11 meses, foi verificado que todos os meses aconteceram agendamentos de reuniões, donde constava o tema avaliação, num total de 37. Não incluímos aqui qualquer agendamento das reuniões de C.P. ou C.G.

Com a recolha de dados elaborámos o gráfico 3 (Figura 3), o qual permite visualizar um maior agendamento de reuniões, no mês seguinte à visita da inspeção ao Agrupamento, em finais de outubro de 2017, e nos meses de avaliação de alunos.



Figura 3 - Registos na Agenda do diretor sobre avaliação.

A análise da agenda do diretor possibilitou também a constatação do agendamento de reunião, com alguma regularidade, com a coordenadora da equipa da avaliação interna do Agrupamento.

3.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Sendo a avaliação o foco deste trabalho de investigação, procurou-se uma apresentação e análise da observação que permitisse visualizar qual a sua importância, nas atividades de um dia de trabalho do gestor, evidenciando-se as tarefas mais frequentemente desempenhadas e as consideradas mais importantes.

3.3.1. DURAÇÃO DAS ATIVIDADES

No total foram realizadas 46 atividades, num tempo de 501 minutos. O dia de trabalho do diretor teve início às 08:05 e terminou às 18:30, com interrupção para almoço.

O tempo gasto em cada atividade variou entre 1 minuto e 37 minutos, tendo sido efetuada a sua contagem, nos intervalos que pareceram adequados para a análise e elaborado gráfico.

A leitura do gráfico 4 (Figura 4) permite concluir que 74% do tempo gasto foram em atividades com menos de 15 minutos, sendo destes, 57% em menos de 10 minutos, o que revela, também nesta investigação, a brevidade das ações do diretor.

De destacar que as atividades com a duração de mais de 20 minutos são em reuniões, abertura de trabalhos numa atividade, em análise de documentos referente a avaliação interna, disciplinar de alunos e atividade administrativa.

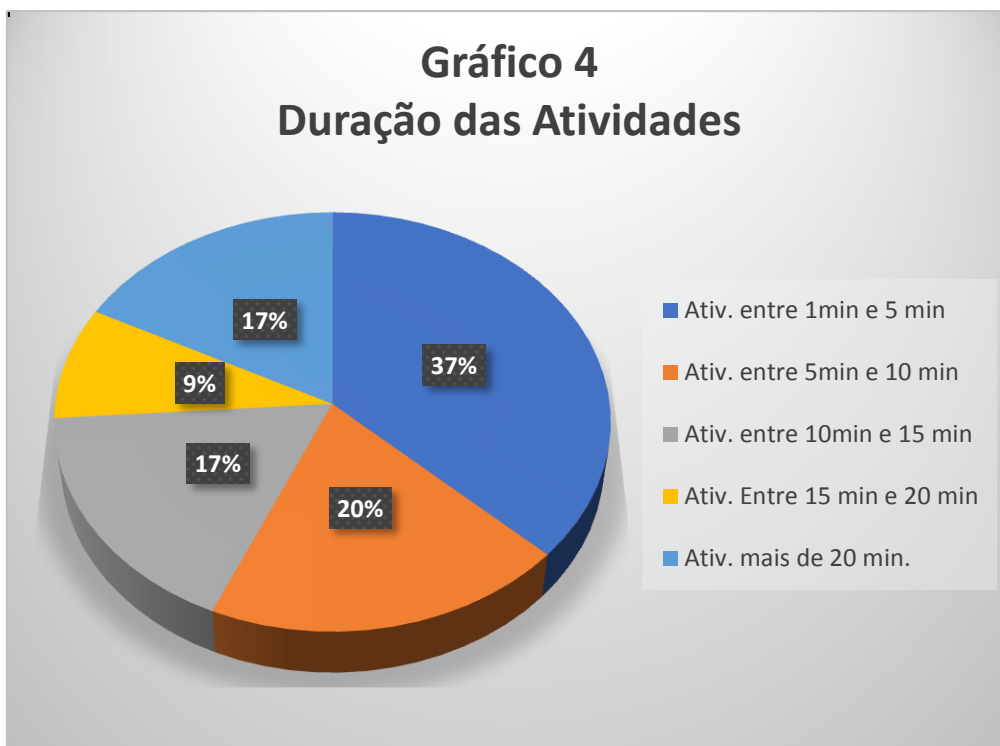


Figura 4 - Duração das atividades.

3.3.2. LOCAIS ONDE DECORREM AS ATIVIDADES

A leitura do gráfico 5 (Figura 5) permite que se constate um alargamento do leque dos locais onde o diretor desenvolveu a sua ação, mas passou mais de 70% do seu tempo no gabinete da direção.

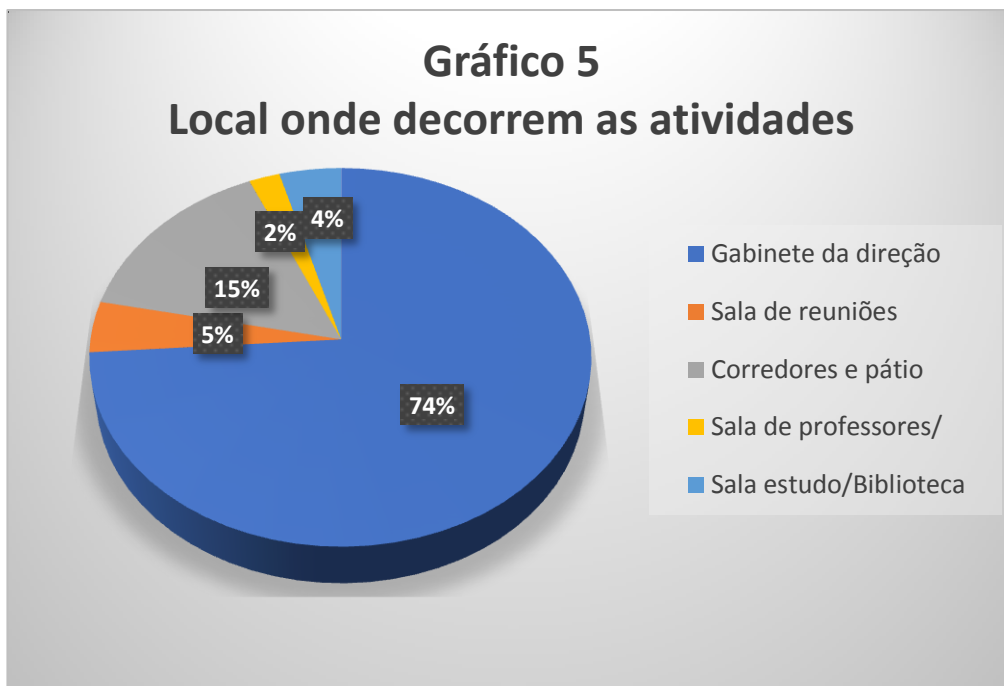


Figura 5 - Distribuição das atividades por local.

Para uma análise mais completa da distribuição das atividades do diretor por local, importa acrescentar que, no gabinete da direção, trabalham aquele, a subdiretora e os adjuntos. Tal proximidade facilita a interação com os colegas de trabalho e indicia uma colaboração continuada e permanente.

3.3.3. INTERLOCUTORES NAS ATIVIDADES

A leitura do gráfico 6 (Figura 6), permite constatar que, esmagadoramente, o diretor teve nas suas atividades interlocutores internos.

Gráfico 6
Atividades por interlocutor interno e externo

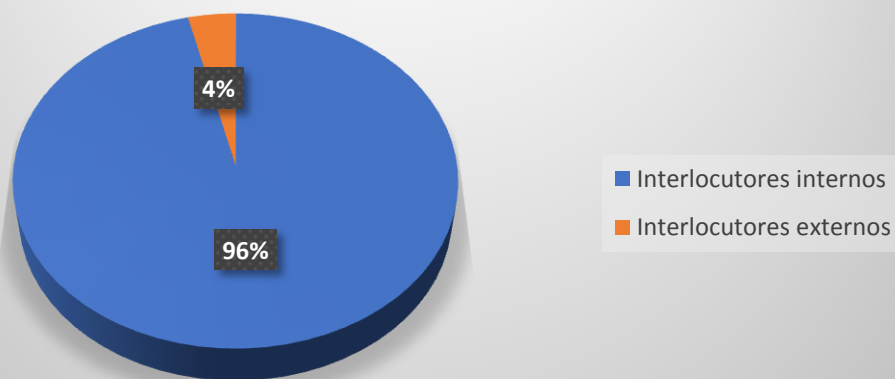


Figura 6 - Distribuição das atividades por interlocutor interno e externo.

O gráfico 7 (Figura 7) revela que, nos interlocutores internos, o diretor teve como mais frequentes os colegas da direção (22%), o que demonstra uma ação conjunta, situação a que não é alheia o que acima se disse a propósito da distribuição dos locais de atividades, o que também foi constatado na entrevista.

Gráfico 7
Interlocutores internos

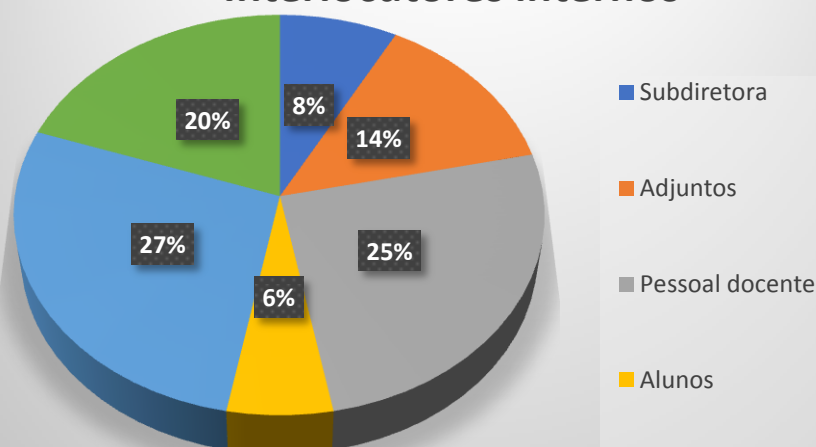


Figura 7 - Distribuição das atividades por interlocutor interno.

De referir ainda que, em 20% das atividades, o diretor não tem interlocutor. Estas tarefas são essencialmente referentes a atividades de leituras, consulta de e-mail, escrita de ofícios, preenchimento de modelos.

Pode ainda ser verificado pela leitura do gráfico que, em 50% as atividades, o diretor tem como interlocutores pessoal docente e colegas da direção.

3.3.4. TEMAS TRATADOS NAS ATIVIDADES

Com a categorização dos temas tratados nas atividades (categorização de DINIS, in BARROSO, 20005), realizou-se a contabilização das tarefas executadas pelo diretor, bem como a sua distribuição pelos temas das atividades de gestão:

Tabela 5 – Tipo de tema

Pedagógico		Administrativo		Integrativo – Relacional	
ORG	15	GPE	0	7	
CUR	0	GIN	3		
AVA	3	GOR	0		
DISC	9	GGE	8		
FPD	0				
CUL	1				
AUL	0				
Total	28	Total	11	Total	7

Com base na tabela foi elaborado o gráfico 8 (Figura 8) donde podemos concluir com importância para a presente investigação, que as subcategorias referentes à avaliação das atividades da escola, integradas na subcategoria Organização da escola (ORG), e a avaliação de alunos (AVA), representam quase 50% dos temas das atividades.

Saliente-se que se enquadraram na Organização (ORG) todas as atividades relacionadas com a avaliação interna do Agrupamento.

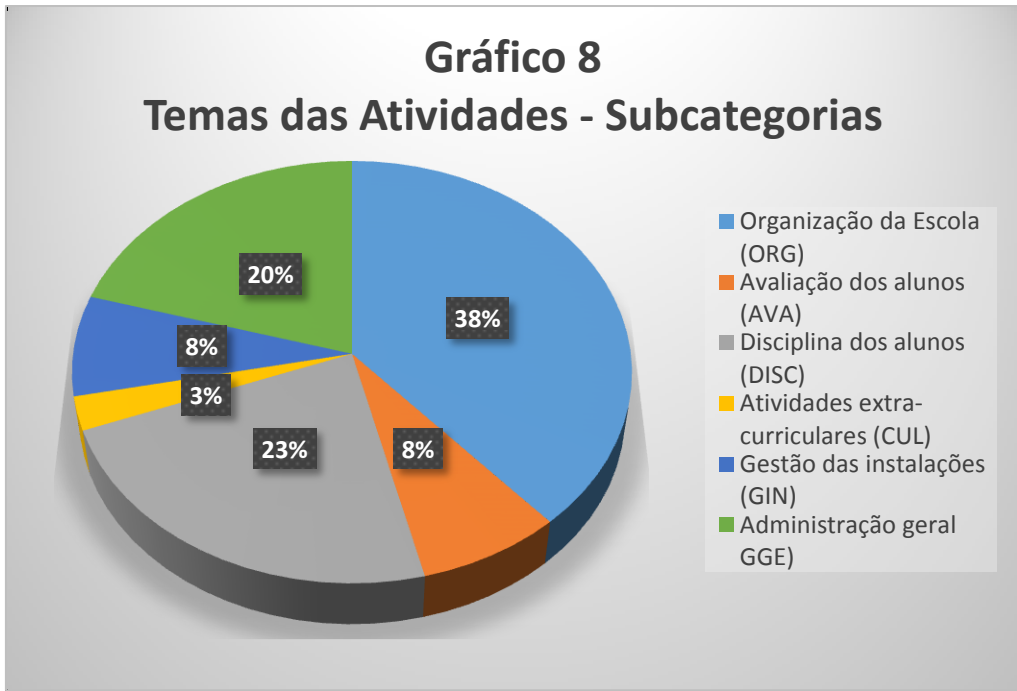


Figura 8 - Distribuição por subcategorias de tema de atividade.

Pertencendo estas duas subcategorias (ORG e AVA) à categoria Pedagógico, esta categoria representa mais de 60% dos temas das atividades, como se pode constatar no gráfico 9 (Figura 9).

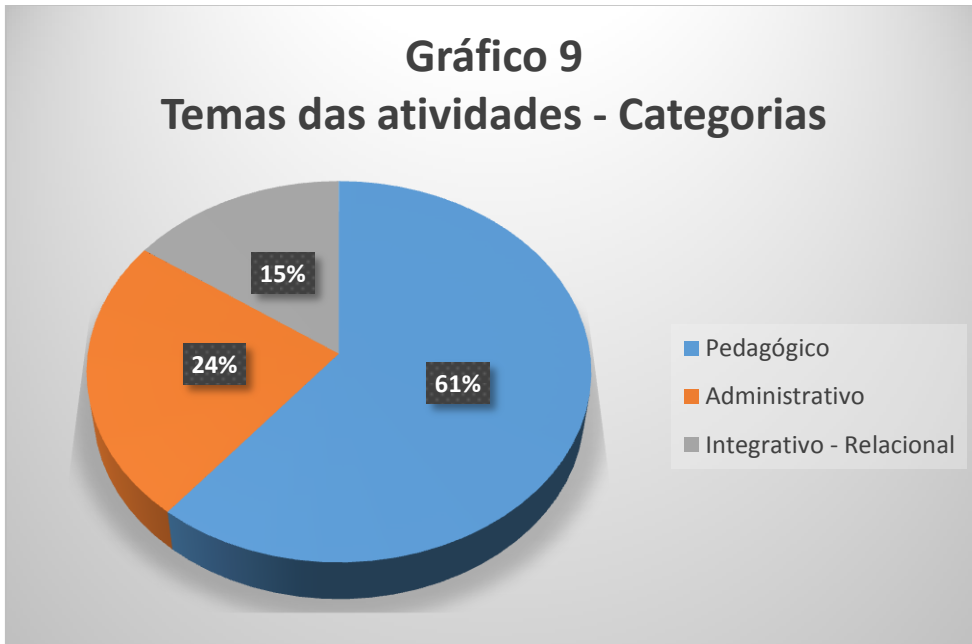


Figura 9 - Distribuição por categoria de tema de atividade.

3.3.4.1. TEMPO UTILIZADO NOS TEMAS

Verificada a frequência dos temas tratados nas atividades, foi elaborado quadro referente ao tempo utilizado em cada tema:

Tabela 6 - Duração da atividade por temas

Pedagógico (Tempo em minutos)		Administrativo (Tempo em minutos)		Integrativo – Relacional (Tempo em minutos)
ORG	168	GPE	0	36
CUR	0	GIN	50	
AVA	38	GOR	0	
DISC	95	GGE	109	
FPD	0			
CUL	6			
AUL	0			
Total	307		159	36

Com a contabilização, da tabela 6, foi elaborado o gráfico 10 (Figura 10), que permite concluir que no tema das atividades onde se inscreve a avaliação das atividades da escola (ORG) foram despendidos 36% do tempo e na avaliação de alunos (AVA) 8% do tempo das atividades.

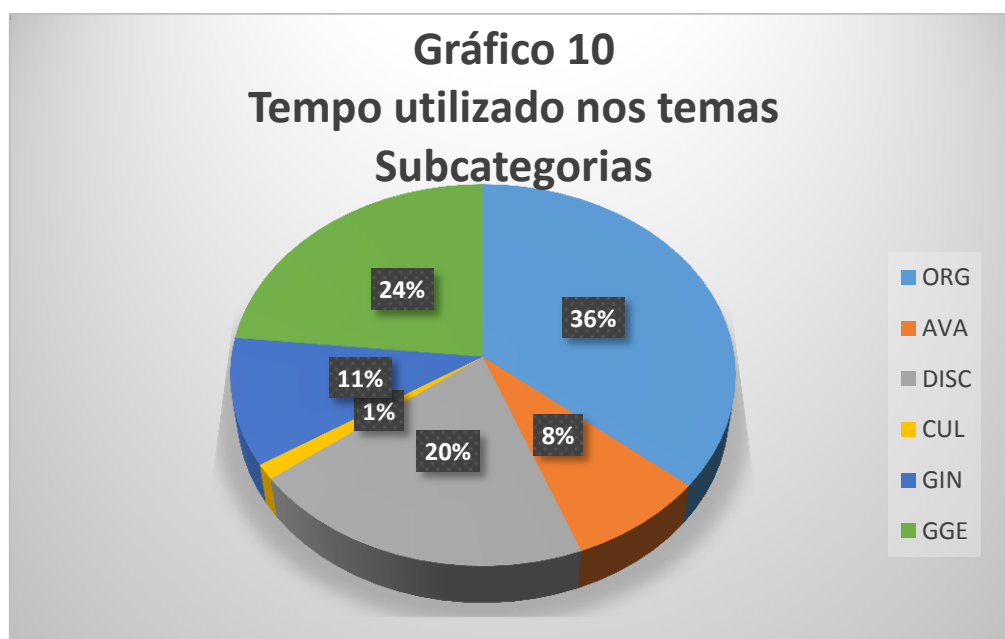


Figura 10 - Distribuição do tempo por tema de subcategoria de atividade.

Resulta do gráfico 11 (Figura 11) que 61% do tempo foi despendido na Categoria Pedagógico e Avaliação de alunos.

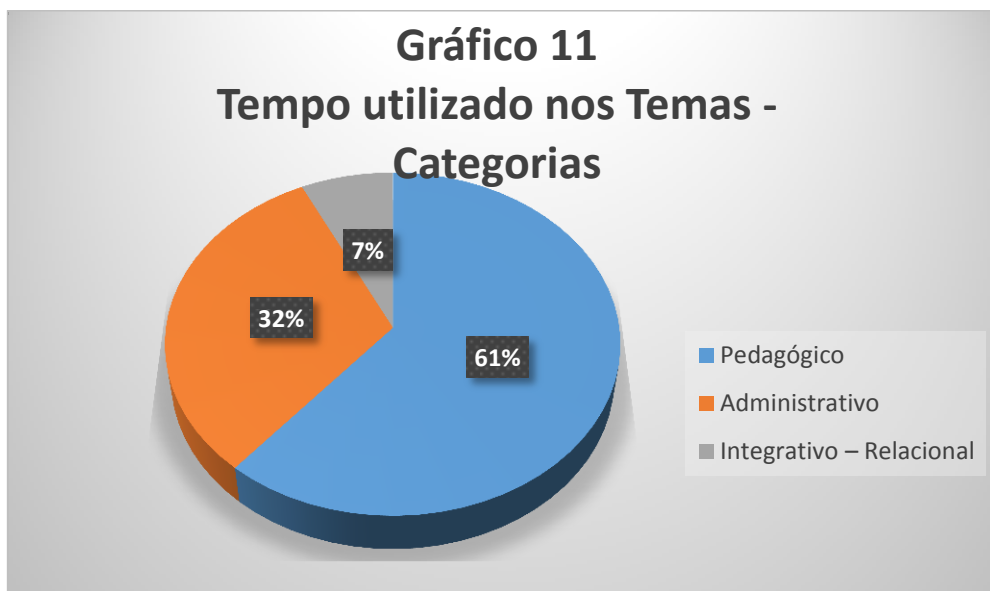


Figura 11 - Distribuição do tempo por tema de categoria de atividade.

Podemos concluir pela leitura dos gráficos que 61% dos temas das atividades de gestão, bem 61% do tempo despendido foram nas atividades de Organização da escola e Avaliação de alunos, inscrito na Categoria de Pedagógicos

3.3.5. TAREFAS DAS ATIVIDADES

Após a distribuição das tarefas pelas categorias e subcategorias (ANNE JONES in BARROSO 2005), realizou-se a contabilização das tarefas executadas pelo diretor:

Tabela 7 - Tipo de tarefa

Liderança		Organização		Relações humanas		Relações externas	
Liderança	12	Organização	8	Gerir pessoal	2	4	
Filosofia	0	Planificar	3	Gerir alunos	9		
Integração	1	Avaliar	0	Gerir relações	4		
Inovação	0	Gerir recursos	4	Gestão de si mesmo	0		
Total	13	Total	15	Total	15	Total	4

Com base na tabela foi elaborado o gráfico 12 (Figura 12) donde podemos concluir pela leitura por uma distribuição quase equitativa das tarefas das atividades pelas subcategorias.

De referir que todas as tarefas relacionadas com a análise de documentos para reunião de trabalho e diálogo referente a avaliação interna e atividades referentes a alunos, foram incluídos na categoria Organização.

A análise de documentos sobre avaliação interna, as questões acerca da avaliação interna do Agrupamento e reuniões onde consta a avaliação foram incluídos na liderança.

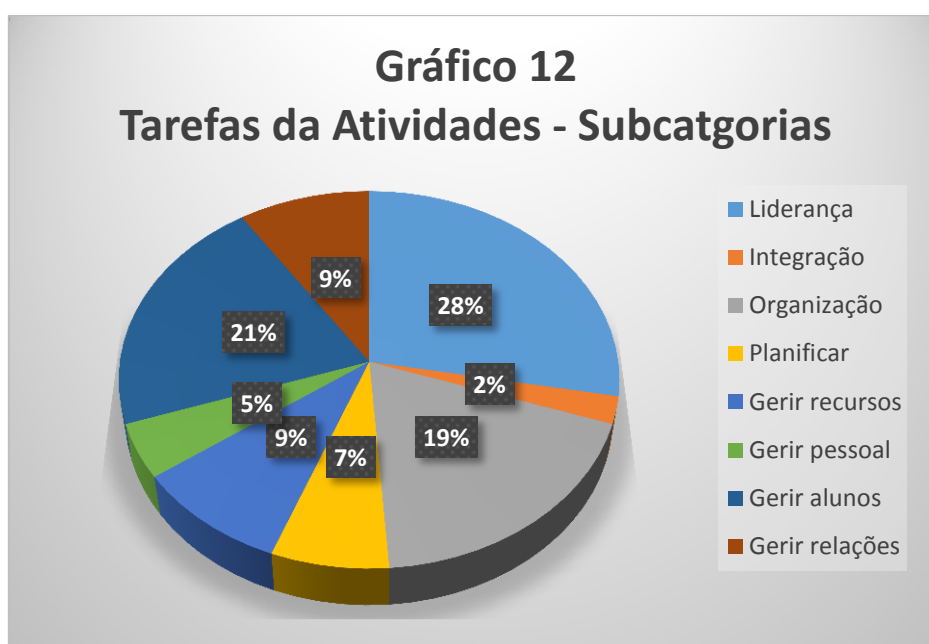


Figura 12 - Distribuição das tarefas por subcategoria de atividade.

Da análise do gráfico 13 (Figura 13) resulta que a categoria Organização e Relações humanas salienta-se por representar os mesmos 32% das tarefas, seguindo-se a categoria Liderança com 28%.

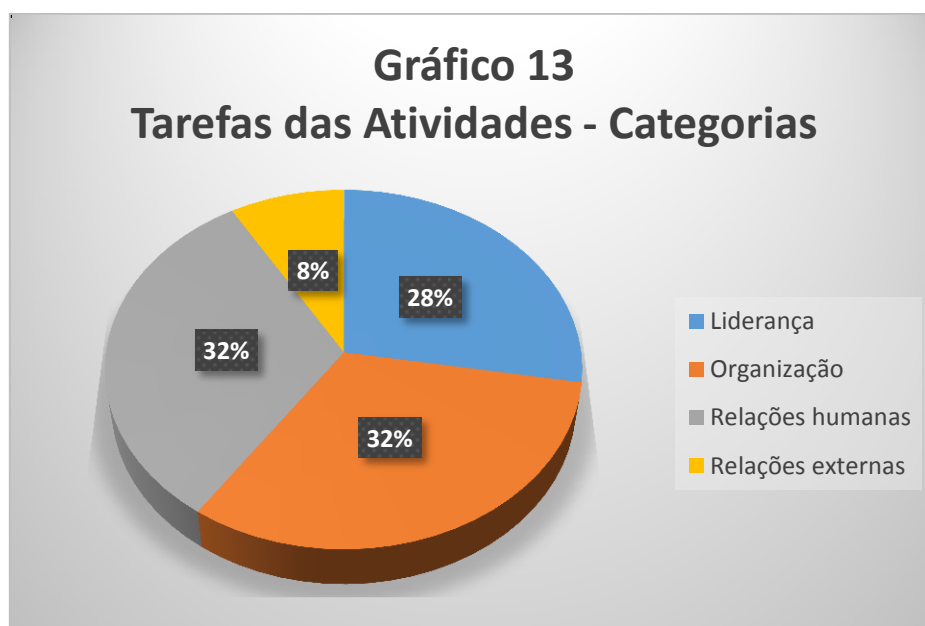


Figura 13 - Distribuição da tarefa por categoria de atividade.

3.3.5.1. TEMPO UTILIZADO NAS TAREFAS

Verificada a frequência das tarefas das atividades, foi efetuada a contagem e elaborado quadro referente ao tempo utilizado nas tarefas:

Tabela 8 - Duração da tarefa

Liderança (Tempo em minutos)		Organização (Tempo em minutos)		Relações humanas (Tempo em minutos)		Relações externas (Tempo em minutos)	
Liderança	179	Organização	89	Gerir pessoal	11	25	
Filosofia	0	Planificar	30	Gerir alunos	101		
Integração	2	Avaliar	0	Gerir relações	25		
Inovação	0	Gerir recursos	50	Gestão de si mesmo	0		
Total	181	Total	169	Total	137	Total	25

(Foi contabilizada uma atividade de 11 min na categoria liderança e organização)

Com base na tabela, foi elaborado o gráfico 14 (Figura 14) donde podemos concluir pela leitura que 37% do tempo foi gasto na subcategoria Liderança.

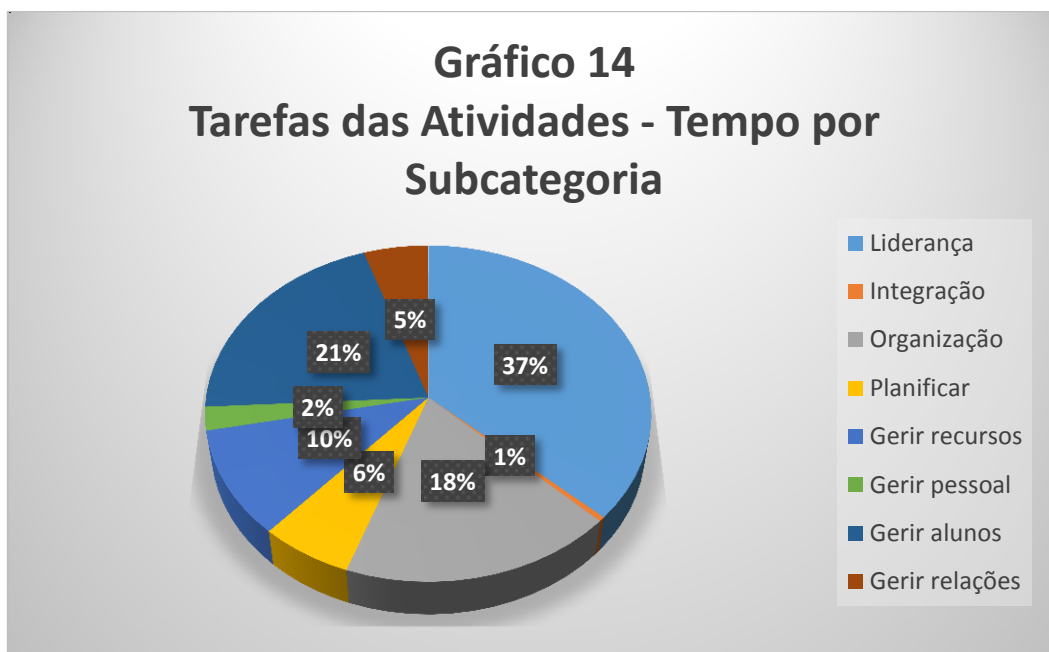


Figura 14 - Distribuição do tempo por subcategoria de atividade.

Resulta do gráfico 15 (Figura 15) que na categoria liderança (35%) e Organização (33%) representam 68% do tempo gasto nas tarefas.

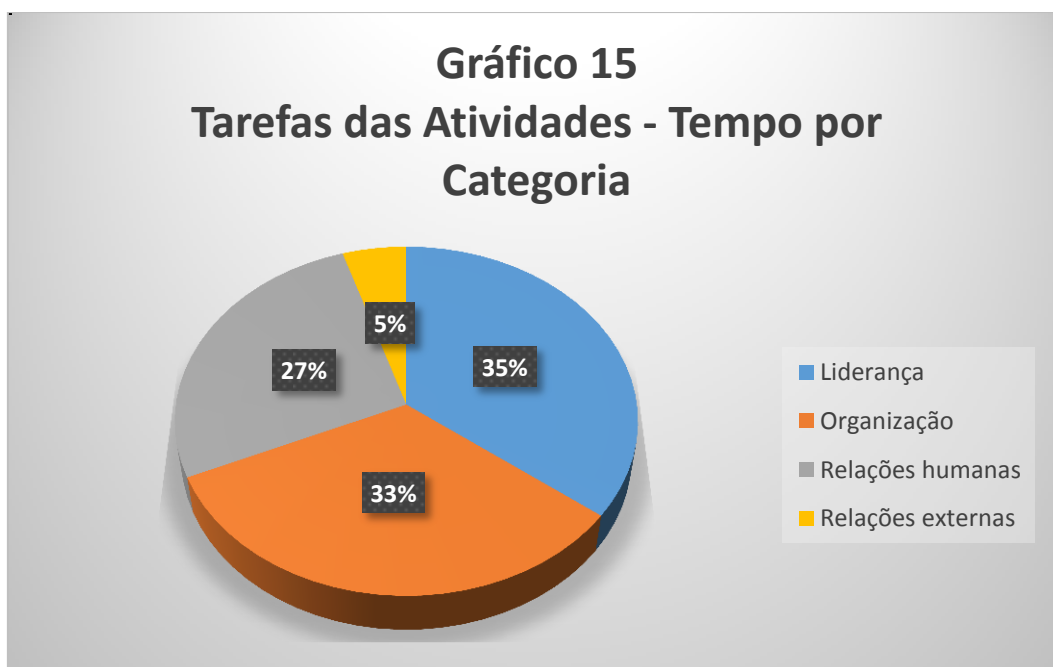


Figura 15 - Distribuição do tempo por categoria de atividade.

3.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA

As análises dos resultados da entrevista foram organizados a partir das questões que serviram de base à investigação.

Qual considera ser a atual importância da avaliação nas políticas públicas de educação? Das escolas dos alunos dos professores? Da ação do diretor?

O diretor considera que “todas as organizações devem ser objeto da avaliação e, dentro delas, todos os vários segmentos de atividades”.

Entende ser “extremamente importante que seja feita a avaliação porque é a partir dela que resulta o diagnóstico do que está bem e está mal”, possibilitando em seguida que se aperfeiçoe os pontos fortes e se ultrapasse os pontos fracos que “eventualmente possam existir”, para a organização “funcionar no seu pleno”.

No referente à importância da avaliação na sua ação respondeu ser importantíssima porquanto a avaliação possibilita que tenha na “mão um conhecimento profundo da organização onde trabalha”, conhecimento de todos os pormenores do agrupamento de escolas. Possibilitando a mesma que conheça o que tem nas mãos, e com quem trabalha, “desde os alunos, aos professores, aos assistentes operacionais”.

Arguiu a propósito dizendo “que todos os mecanismos de avaliação eram determinantes para a melhoria do seu trabalho e da sua atividade profissional, no perspectiva de que tudo o que vier no sentido de saber, de ter um conhecimento profundo da organização em que trabalha, no Agrupamento em que trabalha é determinante para a sua ação do dia a dia”.

Expressando a propósito da evolução da avaliação que na sua ação, disse haver “muitas diferenças” ...concluindo que a avaliação nas políticas públicas de educação : “deu-me mecanismos e pôs a organização a pensar de formas diferentes”.

Que evolução tem sentido (nos últimos anos como diretor)?

A propósito dos efeitos da evolução da avaliação das políticas educativas da educação nas suas práticas disse terem existido “muitas mudanças, muitas reformas e que o que antigamente não existia, neste momento é uma realidade prática”.

Desenvolveu a questão dizendo que “se recuarmos no tempo, verificamos que antes trabalhávamos em função do dia a dia. Agora temos de ver o passado para pôr a funcionar o presente e o futuro. O passado permite-nos refletir e queremos acima de tudo poder programar para o futuro”.

Questionado a propósito das suas práticas enquanto presidente do conselho executivo no referente à avaliação disse que a avaliação era também feita, “mas não era uma avaliação tão organizada e com tanto rigor como estamos neste momento a fazer. Era um bocado mais digamos assim “a olhómetro”.

Do seu ponto e vista, quais os principais propósitos / objetivos que a avaliação que tido?

Em seu entendimento, podemos estar mais ou menos de acordo com o papel da avaliação, mas é fundamental nas organizações, sejam elas quais forem, sendo que, confrontado com a questão respondeu que os objetivos/propósitos que a avaliação tem tido são o de melhorar a organização, “como objetivo de desenvolver harmoniosamente as capacidades dos nossos alunos, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista dos valores”.

Respondeu que os propósitos do aumento da avaliação nas políticas públicas de Educação fazem “sentido” porque melhoram a organização.

No referente ao facto da avaliação eventualmente potenciar a competição, disse “não ter nada contra a competição e se não for passar uns por cima dos outros ser salutar”.

Questionado a propósito dos propósitos/objetivos da avaliação da atualidade (avaliação interna e externa), para melhoria das escolas e do seu trabalho, respondeu: “claro que melhoraram”, esclarecendo que com um “resultado concreto, um relatório nas mãos que aponta que o caminho seguido pode não ser o mais correto, há que inverter a atitude e procurar o melhor caminho para atingir os objetivos, tendo sempre em linha de conta que os alunos são o setor mais importante da organização”.

A propósito das políticas atuais de avaliação das escolas (interna e externa) e a intervenção da IGEC nessa mesma avaliação, disse ser uma ajuda para corrigir e a

disponibilidade atualmente ser no sentido de “ajudar e não complicar”, admitindo que são os reguladores do sistema.

Questionado sobre os efeitos da avaliação na melhoria da ação dos diretores respondeu que “todos esses mecanismos de avaliação serem determinantes para a melhoria do seu trabalho e da sua atividade profissional, no sentido em que : tudo o que vier no sentido de saber, de ter um conhecimento profundo da organização em que trabalhamos, no Agrupamento em que trabalhamos é determinante para a nossa ação do dia a dia”.

Em resposta direta ao que tem melhorado nas sua práticas disse que era a de “continuar a tentar evoluir e acompanhar as transformações que se estão a operar”.

Um pouco mais à frente da conversa acrescentou a propósito da avaliação nas suas práticas que se “não houvesse avaliação não tinha um conhecimento tão profundo da organização. Com a avaliação eu tenho um conhecimento muito profundo da organização. Nós neste momento temos em nosso poder informação, sabemos tudo sobre a toda a orgânica, funcionamento, dificuldades, preocupações, constrangimentos que a organização tem, o que não saberíamos se não tivéssemos avaliação”.

Ainda a propósito das políticas de avaliação em educação, num tempo livre, a diretor não deixou “escapar” a oportunidade de “reclamar” um maior aprofundamento da autonomia. Não deixando de referenciar a sequente maior responsabilização dizendo que “há que saber que quando a tutela nos dá autonomia, temos de saber aproveitar esse mecanismo da autonomia. Muita da autonomia que às vezes se apregoa é um pouco fictícia porque não dispomos dos meios necessários para implementar essa mesma autonomia. Mas também quando essa porta se abre temos de a saber usar. Muitas vezes gostamos de estar a ser protegidos pelo chapéu da tutela e não queremos utilizar essa autonomia”.

Questionado a que autonomia se referia respondeu ser essencialmente a autonomia pedagógica e também autonomia administrativa e financeira, porque” sem termos os meios não podemos aprofundar a autonomia. É determinante”.

Quais os efeitos que percebe na sua ação cotidiana no aumento da avaliação?

Quanto aos efeitos que percebe na sua ação respondeu que com o aumento da avaliação sentiu “uma certa pressão sobre a atividade”.

Confrontado com a questão evidenciou a missão de pretender o “melhor para a organização”, e quando não consegue concretizar os objetivos a que se propôs ficar aborrecido. Entendendo haver “uma carga, por parte da avaliação, de pressão, no sentido de melhorar, o dia a dia e as relações”.

A propósito das eventuais alterações na gestão e na relação com os pares o diretor assume que “defende lideranças transformacionais, partilhadas, ser importante uma equipa de trabalho coesa e articulação no trabalho”.

Desenvolvendo disse atualmente ser importante lideranças que “acompanhem as transformações” que estão a acontecer na sociedade. Expressando que o ritmo de trabalho é cada vez maior, exigindo uma disponibilidade física e anímica para enfrentar os desafios.

Disse a propósito das alterações no modelo de gestão que para si “só mudou o título”, porque trabalha da mesma forma enquanto diretor” como trabalhava enquanto presidente do conselho executivo ou conselho diretivo, ou presidente da comissão instaladora”, ressalvando que antes perante um “problema” respondiam todos, neste momento respondia pessoalmente.

A propósito da prestação de contas acrescentou que embora “nas situações que possam estar menos bem a responsabilidade ser do diretor e não o órgão colegial, tal não o afetou muito continuando a partilhar e a trabalhar da mesma forma como trabalhava antes”, assumindo a sua preferência pelos órgãos colegiais.

A propósito da relação com os professores e alunos e exigências maiores com mais avaliação, revelou ter feito sempre “um trabalho de proximidade e envolver todos os segmentos da organização, concluindo que qualquer organização, seja ela qual for, se não envolver as pessoas que nela trabalham, não tem futuro”. Acrescentando em expressão conclusiva e com alguma emotividade que “não é por causa de haver mais ou menos avaliação, ser a natureza da sua pessoa, trabalhar com todos, envolver todos. E que enquanto gestores ou enquanto responsáveis por uma organização, temos é que saber motivar as pessoas para efetuarem o seu trabalho e

ter a capacidade de saber estar e liderar todos os momentos de forma a atingir os objetivos a que a organização se propôs”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudo do trabalho focou-se nas reformas da gestão escolar, das escolas públicas portuguesas e da “Nova Gestão Pública”, que como refere BARROSO (2011), nos últimos tempos “observa elementos de regulação pós-burocrática, com focos de análise centrados na liderança escolar e na avaliação”.

A crescente importância das políticas de avaliação constadas na promoção da avaliação externa dos resultados escolares, a reorientação da atividade inspetiva para a avaliação externa do desempenho organizacional (AFONSO, N. 2009), são sinais de alteração dos modos de regulação burocráticos para modos de tendencialmente pós-burocráticos. Tanto os processos de avaliação interna, como os processos de avaliação externa, podem ser entendidos como mecanismos reguladores do sistema em geral e da organização escolar em particular.

A regulação relaciona-se com as estratégias de ação, porque a ação humana é social. O diretor recebe as orientações e orienta a sua ação, importando saber como são recebidas e quais as implicações das mesmas no seu trabalho.

Esta investigação mostra que a avaliação é uma temática bastante presente no Agrupamento de escolas, confirmada na investigação como uma constante, nos trabalhos das reuniões dos órgãos estratégicos do Agrupamento e na agenda do diretor.

Os temas, tarefas e tempos de atividade dedicados à avaliação foram também constatados na observação do dia de trabalho do diretor.

A entrevista ao diretor revelou que que, ao longo da sua prática nos cargos de gestão, tem sentido a crescente importância e atualmente a centralidade da avaliação das políticas públicas, percecionando-a como fundamental nas organizações, como fazendo todo o sentido nas orientações públicas, porque “melhoram” a organização.

Entende a avaliação como o mecanismo para fazer um diagnóstico da organização educativa e dos seu profissionais e, na sequência do mesmo, aperfeiçoar o que está bem e ultrapassar os pontos fracos, para a prossecução da qualidade do fim da mesma.

As políticas de implementação da avaliação em educação, são recebidas pelo diretor como um auxiliar da sua ação e “determinantes” para a melhoria do seu

trabalho, na medida em que lhe possibilitam ter um “conhecimento” profundo dos vários setores da organização que lidera, sendo tal conhecimento determinante na sua ação. Em seu entendimento, a crescente importância da avaliação nas políticas públicas de educação deu “mecanismos” para a ação do diretor e “pôs a organização a pensar”.

Na sua ação antes do incremento da avaliação, enquanto presidente do conselho diretivo ou executivo, trabalhava para o dia a dia e fazia uma avaliação, mas pouco rigorosa e pouco organizada, atualmente com as novas orientações, olha para o passado para por a funcionar o presente, mas acima de tudo programar para o futuro.

Das orientações para a sua ação, o diretor em estudo retira que a crescente importância da avaliação tem implicações no seu trabalho quotidiano, no sentido de exercerem uma “certa pressão sobre a sua atividade”, no entanto o sentido dessa pressão é “melhorar o seu dia a dia”, melhorar o serviço público de educação, o que equaciona com naturalidade, já que pretende e tem como “missão” o melhor para a organização que lidera.

Atentos os resultados da investigação, o diretor como “instrumento” de mudança e garante da qualidade e a direção das escolas como um processo de regulação política de que fala BARROSO, poderão ser equacionados e discutidos.

Resulta do tratamento da entrevista ao diretor que as orientações de incremento da avaliação não tiveram implicações na relação que estabelece com os colegas da direção, não tendo alterado o seu modelo de gestão, nem com a restante comunidade escolar, a não ser no sentido da necessidade de maior disponibilidade física e anímica para novos desafios e a necessidade de uma maior coesão e articulação no trabalho.

Constatou-se com esta investigação sinais de regulação pós-burocrática, a racionalidade da lei parece estar presente na ação do diretor, na sua procura em responder ao que lhe é solicitado pela administração, mas é reduzida já que são desenvolvidas mecanismos de avaliação da organização escolar e dos seus atores, que resultam na produção de conhecimento importante para a ação do diretor e considerados fundamentais para a melhoria do serviço público de educação.

Pode ser discutido com esta investigação que, no que concerne à crescente importância da avaliação nas políticas públicas de educação, como sendo um sinal de

alterações dos modos de regulação burocrática para regulação pós-burocrática, se na lógica de ação do diretor não se confundem tanto sinais de uma regulação burocrática, como pós-burocrática, como sinais de autonomia profissional, já que as orientações públicas o auxiliam a atingir os objetivos que também pretende para a organização escolar, regulando por essa via o comportamento da organização escolar (avaliação externa).

No final deste trabalho e como contributo para futuras investigações seria interessante saber se, ao nível do local, os atores percecionam a construção de modos de regulação autónoma, para aplicar na organização que lideram e em que termos o configuram, colocando-se a seguinte questão:

Configuram os gestores escolares a possibilidade de criar e desenvolver mecanismos/instrumentos de avaliação da organização escolar e dos profissionais, no Agrupamento de escolas de que são gestores e líderes? De que modo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (2007). *Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa*: Braga, Contrapontos, v.7, n.1, pp. 11-22.
- AFONSO, A. J. (abril de 2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.26, nº1, pp. 13-30.
- AFONSO, A. J. (2012). *Para uma concetualização alternativa de accountability em educação*. *Educação & Sociedade*, v.33 (abr.-jun.2012), pp. 471-484.
- AFONSO, A. J. (2014). *Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação*: Braga, Avaliação, Campinas, v.19, n.2, p.487-507.
- AFONSO, N. (2000). *Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas*. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto. ASA.
- AFONSO, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. www.researchgate.net/publication/45437141 (pp. 201- 216).
- AFONSO, N. (2014). *Políticas de governação e liderança das escolas*. In Machado, Joaquim e Alves, José Matias. - *Coordenação, supervisão e liderança: Escolas projetos e aprendizagens*. p. 8-21.
- AZEVEDO, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In M. I., Miguéns (Dir.) *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.13-99.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas: Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº130/ME/96*. 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In J. A. Costa, A. Neto. Mendes & A. Ventura (orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, pp. 201-216. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- BARROSO, J. (org.) (2003). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. (2005). *Os gestores escolares*. In *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2005a). *Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção tendências e perspectivas, Inspeção-Geral da Educação conferência Nacional 2007 Melhoria da Educação – desafios para a IGE*. Lisboa, 13 e 14 de dezembro. Recuperado em 25/09/2014 de http://www.ige-min-edu.pt/upload/docs/cnige07_1_JoaoBarroso.pdf
- BARROSO, J. (2005b). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751. Brasil. Campinas. Recuperado de 25/05/2018 de <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1165901>.
- BARROSO, J. (ORG.) com colaboração de Sofia Viseu (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-67). Lisboa: Educa.
- BARROSO J. (2006 a)). A regulação interna das escolas: lógicas e atores. In J. BARROS, A regulação das políticas públicas de educação: espaços dinâmicas e atores (pp. 163-190). Lisboa: EDUCA.
- BARROSO, J., CARVALHO, L. & FONTOURA, M. A (set/dez de 2007). *As políticas Educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional*. Sisifo / Revista de Ciências da Educação, pp.5-20, Lisboa.
- BARROSO, J. & CARVALHO, L. M. (2009). *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal*. In: Joaquín Gairín Sallán (Cordinador). *La gestión de enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Barcelona: Redage (Red de Apoyo a la GestiónEducativa) serie Inforjmes, pp 26-137. Recuperado em abril 2018 <http://www.redage.org/files/adjuntos/readage.pdf>.
- BARROSO, J. (2011). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*. In A. e. NETO-MENDES, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro:

[http://elearning:ul.pt/file.php/2075/Textos/direcao de escolas -
Joao Barroso.pdf.](http://elearning:ul.pt/file.php/2075/Textos/direcao_de_escolas_-_Joao_Barroso.pdf)

- BARROSO, J. & AFONSO, N. (Org). (2011a)). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimentos e Modos de Regulação: autonomia e gestão escolar*, Fundação Manuel Leão.
- BARROSO, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Temas e Problemas*, 12 e 13, pp. 13-25, Instituto da Educação – Universidade de Lisboa
- BOCCIA M. B. (2011). *Os papéis assumidos pelos diretores de escola*. Judiaí: Paco Editorial e Pulsar.
- BOCHIO, M. C. (2016). *Política de Agrupamiento Escolar: Mutacion o “muerte” del trabajo de Director Escolar?*;:Revista Portuguesa de Educação, 29(1), pp. 99-119.
- BOGDAN, R. & BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação : Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLÍMACO, C. M. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volume 3, Nº3, pp.10-29.
- COSTA, J. A. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DINIS, L. L. (1997). *Presidente do Conselho Diretivo: O Profissional como administrador. Lisboa. Lisboa: Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*
- DINIS, L. L. (2002). *O Presidente do Conselho Diretivo: Dilemas do profissional docente enquanto Administrador: Do Profissional Docente ao Profissional Administrador*: Revista Administração Educacional, - nº2, 2002, Edição do Fórum Português de Administração Educacional, pp. 115-136.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 3ª Ed..

- FIALHO, I., J. (2009). *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal*. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp. 99-116.
- FORMOSINHO, J., Ferreira, F.I. & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto, Edições ASA.
- HORNG, E. L. (2009) Principal time-use and school effectiveness (S. University, Ed.) Stantford: Institute for research on Educacion Policy & Practice.
- INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC) Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>
- INSTITUTO DA EDUCAÇÃO. (2017). *Documento de orientação dos Trabalhos de Campo*.
- LIMA, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia, Porto, V. 19, pp. 227-253.
- LIMA, L. (2011). *Diretor de escola: subordinação e poder*. In Mendes, Neto António, Costa, Jorge Adelino & Ventura, Alexandre - *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- LIMA, L. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação, Porto, Porto Editora, Lda.
- SILVA, R.G.; & SÁ, V. M. I. (2017). *O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional*: Espaço do currículo, V.10, pp. 62-81. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- SUPICO, M. L. C. A. C. (2013). *O trabalho do diretor nos Agrupamentos de Escola: Percepções de um gestor*. Trabalho de projeto de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto da Educação da UL.
- YIN, ROBERT, K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman disponível em <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia-da-pesquisa-estudo-de-caso-yin.pdf>

FONTES

Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 31/2002 de 20 de dezembro – Na sequência do Art.º 49º da LBSE, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio – Criação de estruturas democráticas de gestão nos estabelecimentos de ensino oficiais dos ensinos preparatório e secundário – (Consagração jurídico-formal *da autonomia de facto* praticada nas escolas)

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro - criação de estruturas democráticas de gestão, em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 769_A/76, de 23 de outubro - Estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores, denominado “decreto da gestão de Cardia”.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário - *regime jurídico de direção, administração e gestão escolar*.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário (para vigorar em regime experimental, em 50 escolas)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação públicos, pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, que aprovou o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação públicos, pré-

escolar e dos ensinos básico e secundário (prevê a categoria de encarregado operacional

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho – Procede à segunda alteração Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009 de 11 de setembro, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação públicos, pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho 130/ME/96, de 8 de julho, DR 2ª Série nº 156, pág.. 9155 – Designa o Dr. João Barroso para realizar um estudo prévio no âmbito de transferência de poderes e competências para as autarquias, em matéria de educação

Portaria 812/92, de 18 de agosto – Define a natureza, competências e composição do conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio

NOTAS DE CAMPO

O primeiro contacto com o diretor no âmbito do trabalho, aconteceu em novembro de 2017 e teve como objetivo apresentar o estudo que se pretendia efetuar e promover uma aproximação que permitisse e facilitasse o trabalho de campo que se pretendia desenvolver no agrupamento que representava.

O diretor revelou desde logo toda a disponibilidade para colaborar na investigação e interesse em saber qual era o tema.

Embora já tivéssemos a opção tomada, de ser efetuado um estudo centrado na avaliação em educação, não tínhamos ainda as definições clarificadas, apenas nos referimos a esse grande tema.

A inteira disponibilidade do diretor para o desenvolvimento do trabalho de campo, no agrupamento de que era líder, permitiu a continuação do desenvolvimento do recorte do tema, objeto do estudo e algum “descanso” por se ver facilitada a recolha de dados.

NOTAS DE CAMPO

O segundo contacto com o diretor, a propósito do trabalho de investigação, aconteceu em fevereiro 2018, numa reunião que solicitámos para o efeito.

Na reunião com o diretor, apresentámos o trabalho que pretendíamos desenvolver a o ponto da situação em que o mesmo se encontrava.

Solicitámos ao diretor o acesso a documentos (internos) e referimo-nos à entrevista ao diretor, como uma fonte da recolha de dados para a investigação.

Continuando a atitude de predisposição para colaborar na investigação, que desde o início tinha manifestado, o diretor autorizou o livre acesso aos documentos e a disponibilidade para o agendamento da entrevista, para quando fosse necessário.

De registar algum interesse do diretor no tema da avaliação que disse “ter pano para mangas”.

PESQUISA DOCUMENTAL

1. Pontos da Ordem de Trabalhos em que consta o assunto da avaliação (Ano letivo 2017/2018)

1.1 ATAS Do CONSELHO GERAL

Data da reunião	Pontos da Ordem de Trabalhos sobre avaliação	Observações
14.12.2017		
06.03.2018	3. Apreciação dos resultados que constam no relatório da avaliação interna.	A professora coordenadora apresentou o trabalho da equipa (ponto da situação 17/18).
14 e maio de 2018		

1.2 ATAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Data da reunião	Pontos da Ordem de Trabalhos sobre avaliação	Observações
5 de setembro 2017	5. Secção de Avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico	Proposta do diretor de lista de docentes para integrarem a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, em função dos ciclos.
7 de setembro de 2017	2. Avaliação interna	Docente apresentou as conclusões do trabalho realizado no âmbito da avaliação interna do agrupamento, realizado ao longo do ano letivo anterior 16-17. Registada a preocupação com o desfasamento entre a avaliação interna e externa. Apresentadas as ações de melhoria para o corrente ano letivo baseadas nos resultados obtidos nas ações de melhoria do ano transato e as fragilidades registadas e nas orientações da avaliação externa.
4 de outubro de 2017	REPA – Relatório de escolas das Provas de Aferição 6. Critérios de avaliação PCA 6º Ano	Foi apresentado o relatório e dada orientações para ser disponibilizado aos docentes (através dos diretores de turma), com a orientação do mesmo ser

	7. Avaliação de alunos (proposta de docente)	discutido. Foram definidos os critérios do PCA
8 de novembro 2017	3. Critérios gerais de avaliação no 1º Ciclo 4. Registo de Avaliação do aluno 7. Avaliação de desempenho de docente 8. Inspeção Geral de Educação e Ciência – Organização do ano letivo – Fase II	No referente ao ponto 8 o diretor enumerou os pontos sobre os quais a IGEC considerou não estarem de acordo com a lei, aguardando-se ainda o relatório. Proposta para a autoavaliação do agrupamento (12-10-2017) Empresa
22 de novembro 2017	2- Avaliação Interna – Ponto da situação 4 – Aprovação dos cadernos de preparação das reuniões de avaliação (Pré, 1º, 2º e 3º ciclos)	A professora responsável pela equipa de avaliação interna do agrupamento apresentou o plano delineado para 17/18 -e respetivas áreas de intervenção. (iguais às do ano transato , integrando as mesmas ações de melhoria: melhorar os resultados escolares em todos os ciclos, consolidar práticas de articulação curricular, vertical e horizontal e melhorar os comportamentos dos alunos). Foram discutidas e efetuadas algumas alterações decorrentes de propostas apresentadas.
17 de janeiro 2018	3. Avaliação interna; 4. Apresentação dos resultados escolares do 1º Período	A professora responsável pela equipa de avaliação interna do agrupamento, voltou ao cp para apresentar o plano de melhoria para 17/18 em formato de produto final, após diversas reuniões. Power Point a acompanhar a apresentação – formação da equipa; processo de elaboração do PAM – Áreas de intervenção do PAM.
28 de fevereiro 2018	3. Provas de aferição, provas finais e provas de equivalência à frequência 3.1 Condições especiais de avaliação 5. Apresentação dos resultados escolares do 1º Período Aprovação dos cadernos de preparação das reuniões de avaliação do 2º Período, Pré, 1º, 2º e 3º Ciclos.	
18 de abril 2018	3. Apresentação dos resultados do 2º período; 5. Provas de aferição	
9 de maio 2018	2. Provas de aferição 4. Avaliação interna	A professora responsável pela equipa apresentou o trabalho realizado pela equipa de avaliação interna em 17-18.

		Questionários à comunidade educativa e resultados.
23 de maio 2018	2. Condições de aprovação nos anos finais de ciclo e de transição para os anos não terminais 3. Aprovação dos cadernos de preparação das reuniões de avaliação do pré, 1º, 2º, 3º ciclos.	
27 de junho 2018		
25 de julho 2018	11. Análise dos resultados das provas finais de português e matemática	

2. Agendamentos na Agenda do diretor (suporte papel) onde consta o assunto da avaliação:

Meses do ano letivo	Número de reuniões/contactos agendados
Setembro 2017	2
Outubro 2017 (Visita Inspeção)	4
Novembro 2017	5
Dezembro 2017	1
Janeiro 2018	2
Fevereiro 2018	5
Março 2018	1
Abril 2018	5
Mai 2018	3
Junho 2018	6
Julho 2018	3
TOTAL	37

GRELHA DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Observação estruturada de um dia de trabalho do diretor

(7 de março de 2018)

At iv. (n ^o)	Tempo (min)	Local	Interlocutor(es)	Conteúdo da atividade	Observações/comentários;
1	17	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura - Análise da agenda, em suporte papel, abertura e leituras no correio eletrónico	Iniciámos este registo com a chegada do diretor ao gabinete da direção.
2	3	Gabinete da direção	Adjunto	Entra um adjunto e trocam cumprimentos e algumas palavras de circunstância.	
3	13	Corredor/ Entrada da escola	Assistente operacional	Ao toque de entrada (1 ^o tempo – 08:25), interrompe o que está a fazer no correio eletrónico, e sai. Fala com a funcionária do átrio, para uma maior vigilância dos trabalhos em exposição, patente no átrio da escola (programa “Becosemana 2018-Ser cidadão verde”), devido a constrangimentos acontecidos à saída dos alunos, no dia anterior.	
4	7	Gabinete da direção	Adjunto	Quando regressa ao gabinete, conversa sobre página da escola e o conteúdo a escrever a propósito do evento.	
5	11	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Consulta documentos deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação externa do agrupamento.	
6	3	Gabinete da direção	Professor/Coordenador de escola	Durante a análise dos documentos recebe um telefonema no telefone portátil, de coordenador de escola do 1 ^o ciclo, a propósito de um projeto a decorrer na escola.	
7	25	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Continua a leitura dos documentos que lhe foram deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação externa do agrupamento. Foi consultar um horário dos professores e sai do gabinete da direção.	Coloca as folhas dentro do seu caderno de apontamentos.
8	8	Gabinete da direção	Professoras (duas)	No corredor cruza-se com duas professoras, pára e conversa sobre as reuniões de avaliação e a interrupção letiva.	
9	5	Corredor Sala de professores	Presidente Conselho Geral	Perto da sala de professores, encontra o presidente do Conselho Geral, com quem conversa informalmente a propósito da reunião do Conselho Geral do dia anterior, no referente à opinião dos conselheiros acerca da apresentação efetuada pela representante da equipa de avaliação interna do agrupamento.	Presidente do conselho geral tinha terminado aula 8:25 – 09:35 – (Conversa no intervalo de 15 min).
10	3	Corredor	Presidente Conselho Geral Professor	Regressa ao gabinete da direção, continua a conversa informal, dirige-se-lhe o professor responsável pela parte informática do Agrupamento e informa o diretor que o problema do servidor estava resolvido.	Verifica-se o trabalho de equipa entre a direção e o presidente do Conselho Geral.
11	3	Corredor	Assistente operacional Dois alunos do 5 ^o ano	Já perto da porta do gabinete, são interrompidos por funcionária. Conversa com dois alunos, expulsos da sala de aula, acompanhados pela funcionária.	
12	5	Gabinete da direção	Presidente Conselho Geral Subdiretora	Ao chegarem ao gabinete, continua a conversa a propósito da reunião do Conselho do dia anterior. Junta-se à conversa a subdiretora.	

13	24	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Presidente do Conselho Geral sai do gabinete. O diretor consulta o correio eletrónico, manda imprimir mail e telefona para funcionária da secretaria vir ao gabinete.	.
14	4	Gabinete da direção	Professora	Entra no gabinete uma professora que se dirige ao diretor, sendo impercetível o que conversam.	
15	5		Adjunto	Adjunta fala com o diretor a propósito de uma atividade numa escola do 1º ciclo, no âmbito de projeto ligado ao ambiente.	
16	12			Após responder, escreve um ofício com caneta e papel e continua a leitura do correio eletrónico.	
17	4		Funcionária secretaria	Entra no gabinete a funcionária a quem solicitou que efetuasse resposta ao mail.	
18	18	Gabinete da direção	Assistente operacional	Entra no gabinete uma assistente operacional, devido a um problema com uma fechadura, na sala de estudo. Telefonema para assistente operacional, a solicitar a deslocação do mesmo à sala de estudo, para verificar que se passava.	
19	25	Corredor Sala de estudo	Assistente operacional	Encerra o correio eletrónico e sai do gabinete dirigindo-se à sala de estudo, onde se encontra com o assistente operacional que disse o material que precisava para fazer o arranjo. Deu instruções e regressa ao gabinete.	No caminho de regresso ao gabinete fez uma pausa no bar da escola.
20	14	Gabinete da direção	Adjunto	Quando entra no gabinete, a solicitação do adjunto, conversa com o mesmo, a propósito de uma iniciativa promovida pela Câmara, dia 6 último e em que tinha participado alunos de um Jardim de Infância do Agrupamento. – Visionamento de fotografias.	
21	4	Gabinete da direção	Elemento da CMS	Recebe um telefonema - Conversa telefónica com elemento da CMS a propósito de uma iniciativa a promover em todas as escolas do agrupamento, para comemoração do dia da mulher.	
22	2	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura de documento que estava em cima da sua secretária, referente a ocorrência disciplinar, a qual cessou quando ouve música no pátio da escola (tinha tocado para intervalo).	Foi deixada por professora na mesa do diretor, com a indicação a um adjunto para lhe entregar.
23	13	Corredor Pátio e ginásio	Segurança	Durante o intervalo circula pelo pátio onde estavam grupos de alunos a ouvir música e a confraternizar, fala com o segurança a propósito da música.	Intervalo das 11:40 às 11:50.
24	24	Gabinete de reuniões	Coordenadora dos diretores de turma	Regressa ao gabinete, pega no seu caderno de apontamentos e dirige-se à sala de Reuniões, onde o espera a coordenadora dos diretores de turma do 2ºciclo, falando-se a propósito das reuniões de avaliação de alunos do 2º período.	Reunião agendada
25	9	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Regressa ao gabinete, pouso o caderno de apontamentos e faz uma análise breve de documentos que estavam em cima da sua secretária, ordena-os.	
26	6	Gabinete da direção	Professoras	Chegam ao gabinete duas professoras, diretoras de turmas do 3º ciclo, questionam o diretor a propósito do efeito do número de faltas dos alunos na avaliação sumativa do 2º período.	
27	4	Gabinete da direção	Adjunta	Conversa com a adjunta, responsável pela informática, devido a falhas no sistema. Questiona quais os problemas no servidor.	
				Saiu da escola para almoçar. 251+20=271	(08:05 – 12:36)
28	4	Gabinete da direção	Subdiretora	De regresso do almoço, (14:39) entra no gabinete da direção, cumprimenta os presentes, informa a subdiretora que vai ter reunião de avaliação interna, que tinha de ser agendada uma reunião da direção e sai.	Reunião agendada. Diretor tinha um bloco onde ia fazendo apontamentos.
29	37	Gabinete de	Professora, coordenadora	Na reunião com a coordenadora da equipa de avaliação interna do Agrupamento, refere a apresentação ao	

		reuniões	da equipa de avaliação interna	Conselho geral do dia anterior e o ponto da situação do PAM (Plano de Ação de Melhoria), partindo do já desenvolvido, para o ainda a desenvolver. De registar que por várias vezes foi mencionada a necessidade de na aplicação de questionários para a autoavaliação, haver o maior envolvimento possível de todos.	
30	24	Gabinete da direção	Presidente secretaria	Quando regressa da reunião esperava-o o presidente da secretaria – Assinatura de muitos ofícios, comenta a propósito e sai do gabinete.	Embora na direção, a reunião foi numa mesa redonda situada à margem das secretárias diretor e dos adjuntos.
31	32	Biblioteca	Professores e alunos	Dirige-se para a biblioteca e promove a abertura da apresentação da atividade que ia acontecer, a propósito do ambiente, seguida de debate. Alude a uma exposição de árvores que ia acontecer na escola sede, assiste ao início dos trabalhos e sai.	
32	8	Gabinete da direção	Funcionária PBX	Regressa ao gabinete, solicita para o PBX, telefonema a florista para mandar fazer um ramo de flores para familiar de funcionária falecida e solicita a presença na direção, da Assistente operacional, coordenadora das assistentes.	
33	13	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura e revisão do ofício de resposta a pais/encarregados de educação, que tinha solicitado à funcionária da secretaria.	
34	11	Gabinete da direção	Coordenadora dos assistentes operacionais	Conversa com a assistente operacional para serem efetuados todos os procedimentos de simulacro, no dia seguinte (manhã e tarde). O que iria acontecer em todas as escolas do agrupamento.	
35	2	Gabinete da direção	Subdiretora e adjuntos	Quando assistente operacional sai informa os outros elementos da direção do simulacro.	
36	17	Corredor e pátio	Professores Assistente Operacional Segurança Alunos	Quando ouve o toque de saída para o intervalo (16:50 às 17:00) sai do gabinete e dirige-se ao pátio, tendo percorrido os locais onde os alunos se iam concentrando, cumprimentando os adultos e observando o comportamento dos alunos, que demoraram em ir para as salas de aulas após o toque, tendo sido lembrados pelo diretor.	Tivemos conhecimento que no dia anterior, com aqueles mesmos alunos tinham acontecido alguns distúrbios.
37	6	Gabinete da direção	Subdiretora	Regressa ao gabinete, conversa com a subdiretora, a propósito de uma situação de indisciplina, envolvendo dois alunos problemáticos, do 6ºano de escolaridade, no dia anterior, um deles alvo da ocorrência disciplinar entregue nesse dia, no período da manhã. Refere o facto de os alunos permanecerem na escola, tardes inteiras, mas não comparecerem às aulas. Sai do gabinete.	
38	13	Sala de professores	Professoras Assistente operacional	Dirige-se a uma máquina de café, perto da sala de profs e pede a funcionária para lhe tirar um café, entra na sala, cumprimenta os professores e senta-se perto de duas professoras com quem conversa, a beber o café.	Na sala estão cinco professores.
39	21	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Preenche documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora e comunicações	
40	2	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Telefona (fixo) para secretaria, para funcionária vir ao gabinete.	
41	7	Gabinete da direção	professora	Assim que pousa o telefone, este toca e atende. Conversa telefónica com professora, a faltar ao serviço, por motivo de doença.	
42	18	Gabinete da direção		Continuação de preenchimento de documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora. Mandou imprimir docs. e assinou.	
43	2	Gabinete da direção	Funcionária da secretaria	Entrega documentos à funcionária da secretaria que, entretanto, chegou ao gabinete e esperava, para o encaminhamento dos mesmos.	

44	6	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Abre novamente o mail, vê correio eletrônico e consulta jornais on line.	
45	6	Gabinete direção	Assistente Operacional	Atende telefonema da empresa responsável pelas atividades de enriquecimento curricular do Agrupamento para agendamento de reunião de trabalho.	
46	1	Gabinete da direção	Subdiretora Adjunto Adjuntas Duas professoras	Informa que vai sair e despede-se.	(14:39 - 18:30 = 3h 51 min = 231)

TRATAMENTO DA OBSERVAÇÃO

1. TOTAL DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS, TEMPO TOTAL DE OBSERVAÇÃO E TEMPO GASTO NAS ATIVIDADES DE GESTÃO

Número total de atividades	Tempo total gasto nas atividades (min)	Início e fim das atividades
46	501	08:05 às 18:30

2. DURAÇÃO DAS ATIVIDADES

Ativ. entre 1min e 5 min	Ativ. entre 5min e 10 min	Ativ. entre 10min e 15 min	Ativ. entre 15 min e 20 min	Ativ. mais de 20 min.
17	9	8	4	8

3. LOCAIS ONDE DECORRE A ATIVIDADE

Gabinete da direção	Sala de reuniões	Corredores e pátio	Sala de professores/	Sala estudo Biblioteca
34	2	7	1	2

4. INTERLOCUTORES NAS ATIVIDADES

4.1 Interlocutores internos:

Subdiretora	Adjuntos	Pessoal docente	Alunos	Pessoal não docente (assistentes operacionais e administrativos)	S/ interlocutor
4	7	13	3	14	10

4.2 Interlocutores externos:

Autarquia	Empresa AEC,s	Outros
1	1	0

5. TEMAS TRATADOS NAS ATIVIDADES - (FREQUÊNCIA)
(CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES)

A) Temas das atividades de gestão – Categorização de DINIS:

PEDAGÓGICOS	CATEGORIZAÇÃO
<i>Organização da Escola (ORG)</i>	<i>Organização, coordenação e avaliação das atividades da escola, com predominante componente educativa, pedagógica, relacional.</i>
<i>Gestão do currículo (CUR)</i>	<i>Questões relativas a gestão dos programas e currículos: critérios de planificação, definição de programas e objetivos mínimos, escolha de manuais escolares etc...</i>
<i>Avaliação dos alunos (AVA)</i>	<i>Atividades diretamente relacionadas com a avaliação os alunos: critérios de avaliação, recursos, provas...</i>
<i>Disciplina dos alunos (DISC)</i>	<i>Questões relativas ao controlo (prevenção/repressão) do comportamento dos alunos: definição de regras, apreciação de casos disciplinares, etc.</i>
<i>Formação do pessoal docente (FPD)</i>	<i>Questões relativas a formação inicial e contínua dos professores, em contexto interno ou externo.</i>
<i>Atividades Extracurriculares (CUL)</i>	<i>Questões relacionadas com este tipo de atividades num contexto externo à organização e planeamento geral das atividades.</i>
<i>Atividade letiva (AUL)</i>	<i>Atividade letiva e todas as atividades relacionadas com esta atividade.</i>
ADMINISTRATIVOS	CATEGORIZAÇÃO
<i>Gestão de pessoal (GPE)</i>	<i>Contratação do pessoal, organização, coordenação do serviço do pessoal não docente e docente (de natureza predominantemente administrativa).</i>
<i>Gestão das instalações (GIN)</i>	<i>Questões respeitantes à Organização, utilização, manutenção dos equipamentos e instalações físicas.</i>
<i>Gestão orçamental (GOR)</i>	<i>Questões relacionadas com a apreciação do orçamento, afetação de verbas e todas as de natureza financeira.</i>
<i>Administração geral GGE)</i>	<i>Todas as atividades de natureza predominantemente administrativa não consideradas nas categorias anteriores.</i>
INTEGRATIVOS- RELACIONAIS (IRE)	CATEGORIZAÇÃO
	<i>Atos de interação de natureza relacional (interpessoal) ou pessoal (individual) sem conteúdo relevante nos termos da investigação</i>

(Retirado das fontes de literatura auxiliar para procedimentos metodológicos indicados no documento de orientação do trabalho de campo)

B) TEMAS DAS ATIVIDADES DE GESTÃO NO DIA DE TRABALHO DO DIRETOR

At iv. (n ^o)	Tempo (min)	Local	Interlocutor (es)	Conteúdo da atividade	Observações/comentários;	Tema	Tema
1	17	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura - Análise da agenda, em suporte papel, abertura e leituras no correio eletrónico	Iniciámos este registo com a chegada do diretor ao gabinete da direção.	GGE	Administrativo
2	3	Gabinete da direção	Adjunto	Entra um adjunto e trocam cumprimentos e algumas palavras de circunstância.		IRE	Integrativos-relacionais
3	13	Corredor/Entrada da escola	Assistente operacional	Ao toque de entrada (1 ^o tempo – 08:25), interrompe o que está a fazer no correio eletrónico, e sai. Fala com a funcionária do átrio, para uma maior vigilância dos trabalhos em exposição, patente no átrio da escola (programa “Becosemana 2018-Ser cidadão verde”), devido a constrangimentos acontecidos à saída dos alunos, no dia anterior.		DIS	Pedagógico
4	7	Gabinete da direção	Adjunto	Quando regressa ao gabinete, conversa sobre página da escola e o conteúdo a escrever a propósito do evento.		ORG	Pedagógico
5	11	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Consulta documentos deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação externa do agrupamento.		ORG	Pedagógico
6	3	Gabinete da direção	Professor/Coordenador de escola	Durante a análise dos documentos recebe um telefonema no telefone portátil, de coordenador de escola do 1 ^o ciclo, a propósito de um projeto a decorrer na escola.		ORG	Pedagógico
7	25	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Continua a leitura dos documentos que lhe foram deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação externa do agrupamento. Foi consultar um horário dos professores e sai do gabinete da direção.	Coloca as folhas dentro do seu caderno de apontamentos.	ORG	Pedagógico
8	8	Gabinete da direção	Professoras (duas)	No corredor cruza-se com duas professoras, para e conversa sobre as reuniões de avaliação e a interrupção letiva.		AVA	Pedagógico
9	5	Corredor Sala de professores	Presidente Conselho Geral	Perto da sala de professores, encontra o presidente do Conselho Geral, com quem conversa informalmente a propósito da reunião do Conselho Geral do dia anterior, no referente à opinião dos conselheiros acerca da apresentação efetuada pela representante da equipa de avaliação interna do agrupamento.	Presidente do conselho geral tinha terminado aula 8:25 – 09:35 – (Conversa no intervalo de 15 min).	ORG	Pedagógico
10	3	Corredor	Presidente Conselho Geral Professor	Regressa ao gabinete da direção, continua a conversa informal, dirige-se-lhe o professor responsável pela parte informática do Agrupamento e informa o diretor que o problema do servidor estava resolvido.	Verifica-se o trabalho de equipa entre a direção e o presidente do Conselho Geral.	ORG GIN	Pedagógico
11	3	Corredor	Assistente operacional Dois alunos do 5 ^o ano	Já perto da porta do gabinete, são interrompidos por funcionária. Conversa com dois alunos, expulsos da sala de aula, acompanhados pela funcionária.		(DIS)	Pedagógico
12	5	Gabinete da	Presidente	Ao chegarem ao gabinete, continua a conversa a		ORG	Pedagógico

		direção	Conselho Geral Subdiretora	propósito da reunião do Conselho do dia anterior. Junta-se à conversa a subdiretora.			
13	24	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Presidente do Conselho Geral sai do gabinete. O diretor consulta o correio eletrônico, manda imprimir mail e telefona para funcionária da secretaria vir ao gabinete.		GGE	Administrativo
14	4	Gabinete da direção	Professora	Entra no gabinete uma professora que se dirige ao diretor, sendo impercetível o que conversam.		IRE	Integrativos-relacionais
15	5		Adjunto	Adjunta fala com o diretor a propósito de uma atividade numa escola do 1º ciclo, no âmbito de projeto ligado ao ambiente.		ORG	Pedagógico
16	12	Gabinete da direção		Após responder, escreve um ofício com caneta e papel e continua a leitura do correio eletrônico.		GGE	Administrativo
17	4	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Entra no gabinete a funcionária a quem solicitou que efetuasse resposta ao mail.		GGE	Administrativo
18	18	Gabinete da direção	Assistente operacional	Entra no gabinete uma assistente operacional, devido a um problema com uma fechadura, na sala de estudo. Telefonema para assistente operacional, a solicitar a deslocação do mesmo à sala de estudo, para verificar que se passava.		GIN	Administrativo
19	25	Corredor Sala de estudo	Assistente operacional	Encerra o correio eletrônico e sai do gabinete dirigindo-se à sala de estudo, onde se encontra com o assistente operacional que disse o material que precisava para fazer o arranjo. Deu instruções e regressa ao gabinete.	No caminho de regresso ao gabinete fez uma pausa no bar da escola.	GIN	Administrativo
20	14	Gabinete da direção	Adjunto	Quando entra no gabinete, a solicitação do adjunto, conversa com o mesmo, a propósito de uma iniciativa promovida pela Câmara, dia 6 último e em que tinha participado alunos de um Jardim de Infância do Agrupamento. – Visionamento de fotografias.		ORG	Pedagógico
21	4	Gabinete da direção	Elemento da CMS	Recebe um telefonema - Conversa telefónica com elemento da CMS a propósito de uma iniciativa a promover em todas as escolas do agrupamento, para comemoração do dia da mulher.		ORG	Pedagógico
22	2	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura de documento que estava em cima da sua secretária, referente a ocorrência disciplinar, a qual cessou quando ouve música no pátio da escola (tinha tocado para intervalo).	Foi deixada por professora na mesa do diretor, com a indicação a um adjunto para lhe entregar.	DIS	Pedagógico
23	13	Corredor Pátio e ginásio	Segurança	Durante o intervalo circula pelo pátio onde estavam grupos de alunos a ouvir música e a confraternizar, fala com o segurança a propósito da música.	Intervalo das 11:40 às 11:50.	(DIS)	Pedagógico
24	24	Gabinete de reuniões	Coordenadora dos diretores de turma	Regressa ao gabinete, pega no seu caderno de apontamentos e dirige-se à sala de Reuniões, onde o espera a coordenadora dos diretores de turma do 2ºciclo, falando-se a propósito das reuniões de avaliação de alunos do 2º período.	Reunião agendada	AVA	Pedagógico
25	9	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Regressa ao gabinete, pousa o caderno de apontamentos e faz uma análise breve de documentos que estavam em cima da sua secretária, ordena-os.		GGE	Administrativo
26	6	Gabinete da direção	Professoras	Chegam ao gabinete duas professoras, diretoras de turmas do 3º ciclo, questionam o diretor a propósito do efeito do número de faltas dos alunos na avaliação sumativa do 2º período.		AVA	Pedagógico

27	4	Gabinete da direção	Adjunta	Conversa com a adjunta, responsável pela informática, devido a falhas no sistema. Questiona quais os problemas no servidor.		GIN	Administrativo
				Saiu da escola para almoçar. 251+20=271	(08:05 – 12:36)		
28	4	Gabinete da direção	Subdiretora	De regresso do almoço, (14:39) entra no gabinete da direção, cumprimenta os presentes, informa a subdiretora que vai ter reunião de avaliação interna, que tinha de ser agendada uma reunião da direção e sai.	Reunião agendada. Diretor tinha um bloco onde ia fazendo apontamentos.	IRE	Integrativos-relacionais
29	37	Gabinete de reuniões	Professora, coordenadora da equipa de avaliação interna	Na reunião com a coordenadora da equipa de avaliação interna do Agrupamento, refere a apresentação ao Conselho geral do dia anterior e o ponto da situação do PAM (Plano de Ação de Melhoria), partindo do já desenvolvido, para o ainda a desenvolver. De registar que por várias vezes foi mencionada a necessidade de na aplicação de questionários para a autoavaliação, haver o maior envolvimento possível de todos.		ORG	Pedagógico
30	24	Gabinete da direção	Presidente secretaria	Quando regressa da reunião esperava-o o presidente da secretaria – Assinatura de muitos ofícios, comenta a propósito e sai do gabinete.	Embora na direção, a reunião foi numa mesa redonda situada à margem das secretárias diretor e dos adjuntos.	GGE	Administrativo
31	32	Biblioteca	Professores e alunos	Dirige-se para a biblioteca e promove a abertura da apresentação da atividade que ia acontecer, a propósito do ambiente, seguida de debate. Alude a uma exposição de árvores que ia acontecer na escola sede, assiste ao início dos trabalhos e sai.		ORG	Pedagógico
32	8	Gabinete da direção	Funcionária PBX	Regressa ao gabinete, solicita para o PBX, telefonema a florista para mandar fazer um ramo de flores para familiar de funcionária falecida e solicita a presença na direção, da Assistente operacional, coordenadora das assistentes.		IRE	Integrativos-relacionais
33	13	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura e revisão do ofício de resposta a pais/encarregados de educação, que tinha solicitado à funcionária da secretaria.		GGE	Administrativo
34	11	Gabinete da direção	Coordenadora dos assistentes operacionais	Conversa com a assistente operacional para serem efetuados todos os procedimentos de simulacro, no dia seguinte (manhã e tarde). O que iria acontecer em todas as escolas do agrupamento.		ORG	Pedagógico
35	2	Gabinete da direção	Subdiretora e adjuntos	Quando assistente operacional sai informa os outros elementos da direção do simulacro.		ORG	Pedagógico
36	17	Corredor e pátio	Professores Assistente Operacional Segurança Alunos	Quando ouve o toque de saída para o intervalo (16:50 às 17:00) sai do gabinete e dirige-se ao pátio, tendo percorrido os locais onde os alunos se iam concentrando, cumprimentando os adultos e observando o comportamento dos alunos, que demoraram em ir para as salas de aulas após o toque, tendo sido lembrados pelo diretor.	Tivemos conhecimento que no dia anterior, com aqueles mesmos alunos tinham acontecido alguns	DIS	Pedagógico

					distúrbios.		
37	6	Gabinete da direção	Subdiretora	Regressa ao gabinete, conversa com a subdiretora, a propósito de uma situação de indisciplina, envolvendo dois alunos problemáticos, do 6ºano de escolaridade, no dia anterior, um deles alvo da ocorrência disciplinar entregue nesse dia, no período da manhã. Refere o facto de os alunos permanecerem na escola, tardes inteiras, mas não comparecerem às aulas. Sai do gabinete.		DIS	Pedagógico
38	13	Sala de professores	Professoras Assistente operacional	Dirige-se a uma máquina de café, perto da sala de profs e pede a funcionária para lhe tirar um café, entra na sala, cumprimenta os professores e senta-se perto de duas professores com quem conversa, a beber o café.	Na sala estão cinco professores.	IRE	Integrativos-relacionais
39	21	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Preenche documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora e comunicações		DIS	Pedagógico
40	2	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Telefona (fixo) para secretaria, para funcionária vir ao gabinete.		IRE	Integrativos-relacionais
41	7	Gabinete da direção	Professora	Assim que pousa o telefone, este toca e atende. Conversa telefónica com professora, a faltar ao serviço, por motivo de doença.		ORG	Pedagógico
42	18	Gabinete da direção		Continuação de preenchimento de documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora. Mandou imprimir docs. e assinou.		(DIS C)	Pedagógico
43	2	Gabinete da direção	Funcionária da secretaria	Entrega documentos à funcionária da secretaria que, entretanto, chegou ao gabinete e esperava, para o encaminhamento dos mesmos.		(DIS C)	Pedagógico
44	6	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Abre novamente o mail, vê correio eletrónico e consulta jornais on line.		GGE	Administrativo
45	6	Gabinete direção	Assistente Operacional	Atende telefonema da empresa responsável pelas atividades de enriquecimento curricular do Agrupamento para agendamento de reunião de trabalho.		CUL	Pedagógico
46	1	Gabinete da direção	Subdiretora Adjunto Adjuntas Duas professoras	Informa que vai sair e despede-se.	(14:39 - 18:30 = 3h 51 min = 231)	IRE	Integrativos-relacionais

6. CATEGORIZAÇÃO DAS TAREFAS

A) Categorização de tarefas - Anne Jones in BARROSO (2005):

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Liderança	<p>Liderança – Exercer a liderança sobre o trabalho realizado na escola.</p> <p>Filosofia – Desenvolver uma base filosófica para definição das políticas, das finalidades e dos objetivos.</p> <p>Integração – Coordenar e integrar o trabalho da escola como um todo.</p> <p>Inovação - Possibilitar que se realizem inovações e mudanças de maneira adequada e efetiva.</p>
Organização	<p>Organização – Organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de atividades curriculares e extra-curriculares e para a administração.</p>

	<p>Planificar – Prever, avaliar, planificar e decidir prioridades.</p> <p>Avaliar – Avaliar a realização das políticas, os sistemas, os métodos e as pessoas.</p> <p>Gerir recursos – Tempo, dinheiro, pessoas, equipamentos, edifício.</p>
Relações humanas	<p>Gerir pessoal – Seleção, avaliação, supervisão, desenvolvimento.</p> <p>Gerir alunos – Contactos, cuidados, disciplina, comunicação, ensino.</p> <p>Gerir relações – Gerir relações inter-pessoais, inter-grupos e intra-grupos.</p> <p>Gestão de si mesmo – “Stress”, tempo, lazeres, relações pessoais, saúde.</p>
Relações externas	<p>Comunicações, relatórios para as autoridades escolares;</p> <p>Comunicações e relações com os pais e comunidade em geral;</p> <p>Comunicações e relações com o meio local; outros serviços e dependências, empresas;</p> <p>Manter-se ao corrente do processo de desenvolvimento local e nacional, legislação, tendências sociais, económicas e de emprego, pensamento educativo.</p>

B) CATEGORIZAÇÃO DE TAREFAS NAS ATIVIDADES DO DIA DE TRABALHO DO DIRETOR

At iv. (n ^o)	Tempo (min)	Local	Interlocutor(es)	Conteúdo da atividade	Observações/comentários;	Papéis de Gestão Categorias/ subcategorias
1	17	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura - Análise da agenda, em suporte papel, abertura e leituras no correio eletrónico	Iniciámos este registo com a chegada do diretor ao gabinete da direção.	Organização Planificar
2	3	Gabinete da direção	Adjunto	Entra um adjunto e trocam cumprimentos e algumas palavras de circunstância.		Relações humanas Gerir relações
3	13	Corredor/Entrada da escola	Assistente operacional	Ao toque de entrada (1 ^o tempo – 08:25), interrompe o que está a fazer no correio eletrónico, e sai. Fala com a funcionária do átrio, para uma maior vigilância dos trabalhos em exposição, patente no átrio da escola (programa “Becosemana 2018-Ser cidadão verde”), devido a constrangimentos acontecidos à saída dos alunos, no dia anterior.		Relações humanas Gerir alunos
4	7	Gabinete da direção	Adjunto	Quando regressa ao gabinete, conversa sobre página da escola e o conteúdo a escrever a propósito do evento.		Liderança Liderança
5	11	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Consulta documentos deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação externa do agrupamento.		Liderança Liderança
6	3	Gabinete da direção	Professor/Coordenador de escola	Durante a análise dos documentos recebe um telefonema no telefone portátil, de coordenador de escola do 1 ^o ciclo, a propósito de um projeto a decorrer na escola.		Liderança Liderança
7	25	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Continua a leitura dos documentos que lhe foram deixados na secretária, no dia anterior, pela coordenadora da equipa de avaliação interna do agrupamento. Foi consultar um horário dos professores e sai do gabinete da direção.	Coloca as folhas dentro do seu caderno de apontamentos.	Liderança Liderança
8	8	Gabinete da direção	Professoras (duas)	No corredor cruza-se com duas professoras, para e conversa sobre as reuniões de avaliação e a interrupção letiva.		Relações humanas Gerir alunos
9	5	Corredor	President	Perto da sala de professores, encontra o	Presidente do	Liderança

		Sala de professores	e Conselho Geral	presidente do Conselho Geral, com quem conversa informalmente a propósito da reunião do Conselho Geral do dia anterior, no referente à opinião dos conselheiros acerca da apresentação efetuada pela representante da equipa de avaliação interna do agrupamento.	conselho geral tinha terminado aula 8:25 – 09:35 – (Conversa no intervalo de 15 min).	Liderança
10	3	Corredor	Presidente e Conselho Geral Professor	Regressa ao gabinete da direção, continua a conversa informal, dirige-se-lhe o professor responsável pela parte informática do Agrupamento e informa o diretor que o problema do servidor estava resolvido.	Verifica-se o trabalho de equipa entre a direção e o presidente do Conselho Geral.	Organização Gerir recursos
11	3	Corredor	Assistente operacional Dois alunos do 5º ano	Já perto da porta do gabinete, são interrompidos por funcionária. Conversa com dois alunos, expulsos da sala de aula, acompanhados pela funcionária.		Relações humanas Gerir alunos
12	5	Gabinete da direção	Presidente e Conselho Geral Subdiretora	Ao chegarem ao gabinete, continua a conversa a propósito da reunião do Conselho do dia anterior. Junta-se à conversa a subdiretora.		Liderança Liderança
13	24	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Presidente do Conselho Geral sai do gabinete. O diretor consulta o correio eletrónico, manda imprimir mail e telefona para funcionária da secretaria vir ao gabinete.		Liderança Liderança
14	4	Gabinete da direção	Professora	Entra no gabinete uma professora que se dirige ao diretor, sendo impercetível o que conversam.		Relações humanas Gerir pessoal
15	5		Adjunto	Adjunta fala com o diretor a propósito de uma atividade numa escola do 1º ciclo, no âmbito de projeto ligado ao ambiente.		Liderança Liderança
16	12			Após responder, escreve um ofício com caneta e papel e continua a leitura do correio eletrónico.		Organização Organização
17	4		Funcionária secretaria	Entra no gabinete a funcionária a quem solicitou que efetuasse resposta ao mail.		Organização Organização
18	18	Gabinete da direção	Assistente operacional	Entra no gabinete uma assistente operacional, devido a um problema com uma fechadura, na sala de estudo. Telefonema para assistente operacional, a solicitar a deslocação do mesmo à sala de estudo, para verificar que se passava.		Organização Gerir recursos
19	25	Corredor Sala de estudo	Assistente operacional	Encerra o correio eletrónico e sai do gabinete dirigindo-se à sala de estudo, onde se encontra com o assistente operacional que disse o material que precisava para fazer o arranjo. Deu instruções e regressa ao gabinete.	No caminho de regresso ao gabinete fez uma pausa no bar da escola.	Organização Gerir recursos
20	14	Gabinete da direção	Adjunto	Quando entra no gabinete, a solicitação do adjunto, conversa com o mesmo, a propósito de uma iniciativa promovida pela Câmara, dia 6 último e em que tinha participado alunos de um Jardim de Infância do Agrupamento. – Visionamento de fotografias.		Liderança Liderança
21	4	Gabinete da direção	Elemento da CMS	Recebe um telefonema - Conversa telefónica com elemento da CMS a propósito de uma iniciativa a promover em todas as escolas do agrupamento,		Relações externas

				para comemoração do dia da mulher.		
22	2	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura de documento que estava em cima da sua secretária, referente a ocorrência disciplinar, a qual cessou quando ouviu música no pátio da escola (tinha tocado para intervalo).	Foi deixada por professora na mesa do diretor, com a indicação a um adjunto para lhe entregar.	Relações humanas Gerir alunos
23	13	Corredor Pátio e ginásio	Segurança	Durante o intervalo circula pelo pátio onde estavam grupos de alunos a ouvir música e a confraternizar, fala com o segurança a propósito da música.	Intervalo das 11:40 às 11:50.	Relações humanas Gerir alunos
24	24	Gabinete de reuniões	Coordenadora dos diretores de turma	Regressa ao gabinete, pega no seu caderno de apontamentos e dirige-se à sala de Reuniões, onde o espera a coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo, falando-se a propósito das reuniões de avaliação de alunos do 2º período.	Reunião agendada	Organização Organização
25	9	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Regressa ao gabinete, pausa o caderno de apontamentos e faz uma análise breve de documentos que estavam em cima da sua secretária, ordena-os.		Organização Planificar
26	6	Gabinete da direção	Professoras	Chegam ao gabinete duas professoras, diretoras de turmas do 3º ciclo, questionam o diretor a propósito do efeito do número de faltas dos alunos na avaliação sumativa do 2º período.		Organização Organização
27	4	Gabinete da direção	Adjunta	Conversa com a adjunta, responsável pela informática, devido a falhas no sistema. Questiona quais os problemas no servidor.		Organização Gerir recursos
				Saiu da escola para almoçar. 251+20=271	(08:05 – 12:36)	
28	4	Gabinete da direção	Subdiretora	De regresso do almoço, (14:39) entra no gabinete da direção, cumprimenta os presentes, informa a subdiretora que vai ter reunião de avaliação interna, que tinha de ser agendada uma reunião da direção e sai.	Reunião agendada. Diretor tinha um bloco onde ia fazendo apontamentos.	Organização Planificar
29	37	Gabinete de reuniões	Professora, coordenadora da equipa de avaliação interna	Na reunião com a coordenadora da equipa de avaliação interna do Agrupamento, refere a apresentação ao Conselho geral do dia anterior e o ponto da situação do PAM (Plano de Ação de Melhoria), partindo do já desenvolvido, para o ainda a desenvolver. De registar que por várias vezes foi mencionada a necessidade de na aplicação de questionários para a autoavaliação, haver o maior envolvimento possível de todos.		Liderança Liderança
30	24	Gabinete da direção	Presidente e secretária	Quando regressa da reunião esperava-o o presidente da secretaria – Assinatura de muitos ofícios, comenta a propósito e sai do gabinete.	Embora na direção, a reunião foi numa mesa redonda situada à margem das secretárias diretor e dos adjuntos.	Organização Organização
31	32	Biblioteca	Professores	Dirige-se para a biblioteca e promove a abertura da apresentação da atividade que ia acontecer, a		Liderança Liderança

			alunos	propósito do ambiente, seguida de debate. Alude a uma exposição de árvores que ia acontecer na escola sede, assiste ao início dos trabalhos e sai.		
32	8	Gabinete da direção	Funcionária PBX	Regressa ao gabinete, solicita para o PBX, telefonema a florista para mandar fazer um ramo de flores para familiar de funcionária falecida e solicita a presença na direção, da Assistente operacional, coordenadora das assistentes.		Relações humanas Gerir relações
33	13	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Leitura e revisão do ofício de resposta a pais/encarregados de educação, que tinha solicitado à funcionária da secretaria.		Relações externas
34	11	Gabinete da direção	Coordenadora dos assistentes operacionais	Conversa com a assistente operacional para serem efetuados todos os procedimentos de simulacro, no dia seguinte (manhã e tarde). O que iria acontecer em todas as escolas do agrupamento.		Liderança Liderança /// Organização Organização
35	2	Gabinete da direção	Subdiretora e adjuntos	Quando assistente operacional sai informa os outros elementos da direção do simulacro.		Liderança Integração
36	17	Corredor e pátio	Professores Assistente Operacional Segurança Alunos	Quando ouve o toque de saída para o intervalo (16:50 às 17:00) sai do gabinete e dirige-se ao pátio, tendo percorrido os locais onde os alunos se iam concentrando, cumprimentando os adultos e observando o comportamento dos alunos, que demoraram em ir para as salas de aulas após o toque, tendo sido lembrados pelo diretor.	Tivemos conhecimento que no dia anterior, com aqueles mesmos alunos tinham acontecido alguns distúrbios.	Relações humanas Gerir alunos
37	6	Gabinete da direção	Subdiretora	Regressa ao gabinete, conversa com a subdiretora, a propósito de uma situação de indisciplina, envolvendo dois alunos problemáticos, do 6º ano de escolaridade, no dia anterior, um deles alvo da ocorrência disciplinar entregue nesse dia, no período da manhã. Refere o facto de os alunos permanecerem na escola, tardes inteiras, mas não comparecerem às aulas. Sai do gabinete.		Relações humanas Gerir alunos
38	13	Sala de professores	Professoras Assistente operacional	Dirige-se a uma máquina de café, perto da sala de profs e pede a funcionária para lhe tirar um café, entra na sala, cumprimenta os professores e senta-se perto de duas professoras com quem conversa, a beber o café.	Na sala estão cinco professores.	Relações humanas Gerir relações
39	21	Gabinete da direção	S/ interlocutor	Preenche documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora e comunicações		Relações humanas Gerir alunos
40	2	Gabinete da direção	Funcionária secretaria	Telefona (fixo) para secretaria, para funcionária vir ao gabinete.		Organização Organização
41	7	Gabinete da direção	professora	Assim que pousa o telefone, este toca e atende. Conversa telefónica com professora, a faltar ao serviço, por motivo de doença.		Relações humanas Gerir pessoal
42	18	Gabinete da direção		Continuação de preenchimento de documentos, com a utilização do computador, de instauração de procedimento disciplinar, nomeação de instrutora. Mandou imprimir docs. e assinou.		Relações humanas Gerir alunos
43	2	Gabinete da direção	Funcionária da secretaria	Entrega documentos à funcionária da secretaria que, entretanto, chegou ao gabinete e esperava, para o encaminhamento dos mesmos.		Relações externas
44	6	Gabinete da direção	S/ Interlocutor	Abre novamente o mail, vê correio eletrónico e consulta jornais on line.		Organização Organização

			or			
45	6	Gabinete direção	Assistente Operacional	Atende telefonema da empresa responsável pelas atividades de enriquecimento curricular do Agrupamento para agendamento de reunião de trabalho.		Relações externas
46	1	Gabinete da direção	Subdiretora Adjunta Adjuntas Duas professoras	Informa que vai sair e despede-se.	(14:39 - 18:30 = 3h 51 min = 231)	Relações humanas Gerir relações

GUIÃO DA ENTREVISTA

Categorias (Blocos temáticos - Objetivos)	Subcategorias (Questões)	Notas
A) Biografia profissional do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos é professor? - Que cargos de gestão teve no percurso profissional? - Há quantos anos é diretor? - Qual a área de formação, inicial e complementar? 	
B) Conhecer a perceção do diretor sobre o modo como a importância avaliação se tem vindo a refletir no trabalho quotidiano do diretor.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual considera ser a atual importância da avaliação nas políticas públicas de educação? (das escolas dos alunos dos professores? da ação do diretor) - Que evolução tem sentido (nos últimos anos como diretor) 	Muito importante, pouco... ? Com que objetivos e propósitos tem sido realizada?
	<ul style="list-style-type: none"> - Do seu ponto e vista, quais os principais propósitos / objetivos que a avaliação tem tido? 	Para a melhoria das escolas? Para competição? Para melhoria da ação dos diretores?
	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os efeitos que percebe na sua ação quotidiana o aumento da avaliação? 	Alterações na gestão? Na relação com pares?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(Tempo total: 52:24 min)

Primeiro tenho que lhe agradecer a disponibilidade que manifestou para o desenvolvimento deste estudo. (...)

Há quantos anos é professor?

Há mais ou menos trinta anos.

Esteve mesmo a dar aulas, com os meninos?

Estive alguns anos a dar aulas.

Nos órgãos de gestão? Foi sempre diretor?

Nos últimos anos fui, sempre, antes fui presidente do conselho executivo.

Mas foi coordenador de escola, de departamento?

Sim. Fui coordenador de escola, presidente da comissão instaladora, da instalação do Agrupamento, presidente da comissão organizadora da alfabetização do distrito..., presidente do conselho pedagógico.

Diretor é desde...?

Diretor sou desde 2010-2011, antes era presidente do conselho executivo.

Qual é a sua formação inicial?

Sou professor do 1º ciclo, grupo de recrutamento 110, da escola do Magistério Primário, licenciiei-me em direito, tenho complemento de formação em língua portuguesa.

E na área da gestão?

Tenho uma pós-graduação pela Universidade Católica Portuguesa e um curso do INA, nessa área.

Ao longo dos anos em que é diretor tem-lhe sido facultada formação...?

Vamos tendo formação a partir da direção regional e dos centros de formação, na área da gestão.

Esta investigação a que nos propusemos tem a ver com as políticas de avaliação no decorrer dos últimos anos: avaliação dos professores, avaliação dos alunos, ... e o que se pretende com o trabalho é conhecer a perceção do sr diretor sobre a avaliação ao longo dos anos e qual a importância que tem tido no trabalho do diretor.

O que acha acerca da importância (ou não) da avaliação nas políticas públicas?

Todas as organizações devem ser objeto da avaliação, todas, e dentro das organizações temos de avaliar todos os vários segmentos de atividades que existem nas mesmas. A organização no seu todo e os diferentes compartimentos que eventualmente façam parte dessa organização no seu todo.

Então acha importante...?

Acho extremamente importante que seja feita a avaliação porque é a partir dela que resulta o diagnóstico do que está bem e está mal. Os pontos fortes e os pontos fracos.

E o que se faz a partir dessa avaliação?

A partir dessa avaliação, tentamos aperfeiçoar os pontos fortes e ultrapassar os pontos fracos, no sentido de dotar a organização, com tudo a funcionar no seu pleno.

No seu trabalho, tem sido importante ser feita essa avaliação?

É importantíssimo porque assim temos na nossa mão um conhecimento profundo da organização onde trabalhamos, se não existisse essa avaliação não teríamos conhecimento de todos os pormenores do agrupamento de escolas.

O Senhor diretor acha que a oferta educativa é melhor ... se houver esta avaliação continuada e crescente nas políticas públicas?

Como é óbvio. Temos a noção daquilo que de facto temos nas nossas mãos, daquilo com que trabalhamos, desde os alunos, aos professores, aos assistentes operacionais, a toda a comunidade educativa.

Acha que é com o propósito de melhorar que a avaliação tem vindo crescendo nas políticas públicas?

Tem de ser, senão não faria sentido estarmos a fazer uma avaliação se o objetivo final dessa avaliação não fosse esse, no sentido de melhorar as políticas públicas, neste caso da educação.

Que repercussão tem tido nas suas práticas? O que tem melhorado nas suas práticas?

O que tem melhorado nas minhas práticas (como diretor) é continuar a tentar evoluir e acompanhar as transformações que estão a operar neste mundo global, nomeadamente na educação que é um setor extremamente sensível e determinante.

E nas suas práticas? O que tem mudado nas suas práticas, como diretor?

Nas minhas práticas vou-me adaptando ao ritmo das transformações que estão a operar na sociedade.

Mas em relação ao que é hoje a avaliação nas políticas de educação, dos alunos, dos professores, avaliação interna, externa acha que estas novas políticas... o sr diretor viveu outros tempos ...

Sim, já passámos por muitas transformações, muitas transformações, muitas mudanças, muitas reformas na área da educação e aquilo que antigamente não existia, neste momento é uma realidade prática e quando olhamos se recuamos no tempo, verificamos que antes trabalhávamos em função do dia a dia. Agora temos de ver o

passado para pôr a funcionar o presente e o futuro. O passado permite-nos refletir e queremos acima de tudo poder programar para o futuro.

É a avaliação que possibilita isso?

Sim, se verificarmos algo que não está devidamente correta e é preciso melhorar e nós a partir daí vamos fazer tudo por tudo para que a situação melhore.

Acha que há alguma centralidade da avaliação dos alunos? Que é dada mais importância à avaliação dos alunos?

A avaliação dos alunos é extremamente importante, mas tem de ser vista do ponto de vista formativo.

Nós aqui há uns tempos, a avaliação era em função do 4 e do 5, do 3 ou do 2, neste momento a transformação que tem que se dar e é urgente que isso se faça, é ter uma avaliação onde se descubra quais são as lacunas nas aprendizagens dos alunos, para que eles eventualmente possam melhorar e ultrapassar essas lacunas que têm. (8:58)

Mas não acha que a avaliação dos professores ou da escola está dependente dos resultados da avaliação dos alunos?

Está também, estará sempre presente, será em função dos resultados que... a tutela assim também o exige, mas isso também para nós não é determinante. A nós interessa-nos mais é que os alunos adquiram os conhecimentos para enfrentar o amanhã.

Acha que esse é o propósito das avaliações? Esse é o propósito do sentido das políticas de avaliação?

Não é, mas devia ser.

O que gostávamos de saber é mesmo acerca do seu trabalho. Neste momento temos a avaliação interna a avaliação externa, a autoavaliação na avaliação interna, a avaliação de alunos, a avaliação de professores, isso melhorou o seu trabalho?

Claro que melhorou. (10:17) Todos esses mecanismos de avaliação são determinantes para a melhoria do meu trabalho e da minha atividade profissional. Nesse sentido tudo o que vier no sentido de saber, de ter um conhecimento profundo da organização em que trabalhamos, no Agrupamento em que trabalhamos é determinante para a nossa ação do dia a dia.

Acha que o propósito do aumento da avaliação nas políticas públicas é esse, melhorar a organização?

Claro.

Só lhe faz sentido assim?

Nem mais.

E não potencia a competição das escolas?

Isso sim também, potencia sempre a competição, embora eu não tenho nada contra a competição, se a competição não for passar uns por cima dos outros é salutar.

Acha que as novas políticas e quando falo de novas políticas falamos de avaliação interna avaliação externa ... como estão delineadas melhoraram o seu trabalho?

Claro que melhoraram. A avaliação externa é uma visão de alguém que não trabalha dentro da escola. Vem de fora e com um conjunto de instrumentos que solicita à escola faz um relatório, que determina, quais são os pontos fortes, os pontos fracos e os pontos “assim, assim”. Produz um relatório e nós perante esse relatório tentamos melhorar as nossas “performances de trabalho, elaborando um plano de ação para melhorar as lacunas que foram detetadas pela avaliação externa.

A avaliação interna é um processo decorrente da avaliação externa porque obriga a que o Agrupamento, também ele próprio, com os seus mecanismos internos, a conhecer quais são as preocupações, constrangimentos no trabalho que eventualmente exista. E também com esse trabalho permite-nos a seguir também melhorar o funcionamento da organização em que estamos inseridos.

Nos primeiros tempos enquanto presidente da comissão instaladora e presidente do conselho executivo, não fazia também essa avaliação (interna)?

Fazíamos uma avaliação, mas não era uma avaliação tão organizada e com tanto rigor como estamos neste momento a fazer. Era um bocado mais digamos assim “a olhómetro” passo a linguagem. (13:08)

Tem achado diferenças no comportamento da Inspeção Geral da Educação? No comportamento dos inspetores. Quando digo diferenças... o sr. Diretor à pouco disse que atualmente recebia um documento em que lhe solicitavam aqueles elementos para proceder à avaliação, antes também era assim? (13:32)

Não. Tudo nas organizações vai evoluindo e neste momento acho que a Inspeção está com um trabalho mais positivo no sentido que não vem com um olhar inspetivo e vem com um olhar de observação e aconselhamento e de tentar corrigir eventuais problemas que possam surgir no âmbito da organização.

Tem sido essa a postura?

Das últimas vezes com quem temos trabalhado tem sido nessa perspetiva.

Não tem sentido nos últimos tempos, necessidade em estar mais perto dos professores, conversar sobre a temática e envolvê-los na avaliação?

Eu penso que isso faz parte da minha pessoa. Eu normalmente costumo fazer um trabalho de proximidade e tento estar sempre com os professores e tento estar sempre com os alunos e com as assistente operacionais e com os pais e encarregados de educação. Tento, dentro da medida do possível, envolver todos os segmentos desta organização, porque só assim se consegue levar a bom porto este “porta-aviões”.

Qualquer organização, seja ela qual for, se não envolver as pessoas que nela trabalham, não tem futuro. (15:20)

Pois senhor diretor, mas mais pressionado, mais avaliação quer dizer mais exigências, quer dizer que cada um dos professores nas suas funções, cada uma das pessoas desta organização, tem que dar o seu melhor para o melhor global da organização.?

Óbvio. Se houver um ... a organização cai. É necessário que todos os envolvidos sejam eles assistentes operacionais, sejam eles professores, sejam eles pais ou Encarregados

de Educação, todos têm um papel e esse papel é preponderante no funcionamento do agrupamento de escolas.

Não sei se vou concluir bem, mas... independentemente do sentido das políticas públicas de avaliação, mais ou menos exigentes, o comportamento do Sr. diretor foi sempre o mesmo, tentar o melhor para a organização, utilizou a avaliação, ou estas novas políticas, como uma melhor forma de continuar o seu trabalho, que já antes fazia?

Claro. É normal. Agente tem um resultado concreto, um relatório nas nossas mãos que nos aponta que este caminho pode não ser o mais correto, temos de inverter a nossa atitude e procurar o melhor caminho para atingir os objetivos a que nos propusemos, tendo sempre em linha de conta que os alunos são o setor mais importante desta organização.

Se lhe fizer a pergunta do seu ponto de vista quais os principais propósitos e objetivos que a avaliação tem, responder-me-á que são...?

São melhorar a organização, como objetivo de desenvolver harmoniosamente as capacidades dos nossos alunos, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista dos valores.

Os efeitos que percebe na sua ação quotidiana com este aumento da avaliação será...? As suas alterações na gestão quais foram...?

Por um lado, melhorar o sucesso escolar...

Na sua ação?

Na minha ação melhorar o trabalho a desenvolver com os alunos no sentido de serem cidadãos disponíveis para enfrentar o mundo que os rodeia.

E com os professores, seus inferiores hierárquicos, a incrementação da avaliação não alterou a sua relação com eles?

Tive sempre uma relação de proximidade. Não é por causa de haver mais ou menos avaliação. É a natureza da minha pessoa, trabalhar com todos, envolver todos. A minha disponibilidade para estar com os professores e receber da parte deles as mensagens que me querem transmitir, foi sempre de total disponibilidade.

Estas novas políticas de avaliação... não tem sentido este aumento? É que quem ouve o sr diretor falar parece que...

Há sempre uma certa pressão, a avaliação é uma realidade e uma certa pressão sobre a nossa atividade. Todos nós pretendemos o melhor para as nossas organizações e quando isso não acontece ficamos aborrecidos por não conseguir chegar aos objetivos que nos propusemos concretizar e há sempre uma carga da parte da avaliação de pressão no sentido de melhorar, para melhorar sempre o nosso dia a dia, o nosso trabalho e as nossas relações (19:40).

Estou a ouvir os senhor diretor, fiz um estudo teórico sobre avaliação e vi um crescimento manifesto nos diplomas legais a “pressionar” os profissionais de educação para a avaliação, um aumento crescente e quem ouve o sr diretor parece que não

houve este aumento. A melhoria da escola ou do trabalho dos profissionais tanto é exigido agora como era exigido antes. Este aumento parece ter tido poucos efeitos na sua ação.

Teve. Teve de ter. Se não houvesse avaliação não tinha um conhecimento tão profundo da organização. Com a avaliação eu tenho um conhecimento muito profundo da organização. Nós neste momento temos em nosso poder informação, sabemos tudo sobre a toda a orgânica, funcionamento, dificuldades, preocupações, constrangimentos que a organização tem, o que não saberíamos se não tivéssemos avaliação. (21:05)

Isso é um defeito das organizações e era um defeito das políticas deste país (21:14). Normalmente fazem-se reformas e depois não se avaliam as reformas que se fazem e está sempre a incorrer-se nos mesmos erros.

Nós só podemos partir para outras situações depois de termos avaliado o que se passou. Se correu bem ou correu mal. Não estamos aqui a mudar só por mudar.

Não sente que tenha necessidade hoje, diferente de antes, de exercer sobre os professores uma maior pressão no seu desempenho? Para melhorarem o seu desempenho...

Em todas as profissões há maus e bons profissionais. Nós temos enquanto gestores ou enquanto responsáveis por uma organização, temos é que saber motivar as pessoas para efetuarem o seu trabalho. Há menos bons, menos, menos bons ... nós temos de ter a capacidade de saber estar e liderar todos os momentos de forma a atingir os objetivos a que a organização se propôs.

Enquanto diretor também sou gestor de conflitos e tento na medida do possível equilibra a organização e modo a que se atinja o objetivo que é o desenvolvimento dos alunos que nós temos.

No seu desempenho, na sua ação, qual é a importância dos seus adjuntos? Sempre no contexto das avaliação. Não será importância, mas alteração com os seus pares (da direção), destes últimos anos?

Não se trata de haver alterações. Eu defendo lideranças transformacionais e partilhadas. É importante ter-se uma equipa de trabalho que seja coesa. Independentemente das diferenças que possam existir entre cada um de nós. Há sempre momentos em que há problemas, sempre momentos em que temos de “partir pedra” para depois termos uma atitude comum para resolver os problemas. É fundamental que haja uma articulação no trabalho, para levar a bom porto (e acho que já me estou a repetir) o trabalho que nos propusemos fazer para este agrupamento.

Falamos do grupo que trabalha consigo que o Sr. diretor diz que é coeso.

Tem de ser coeso, caso contrário se houver digamos divergências profundas e que não sejam passíveis de resolução, o trabalho não vai correr bem de certeza absoluta. Temos de caminhar todos pelo mesmo caminho.

Mas nessa relação com os seu pares, agora com estas novas políticas de avaliação, não sente necessidade ainda de uma maior coesão?

Claro, cada vez mais perante os desafios que neste momento a educação tem, cada vez tem que haver mais coesão e mais partilha de ideias e de ideais.

Quer acrescentar mais alguma coisa a este propósito Sr. diretor (espaço livre)?

É importante neste momento que as lideranças sejam elas de que ordem for, acompanhem as transformações que atualmente estão a acontecer nesta sociedade ou neste mundo global. O ritmo de trabalho é cada vez maior e nós temos de ter também, neste caso, uma disponibilidade física e anímica para enfrentar os desafios que estão pela frente. (26:06)

A educação antigamente tinha um paradigma, a educação do momento tem um outro paradigma e, portanto, nós temos de estar sempre atentos às evoluções, às transformações que se estão a operar.

Anteriormente o papel do professor era um, neste momento o papel do professor é outro e nós temos de nos adaptar a essas mesmas mudanças.

O papel do Sr. diretor também antes era um e agora é outro, ou não?

O diretor tem que acompanhar o ritmo das transformações, o diretor antes de mais é professor e, portanto, também tem que acompanhar as transformações.

Nós anteriormente os instrumentos que tínhamos eram uns agora temos outros instrumentos de aprendizagem. Se calhar daqui há quinze anos ninguém pensava que tínhamos computadores, que tínhamos tablets, que tínhamos telemóveis, que o conhecimento está em todo o lado e que os alunos, as pessoas, podem chegar com toda a facilidade ao conhecimento.

O nosso papel é sabendo que o conhecimento pode ser adquirido de determinados meios, fazer com que esse conhecimento seja canalizado no melhor sentido. Por outro lado, temos de envolver os nossos alunos no sentido da procura e dar-lhes as ferramentas para aprofundarem o conhecimento, de forma a eles serem participantes ativos e não meros espetadores do processo de aprendizagem.

Tenho achado interessante que o Sr. diretor durante a entrevista acaba sempre as respostas com os alunos, que é o propósito da educação, não é?

O Sr. diretor é líder e gestor, apesar dessa liderança transformacional (dita pelo diretor), não deixa de ser líder e gestor, fala pouco dos professores... estamos a falar de avaliação ...?

Os professores são elementos fundamentais que não está a ser reconhecido devidamente pela sociedade envolvente. É determinante no processo de aprendizagem dos alunos. Mas o professor não pode continuar a ser o professor de há dez anos atrás em que debitava matéria e os alunos eram meros espetadores, não, o professor agora também é um agente que tem de se envolver coos alunos, na procura do conhecimento.

E a avaliação dos professores, as políticas públicas de avaliação dos professores que também tem acompanhado...?

Eu acompanho isso e acho que os professores devem ser avaliados pelo mérito. Eu acho que devia ser assim. A qualidade do trabalho é que deve ser avaliada, isto para mim é um princípio (30:02). Agora também a avaliação de professores não se pode reduzir a uma menção ou a um número, é mais do que isso. Devemos valorizar o trabalho que os professores fazem em prol do sucesso educativo.

Não se sente pressionado pelas novas políticas de avaliação no seu trabalho Sr. diretor?

Mas isso sentimo-nos sempre pressionados nesse sentido.

Quando solicitam a visita à escola no âmbito da avaliação...?

As organizações têm de ser transparentes e portanto... eu sou daqueles que defende uma escola aberta. As escolas não são ilhas, não têm fronteiras físicas e devem receber toda a comunidade educativa, seja ela próxima, seja ela distante. De certo modo, temos de trabalhar com todos e saber trabalhar com todos.

Assistimos algum tempo a uma regulação burocrática em que vinham inspetores à escola e faziam a sua avaliação... davam as suas conclusões. O que há de diferente hoje, de há 10 anos atrás, ou vinte?

Primeiro a atitude dos inspetores, eles vinham com uma função inspetiva, de ver se conseguiam apanhar o erro. Nas últimas auditorias que temos tido, tem sido para verificar e aconselhar e, portanto, tentar melhorar os constrangimentos que tenham acontecido ou coisas que tenham corrido menos bem.

Não sente que a intervenção da avaliação seja no sentido de o Sr. diretor ir para um sentido e não por outro?

Pode. São uma ajuda para corrigir.

Porquê corrigir? Pode ser indicar um sentido diferente daquele que o Sr. diretor acha que deve ser?

Mas aí nós também podemos por os nossos argumentos. Já aconteceu que ... normalmente as inspeções vêm no sentido de avaliar em função dos normativos que estão criados ..., mas também já aconteceu que nós contrapusemos os nossos argumentos no sentido de que aquilo que eventualmente estávamos a afirmar seria o melhor para a organização. Não foi a primeira vez que isso me aconteceu. Trocamos argumentos de um lado e de outro para aproximar as posições.

Nunca se sentiu injustiçado?

Claro que já senti. Senti que eu estava a pensar que o caminho mais correto era aquele e a inspeção entendeu que tínhamos de infletir esse caminho. É um amargo de boca. Mas as últimas atitudes foram de disponibilidade e ainda bem que assim acontece da parte dos profissionais da inspeção geral, de disponibilidade para ajudar e não para complicar.

Mas senhor diretor percebo no seu discurso, mas não deixam de ser ...

É normal ... são os reguladores do sistema. Eles têm o papel deles e nós temos o nosso. Cada um tem o seu papel.

Chamam-se inspetores como se podiam chamar reguladores do sistema... o que estou a tentar perceber ou saber a perceção do Sr. Diretor... eles vêm regular e verificar a aplicação dos normativos nos agrupamentos, isso regula o trabalho dos profissionais o do Sr. Diretor...?

Está bem, mas por exemplo aqui há uns tempos veio aqui uma inspeção que ... nós tínhamos tomado uma medida pedagógica que contrariava o normativo e, portanto, tínhamos de alterar com o fundamento de que estávamos a contrariar esse normativo,

essa norma orientadora. Aconteceu que no ano a seguir vieram dar-nos razão, tínhamos razão em tomar aquela medida que tínhamos visto que era a melhor para os professores, para os alunos, para os encarregados de educação e para o funcionamento do agrupamento. Vieram dar-nos razão e no ano seguinte, a mesma situação já não veio regulada no normativo (que antes tínhamos “violado”).

Hoje, na sua ação, nas políticas de avaliação, não gostava de ver algo alterado? Que ache que não esteja bem ... Que o aborreça...?

O que nós achamos é que deve haver um maior aprofundamento da autonomia.

Mas também há que saber que quando a tutela nos dá autonomia, temos de saber aproveitar esse mecanismo da autonomia. Muita da autonomia que às vezes se apregoa é um pouco fictícia porque não dispomos dos meios necessários para implementar essa mesma autonomia. Mas também quando essa porta se abre temos de a saber usar. Muitas vezes gostamos de estar a ser protegidos pelo chapéu da tutela e não queremos utilizar essa autonomia.

Se há uma regulação burocrática, se vem a inspeção com questões a propósito da orientação do agrupamento, ou da ação do Sr. diretor, que vai num determinado sentido e depois tem de ir noutro sentido, naturalmente o trabalho do Sr. diretor líder vai num sentido diferente, o trabalho do Sr. diretor... Que autonomia?

Autonomia pedagógica essencialmente e também autonomia administrativa e financeira, porque sem termos os meios não podemos aprofundar a autonomia. É determinante.

Mas acho que a pouco e pouco, “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Cada vez mais as transformações que se estão a operar, tudo está em permanente transformação e indo ao encontro do papel de professor, o papel do professor aqui há uns anos atrás era um papel de solidão e neste momento o caminho aponta para uma maior partilha entre os professores. Cada um trabalhava no seu cantinho... um só por si não consegue chegar ao objetivo que se pretende é preciso um conjunto de intenções, um conjunto de pessoas a trabalhar e duas cabeças trabalham sempre melhor que uma só, para levar a um bom porto.

Quando era presidente do conselho executivo, qual é a diferença de hoje, é um órgão unipessoal, na avaliação...?

Para mim só mudou o título, porque o trabalho que eu faço é o mesmo sempre trabalhei enquanto presidente do conselho executivo ou conselho diretivo, ou presidente da comissão instaladora, (40,02) da mesma forma que trabalho enquanto diretor. Só que enquanto houvesse um problema respondiam todos, neste momento respondo eu pessoalmente, tanto do ponto de vista administrativo como do ponto de vista financeiro.

Nas situações que possam estar menos bem a responsabilidade é do diretor e não o órgão colegial. Mas isso a mim não me afetou muito porque continuo a partilhar com os meus colegas e a trabalhar com os meus colegas da mesma forma como trabalhava antes.

Sou adepto dos órgãos colegiais

Quando estudamos sobre isto, na teoria, vemos um crescendo da avaliação, uma intervenção cada vez maior da IGE, como organismo do Estado, regulador da educação. Uma intervenção nas escolas cada vez maior... cada vez mais organizada, quando olhamos para isto formalmente, pensamos que na prática há-se haver alterações significativas no modo de gestão, no modo de funcionamento da organização...

Haaa muitas mudanças... a escola e organização da escola é completamente diferente...

E no seu trabalho Sr. diretor?

No meu trabalho há muitas diferenças... deu-me mecanismos e pôs a organização a pensar de formas diferentes ...

Isso para si foi bom?

Claro que foi bom. Podemos estar mais ou menos de acordo com o papel da avaliação, mas é fundamental nas organizações, sejam elas quais forem.

Quem viu uma organização aqui há uns anos atrás e quem vê agora é completamente diferente. Senão vê a evolução disto tudo, escolas isoladas, cada escola trabalhava de costas voltadas para outra, agora trabalhas com um conjunto de escolas, organizas o trabalho num conjunto de escolas, mesmo a linguagem que se utiliza neste momento é completamente diferente daquela de há uns anos.

Mas hoje Sr. diretor, dão-lhe responsabilidades, dão-lhe autonomia, depois tem a inspeção, tem a avaliação interna, externa ...?

Mas nenhuma organização pode andar ao Deus dará. Tem que haver um mecanismo regulador, seja ele qual for. (44:00)

E daqui por dois anos, vai ter outra transformação, com a transferência de competências da tutela, uma parte significativa, para as autarquias locais. A partir de 2021, as câmaras municipais vão passar a ter um papel muito mais ativo no âmbito da educação, em particular no que diz respeito ao 2º e 3º ciclo. Vais ver muitas alterações.

E no âmbito da avaliação?

Vão haver mudanças sempre. (44:49)

Todos nos tempos de adaptar aos momentos e ao dia a dia em que vivemos.

O processo de flexibilização vai criar novos caminhos de regulação, vai alterar completamente o modo de funcionar da IGEC. Vai alterar.

O modo como se está a ver o funcionamento e este patamar de partilha e de tentar “acabar” fisicamente com os muros das salas de aula, vai alterar todo o funcionamento do sistema. (...)

Nós temos que ver aqui dois patamares. Tu tens um patamar do ensino básico que vai do pré-escolar ao 4º ano, em que a nossa avaliação era essencialmente qualitativa, enquanto a do segundo, terceiro ciclo e secundário é uma avaliação quantitativa. Isso vai ter de acabar. Nós não temos de dar um quatro, nós temos é de saber quais são as dificuldades dos garotos e apontar as dificuldades.

A avaliação qualitativa vai sobrepor-se ao outro tipo de avaliação.

Já se falou da avaliação dos professores, já se falou da avaliação dos alunos, da escola e a do diretor? Acha que vamos continuar com a avaliação interna e externa?

Vão haver alterações em relação ao conteúdo da avaliação externa e na avaliação interna, vamos também vai mudar em função dos objetivos que pretendemos para a organização.

O problema que existe neste país é que o insucesso escolar resulta do desconhecimento daquilo que se passa no interior de uma sala de aula.

Então quer dizer que é fundamental essa tal avaliação de mérito dos professores?

Não é tanto a questão da avaliação ... aqui também se incorreu no erro que a avaliação que foi proposta aqui há uns tempos atrás, foi entendida só como uma avaliação de professores “pura e dura”. Eu entendo que a palavra amaldiçoada aí, que era a supervisão, eu entendo isso mais no sentido de partilha e de troca de experiências entre todos nós para melhorar o desempenho. Isso é o que entendo. A mim não me choca nada que quem tem uma dedicação total aquilo que faz tenha outro tipo de compensações. E mal de nós se não for assim. Há quem trabalhe, dedicasse ao que está a fazer e há quem ande aí, passo a linguagem, “a pastar”.

O Senhor diretor disse que o Agrupamento era ...

Um porta aviões ...

Porquê?

Porque ... eu comparo esta como uma organização ... tem dois mil duzentos e tal alunos ... é uma organização já complexa, não é assim tão simples e tens que liderar com diferentes aspetos, por um lado tens os teus alunos, por um lado os professores, por um lado os assistentes operacionais, tens as instituições autárquicas e as autarquias e tens pais e encarregados de educação. Tens de saber ou tentar gerir da melhor forma todas estas sensibilidades.

O senhor diretor não acha que os pais são outro dos fatores de avaliação destes novos tempos?

Antigamente no agregado familiar só trabalhava um, geralmente o pai, agora trabalha o pai e a mãe. Depois a disponibilidade das famílias é cada vez menor. Saem de manhã e entram à noite em casa. Há aqui mudanças logo.

O trabalho do senhor diretor não é avaliado pelos pais?

É. Eu sou avaliado por um órgão onde estão representados os pais e encarregados de educação.

E diariamente, não é confrontado com situações que implique que o avaliem... Não está legislado nem ... Há vinte anos era assim?

Claro que não. Aqui também ocorreram mudanças.

Se quiseres clarificar mais qualquer coisa diz.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA

Categorias (Blocos temáticos)	Subcategorias (Questões)	Excertos da entrevista
A) Biografia profissional do entrevistado.	<p>Há quantos anos é professor?</p> <p>Que cargos de gestão teve no percurso profissional?</p> <p>Há quantos anos é diretor?</p> <p>Qual a área de formação, inicial e complementar?</p>	<p><i>Há mais ou menos trinta anos.</i></p> <p><i>Nos últimos anos fui sempre, antes, fui presidente do conselho executivo</i></p> <p><i>Fui coordenador de escola, presidente da comissão instaladora, da instalação do Agrupamento, presidente da comissão organizadora da alfabetização do distrito, presidente do conselho pedagógico</i></p> <p><i>Diretor sou desde 2010-2011, antes era presidente do conselho executivo</i></p> <p><i>Sou professor do 1º ciclo, grupo de recrutamento 110, da escola do Magistério Primário, licenciiei-me em direito, tenho complemento de formação em língua portuguesa</i></p> <p><i>Tenho uma pós-graduação pela Universidade Católica Portuguesa e um curso do INA, nessa área</i></p> <p><i>Vamos tendo formação a partir da direção regional e dos centros de formação, na área da gestão.</i></p>
B) Conhecer a perceção do diretor sobre o modo como a importância da avaliação se tem vindo a refletir no seu trabalho quotidiano:	<p>Qual considera ser a atual importância da avaliação nas políticas públicas de educação?</p> <p>(Das escolas, dos alunos, dos professores, da ação do diretor)</p> <p>Que evolução tem</p>	<p><i>Todas as organizações devem ser objeto da avaliação, todas, e dentro das organizações temos de avaliar todos os vários segmentos de atividades que existem nas mesmas. A organização no seu todo e os diferentes compartimentos que eventualmente façam parte dessa organização no seu todo.</i></p> <p>...</p> <p><i>Acho extremamente importante que seja feita a avaliação porque é a partir dela que resulta o diagnóstico do que está bem e está mal. Os pontos fortes e os pontos fracos.</i></p> <p><i>A partir dessa avaliação, tentamos aperfeiçoar os pontos fortes e ultrapassar os pontos fracos, no sentido de dotar a organização, com tudo a funcionar no seu pleno.</i></p> <p>...</p> <p><i>É importantíssimo porque assim podemos ter, temos na nossa mão um conhecimento profundo da organização onde trabalhamos, se não existisse essa avaliação não teríamos conhecimento de todos os pormenores do agrupamento de escolas.</i></p> <p><i>Temos a noção daquilo que de facto temos nas nossas mãos, daquilo com que trabalhamos, desde os alunos, aos professores, aos assistentes operacionais, a toda a comunidade educativa.</i></p> <p>...</p> <p><i>No meu trabalho há muitas diferenças... deu-me mecanismos e pôs a organização a pensar de formas diferentes ...</i></p> <p><i>Sim, já passámos por muitas transformações, muitas transformações, muitas mudanças, muitas reformas na área da educação e aquilo que antigamente não existia, neste momento é uma realidade prática e</i></p>

	<p>sentido (nos últimos anos como diretor)?</p>	<p><i>quando olhamos se recuamos no tempo, verificamos que antes trabalhávamos em função do dia a dia. Agora temos de ver o passado para pôr a funcionar o presente e o futuro. O passado permite-nos refletir e queremos acima de tudo poder programar para o futuro. Sim, se verificarmos algo que não está devidamente correta e é preciso melhorar e nós a partir daí vamos fazer tudo por tudo para que a situação melhore.</i></p> <p>...</p> <p><i>Teve. Teve de ter. Se não houvesse avaliação não tinha um conhecimento tão profundo da organização. Com a avaliação eu tenho um conhecimento muito profundo da organização. Nós neste momento temos em nosso poder informação, sabemos tudo sobre a toda a orgânica, funcionamento, dificuldades, preocupações, constrangimentos que a organização tem, o que não saberíamos se não tivéssemos avaliação. (21:05).</i></p> <p>...</p> <p><i>Fazíamos uma avaliação, mas não era uma avaliação tão organizada e com tanto rigor como estamos neste momento a fazer. Era um bocado mais digamos assim “a olhómetro” passo a linguagem. (13:08) (a propósito do tempo em que era presidente conselho executivo)</i></p>
	<p>Do seu ponto de vista quais são os propósitos da avaliação?</p>	<p><i>Claro que foi bom. Podemos estar mais ou menos de acordo com o papel da avaliação, mas é fundamental nas organizações, sejam elas quais forem.</i></p> <p><i>São melhorar a organização, como objetivo de desenvolver harmoniosamente as capacidades dos nossos alunos, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista dos valores.</i></p> <p>...</p> <p><i>Tem de ser, senão não faria sentido estarmos a fazer uma avaliação se o objetivo final dessa avaliação não fosse esse, no sentido de melhorar a educação (oferta educativa).</i></p> <p>...</p> <p><i>Sim também, potencia sempre a competição, embora eu não tenho nada contra a competição, se a competição não for passar uns por cima dos outros é salutar.</i></p> <p>...</p> <p><i>Claro. É normal. Agente tem um resultado concreto, um relatório nas nossas mãos que nos aponta que este caminho pode não ser o mais correto, temos de inverter a nossa atitude e procurar o melhor caminho para atingir os objetivos a que nos propusemos, tendo sempre em linha de conta que os alunos são o setor mais importante desta organização.</i></p> <p>...</p> <p><i>Claro que melhoraram. A avaliação externa é uma visão de alguém que não trabalha dentro da escola. Vem de fora e com um conjunto de instrumentos que solicita à escola faz um relatório, que determina, quais são os pontos fortes, os pontos fracos e os pontos “assim assim”. Produz um relatório e nós perante esse relatório tentamos melhorar as nossas “performances de trabalho, elaborando um plano de ação para melhorar as lacunas que foram detetadas pela avaliação externa.</i></p> <p><i>A avaliação interna é um processo decorrente da avaliação externa porque obriga a que o Agrupamento, também ele próprio, com os seus mecanismos internos, a conhecer quais são as preocupações, constrangimentos no trabalho que eventualmente exista. E também com esse trabalho permite-nos a seguir também melhorar o funcionamento da organização em que estamos inseridos.</i></p> <p>...</p> <p><i>Claro que melhorou, todos esses mecanismos de avaliação são</i></p>

	<p><i>determinantes para a melhoria do meu trabalho e da minha atividade profissional. Nesse sentido tudo o que vier no sentido de saber, de ter um conhecimento profundo da organização em que trabalhamos, no Agrupamento em que trabalhamos é determinante para a nossa ação do dia a dia.</i></p> <p><i>O que tem melhorado nas minhas práticas (como diretor) é continuar a tentar evoluir e acompanhar as transformações que estão a operar neste mundo global, nomeadamente na educação que é um setor extremamente sensível e determinante.</i></p> <p><i>Nas minhas práticas vou-me adaptando ao ritmo das transformações que estão a operar na sociedade.</i></p> <p><i>O que nós achamos é que deve haver um maior aprofundamento da autonomia.</i></p> <p><i>Mas também há que saber que quando a tutela nos dá autonomia, temos de saber aproveitar esse mecanismo da autonomia. Muita da autonomia que às vezes se apregoa é um pouco fictícia porque não dispomos dos meios necessários para implementar essa mesma autonomia. Mas também quando essa porta se abre temos de a saber usar. Muitas vezes gostamos de estar a ser protegidos pelo chapéu da tutela e não queremos utilizar essa autonomia.</i></p> <p><i>Autonomia pedagógica essencialmente e também autonomia administrativa e financeira, porque sem termos os meios não podemos aprofundar a autonomia. É determinante.</i></p>
<p>Quais os efeitos que percebe na sua ação quotidiana no aumento da avaliação?</p>	<p><i>Mas isso sentimo-nos sempre pressionados nesse sentido. (A propósito de se sentir pressionado pelas novas políticas de avaliação no trabalho do diretor).</i></p> <p>...</p> <p><i>Há sempre uma certa pressão, a avaliação é uma realidade e uma certa pressão sobre a nossa atividade. Todos nós pretendemos o melhor para as nossas organizações e quando isso não acontece ficamos aborrecidos por não conseguir chegar aos objetivos que nos propusemos concretizar e há sempre uma carga da parte da avaliação de pressão no sentido de melhorar, para melhorar sempre o nosso dia a dia, o nosso trabalho e as nossas relações.</i></p> <p>...</p> <p><i>Não se trata de haver alterações. Eu defendo lideranças transformacionais e partilhadas. É importante ter-se uma equipa de trabalho que seja coesa. Independentemente das diferenças que possam existir entre cada um de nós. (...) É fundamental que haja uma articulação no trabalho, para levar a bom porto o trabalho que nos propusemos fazer para este agrupamento. (Alterações com os pares)</i></p> <p><i>É importante neste momento que as lideranças sejam elas de que ordem for, acompanhem as transformações que atualmente estão a acontecer nesta sociedade ou neste mundo global. O ritmo de trabalho é cada vez maior e nós temos de ter também, neste caso, uma disponibilidade física e anímica para enfrentar os desafios que estão pela frente. (26:06)</i></p> <p>...</p> <p><i>Para mim só mudou o título, porque o trabalho que eu faço é o mesmo, sempre trabalhei enquanto presidente do conselho executivo ou conselho diretivo, ou presidente da comissão instaladora, (40,02) da mesma forma que trabalho enquanto diretor. Só que enquanto houvesse um problema respondiam todos, neste momento respondo eu pessoalmente, tanto do ponto de vista administrativo como do ponto de vista financeiro.</i></p> <p><i>Nas situações que possam estar menos bem a responsabilidade é do</i></p>

	<p><i>diretor e não o órgão colegial. Mas isso a mim não me afetou muito porque continuo a partilhar com os meus colegas e a trabalhar com os meus colegas da mesma forma como trabalhava antes. Sou adepto dos órgãos colegiais.</i></p> <p>...</p> <p><i>Eu normalmente costumo fazer um trabalho de proximidade e tento estar sempre com os professores e tento estar sempre com os alunos e com as assistente operacionais e com os pais e encarregados de educação. Tento, dentro da medida do possível, envolver todos os segmentos desta organização, porque só assim se consegue levar a bom porto este “porta-aviões”.</i></p> <p><i>Qualquer organização, seja ela qual for, se não envolver as pessoas que nela trabalham, não tem futuro. (15:20)</i></p> <p><i>Óbvio. Se houver um ... a organização cai. É necessário que todos os envolvidos sejam eles assistentes operacionais, sejam eles professores, sejam eles pais ou Encarregados de Educação, todos têm um papel e esse papel é preponderante no funcionamento do agrupamento de escolas. (a propósito das maiores exigências exigir mais de todos...)</i></p> <p>...</p> <p><i>Tive sempre uma relação de proximidade. Não é por causa de haver mais ou menos avaliação. É a natureza da minha pessoa, trabalhar com todos, envolver todos. A minha disponibilidade para estar com os professores e receber da parte deles as mensagens que me querem transmitir, foi sempre de total disponibilidade.</i></p> <p><i>Em todas as profissões há maus e bons profissionais. Nós temos enquanto gestores ou enquanto responsáveis por uma organização, temos é que saber motivar as pessoas para efetuarem o seu trabalho. Há menos bons, menos, menos bons ... nós temos de ter a capacidade de saber estar e liderar todos os momentos de forma a atingir os objetivos a que a organização se propôs.</i></p> <p><i>Enquanto diretor também sou gestor de conflitos e tento na medida do possível equilibra a organização e modo a que se atinja o objetivo que é o desenvolvimento dos alunos que nós temos. (a propósito de exercer ou não mais pressão para mais resultados ...)</i></p> <p><i>Anteriormente o papel do professor era um, neste momento o papel do professor é outro e nós temos de nos adaptar a essas mesmas mudanças.</i></p> <p><i>Claro, cada vez mais perante os desafios que neste momento a educação tem, cada vez tem que haver mais coesão e mais partilha de ideias e de ideias.</i></p>
--	--