

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A Implementação do Projeto Educativo através da Ação de Dois
Departamentos Curriculares de um Agrupamento de Escolas**

Um estudo de avaliação

Maria João Pires Mendes

(Dissertação)

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização: Avaliação em Educação

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**A Implementação do Projeto Educativo através da Ação de Dois
Departamentos Curriculares de um Agrupamento de Escolas
Um estudo de avaliação**

Maria João Pires Mendes

**Dissertação orientada pela
Prof.^a Doutora Ana Paula Curado**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2014

A inquietação move-nos na procura

do que julgamos querer saber...

“Porquê, não sei,

Mas sei

É que não sei ainda

(...)

Porquê, não sei

Mas sei

Que essa coisa é que é linda.”

(poema de José Mário Branco-1982)

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Ana Paula Curado, minha orientadora, pela disponibilidade em acompanhar este percurso de investigação com as suas observações e considerações que oportunamente permitiram o desenvolvimento e a concretização do mesmo. A sua assertividade e compreensão revelaram-se fundamentais para a construção de um clima favorável, que desvanece angústias e tensões sempre presentes num percurso *para o saber*.

Aos meus professores da área de especialização *Avaliação em Educação* pelos contributos essenciais que fundamentam um caminho em *desenvolvimento*.

Aos meus professores da área de especialização *Ética e Política* da FLUL e em especial ao professor doutor Manuel José do Carmo Ferreira que se constituirá sempre como uma referência nos diferentes contextos em que me situe.

Aos meus colegas e amigos do Agrupamento de escolas onde leciono que, nestes dias em mudança, e quando se desenha um novo modo de conceber a profissão com contornos ainda por delinear, revelam o seu contínuo empenho e dedicação ao ensino e à educação, no trabalho diário com os seus alunos. Pela dificuldade de uma função de quem tenta orientar neste caminho sinuoso, o meu apreço à Diretora do Agrupamento que exerce, reconhecidamente, uma difícil tarefa, procurando salvaguardar a inovação e a investigação, no cumprimento do seu projeto de intervenção.

Às minhas amigas Madalena Cruz e Cecília Abreu, e em especial num momento difícil para a minha querida Luísa Carlos, por muitas razões e emoções...

À minha querida família. À minha mãe pelo incentivo e confiança, ao meu pai pela presença protetora no meu pensamento. Ao António Cruz pelo amor e dedicação, e pelo especial cuidado para com os nossos filhos. À Joana M. Cruz e ao João António M. Cruz pelo empenho, responsabilidade e paixão que colocam nas suas vidas... e que serão sempre o meu grande alento...

RESUMO

Este estudo tem como tema a implementação do projeto educativo através da ação de dois departamentos curriculares de um agrupamento de escolas, partindo do pressuposto legal da *obrigatoriedade* e do *desenvolvimento em permanência da autoavaliação* a realizar por cada escola ou agrupamento de escolas. A autoavaliação dos departamentos assenta no grau de concretização do projeto educativo, tendo este estudo como questão de avaliação o modo *Como se define a relação entre a ação dos departamentos curriculares alfa e beta e as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA*.

A contextualização teórico-conceptual dos objetos em avaliação que antecede a apresentação dos pressupostos metodológicos contribui para a construção de um quadro facilitador da análise e interpretação de dados. E não possui a pretensão de proceder a um levantamento exaustivo dos temas em questão. Os temas são: a compreensão da escola/agrupamento como organização; a fundamentação legal do PEA e das funções da coordenação dos DC; as tipologias da flexibilidade e os saberes profissionais requeridos pela profissionalidade; os contributos das abordagens avaliativas e a relação com a teoria do programa, e as questões éticas pressupostas.

Neste estudo de avaliação realiza-se um percurso que fundamenta sugestões e recomendações, identifica lacunas e elementos facilitadores, e apresenta pontos a melhorar, no que se refere à função de coordenador de DC e aos contributos para a prossecução dos objetivos do PEA, a partir de uma metodologia qualitativa de cariz descritivo-interpretativo.

O inquérito por entrevista possibilitou aceder às perceções das coordenadoras dos DC visados e da diretora do agrupamento, bem como a análise de documentos do agrupamento e as observações no contexto permitiram obter informação relevante atendendo ao enfoque dos três objetos de avaliação e respetivas dimensões: *dinâmica e clima organizacionais*, e a *relação entre plano de ação, implementação e avaliação nos dois DC*.

Palavras-chave: Avaliação de programas, Departamentos Curriculares, Dinâmica organizacional, Projeto Educativo.

ABSTRACT

The purpose of this study is the implementation of the educational project through the actuation of two curricular school grouping departments, which came from a legal assumption of obligation and development of a continuous self-assessment to be executed by each school or school grouping. The departments' self-assessment is based on the level of achievement of the educational project and this study has the following question of assessment: *How the relation between the actuation of curricular departments alpha and beta and the priority areas/ strategic objectives of EPG (Educational Project Grouping) can be defined.*

The theoretical and conceptual context of the objects under assessment precedes the presentation of methodological assumptions and demands the development of a guiding chart for the analysis and interpretation of data. And have no pretention on an extensive survey of the involved issues. The subjects are: understanding of the school/school group as an organization, legal assumption of EPG and the functions of CD (Curricular Department)'s coordination, typologies of reflexivity and professional knowledge required by *professionality*, the contribution of assessment approach and its relation with the theory of program and ethical questions.

In the evaluation study, a pathway that underlies suggestions and recommendations identifies gaps and enablers and presents issues to improve referring to the function of a CD coordinator and to the contributions to the pursuit of EPG objectives was outlined, from a qualitative methodology with a descriptive-interpretive nature.

The interviews allowed the access to perceptions of the targeted CD coordinators and the school grouping director as well as the analysis of school grouping documents and the context observation allowed to obtain relevant information focusing the 3 objects of assessment and respective dimensions: organizational dynamics and environment and the relation between the actuation plane, implementation and assessment on both CD.

Keywords: Program Evaluation, Curricular Department, Organizational dynamic, Educative Project.

ÍNDICE DE SIGLAS

- ADD – Avaliação do Desempenho Docente
- AI – Avaliação Interna (autoavaliação da organização)
- ASE – Ação Social Escolar
- CD – Coordenador de Departamento
- DC – Departamento Curricular
- EB1 – Escola Básica de 1.º Ciclo
- EE – Encarregados de Educação
- EPG – Educational Project Grouping
- GAI – Gabinete de Avaliação Interna
- IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- JI – Jardim de Infância
- LMICs – Low and Middle Income Countries
- MEC – Ministério da Educação e Ciência
- MISI – Missão para o Sistema de Informação do ME
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PAA – Plano Anual de Ação e/ou Plano Anual de Atividades
- PBL – Problem-Based Learning
- PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
- RI – Regulamento Interno
- STEP – Stanford Teacher Education Program
- SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats
- TBE – Theory-Based Evaluation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Siglas	ix
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Gráficos.....	xv
Índice de Tabelas.....	xvii
Índice de Figuras	xix
Índice de Apêndices.....	xxi
Índice de Anexos	xxiii
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. O Problema em Estudo.....	4
1.2. A Escolha do Tema	6
1.3. A Matriz de Avaliação	9
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	13
2.1. A Escola e a Organização para a Ação	14
2.1.1. A Escola como Organização – e os processos em conflito	14
2.1.2. As Organizações e a Ação.....	16
2.1.3. Dinâmica e Clima Organizacional.....	18
2.2. O Projeto Educativo e a Coordenação dos DC – fundamentação legal	19
2.2.1. O Projeto Educativo e a Autonomia	20
2.2.2. A Coordenação do Departamento Curricular	25
2.3. Reflexividade e Representações da Prática Docente	29
2.3.1. A Prática Reflexiva e os “Saberes Profissionais”	30
2.3.2. A Supervisão, a Colaboração, a Avaliação e os Contextos.....	33
2.3.3. A Identidade Profissional e as “Novas Profissionalidades”	38
2.4. A Avaliação de Programas	40
2.4.1. Da Teoria do Programa à Avaliação do Programa	41
2.4.2. Investigação/Avaliação	44

2.4.3. Abordagens avaliativas	50
2.4.4. A avaliação, a avaliação interna e a ética	56
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	61
3.1. Pressupostos metodológicos	61
3.1.1. Os métodos e as técnicas	64
3.1.2. Tratamento e análise de dados	70
3.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados	72
3.2.1. Caracterização do Contexto Escolar	74
3.2.2. Caracterização da População Escolar do Agrupamento	76
3.2.3. O Programa do Agrupamento de Escolas <i>Zeta</i> (PEA)	79
3.2.4. A Diretora de Agrupamento	82
3.2.5. Os Departamentos Curriculares <i>Alfa</i> e <i>Beta</i>	87
3.2.6. Os Coordenadores de Departamento Curricular <i>Alfa</i> e <i>Beta</i>	91
3.2.7. A Ação dos DC <i>Alfa</i> e <i>Beta</i>	98
CAPÍTULO 4. CONCLUSÕES E REFLEXÕES	109
4.1. Dinâmica Organizacional	109
4.2. Clima Organizacional	111
4.3. A Relação entre os planos de ação, a sua implementação e avaliação	112
4.4. Das Limitações do Estudo às Sugestões para Estudos Futuros	114
CAPÍTULO 5. REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	131
ANEXOS	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro N.º	Legenda	Página
1.	Matriz de avaliação: dimensão formal	9
2.	Matriz de avaliação: conteúdo	11
3.	Os Objetos de Avaliação e as suas Dimensões	12
4.	Matriz de avaliação (objeto, dimensões, questão e subquestões de avaliação)	63
5.	Técnicas de recolha de dados e Fontes de Informação	67
6.	Distribuição do Sistema de Categorias pelos Blocos temáticos	72-73
7.	N.º de discentes por ciclo, e por modalidade de ensino ano de ensino	76
8.	Relação entre a idade dos docentes do Agrupamento e o tempo de serviço	79
9.	Dinâmica Organizacional dos DC	82
10.	Identificação das <i>melhores práticas</i> na coordenação	83
11.	Verificação do Impacto da Avaliação Interna	84
12.	Os escalões etários dos docentes do DC <i>Alfa</i>	88
13.	Os escalões etários dos docentes do DC <i>Beta</i>	88
14.	Situação Profissional dos docentes do DC <i>Alfa</i>	88
15.	Situação Profissional dos docentes do DC <i>Beta</i>	88
16.	Distribuição dos docentes do DC <i>Alfa</i> pelos Escalões Profissionais	89
17.	Distribuição dos docentes do DC <i>Beta</i> pelos Escalões Profissionais	89

18.	Experiência profissional: DC <i>Alfa</i>	92
19.	Experiência profissional: DC <i>Beta</i>	92
20.	Competências do Coordenador de DC e/ou de GD (Departamento <i>Alfa</i>)	93
21.	Competências do Coordenador de DC e/ou de GD (Departamento <i>Beta</i>)	94
22.	Identificação de características do Coordenador de DC e/ou Grupo Disciplinar (Departamento <i>Beta</i>)	95
23.	Representação do conceito de supervisão (Coordenadora do DC <i>Alfa</i>)	96
24.	Representação do conceito de supervisão (Coordenadora do DC <i>Beta</i>)	97
25.	Caraterização das reuniões do DC <i>Alfa</i>	98
26.	Caraterização das reuniões do DC <i>Beta</i>	99
27.	O DC <i>Alfa</i> (<i>Impacto do PEA e Plano de ação</i>)	106
28.	O DC <i>Beta</i> (<i>Impacto do PEA e Plano de ação</i>)	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N.º	Legenda	Página
1.	Habilitações Académicas de Pais e Encarregados de educação dos alunos do Agrupamento	77
2.	Número de não docentes por Categoria Profissional	78
3.	Escalões etários dos docentes do Agrupamento	79
4.	Tempo de serviço dos docentes do Agrupamento	79
5.	Frequência de <i>ações</i> presentes nas estruturas educativas	86
6.	Frequência dos <i>termos</i> usados	87
7.	Percentagem dos docentes do DC <i>Alfa</i> pelos Escalões Profissionais	89
8.	Percentagem dos docentes do DC <i>Beta</i> pelos Escalões Profissionais	89
9.	Frequência de atitudes e comportamentos percecionados pela coordenadora do DC <i>Beta</i>	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela N.º	Legenda	Página
1.	Percentagens referentes aos docentes do DC <i>Alfa</i>	90
2.	Percentagens referentes aos docentes do DC <i>Beta</i>	90
3.	Apresentação do número de ações/atividades do DC <i>Alfa</i> , distribuídas pelos objetivos estratégicos do PEA	103
4.	Apresentação do número de ações/atividades do DC <i>Beta</i> , distribuídas pelos objetivos estratégicos do PEA	103
5.	Tipologia das Atividades/Ações do DC <i>Alfa</i>	105
6.	Tipologia das Atividades/Ações do DC <i>Beta</i>	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N.º	Legenda	Página
1.	Enquadramento conceptual da ação do DC	5
2.	A Árvore das teorias de Avaliação	54
3.	A Estrutura do PEA	80
4.	Dimensão procedimental do PEA	81

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice N.º	Legenda	Página
1	Cronograma das Atividades de Avaliação	132
2	Guião das Entrevistas realizadas às Coordenadoras dos Departamentos <i>Alfa e Beta</i>	133
3	Distribuição das categorias pelos temas das Entrevistas realizadas às Coordenadores dos DC <i>Alfa e Beta</i>	136
4	Guião da Entrevista à Diretora do Agrupamento <i>Zeta</i>	137
5	Distribuição das categorias pelos temas da Entrevista realizada à Diretora de Agrupamento <i>Zeta</i> .	139

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N.º	Legenda	Página
1	Consentimento Informado	143
2	Organograma do Agrupamento <i>Zeta</i>	145
3	Apresentação dos <i>objetivos operacionais</i> referentes aos <i>objetivos estratégicos</i> do PEA <i>Zeta</i>	146
4	Modelo Lógico do Projeto Educativo do Agrupamento <i>Zeta</i>	147
5	Caraterização das Freguesias que integram as escolas do Agrupamento	148
6	Caraterização das Escolas que integram o Agrupamento	149
7	Distribuição do n.º de alunos beneficiários de ASE/ Escalões de Abono de família	150
8	Protocolo de análise da Entrevista à Coordenadora do DC <i>Alfa</i>	151
9	Protocolo de análise da Entrevista à Coordenadora do DC <i>Beta</i>	161
10	Protocolo de análise da Entrevista à Diretora do Agrupamento <i>Zeta</i>	172

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo de avaliação tem como ponto de partida os objetivos estratégicos e/ou áreas de intervenção que o Projeto Educativo de um Agrupamento (PEA) possui na mira de um futuro desejado, e o modo como as suas estruturas de orientação educativa, a saber, dois departamentos curriculares no exercício das suas competências respondem através dos planos de ação, procedimentos implementados, e respetiva avaliação.

O estudo tem como referência temporal o ano letivo de 2013/2014, e como contexto um agrupamento vertical de escolas a sul do Tejo, o qual se encontra aqui designado por *Zeta*, e cuja composição dos departamentos curriculares em análise/avaliação comporta grupos disciplinares que têm representação do 1.º, 2.º, 3.º ciclos, e ensino secundário.

A avaliação aqui suposta incide no modo como os coordenadores de dois departamentos curriculares interpretam o PEA e a realidade sobre a qual agem (dimensão pedagógico-científica e organizacional), comunicam, articulam, e envolvem os elementos do departamento curricular no processo de planificação, implementação e avaliação dos problemas identificados, e das estratégias de melhoria desencadeadas.

O enfoque avaliativo recai sobre a dinâmica organizacional implementada pelos DC na efetivação de processos e resultados, e atendendo à concretização das áreas de intervenção prioritária do PEA; o Clima organizacional e o ambiente de trabalho vivenciado por estes atores; e a relação de adequação entre os planos de ação, a sua implementação e avaliação, no âmbito dos dois DC designados no estudo por *Alfa* e *Beta*.

A dinâmica organizacional dos departamentos curriculares supõe uma metodologia de trabalho estratégica e desenvolvimentista que requer habilidades concetuais/cognitivas, técnicas e pessoais, tradutoras de uma relação entre uma visão sistémica e uma visão analítica. A dinâmica organizacional constitui-se, simultaneamente, como causa e consequência do clima organizacional que cada DC constrói, estando na origem de expectativas e motivações que dirigem atitudes e comportamentos.

Reconhecidamente, a autoavaliação da escola como organização educativa parece na última década ter merecido uma atenção especial das decisões políticas em Portugal, e da investigação académica produzida, verificando-se uma tendência para acompanhar os desafios que emergem de um enquadramento internacional. Este enfoque coloca à escola, e aos seus atores em particular, novos desafios nem sempre entendidos como *janelas de oportunidade*, e antes interpretados como *focos de vigilância* perante práticas e representações decorrentes do exercício da docência.

Os desafios da competitividade e a melhoria do desempenho que são exigidos à escola, a par de dificuldades estruturais e de uma pressão externa para a prestação de contas, poderão estar na origem do que se designa por *hipocrisia organizada*. A *inconsistência dos projetos*; o *artificialismo dos relatórios de avaliação*, a *encenação para as visitas da inspeção*; a *ilusão da meritocracia na avaliação das aprendizagens* (Costa, 2009), revelam uma ilusão que se constrói intencionalmente para criar uma imagem da organização consentânea aos requisitos de uma escola de qualidade, que assenta em estratégias de implementação e monitorização de processos e resultados.

A metáfora da *hipocrisia*, que Brunsson (2006) destacou, e que Costa (2009) sublinha, resulta do modo encontrado pela cultura ocidental, e nas diferentes expressões que uma organização pode adotar, em presumir que os seus atores estão unidos e são coerentes, e de que as organizações são compostas por estruturas coordenadas capazes de falar, decidir e agir através de pessoas que controlam as suas ações.

Ora, é neste enquadramento que atinge o comportamento das organizações, e que tem na escola um dos seus exemplos sociais, que se procura identificar e interpretar o nó górdio que nelas se tece resultante do hiato entre o que se idealiza, projeta e implementa. Para tal, propomos apresentar um enquadramento conceptual que fundamente e justifique a identificação de evidências que possam aferir o valor do desempenho dos DC e das suas dinâmicas que, de acordo com um plano estratégico, contribuem para a melhoria e, correlativamente, para o desenvolvimento, certificação e credibilidade (*accountability*) da organização escolar.

Nesta procura de uma representação configuradora de sentido, consideramos ser fundamental compreender:

- A *Escola como Organização*, e como nela se desenham modos de agir e pensar que dificultam ou favorecem finalidades mais ou menos conscientes;
- O *Projeto Educativo* que identifica, promove e orienta um contexto ecológico na missão que traçou (Costa 2004, p. 88 e segs); e as estruturas intermédias, os *departamentos curriculares*, que ao nível das lideranças intermédias, interpretam e operacionalizam essa missão;
- A representação que os docentes têm das suas práticas, nomeadamente, ao nível dos “*saberes profissionais*” decorrentes da função de coordenação, e respetiva *reflexividade* sobre comportamentos e atitudes que supõem uma efetiva intervenção na escola;
- Para além do afirmado, o enquadramento conceptual do estudo proposto deverá igualmente remeter para a *avaliação de programas*, e o diálogo entre as abordagens e/ou aproximações que os autores comportam no terreno avaliativo, não descurando as vicissitudes inerentes ao funcionamento da avaliação interna e/ou *autoavaliação de escolas*, e as *questões éticas* inerente a todo o procedimento avaliativo.

O tema do presente estudo ao situar-se na ação protagonizada por dois DC na procura do sucesso escolar, assenta numa metodologia de natureza qualitativa de índole descritiva-interpretativa que se pretende fidedigna e tradutora da realidade a representar. Os objetos de avaliação e as suas componentes dão lugar à recolha de informação privilegiada, a partir da qual se identificam categorias e subcategorias que traduzem um modelo de compreensão e, simultaneamente, sustentam a interpretação/valoração do presente estudo. As técnicas de recolha de informação recaem sobre os inquéritos por entrevista, a observação e a recolha documental (Tuckman, 2002; Ketele & Roegiers, 1999; Coutinho, 2011).

A análise documental permite o contacto com um conjunto de evidências, sendo relevante a análise do PEA, relatórios produzidos pela equipa de Avaliação, planos de ação, relatórios de autoavaliação produzidos pelos dois DC, e observações de registo de padrões de comportamento, e atitudes (Bardin, 2013; Bogdan & Biklen, 1994). A análise das entrevistas realizadas às coordenadoras do DC *Alfa* e *Beta* e à diretora do agrupamento possibilita aceder às ações e perceções sobre a dinâmica e clima organizacionais, o que se pensa poderem traduzir o mais fielmente possível o contexto em que se integram.

1.1. O PROBLEMA EM ESTUDO

A organização das escolas dispõe de instrumentos de planeamento e gestão, nos quais se insere o PEA, que deverão clarificar e comunicar a missão, e os objetivos estratégicos, bem como agilizar a concretização de princípios, valores e metas através das diferentes competências dos seus órgãos, sendo suposto que o faça no *exercício da autonomia pedagógica e organizativa*, tal como se encontra conferido pelo regime jurídico (cf. Despacho Normativo n.º 13.º-A/2012 de 5 de junho).

O problema que se enuncia como objeto de estudo emerge do afirmado, ao remeter para as respostas que dois DC, aqui designados por *Alfa* e *Beta*, apresentam na contribuição para a implementação do PEA. Neste estudo de avaliação descreve-se como estas estruturas educativas a partir da interpretação das áreas de intervenção prioritárias do PEA estruturam o seu plano de ação, e que relações estabelecem entre processos e resultados através da implementação e avaliação.

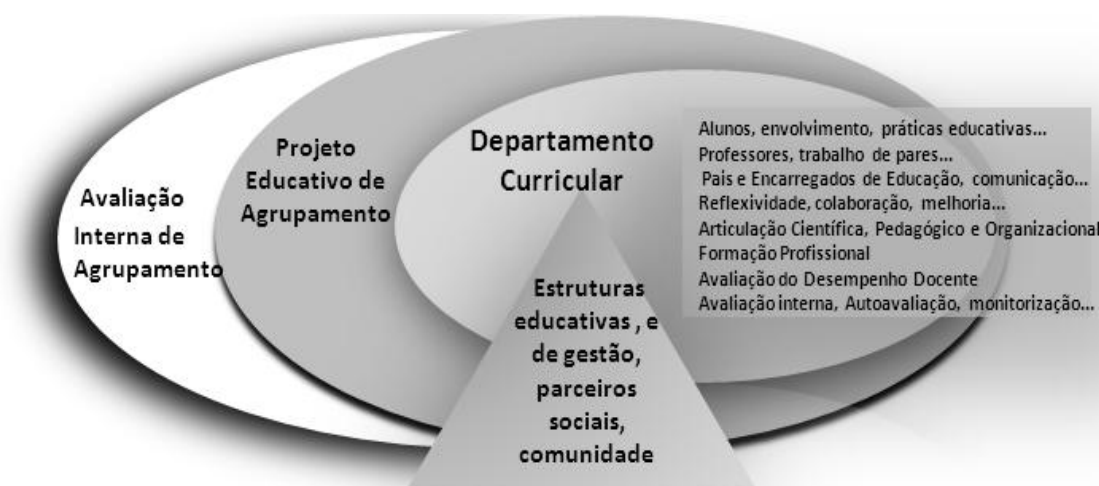
As três entrevistas foram áudio-gravadas, com consentimento prévio, transcritas e posteriormente validadas com leitura e concordância do afirmado pelos entrevistados. As entrevistas caracterizam-se como semiestructuras existindo um guião prévio que orientou e permitiu uma sistematização e consistência na obtenção dos dados. O guião das entrevistas às coordenadoras de DC (apêndice 2), e à diretora (apêndice 4), bem como a análise documental que recaiu sobre o PEA, os planos de ação, e relatórios dos DC e equipa de avaliação, resultaram da aplicação e aprovação de um consentimento informado (ver anexo 1), e foram dirigidas pela matriz e respetivas questões de avaliação.

Assim, a questão que nos direciona move-nos não somente para a ação dos DC *alfa* e *beta*, mas igualmente para as perceções da prática docente que se encontram subjacentes à metodologia de trabalho, à qualidade da inter-relação entre pares, ao grau de satisfação obtido, ou às expetativas suscitadas entre o que se idealiza e o que se realiza expressas pelos coordenadores do DC.

Uma identificação dos mecanismos de conceção, implementação, e regulação de práticas e procedimentos desencadeada pelos DC citados exige um enquadramento que torne visível essa ação. A Figura 1 procura evidenciar o contexto de atuação dos DC através da identificação das funções científico-pedagógica de preparação do trabalho em

sala de aula, bem como organizacional no que se refere ao modo como se envolve, articula e coopera com outros agentes do contexto escolar, e a partir da sua estrutura educativa, na concretização daquela que será a sua 1.^a prioridade tradutora da qualidade da organização: o sucesso educativo dos alunos na sua dimensão académica e social.

Figura 1: Enquadramento conceptual da ação do Departamento Curricular



Este estudo de avaliação tem igualmente uma dimensão performativa que aponta para a reflexão com vista à discussão e tomada de decisões necessárias no âmbito do agrupamento de escolas *Zeta*, visando:

1. Melhorar a qualidade do ensino no agrupamento.
2. Rendibilizar os recursos existentes, humanos e materiais, mas igualmente financeiros ao procurar contribuir para a identificação do perfil do coordenador de uma estrutura intermédia (no caso coordenador de DC e de grupo disciplinar).
3. Contribuir para a regulação da organização e o funcionamento dos DC.
4. Proporcionar a reflexividade sobre o exercício da prática docente, e sobre os diferentes saberes profissionais emergentes.
5. Contribuir para o desenvolvimento e a tomada de decisão das estruturas educativas intermédias, departamentos curriculares, e órgãos executivos.

6. Repensar o PEA a partir dos pressupostos de uma avaliação educacional ao nível da avaliação de programas nas suas múltiplas abordagens (e.g. uma *avaliação respondente* que ao aceder aos propósitos do programa, procura identificar as interpretações e atividades dos envolvidos - Guba & Lincoln, 1989; Stake, 2006;).

7. Redimensionar a avaliação interna, enquanto autoavaliação de escolas/agrupamento, ao nível da avaliação de programas.

1.2. A ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema ao incidir sobre implementação do projeto educativo através da análise da ação de dois DC enquadra-se na necessidade de conferir intencionalidade às práticas educativas num sentido comum: promover o sucesso educativo e, de um modo correlativo, monitorizar processos e percursos, contribuindo para a autoavaliação da escola/agrupamento.

A avaliação interna, enquanto autoavaliação do funcionamento da escola/agrupamento como estrutura pedagógica-curricular e organizacional a levar a cabo por todos os seus elementos no âmbito das suas funções, legitima-se na necessidade de assegurar qualidade na concretização da missão delineada.

Essa qualidade só poderá ser assegurada a partir de uma intencionalidade e fundamentação das práticas educativas científico-pedagógicas e organizativas, e de uma sistematização da informação que assenta no tratamento e divulgação dos seus resultados. Sendo este o percurso de uma *compreensão para a ação* possuiu um cariz emancipatório no sentido em que assume a capacidade para identificar desvios, inadequações e desregulações, e propor de um modo concertado, através dos seus agentes, estratégias de melhoria.

Pretender fazer coincidir a avaliação interna de escola/agrupamento como uma real autoavaliação significa a assunção de responsabilidades e compromissos de todos os intervenientes ao nível dos seus processos e resultados, numa perspetiva holística, mas igualmente ao nível do trabalho desenvolvido pelas suas estruturas educativas intermédias. Este estudo de avaliação ao colocar o enfoque em dois DC pretende ser a expressão dessa aproximação, porque a meta-avaliação a desencadear por uma equipa de avaliação não deverá ser entendida como heteroavaliação, mas como uma

autoavaliação no estrito sentido em que os intervenientes do processo legitimam esta rede de sentido com a intencionalidade, coerência e fundamentação das suas propostas e dos seus impactos.

A autoavaliação exige requisitos como os da reflexividade e transversalidade, reflexividade no sentido dialético conferido por Kemmis (1998) de desdobramento sobre a ação, objeto de planificação, e disponibilidade para a observação e análise crítica dos pontos fracos e fortes dirigindo o próximo ciclo para a melhoria; transversalidade porque este processo de monitorização de resultados e processos é partilhado com pares, órgãos de gestão e pais e encarregados de educação, aos quais caberá o mesmo *modus operandi*.

Assim, de modo a levar a cabo essa sua pretensão de avaliar o seu desempenho, as escolas têm a autonomia para designar estruturas de orientação educativa e supervisão, as quais têm a seu cargo a função de recolher evidências, organizar, proceder ao seu tratamento, e estabelecer recomendações de modo a comunicar e publicar a informação decorrente do funcionamento da organização. Esta pretensão supõe promover a participação de todos os implicados na organização e, logo, no processo avaliativo, procurando que o conhecimento obtido dê lugar a efetiva melhoria.

No caso dos DC a concretização dos processos de conceção, implementação e avaliação supõe da parte dos seus elementos a clarificação e compreensão dos objetivos estratégicos, e a identificação dos problemas emergentes das práticas educativas em sala de aula, da relação interpares e interestruturas educativas e não-educativas, e respetiva adequação de respostas.

Para além dos *saberes profissionais* requeridos que unem competências cognitivas, técnicas e pessoais, e da gestão de recursos humanos daqui decorrente na ocupação de cargos de coordenação educativa e supervisiva, a implementação do PEA conta com contingências que limitam no tempo a eficácia pretendida ao nível dos procedimentos a adotar: a dificuldade em alterar atitudes enraizadas pela força do hábito e do costume; o dar lugar a uma visão de ensino consentânea com um trabalho cooperante e participativo na vida escolar; o comunicar e divulgar o realizado, e compreender que o escrutínio do que se realiza é um elemento de desenvolvimento, e simultaneamente conferidor de uma credibilidade da própria profissão docente.

Por outro lado, existem limitações funcionais que embora previstas são propícias à emergência do conflito e que resultam, por exemplo, da necessária articulação de todos os documentos orientadores da vida escolar aos propósitos visados pelo projeto educativo aprovado: a revisão de princípios orientadores da avaliação (critérios gerais e específicos); de instrumentos de planificação (planos de ação anuais/bienais, planos de melhoria); de condutas e procedimentos metodológicos; de grelhas de avaliação e de relatórios que permitam sistematizar evidências, conclusões e mudanças.

A implementação de procedimentos de planificação e monitorização, desencadeia alteração e adaptação de condutas e, acima de tudo supõem uma alteração de representações e estilos cognitivos no modo como se obtém, organiza e utiliza a informação, e que apontam para uma disponibilidade e abertura à inovação, para a partilha de ideias, e colaboração na construção de algo comum.

Ora, a *mudança* ao requisitar a coordenação do trabalho a realizar entre pares com repercussões na sala de aula coloca-se como objeto de discussão, dada a intrusão na esfera do que é considerado, erroneamente, como *privado*. As resistências resultam de representações nas quais interferem dimensões simbólicas sobre o papel do professor e as competências que a profissionalidade integra, até às questões mais amplas que apontam para uma visão do mundo, com uma componente ideológica, com repercussões na prática educativa e organização escolar.

O ano de 2013/2014 ao apresentar-se como o segundo ano de implementação do projeto educativo permite identificar condicionantes que surgem, simultaneamente, como limitações, mas igualmente como desafios que fazem emergir possibilidades de um percurso que certamente será lento, e não linear de mudança. A inexistência de uma cultura de avaliação e a respetiva desconfiança que, de um modo geral, os docentes possuem em relação a esta, surge como um dos maiores obstáculos.

A aceção estrita de que a avaliação se circunscreve e limita à dimensão certificativa da prestação de contas com consequências punitivas, e a exclusão de outras valências como a possibilidade de desenvolvimento, melhoria e credibilidade, afeta as diferentes dimensões da avaliação, sendo transversal quer à avaliação das aprendizagens, quer à avaliação de docentes, quer à avaliação da escola como organização, e dará lugar a inevitáveis repercussões relacionais que afetam desempenhos, motivação, transparência/coerência.




O estudo de avaliação ao incidir sobre dois DC não é o resultado de uma escolha aleatória, mas tem origem na identificação de uma área prioritária de intervenção resultante da importância reconhecida aos coordenadores de DC enquanto dinamizadores de uma interpretação e operacionalização do programa/PEA. Face ao exposto, reconhece-se o referido por Zimmerman e Holden, quando afirmam que o *plano de avaliação resulta das questões a priorizar*, o que pressupõe um *trabalho concertado com o responsável pela gestão da organização* (2009, p. 25).

1.3. A MATRIZ DE AVALIAÇÃO

A apresentação da matriz de avaliação resulta dos propósitos visados pelo presente estudo de avaliação e do contexto que se apresenta como objeto de análise, partindo de um conhecimento prévio do programa e/ou projeto, nomeadamente dos seus propósitos, estrutura organizacional, recursos, beneficiários, entre outros aspetos relevantes (Fernandes, 2011).

A matriz de avaliação ao remeter para três momentos sequenciais, planificação, implementação e utilização (Kellogg, 2004), constitui-se como um enquadramento esquemático que permite orientar o avaliador desde a focagem nas questões a priorizar, passando pela escolha da metodologia e das técnicas que se adequam aos objetivos traçados para a recolha de informação pertinente, e respetiva interpretação, até à comunicação e uso dos resultados, tal como o Quadro 1 permite visualizar:

Quadro 1: Matriz de avaliação: dimensão formal

Matriz de avaliação	Planificação da avaliação		Focar a Avaliação Identificar as questões de avaliação
	Implementação da avaliação		Determinar métodos e técnicas de recolha de dados. Analisar e interpretar os dados
	Utilização da avaliação		Comunicar e utilizar a avaliação de processos e resultados

Adaptado W. K. Kellogg (2004)

Atendendo à matriz de avaliação que apresentamos neste estudo (Quadro 2), identifica-se como foco da avaliação a seguinte questão: Como se define a relação existente entre ação dos departamentos curriculares *alfa* e *beta* e as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA?




A questão de avaliação enunciada supõe a resposta às subquestões que dirigem a aquisição de informação no âmbito das dinâmicas organizacionais que os DC apresentam, e o modo como se articulam os planos de ação, com a implementação dessas atividades/ações, e a respetiva monitorização de processos e resultados traduzida na autoavaliação levada a cabo.

A questão de avaliação e subquestões implicaram que se privilegiasse uma metodologia qualitativa de cariz descritivo-interpretativo assente em instrumentos que permitissem identificar as perceções dos coordenadores dos DC visados, e da diretora do agrupamento, bem como se recorresse a uma diversidade de documentos os quais foram objeto de análise e tratamento de informação a partir do objeto e dimensões da avaliação.

A documentação permitiu a análise dos dados provenientes da plataforma MISI, e o cruzamento com informação proveniente do PEA, e de Relatórios produzidos pela equipa de Avaliação do Agrupamento. Foram ainda tidos em conta os planos de ação e relatórios de avaliação elaborados pelos DC.

A recolha e tratamento de informação visa proporcionar a melhoria e o desenvolvimento na qualidade de ensino e organização no agrupamento, e simultaneamente identificar a função de coordenador de DC e de GD como essenciais para a prossecução dos objetivos do PEA.

Quadro 2: Matriz de avaliação: conteúdo

Matriz de avaliação	Planificação da avaliação		<p style="text-align: center;">Questão de avaliação:</p> <p>1. Como se define a relação entre a ação dos departamentos curriculares <i>alfa e beta</i> e as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA?</p> <p style="text-align: center;">Subquestões:</p> <p>1.1. <i>Como</i> se caracteriza a dinâmica e o clima organizacional dos DC? 1.1.1. Qual a tipologia das reuniões? 1.1.2. Como se caracteriza o ambiente de trabalho? 1.1.3. Existe uma identificação entre o <i>ideal</i> de coordenador e a realidade?</p> <p>1.2. Qual a relação entre plano de ação do DC, a implementação e a avaliação? 1.2.1. As práticas educativas sofreram alteração (ensino-avaliação)? 1.2.2. Criaram-se mecanismos de avaliação e autorregulação? 1.2.3. Fomentou-se a comunicação educativa? 1.2.4. Existe articulação curricular? 1.2.5. Promovem-se atividades concordantes com princípios de uma cidadania responsável?</p>
	Implementação da avaliação		<p>- Observação</p> <p>- Inquérito por entrevista: Entrevista individual (semiestruturada) a duas Coordenadoras de Departamento e à Diretora do Agrupamento de Escolas Zeta.</p> <p>- Análise documental/Análise de conteúdo: Projeto Educativo de Agrupamento; Plano de Ação de duas estruturas educativas; Relatórios de Autoavaliação de Agrupamento de 2012/2013 e 2013/2014; Outros.</p>
	Utilização da avaliação		<p>1. Melhorar a qualidade do ensino no agrupamento.</p> <p>2. Rendibilizar os recursos: humanos, materiais, e financeiros.</p> <p>3. Contribuir para a regulação da organização e o funcionamento dos DC.</p> <p>4. Proporcionar a reflexividade sobre a prática docente.</p> <p>5. Contribuir para a tomada de decisão das estruturas educativas intermédias e órgãos executivos.</p> <p>6. Repensar o PEA a partir dos pressupostos de uma avaliação educacional (avaliação de programas).</p> <p>7. Redimensionar a avaliação interna/ autoavaliação de agrupamento ao nível da avaliação de programas.</p>

Objetos e Dimensões da Avaliação

A identificação do *focus* avaliativo ao nível dos seus objetos e componentes/dimensões resultante da (s) questão (ões) de avaliação apresenta-se como elemento integrante de um plano de avaliação (Holden & Zimmerman, 2009; Frechtling, 2010), dirigindo a recolha de informação e, logo, o enquadramento metodológico, mas igualmente o enquadramento conceptual que fundamenta a sistematização e tratamento da informação.

A questão de avaliação e as subquestões previamente enunciadas resultam dos propósitos e objetivos do estudo referentes à *Implementação do Projeto Educativo através da Ação de dois Departamentos Curriculares de um Agrupamento de Escolas*, e orientam o enfoque que destaca *três objetos de avaliação*:

- A *Dinâmica Organizacional*, o *Clima Organizacional* e a *Relação entre o Plano de Ação, a Implementação e a Avaliação* no que se refere a dois DC alfa e beta do Agrupamento Zeta. Cada um dos objetos de avaliação integra três dimensões que se descrevem no Quadro 3.

Estas nove dimensões constituem o enquadramento a partir do qual a recolha de informação se situa pela aplicação intencional de instrumentos e técnicas. As categorias e subcategorias a destacar face aos dados recolhidos proporcionam um horizonte de inteligibilidade que nos permite responder às questões previamente colocadas.

Quadro 3: Os Objetos de Avaliação e as suas Dimensões

Objetos de Avaliação	Dimensões da Avaliação
A Dinâmica Organizacional (Alfa e Beta)	- Perceções sobre as dinâmicas dos Departamentos Curriculares
	- Perceções sobre as melhores práticas na coordenação
	- Caracterização das reuniões
Clima Organizacional (Alfa e Beta)	- Caracterização do Ambiente de trabalho
	- Expectativas/comportamentos
	- Identificação do grau de satisfação
Relação entre Plano de ação, implementação e avaliação (Alfa e Beta)	- Perceção do Impacto do PEA na autoavaliação dos DC
	- Ação dos Departamentos/áreas de intervenção
	- Relação entre as práticas -planificação, implementação e avaliação- e os objetivos do PEA

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O Capítulo 2. encontra-se dividido em quatro subpontos, e procede a um olhar teórico-epistemológico através de um levantamento de referências teóricas e conceptuais facilitadoras de uma leitura e interpretação dos conteúdos empíricos visados por este estudo de avaliação, e que se reportam à *implementação do projeto educativo a partir da ação de dois departamentos curriculares de um agrupamento de escolas*.

A contextualização teórico-conceptual do objeto em avaliação pretende contribuir para a construção de um quadro teórico facilitador da análise a ocorrer no Capítulo 3., e não possui a pretensão de proceder a uma análise exaustiva dos temas em questão:

O ponto 2.1. evidencia a problematicidade inerente a uma compreensão da *escola/agrupamento como organização*, reportando-se aos contornos semânticos e ontológicos evidenciados pelos autores citados na relação entre *estrutura e ação*, e no jogo que parece desenhar-se entre o visível e o não visível ou entre o coerente e o inconsistente.

O ponto 2.2. parte de uma fundamentação legal para esclarecer os pressupostos inerentes ao papel que o *projeto educativo* desempenha numa organização escolar e, nomeadamente, no processo de avaliação interna da escola/agrupamento, colocando o enfoque nas dinâmicas a implementar pelos *departamentos curriculares* em particular, num processo de autonomia e desenvolvimento.

O ponto 2.3. parte de uma análise da *reflexividade* e, nomeadamente das diferentes tipologias de reflexão para redimensionar a temática na *supervisão* e nas competências intrínsecas à função de coordenador, e coordenado, no âmbito das dinâmicas e funcionamento dos departamentos curriculares.

O ponto 2.4. procura situar o presente estudo de avaliação no âmbito da *avaliação interna* e/ou autoavaliação de escola/agrupamento, evidenciando os contributos das diferentes abordagens avaliativas e a relação com uma teoria do programa, bem como as questões éticas daí emergentes.

2.1. A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Este subponto desdobra-se em outros três em que o primeiro supõe um esclarecimento prévio sobre a aceção de organização que melhor exprime a especificidade da escola como unidade social dinâmica, e que comporta tanto de estrutura racional e coerente, quanto de conflitualidade e inconsistência. Um plano de avaliação deverá prever no seu enfoque avaliativo questões que direcionem a recolha de informação para a descrição do visível, mas igualmente para as componentes das quais emergem forças internas que parecem atuar no sentido contrário ao que se pretende mostrar, e reconstruir o sentido que se lhes encontra subjacente.

O segundo parte da identificação da dialética entre o formal e o informal, entre o coerente e o perturbador, e inconsistente, para evidenciar a emergência de outras lógicas/estruturas que apesar de poderem ser igualmente conflitantes entre si, acabam por evidenciar a pluralidade de sentimentos e vivências que habitam o clima organizacional.

O terceiro pretende esclarecer o que se entende por dinâmica organizacional, e de que modo se estabelece uma relação de interdependência com o clima organizacional e o conjunto de representações sociais/esquemas interpretativos (cognitivos, afetivos e simbólicos), vivenciados no interior das estruturas educativas, e que se reproduzem na vida do agrupamento.

2.1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO – E OS PROCESSOS EM CONFLITO

Afirmar a escola como organização significa reconhecer nela um caráter pluridimensional e complexo que somente um pensamento metafórico, capaz de explorar novas maneiras de pensar e desenhar a organização, permite dar conta (Morgan, 1986). Mais do que uma *unidade social intencionalmente construída e reconstruída para atingir determinados objetivos específicos* (Etzioni, 1989), a escola deverá ser entendida como uma dinâmica vivencial traduzida por uma *metamétáfora* capaz de ultrapassar dicotomias: objetividade e subjetividade, afeto e cognição, presente e passado, rotina e adaptação (cf. Cunha *et al.*, 2004, p. 10, citado por Trigo & Costa, 2008, p. 563).

Lima (2008) estabelece a distinção entre a dimensão que aponta para uma participação decretada que faz emergir a aceção mecanicista e burocrática da organização, e uma *infidelidade normativa* que instala interesses, objetivos e estratégias, podendo verificar-se uma maior ou menor aproximação a uma estrutura formal, e podendo ocorrer uma coexistência entre dimensões díspares nas suas orientações (p. 58).

Costa (2009) ao reapropriar o conceito de *hipocrisia organizacional* defende que as organizações, e nomeadamente a organização educativa que é a escola, revelam níveis de inconsistência e descoordenação entre as dimensões teórica e prática, encontrando-se em causa não somente o desfasamento entre o quadro de intenções que se perspetivam e o grau de concretização atingido, mas a *falta de coerência e de conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional*, nomeadamente no que se refere à relação entre discurso, decisão e ação.

Partindo do pressuposto que as organizações existem para gerar uma ação coletiva coordenada, e que as ações geram produtos, então é ao nível dos produtos que ocorre a visibilidade da sua eficiência e da coordenação de ações. Contudo, esta implicação simplista encontra obstáculos na especificidade da escola como organização na medida em que o seu produto, a qualidade dos resultados escolares obtidos aferido por um *ranking* externo, conta com a interferência de outras variáveis que o enfoque na evidência do produto não permite identificar. Segundo Brunsson (2006), e a par dos produtos, são as estruturas, os processos, e a visão que uma organização anuncia, que se constituem como objeto de avaliação e têm que ser demonstrados, e são eles que *acabam por refletir na sua totalidade as normas do seu ambiente* (p. 28).

O que ocorre na realidade espaço-temporalmente determinada traduz o comportamento das organizações numa dupla dimensão informal e formal, e revela a existência de processos organizacionais distintos:

(...) um gera a ação, o outro, não, embora seja mantido com intuítos demonstrativos para o mundo externo (...) [importando] descrever e analisar as formas como as organizações gerem as normas inconsistentes, e o modo como isto afeta o restante comportamento organizacional (Brunsson, 2006, p. 29 e 32).

Atender à vitalidade da organização que é a escola significa atender à coerência e consistência, mas igualmente a atributos que revelam *fragmentação* e *desintegração* que é necessário identificar, descrever, e recomendar a correção em si, e nos processos que os desencadeiam.

2.1.2. AS ORGANIZAÇÕES E A AÇÃO

O aparente conflito entre as dimensões formal e informal identificado na *vitalidade da organização*, e/ou entre *estrutura* e *ação*, deverá ser entendido como interação dialética historicamente construída (Torres, 2005). Giddens (2003) sustenta a partir da *teoria da estruturação* que toda a ação humana é já realizada no contexto de uma estrutura social pré-existente, a qual se alicerça em normas e leis distintas de outras estruturas sociais. As estruturas sociais fazem a ação social possível e ao mesmo tempo a ação social cria as muitas estruturas existentes. Neste sentido Giddens afirma:

De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que estas recursivamente organizam. (...) Estrutura não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora. Isso, é claro, não impede que as propriedades estruturadas de sistemas sociais se estendam, no tempo e no espaço, para além do controle de quaisquer atores individuais (Ibidem. p. 30).

A tendência para a reprodução sociocultural no âmbito da ação das dimensões simbólicas da *estrutura* não exclui a possibilidade da ação poder criar lógicas e estratégias de atuação de sentido não convergente, o que não deixa de traduzir reprodução e criação, fenômenos que possuem um mesmo enquadramento ou matriz referencial. Neste sentido, poder-se-á afirmar que a *cultura organizacional escolar*, e enquanto *categoria analítica*, surge como um *processo de construção dinâmica e interativa*, [que se] *desenvolve historicamente por referência a fatores multidimensionais cujo entendimento passa, em primeiro lugar, pela sua articulação com as categorias sociológicas estrutura e ação* (Torres, 2005, p.439).

A *dualidade da estrutura* pressupõe a emergência de contextos de produção do simbólico, inscritos numa dialética espaço-tempo, o que implica que a dicotomia tradicional entre *organizações formais* e *contextos de ação difusos e fluídos* seja

substituída por um *continuum* (Friedberg, 1993). Neste sentido, a aceção de *escola instrumental, substantivada* e como entidade possuidora de uma racionalidade única deu lugar à interpretação *mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação* (Friedberg, 1993, p. 111).

Sem excluir a possibilidade de aprofundar o detalhe e o pormenor da circunstância no sentido de descrever, compreender e interpretar o *modus operandi* de uma organização e as lógicas de ação dos diferentes atores, importará igualmente realizar o trânsito que acede a uma visão holística da organização escolar e no que se refere ao eixo formal/informal, estrutura/ação, espaço/tempo, mas igualmente ao interno/externo, porque como refere António Nóvoa:

De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas. (1992, p 32).

Entre a organização entendida numa dimensão burocrática enquanto configuradora de uma autoridade racional-legal com normas impessoais e uma forma hierárquica de funcionamento assente na especialização, e na divisão das funções, e a organização entendida numa dimensão micropolítica movida por interesses individuais díspares, importa reconhecer que o *existente* mostra que *não há sistemas sociais inteiramente ordenados e controlados* (Crozier & Friedberg, 1977, p. 25), havendo sempre uma zona de incerteza que impele os atores à necessidade de *jogar o jogo para a consecução dos seus objetivos* e, logo, à necessidade de negociação na organização.

No estudo de avaliação proposto importa igualmente atender à capacidade da organização *em refletir e criar um acordo simbólico com o seu ambiente*, e isto sob o pressuposto de que as ideologias organizacionais são instrumentos de coordenação da ação, no sentido em que a *ação acabará por refletir a discussão e as decisões dentro da organização* (cf. Brunsson, 2006, p. 39 e segs.).

A observação sobre a interpretação que os coordenadores dos DC e grupos disciplinares possuem relativamente ao que são as suas funções, bem como à perceção que possuem sobre o PEA, ensino e avaliação, e o modo como interagem na procura de

respostas aos resultados e processos, permite proporcionar uma descrição que se pretende ser objeto de reflexão e tomadas de decisão, em prol da melhoria das metas definidas pelo projeto educativo de agrupamento (PEA).

2.1.3. DINÂMICA E CLIMA ORGANIZACIONAL

A dinâmica e o clima organizacional apresentam-se neste estudo como objetos de avaliação com componentes e/ou características identificadas, e que ao integrarem a matriz de avaliação dirigem a recolha de informação com vista à descrição de comportamentos e atitudes consideradas pertinentes para a questão de avaliação e subquestões colocadas. Impõe-se, contudo, neste subponto uma clarificação conceptual sob o sentido e/ou sentidos aqui reapropriados, atendendo ao seu carácter histórico e contextual.

Se é certo que não possível falar da profissão docente sem nos confrontarmos com o clima de escola (Estrela, 2013), tal resulta do reconhecimento da interdependência entre o clima organizacional e a dinâmica organizacional, ou seja *as percepções que os indivíduos possuem dos seus papéis e funções na relação com os outros enquanto inseridos numa organização, e se julgam afetados pelas características/representações desta* (Brunet, 2001), e o modo como estabelecem relações de trabalho e cooperação.

Numa perspetiva interacionista o clima organizacional resulta do modo como os elementos que integram a organização percebem a organização num jogo de espelhos marcado pelo sentimento *de pertença, pelo ambiente de trabalho e trabalho de equipa entre docentes* (Chavez & Rojo, 2007, p. 162). É possível identificar variáveis que interferem no clima organizacional experienciado, quer o enfoque se situe ao nível do agrupamento de escolas, de uma escola, ou de um DC. Estas variáveis comportam aspetos individuais e de grupo que remetem para a estrutura e processos organizacionais como sejam a dimensão, o grau de centralização, os modos como são geridos os recursos humanos que envolvem questões de comunicação, liderança, gestão de conflitos, especialização de funções, estatuto ou relações de poder, entre outros aspetos comportamentais nos quais se evidenciem aspetos de personalidade e/ou diferentes habilidades/competências (Brunet, 2001).

A qualidade das inter-relações, da autonomia e controlo sobre o seu próprio trabalho e os aspetos motivacionais encontram-se dependentes da relação interpares, e da relação com os órgãos de gestão, ainda que se desenhe no atual âmbito da profissionalidade uma diversidade de papéis e uma correspondente intensificação de trabalho que importa perceber as reais consequências desta exigência:

Tanta diversidade pode significar uma real indefinição que provoca um grande desgaste físico e emocional dos professores e afeta a sua identidade ao perder-se de vista a função principal (...) [aquela] que melhor define a sua profissão: o ensino, seja entendido como transmissão de um capital cultural ou como organização da aprendizagem dos alunos (Estrela, 2013, p. 71).

O *clima organizacional* deverá ser entendido a partir das novas dinâmicas requeridas aos docentes face à diversidade de funções que o âmbito da profissionalidade comporta, e que reafirma a existência de uma racionalidade técnica a par de uma racionalidade prática. A dinâmica organizacional vocacionada para o sucesso dos alunos requer processos psicossociais marcados pela colaboração, articulação e disponibilidade para um trabalho interpares, de modo a conceber estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação eficazes, que não se coadunam com a demissão ou alheamento profissional.

As exigências plurais que a profissão docente comporta nos dias de hoje recolocam a questão da relação do mal-estar docente e da ética profissional, e do modo como o clima organizacional experienciado num tempo de mudança afeta negativamente as dinâmicas organizacionais. As dinâmicas organizacionais ao remeterem para a operacionalização a levar a cabo por todas as estruturas educativas na prossecução das metas e objetivos da organização escolar possuem um enquadramento normativo-legal regulador de ações, mas desenham-se igualmente a partir de um imperativo social que olha para a escola e espera dela a resposta a um mundo profissional e académico competitivo, a uma gestão emocional de conflitos e dilemas, a um mundo tecnológico em mudança.

2.2. O PROJETO EDUCATIVO E A COORDENAÇÃO DOS DC – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Este subponto possui dois objetivos: apresentar em 2.2.1. uma breve perspetiva histórica sobre o enquadramento legal que afirma o Projeto Educativo como um

instrumento estratégico que contribui para a construção e consolidação da *autonomia, gestão e administração das escolas*, e estabelecer uma relação com o previsto legalmente sobre a avaliação do mesmo; em 2.2.2. procura-se evidenciar os pressupostos legais subjacentes ao exercício do cargo/competências de coordenador do DC, bem como o âmbito de atuação de um DC.

Recaindo o enfoque avaliativo deste estudo na ação de dois DC e, respetivamente, no modo como procuram implementar o PEA através das iniciativas desencadeadas, considera-se que a clarificação propiciada por um levantamento da legislação em vigor se coloca como um requisito a atender. Esse requisito permite o conhecimento do referente externo que orienta a organização de cada escola não agrupada e/ou agrupamento, e que se constitui como o enquadramento normativo que legitima a sua atuação.

2.2.1. O PROJETO EDUCATIVO E A AUTONOMIA

O Projeto Educativo de uma Escola não agrupada e/ou de agrupamento possui um enquadramento legal que o reposiciona como instrumento estratégico de incremento da autonomia pedagógica e organizativa. A escola é entendida como uma organização que gere a eficiência na utilização dos seus recursos humanos e materiais, a qual deverá ser correlativa ao compromisso, e respetiva responsabilidade pelas escolhas traçadas e resultados obtidos. (cf. Ministério da Educação e Ciência, Introdução do *Despacho Normativo n.º 13- A/2012*).

Neste contexto, cada escola não agrupada e/ou agrupamento, dentro dos limites estabelecidos por lei, inclui no seu programa decisões como: a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e/ou as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares, dando conta dos processos e dos resultados destas, e outras opções, nos relatórios que produz da autoavaliação.

Nomeadamente, importa atender que o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação são considerados pela IGEC para efeitos de prestação de contas, (IGEC, 2013), tal como se encontra enquadrado legalmente pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Duas

décadas volvidas, e continua atual a apreciação que o enquadramento legal e alguma literatura pode suscitar na atualidade:

(...) a legislação, bem como grande parte da literatura que tem vindo a ser produzida sobre a temática, propiciam uma ambiguidade do conceito que leva a uma diversidade de conceções teóricas e de práticas organizacionais. Essas conceções teóricas e práticas radicam, pensamos, em quadros conceptuais implícitos sobre a escola e a educação que, por sua vez, enformam as atitudes e as práticas dos atores educativos. (Curado, 1995, p. 5).

A aceção de *projeto educativo* tem acompanhado, nas últimas duas décadas, uma diversidade conceptual que é definida por alguns autores como uma *crescente evolução e consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas* Azevedo (2011). As primeiras referências normativas ao projeto educativo surgem com a publicação do decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), no qual se define que *Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado.* [artigo 33.º, 1)].

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi conferido um novo papel à participação na educação e gestão das escolas:

(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes [artigo 3.º, g)] e (...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática (...) em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. [artigo 3.º, 1)].

O decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, conhecido como regime de autonomia, define o quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas. No seu preâmbulo é afirmado que *a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da*

educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, considera o projeto educativo como um documento que:

(...) consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (artigo 9.º, 1, a)

Para além de uma breve resenha histórica, importa identificar o projeto educativo como um documento de carácter *programático- estratégico e institucional* que procura garantir estabilidade à escola/agrupamento a médio prazo, colocando-se como o garante da *ação educativa e da articulação organizacional*. O projeto educativo *cria a matriz de suporte* a concretizar pelos planos de ação/atividades *enunciando claramente a missão, a visão, os objetivos e finalidades* da escola/agrupamento, *orientando a ação educativa no âmbito da sua autonomia* (Azevedo, 2011, p. 16).

No que se refere à avaliação interna, e nomeadamente ao modo como se articula o que se projeta e o que se avalia, é dito no decreto-lei n.º 75/2008, 22 abril, artigo 9.º, 2, c) o seguinte sobre o relatório de autoavaliação:

(...) documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

É na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, e no desenvolvimento do artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, que se fundamenta e estrutura o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Assim, é referido que a avaliação se estrutura a partir *da autoavaliação a realizar em cada escola e agrupamento de escolas e na avaliação externa* (Cap. II, Artigo 5.º), possui um *carácter obrigatório e permanente*, e tem como pressupostos de análise:

(...) o grau de concretização do Projecto Educativo; o nível de execução das atividades; o desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas; o sucesso escolar e a promoção da frequência escolar; e ainda a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (Cap. II, artigo 6.º).

A lei supracitada implica que o processo de autoavaliação se conforme a *padrões de qualidade devidamente certificados* (Cap. II, artigo 7.º), encontrando-se enquadrado numa conceção de avaliação que, entre outros aspetos, assente *numa análise de diagnóstico, que vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, na identificação de boas práticas organizativas, e de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação* (Cap. I, artigo 4.º).

Os Quadros de referência da Avaliação Externa das Escolas apresentados pela IGEC (2013/2014) possuem três domínios: *Resultados (académicos, sociais e reconhecimento da comunidade); Prestação do serviço educativo (planeamento e articulação; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens) e Liderança e gestão (Liderança, Gestão, Autoavaliação e melhoria)*. Estes quadros de referência deverão, através dos seus indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e agrupamentos, contribuir para a compreensão do processo de Ensino/aprendizagem/avaliação, proporcionando aos docentes e órgãos de gestão a matriz de reflexão sobre as práticas pedagógicas e organizacionais, no sentido de corrigir procedimentos, encontrar soluções, e ganhar eficácia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através das suas competências previstas no *Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril*, afirma na 1.ª recomendação datada de janeiro de 2011, III, 1.:

Apesar de obrigatória, a adoção de dispositivos de auto-avaliação apresenta ainda muitas lacunas. Num número muito significativo de escolas, os dispositivos de auto-avaliação são ainda muito incipientes. Com frequência, as escolas adotam dispositivos excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade escolar, não integrados nas estratégias de gestão e desligados da intervenção pedagógica concreta. (...) as escolas deverão continuar a ser livres de adotar os seus próprios referenciais de avaliação interna. Devem, contudo, ser aprofundados os mecanismos de apoio às escolas. Parece-nos de valorizar as

recentes iniciativas da IGE no sentido de disponibilizar no seu *site* documentação e informação relevante sobre autoavaliação, bem como de iniciar um programa de acompanhamento da “Autoavaliação das escolas” junto das que foram alvo da AEE [Avaliação externa de escolas]. No entanto, como acima referimos, não caberá à AEE o papel de estruturar a auto-avaliação das escolas nem à IGE o principal papel no apoio direto às escolas.

O carácter incipiente dos *mecanismos de apoio e acompanhamento* às escolas no que se refere à operacionalização/implementação dos sistemas de avaliação possui repercussões na vida dos agrupamentos e escolas não agrupadas, e respetivas dinâmicas organizacionais aí operadas. Importa parafrasear a dificuldade de articulação igualmente no que se refere aos referentes político-normativos, e atendendo à relação entre *projeto, implementação e avaliação* (Costa, 2004).

Costa ao identificar a *debilidade* da articulação enunciada refere que *o mesmo poder político-administrativo que legisla no sentido da centralidade do projeto educativo na gestão das escolas cria também condições legais para que tal não se verifique* (2004, p. 86), já que *a autonomia da escola se vê restringida a um número limitado de procedimentos ao nível pedagógico e organizacional.*

A relação estreita entre a *autonomia das escolas* e a conceção de uma *projeto educativo* foi enfatizada a partir do enquadramento que marca os finais dos anos 80, quando a *autonomia* é associada à *elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade* - Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro.

Contudo, a expectativa enunciada pelos referentes legais não tem nos procedimentos, nem nos resultados, obtido uma real efetivação, face ao identificado pela avaliação externa. A avaliação das escolas, ao nível dos seus diferentes programas a partir de 2001, parece realçar a inconsequência dos resultados extraídos (cf. Formosinho, 2010, p. 64), o que igualmente faz emergir um processo de autoavaliação frágil, no sentido em que afirma Azevedo: *trabalhar os resultados, devolver a informação aos diretamente envolvidos, implicar atores pertinentes, utilizar a informação para a ação* (2007, p. 66).

Atendendo ao presente estudo de avaliação importa igualmente atender à articulação entre os diferentes momentos do percurso, colocando as seguintes indagações:

- Como é que ocorrem os processos de planificação, implementação e avaliação ao nível dos dois departamentos curriculares no agrupamento em estudo?

- Como se produz a informação? Como se comunica? De que modo é a ação de mudança dirigida para a melhoria?

- Existe efetiva reflexão crítica sobre a resolução dos problemas priorizados no PEA dando lugar a uma intencionalidade na planificação das suas práticas e na criação de dispositivos (e.g. elaboração e avaliação de planos de ação para a melhoria)?

2.2.2. A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO CURRICULAR

O *Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho* irá definir as competências dos departamentos (artigo 4.º) e as funções do seu coordenador (artigo 5.º), sendo realçado as competências do DC:

a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional; b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas; c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; d) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos; f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; g) Identificar necessidades de formação dos docentes; h) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Sendo o coordenador eleito pelos pares a partir *formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de*

formadores, as competências inerentes ao exercício das suas funções (Artigo 5.º) implicam:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular; b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A *Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro* ao propor a divisão entre professor e professor titular acrescentou às competências científico-pedagógicas do coordenador, a *intervenção* na dimensão avaliativa dos seus pares:

c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino; ou ainda, d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira. (Cap. II, Artigo 5.º, Ponto 2.)

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, que estabelece *os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente a avaliação dos docentes integrados na carreira*, a avaliação do coordenador de departamento curricular é realizada pela direção ou inspeção (estando prevista a possibilidade dos professores do departamento curricular pronunciarem-se sobre o desempenho do coordenador, de acordo com afirmado por cada escola e/ou agrupamento no RI), e assenta nos seguintes parâmetros: *Realização das atividades letivas; Relação pedagógica com os alunos; Exercício da atividade de coordenação; e Exercício da atividade de avaliação*. (Artigo 29.º, Ponto 8.)

A avaliação dos coordenadores de departamento viria a apresentar uma *nuance* ainda no corrente ano, continuaria a realizar-se de acordo com o *Decreto Regulamentar n.º 2/2008*, mas a responsabilidade passaria a estar a cargo, exclusivamente, do diretor (ver *Decretos Regulamentares n.º 11/2008 de 23 de maio* e *n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro*). A redução do número de horas para o exercício da função de coordenador curricular irá ser objeto de regulamentação com o *Despacho n.º 9744/2009 de 8 de abril*, sendo que as mesmas passaram a ser contabilizadas na componente não letiva, e dependendo do número de docentes do DC (o número de horas passou a variar entre seis e oito horas). A avaliação do desempenho implicava igualmente um acréscimo nas horas a disponibilizar. (Artigo 3.º).

O *Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho*, atualmente em vigor, vem alterar o disposto no *Decreto-lei n.º 75 de 2008*, tendo produzido efeitos a partir do início do ano letivo de 2012/2013, e afirma no seu preâmbulo consagrar:

(...) mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia, [e reforçar a] importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, [dos] requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

A função de articulação e gestão curricular centram-se nos departamentos curriculares, nomeadamente, *procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos*.

O supracitado Decreto-Lei em vigor enuncia no artigo 43.º os requisitos da elegibilidade do coordenador de departamento: *docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas da supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional* (ver ponto 5); caso não seja possível o perfil anteriormente enunciado, e de entre os elementos do departamento, a experiência de coordenação de departamento curricular ou outras estruturas de coordenação educativa (incluindo representantes de grupo disciplinar); e a competência para o exercício da função, constituem-se como requisitos a seguir numa ordem de prioridade.

Atendendo aos requisitos anteriores, o ponto 7 do artigo 44, o diretor apresenta ao DC para eleição por este órgão, uma proposta de três docentes para o exercício do cargo. A exoneração do cargo de coordenador poderá ser realizada por despacho do Diretor, após consulta do departamento, como refere o ponto 10 do citado artigo.

Importa ainda referir, e no que concerne à organização pedagógica, o artigo 43 afirma expressamente no seu ponto 2, que a articulação e gestão curricular são *asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.*

O *Decreto Regulamentar de 26/2012 de 21 de fevereiro* no seu artigo 14.º refere o coordenador de departamento curricular como o que exerce as funções de avaliador interno, podendo delegar funções. Este mantém ainda os requisitos preferenciais para a seleção de avaliador externo (os coordenadores de departamento curricular, tal como refere a alínea c) do ponto 1.º, artigo 27, encontram-se em regime especial de avaliação do desempenho).

O crédito de horas que o exercício do cargo de coordenador de DC implica, depende do número de docentes que integra o departamento, e encontra-se previsto no *Despacho n.º 5328/2011*.

Atendendo ao enfoque avaliativo do presente estudo, importa reconhecer o papel estratégico que o cargo de coordenador de DC possui no âmbito da organização escolar, nomeadamente ao nível da implementação das suas metas. Enquanto elemento de gestão intermédia (Formosinho & Machado, 2009) a função de coordenador de departamento requisita um conjunto de competências, atendendo à teia complexa de relações e saberes implícitos ao exercício do cargo.

Como tal, torna-se importante proceder a um levantamento das categorias que o exercício da função comporta, e de acordo com o enquadramento legal, bem como atender aos obstáculos e limitações com que se deparam os coordenadores na sua prática, e às vicissitudes de uma *vivência partilhada da responsabilidade* com os outros elementos do departamento (Correia, 2007, p. 54), a par das potencialidades emergentes que o exercício do cargo comporta (Alarcão & Tavares, 2010).

Os coordenadores de DC, enquanto gestores intermédios, assumem o desempenho de um cargo especializado que estabelece uma relação articulada com os órgãos de gestão ao colaborarem na implementação do projeto educativo, e ao servirem de agentes catalisadores que conhecem de um modo privilegiado:

(...) os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e correção tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo [e de] detetar áreas de carência pedagógica, bem como necessidades de formação de docentes. (Oliveira, 2000, p. 48, e p. 51).

2.3. REFLEXIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

A assunção de novos papéis e, correlativamente, a necessária flexibilidade e abertura à mudança, fazem emergir a *reflexividade* da prática docente como uma necessidade fundante da construção do conhecimento profissional em transformação. A *reflexividade* pressupõe diferentes níveis, modalidades e funções, contudo, na prática docente o diálogo estruturado e sistemático entre saberes e a investigação científica, e nos níveis pedagógico-curricular e organizacional, surge como um requisito intrínseco à profissionalidade/profissionalismo.

O subponto 2.3.1. evidencia o caráter histórico da *reflexividade*, e como os saberes profissionais que ela convoca requerem um diálogo entre a dimensão teórica e prática no âmbito de atuação docente, o que requer uma formação contínua e adequada aos novos desafios, e exigências de uma escola em mudança. O subponto 2.3.2. destaca a supervisão como a configuração de um papel e estatuto que em si se coloca como o exemplo da *reflexividade em ação*, propiciando o dinamismo que permite a colaboração e articulação entre os seus pares e a organização. E o subponto 2.3.3. refere-se à emergência das *novas profissões* em educação realçando o caráter relacional e ético intrínseco à profissão docente, no compromisso e responsabilidade perante o aluno, a organização escolar e a comunidade, e logo, pressupõe a relação entre os saberes, práticas e valores implicados.

Atendendo ao enfoque avaliativo constituiu-se como inevitável o enquadramento conceptual aqui delineado: reflexividade e supervisão na prática docente, bem como a necessidade de atender ao exercício da profissão docente num tempo em que as funções pressupostas são *plurais*. Para além do enquadramento legal que os referentes externos veiculam sobre as funções e âmbitos de atuação dos coordenadores e respetivos DC abordados no subponto 2.2.2., importa proceder aos contributos de uma breve revisão da literatura na procura de uma clarificação conceptual e suporte argumentativo.

2.3.1. A PRÁTICA REFLEXIVA E OS “SABERES PROFISSIONAIS”

A reflexividade enquanto capacidade aprendida marca o processo de formação da relação do eu consigo próprio e com o mundo, e coloca-se como o ponto que permite o diálogo entre psicologia, sociologia, antropologia, e a ciência política (Magalhães, 2001).

Na educação a prática reflexiva deverá fazer parte integrante do desenvolvimento profissional, enquanto prática intencional que tem por base os pressupostos epistemológicos de Dewey (1910); Zeichner (1996, cit. por Zeichner 2008); Schön (1992); Nóvoa (1992), entre outros. Esta prática deverá proporcionar uma discussão sobre a exigência contemporânea colocada aos docentes de responder à diversidade de condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos e, correlativamente, permitam a implementação de dinâmicas pedagógicas e organizacionais adequadas. Tal, poderá implicar que um professor na sua prática deva exercitar, dialeticamente, os seus “saberes profissionais”.

Os “saberes profissionais” deverão ultrapassar o que Nóvoa (1992) refere como *pedagogia científica*, assente numa *lógica de racionalidade técnica* que correlativamente se opõe *ao desenvolvimento da práxis reflexiva*, e estar assente em dispositivos de *investigação-ação* e *investigação-formação* a ocorrer num processo de mudança interativa. Esta mudança deverá partir do contexto das necessidades diagnosticadas pela escola, e contribuirá para o esforço de inovação e construção de percursos capazes de dar lugar à *transformação da escola*.

Contudo, e ante os novos desafios e diversidade de funções que são requeridos aos docentes no momento atual, há que contar com as alternativas que se abrem e os obstáculos que se erguem, na consolidação da *transformação* enunciada, e perante uma intensificação de novas exigências colocadas ao nível do trabalho docente. Nóvoa (1992b) ao citar Apple & Jungck, (1990, p. 156), permite-nos aceder ao texto dos autores, cuja atualidade do afirmado merece registo:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à

quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores.

As exigências emergentes de uma escola em mudança parecem requerer uma representação em que a *metáfora do professor-investigador* se cruza com o *prático reflexivo* (Estrela, 2010, p. 14), o que pressupõe como âmbito de atuação a relação pedagógica e o processo ensino aprendizagem em sala de aula, mas igualmente o planejamento e avaliação realizado num trabalho de pares, e que remete para a dinâmica organizacional. Como refere Estrela (2010) face ao estudo realizado¹ sobre *escolha profissional*, e *paixão pelo ensino: os sentimentos mais negativos ligam-se aos colegas, às mudanças da política educativa e às estruturas e irritam-se com tudo aquilo que os afasta do ensino*. (p.63).

O triplo movimento enunciado por Schön (1992) na caracterização da prática pedagógica reflexiva: *reflexão na ação, reflexão sobre ação e reflexão sobre a reflexão na ação*, deverá pressupor o processo de socialização com seus pares e a partilha de considerações sobre as práticas de ensino e os contextos sociais que as envolvem (Zeichner, 2008). A atualidade do afirmado por Dewey, em *How we Think*, sobre a *capacidade para refletir* emergir do *reconhecimento de um problema/dilema* reforça o ensino, e a reflexão sobre este, como uma atividade crítica e não meramente reprodutora. Neste sentido, Zeichner afirma que o *ensino reflexivo* não pode considerar os professores como os que se limitam a *ajustar os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas* (2008, p. 542).

Definir o foco e a qualidade da reflexão docente significa *atender às consequências pessoais, académicas e políticas* como defende Kemmis (citado por Zeichner, 2008, 545). Zeichner reforça (ibidem, p. 547):

(...) vai muito para além uma implantação obediente de orientações externas (...)
Recentemente, a desprofissionalização do trabalho dos professores intensificou-se

¹ O estudo qualitativo dentro do paradigma interpretativo pretendia identificar os principais domínios de investimento emocional dos professores face à *paixão do ensino*, cuja técnica de recolha de dados pressupôs a entrevista semidiretiva realizada a 8 professores de vários níveis de ensino (cf. Estrela, 2010, p.47.)

em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras, levando até mesmo ao questionamento da necessidade da existência da educação pública em muitos lugares (Compton & Weiner, 2008; Smyth et al., 2000). Em função da atual situação política e económica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores.

Para além do foco e da qualidade da *reflexão* possuírem uma dimensão histórica, Zeichner (2008) procura salientar a dimensão social e política que pode advir da reflexão sobre a prática docente, e do papel interventivo que os docentes devem ter na educação e na construção de uma sociedade mais justa, desde a preparação dos seus conteúdos curriculares, até às estratégias protagonizadas em sala de aula e intervenção na vida escolar.

Os *saberes profissionais*, e o *conhecimento e competências* daqui resultantes, implicam investigação, experimentação e partilha, e possuem *dimensões éticas* (*valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.*) *inerentes à prática profissional*, (Tardif, 2000, p. 8). Estes saberes são caracterizados por Tardif (2000) como *temporais, plurais, heterogéneos, ecléticos, sincréticos, personalizados, situados* e, que *transportam as marcas do ser humano* em consequência do objeto da prática docente.

Neste sentido, o autor observa na *dimensão temporal* o modo como se adquirem, desenvolvem e são utilizados os saberes ao nível da carreira a partir da importância da história familiar, escolarização, aquisição de competências e rotinas. É de notar que sendo a *carreira* um processo de socialização, e logo *um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho, esses grupos, como sejam os professores da escola, a direção...*, exigem que *os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário*, o que à partida será fácil de supor focos de conflito entre os grupos emergentes na comunidade escolar (ibidem, p. 13-14).

O carácter *heterogéneo e plural* resulta da origem dos saberes profissionais que comportam: a história pessoal e escolar; os saberes académicos, didáticos e pedagógicos, curriculares e programáticos; a experiência docente adquirida, o que faz que os mesmos sejam definidos como ecléticos e sincréticos no sentido em que os docentes procedem *a uma utilização integrada no trabalho, em função de vários*

objetivos que procuram atingir simultaneamente. (Ibidem, p. 14); bem como na ação é exigido que se responda a vários objetivos que requerem conhecimentos e aptidões diferenciadas, na medida em que os *saberes profissionais* dos professores *estão ao serviço da ação* (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e a sua utilidade (Ibidem, p. 15).

Os saberes profissionais são *personalizados e situados* no sentido em que para além da dimensão cognitiva suposta nesse saber, existe uma dimensão emocional e social. O professor é um “*ator social*” que possui um corpo, uma cultura, uma personalidade, que revelam as marcas dos contextos em que se insere. Como Tardif (2000, p. 15) refere:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (Carter, 1990).

A *contextualidade dos saberes profissionais* intrínseca à prática docente *das situações de trabalho* coloca em presença *seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo*, quer na relação com os seus alunos, quer com os pares, quer com os órgãos de gestão, ou ainda com os pais e encarregados de educação.

Em causa, encontra-se um outro modo de entender os professores na sua prática e as respetivas necessidades emergentes dessa prática, nomeadamente, o professor como investigador, e um trabalho com os centros de investigação das universidades (Nóvoa, 1992b). Como refere Tardif, nem sempre é fácil para os professores *teorizar a sua prática e formalizar os seus saberes, que eles veem como pessoais, tácitos e íntimos* (cf. ibidem, p. 20), sendo de referir a necessidade de aceder a esses *saberes profissionais* tornando-os igualmente objeto de uma conduta reflexiva.

2.3.2. A SUPERVISÃO, A COLABORAÇÃO, A AVALIAÇÃO E OS CONTEXTOS

Super (do lat. *super*, sobre) enquanto elemento de composição, traduz a ideia de superioridade, de excesso (cf. Machado, 1991, p. 180), enquanto a *Visão* (do lat.

visione) surge como a função sensorial que nos coloca em contacto com o mundo exterior, mas também se refere à capacidade de previsão, bem como ao modo de apreciar ou julgar (cf. Machado, 1991, p. 600).

A ambiguidade intrínseca ao conceito que o situa na zona problemática da tensão verticalidade/horizontalidade (Roldão, 2013) assenta no legado cultural do espectro do Panótico e do seu contraste com a ausência de *relações de poder* (Gil, 2009, p. 50 e *segs.*). A supervisão possui múltiplos domínios de ação/aplicação nos dias de hoje (Alarcão & Canha, 2013, p. 16) necessitando sempre de uma clarificação conceptual nunca terminada, e na qual a avaliação e a colaboração não são necessariamente realidades antitéticas e unívocas.

Como afirma a diretora Corrine Hill no prefácio da obra de Glickman (1992, p. v):

Tal como o sistema educacional luta contra a ‘reestruturação’ e mudanças organizacionais, o velho estilo burocrático da supervisão está em mudança. Os professores, que são os derradeiros especialistas em currículo e ensino, devem estar envolvidos na planificação e nas práticas do ensino. Estes são o melhor juiz sobre as estratégias de ensino eficazes, e deve ser dada a liberdade de trabalhar em conjunto para melhorar as competências de cada um.

A supervisão possui uma complexidade que deriva não somente dos campos múltiplos da sua aplicação, como da historicidade das necessidades, interesses, representações, relações e objetivos que o humano estabelece com o mundo, e consigo próprio. Tal, permite apontar para a supervisão como um conceito em transição como o *é* a realidade mutável que se pretende *ver*.

Em Portugal, a supervisão na sua dimensão educacional surge tradicionalmente circunscrita à formação inicial de professores e à profissionalização em serviço (Alarcão & Canha, 2013, p. 26), reportando-se à componente curricular e pedagógica, sendo os cursos de formação organizados pelas instituições académicas que orientam, avaliam e certificam.

Nesta modalidade de supervisão, a diferença de estatuto profissional entre supervisor e supervisionado assenta nos conhecimentos e experiência de ensino do primeiro face ao segundo. (Oliveira, 2000, p. 46-47). A supervisão enquanto conceito que historicamente vai sofrendo *transformações* coloca num primeiro momento o seu

enfoque no desempenho dos professores em sala de aula (Glickman, 1981), ainda que a herança inicial nos anos 60 assumia um caráter inspetivo de escolas e professores, o que em Inglaterra está ainda na origem de algumas resistências igualmente comuns em outros contextos e países (Mosher & Purpel, 1972, cit. Badiali, 1997).

Contudo, e numa dimensão abrangente, a supervisão progressivamente irá encontrar-se associada a diferentes áreas do setor escolar, e a diferentes práticas, com incidência nas dimensões organizacional, pedagógico-curricular, e de acompanhamento e orientação profissional.

Neste sentido, a supervisão define-se, numa dimensão aglutinadora, como o meio que permite reforçar e estimular a articulação científica-pedagógica, constituindo-se igualmente como um contributo imprescindível para a eficácia da escola como organização:

A Supervisão é a função que nas escolas reúne os elementos distintos de um ensino eficaz numa ação conjunta de escola. (...) este é o processo pelo qual uma pessoa ou grupo de pessoas é responsável por fornecer uma ligação entre as necessidades individuais do professor, e as metas organizacionais, para que as pessoas dentro da escola possam trabalhar em harmonia em direção à visão do que a escola deverá ser. (Glickman, 1985, p. 4-5, cit. Oliveira, 2000, p.47).

Uma nova conceptualização da escola, e correlativamente uma nova compreensão da identidade e dos papéis a desempenhar pelo professor nesta escola reconceptualizada, surge a par dos contornos de uma *redefinição* da supervisão.

O contexto da preparação das aulas e das práticas escolares supõem condições organizacionais que remetem para o projeto educativo, enquanto plano estratégico que move relações e responsabilidades entre pares, e cuja dinâmica organizacional presume a concertação de respostas aos seus objetivos estratégicos, atendendo ao sucesso escolar pretendido dos seus alunos (social e académico). Os propósitos últimos das práticas de ensino e os resultados efetivamente atingidos encontram-se sob o escrutínio de um público plural e ativo (*stakeholders*).

O desenvolvimento profissional da docência supõe esta existência comum dos seus membros que partilham normas e valores. Neste sentido:

(...) a nova supervisão descrita [por Sergiovanni & Starratt] abraça a supervisão clínica de pares, a orientação, a ação-investigação, a avaliação do programa, a tradução da missão da escola, e outras configurações de professores como colegas que trabalham em conjunto para aumentar a compreensão de sua prática (citado por Badiali, 1997, p. 11- 12)

Glickman, (1992, p. 1-6) refere na introdução da obra citada que nesta aceção que designa por “pós-moderna”, e no âmbito de uma liderança partilhada, os compromissos e as responsabilidades fundem-se e a investigação para a ação torna-se uma realidade tornando indistinta a relação do supervisor, e dos elementos supervisionados.

No que concerne às competências requeridas no âmbito do exercício da supervisão e ao conhecimento que os supervisores devem deter, surge enfatizado por vários autores (Jacobs, 1989; Drake, 1993; e Beane, 1995, cit. Badiali, 1997, p. 33-34): o conhecimento de um desenvolvimento organizacional, a teoria da liderança, a necessidade de articular conteúdos curriculares que surgem de um modo fragmentado, e o exercício de uma aprendizagem baseada em problemas que estabeleça a relação entre os plano teórico e prático, atendendo igualmente aos contextos e vivências quotidianas (PBL- Problem-based learning). O PBL requer necessariamente que os *supervisores aprendam a trabalhar de um modo colaborativo com os outros, em grupos ou equipa* (Badiali, 1997, p. 34).

Glickman (1980) estabelece a relação entre os modelos de supervisão (não diretivo, colaborativo e diretivo) e os estádios de desenvolvimento do docente assentes na melhoria das relações ensino-aprendizagem, e que supõe a *avaliação dos alunos, o desenvolvimento do currículo, a organização dos recursos humanos entre outras funções* (Ibidem, p. 179), salientando a necessidade do supervisor dever adequar os seus procedimentos às diferenças identificadas ao nível das diferentes capacidades reveladas pelos elementos supervisionados.

Alarcão (2009) ao reconhecer com Bronfenbrenner a importância dos contextos ao nível da compreensão do conceito de supervisão mostra a correlação da natureza ecológica do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, na qual os processos e os resultados mostram diferenças e idiosincrasias características dos seus atores, e que dão lugar a *transições ecológicas* no jogo das inter-relações estabelecidas.

Estas transições são definidas como mudanças nas *posições que as pessoas assumem na sua relação com o meio*, e resultam igualmente da *mudança no seu papel, de alterações no contexto, ou da inter-relação entre a dupla pessoa/contexto*. (Alarcão & Canha, 2013, p. 68-69). Assim, novas tarefas, novos papéis, novas relações são experienciadas de diferente modo, e fazem emergir características que são geradoras de interação como: *a curiosidade, a atenção, a iniciativa, a reação ou a persistência*, ou são antes inibidoras de uma assertividade e de uma dimensão proactiva como sejam: *a impulsividade, a agressividade, a dispersão, o desequilíbrio emocional, a apatia, a falta de atenção, irresponsabilidade, falta de interesse, insegurança*. (cf. Alarcão & Canha, 2013, p. 77).

Sendo os processos proximais bidirecionais, Alarcão reconhece que *se podemos falar de heterosupervisão, também reconhecemos que a supervisão só atinge o seu máximo e, sobretudo a sua consciência, quando passa à categoria de autossupervisão* (Alarcão & Canha, 2013, p. 80). A dimensão interativa ao permitir pressupor uma supervisão formativa assente no respeito e no diálogo facilitadores do sentido de comunidade, põe em evidência uma convicção: a da capacidade transformadora das pessoas e a respetiva disponibilidade para o fazerem. Neste sentido, *à intencionalidade de uma explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade, corresponde uma corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento e monitorização, e uma maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros*.

Os pressupostos de uma *escola reflexiva*, correlativos ao pressuposto do *professor reflexivo* (Alarcão & Tavares, 2010, p. 132-134), fazem emergir as funções dos supervisores como líderes de comunidades de aprendentes, como aqueles que *fazendo parte do coletivo da escola, sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projeto que a escola construiu para si e que incluem a formação e avaliação dos recursos humanos* (Alarcão & Tavares, 2010, p. 145).

Estas funções ao deverem assentar na distinção entre *poder sobre (power over)* e *poder com (power with)*, identificada por Kriesberg (cf. Ibidem, p. 145), pressupõem a respetiva distinção entre controlo e domínio, e *empowerment*, cujos reflexos se evidenciam na existência de relações de trabalho colaborativo. A hierarquia a ocorrer deverá ter não uma base burocrática, mas ser o resultado do reconhecimento da

capacidade de perceber, avaliar e apoiar as ações necessárias à melhoria da qualidade de ensino. O que exige que o supervisor possua *competências cívicas, técnicas e humanas* que se evidenciarão nas dimensões *interpretativa, de análise e avaliação, dinamização da formação, e de comunicação e relacionamento profissional* (Alarcão & Tavares, 2010, p. 151).

2.3.3. A IDENTIDADE PROFISSIONAL E AS “NOVAS PROFISSIONALIDADES”

Como conciliar os padrões de competência e ética profissional, ditadas pelos normativos que prescrevem papéis e requisitos a atender no desempenho profissional, e a interpretação que os docentes realizam a partir do exercício da sua prática e na relação com os seus *saberes*? Estrela (2014) equaciona o problema do seguinte modo:

Se no seu discurso [os técnicos e especialistas de educação - com a legitimidade que lhes é atribuída pelos órgãos governamentais] se deixa ampla liberdade aos docentes para a sua concretização no terreno, na prática exercem o poder de uniformização e delimitação da profissionalidade. E se alguns professores se sentem seguros e aliviados da sua responsabilidade individual, outros sentem-se constrangidos, podendo desenvolver formas de resistência ativa ou passiva (...). (p.12).

A nova realidade e exigências práticas que o *viver em Agrupamento de Escolas* implica faz emergir dinâmicas organizacionais que se mostram, e distinguem na relação e articulação entre estruturas educativas e órgãos de gestão, prescrevendo determinados comportamentos e atitudes que a autora citada enuncia deste modo:

Os diretores de escola (...) exercendo, por vezes, um poder de controlo para além do razoável, sobrecarregam os professores com inúmeras prestações de contas que os desviam da preparação das suas aulas e acentuam a enorme carga burocrática que pesa sobre eles (...). (Ibidem, p.12).

A necessidade de partilhar o trabalho e a responsabilidade requerido pelas novas exigências profissionais dão lugar no exercício da profissão docente a uma duplicidade de sentimentos, que alterna entre a dimensão positiva e negativa, vividos por diferentes sujeitos. Estes sentimentos que exprimem autoconfiança e gratificação, bem como receio e incerteza estão na origem, e são o resultado, dos contextos e do clima organizacional vivenciado. Contudo, a diversificação de funções experienciada pelos

docentes no quotidiano das suas escolas/agrupamentos, e a multiplicidade dos campos de intervenção daí decorrentes, parecem estar na origem de um certo *desencanto* de muitos professores, o que leva Estrela (2014, p. 21), a afirmar:

Esta intensificação do trabalho docente (embora alguns deste papéis permitam desconto de horas letivas) é sentida por muitos professores como uma desprofissionalização ameaçadora da sua identidade profissional, o que não se faz sem sofrimento e sem conflitos éticos e emocionais (Day e Flores, 2007; Estrela, 2011, Amaral, 2012; Estrela e al, 2012). Ao mesmo tempo, a proliferação de papéis pressupõe um incrível alargamento dos saberes que formam a sua profissionalidade e do sistema de relações que estabelecem com o meio (...).

Nesta nova identidade que se desenha no exercício da profissão docente, e em que é necessário atender ao *sentido ecológico da educação escolar*, importa reconhecer que a mudança reintroduzida na gestão de escolas ao fazer emergir uma nova profissionalidade através da figura do diretor e das competências específicas, relacionais, emocionais e éticas que requer, transporta consigo a proliferação de outras tantas profissionalidades que no desenho organizacional possuem funções adaptadas aos referentes externos e internos. Estas funções referem-se desde às exigências colocadas pelos currículos das diferentes modalidades de ensino presentes num agrupamento de escolas, até ao exercício de diferentes cargos como sejam o de coordenador de DC, o de elemento da equipa de avaliação interna, ou ainda da equipa de inserção e cidadania a cargo com medidas preventivas de indisciplina, e iniciativas de solidariedade e cidadania responsável.

O perigo de uma mudança causar mais dano que benefício encontra-se sempre presente, dependendo de diferentes variáveis inerentes à especificidade dos contextos da implementação, daí que no desenho da escola como organização, nunca se deva perder de vista o objetivo principal, a saber, o sucesso escolar dos alunos: social e académico e, respetivamente, a competência curricular dos seus docentes. A articulação das estruturas educativas ao depender do modo como os seus atores interpretam, e se reapropriam dos referentes e das situações-problema, deve ter sempre em conta o objetivo principal enunciado. Contudo, como refere Kennedy (2010, p.17, cit. Estrela, 2014, p.26):

(...) as ideias ousadas fazem parte do nosso problema, por definição elas são irreais, desfasadas [out of a range], e excessivas [over the top]. Em última análise,

as ideias ousadas falham porque não têm em conta as circunstâncias reais, ou porque esperaram muito de pessoas. Eventualmente, cada um de nós fica sem gasolina, fica cansado e desanimado. As ideias ousadas exigem muita mudança. As pessoas resistem, e as novas iniciativas desmoronam.

Perante a ausência de garantia de sucesso dada à partida, cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas terá que utilizar o seu tempo, energia e recursos (cf. Wang et al, 2010, p. 8, cit. Estrela, 2014, p.26), no sentido de promover um equilíbrio possível que dê lugar a um desenvolvimento sem perder de vista os objetivos que enunciou como prioritários. A capacidade de resiliência dos professores enquanto parte interessada na construção da sua profissão poderá tornar o futuro menos incerto ante a capacidade de adaptação e de resposta às mudanças, e no exercício dos saberes plurais requeridos. A menos que se pretenda seguir o exemplo que vêm do exterior, e que coloca a solução em equipas interdisciplinares com origens e formações diferenciadas: *o que parece utopia na Europa em crise económica faz já parte da realidade noutros países como os USA (e os USA são um modelo que todos tendem a imitar mais cedo ou mais tarde) que fez apelo a outros profissionais.* (Estrela, 2014, p. 20).

2.4. A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

Este ponto resulta diretamente do âmbito temático do presente estudo de avaliação ao nível da avaliação da implementação de um programa, o PEA, através da interpretação/ação de duas estruturas educativas: dois departamentos curriculares.

Pretende-se através do desdobramento em quatro subpontos clarificar conceptualmente o que se entende por *avaliação de programas* (subponto 2.4.1.) e de que modo se encontra pressuposta uma *teoria do programa* nessa avaliação. Não existindo uma posição unívoca nas abordagens avaliativas procura-se convocar os autores no sentido destes, através do diálogo que requeremos com o problema em estudo, permitirem aproximações facilitadoras da compreensão/ação.

A maior ou menor aproximação entre investigação-avaliação abordada no subponto 2.4.2. coloca-se como um pretexto para clarificar a *avaliação* enquanto prática sistemática que convoca procedimentos e propósitos específicos, bem como permite

esclarecer aspetos metodológicos comuns aos processos de investigação que facilitam as abordagens do Capítulo 3. do presente trabalho.

As abordagens avaliativas referidas no subponto 2.4.3. traduzem uma breve caracterização de algumas perspetivas historicamente situadas, reafirmando a necessidade de um saber prévio à prática avaliativa, e do necessário discernimento pragmático requerido por essa prática onde se jogam outras competências que vão desde as técnicas às emocionais-intuitivas.

O último subponto, 2.4.4. possui dois objetivos: enquadrar a avaliação de programas diretamente no contexto da avaliação interna de escolas, e para além da dimensão estritamente legal já equacionada no ponto 2.2.1.; e evidenciar a dimensão ética como componente essencial da atuação daquele que avalia, qualquer que seja o contexto da avaliação educacional. No âmbito da avaliação de programas, e da importância que esta comporta para o desenvolvimento e melhoria de uma organização, supõe-se a compreensão de uma relação mais ou menos estreita com a gestão do desempenho (*performance management*), que remete para satisfação dos múltiplos interesses face à informação disponibilizada por uma equipa de avaliação, nomeadamente os órgãos de gestão, entre outros destinatários (*stakeholders*).

2.4.1. DA TEORIA DO PROGRAMA À AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Pensar a avaliação de programas através do enfoque na implementação e melhoria significa atender ao contexto, e identificar o valor dos processos subjacentes às mudanças que uma dimensão ecológica comporta. Tal significa a necessidade de garantir uma avaliação contínua que ultrapasse uma lógica demonstrativa, fechada no valor da eficácia do programa, e ser capaz de aceder à *black box*.

Aceder à compreensão de um programa implica atender à teoria do *programa* a colocar-se como *objeto de avaliação*. Assim, e numa clarificação prévia às abordagens avaliativas, importa evidenciar o que se entende aqui por *teoria do programa*, e de que modo pode a teoria do programa orientar a avaliação do programa a partir da identificação das suas componentes, e respetivas relações. A teoria de um dado objeto de avaliação (e.g., projeto, programa, intervenção), pode ser entendida como *um enquadramento conceptual que nos ajuda a determinar de que forma é que esse mesmo*

objeto visa resolver um determinado problema social. (Fernandes, Borralho, Vale, Gaspar & Dias, 2011, p. 5).

Como tal, a teoria do programa remete para:

(...) o estudo, a caracterização e os princípios, e/ou pressupostos, do que se pretende avaliar e que, supostamente, permitirão concretizar as mudanças ou as transformações que se esperam. No fundo, ajuda-nos a conhecer e a compreender como um dado programa funciona; (...) conhecer e compreender as relações entre os seus diferentes elementos, os processos utilizados e os respetivos efeitos nos resultados que se pretendem obter. (Fernandes, Borralho, Vale, Gaspar & Dias, 2011, p. 2).

Neste sentido, a *teoria do programa* constitui-se como um corpo explicativo assente em asserções que descrevem um determinado programa, ou seja elucidam sobre *o porquê, como, e sob que condições os efeitos do programa ocorrem, predizendo os seus resultados, e especificando os requisitos necessários para atingir os efeitos desejados do programa* (Sedani & Sechrest, 1999, cit. Sharpe, 2011, p.72), sendo que esta pode ser desenvolvida durante o processo de implementação do programa (Rogers *et al*, 2000, cit. Sharpe, 2011) ou antes de avaliar um programa (Bickman, 1987, cit. Sharpe, 2011), procurando identificar os pontos fracos e fortes colocando o enfoque na melhoria.

A construção da teoria do programa é concebida como um procedimento que aponta para o que *deve ser*, e incorpora tanto um saber científico, como um saber prático dos implicados na avaliação (Chen, 1990), como os contextos da implementação do programa.

Verifica-se, contudo, uma certa dificuldade ao nível da revisão da literatura perante a pluralidade de aceções que a *teoria do programa* pode receber em diferentes autores. Assim, e tal como Rogers (2011) afirma, a *teoria do programa* pode ser entendida como:

(...) teoria do programa (Bickman, 1990), lógica do programa (Funnell, 1997), avaliação baseada na teoria [theory-based evaluation] ou teoria da mudança (Weiss, 1995, 1998), a avaliação orientada pela teoria (Chen, 1997) teoria-da-ação (Schorr, 1997), intervenção lógica (Nagarajan e Vanheukelen, 1997), análise das vias de impacto (Douthwaite et al., 2004), ciência avaliativa orientada por

uma teoria do programa (Donaldson, 2005), e que se refere a uma variedade de formas de desenvolvimento do sistema de causalidade que liga as entradas e as atividades do programa, com uma cadeia de resultados pretendidos ou observados, e em seguida, usa esse modelo para orientar a avaliação. (p. 30)

O modelo lógico apresentado geralmente em forma de diagrama permite passar da narrativa para uma esquematização que revela o modo como a teoria do programa se operacionaliza ao nível de uma implementação, devendo a teoria da avaliação do programa atender ao processo de desenvolvimento desse modelo lógico (Ibidem, p. 30).

Sendo um modo sucinto de mostrar os pressupostos de um programa, e como este irá ser desenvolvido, o modelo lógico (e para além das diferentes propostas de modelo lógico), procura *resumir* os principais elementos do programa de que são exemplo: a missão, recursos, objetivos gerais e estratégicos, atividades, resultados, indicadores, tipo de avaliação, cronograma, contexto...

Importa atender ao afirmado por uma teoria de aproximação ao modelo lógico, no sentido em que esta remete para as *grandes ideias* do programa e não para o específico do *detalhe (nuts and bolts)* (Kellogg, 2004, p. 10).

Frechtling (2010) ao evidenciar as componentes e relações tidas em conta no modelo lógico de um programa refere que este permite realçar *uma teoria da mudança* e, correlativamente, permite *orientar o avaliador na seleção das questões, nas relações a estabelecer, técnica a atender, e metodologia preconizada*, estando mesmo na origem de *reformulações do programa*, a partir da teoria subjacente (p.17).

Weiss (cf. 1998, p. 46-48) refere que um conhecimento do programa a constituir-se como objeto de avaliação permite ao avaliador:

- 1- Desenvolver um sentido adequado dos temas/problema a que a avaliação se deve reportar na medida em que tem acesso ao desenvolvimento e controvérsias ocorridas no terreno;

- 2- Colocar questões de avaliação relevantes e incisivas recolhendo os dados adequados para responder às questões;

- 3- Compreender os dados a partir do modo como o programa está a ser implementado, nomeadamente a partir das respetivas interações entre os intervenientes.

Esse conhecimento possibilita ao avaliador interpretar a informação recebida podendo igualmente abrir caminho a novas áreas de investigação.

4- Interpretar as evidências a partir do que o programa propõe e do modo como está a ser implementado permite ao avaliador perceber mudanças de direção, e saber extrair conclusões sobre o que funcionou ou não funcionou.

5- Fazer boas recomendações adequando o potencial emergente das mesmas ao seu carácter prático/exequível, e logo viável numa implementação (e.g. politicamente aceitável, financeiramente possível...).

6- Comunicar através de um relatório o que foi feito e como correu, o que estava previsto no projeto e o que não estava, referindo as condições envolventes, e evitando generalizações que não tem em conta as características únicas de um projeto.

7- Fazer meta-análise, enquanto sumário sistemático dos resultados de diferentes avaliações sobre o mesmo programa.

O presente estudo de avaliação ao ter o enfoque no modo como dois DC implementam o projeto educativo através das ações preconizadas procura atender a alguns dos requisitos aqui enunciados, nomeadamente os que se adaptam a esta percepção fragmentada que aqui se apresenta. Contudo, e para além da visão parcelar circunscrita a dois DC e à percepção das suas coordenadoras e análise da documentação disponível, importa atender, e parafraseando (Fernandes, 2009, p. 42):

(...) [a] uma elaboração teórica com um mínimo de consistência para que possamos avaliar convenientemente um projecto ou um programa. No entanto, para além do indispensável enquadramento de natureza teórica, é também muito importante que sejamos capazes de enunciar e debater as questões práticas com que nos confrontamos nos processos de planear e de pôr em prática a avaliação de programas e de projetos pedagógicos.

2.4.2. INVESTIGAÇÃO/AVALIAÇÃO

O presente estudo encontra-se direccionado para a intervenção/ação o que o integra no domínio da avaliação, e isto sob o pressuposto de que a avaliação de

programas aponta para uma delimitação que lhe confere uma identidade com objetivos e procedimentos que não a confundem com uma investigação, mesmo que esta se adjective como aplicada e/ou como uma investigação avaliativa (Bustelo, 1999). A autora identifica a avaliação como *especialmente aplicada*, e sublinha simultaneamente: a competência judicativa da avaliação sobre o valor e mérito; a resposta dada às necessidades de informação com a intenção de promover a melhoria; a prestação de contas e a projeção de ações futuras; como exemplos reveladores das finalidades e propósitos da avaliação que permitem traduzir uma identidade “avaliativa”.

Numa clarificação do que se entende por *avaliação*, Weiss (1998, p. 3-4) afirma:

A avaliação é uma palavra elástica que abrange juízos de muitos tipos. Todos esses usos da palavra têm em comum a noção de juízo de mérito. Examina-se e pondera-se [*weighing*] um fenómeno (uma pessoa, uma coisa, uma ideia) a partir de um critério explícito ou implícito. (...) A avaliação na sua sistematicidade [tem como objeto] a implementação e/ou os resultados de um programa ou política comparando-o com um conjunto de *standards* explícitos ou implícitos, como modo de contribuir para a melhoria desse programa ou política.

A *avaliação* surge aqui definida com uma dimensão formal, e ainda que nem toda a sistematicidade implique *avaliação* nos seus propósitos e nem toda a avaliação seja sistemática, realça-se na dimensão metodológica as semelhanças entre esta e a investigação, nomeadamente uma aproximação aos métodos requeridos pelas ciências sociais quantitativos e/ou qualitativos. As diferenças situar-se-ão antes no uso, nas questões que emergem do programa, nos juízos de qualidade, na configuração da ação e no papel dos conflitos (Weiss, 1998).

Não sendo a diferença acentuada ao nível das metodologias coloca-se igualmente a questão da lógica da validação. Um estudo de avaliação parece remeter para um modelo de inteligibilidade que alguns autores traduzem como *modelos praxeológicos*, no sentido em que se visa apreciar *a posteriori* a eficácia e a utilidade de modelos de ação, atendendo igualmente a processos que nos remetem para a ordem do útil e/ou funcional, e onde é possível destacar: o tipo de prova assente na ação, as questões a colocar, o modo de controlo assente em evidências, e os limites e riscos perante um maior ou menor distanciamento crítico (cf. Hadji, 2001, p. 43-45).

A questão para Hadji (2001) é colocada ao nível da clarificação de papéis em que se movem os *investigadores* e os *práticos*: ambos produzem teoria, os primeiros através de um modelo descritivo/explicativo, os segundos porque qualquer ação/intervenção necessita de pressupor uma determinada representação. Ao possuírem objetivos diferenciados está em causa o *explicar a* realidade numa ordem de *compreensão*, e o produzir a justificação numa ordem *praxeológica*, que possibilite uma intervenção e/ou mudança nas práticas.

Scriven (1991, 2004) acentua a diferença entre avaliação e investigação a partir de uma diferença de procedimentos correlativa aos propósitos visados por ambas, mas também ao conjunto de competências requeridas ao avaliador que se tornam “*únicas*”.

A *avaliação* determina o mérito e o valor num processo que identifica os *standards* a aplicar ao objeto avaliado. As técnicas que mantêm em comum com o campo da investigação em ciências sociais possibilitam a obtenção de dados e a construção de conclusões juntamente com *standards* formulados. Estas conclusões avaliativas estão fora do alcance visado pela investigação a qual, segundo o autor, *se orgulha de excluir a avaliação, e os valores* do seu procedimento.

O cruzamento de habilidades técnicas, legais e científicas, no conhecimento do objeto a avaliar são destacadas por Scriven, bem como a capacidade para gerir temas e valores controversos: as competências do avaliador destacam-se no modo como acede a um programa e sabe o que procurar, nomeadamente *os efeitos que fazem balançar as conclusões gerais para o bem ou para o mal*. A capacidade de síntese é igualmente valorizada pelo autor, enquanto capacidade cognitiva permitindo reconciliar múltiplas avaliações sobre o mesmo programa, as quais até podem ser contraditórias entre si. (Scriven, 2004).

A oposição é ainda colocada num outro registo a partir do reconhecimento do carácter profissional ao avaliador. Ou melhor, a avaliação de programas dá lugar à identificação de uma profissão que começa a ganhar um espaço a partir dos anos 60 nos EUA, e adquire progressivamente um estatuto que se consolida com a solicitação institucional, e no desenvolvimento e aplicação de instrumentos de uma rede profissional, a partir da qual se enunciam papéis definidos. O carácter disciplinar da avaliação tem vindo a consolidar-se após um reconhecimento prévio da sua dimensão

prática/profissional, embora esse ainda seja um campo em construção segundo o reconhecimento de Scriven (Ibidem, 2004).

A questão relativa à diferença entre avaliação e investigação coloca-se efetivamente como um tema recorrente como testemunha Sandra Mathison (2008). O estudo realizado a partir da participação no *EVALTALK*, um fórum de discussão *online*, e a consulta aos arquivos *Listservs* para avaliadores desde 1998, permitiu aferir o grau de frequência em relação ao tema, e que tem contado com a participação de Scriven, Patton, e William Trochim, bem como jovens avaliadores.

Interessa reter da participação de Patton ocorrida em 1998 (cf. Mathison, 2008, p. 187), o reconhecimento de que *a maioria dos clientes prefere e valoriza a distinção, e pretendem ter a certeza de estar envolvidos na avaliação e não numa investigação, o que interfere quer no compromisso do seu envolvimento, quer na expectativa para a utilização.*

Trochim (Ibidem, p. 187) é citado como reconhecendo uma *sobreposição nos domínios da investigação social aplicada e na avaliação, formativa e sumativa* (ainda que refira que tal é mais visível nos métodos, que nos propósitos).

Scriven, e para além do já afirmado sobre a sua posição, conclui não poder ser afirmado que *a avaliação é a aplicação dos métodos das ciências sociais para resolver problemas sociais. Pois, é muito mais do que isso.*

Mathison, salienta os argumentos que afirmam que *fazer avaliação requer fazer investigação*, na medida em que *determinar o valor e o mérito do avaliando requer algum conhecimento factual sobre este, e avaliados similares*, ainda que reconheça com Scriven de que a avaliação é mais do que aceder a factos sobre o avaliando e a investigação não envolver necessariamente a atribuição de valores, e logo *avaliação* (Ibidem, p.188-189).

Embora as abordagens avaliativas possam assentar em diferentes pressupostos metodológicos o relevo a dar aos *stakeholders* (partes interessadas) coloca-se (ou deverá colocar-se) desde o início do percurso avaliativo. O *envolvimento* dos *stakeholders* traz consigo aspetos fundamentais para a eficácia do programa de avaliação até porque:

Quando as partes interessadas [patrocinadores, colaboradores, parceiros, administradores, gerentes, funcionários, clientes, família, associações de bairro, instituições acadêmicas, associações profissionais...], não estão envolvidas, os resultados da avaliação podem ser ignoradas, criticados, ou objeto de resistência porque eles não abordam questões das partes interessadas ou valores. Depois de se envolverem, as partes interessadas ajudam a executar os outros passos. (Ibidem, p. 194).

Contudo, a autora adverte que a caricatura, e o uso de noções simplistas e limitadas de ambos os conceitos, não permitem dar conta do alcance *de uma diversidade ontológica e epistemológica das perspectivas que a investigação* pode contemplar, por outro lado, a *avaliação surge retratada enquanto prática profissional, ao invés de se remeter para as fundações da avaliação que a colocam como uma disciplina*. A título exemplificativo pode ser enunciado o caso da distinção vulgar entre o *particularizar e o generalizar* para distinguir, avaliação e investigação (Ibidem, p. 189-190):

(...) nenhum dos dois é singularmente verdade quer para a avaliação quer para a investigação. Enquanto a avaliação é profundamente particular no sentido que se foca no avaliando, os resultados da avaliação podem, contudo, muitas vezes ser generalizados. O tratado de Cronbach (1982) sobre como projetar avaliações abordou especificamente a questão da validade externa, ou da generalização das conclusões da avaliação. O tipo de generalização descrito por Cronbach não era apoiado sobre uma população com base numa amostra mas sim num conhecimento baseado em similaridades entre UTOS (unidades, tratamentos, observações, settings (...)). Stake apresenta uma formulação diferente das generalizações naturalistas numa abordagem mais intuitiva baseada no reconhecimento das semelhanças dos objetos e questões, em contextos semelhantes e não semelhantes. (cf. Stake, 2012).

Partindo de uma contra-argumentação Mathison refere que nem toda a avaliação visa a tomada de decisões, estas (avaliações) podem ser tomadas como um fim em si mesmo, bem como existem avaliações de reduzido impacto, principalmente quando ultrapassam um nível micro, sendo citado o caso do programa DARE (Drug Abuse Resistance Education), e o hiato, num determinado momento, na relação entre as recomendações da avaliação e as decisões adotadas (ibidem 191). Face ao exposto, poder-se-á concluir, e numa lógica argumentativa, que casos particulares podem ser sempre rebatidos com outros casos igualmente particulares, por outro lado se todas as

recomendações afirmadas pelos estudos de avaliação, que praticam critérios de qualidade, fossem cumpridas/atendidas nas decisões políticas, provavelmente viveríamos num mundo com menores desastres naturais, menor corrupção, os Estados contrairiam menor dívida...

Que a *avaliação de programas* se transformou nos últimos 20 anos e provocou no mundo ocidental, América do Norte, Austrália e Europa, impacto nas organizações públicas e privadas é um facto reconhecido (McDavid, Huse & Hawthorn, 2013), contudo, a relação entre a avaliação de programas e recomendações, e a implementação das melhores práticas por parte dos decisores levanta algumas questões (Sparkman & Hall, 2014). McDavid, Huse & Hawthorn afirmam que (Ibidem, p. 412):

(...) [a] avaliação de programas pretende ser um meio flexível e adequado às situações e responder a perguntas sobre o programa, testar hipóteses, e compreender os processos e os resultados dos programas (...) [o que significa] produzir informação que reduza o nível de incerteza sobre os problemas que levaram à avaliação (...) [e] que pode ser usada para realizar decisões sobre o futuro do programa como para realocar recursos em outros lugares ou para concluir o programa (...). Os propósitos da avaliação afetam as relações entre avaliadores, gestores e outros destinatários [stakeholders].

A relação entre o programa de avaliação e a gestão do desempenho (*performance management*) foi entendida num primeiro momento como cindida sendo a avaliação entendida *como uma forma de investigação bem-feita por aqueles que possuíam um certo distanciamento dos programas avaliados* (Widvsky, 1979, cit. McDavid, Huse & Hawthorn, 2013, p. 415-416).

Patton (2008) com a sua *avaliação focada na utilização* apresenta uma aproximação que enfatiza o compromisso entre avaliadores e os *stakeholders* onde se incluem os gestores, sendo possível identificar uma linha no campo avaliativo que vê uma complementaridade entre os campos da *avaliação de programas (program evaluation)* e a *avaliação/mensuração do desempenho (performance measurement)* ou *gestão baseada nos resultados (results-based management)* que emerge da gestão organizacional e integra o amplo movimento presente na Administração Pública, o designado *new public management (NPM)* (cf. McDavid, Huse & Hawthorn, 2013, p. 5 e segs.).

Weiss (1999) refere que a relação entre a avaliação e as políticas públicas, e logo entre os efeitos das constatações/recomendações dos avaliadores e as decisões políticas podem ser encontrados, e a partir dos contributos de March e Sevon (1988), não tanto nas *decisões* mas nas *informações* que se veiculam, pode ser interpretado como uma aproximação entre *avaliação e investigação*. Ao citar os autores Weiss (March & Sevon, 1988, p. 436, cit. Weiss, 1999, p. 469) identifica:

(...) [u]ma das razões que muita da informação que é comunicada nas organizações, como na vida, não é obviamente relevante para a tomada de decisão, é que essa escolha não é tão atrativa para os gestores (...). Em muitos pontos de vista, a vida individual e a das organizações é melhor vista como dedicada ao desenvolvimento de interpretações de acontecimentos e compreensões da história do que para a tomada de decisões.

Independentemente de se reconhecer a pertinência das argumentações apresentadas que revelam pontos coincidentes ou divergentes entre avaliação e investigação, cada uma como um subconjunto da outra até à referência de ambas como um *continuum* (Mathison, 2008), importa identificar a partir da especificidade do estudo de avaliação que na sua estrutura e percurso, bem como nos seus propósitos, visa proporcionar a melhoria e desenvolvimento das dinâmicas organizacionais a partir da informação que produz. Essa informação afetará tomadas de decisão a levar a cabo por órgãos de gestão, bem como pretende ser objeto de reflexão proporcionando alteração/adequação de comportamentos da parte dos implicados diretamente, sejam coordenadores de DC e de grupo disciplinar, ou de *stakeholders* em geral.

2.4.3. ABORDAGENS AVALIATIVAS

Sob o pressuposto de que a avaliação possui como um dos seus objetivos permitir uma melhor e mais adequada intervenção: *Evaluation most important purpose is not prove, but to improve* (Stufflebeam & Skinfield, 2007), procura-se neste estudo de avaliação saber como atuam, e que conclusões extrair dessa atuação, os DC em análise num agrupamento vertical de escolas.

Perante a multiplicidade de perspetivas sobre *avaliação* com repercussões nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, e com pressupostos nem sempre

conciliadores a acompanhar tomadas de posição, torna-se reconhecidamente necessário um *discernimento pragmático* (Fernandes, 2010. p.18).

Na concreticidade da prática social o *discernimento* deverá regular/orientar o agir comunicacional que se reporta ao discurso, mas igualmente à dimensão situacional de um contexto avaliativo. Contudo, existem representações do fenómeno avaliativo que o reportam para uma dimensão exclusivamente *institucional* em que os referentes externos são entendidos como *fator de pressão* evidenciados em *práticas de regulação produtivistas*, limitando os instrumentos de resposta a conceder pela escola como organização, e interferindo no modo como a avaliação seria entendida (cf. Pacheco, 2011, p. 85).

Partindo da consideração do carácter polissémico da *regulação*, a *dimensão institucional* da regulação, formal e normativa, assume o planeamento e a alocação de recursos, bem como os currículos e os parâmetros da avaliação externa; e a *dimensão autónoma* refere-se às lógicas de ação dos diferentes atores no processo educativo e na relação indivíduo-sistema, ou seja refere-se à reapropriação social e contingente dos elementos estruturantes. (Maroy, 2006, Barroso, 2011, Reis, 2013). Ora, a referência ao percurso avaliativo realizado nas escolas numa dimensão exclusivamente *institucional* significa anular toda a capacidade de interpretação e construção de sentido como integrante da prática docente, e por outro lado permanecer numa configuração teórica que anula os contextos e os “nós de rede” que os diversos atores educativos formam em processos múltiplos de autorregulação. Nesta dimensão *institucional* não haveria lugar, com efeito, a *processos e práticas edumétricas*, e toda a avaliação se resumiria a uma interpretação por comparação de desempenhos. (Pacheco, 2011 e 2014).

Testemunhar a riqueza dos contextos nos processos de confrontação/negociação dos seus atores; evidenciar interesses e estratégias nas lógicas de ação; identificar fatores facilitadores e elementos impeditivos à prossecução de um programa; conduzir à implementação de novas estratégias que permitam uma aproximação entre as finalidades concertadas e o efetivamente alcançado — torna-se possível a partir da articulação emergente de um *discernimento* prévio, e no que concerne ao *trabalho* avaliativo com vista a uma melhoria ante um ponto de partida inicial.

Por *discernimento*, e na aceção que se reapropria aqui, deverá entender-se o duplo movimento da sua etimologia (lat. *discernere*: discernir/separar/dividir/decidir +

mentu: mento, meio/instrumento): *um meio para dividir e decidir*, ou melhor, *separar/dividir como meio*.

O *discernimento pragmático* assenta no pressuposto da utilidade e da facilitação das formas de vida de todos os *utentes* do processo avaliativo resultante de um contributo plural das abordagens, mas igualmente na necessidade de fundamentar o propósito avaliativo, as questões de avaliação e os contextos que as vinculam a partir das propostas/perspetivas que se revelem mais adequadas/consistentes, a par da consciência de que a verdade não é única, e a articulação de posições díspares surgir como facilitadora de uma análise e interpretação dos fenómenos em avaliação (Fernandes, 2013^a, p. 27-28).

A abordagem de Stake (2006) apresenta-se como uma das propostas que permite identificar a articulação em avaliação, nomeadamente do pensamento criterial com as experiências vividas dos intervenientes e a respetiva interpretação. Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 404) afirmam reconhecer Stake como:

(...) o líder da agenda social/defesa da avaliação escolar, que requer uma aproximação orientada para os serviços, pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva, construtivista. A abordagem de Stake é relativista pois não visa uma conclusão final autoritária, mas em vez disso interpreta as constatações contra os diferentes, e muitas vezes conflitantes valores dos interessados [*stakeholders*]

Para além das influências de Tyler no pensamento de Stake, o qual definiu a avaliação como a determinação do alcance dos valores atingidos/resultados; e de Scriven, no que se refere à aceção da avaliação como a afirmação de juízos sobre o valor e o mérito dos fenómenos avaliados; Stake reconhece a necessidade de atender à pragmática que envolve os atores dos fenómenos em avaliação, e a necessidade de contactar com os mesmos e atender aos seus juízos. A sua experiência no âmbito da avaliação de projetos, e a relação com a dinâmica e conflitualidade dos contextos, permitem fundamentar a importância da sua posição (e.g. o trabalho desenvolvido no CIRCE – Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation). (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 403 e segs.).

Carden & Alkin (2012) salientam um modo de pensar a avaliação a partir da sua dimensão prática (já evidenciado em Alkin & Christie, 2004), apresentando uma

proposta explicativa na qual é possível identificar os *teóricos da avaliação* e os respectivos modelos e/ou aproximações avaliativas sustentadas num desenvolvimento conceptual- normativo (*prescriptive theories*), e no respetivo reconhecimento, e incluem nomes como: Michael Scriven, Robert Stake, Ernest House, Michael Patton, Jennifer Greene, Yvonna Lincoln, David Fetterman, and Barry MacDonald. (Carden & Alkin, 2012, p. 103).

A Árvore teórica da avaliação é representativa do trabalho desenvolvido nos EUA, Europa, Austrália e Nova Zelândia no âmbito da avaliação de programas e a partir de uma dupla base, *accountability e investigação social*, podendo constituir-se como uma referência para países em vias de desenvolvimento e/ou periféricos (LMICs), nos quais prevalece uma dimensão informal da avaliação, como defendem Carden & Alkin.

A identificar a referência do seu carácter de modelo/aproximação/teoria/abordagem avaliativa encontram-se três requisitos: *a) apresentam questões relacionadas com a metodologia usada; b) o modo como os dados podem ser julgados e/ou avaliados e, c) o foco do utilizador da avaliação.*

A relação entre as teorias avaliativas é apresentada a partir da árvore cujos ramos permitem identificar cada uma das dimensões: *método, juízo/valor e uso*, e a respetiva ênfase dada pelos autores na sua abordagem, que os permite situar preferencialmente num dos ramos. Contudo, como advertem Carden & Alkin (2012, p. 104) a árvore encontra-se desenhada de modo a *poder refletir as relações existentes entre cada um deles* e, ao imaginarmos a árvore num *espaço tridimensional*, temos de supor o modo como as extremidades, esquerda e direita dos ramos, se relacionam (tocam), evidenciando para além do principal destaque da teoria igualmente a outra tendência particular que caracteriza cada abordagem avaliativa.

O ramo central da *Árvore das teorias da avaliação* é aquele em que a avaliação é guiada a partir da investigação metodológica e, ainda que a preocupação metodológica seja extensiva à maioria dos autores, este ramo revela a especial acuidade dos autores referenciados, nomeadamente com as questões referentes ao modo como o conhecimento de processa/constrói.

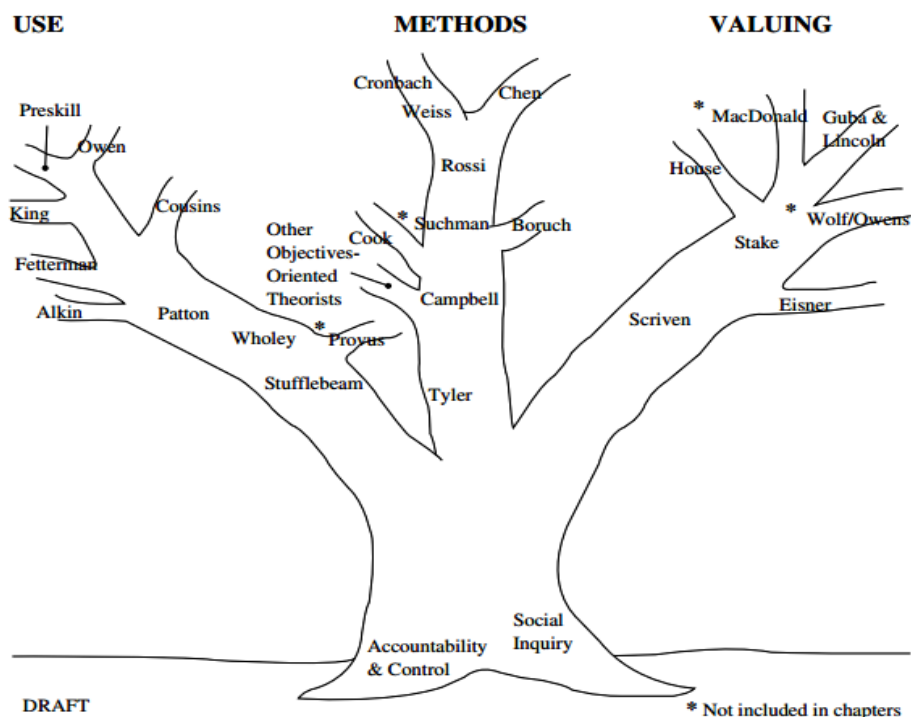
À direita da árvore encontra-se o enfoque dado aos juízos de valor na avaliação, constituindo o trabalho de Scriven o mote que define os autores referenciados: *a*

avaliação não é avaliação sem a atribuição de valor. O trabalho avaliativo consiste em produzir juízos sobre o objeto em estudo. Stake irá igualmente marcar a sua influência nos autores aqui citados.

Carden & Alkin (2012, p. 104) esclarecem a bifurcação presente neste ramo, como a que separa os autores *objetivistas e subjetivistas*, sendo que os primeiros se encontram na bifurcação mais à esquerda, e revelam uma maior influência de Scriven e no papel concedido ao avaliador, os segundos na bifurcação mais à direita entendem a realidade como um processo dinâmico encontrando-se a verdade dependente da construção do quadro de referência na qual a avaliação ocorre num contexto que lhe confere significação, dependendo da participação de vários elementos desse contexto.

O terceiro ramo da árvore, o uso, encontra-se focado na *direção da avaliação* e nas *decisões* que possam daí emergir, encontrando-se na base do ramo autores que colocam o enfoque nos detentores da informação no estudo avaliativo, sendo que os autores posteriores revelam uma dimensão de uso que possuirá uma maior amplitude e que pode implicar um *público* vasto, e a capacidade avaliativa emerge da organização a ser avaliada, como testemunham Carden & Alkin.

Figura 2: A Árvore das Teorias de Avaliação



Fonte: Alkin & Christie (2004), p. 13.

A raiz da avaliação de um programa encontra-se, segundo Alkin & Christie (2004), na prestação de contas (*accountability*) considerada de *um modo alargado*, ou seja entendida não como atividade limitada, mas *concebida para desenvolver melhores programas na sociedade e na investigação social*.

Schwandt e Burgon (2006) constituem outro exemplo de sistematização dando relevo a processos de comunicação e ações dos intervenientes no processo avaliativo, centralizando as abordagens na *agenda social* (Fernandes, 2010, p. 26). A pertinência das abordagens coloca-se na possibilidade de pensar a *participação, a colaboração e a transformação* como aspetos eventualmente excludentes, no sentido em que *a participação meramente formal ou a transformação de argumentos e de pontos de vista* poder não conduzir necessariamente à emancipação e à transformação. (Ibidem, p. 26). Contudo, a discussão das abordagens em avaliação recebe múltiplas interpretações desde as idades e gerações (e.g. Guba e Lincoln, 1989 Fernandes, 2010), ou as quatro categorias de Stufflebeam (2000 cit. Fernandes, 2010), entre outras organizações.

Fetterman (2007) apresenta uma proposta da avaliação como *empowerment* assente em pressupostos de uma ampla participação e colaboração dos envolvidos, cujo percurso de clarificação requer o nosso enfoque, na procura de contributos para o nosso estudo. Esta abordagem é definida como *o uso dos conceitos de avaliação, técnicas e descobertas para promover a melhoria e autodeterminação* e embora esta definição se afirme de um modo consistente desde origem, como defende Fetterman *a definição, teoria, métodos e valores continuaram a evoluir e tornaram-se mais refinados ao longo do tempo* (cf. Fetterman, 2001, cit. Fetterman & Wandersman, 2007, p. 186).

Wandersman *et al.* (2005, p. 28 cit. Fetterman & Wandersman, 2007, p. 186) sublinha, numa tentativa de aproximação desta abordagem avaliativa, que esta se:

(...) propõe aumentar a probabilidade de sucesso de um programa (1) fornecendo às partes interessadas [*stakeholders*] no programa as ferramentas para avaliar o planeamento, a implementação e a autoavaliação do seu programa, e (2) integrando a avaliação como parte desse planeamento e gestão do programa / organização.

Os autores supracitados enunciam 10 princípios como fundantes desta aproximação e/ou abordagem avaliativa, os quais funcionam como *lentes para focar a avaliação* desde a conceptualização à implementação: 1. Melhoria; 2. Apropriação

comunitária; 3. Inclusão; 4. Participação democrática; 5. Justiça social; 6. Conhecimento comunitário/partilhado/convergente; 7. Estratégias baseadas em evidências; 8. Desenvolvimento de capacidades/capacitação; 9. Aprendizagem organizacional e; 10. Prestação de contas (cf. *Ibidem*, p. 186-187).

É de notar que as abordagens avaliativas se encontram em movimento e pressupõem contributos decorrentes da mutabilidade das formas de vida ao nível das exigências/necessidades emergentes: *combinar os dados qualitativos e quantitativos; sistematizar os momentos de crítica; aprender a traduzir de um modo mais eficaz o que os avaliadores realizam na linguagem política; criar ferramentas e sistemas de avaliação*, são afirmadas por Fetterman e Wandersman, como passos a dar no futuro (cf. *Ibidem*, p. 192).

2.4.4. A AVALIAÇÃO, A AVALIAÇÃO INTERNA E A ÉTICA

A Avaliação Interna

Como reconhecem Stufflebeam e Shinkfield (2007) *a perspetiva de um plano de avaliação deixa as pessoas nervosas*, pelo que se torna necessário:

(...) minimizar a ameaça de uma avaliação para indivíduos, os avaliadores podem realizar a promessa de avaliar o programa, não o respetivo pessoal. Tal garantia pode aliviar a ansiedade e encorajar a cooperação dos envolvidos [*stakeholders*], mas também pode ser dissimulação ou até uma contraproducente fuga às responsabilidades (p. 115).

Esta predisposição negativa que se exprime no entendimento da avaliação como instrumento de controlo e dominação, questionando-a enquanto *instrumento de melhoria para quem e para quê* (Wrigley, 2004, cit. Simões, 2013) é transversal quer à avaliação da organização, a partir de uma avaliação da implementação do programa, quer a uma avaliação dos seus recursos humanos, enquanto avaliação do desempenho docente.

Quando nos encontramos na fase de *reinício* de um plano de avaliação interna, e existe um caminho para construir conjuntamente é necessário contar pelo menos com duas questões/problema que emergem desse sentido principal: como *incorporar* um passado, e como *legitimar* processos e pessoas que, por competências delegadas pelos

órgãos de gestão, deverão no exercício das suas funções assumir a coordenação da avaliação interna.

Quando a implementação do PEA aponta para uma missão e objetivos que implicam coerência e coordenação entre linhas orientadoras e procedimentos não será *profícuo fazer tábua rasa de processos e produtos anteriores*, como adverte Simões (2013, p. 30), contudo, a inevitabilidade de realizar opções e desencadear adaptações/ inovações, ainda que tendo em conta o efeito de ancoragem e a tendência para prevalecer um filtro cognitivo, dará sempre lugar a resistências perante *novas representações*.

Quando a legitimação das equipas de avaliação se pretende afirmar pelo carácter técnico-pedagógico, não perdendo de vista a dinâmica organizacional de um agrupamento no qual todas as suas estruturas não poderão alhear-se a metas, compromissos e avaliações, são pelo menos dois os requisitos que se impõem: um novo olhar para o PEA que implica a sua implementação e a respetiva adaptação de comportamentos e estrutura de pensamento; e a avaliação do percurso e resultados atingidos a que se encontra associado. Contudo, persistirá um *continuum* que une a dimensão temporal de um *antes de* e de um *depois de* naquela que é, simultaneamente, a sua finalidade última e princípio orientador: o sucesso escolar dos alunos expresso nos seus resultados académicos e na sua integração social.

Sendo os *conflitos*, os *erros* e as *resistências* previsíveis num primeiro momento, e visíveis e sentidos num segundo, coloca-se igualmente como necessário defender uma *pedagogia do erro* à semelhança do afirmado por Ken Robinson nas suas palestras sobre educação e sobre as aprendizagens dos alunos (Robinson, 2006), mas desta vez dirigido à relação interpares: é necessário que nas coordenadas do espaço e do tempo exista a possibilidade para que os *erros* se transformem em aprendizagens, e que a coação/sanção sejam substituídas pela intenção/formação.

Mesmo que possamos defender que existem quadros de inteligibilidade preferíveis a outros, resta argumentar e provar que eles são efetivamente preferíveis, e para isso impõem-se condições de que são exemplo o trabalho colaborativo, a comunicação, a disponibilidade para aprender, a formação... Na ausência dessas condições não é só *um* programa de dimensão projetiva e relacional que é impedido de ser implementado, mas *todo e qualquer* programa e/ou projeto, afirmando-se a ação

educativa como um conjunto avulso de atitudes e comportamentos marcados pela iluminação individual, informal e assistemática do ponto de vista da organização escolar.

Qualquer equipa de avaliação interna terá que contar com uma predisposição negativa face à *anomia* resultante do desencadear de técnicas e metodologias de recolha de informação que interferem nas rotinas.

Avaliação e Ética

Saber o que acontece e quais as consequências são requisitos fundamentais de um estudo de avaliação de um programa, ou no estudo focado de algumas das suas componentes. A este propósito Weiss (1998) refere ser indispensável atender ao que ocorre na *vida de um programa*, para desenhar o *plano de avaliação* (p. 321). Ora, é a partir deste pressuposto e do conhecimento privilegiado de uma realidade que pretendemos dirigir as questões de avaliação, e o foco avaliativo dos seus objetos e dimensões para a possibilidade de evidenciar um sentido que facilite a compreensão de fenómenos educacionais e organizativos, e a respetiva melhoria e tomada de decisão.

A autora refere-se ao comportamento ético do avaliador em relação a todos os atores do programa de avaliação, devendo este estar consciente deste procedimento em qualquer fase do estudo o que pressupõe cumprir e respeitar promessas, de que é exemplo a confidencialidade, nomeadamente:

(...) deve tomar o cuidado de assegurar que o seu trabalho não causa dano às pessoas que estuda, dentro dos limites preconizados por relatórios justos e honestos (...) [e] dentro da maior qualidade que a sua equipa for capaz, e as suas conclusões são tão válidas como criteriosas, e são comunicadas de um modo franco ” (ibidem, p. 325).

Assim, não prejudicar os intervenientes no processo e não distorcer a informação afiguram-se para a autora como dois requisitos a atender, e os quais se apresentam como inseparáveis na responsabilidade do avaliador: ética e técnica.

As questões da imersão do avaliador na realidade dos intervenientes, e a problematização sobre as consequências éticas e técnicas a extrair são apresentadas no diálogo entre Fitzpatrick e Fetterman (Fitzpatrick, 2009), o qual coloca diretamente o caso do papel do avaliador parcialmente interno no estudo de avaliação do programa

STEP: Fetterman, enquanto membro da Universidade de Stanford, aceita a solicitação do presidente da Universidade para assumir o papel de avaliador do referido programa de formação de professores, e do qual não faz parte.

Relativamente à problematidade das questões éticas suscitadas pela imersão do avaliador, Fetterman salienta a possibilidade privilegiada de *identificar padrões de comportamento*, bem como não se encontrar ameaçada a objetividade face à qualidade da informação que poderá ser recolhida, sob o pressuposto de que *quanto mais se limita a imersão menos se aprende*.

E o que se aprende ao aceder a uma informação privilegiada permite produzir pequenos relatórios e recomendações que integram uma avaliação formativa, possibilitando correções através do *feedback* concedido, por exemplo. Essas *correções* podem dar lugar a planos de melhoria que permitem rever estratégias de atuação entre pares, estratégias de ensino em sala de aula, ou estender-se a reformulações ao próprio programa.

Contudo, a *avaliação* comporta alguns riscos que emergem da dimensão política das organizações e da colisão de interesses individuais passíveis de incrementar falácias de ataque pessoal. Somente através da informação credível obtida pelo avaliador e da coerência do seu tratamento é possível salvaguardar a sua função, e o reconhecimento de que subjacente à avaliação de programas e/ou plano de ação encontram-se sempre pessoas que possuem os seus desempenhos (cf. Fitzpatrick, 2009, p. 122-123).

A avaliação de um agrupamento de escolas, ou de uma das suas componentes, no caso dois DC, pode sempre estar associado à pretensão de assegurar as *best practices* ou *what works* no sentido de se *identificar um padrão para a investigação; um referencial para o trabalho docente; um programa de melhoria; um dispositivo de avaliação; um sistema de prestação de contas*. (Barroso, 2011).

Contudo, no caso do presente estudo de avaliação estamos igualmente conscientes que a especificidade dos contextos, a diversidade dos atores e o *dilema que atravessa as suas relações* deverão ser tidos em conta, interessando atender a uma dimensão desenvolvimentista e de melhoria, assentes preferencialmente numa *lógica da criação e não pela imitação*. (Ibidem, p. 108-109).

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O Capítulo 3. está subdividido em dois pontos e pretende identificar, definir e justificar a metodologia, e as técnicas empregues no presente estudo de avaliação. Ao proceder-se a uma levantamento e análise do percurso metodológico, e das opções efetuadas, pretende-se dar conta da sua relevância face à questão e subquestões de avaliação em análise, e respetiva matriz de avaliação.

O ponto 3.1. evidencia a relação entre o método e o saber constituído dentro dos contornos de uma *investigação qualitativa* procurando fundamentar as *técnicas e metodologias* inerentes ao presente estudo, e a partir dos objetos de avaliação e respetivas dimensões/componentes. O ponto 3.2. procede a uma descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito da caracterização do contexto escolar; caracterização da população escolar do agrupamento *Zeta*; projeto educativo do agrupamento (PEA), perceções da diretora do agrupamento; caracterização dos departamentos curriculares *Alfa* e *Beta* e dos coordenadores; bem como proceder a um levantamento da dinâmica organizacional dos DC. Este ponto permite fundamentar as conclusões e reflexões a evidenciar (Capítulo 4.), e tem como um dos seus objetivos (ver Quadro 2) dar resposta às dificuldades/necessidades dos diferentes *stakeholders*, nos quais se incluem os coordenadores de DC e os órgãos de gestão, mas igualmente o corpo docente e a necessidade de pensar sobre a sua prática, e a assunção de diferentes papéis.

3. 1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A dimensão metodológica de um estudo faz-se a partir de um quadro teórico partilhado que envolve uma linguagem, crenças, normas e objetivos comuns a uma determinada comunidade. Kuhn (1979) a partir dos pressupostos da noção de *paradigma* afirma que este inclui um enquadramento teórico, algumas implicações-tipo, mas também pode apontar para um resultado cuja conclusão está em aberto.

O autor reconhece, neste contexto, que os *paradigmas que aumentam a eficácia de uma investigação não necessitam ser permanentes*, e essa é uma característica funcional inerente ao desenvolvimento da ciência. O paradigma permite legitimar a existência de critérios de interpretação e validação que se reportam quer ao *modo* como

a informação é procurada, quer ao *para quê* esta concorre, supondo que o que *fica de fora* raramente tem valor intrínseco para a investigação. O enquadramento de um estudo de avaliação num modelo teórico pode dar lugar a combinações mais ou menos formais, sempre que se legitime essa necessidade nos propósitos da avaliação, e nos contextos que uma pré-observação permite antecipar, pois a tarefa do investigador constituir-se-á *como o esforço de juntar um cubo chinês cujo aspeto final é conhecido desde o princípio (...) luta por articular e concretizar o conhecido, e esse objetivo específico leva-o a conceber diversos aparelhos e variadas versões da teoria* (Ibidem, p. 65-66).

Neste sentido, importa ter presente no estudo de avaliação que os propósitos da avaliação determinam a planificação, bem como o processo de implementação ao nível da recolha e análise de dados, sob o pressuposto de que da *qualidade do que se avalia* depende a *identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem* (Fernandes, 2009. p. 42).

O presente estudo coloca o seu enfoque no modo como dois DC de um agrupamento de escolas interpretam os referentes (legislação em vigor, projeto educativo, regulamento interno, critérios de avaliação, regimento dos DC), e a partir do seu âmbito de intervenção, pedagógico-científico e organizacional, concebem o seu plano de ação e procedem à implementação de estratégias conducentes aos objetivos e metas delineadas, sendo capazes de avaliar processos e resultados.

Atendendo ao enfoque enunciado, optamos por uma investigação qualitativa, como possibilidade de responder às questões de avaliação, numa aproximação aos objetos de avaliação delineados:

Quadro 4: Matriz de avaliação (objeto, dimensões, questão e subquestões de avaliação)

Tema	A implementação do projeto educativo através da ação de dois DC de um agrupamento de escolas.
Objeto de Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Dinâmica Organizacional de dois DC (<i>Alfa e Beta</i>).▪ Clima Organizacional de dois DC (<i>Alfa e Beta</i>)▪ Relação entre Plano de ação, implementação e avaliação DC (<i>Alfa e Beta</i>)
Dimensões de Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Perceções sobre as dinâmicas dos DC▪ Perceções sobre as melhores práticas na coordenação▪ Caracterização das reuniões▪ Caracterização do Ambiente de trabalho▪ Identificação do grau de satisfação▪ Expetativas/comportamentos▪ Perceção do Impacto do PEA na autoavaliação dos DC▪ Ação dos Departamentos/áreas de intervenção (diversidade, adequação)▪ Relação entre as práticas -planificação, implementação e avaliação- e os objetivos/política do PEA.
Questão de Avaliação	1. Como se define a relação entre a ação dos departamentos curriculares <i>alfa e beta</i> e as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA?
Subquestões de Avaliação	<ul style="list-style-type: none">1.1. <i>Como</i> se caracteriza a dinâmica e o clima organizacional dos DC?<ul style="list-style-type: none">1.1.1. Qual a tipologia das reuniões?1.1.2. Como se caracteriza o ambiente de trabalho?1.1.3. Existe uma identificação entre o <i>ideal</i> de coordenador e a realidade?1.2. Qual a relação entre plano de ação do departamento, a implementação e a avaliação?<ul style="list-style-type: none">1.2.1. As práticas educativas sofreram alteração (ensino-avaliação)?1.2.2. Criaram-se mecanismos de avaliação e autorregulação?1.2.3. Fomentou-se a comunicação educativa?1.2.4. Existe articulação curricular?1.2.5. Promovem-se atividades concordantes com princípios de uma cidadania responsável?

A investigação qualitativa também pode ser designada por naturalista (Guba, 1978; Wolf, 1978^a; cit. Bogdan & Biklen, 1994, p.17), etnográfica (Goetz & LeCompte, 1984; cit. Bogdan & Biklen, 1994, p.17), por interacionismo simbólico, fenomenologia, ou ainda etnometodologia, o que não significa que os conceitos correlacionados não possuam aceções específicas nos contextos em que sejam aplicados (Jacob, 1987; cit. Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

A investigação qualitativa proposta ao assentar preferencialmente num material escrito e conceptualizado com um objetivo determinado, possui como pressuposto produzir informação que contribua para *melhorar a vida das pessoas*, implicando no

caso do presente estudo de avaliação os objetivos e/ou utilidade enunciados no Quadro 2. Porque toda a *mudança* supõe o choque com crenças, estilos de vida e procedimentos interiorizados, importa saber o que pensam as pessoas envolvidas no processo de modo a poder antecipar como reagirão e se colaborarão, sendo de admitir a possível existência de conflitos. (Bogdan & Biklen, 1994, p.264-265).

Reduzir um estudo avaliativo à descrição do modo como ocorre a *mudança* é excluir da avaliação de programas/projetos a dimensão pedagógica e atuante, enquanto capacidade para promover a mudança individual e social. A proposta avaliativa apresentada por Fetterman neste estudo de avaliação em 2.4.3., pretendeu fundamentar através do *empowerment* a possibilidade de entender a avaliação como promoção da melhoria através, entre outros aspetos, de uma apropriação, e desenvolvimento de estratégias de capacitação e autodeterminação dos envolvidos.

3.1.1. OS MÉTODOS E AS TÉCNICAS

Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão *investigação qualitativa* para designar a investigação que contempla uma metodologia que:

(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (...). Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) (p. 11 e 16).

Nomeadamente, os autores ao referirem-se ao que designam por *investigação qualitativa aplicada* consideram que a distinção das categorias se constitui como um *modo de organizar a discussão*, e não porque as mesmas devam ser entendidas como *totalmente distintas*, (Ibidem, p. 266-267), sendo este o pressuposto afirmado neste estudo.

No nosso caso, assumimos o pressuposto de uma investigação qualitativa assente na observação, no inquérito por entrevista e na análise de documentos, supondo uma análise de conteúdo quer no inquérito por entrevista, quer na análise dos documentos, quer ainda nas observações informais e formais (Bardin, 2013).

Bogdan e Biklen definem *dados* como os *materiais em bruto que se recolhem do mundo* e que se constituem como objeto do nosso estudo constituindo-se como a nossa base de análise, e que comportam quer as transcrições de entrevistas, como aquilo que

se encontra criado, de que é exemplo os documentos já constituídos (1994, p. 149), e que neste estudo nos propomos analisar. Enquanto *provas e pistas*, como os autores supracitados sublinham, os *dados* quando recolhidos de um modo rigoroso e sistemático, permitem fundamentar e validar o estudo qualitativo.

O uso das entrevistas como modo de recolher dados relevantes para o estudo de avaliação, *começa com o pressuposto de que as perspetivas dos participantes são significativas, cognoscíveis, podem ser explicitadas, e afetam o sucesso do projeto* (Frechtling, 2010, p. 59).

Enquanto recolha de dados descritivos a entrevista permite aceder à representação do mundo que um sujeito constrói, e no caso de já se conhecer o sujeito o *quebra-gelo inicial* deixa de fazer sentido, para passar ao momento inicial em que se deverá informar o mesmo dos objetivos da entrevista, bem como da sua confidencialidade, importando devolver a garantia, a firmeza e o encorajamento de um contributo importante, e o compromisso de respeitar os pressupostos previamente afirmados (Bodgan e Biklen, 1994, p. 135): os guiões das entrevistas realizadas permitem confirmar os requisitos apresentados (ver apêndices 2 e 4).

Os objetivos do estudo ditam o tipo de entrevista a realizar e o seu carácter mais ou menos estruturado, contudo é necessário ter em conta que *as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista*. Ora, uma discussão compreensiva pressupõe a construção de um espaço de empatia em que as palavras, os gestos e as expressões confluem, e como os autores citados defendem, o entrevistador poderá apelar à clarificação e à especificidade, não perdendo de vista o enfoque e a utilidade da informação a recolher, e isto porque *mesmo uma má entrevista pode fornecer informação útil* (ibidem. p. 135).

No caso do guião de entrevista aos coordenadores de DC e à diretora de agrupamento, situamo-nos ao nível da entrevista *estandardizada de final-aberto*, na medida em que os tópicos, as questões e a sequência estão antecipadamente determinadas, o que facilita a organização e análise dos dados (fatores de eficácia), contudo, pretende-se ultrapassar os *fatores de fragilidade* permitindo, por um lado, a flexibilidade para *relacionar a entrevista com indivíduos e circunstâncias particulares*, por outro, não omitir os pontos importantes e relevantes objeto da entrevista (Tuckman, 2002, p. 518). Segundo Frechtling (2010, p. 60), *pode haver um equilíbrio entre uma*

cobertura compreensiva dos tópicos e uma exploração em profundidade de um conjunto limitado de questões, tendo sempre presente que se procura atingir as experiências significativas, do ponto de vista do entrevistado.

Face a uma classificação das entrevistas pelo grau de diretividade a proposta aqui apresentada afirma-se como uma *entrevista semidiretiva*, também designada *com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semiestruturada*, devendo ser registada e integralmente transcrita no que se refere a comportamentos verbais e não-verbais, bem como os estímulos do entrevistador (Bardin, 2013, p. 89).

Importa reconhecer a importância da flexibilidade que anula a existência prévia de procedimentos ou respostas estereotipadas, parecendo-nos igualmente fundamental atender a que se procura *compreender diferentes perspetivas e não dar lições aos sujeitos*, independentemente dos conflitos de valores entre entrevistados e entrevistadores (cf. Bodgan & Biklen, 1994, p. 137-138). Os autores reconhecem nas escolas o exemplo de organizações burocráticas que produzem documentos oficiais que, independentemente do *modo controverso como podem ser entendidos e com o reconhecimento de um maior ou menor enviesamento*, não deixam de constituir uma visão da escola, podendo ser entendidos como a *perspetiva oficial* que reflete igualmente as formas de comunicação e representações.

Os documentos oficiais que se constituem neste estudo como documentos a recolher e analisar são caracterizados pelos autores como referentes à *comunicação externa para consumo público*, sendo de *fácil obtenção*. Neste sentido, reconhece-se a possibilidade de aceder através da recolha documental a interpretações reveladoras do modo como se exerce a profissionalidade docente, e do modo como ao nível de uma comunicação interna e externa esses materiais surgem sobre a forma de Relatórios de Avaliação da organização, e/ou de critérios e planos estabelecidos sobre as dinâmicas científico-pedagógicas e organizacionais.

Quadro 5. Técnicas de recolha de dados e Fontes de Informação

Técnicas de recolha de dados	Fontes de Informação
Observação	- Contexto-Agrupamento Zeta
Entrevista	- Diretora do Agrupamento <i>Zeta</i> - Duas Coordenadoras dos Departamentos Curriculares <i>Alfa e Beta</i>
Documental	- Projeto Educativo de Agrupamento - Regulamento Interno - Critérios Gerais de avaliação - Relatórios de Autoavaliação final e intermédia de Agrupamento - Planos de Ação dos DC - Projetos implementados - Outros

Momento prévio à realização das Entrevistas

A escolha dos dois coordenadores de departamento não resultou de uma decisão aleatória. Atendendo à observação prévia dos contextos em que ambos os coordenadores se movem, importava identificar o modo como são diagnosticados os problemas, implementadas respostas e interpretados resultados. Se, por um lado existe uma visibilidade de projetos de um dos departamentos, e impacto ao nível do agrupamento e fora dele, por outro existem departamentos cujos resultados revelam índices preocupantes de classificações inferiores a dez valores nos exames nacionais, não sendo à partida identificável a relação entre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos. Foi ainda possível observar, e a partir das notas de campo, que ambos os departamentos haviam manifestado diferentes níveis de entendimento e colaboração aquando da realização das reuniões do *Focus Group*.²

² As reuniões do *Focus Group* foram agendadas pelos órgãos de Gestão e equipa de avaliação interna (estas iniciativas estavam previstas no plano de ação dos órgãos de gestão e equipa de avaliação), e as quais procuraram averiguar o impacto do relatório Final de Avaliação do Agrupamento, e o modo como os departamentos procuram desencadear estratégias de melhoria a partir das conclusões extraídas.

A entrevista à Diretora de Agrupamento constitui-se como uma escolha óbvia face à pretensão de procurar aceder à estratégia e perceção que um diretor possui face ao grau de implementação do PEA, e à respetiva expectativa que possui ante o desempenho dos cargos de gestão intermédia na prossecução das melhores práticas, tendo em vista a missão e os objetivos delineados nos documentos orientadores.

Após a solicitação da entrevista aos elementos supracitados, e a respetiva informação dos objetivos, importa acrescentar a pronta disponibilidade que revelaram na sua participação/colaboração.

Os Objetivos Gerais das Entrevistas: Os Coordenadores de Departamento

As entrevistas realizadas aos dois coordenadores de DC pretendem recolher informação relevante sobre o modo como os DC apresentam intencionalmente as suas propostas de ação/atividades, as implementam e avaliam, respetivamente.

A partir da informação recolhida pretendeu-se aceder à perceção que os coordenadores dos DC *Alfa* e *Beta* têm da relação existente entre os elementos do departamento, e logo do ambiente de trabalho aí experienciado. Procurou-se ainda identificar a(s) resposta(s) aos objetivos estratégicos do PEA, descrevendo constrangimentos e elementos facilitadores nas dinâmicas organizacionais de implementação do PEA

A entrevista semiestruturada aplicada aos dois coordenadores de DC possuiu um guião constituído por nove Blocos temáticos. O 1.º Bloco constitui-se como uma introdução à entrevista, no qual se assegura a confidencialidade e validação da mesma, e o 2.º e 3.º Bloco possuem um carácter informativo que pretende identificar a experiência profissional dos elementos do DC.

O 4.º Bloco procura identificar a dinâmica organizacional ao situar as questões no modo como ocorrem as reuniões de DC. O 5.º Bloco surge como um prolongamento do anterior ao procurar identificar os valores que regulam o ambiente de trabalho e o grau de satisfação dos coordenadores, e de que modo se estabelece, ou não, uma continuidade nas inter-relações estabelecidas entre os coordenadores nas reuniões e fora delas.

O 6.º Bloco pretende averiguar o impacto que o PEA teve nas práticas desenvolvidas; o 7.º e 8.º Blocos visam identificar as melhores práticas procedendo ao levantamento de constrangimentos e elementos facilitadores, e à identificação do papel do coordenador de DC na efetivação dessas práticas, o que possibilita uma definição do seu perfil. O 9.º Bloco refere-se à relação entre plano de ação, implementação e avaliação produzidas no DC. Neste sentido, solicita-se a realização de um balanço sobre o modo como o DC planifica, implementa e avalia, e qual a metodologia de trabalho subjacente, numa antevisão dos contributos e entraves para a construção da qualidade que se pretende na Avaliação Interna, e nos documentos a produzir. (ver Apêndice 2. *Guião das Entrevistas realizadas aos dos Coordenadores de Departamento*).

A partir do protocolo das entrevistas (ver anexos 8 e 9), ocorre uma 1.ª sistematização que classifica o conteúdo obtido em categorias e subcategorias de modo a evidenciar padrões de comportamento e atitudes/percepções dos elementos entrevistados, os quais serão objeto de análise e interpretação a partir das situações e contextos descritos (ver ponto 3.2.).

Os Objetivos Gerais da Entrevista à Diretora do Agrupamento Zeta

A entrevista realizada à diretora do agrupamento de escola *Zeta* procurou recolher informação relevante sobre as expetativas que possui em relação à ação desencadeada pelos elementos dos DC na implementação dos objetivos estratégicos do PEA, identificando constrangimentos e elementos facilitadores, e realçando a relação entre o expetável e o existente.

O Guião da entrevista apresenta 6 Blocos temáticos sendo que o 1.º possui um carácter introdutório em que se consolidam os objetivos da entrevista, e se assegura a respetiva confidencialidade e validação. O 2.º e 3.º bloco integram uma dimensão informativa sobre uma caracterização do entrevistado e uma breve caracterização do Agrupamento.

O 4.º, 5.º e 6.º Bloco procedem a uma auscultação da percepção da Diretora de Agrupamento sobre o que tem sido a ação dos DC; sobre as melhores práticas a levar a cabo por um coordenador de uma estrutura de gestão intermédia; e sobre o modo como essa ação contribui para a qualidade do Agrupamento e, nomeadamente ao nível da avaliação interna da organização.

3.1.2. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A fase da recolha de dados e a fase da análise surgem para alguns autores como uma dificuldade acrescida de distinção, ao nível de uma metodologia de índole qualitativa (Myers, 1977, cit. Coutinho, 2011, p. 192), tornando-se necessário iniciar um processo de organização e redução que facilite a interpretação, o que supõe necessariamente um processo de codificação no sentido em que *as categorias emergem dos dados* (Wiersma, 1995, p. 217, cit. Coutinho, 2011, p. 192).

Partindo de *questões teóricas substantivas* colocadas por este estudo de avaliação e as quais se centram na implementação de *um projeto educativo* levado a cabo por dois DC, dirigindo a aplicação de uma metodologia privilegiadamente qualitativa, encontram-se *questões teóricas formais* que remetem para o modo como *o projeto educativo* poderá ser avaliado ao nível da prossecução dos seus objetivos estratégicos e operacionais, nomeadamente, a partir do planificado, implementado e avaliado por diferentes estruturas educativas.

O enquadramento conceptual deste estudo surge como a condição de possibilidade que facilita *o perceber* a teia que se desenha na compreensão de um agrupamento de escolas como *organização*, com dinâmicas organizacionais facilitadoras e/ou inibidoras da missão traçada pelos seus referentes; que possui ou não um clima propício a práticas reflexivas instauradoras da colaboração interpares, ou ainda atender aos contributos de uma *avaliação de programas* ao nível dos contributos das abordagens/aproximações dos seus autores.

A análise de dados implica a procura de padrões e/ou regularidades a partir do material obtido, e simultaneamente, a par da identificação de informação relevante surgem os elementos fundamentais de um processo de categorização. Assim, segundo os autores as *categorias de codificação*, constituem o meio de classificar os dados descritivos recolhidos, e podem emergir igualmente de determinadas questões e preocupações de investigação/avaliação. Atendendo ao nosso estudo de avaliação iremos destacar, a título exemplificativo, algumas famílias de códigos, (cf. Bodgan & Biklen, 1994, p. 222-229), evidenciando o seu enfoque dirigido para o presente caso:

- Os *códigos de contexto ou situação* referem-se a uma caracterização quer do meio envolvente do agrupamento; quer da população escolar do agrupamento (docentes,

não docentes e discentes); quer dos DC *Alfa* e *Beta*. Para além das descrições gerais recolhidas nas entrevistas, foi possível obter preferencialmente na plataforma MISI e no PEA os dados que informam sobre o contexto visado.

- Os *códigos de definição da situação* resultam do modo como os sujeitos visados representam a realidade em questão, e como se posicionam a si e aos outros nessa realidade, e em relação. Estas representações mais ou menos partilhadas, ou díspares, permitem aceder, nomeadamente, ao que se identifica por “melhores práticas”, no caso da caracterização do perfil do coordenador de grupo disciplinar, e do coordenador de DC; como se define o “clima de trabalho” experienciado pelos entrevistados, ou ainda o antes e o depois do “impacto do PEA”, e da respetiva dinâmica de trabalho e avaliação por este preconizada.
- Este último aspeto referido, a descrição do antes e depois da implementação do PEA reporta-se igualmente a *códigos de processos*, que remetem para a categorização de sequências de acontecimentos e mudanças, e nomeadamente para a identificação de pontos de viragem/transição, simultaneamente de uma macro (MEC) e de uma micro estrutura (agrupamento de escolas *Zeta*).
- Os *Códigos de atividade* dirigidos a uma tipologia de comportamentos que se repetem e/ou apresentam uma regularidade nas ocorrências, e ou os *códigos de acontecimentos* dirigidos a atividades específicas referentes aos sujeitos que os experienciam destacam-se neste estudo, e na medida em que a identificação de determinados procedimentos/ações observáveis relatados nas entrevistas surgem como relevantes atendendo aos objetos, à questão e subquestões de avaliação.
- *Códigos de estratégia* referem-se a técnicas/métodos ou caminhos que visam atingir determinadas metas ou finalidades (os autores salientam a necessidade de atender neste código aos juízos proferidos, e de não imputar motivos aos comportamentos das pessoas. Ibidem, p. 227).

A análise de conteúdo supõe a existência de categorias pré-definidas e integradas nos sete blocos temáticos enunciados no Quadro 6 do ponto 3.2., as quais dirigem a recolha e tratamento da informação apresentada nos sete subpontos seguintes, permitindo aí relacionar subcategorias que fundamentam as conclusões e reflexões a

ocorrer no Capítulo 4. Face aos requisitos a atender na pré-análise importa salientar que foram tidos em conta:

- A *pertinência*, no sentido em que o conteúdo dos documentos se adapta aos objetivos da pesquisa.
- A *homogeneidade*, que pressupõe que os dados devam referir-se ao mesmo tema, e serem obtidos por técnicas similares e aplicados a sujeitos que se identificam no ponto em estudo.

Assim, e no que se refere à escolha de categorias, estas deverão ser entendidas de um modo geral como conceitos que representam uma forma de pensamento, constituindo-se como *rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão das características comuns* (Coutinho, 2011, p. 195), e obedecer aos requisitos enunciados para a recolha de dados resultantes do enfoque do objeto, e das respetivas questões de avaliação.

3.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste ponto proceder-se-á ao tratamento da informação recolhida a partir das fontes citadas, e com o recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados enunciadas no Quadro 5. O Quadro 6 apresenta a distribuição dos temas e categorias que dirigem a recolha e interpretação dos dados, bem como dirigem o carácter sequencial da sua apresentação.

Quadro 6: Distribuição do Sistema de Categorias pelos Blocos temáticos

Temas	Categorias
Bloco I	
O Contexto Escolar	
O meio envolvente do Agrupamento	Localização – Freguesias
	Caraterização das Freguesias
	Caraterização das Escolas
Bloco II	
A população escolar do Agrupamento	
Discentes	N.º de alunos do Agrupamento
	Modalidades de Ensino/oferta formativa
Pais e Encarregados de educação	Habilitações académicas
Pessoal não docente	Número de não docentes/funções
Pessoal docente	Número de docentes do Agrupamento

	Distribuição por Ciclos de ensino
	Escalões etários

Bloco III
O programa do Agrupamento de escolas Zeta

O Projeto Educativo do Agrupamento Zeta (PEA)	Caraterização do PEA (missão, objetivos, destinatários...)
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Bloco IV
Representações da Diretora de Agrupamento

Contexto Escolar	<i>Caraterização do Agrupamento</i>
Dinâmicas dos DC	<i>A importância dos Departamentos</i>
<i>As melhores práticas na coordenação do DC</i>	<i>O perfil de Coordenador</i>
Impacto da Avaliação Interna na vida do Agrupamento	<i>Caraterização do tipo de Impacto</i>

Bloco V
Os Departamentos Curriculares Alfa e Beta

Caraterização dos docentes dos departamentos	Escalões etários
	Situação profissional
	Escalões profissionais

Bloco VI
Coordenadores de Departamento Alfa e Beta

Competências de Coordenação	Experiência profissional dos coordenadores
	Identificação do perfil de CD
	Representações do conceito “supervisão”

Bloco VII
A Ação dos DC Alfa e Beta

Caraterização das reuniões do DC	N.º de docentes que integram a reunião de DC
	Frequência das reuniões do DC no ano letivo
	Tipologia das reuniões do DC
	Caraterização do ambiente de trabalho
	Outros meios de comunicação
A ação dos coordenadores de DC	Práticas evidenciadas pela coordenadora do DC
	Perceção da <i>ação</i> dos elementos do DC
	Grau de satisfação no exercício do cargo de coordenadora
Os planos de ação do DC	A relação entre a tipologia das ações/atividades e os objetivos estratégicos do PEA
	Relação entre as práticas do DC e os objetivos do PEA

3.2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Os dois DC encontram-se integrados no agrupamento de escolas a sul do Tejo que no presente estudo surge designado como Agrupamento *Zeta*. O projeto educativo do referido agrupamento apresenta-se como o documento que se constitui como objeto privilegiado de recolha e tratamento de informação apresentada neste capítulo. São igualmente apresentados dados recolhidos do MISI, de modo a fundamentar o enquadramento do objeto de avaliação e das respetivas dimensões em análise, e informação extraída dos relatórios de avaliação interna.

O meio Envolvente do Agrupamento

Atendendo à integração dos dois DC num agrupamento de escolas vertical que supõe a existência de docentes que lecionam em escolas e freguesias com características diferenciadas (dimensão, enquadramento socioeconómico, e problemáticas daí decorrentes), considerámos oportuno a descrição da ocupação da área geográfica do concelho que passamos a referir (Ver Anexo 5).

O concelho no qual o agrupamento de escolas *Zeta* se inclui, bem como outros agrupamentos e escolas não agrupadas de diferentes ciclos e modalidades de ensino (que competem entre si na frequência/matrícula de alunos), possui uma população residente aproximada de 51 222 habitantes. O concelho está integrado na Margem Sul da Área Metropolitana tem uma área de 348,09 km² e é territorialmente descontínuo, sendo constituído por 2 subáreas: a Zona Este, até 2013, compreendia três freguesias, e a Zona Oeste era composta pelas restantes 5 freguesias do Concelho, as quais conjuntamente representam apenas 16,18% da área geográfica total.

O agrupamento de escolas sobre o qual recai o presente estudo é constituído por 12 escolas e enquanto agrupamento vertical integra alunos desde o jardim-de-infância até ao 12.º ano de escolaridade.

As 12 escolas do agrupamento *Zeta* constituíram-se nestas cinco freguesias da zona Oeste do Concelho (no presente ano letivo, reestruturado para três freguesias) e nas quais se situam os maiores aglomerados populacionais, ainda que possua alunos residentes na zona Este, principalmente das freguesias que se encontram geograficamente mais afastadas, e no que se refere à frequência do Ensino Secundário.

A lei n.º 11 A/2013 de 28 de janeiro, que procedeu à reorganização administrativa territorial, implicou a agregação de várias freguesias, dando lugar à constituição de três, face às cinco iniciais que integravam as escolas do agrupamento. (A zona Este deu lugar à constituição de duas freguesias face às três iniciais).

O Anexo 5, anteriormente citado, apresenta uma breve caracterização das freguesias que integram as escolas do agrupamento, com indicação da distância face sede de agrupamento.

A formação do Agrupamento de escolas Zeta

O Agrupamento vertical foi criado a 1 de Agosto de 2010, de acordo com os objetivos políticos traçados pelo programa do XVIII Governo Constitucional sobre reordenamento da rede escolar, e afirmados na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*:

Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

A formação do Agrupamento vertical *Zeta* resultou da fusão de dois agrupamentos horizontais que integravam escolas com JI e EB1, e de três escolas não agrupadas, sendo que 1 escola de JI/EB1 que se encontrava integrada num outro agrupamento horizontal, outra é uma escola básica integrada pertencente às novas escolas criadas pelo *Parque Escolar* que contempla alunos desde o JI até ao 3.º Ciclo, e finalmente a escola sede cuja construção de 1988 oferece alguns constrangimentos, sendo num futuro próximo um dos problemas de difícil resolução com repercussões ainda imprevisíveis para discentes e docentes.

Atendendo ao enquadramento legal, o PEA pretende unir num projeto comum a identidade das novas escolas congregadas, e das quais se apresenta um pequena caracterização no Anexo 6, a partir das fontes citadas.

3.2.2. CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR DO AGRUPAMENTO

Os Discentes

O agrupamento vertical de escolas Zeta tem a frequência de cerca de 2971 alunos nas diferentes modalidades de ensino e ciclos desde o JI até ao 12.º ano de escolaridade. Cerca de 3,5% dos alunos estão identificados como tendo NEE, integrando o acompanhamento do ensino especial e de apoio educativo (Quadro 7).

Quadro 7.: N.º de discentes por ciclo, e por modalidade de ensino ano de ensino

Janeiro de 2014		N.º de alunos	Total
Jardim de Infância	3 Anos	21	329 Alunos
	4 Anos	72	
	5 Anos	198	
	6 Anos	38	
1.º Ciclo	1.º Ano	210 (+5)	881 (+ 37 alunos com NEE)
	2.º Ano	255 (+8)	
	3.º Ano	222 (+7)	
	4.º Ano	194 (+17)	
2.º e 3.º Ciclo	5.º Ano	247 (+13)	1181 (+65 alunos com NEE)
	6.º Ano	245 (+20)	
	7.º Ano	202 (+10)	
	8.º Ano	198 (+13)	
	9.º Ano	187 (+9)	
Cursos de Educação Formação (CEF)	Tipo 1	19	84 Alunos
	Tipo 2	65	
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	Tipo 3	18	18 Alunos
Ensino Profissional	10.º Ano	47 (+3)	120 (+ 9 alunos com NEE):
	11.º Ano	38 (+5)	
	12.º Ano	35 (+1)	
Ensino Regular	10.º Ano	104 (+3)	243 (+ 4 alunos com NEE)
	11.º Ano	76 (+1)	
	12.º Ano	73(+0)	

Fonte: dados extraídos do MISI

Atendendo ao número de alunos matriculados no agrupamento 28,5% são beneficiários do ASE, e 28,9% são beneficiários do abono de família (ver Anexo 7), o que surge como um indicador das famílias carenciadas que necessitam de apoio para os seus educandos, e de acordo com os critérios em vigor (Despacho n.º 11861/2013).

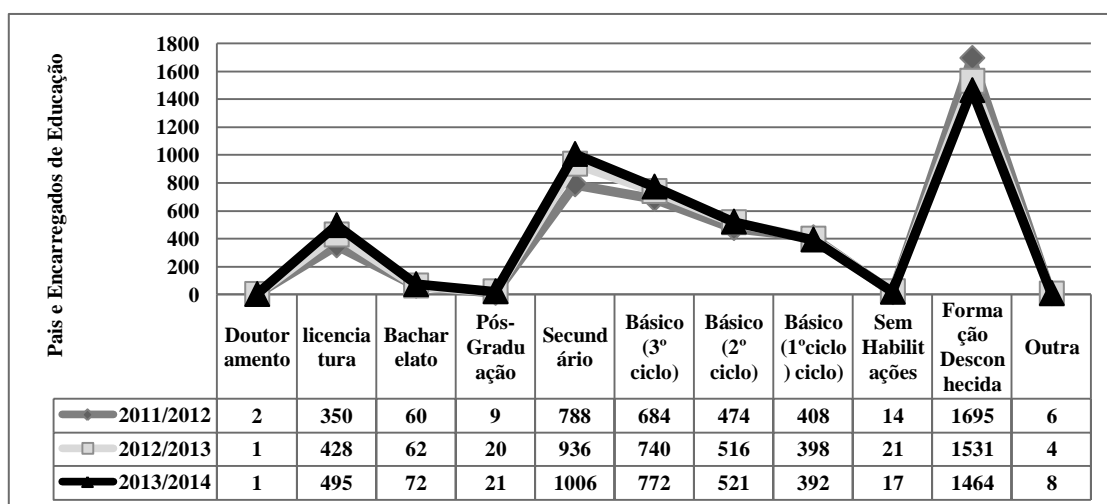
Os Pais e Encarregados de Educação

Atendendo ao afirmado aquando do ponto relativo à caracterização do contexto externo/meio envolvente fundamentado nos dados recolhidos nos Censos de 2011, a última década implicou um aumento significativo da população residente resultante da oferta urbanística e boas acessibilidades à capital, com formações escolares médias, e/ou superiores, e com profissões preferenciais nas áreas dos serviços: comércio, serviços financeiros, administração pública, comunicações... (sector terciário).

Os sectores primários e secundário de atividade continuam a ter algum relevo, sendo de registar pela leitura do Gráfico 1 que os níveis académicos dos Pais e E.E. têm uma expressão muito ténue no que se refere à formação universitária, e se pensarmos que em muitos casos se regista a coincidência dos dois cônjuges do agregado familiar.

A tendência verificada nos pais e EE dos alunos que integram as escolas do agrupamento revela uma ligeira subida nos níveis académicos registados face aos três anos últimos anos referidos (tal como a entrevista da diretora testemunha, na apreciação que faz numa caracterização sobre o contexto socioeconómico do agrupamento). Contudo, uma análise comparativa dos valores citados nos últimos três anos é proporcional à inversão registada no valor da “formação desconhecida”, pelo que é difícil inferir dados fiáveis.

Gráfico 1: Habilitações Académicas de Pais e Encarregados de educação

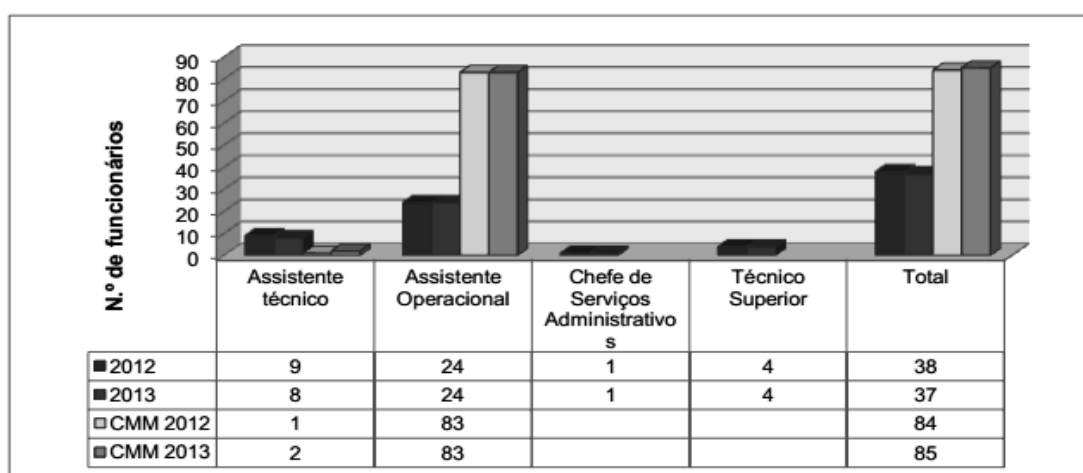


Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2012/2013, p.42 e MISI (ano de 2013/2014).

Pessoal não Docente

Em 2013 o Agrupamento integrava no âmbito dos recursos humanos 122 não docentes: 10 assistentes técnicos, 107 assistentes operacionais, 1 chefe dos serviços administrativos e 4 técnicos superiores. No pessoal não docente estão incluídos os funcionários que, embora pertençam ao quadro da Câmara Municipal de Montijo, asseguram o funcionamento de todas as escolas do Agrupamento com exceção da escola sede.

Gráfico 2: Número de não docentes por categoria profissional



Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2012/2013, p.44.

Pessoal Docente

Os dados obtidos no Quadro 8 reportam-se ao ano letivo transato 2012/2013, e permitem identificar aquela que é linha dominante numa caracterização do pessoal docente: perto de metade da sua população, e mais precisamente 41% tem mais de 20 anos de serviço (ver Gráfico 4 e Quadro 8), e a faixa etária que possui maior concentração situa-se acima dos quarenta anos de idade, com 62% da população docente (ver Gráfico 3 e Quadro 8).

Em termos comparativos, e atendendo à observação dos dados do Agrupamento presentes no MISI é possível acrescentar que é no 1.º Ciclo que se encontra a população docente mais jovem e, correlativamente, com menos tempo de serviço, e o 2.º Ciclo apresenta a situação inversa.

Quadro 8: Relação entre a idade dos docentes do Agrupamento e o tempo de serviço

Idade \ Antiguidade	Antiguidade					Total
	Até 4 anos	5 a 9 anos	10 a 19 anos	20 a 29 anos	30 ou mais anos	
Menos de 30 anos	2	1	0	0	0	3
Entre 30 e 40 anos	3	17	57	1	0	78
Entre 40 e 50 anos	1	0	45	42	0	88
Entre 50 e 60 anos	1	0	5	33	11	50
Mais de 60 anos	0	0	0	3	1	4
Total	7	18	107	79	12	223

Fonte: MISI (dados de 2012/2013)

Gráfico 3. Escalões etários dos docentes do Agrupamento

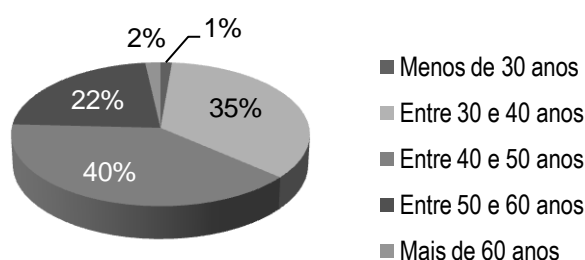
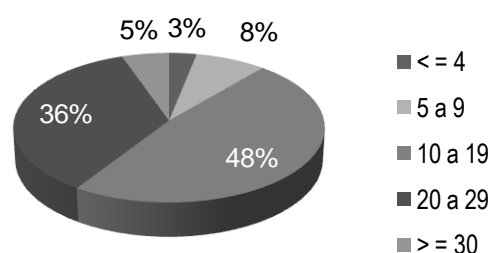


Gráfico 4. Tempo de serviço dos docentes do Agrupamento



3.2.3. O PROGRAMA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ZETA (PEA)

Caraterização do PEA

Os eixos que moveram a realização do Projeto Educativo de Agrupamento *Zeta* são seis e resultam das interpelações: *Quem Somos? Onde Estamos? Como nos Organizamos? O que Pretendemos? Como vamos Atuar? e Como nos Avaliamos?*, e coincidem com a estrutura e organização do citado documento.

O Modelo Lógico do PEA (ver [Anexo 4](#)) apresentado no Relatório Final de Avaliação Interna do Agrupamento *Zeta* de 2012/2013 permite a visualização do que são a missão, objetivos, ações, resultados, critérios, métodos e técnicas, destinatários e modalidade de avaliação, propostas num enquadramento temporal e com os recursos disponíveis.

Figura 3: A Estrutura do PEA

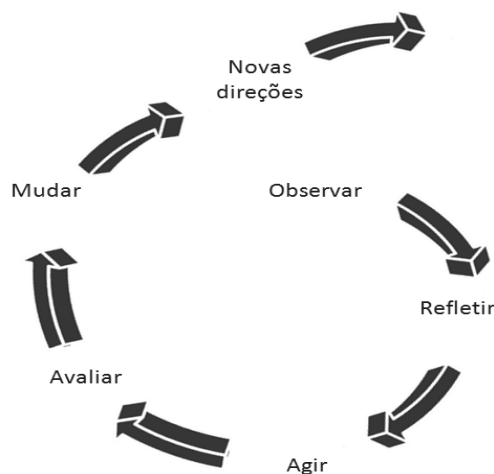


Fonte: Carmo, Mendes, Cruz & Lóia, 2012, p. 23.

Na sua nota introdutória, o PEA assume o carácter de documento orientador e aglutinador quer na *forma* quer no *conteúdo* e que comporta *uma dimensão pedagógica que procura indicar um caminho a traçar*. Esse caminho ao ter como finalidade: *a melhoria da qualidade de ensino a levar a cabo pelos seus atores*, supõe a *articulação dos elementos da comunidade educativa e quem se dirige*, tornando-se um veículo à construção de um percurso a levar a cabo por todos. No eixo referente ao “Como vamos actuar”, o projeto educativo do agrupamento *Zeta* afirma: “*os docentes ao nível do seu modus-operandi tomem consciência das suas representações, expectativas e atitudes, e preconizem as alterações necessárias, verificando os impactos da sua atuação através da monitorização do seu desempenho, e realizem progressivamente os ajustamentos necessários de acordo com os contextos da implementação*”. (Carmo, Mendes, Cruz & Lóia, 2012, p. 104)

O Projeto Educativo do Agrupamento *Zeta* apresenta a sua fundamentação teórica do que deverá constituir-se como o *plano de ação* a traçar pelas diferentes estruturas educativas, através do enquadramento facilitado pelas leituras de Lewin (1946) e Kemmis (1988) (cit. Carmo, Mendes, Cruz & Lóia, 2012), e a partir dos pressupostos dos ciclos de ação reflexiva, planificação, ação e avaliação, numa dialética entre os planos teórico e prático, com a respetiva adaptação para o ensino de Stephen Kemmis, e numa dimensão, simultaneamente, organizativo-estratégica.

Figura 4: Dimensão procedimental proposta pelo PEA



Ciclo *Ação-Reflexão* (adaptado de McNiff) in Carmo, Mendes, Cruz & Lóia, 2012.

É intenção expressa no PEA objeto de análise que os procedimentos a ter em conta na concepção e implementação do plano de ação não sejam meros contributos formais mas, e enquanto forma de investigar em educação, se constituam como um modo de criar e inovar em que um *modus faciendi*, se coloque também como um *modus probandi*, num processo em que atuação, avaliação e partilha/publicação de dinâmicas e resultados resulte de uma intencionalidade e concertação.

De entre os sete princípios mentores que o PEA coloca como enfoque destacam-se aqui três princípios pelo impacto que se entende possuírem nas dinâmicas a implementar diretamente nos DC, e que interferem diretamente na ação desenvolvida e clima experienciado:

- **Atitudes e valores:** possibilidade de encorajar atitudes assertivas de trabalho e/ou modificação dos sistemas de valores (discentes e docentes) com impacto nas formas de vida e inter-relação.
- **Formação contínua de professores:** atualização do desenvolvimento de competências e capacidades; experiência de novos métodos de aprendizagem, possibilidade de análise, autoavaliação...
- **Treino e controlo:** gradual introdução de novas técnicas de modificação comportamental.

A *articulação* entre as estruturas educativas que planificam, orientam e desencadeiam estratégias adequadas nos níveis científico-pedagógico e organizacional,

e a tomada de consciência/reflexão sobre alterações a produzir numa relação entre as dimensões do vivido e do pensado, e no âmbito das dinâmicas escolares, exige ao Agrupamento Zeta a construção do caminho que dará consistência aos seus referentes.

3.2.4. A DIRETORA DE AGRUPAMENTO

A partir do guião da entrevista (Apêndice 4), e do protocolo da entrevista (Anexo 10), e respetiva distribuição das categorias pelos temas identificados (Apêndice 5), destacamos aqui três quadros referentes: à Dinâmica Organizacional dos DC; à Identificação das melhores práticas na coordenação e à Verificação do Impacto da Avaliação Interna. O tema referente ao contexto escolar e à sua respetiva caracterização encontra-se evidenciado no subponto 3.2.1.

Para além da análise das informações presentes nas unidades de registo referente às diferentes categorias e subcategorias que passamos a enunciar, procurámos identificar a direção da resposta de modo a facilitar conclusões a extrair no Capítulo 4.

Recorremos ao Gráfico Radial não somente porque permite verificar comparativamente o grau de frequência dos conceitos presentes na entrevista ao nível das respostas apresentadas pela diretora, mas igualmente pelo seu caráter visual facilmente identificável a partir de uma variável para cada conceito apresentado.

Quadro 9: Dinâmica Organizacional dos Departamentos Curriculares

Categorias: Dinâmica Organizacional dos Departamentos Curriculares	
Subcategorias: A importância dos Departamentos	
Unidades de Registo	Código
<i>Nesta lógica dos agrupamentos em que há uma população extremamente grande, como é o nosso caso, a lógica dos departamentos é fundamental para a organização</i>	D18
<i>Se os departamentos não funcionarem nada passa de informação, as coisas não funcionam, não se organizam, porque não têm ninguém de proximidade a acompanhar o trabalho</i>	D19
<i>temos departamentos que pegam em tudo, e levam tudo a bom porto, e realizam, e empenham-se</i>	D20
<i>e temos outros que não se empenham, é nesses que se calhar temos de agir com maior precisão</i>	D21
<i>enquanto as pessoas não assumirem o papel de líder intermédio, as coisas não funcionam, precisamos que eles assumam o seu papel...</i>	D25
<i>se calhar essa é uma das formações que se identificaria para o futuro</i>	D26

Qual a importância dos Departamentos Curriculares na vida do Agrupamento, e atendendo à dinâmica organizacional que consegue implementar — Sendo este o enfoque visado pela questão e/ou o critério que possibilita avaliar/apreciar as respostas concedidas é possível identificar algumas tendências e/ou orientações que passamos a enunciar, e que consideramos poder fundamentar as conclusões a extrair no Capítulo 4.

A diretora inquirida refere-se à importância dos DC a vários níveis sendo de destacar:

1. O elo de **comunicação** que estes representam na relação entre agrupamento e docentes: realizam um trabalho de proximidade, informam, acompanham um trabalho...
2. Os Departamentos são classificados a partir de **diferentes níveis de empenho**: há os que se empenham e os que não se empenham;
3. São identificadas **necessidades de formação ao nível da coordenação**: compreender e exercer o papel de líder intermédio;
4. É definido o **papel de líder**: informa, monitoriza o trabalho realizado, avalia e solicita esclarecimento sobre esse trabalho.

Quadro 10: Identificação das *melhores práticas* na coordenação

Categorias: Identificação das <i>melhores práticas</i> na coordenação	
Subcategorias: O <i>perfil</i> de Coordenador (grupo e departamento)	
Unidades de Registo	Código
<i>precisa de conseguir mobilizar os colegas, e levar os colegas a acreditar nos objetivos definidos para o agrupamento e/ou para aquele departamento, e levá-los a trabalhar todos, nesse sentido.</i>	D42
<i>tem que ser um verdadeiro supervisor, ele tem que acompanhar o trabalho dos colegas</i>	D43
<i>tem que perceber o que é que os colegas fazem</i>	D44
<i>e tem que conseguir ajudar aqueles que precisam ser ajudados.</i>	D45
<i>Este trabalho de acompanhamento é fundamental</i>	D46
<i>Eu considero que em termos de perfil será semelhante</i>	D47
<i>só que aqui será um acompanhamento a outro nível já científico mesmo</i>	D48

Ao pretender-se uma identificação das *melhores práticas* a levar a cabo pelos coordenadores que integram o DC o âmbito da questão visava simultaneamente o coordenador de DC e os coordenadores dos grupos disciplinares. A resposta ao critério

que coloca o enfoque no reconhecimento das *melhores práticas* permite identificar características que descrevem o coordenador eficaz, como:

- O que reúne a *capacidade para mobilizar*, persuadir, dirigir para a prossecução dos objetivos do Agrupamento;
- É possuidor de *conhecimento*, (sendo que esse conhecimento é científico/disciplinar no caso dos coordenadores de grupo, e pedagógico-organizacional no caso do coordenador do DC e de grupo);
- É um verdadeiro supervisor (acompanha o trabalho dos colegas e ajuda).

A dimensão lógico-científico inerente à componente cognitiva reconhecida na pluralidade dos saberes que integram as áreas disciplinares/curriculares, e a ciência pedagógica e avaliativa, supõem igualmente a componente que implica o “*ajudar*”, o “*perceber o que fazem*” que remete igualmente para uma componente emocional.

Quadro 11: Verificação do Impacto da Avaliação Interna

Categoria: Impacto da Avaliação Interna	
Subcategorias: Caraterização do tipo de Impacto	
Unidades de Registo	Código
<i>contestado ou não, mas interiorizaram essa importância, e reviram-se ou não no Relatório, mas perceberam que têm que fazer alguma coisa para alterar o que está no Relatório, e para integrar outras coisas.</i>	D58
<i>foi fundamental até como foco de discussão, porque eu continuo a achar que mais importante é discutirmos as coisas, porque quando está tudo calado quer dizer que ninguém está a fazer nada e portanto, também é não bom...</i>	D59
<i>é muito importante, estarmos todos a discutir se é melhor assim, se é melhor assado, e chegarmos a algum lugar.</i>	D60
<i>dinamizou uma nova perspetiva do âmbito escolar,</i>	D61
<i>peças perceberem onde é que se situam e o que é que dinamizam.</i>	D65
<i>até esta altura aquilo que se fez foi uma mera leitura dos resultados escolares, que depois não tinha conclusões,</i>	D67
<i>porque fazia-se a leitura, verificavam-se os dados, via-se o insucesso, mas depois não havia uma ação, e essa era quanto a mim a grande falha que nós tínhamos já como escola Secundária, e que volta a acontecer aqui.”</i>	D68
<i>...perceber o contexto, e perceber o porquê dos dados, e fazer alguma coisa para resolver os problemas, porque se nós sabemos quais são os problemas, mas não fazemos nada, então estamos sempre na mesma, não é?</i>	D69

<i>mas eu estou à espera que este ano, o facto das pessoas fazerem o seu relatório de avaliação e de tentarem apropriar-se do que propuseram e ver os resultados vá ter um efeito prático que, pelo menos lhes possibilita, o ter a noção da realidade onde estão inseridos, e que se calhar vai fazendo algum efeito</i>	D71
<i>pessoas não fogem muito àquilo que efetivamente realizam, e portanto se calhar não vão ser tão irrealistas, nem vão querer doirar as coisas de maneira a não serem reconhecidas naquele trabalho”.</i>	D74
<i>A avaliação nunca é bem-vinda (sorrisos), é sempre um elemento de controvérsia, e de discussão... mas não se cresce sem isto, portanto é um “mal” necessário.</i>	D75

O enfoque visado pela questão pretende identificar a representação que a diretora possui do impacto da avaliação interna (prevista no PEA), e dos documentos de autoavaliação produzidos na vida do Agrupamento e em particular nos DC, o que pressupõe igualmente a sua presença nas reuniões³ ocorridas com as diferentes estruturas educativas.

Perante a ponderação suposta na questão colocada à Diretora, salienta-se na resposta dada, e atendendo às unidades de registo aqui transcritas, o seguinte:

1. O *reconhecimento do impacto* através da identificação da **mudança** causado pela implementação de uma avaliação interna que supõe uma autoavaliação de todas as estruturas com representação no Agrupamento, e que fundamenta a meta-avaliação

³ Cumpre referir que foram realizadas reuniões conjuntas durante o 2.º e 3.º período do corrente ano letivo de 2013/2014, segundo a técnica do *Focus Group*, entre elementos da Direção, na qual a Diretora exerceu o papel de observadora, a equipa de avaliação interna e cada departamento curricular, e/ou estrutura educativa, e representantes de grupos não docentes de que são exemplos funcionários administrativos, pessoal auxiliar de ação educativa, pais e encarregados de educação. Ainda que os objetivos referidos das citadas reuniões visassem de um modo declarado a apreciação formal, e de conteúdo, do Relatório de avaliação final de agrupamento publicado, e uma discussão sobre os planos de melhoria a apresentar para o biénio, é de realçar igualmente outros aspetos que foram visados pela equipa de avaliação que moderou e recolheu dados para posterior tratamento e análise: 1. A Representação que os coordenadores de departamento e grupo, neste caso, possuem de *avaliação*, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer do agrupamento como organização, e 2.º Como se posicionam perante outras estruturas, e os elementos que coordenam, estando em causa a representação que possuem de *supervisão* ao nível do exercício do cargo.

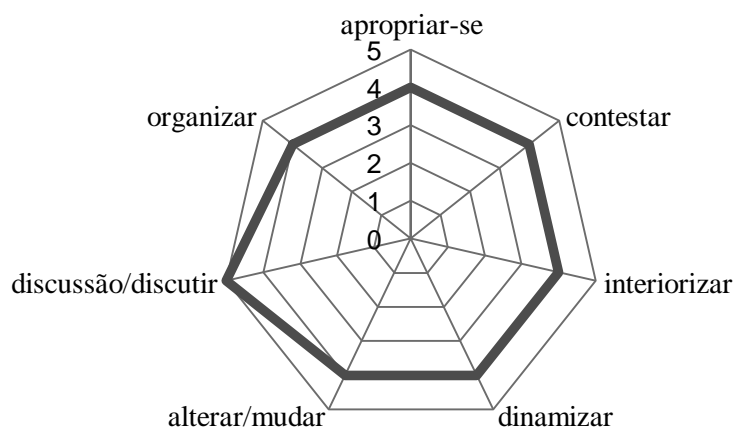
realizada pela equipa de avaliação e objeto de discussão face à diversidade de perspetivas D58, D59, D60, D61.

2. A avaliação interna **mostra processos e resultados**: *as pessoas perceberem onde é que se situam e o que é que dinamizam* D65.

3. A avaliação supõe um **caráter consequente** ao identificar *contextos e problemas* D69, e promove o desenvolvimento D75.

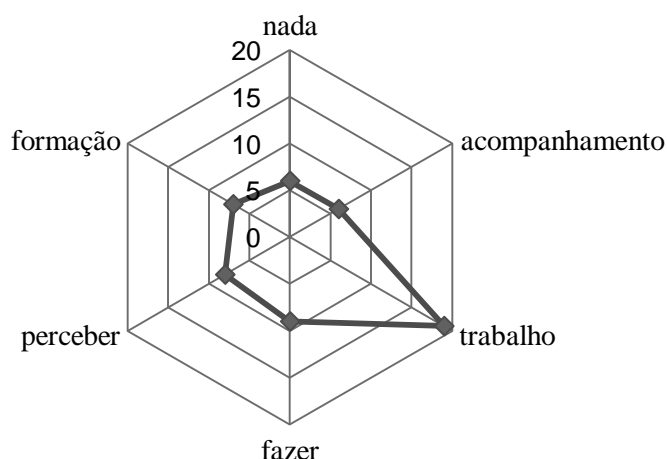
4. A autoavaliação das estruturas educativas é apresentada como *credível/fiável*, no sentido dos docentes *não caírem em artificialismos que traduzam práticas que não se efetivam* D74.

Gráfico 5: Frequência de *ações* presentes nas estruturas educativas



Comentário: Uma análise de conteúdo da entrevista realizada à Diretora de Agrupamento *Zeta* permite observar uma representação da *ação* dos DC que coloca o enfoque na *organização*, enquanto dimensão processual, existindo uma relação de dependência entre os verbos assinalados como: *dinamizar*, *mudar*, *contestar*, e o *interiorizar* e *apropriar-se*. Ainda que não seja significativo, a *discussão/discutir* surge como o verbo com uma maior ocorrência. Os verbos referidos assinalam competências que implicam *internalização* e a consequente *mudança* numa dialética interno/externo, encontrando-se presentes nas implicações e relações de causalidade expressas, bem como nos índices de frequência registados, os quais são similares entre si.

Gráfico 6: Frequência dos *termos* usados



Comentário: A partir do afirmado pela Diretora ante as questões colocadas (ver Apêndice 4: Guião da Entrevista realizada à Diretora do Agrupamento Zeta), destacam-se o conceito de *trabalho* docente, e na relação com este o *perceber* e *fazer*, que traduz a relação entre o teórico-prático; a *formação* que deverá fundamentar o mesmo; o *acompanhamento*, numa alusão ao papel da supervisão presente ao nível da coordenação. O *nada* enquanto ausência de comportamentos e atitudes expetáveis ao nível do trabalho desenvolvido pelos docentes surge com um grau de frequência que permite fundamentar o já afirmado aquando do comentário ao Quadro 10: Dinâmica Organizacional dos Departamentos Curriculares, e que revela *há os departamentos que se empenham e os que não se empenham*. Quando associado ao *não*, o termo assinalado aumenta o nível de frequência (e.g. D69), sendo os índices registados apenas indicativos de uma tendência a assinalar.

3.2.5. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES ALFA E BETA

A apresentação deste ponto tem como bloco temático a caracterização dos docentes dos DC. As categorias destacadas referem-se aos escalões etários e situação profissional. A partir dos dados recolhidos pretende-se por um lado relacionar as categorias citadas com subcategorias de modo a poder fundamentar a grelha final de avaliação, e responder à questão e subquestões colocadas neste estudo de avaliação. (ver Capítulo 4).

Quadro 12: Os escalões etários dos docentes do Departamento Alfa

Departamento Alfa								
Idade	< = 30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	> 60
Idade dos docentes	0	10	24	10	7	6	4	0

Fonte: MISI (julho de 2014)

A partir do observado no Quadro 12 é possível identificar que dos 61 docentes que constituem o Departamento *Alfa* mais de metade encontra-se numa faixa etária inferior a 40 anos: nomeadamente 34 docentes.

Quadro 13: Os escalões etários dos docentes do Departamento Beta

Departamento Beta								
Idade	< = 30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	> 60
Idade dos docentes	0	1	9	10	8	8	9	1

Fonte: MISI (julho de 2014)

O Quadro 13 ao reportar-se a uma caracterização do Departamento *Beta* em relação aos escalões etários permite observar que dos 46 docentes que o integram, 10 apresentam uma idade igual ou inferior a 40 anos. Este departamento acompanha aquela que é genericamente a tendência do Agrupamento de escolas apresentada no ponto 3.2.2., Quadro 8 e Gráficos 3 e 4, referente à idade dos docentes e tempo de serviço.

Quadro 14: Situação Profissional dos docentes do Departamento Alfa

Departamento Alfa				
Situação profissional dos Docentes	Em exercício	Destacamento	Doença	Permuta
QA	32	3	1	1
QZP	20	1	-	-
Contrato	3	-	-	-
Total	55	4	1	1

Fonte: MISI (julho de 2014)

Quadro 15: Situação Profissional dos docentes do Departamento Beta

Departamento Beta				
Situação profissional dos Docentes	Em exercício	Destacamento	Doença	Permuta
QA	43	-	-	1
QZP	-	-	-	-
Contrato	2	-	-	-
Total	45	-	-	1

Fonte: MISI (julho de 2014)

No que se refere à situação profissional regista-se que dos 61 docentes que integram o Departamento *Alfa*, 55 docentes encontram-se em funções no Agrupamento, pertencendo 32 ao Quadro de Agrupamento, 20 ao Quadro de zona pedagógica, e 3 em regime de contrato (Quadro 14). O Departamento *Beta* integra 45 docentes, sendo que 43 pertencem ao Quadro de Agrupamento e 2 são contratados. (Quadro 15).

Quadro 16: Distribuição dos docentes do DC *Alfa* pelos Escalões Profissionais

Departamento <i>Alfa</i>										
Escalões profissionais	Contrato	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N.º de docentes	3	11	27	8	6	1	1	0	3	1

Fonte: MISI (julho de 2014)

Quadro 17: Distribuição dos docentes do DC *Beta* pelos Escalões Profissionais

Departamento <i>Beta</i>										
Escalões profissionais	Contrato	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N.º de docentes	2	1	13	8	6	2	3	2	7	2

Fonte: MISI (julho de 2014)

Gráfico 7: Departamento *Alfa*

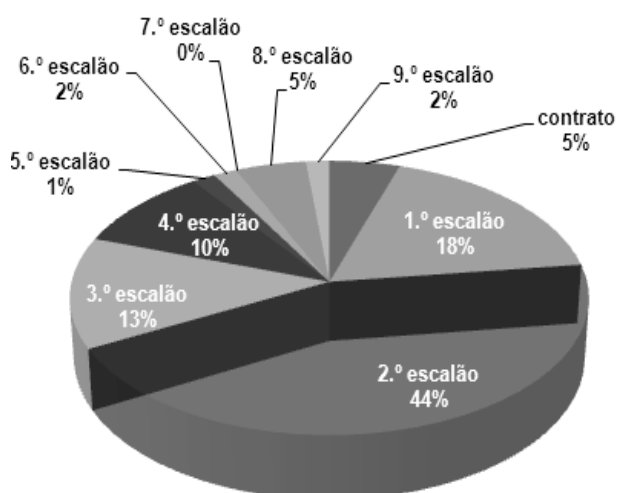
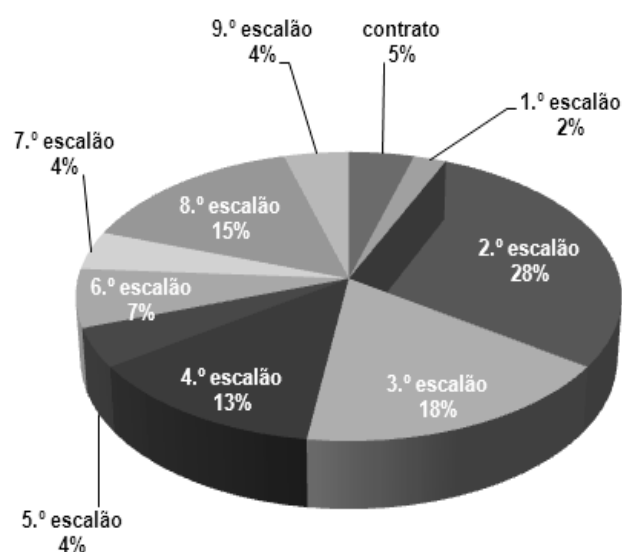


Gráfico 8: Departamento *Beta*



Fonte: MISI (julho de 2014)

Os Quadros 16 e 17 referem-se ao posicionamento dos docentes que integram os DC nos escalões profissionais. Os gráficos 7 e 8 permitem uma análise comparativa a partir dos valores percentuais observados: o departamento *Alfa* apresenta o 2.º escalão com 44 % dos docentes (equivalente a 27 elementos); e o departamento *Beta* apresenta igualmente o 2.º escalão como o que revela a percentagem superior: 28% (referente a 13 docentes). O departamento *Beta* possui um maior número de docentes acima do 4.º escalão, nomeadamente 34% (19 professores), enquanto o departamento *Alfa* possui 6 professores, equivalente a 10% da totalidade dos seus elementos.

Atendendo à legislação em vigor referente à avaliação do desempenho docente e à existência de quotas na progressão da carreira, interessa salientar que o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 18, ponto 2 refere a obrigatoriedade de aulas observadas no 2.º e 4.º escalão (ou para atribuição de excelente em qualquer escalão).

A partir dos dados recolhidos destacamos três subcategorias para as quais encontramos informação a partir dos critérios em apreciação, encontrando-se os mesmos circunscritos pelos temas e categorias:

Tabela 1 : Percentagens referentes aos docentes do DC *Alfa*

Cuja idade está:	< = 40	> 40 anos
	55,7%	44,3%
Que pertencem ao QA:	Não Pertencem	Pertencem
	41,8%	58,2%
Cujo escalão está:	< = 4.º	> 4.º
	90,16%	9,84%

Tabela 2: Percentagens referentes aos docentes do DC *Beta*

Cuja idade está:	< = 40	> 40 anos
	21,7%	78,3%
Que pertencem ao QA	Não Pertencem	Pertencem
	4,4%	95,6%
Cujo escalão está:	< = 4.º	> 4.º
	65,2%	34,8%

Nota: A escolha das subcategorias e, nomeadamente das escalas escolhidas não é aleatória. A indicação do 4.º escalão têm em conta a ADD, e respetivamente a existência de quotas para mudança de escalão e a exigência de aulas observadas (tal como o 2.º escalão). Os docentes em QZP não integram o QA, sendo a sua situação transitória dentro de uma Zona pedagógica, dependente de determinadas condicionantes (e.g. a manutenção da vaga). Cumpre referir, e atendendo aos sucessivos anos da carreira *congelada*, um professor acima do 4.º escalão possui mais de 25 anos de serviço, ainda que possa possuir igualmente 25 anos de serviço estando no 4.º escalão, e face à impossibilidade de progressão.

3.2.6. OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR ALFA E BETA

Os sete blocos temáticos apresentados no ponto 3.2. Quadro 6 ao identificarem as categorias que dirigem a recolha e interpretação dos dados constituem-se como a matriz de abordagem dos sete subpontos sequenciais que aqui se apresentam. Neste sexto subponto propomo-nos abordar a partir das *competências dos coordenadores*: a experiência profissional, a identificação do perfil de coordenador de departamento curricular e a representação do conceito de supervisão.

Ainda que as funções do coordenador de departamento tenham sido já objeto de enquadramento legal (ver ponto 2.2.2.), interessou-nos partir das representações que as coordenadoras possuem da sua função e da dimensão relacional que ela comporta, bem como assumem reflexivamente saberes e competências. As entrevistas semidiretivas apresentam no guião o enfoque referido (ver Apêndice 2: Guião das entrevistas às coordenadoras de DC) o que permite fundamentar as opções evidenciadas ao nível das categorias sugeridas.

O reconhecimento de padrões de resposta/comportamento no âmbito do tratamento da informação coloca-se como um elemento que facilita a identificação de subcategorias, as quais fundamentaram as respostas à questão de avaliação e as subquestões.

Identificação da Experiência Profissional

Quadro 18: Experiência profissional: Departamento Curricular *Alfa*

Coordenadora do Departamento Curricular <i>Alfa</i>	Coordenadoras de docentes que integram Departamento Curricular <i>Alfa</i>
26 anos de serviço; já exerceu vários cargos de coordenação (Introdução da entrevista)	(...) <i>é a primeira vez que são coordenadoras de alguma coisa</i> ” M12 <i>São professores que andam pelos dez anos de serviço... não terão mais penso eu... dez. onze... e estão na “casa “ dos trinta anos de idade”</i> . (Introdução da entrevista)

Comentário: a experiência profissional/anos de serviço e as faixas etárias aqui mencionadas pela entrevistada correspondem à tendência já enunciada na [Tabela 1](#) que identifica as percentagens que fundamentam os valores apresentados. Contudo, importa reconhecer que as coordenadoras não são necessariamente escolhidas a partir da sua antiguidade profissional e/ou faixa etária mais elevada mas, e de acordo com a legislação citada (ver ponto 2.2.2.), a partir da ordem de prioridades da qual consta a formação e desempenhos profissionais, e que implicam que três professores escolhidos pela diretora se apresentem ao escrutínio dos seus pares.

Quadro 19: Experiência profissional: Departamento Curricular *Beta*

Coordenadora do Departamento Curricular <i>Beta</i>	Coordenadoras de docentes que integram Departamento Curricular <i>Beta</i>
31, 32 anos de serviço; já exerceu vários cargos de coordenação, direção/gestão B1, B2, B3, B4	<i>“São todos de topo...”</i> B8 <i>“mais de 20 anos”</i> de serviço B9

Comentário: O afirmado pela coordenadora do departamento *Beta* corresponde à tendência identificada nos dados disponibilizados pelo MISI em relação aos escalões etários mais elevados, correspondendo neste departamento os Coordenadores aos docentes que se encontram posicionados nos escalões superiores e possuem mais anos de serviço. Ainda que revelando percursos académicos diferenciados, ambas as coordenadoras apresentam uma larga experiência de coordenação, ainda que esta possa não ter sido adquirida no âmbito do desempenho do cargo de *coordenadora de departamento curricular*.

Identificação do perfil de Coordenador de Departamento

A análise das entrevistas permite obter informação relevante não somente em relação ao ideal de competências reconhecidas a um coordenador de departamento, bem como às reais características que as coordenadoras identificam em si e nos outros coordenadores dos grupos disciplinares do seu departamento, o que implica um processo de *auto* e *de heteroanálise*.

A indagação sobre o perfil de coordenador conduz a dois tipos de resposta das coordenadoras entrevistadas, uma com um pendor mais analítico a remeter para casos concretos, outra mais sintética, pelo que passaremos a apresentar os dados de um modo distinto neste ponto.

O Quadro 20 identifica a percepção que a coordenadora do DC *Alfa* possui sobre a coordenação e seu ponto de partida assenta no pressuposto de uma equivalência entre *coordenar* e *liderar*. As contribuições para uma tentativa de definição apresentadas nas unidades de registo permitiram-nos um levantamento de subcategorias.

Quadro 20: Competências do Coordenador de DC e/ou Grupo Disciplinar (Departamento *Alfa*)

Unidades de Registo	Subcategorias Identificadas
não perder o fio à meada deixando espaço para os outros. M49	sentido/orientação/abertura
Toda a gente fala, toda a gente diz, todos participamos, mas há alguém que lidera (...)” M50	Participação/diferença
(...) sem impor muito (...) M51	Compreensão/flexibilidade
(...) se bem que por vezes é preciso impor (...) M52 (...) às vezes ou é imposto ou não funciona (...) M53	Autoridade
(...) na maioria dos casos não acontece, mas às vezes é necessário. M54	Firmeza (frequência)
É um bocado também dar espaço às pessoas, e deixá-las perceber que a pessoa não faz o departamento, e o departamento é feito por todos, e todos têm que colaborar. M55	Partilha de “espaços” Colaboração
Se sentirem...têm que sentir necessidade disso (...) M56	Sentimento de pertença e integração (causalidade)
(...) para se sentirem parte integrante ou então não funciona. M57	Integração, coesão, dinamização
(...) uma coisa é saberem passar bem a mensagem quer para os colegas com quem trabalham (...) M58 (...) quer vice-versa, trazerem bem a mensagem (...) M59	Comunicação
(...) outra é a mesma capacidade de liderança e saberem relacionar-se com outros (...) M60;	Relação
(...) muitas vezes tem a ver com a personalidade de cada um (...)	Qualidades de

M68; (...) há pessoas que conseguem com muita facilidade passar a mensagem aos outros e sem se impor conseguem liderar os outros (...) M70	personalidade (carisma)
(...) ou estão todos a caminhar para o mesmo lado ou não há hipótese M75	Colaboração Organização/funcionamento

Ao partir da equivalência entre os dois conceitos *liderar* e *coordenar*, a coordenadora do departamento *alfa* apresenta a *orientação* e o *sentido* de colaboração (M49 e M75), como algo que se constrói conjuntamente (M55), estando presente que esse caminho se faz no enquadramento da organização (M75). O sentido de pertença e coesão (M56 e M57) é favorecido, e favorece, o clima relacional e a comunicação (M58, M59 e M60).

A par das características de personalidade que parecem implicar carisma, firmeza e flexibilidade (M68, M70, M54, M51), a coordenadora entrevistada refere-se à autoridade como *imposição*, a qual deve ocorrer quando esteja colocado em causa o *funcionamento* da estrutura (M52, M53).

A resposta apresentada ao surgir numa dialética entre o *dever ser* e o *ser* permite-nos identificar um *padrão de comportamento* com o qual a coordenadora se vê representada e constitui a sua experiência, e não tanto um ideal *utópico* por realizar.

Quadro 21: Competências do Coordenador de DC e/ou Grupo Disciplinar (Departamento *Beta*)

Competências funcionais (o saber B98)	Componente humana (B94)
<i>Conhecimento do grupo disciplinar</i> B103	Capaz de envolver B95
<i>Conhecimento do departamento</i> B104	Capaz de guiar B96
<i>Conhecimento amplo da organização</i> B106	<i>Capaz de trabalhar com outros elementos</i> B102

A coordenadora do departamento *Beta* estabelece uma tipologia de aspetos funcionais que remetem quer para a dimensão científica-pedagógica, quer para a dimensão organizacional na relação entre as diferentes estruturas educativas em que se integra. O envolvimento, a capacidade para conduzir e trabalhar com, e/ou colaborar, surgem destacadas na componente humana que identifica nas competências ideais do exercício do cargo de coordenador.

A justificação encontrada ante a procura de resposta para que a expectativa do exercício do cargo não se observe nas práticas reais, permanecendo antes como um *dever ser*, levam a coordenadora a colocar-se como o foco dessa inadequação (ver Quadro 22: B99).

Quadro 22: Identificação de características do Coordenador de DC e/ou Grupo Disciplinar (Departamento *Beta*)

Coordenador de Departamento	Coordenador de Grupo Disciplinar
(...) as disponibilidades minhas e dos coordenadores de grupo disciplinar é que levam a que sejam apenas duas, que é o que está estipulado pelo regimento. B12 eu acho que seria muito interessante, desenvolvermos muito mais reuniões. B13	Falta tudo. B107 [para que as práticas reais se aproximem do ideal]
depois eu posso controlar quem vai lá e quem não vai, e verifiquei que não iam. B22	não estão disponíveis para fazer rigorosamente nada que não seja, aquilo que elas entendem que ‘deve ser feito’. B109
(...) as informações que eu levo, depois são sempre alvo..., a maior parte delas, ou algumas, aquelas que fundamentalmente mexem com o trabalho, são sempre alvo de crítica. B33	(...) não há preocupação em perceber porquê aqueles resultados, qual a causa daqueles resultados” B111 (...) porque a causa já está determinada à partida... é sempre exterior à relação do professor com o aluno... B112
Não... é horrível.[Há respeito, interajuda?] B51 Porque no fundo funcionam como um grupo contra outra... que sou eu. B61	Até podem identificar, mas não querem... porque não querem o trabalho B118
se calhar tenho a parte funcional, mas não tenho a outra B99	Implica outra dedicação, eu acho que também não estão interessados nisso B120

Entre o ideal de competências que perfilha no exercício do cargo e os reais comportamentos experienciados é possível identificar alguns obstáculos (ver Quadro 22) como sejam a indisponibilidade para participar (B12, B22, B33, B109, B118), inexistência de uma reflexividade (B111, B112), ou a ausência de interesse (B120).

A dedicação, o interesse, a preocupação, o querer, ou a disponibilidade são aspetos motivacionais que predispõem o indivíduo a adotar um determinado tipo de comportamento, e na ausência dos quais surge o desalento, e uma espécie de niilismo que torna *incompatível* qualquer relação entre o ideal e o real (B17, B51).

O *trabalho* surge citado como o foco de conflito e divergência (B33, B109) que cria resistências e incompatibilidades (B61, B51).

Representação do conceito de supervisão

A importância da supervisão no exercício do cargo de coordenador para além do enquadramento legal que possui (ver 2.2.1.), e da literatura que dá conta da sua dimensão histórica (ver 2.3.2.), surge como um conceito aglutinador e elemento de eficácia nas dimensões curricular-pedagógica, bem como organizacional. As *transições ecológicas* decorrentes de novos papéis e tarefas, e de novas inter-relações dependem do modo como uma cultura escolar e os seus agentes experienciam esta dimensão.

Constituindo-se como um tema presente no guião das entrevistas às coordenadoras face aos pressupostos anteriormente evidenciados, passamos a identificar as suas representações:

Quadro 23: Representação do conceito de supervisão (Coordenadora do DC Alfa)

Unidades de registo	Subcategorias Identificadas
Supervisão... normalmente aqui nós funcionamos muito em termos de trabalhar os resultados dos alunos, com vista ao sucesso M100	Dimensão científico-pedagógica Finalidade- sucesso escolar
supervisionar é ir avaliando M101 gradualmente, como é que as coisas estão... M102	Dimensão científico-pedagógica e organizacional. Finalidade – <i>avaliando</i> (Formativa)
o que é que é preciso mudar... para melhor M103 é no sentido ver o que é que não está bem para melhorar M105	Formativa Finalidade: melhoria
Não é no sentido de ver se está a fazer mal ou se está a fazer bem M104; não é no sentido de chamar à atenção M120	Negação do carácter inspetivo (exclusão de uma relação de autoridade)
é uma coisa que demora muito tempo M106, exige muito tempo, muito tempo M107	Reflexividade e o tempo (cronológico, emocional)
muitas vezes acabo por ser eu enquanto fazendo essa supervisão e essa monitorização M108	Acompanhar
acabo por fazer os colegas ver M109 o que eles ainda não se aperceberam M110	Direcionar, orientar
até porque o faço com a colaboração delas... não o faço sozinha. M111	Colaborar
sempre tenho acesso aos documentos, para ter acesso aos documentos... eles têm que ser pedidos por elas, elas é que os vão juntando, e vão informando. M112; se não fosse a colaboração delas eu não conseguiria ter acesso às coisas dos outros. M116	Colaborar, comunicar (eficácia)
acabo às vezes por alertar os colegas para pequenos pormenores M117	Relação entre o holístico e o analítico
ao fazer levantamentos e me apercebo de alguma coisa... pergunto à colega se aquilo bate certo... M121	O diálogo (antecipação/ correção do erro)

A supervisão é aqui entendida (Quadro 23) no sentido já expresso por Glickman (1992) e evidenciado no ponto 2.3.2., como esbatendo hierarquias e suportando *lideranças partilhadas* na procura de respostas para os problemas emergentes nas

dinâmicas curricular-pedagógica e organizacional, e num processo de aprendizagem contínuo que pressupõe: acompanhamento, colaboração, comunicação, diálogo, mas igualmente orientação/direção, articulação da parte/todo.

Perante as exigências colocadas pelos contextos ao exercício de novos papéis a *heterosupervisão* parece colocar-se como um estímulo que desencadeia a *autosupervisão*, o que não deixa de evidenciar as características daquele que permite essa potencialização e que a função supervisiva implica (Alarcão & Canha, 2013, p. 80).

Quadro 24: Representação do conceito de supervisão (Coordenadora do DC *Beta*)

Unidades de registo	Subcategorias Identificadas
Bem, ao nível dos grupos não está nada presente. Digamos que o coordenador do grupo disciplinar... ele nega. [importância da supervisão, colaboração...] B125 Ele nega essas funções”. B126; ele está ali porque tem que estar, porque alguém o escolheu para estar ali. B127	Negação da função (coordenadores de grupo disciplinar)
e só para representar e para transmitir, é um elo. B128 Só de informação, não tem mais nenhuma atividade, B129 não tem nenhuma função de coordenação, de supervisão, de avaliação, não tem nada disso... B130	Transmissão de informação
e isto impõe, e dizem, e vem sempre referido em ata, contrariando tudo e todos, não têm qualquer função supervisora B132	Rejeição/demarcação de qualquer função supervisiva fundamentada em ata (coord. de grupo disciplinar)
Relativamente às grelhas, afirmam que não vão ver grelhas nenhuma, recebem as grelhas, limitam-se a receber... B133 Exatamente, as grelhas <i>excel</i> de final de período com as classificações dos alunos, e a realizar por cada professor em relação às suas turmas. B134	Identificação da supervisão com o carácter inspetivo /impositivo (impossibilidade de prevenção do erro)

No âmbito do enquadramento legal a função dos DC e dos seus elementos (cf. subponto 2.2.2.) o *Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho* já havia procedido ao *catálogo* de competências implicadas ao nível curricular e pedagógico no trabalho de articulação com os pares. O *Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro* introduz a ADD que se mantém, e a articulação e cooperação das diferentes estruturas surge progressivamente reforçada. O *Decreto Regulamentar de 26/2012 de 21 de fevereiro* no seu artigo 14.º refere a delegação de competências de DC no coordenador de grupo disciplinar, para que este proceda à ADD dos seus pares. Importa ainda aqui convocar o *Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho*, atualmente em vigor, que realça mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia, e tal como já evidenciamos no citado subponto.

Perante uma análise de conteúdo do Quadro 24, e perante a fundamentação evidenciada observa-se uma *inconformidade* com inevitáveis repercussões nos domínios curricular-pedagógico e organizacional.

3.2.7. A AÇÃO DOS DC ALFA E BETA

Este subponto apresenta dez categorias que se distribuem por três temas: a caracterização das reuniões do DC; a ação dos coordenadores de DC e os planos de ação do DC.

O 1.º tema, a caracterização das reuniões, procura identificar através das suas cinco categorias: o número de docentes que integram a reunião, a frequência das reuniões, a sua tipologia, a caracterização do ambiente de trabalho, e a ocorrência de outros meios de comunicação para além das reuniões formais de DC. Os Quadros 25 e 26 foram preenchidos a partir do protocolo das entrevistas realizadas às coordenadoras dos DC citados (ver anexos 8 e 9).

- **A Caracterização das reuniões do DC**

Quadro 25: Caracterização das reuniões do DC Alfa

N.º de reuniões formais-convocatória	N.º de elementos que integram as reuniões de DC	N.º de reuniões em plenário	Reuniões informais	Aspectos positivos das reuniões	Finalidade	Outro meio de comunicação	Qualidade da inter-relação
± 15 M1	± 14 M7	± 05 M8	Às terças feiras reunimos com os conselhos de docentes M9 reunimos em horários diferentes [com os diferentes elementos] M19	Evitam a acumulação de trabalho M15 Há assuntos que é preciso resolver logo M16	organização do projeto que estamos a desenvolver M20 resultados escolares dos alunos M21	sempre pela via informática, através de e-mail, para toda a gente ficar a conhecer M23	vão dando sempre parecer como qualquer assunto que se trate do departamento M22
Nem sempre realizadas em plenário M2	Coordenadores de docentes de quatro grupos disciplinares; Coordenadora da biblioteca do Ciclo de ensino; Professores de apoio. M4, M5, M6						As pessoas conhecem-se todas, participam M25 não têm problemas em expressar a opinião, em fazer propostas M26

A partir da observação do Quadro 25, podemos afirmar que o DC *Alfa* integra quatro coordenadores de docentes para além da coordenadora de departamento; que realizam cerca de quinze reuniões anuais com convocatória, as quais integram por vezes professores de apoio e coordenadores das bibliotecas, podendo o número de docentes presentes na reunião ascender a catorze elementos. As reuniões de plenário são referidas pela sua coordenadora como ocorrendo cerca de cinco por ano letivo.

Para *evitar a acumulação de trabalho* como refere a coordenadora de DC realizam-se reuniões informais com os diferentes elementos, e nos quais se incluem os coordenadores dos conselhos de docentes. As reuniões formais e informais, e para além das informações veiculadas pelo conselho pedagógico, referem-se ao trabalho do projeto que o departamento se encontra a desenvolver, e sobre os resultados dos alunos e as estratégias a desencadear.

A qualidade da relação é definida pela coordenadora como boa assente na participação/colaboração e no diálogo. Salienta-se ainda a partir da recolha de dados presente no Quadro 25, que para além das reuniões formais e informais, o *e-mail* é uma via de comunicação utilizada. Pelo que foi ainda possível observar, ainda que não referido pela coordenadora, o DC divulga os seus projetos na página da escola através de *links* para as suas plataformas digitais.

Quadro 26: Caraterização das reuniões do DC *Beta*

N.º de reuniões formais convocatória	N.º de elementos que integraram as reuniões de DC	N.º de reuniões em plenário	Reuniões informais	Aspetos positivos das reuniões	Finalidade	Outro meio de comunicação	Qualidade da inter-relação
± 7 B49	± 05 B7	± 06 B10	Não ocorrem B16	Caráter Informativo B29	Informativa B29	<i>E-mail</i> e plataforma <i>moodle</i> B17, B20	Horrível B50, B51 funcionam como um grupo contra outra... que sou eu. B61

A partir da observação do Quadro 26 podemos afirmar que o DC *Beta* integra cinco elementos para além da coordenadora de DC; realizam cerca de seis a sete reuniões formais por ano letivo, não ocorrendo reuniões informais. A finalidade é identificada

como exclusivamente informativa, constituindo-se a plataforma *moodle* e o *e-mail* como outras formas de divulgação da informação. A qualidade da relação, e logo o ambiente de trabalho experienciado pela coordenadora, é identificado como *horrível*.

- **A Ação dos coordenadores de DC**

Este 2.º tema procura identificar através das suas três categorias informação relevante para o enfoque avaliativo: as práticas evidenciadas pelas coordenadoras, a perceção da ação dos outros elementos do DC, e o grau de satisfação no exercício do cargo.

As práticas evidenciadas pela coordenadora do DC Alfa

A coordenadora do DC Alfa afirma que *representa o departamento, mas que o departamento são todos e não somente ela* (M27), defendendo uma *partilha de espaços* (M55). *Sabe o que tem que ser feito e organiza, mas não o faz sozinha* (M29), *orienta, organiza e distribui trabalho* (M30). Exprime frontalidade ao afirmar que *aquilo é para dizer diz logo na reunião* (M35), e apresenta como pressuposto de funcionamento do DC a *necessidade das pessoas se sentirem integradas*. Esta integração/coesão e dinamização são correlativas ao *sentido de pertença* (M56, M57), sendo essencial a um coordenador *saber relacionar-se com os outros* (M60 e segs.).

A necessidade de *seguir um caminho comum* (M75), e ainda que numa organização seja uma *construção que precisa de tempo* e se faça *lentamente* (M87), coloca-se como um princípio mentor, tal como interpreta os valores do PEA e os procura atualizar (M84).

A perceção da ação dos outros elementos do DC Alfa

A coordenadora do DC Alfa considera que os colegas *colaboram* havendo uma *disponibilidade para o fazerem* (e.g. M31, M32) dão *sugestões* (M72), *participam* na construção dos documentos de planificação e avaliação (e.g. M 31, M111, M112, M153), nos projetos (M168) e estratégias a delinear (M157), dando lugar a uma participação ativa na vida do Agrupamento (M164, M165, M168). Cada elemento dá o que tem de melhor atendendo às suas competências (M146), procurando-se sempre estabelecer um equilíbrio (M145).

Grau de satisfação no exercício do cargo da coordenadora do DC Alfa

A caracterização do ambiente de trabalho já evidenciado no primeiro tema deste ponto permitiu caracterizá-lo como bom, havendo envolvimento, interajuda, colaboração sendo de concluir que a motivação manifestada pela interlocutora permite inferir a sua satisfação perante o exercício do cargo. Tal como a mesma refere (M166): quando *nos prop[omos atingir] uma meta podemos não a atingir. (...) desde que tenha toda a gente trabalhado para a conseguir, temos que nos sentir bem.*

As práticas evidenciadas pela coordenadora do DC Beta

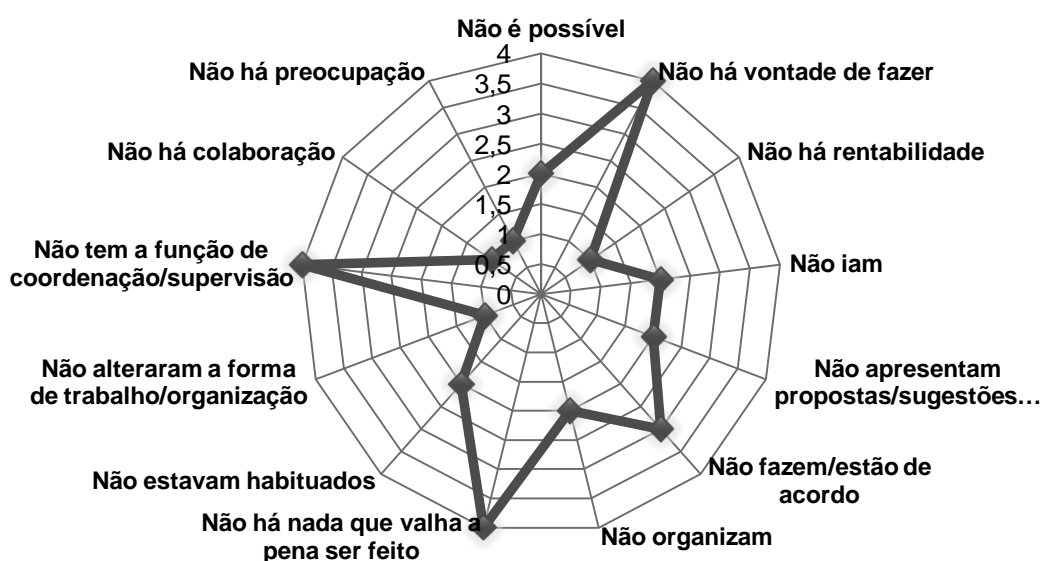
A coordenadora do DC *Beta* refere que vai solicitando informação e está disponível (B18, B19), mas não tem a certeza sobre o realizado pelos elementos dos grupos disciplinares (e.g. B28), apresenta propostas ao DC e fundamenta-as (B82, B85), a partir de uma interpretação da realidade (B86) de que é exemplo a articulação curricular entre ciclos (B83). Afirma em jeito de autoanálise que é capaz de ter conhecimentos no âmbito da capacidade funcional, mas que pode não ter outras competências pessoais (B99). As competências pessoais que haviam sido identificadas pela entrevistada como fazendo parte integrante do coordenador como líder (B92, B94) são: o envolvimento (B95); o ser um guia que orienta e conduz (B96).

A perceção da relação com os outros elementos do DC Beta

A *heteroanálise* proporcionada pela coordenadora do DC face à relação com os restantes elementos coordenadores de grupo disciplinar resulta do *feedback* suscitado pelas dinâmicas e clima de trabalho experienciados. Nessa apreciação é de registar que o termo *Não* obtém o maior índice de frequência nas unidades de registo identificadas na entrevista, nomeadamente ocorre 113 vezes. O Gráfico 9 permite identificar o contexto em que a negação se coloca na entrevista, ao nível das atitudes e comportamentos dos elementos que integram o DC, nomeadamente ao nível do modo como exercem as suas competências de coordenadores de grupo disciplinar.

O Gráfico 9 tem como objetivo visualizar a frequência de atitudes e comportamentos percecionados pela coordenadora do DC *Beta* e que permite fundamentar o seu grau de satisfação no exercício do cargo.

Gráfico 9: Frequência de atitudes e comportamentos percebidos



Grau de satisfação no exercício do cargo da coordenadora do DC beta

A partir do já evidenciado quer ao nível ação dos coordenadores dos grupos disciplinares, quer em relação ao clima de trabalho experienciado, bem como dos silêncios observados aquando da entrevista realizada (ver Anexo 9), o grau de satisfação é reduzido. A inexistência de uma plataforma de entendimento e concertação poderá ser observada no gráfico anterior (Gráfico 9).

- **Os Planos de ação do DC**

Este último tema possui duas categorias: *A relação entre a tipologia das ações/atividades e os objetivos estratégicos do PEA*; e *a relação entre as práticas do DC e os objetivos do PEA*, que assenta nas perceções do antes/depois da implementação do PEA apresentadas pelas coordenadoras.

A relação entre o número de ações/atividades dos DC e os objetivos estratégicos do PEA

Aferir o número das ações/atividades propostas pelos DC e atender à distribuição quer pela tipologia que apresentam, quer pela relação com os objetivos estratégicos do PEA, permite recolher informação sobre o enfoque dado pelos DC e atender à diversidade, e equidade, enquanto subcategorias que fundamentam as respostas a obter face à questão e subquestões de avaliação.

Tabela 3: Apresentação do número de ações/atividades do **DC Alfa**, distribuídas pelos objetivos estratégicos do PEA

Objetivos estratégicos do PEA	1. (Melhorar) Qualidade das aprendizagens e práticas educativas	2.(Criar) Mecanismos de Avaliação e autorregulação	3.(Fomentar) Comunicação Educativa.	4. (Promover) Articulação Organizacional, pedagógica e científica...	5. (Desenvolver) Cidadania e Valores: cooperação e responsabilidade
N.º de atividades	22	10	6	10	24
%	31%	14%	8%	14%	33%

A Tabela 3 permite observar que o DC *Alfa* a partir da análise do seu contexto propõe um menor índice de atividades/ações no objetivo estratégico 3. Este objetivo contempla fomentar a *Comunicação Educativa* e tem como objetivos operacionais (ver Anexo 3): o desenvolvimento das TIC, e da comunicação num sentido ético e colaborativo com as diferentes estruturas educativas, e nomeadamente com os pares e alunos. Os objetivos 1 e 5 são os que registam maior número/percentagem de iniciativas assentando na interpretação dos currículos, estratégias de ensino e metodologia de trabalho a adequar ao contexto turma; e na promoção de atividades que impliquem a valorização de comportamentos assertivos concordantes com princípios éticos e que valorizem uma educação emocional.

Tabela 4: Apresentação do número de ações/atividades do **DC Beta**, distribuídas pelos objetivos estratégicos do PEA

Objetivos estratégicos do PEA	1. (Melhorar) Qualidade das aprendizagens e práticas educativas	2.(Criar) Mecanismos de Avaliação e autorregulação	3.(Fomentar) Comunicação Educativa.	4. (Promover) Articulação Organizacional, pedagógica e científica...	5. (Desenvolver) Cidadania e Valores: cooperação e responsabilidade
N.º de atividades	46	7	8	9	13
%	55%	8%	10%	11%	16%

A Tabela 4 permite observar que o DC *Beta* apresenta um maior enfoque nas propostas apresentadas para dar resposta ao objetivo estratégico 1 relativo à melhoria da qualidade das aprendizagens e práticas educativas, o qual apresenta uma percentagem superior à soma dos restantes 4 objetivos. A criação de mecanismos de avaliação e autorregulação, objetivo 2, possui como objetivos operacionais a avaliação nas dimensões pedagógica quer organizacional (ver Anexo 3), e supõe, nomeadamente, o promover a autoavaliação do aluno a partir da perceção da sua autoeficácia, surgindo como o objetivo que apresenta um menor índice de propostas.

A cisão que se observa entre o número de propostas dos objetivos 1 e 2, *aprendizagem e práticas educativas*, e *avaliação e autorregulação*, é revelador da interpretação dada pelos elementos do DC *Beta* no que se refere à interpretação das suas prioridades.

A relação entre a tipologia das ações/atividades dos DC e os objetivos estratégicos do PEA

Tabela 5 : Atividades/Ações do DC Alfa

Tipologia das atividades	Áreas de Intervenção					Total
	1.	2.	3.	4.	5.	
1- Visitas de Estudo	11	0	0	0	4	15
2- Exposições	0	0	0	0	1	1
3- Comemoração de Efemérides	3	0	0	2	5	8
4- Atividades Lúdicas/Didáticas	6	0	1	3	10	20
5- Atividades Desportivas	1	0	0	0	2	3
6- Coord. Pedagógica/Organizacional	1	8	1	0	0	10
7- Formação docente e/ou não docente	1	1	0	4	0	6
8- Interação Escola-Família	3	0	1	0	7	11
9- Protocolos/Parcerias e/ ou Projetos	4	1	1	2	2	10
10- Produção de Conteúdos Didáticos	1	3	2	0	0	6
11- Promoção de Valores de Cooperação...	1	0	0	0	7	8
12- Promoção das TIC	1	1	1	0	0	3
Total	33	14	7	11	38	
Atividades que respondem em 1.º lugar ao Objetivo estratégico assinalado	22	10	6	10	24	
Atividades que respondem a outro objetivo estratégico em 1.º lugar	11	4	1	1	14	

Fonte: A tipologia das atividades in Proposta para a Realização do PAA de 2013/2014.
Dados das atividades in PAA do Departamento Curricular Alfa 2013/2014.

A observação da Tabela 5 permite concluir que o DC *alfa* apresenta as atividades lúdicas e didáticas (4) e as visitas de estudo (1) com um maior número de iniciativas, desenvolvendo-se um equilíbrio na tipologia 6, 8 e 9 as quais remetem para a coordenação pedagógica e organizacional; interação escola-família e desenvolvimento de projetos e parcerias, respetivamente.

Observa-se alguma *equidade* na distribuição das atividades pelos objetivos estratégicos, bem como na *diversidade* face à tipologia apresentada.

Tabela 6: Atividades/Ações do DC *Beta*

Tipologia das atividades	Áreas de Intervenção					Total
	1.	2.	3.	4.	5.	
1- Visitas de Estudo	6	0	0	0	1	7
2- Exposições	0	0	0	0	1	1
3- Comemoração de Efemérides	7	0	0	0	0	7
4- Atividades Lúdicas/Didáticas	11	0	2	0	2	15
5- Atividades Desportivas	0	0	0	0	0	0
6- Coord. Pedagógica/Organizacional	0	5	1	3	0	9
7- Formação docente e/ou não docente	22	1	2	4	4	33
8- Interação Escola-Família	0	0	0	0	0	0
9- Protocolos/Parcerias e/ ou Projetos	0	1	0	0	3	4
10- Produção de Conteúdos Didáticos	3	0	1	2	0	6
11- Promoção de Valores de Cooperação...	0	0	0	0	2	2
12- Promoção das TIC	1	0	2	0	0	3
Total	50	7	8	9	13	87
Atividades que respondem em 1.º lugar ao Objetivo estratégico assinalado	46	7	8	9	13	
Atividades que respondem a outro objetivo estratégico em 1.º lugar	4	0	0	0	0	

Fonte: A tipologia das atividades in Proposta para a Realização do PAA de 2013/2014.

Dados das atividades in PAA do Departamento Curricular *Beta* 2013/2014.

A observação da Tabela 6 permite concluir que o DC *Beta* apresenta a formação docente, com incidência no objetivo estratégico 1. *Aprendizagens e práticas educativas*, como o item que centraliza o maior número de propostas/atividades, encontrando-se acima de um terço do total das ações registadas. As atividades lúdicas e didáticas são as atividades pensadas para os alunos que registam uma maior incidência, e as atividades desportivas e interação escola-família situam-se neste DC com “0” iniciativas.

Não se observa *equidade* na distribuição das atividades pelos objetivos estratégicos, bem como a *diversidade* face à tipologia apresentada.

A relação entre as práticas do DC e os objetivos do PEA

Quadro 27: O Departamento Curricular *Alfa*

Impacto do PEA	
Antes	Depois
Inferir por comparação ao “depois”	Veio ajudar a organizar M36 veio foi ajudar a situar (...) M41
	(...) veio acabar por sustentar aquilo que já fazíamos M38
	sentirmo-nos enquadrados dentro de alguma coisa (...) M42
	e estaríamos no caminho certo do que se pretende para o agrupamento M48
	(...) o método de funcionar mudou muito, connosco aqui [Agrupamento], (...) M84 (...) muitas pessoas estão habituadas a funcionar de uma forma diferente, e não é fácil as pessoas mudarem (...) M85
	não é esta peça é a minha, e esta é a tua... é esta peça encaixa na minha e outra encaixa na tua, tem que ser uma peça só...M96 a articulação entre ciclos para mim é das coisas mais importantes M98

O Plano de Ação

(...) estão muito bem presentes na cabeça dos elementos do departamento, mas não estão muito presentes na cabeça da maioria das pessoas (...) M78

(...) tendo em atenção os resultados escolares, o trabalho... essa parte eu acho que está bem (...) M132

Tem coisas a mais.. (M123) (...) são propostas que são comuns em várias escolas em datas muito próximas (...) (M134)

(...) também, não podemos pensar em tudo em termos de resultados escolares (...) (M141)

A coordenadora do DC *Alfa* afirma que o PEA veio dar sentido às iniciativas que levam a cabo no DC (M36, M42, M48), e permite ser uma referência para a articulação e avaliação (M48, M96, M98), mas em termos pedagógicos já trabalhavam de um modo similar (M38). Numa visão sobre o agrupamento considera que o impacto foi maior em outros departamentos devido ao *modo como estavam habituados a trabalhar* (M84, M85, M78).

A apreciação que faz do plano de ação é positiva (M132), embora possua com o documento e em relação à implementação e avaliação, uma dimensão crítica e projetiva (M123, M134 e M141).



Fonte: Relatório Final de Autoavaliação do DC *Alfa* (Encontro Pedagógico do Projeto dinamizado pelo DC *Alfa* ocorrido a 10 de julho de 2014)

Quadro 28: O Departamento Curricular *Beta*

Impacto do PEA	
Antes	Depois
<i>Documento não vinculativo B64</i>	<i>há um projeto tem que ser implementado B69 portanto o projeto organiza a nossa ação. B70</i>
<i>Estava na gaveta B67</i>	<i>colide com o pensamento destes elementos B75</i>
	<i>há um projeto educativo, quando ele implica agir de uma determinada maneira a resposta é “não”, mas isso é para tudo... isto é característico deste departamento. B88</i>
	<i>Não veio alterar processos, forma de trabalhar B90</i>
O Plano de Ação	
<i>O plano de ação... é mais do mesmo” B151</i>	
<i>arrumado de acordo com os objetivos estratégicos, tem esta vantagem. B151</i>	
<i>Tem uma vantagem de organizar já as atividades todas com os objetivos, B152</i>	
<i>mas o esquema de pensamento, de elaboração do projeto de ação é exatamente igual ao que faziam no passado para o plano anual de atividades que era um conjunto de atividades... perfeitamente desconexas, continua a ser, agora de facto tem aquela organização... B153</i>	
<i>conceito plano de ação ainda não interiorizado B154</i>	
<i>Era muito complicada, tinha muita coisa, era a questão da avaliação da atividade, explicar quais eram as metas e têm dificuldade ainda... no plano de ação muitas metas que vêm lá, não são metas, são objetivos das atividades B155</i>	
<i>Acho que algumas até não avaliam, ou não têm instrumentos. B156</i>	
<i>obrigar a esta formação vai ser má política B160.... (,,) não vale a pena, não acreditam que valha a pena... B161</i>	

A coordenadora do DC *Beta* refere que atualmente existe um documento que se propõe ser vinculativo e organizar a ação (B69, B70) contrariamente ao passado (B64, B67), contudo não veio alterar processos (B88, B90, B151). Ainda que reconheça vantagens formais em relação à adoção de determinados procedimentos (B151, B152), não permitiu ainda alterar formas de pensar, não tendo ocorrido uma interiorização dos pressupostos da sua ação (B153, B154), o que possui efeitos práticos (B156, B160, B161).

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Este capítulo está organizado em três pontos nos quais se apresentam e discutem conclusões e reflexões suscitadas pela análise e interpretação dos dados. Esses pontos têm em conta os objetos de avaliação resultantes do enfoque suscitado pela questão de avaliação: Como se define a relação existente entre ação dos departamentos curriculares *alfa* e *beta* e as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA? Importa ainda referir a existência de um quarto ponto que remete para as limitações ao estudo e sugestões para estudos futuros.

A partir do tema deste estudo de avaliação que remete para o processo de implementação do PEA através da ação dos DC *alfa* e *beta* é possível identificar o que as dimensões de avaliação objeto de análise no ponto 3.2., e respetivos subpontos, permitem fundamentar. As dimensões de avaliação não serão aqui repetidas sob pena de se incorrer em repetições contraproducentes, sendo possível identificar neste estudo de avaliação que:

- Existem DC que não permitem ainda dar uma resposta adequada àquelas que são as áreas prioritárias/objetivos estratégicos do PEA através da ação que desencadeiam, e existem outros que, no enquadramento temporal registado, conseguiram.

As respostas às subquestões colocadas na Matriz de Avaliação irão obtendo resposta nos subpontos coincidentes com os objetos de avaliação e que passamos a apresentar.

4.1. DINÂMICA ORGANIZACIONAL

Os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas às coordenadoras do DC e diretora permitiram concluir que os DC possuem perceções diferenciadas sobre a vida do agrupamento; de como deve ser a sua intervenção na afirmação de melhores resultados escolares; na forma como devem trabalhar entre pares; e na interação que realizam com as diferentes estruturas educativas.

A discrepância assinalada poderá resultar de diferentes variáveis que no caso do presente estudo importa identificar as repercussões e o impacto a ter num agrupamento

de escolas. Assim, se o modo como a informação é prestada nos DC pode ser identificado como um aspeto positivo a assinalar nos dois DC em estudo, e os seus coordenadores possam apresentar iniciativa e espírito inovador, o mesmo já não poderá ser afirmado sobre o real impacto evidenciado no DC: a construção de um diálogo profícuo, e a implementação de boas práticas no que concerne à cooperação e articulação entre pares nos domínios científico-pedagógico e organizacional não se mostram em ambos DC, mas somente num dos DC observados.

Destacam-se três aspetos divergentes, e atendendo às percepções registadas a partir das entrevistas realizadas e do tratamento de informação no ponto 3.2.:

- Nem todos os seus elementos possuem uma visão holística do Agrupamento como organização.
- Alguns docentes não partilham uma linguagem/representação consentânea com um conhecimento do comportamento organizacional.
- E, nomeadamente, ao revelarem um desconhecimento dos referentes internos e externos, alguns coordenadores de grupo disciplinar incorrem no incumprimento de deveres profissionais, ao não agirem de acordo com o divulgado/solicitado.

Importa atender que a dinâmica organizacional remete para a operacionalização a levar a cabo por todas as estruturas educativas e de gestão e, logo, igualmente pelos DC em estudo no que se refere à prossecução de metas e objetivos traçados pela organização na interceção com a diagnose que faz do seu contexto científico-pedagógico e organizacional. Esta *operacionalização* encontra-se dependente do modo como a estruturas de gestão intermédia interpretam e conduzem a sua atuação, fazendo emergir as competências supervisivas. É incontornável, e tal como pensamos ter sido devidamente enquadrado conceptualmente, que as competências cívicas, técnicas e humanas do coordenador de DC deverão permitir evidenciar as dimensões interpretativa, de análise e avaliação, formação e comunicação, ou ainda de relacionamento profissional a ocorrer no trabalho a realizar nos DC.

Poderá ser afirmado que a falta de autonomia e a existência de lacunas evidenciadas num perfil de competências para o exercício do cargo reveladas por alguns elementos dos DC, poderão resultar de dois aspetos coincidentes: a necessidade de formação adequada e a existência de lideranças partilhadas capazes de ultrapassar as

dificuldades diagnosticadas. A não contemplação destes dois requisitos, a par da rejeição/não observação das competências supervisivas do cargo de coordenador de DC e/ou de grupo disciplinar, afetará o(s) desempenho(s) numa microescala, com reflexos inevitáveis na macroescala do agrupamento de escolas.

Os coordenadores de DC e os coordenadores de grupo disciplinar deverão assumir de um modo intencional a articulação entre as diferentes estruturas educativas, e entre estas e os docentes que integram os seus departamentos e/ou grupos disciplinares. A ausência de uma visão estratégica no exercício do cargo de coordenador não somente interfere na qualidade da comunicação com repercussões em processos e resultados numa dimensão transversal ao seu âmbito de atuação, como exige da gestão da organização um olhar atento à política de recursos humanos e às necessidades de melhoria diagnosticadas na organização.

4.2. CLIMA ORGANIZACIONAL

A apresentação do *clima organizacional* experienciado na ação dos dois DC como objeto de avaliação que contribui para responder à questão e subquestões deste estudo, resulta diretamente da interdependência que este apresenta ante o objeto anteriormente referido: a *dinâmica organizacional*.

As expectativas e motivações que dirigem atitudes e comportamentos encontram nas relações de trabalho uma relação de dependência, afetando e sendo afetadas pela diversificação de papéis que a profissionalidade comporta, tal como se procurou evidenciar no enquadramento conceptual.

Perante o observado nos dois DC foi possível identificar num deles, e a partir da percepção da sua coordenadora e documentos/projetos produzidos, o envolvimento dos coordenadores de grupo, o sentimento de pertença e coesão que se traduzem no modo como interferem nos processos de melhoria científico-pedagógico e organizacional.

Por outro lado, em outro departamento (ver 3.2.7.), cuja qualidade das interações e inter-relações parece encontrar-se afetada, verifica-se alguma demissão daquele que é o exercício das suas funções legalmente previsto. Independentemente das exigências plurais que a profissão docente comporta nos dias de hoje para todos os professores, e

do respetivo *mal-estar docente* evidenciado no enquadramento conceptual, alguns grupos disciplinares revelam não proceder a uma autoavaliação de processos e resultados, o que compromete a autoavaliação do DC, e conseqüentemente a meta-avaliação a ocorrer ao nível da avaliação interna do agrupamento.

A observação de comportamentos resistentes à mudança como sejam inovação, articulação, cooperação, autoavaliação de processos e resultados, ou reflexão organizacional afeta inevitavelmente quer o clima, quer a dinâmica organizacional.

Sendo a diversidade de funções implícita na profissão docente e a respetiva intensificação do trabalho incontornável no atual panorama legal, acresce a observação dos escalões etários e o modo como cada um *vive* a carreira profissional no que se poderia identificar como um *envelhecimento do corpo docente* face à realidade em alguns grupos disciplinares/departamentos.

Face ao exposto, sugere-se uma intervenção ao nível das competências profissionais dos coordenadores, e no modo como estas são formadas, identificadas/avaliadas, promovendo uma atualização entre um perfil e as reais práticas de inter-relação entre docentes e estruturas educativas. Atendendo a um corpo docente com elementos com provas dadas no perfil já identificado, e de acordo com os normativos legais, recomenda-se uma gestão adequada de recursos.

Reconhece-se ainda que iniciativas que valorizem a integração do docente na organização (e atendendo ao levantamento das perceções evidenciadas pelas coordenadoras de DC), e a aproximação entre as diferentes estruturas educativas e de gestão, da comunidade em geral, possam contribuir para promover formas de coesão facilitadoras de uma predisposição favorável para *a ação*. Neste sentido, o *diálogo* continuará sempre a constituir-se como a estratégia que permite o esclarecimento e a argumentação fundamentada, excluindo-se comportamentos alheios à ética da profissão docente.

4.3. A RELAÇÃO ENTRE OS PLANOS DE AÇÃO, A SUA IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Enquanto os *planos de ação* forem entendidos como um mero catálogo de iniciativas desconexas e fragmentadas sem uma linha de orientação (tal como foi realçado nas entrevistas pelas coordenadoras de DC), que procure concretizar no ensino-aprendizagem e avaliação dos seus alunos a sua finalidade, assumindo os meios

adequados para chegar a esse propósito: estratégias, recursos, formação, articulação de pares e estruturas educativas, colaboração... não importará a *forma que o desenho da ação* possa ter.

Ao partir do pressuposto enunciado, e atendendo à fundamentação conceptual que remete para os perigos de um artificialismo que *cria uma imagem da organização consentânea aos requisitos de uma escola de qualidade* (Costa, 2009), importa ter em conta o caso dos dois DC observados e os critérios de equidade e diversidade identificados na distribuição das ações/atividades do plano de ação pelos objetivos estratégicos:

- Um dos DC (ver 3.2.7.) não apresenta equidade na distribuição das suas iniciativas, e no que se refere à resposta aos objetivos estratégicos do PEA, o que revela uma relação débil entre reflexão-ação. Logo, não pode haver melhoria intencionalmente pensada e concertada quando uma estrutura educativa não procede a uma autoavaliação relativa ao âmbito da sua atuação (o Departamento *Beta* possui grupos disciplinares que não procederam à entrega do Relatório final de autoavaliação de 2013/2014).
- A diversidade das atividades também se encontra colocada em causa, sendo de referir que as atividades que apresentam maior incidência sejam dirigidas aos docentes faltando existir uma avaliação do impacto da formação sobre as funções exercidas enquanto tal, esclarecendo o propósito e a mais-valia que as mesmas trouxeram para a qualidade de ensino.

Os contributos que os DC e restantes estruturas educativas apresentem em prol da qualidade do agrupamento, entendido aqui na sua finalidade enquanto sucesso escolar, académico e social, deverá ser objeto de reconhecimento social, devendo ser criadas estratégias e condições que efetivem esse reconhecimento (para além desse reconhecimento já se estender ao aluno).

Salienta-se ainda a necessidade de desenvolver uma linguagem comum no âmbito da avaliação educacional sendo a necessidade transversal à avaliação de desempenhos, de alunos e docentes, e da organização.

Para além das informações que um coordenador de DC deve prestar atendendo ao elo que estabelece entre Conselho Pedagógico e o Departamento Curricular, num sentido bidirecional, terá que fazer parte da ordem de trabalhos uma discussão sobre as

áreas de intervenção prioritária do Agrupamento no sentido de serem concertadas respostas adequadas à realidade de cada grupo disciplinar, sendo este um caminho sempre a retomar (e.g. Estratégias de ensino adaptadas a conteúdos disciplinares, à avaliação... Instrumentos de avaliação e monitorização das aprendizagens dos alunos. Divulgação dos instrumentos de avaliação e correção, de recursos educativos nas plataformas digitais disponíveis no agrupamento. Articulação curricular (disciplinar, pedagógica e organizacional), num sentido vertical e horizontal...)

O enfoque evidenciado pelo DC *alfa* nas suas reuniões e documentos produzidos ao nível das aprendizagens disciplinares e cívicas dos alunos, e face às dinâmicas de trabalho criadas, acompanhada da projeção dada ao trabalho realizado junto da comunidade educativa permite não somente desenvolver um clima favorável de inter-relação, como concede uma força anímica para continuar.

Ainda que se possa afirmar a incomensurabilidade de contextos e vivências dos seus atores, a motivação intrínseca constituir-se-á como um motor universal de realização/ação.

4.4. DAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO ÀS SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Enunciaremos duas limitações deste estudo que poderão igualmente ser exploradas como sugestões para estudos futuros.

- uma limitação coincide com o âmbito temático que presume que a avaliação de programas pode contribuir para a avaliação do PEA e, logo, para uma autoavaliação de um agrupamento de escolas. Esta limitação resulta da consideração de que a *avaliação do programa esvazia a ideia de projeto* havendo mesmo uma incompatibilidade substantiva. Neste sentido, advoga-se uma tecnicização do *projeto* retirando-lhe a *capacidade de participação*, bem como lhe *reduz a complexidade tornando previsível o que vai acontecer na lógica do quantificável*. (e.g. objeção proferida por João Caramelo, 2014).

- Outra limitação decorrente do próprio estudo surge equacionada no subponto 2.4.2. e deriva do pressuposto de que *nem toda a avaliação visa a tomada de decisões* ou o

desenvolvimento e a *melhoria*, afirmando-se por isso como uma *finalidade sem fim* (Mathison, 2008).

Para além da consideração ou não da dimensão teleológica como intrínseca ao ato de avaliar, ou do seu carácter performativo enquanto mobilizadora da ação, é possível sempre equacionar de que modo a mesma informação produzida por uma equipa de avaliação pode dar lugar a diferentes apropriações. Será, ainda assim, a equipa responsável pelo uso?

Questões técnicas e éticas relativamente ao modo como os relatórios são produzidos (linguagem, método...) e comunicados são alguns dos pontos de discussão, que dependerão igualmente da especificidade dos objetos em avaliação e dos interesses emergentes dos stakeholders envolvidos.

Nota: O cronograma que dirigiu as atividades desenvolvidas neste percurso avaliativo e que se reportam a uma planificação prévia (ver apêndice 1) apresenta um desvio de 2-3 semanas referentes à convocação de novos autores no enquadramento conceptual ditado pelos requisitos que a análise e tratamento de dados suscitaram.

CAPÍTULO 5. REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. In *Indagatio Didactica*, vol.1(1) [consult. 02.Junho.2014]. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/894/826>

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica*. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ªed revista e atualizada). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013), *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alkin M. C. & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. *Evaluation Roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks: Sage Publications. 2.º Cap. pp. 12-65. [consult. 08.Agosto.2014]. Disponível em: http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf

Almeida, Boterf & Nóvoa (1999). A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In Estrela. A. & Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação. Novas perspetivas* (pp. 115-137). Porto: Porto Editora.

Apple, M. & Jungck, S. (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, n.º 291, pp. 149-172. [consult. 20.Agosto.2014]. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.14-99). Lisboa: CNE.

Azevedo, R. et al. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação* - Guião de apoio, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Badiali, B. (1997). Teaching Supervision. *Handbook of Research in Supervision*. G. Firth and E. Pajak. New York, MacMillan. [consult.01.Julho.2014]. Disponível em: http://www.units.miamioh.edu/eduleadership/faculty/badiali/badiali_eval/handbook_chapter.pdf

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: ed. 70.

Barroso, J. (2011). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências : consequências para a regulação do trabalho docente. In Oliveira, D.A. & Duarte, A. (org.) *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte : Fino Traço, 2011, pp. 91-116.

Bustelo, M. R. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. In *Revista española de desarrollo y cooperación*, nº 4, pp. 9-29. [consult. 14.Dezembro.2013]. Disponível em: <http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/bustelo.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

Branco, J. M. (1982). Poema Inquietação in Silva, O. F. (2000). *José Mário Branco – O canto da inquietação*. Porto: MC- Mundo da Canção.

Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. [consult. 14.Junho.2014]. Disponível em: in <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>

Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Lisboa: Asa.

Caramelo, J. (2014). *Projeto educativo local: diversidade de sentidos e desafios para a construção de uma cidade educadora*. 1. Fórum PEL- Projeto Educativo Local. Auditório Municipal de Pinhal Novo (Comunicação oral ocorrida a 11.Outubro.2014)

Carden, F. & Alkin, M.C. (2012). Evaluation roots: an international perspective. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Volume 8, Number 17, pp. 102-118.

[consult.08.Agosto.2014]. Disponível em: http://www.ipdet.org/files/Publication-Evaluation_Roots_An_International_Perspective.pdf

Carmo, H., Mendes, M. J., Cruz, M. M. & Loia, M. R. (2012). *Projeto Educativo do AEPJS*. [consult.08.Dezembro.2013]. Disponível em: <http://gai.espjs.edu.pt/category/projeto-educativo/>

Chavez, R. C. & Rojo, J. M. R. (2007). Ensaio: Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*. Nº 2, pp. 155-175. [consult.08.Agosto.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art09.pdf>

Chen H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: Sage Publications.

Christie, C.A. (2003). What guides evaluation? A study of how evaluation practice maps onto evaluation theory. *New Directions for Evaluation*, nº 97, Wiley Periodicals, Inc., pp. 7-35. [consult. 08.Agosto.2014]. Disponível em: http://www.wmich.edu/evalphd/wpcontent/uploads/2010/05/What_Guides_Evaluation.pdf

Correia, A. P. S. (2007). *Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica: Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores*. Universidade aberta. [consult.03.Janeiro.2014]. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1218/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana%20Correia.pdf

Costa, A. C. & Curado, A. P. (1995). *Projetos educativos de escola: concepções subjacentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. In *Revista portuguesa de educação*, vol. 17 nº 002, pp. 85-114. Braga: Universidade do Minho.

Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In *Actas do XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração*

da Educação – Direitos Humanos e Cidadania [CD-ROM]. Vitória, ES, Brasil: ANPAE e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Costa, F. A. (2007). Tendências práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. In Estrela, A. (org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 169-224. Lisboa: Educa.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

Cunha & Cintra. (1995). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa Editores.

Curado, A. P. (1995). *A construção do projecto educativo de escola : estudo de caso numa escola secundária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Curado, A. P. et al (2003). *Resultados diferentes. Escolas de Qualidade Diferente?* Volume II – Estudo de caso múltiplo. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & CO., Publishers [consult.05.Janeiro.2014]. Disponível em <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>

Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria) *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, pp. 601-626. [consult.05.Julho.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>

Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.) (1993), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (org.). (2007). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET, pp. 113 – 142.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente- dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal editores.

Estrela, M. T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. In *Elo 20 -Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, pp. 69-79. [consult.05.Julho.2014]. Disponível em: <http://cfffh.pt/userfiles//files/ELO%2020.pdf>

Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação – II.ª Série*, Número 2, pp. 05-30. [consult. 25.Setembro.2014]. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/25/24>

Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Síntese da lição proferida no âmbito das provas de agregação. Documento policopiado não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [consult.03.Janeiro.2014]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5507>

Fernandes, D. (2009). Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In *Sapiens: Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, pp. 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.

Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*, pp. 185-208. Pinhais, PR: Editora Melo.

Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A. & Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo*

programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [consult. 05.Abril.2014]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10312>

Fernandes, D. (2013^a). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.21, n.º 78, pp. 11-34. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. [consult. 02.Junho.2014]. Disponível em: In <http://hdl.handle.net/10451/8998>

Fernandes, D. (2013^b). *Para um discernimento das relações entre avaliação, ética e política*. Comunicação apresentada no colóquio Ética e Universidade. Aveiro: Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro.

Fetterman, D. & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28, pp. 178-198. [consult.22.Junho.2014]. Disponível em: <http://www.davidfetterman.com/EEyesterday.pdf>

Fitzpatrick, J., Christie, C. & Mark, M. M. (2009). *Evaluation in action: interviews with expert evaluators*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fitzpatrick, J. (2009). Dialogue with David Fetterman. In Fitzpatrick, J., Christie, C. & Mark, M. M. (eds.) *Evaluation in action: interviews with expert evaluators*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 102-128.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ªed. Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J; Ferreira, H.; Machado, J. & Fernandes, A.S. (2010) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Frechtling, J. (2010). *The 2010 user-friendly handbook for projet evaluation*. National Science Foundation. [consult.03.Março.2013]. Disponível em: <http://www.westat.com/pdf/projects/2010ufhb.pdf>.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Giddens, A. (1998). *Consequências da modernidade*. Oeiras : Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura : agência e estrutura*. Oeiras : Celta Editora.

Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Gil, J. (2009). *Em busca da identidade - o desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.

Glickman, C. D. (1980). *The development approach to supervision*. ASCD Publications. [consult.01.Julho.2014]. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198011_glickman.pdf

Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: alternative practices for helping teachers improve instruction*. ASCD Publications. [consult.01.Julho.2014]. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED208487.pdf>

Glickman, C. D. (1987). *Clarifying developmental supervision*. ASCD Publications. [consult.01.Julho.2014]. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198705_glickman.pdf

Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: a developmental approach*. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon.

Glickman, C. D. (1992). *Supervision in transition*. ASCD Publications. [consult.01.Julho.2014]. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344277.pdf>

Guba, E.; Lincoln, Y. (1981). *Efective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre educação. In Estrela A. & Ferreira J. (Org.) *Investigação em educação: métodos e técnicas*, pp. 37-47. Coimbra: Educa.

Holden, D. & Zimmerman, M. (2009). *A practical guide to program evaluation planning*. London: Sage.

IGEC (2013). *Lançamento do ano letivo de 2013* [consult.22.Novembro.2013]. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/LAL_2013_2014_jul2013.pdf

Kellogg, W. K. Foundation (1998) [Updated in 2004]. *Evaluation Handbook - Philosophy and Expectations*. [consult.16.Janeiro.2014]. Disponível em: <http://cyc.brandeis.edu/pdfs/reports/EvaluationHandbook.pdf>

Kellogg, W. K. Foundation (2004). *Logic Model Development Guide*. [consult.16.Janeiro.2014]. Disponível em <http://www.smartgivers.org/uploads/logicmodelguidepdf.pdf>

Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kuhn, T. S. (1979). A função do dogma na investigação científica. In M.M. Carrilho (org.) *História e Prática das Ciências* (pp. 43-75). Lisboa: Regra do Jogo.

Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3.^aed. São Paulo: Cortez ed.

Machado, J. P. (org.). (1991). Grande dicionário da língua portuguesa, Volumes. I, II, III, IV, V, VI. Lisboa: Círculo de leitores.

Magalhães, A. M. (2001) O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In Stoer, S. R., Cortesão, L. & Correia, J. A. (orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento. Cap. 8, pp. 301-342.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mathison, S. (2008). What is the difference between evaluation and research—and why do we care? Smith, N. L. & Brandon, P.R. *Fundamental issues in evaluation*. New York/ London: The Guilford Press, Part. IV, Chap. 9, pp. 183-196.

McDavid, J. C., Huse, I. & Hawthorn, L. R. L. (2013). *Program Evaluation and Performance Measurement- An Introduction to Practice*. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, pp.15-43.

Nóvoa, A. (1992b). (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33. [consult.02.Julho.2014]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>

Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.44-54.

Owston, R. (2008). Models and methods for evaluation, Part, V 45, p. 605-618. Spector, J.M. et al. (Org). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 3.^a ed. New York: Taylor & Francis e-Library. [consult.04.Julho.2014]. Disponível em <http://www.mums.ac.ir/shares/meddept/meddept/EBooks/Handbook%20of%20Research%20on%20Educational%20Communications%20and%20Technology.pdf>

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 17, pp. 75-90. [consult.02.Agosto.2014]. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366/1866>

Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. V. 19 n.º 2. Campinas; Sorocaba SP, pp. 363-371.

[consult.02.Setembro.2014]. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>

Reis, I. (2013). Governança e regulação da educação. Perspetivas e conceitos. *Revista Educação Sociedade & Cultura*, n.º 39, p. 101-118. [consult.02.Agosto.2014]. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>

Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity*. (Comunicação oral em TEDTalks. [consult.01.Setembro.2012]. Disponível em:
http://www.ted.com/speakers/sir_ken_robinson

Rogers, P. (2008). Using programme theory to evaluate. Complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, Sage Publications. Vol. 14 (1), p. 29–48. [consult.04.Julho.2014]. Disponível em: http://www.rismes.it/pdf/rogers_complex.pdf

Roldão, M. C. (2013). Prefácio. In Alarcão, I. & Canha, B. *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, pp. 7-9.

Sharpe, G. (2011). A Review of Program Theory and Theory-Based Evaluations in *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 1 No. 3. [consult.04.Julho.2014]. Disponível em:
http://www.ajcrnet.com/journals/Vol_1_No_3_November_2011/10.pdf

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Schwandt, T.& Burgon, H. (2006). Evaluation and the study of living experience. In: Shaw, I.; Greene, J. & Mark, M. (Eds.). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage. p. 98-117.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Scriven, M. (2004). Ask the Expert: Michael Scriven on the Differences Between Evaluation and Social Science Research. *The Evaluation Exchange*. Volume IX, Number 4, Winter 2003/2004, p. 7. [consult.06.Agosto.2014]. Disponível em:
<http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/original/application/f1be9c61c5a4011b6637bb5d1a3190ed.pdf>

Simões, G.M.J. (2013). *Autoavaliação da Escola – uma proposta de emancipação*. Coimbra: Lápis de Memórias.

Sparkman, W. E., & Hall, G. E. (2014). Learning about program evaluation by doing program evaluation: Development and delivery of a graduate course about program evaluation. *The Researcher*, 26(1), p. 65-69. [consult.06.Agosto.2014]. Disponível em: <http://www.nrmera.org/PDF/Researcher/Researcherv26n1Sparkman.pdf>

Spaulding, D.T. (2008). *Program evaluation in practice: core concepts and examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, n.º 68, p. 523- 540. [consult.05.Junho.2014]. Disponível em: <http://education.illinois.edu/CIRCE/Publications/Countenance.pdf>

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. 1.ª ed. Barcelona: Graó.

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. 3.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, p. 99-105. [consult.10.Julho.2014]. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/6.pdf>

Sufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n.º 13, p. 5-24. [consult.05.Agosto.2014]. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto?, in Teixeira, M. (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, p. 183-265.

Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451. [consult.09.Julho.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>

Torres, L. L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educ. Soc.* [online]., vol.28, n.98, p. 151-179. [consult.08.Julho.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a09v2898.pdf>

Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008) Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Vol.16, n.º 61, p. 561-581. [consult.10.Dezembro.2013]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. (2nd ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice- Hall.

Weiss, C. H. (1999). *The Interface between Evaluation and Public Policy*. (Downloaded from evi.sagepub.com by guest on August 24, 2014).

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre "reflexão" como conceito estruturante na formação docente In: *Revista Educação & sociedade*, Campinas. Vol. 29, n.º103, p. 535-554. [consult.04.Julho.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Legislação (citada):

Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro. *Diário da República n.º 270/80- I Série.*
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril. *Diário da República n.º 93/82- I Série.*
Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86- I Série.* Ministério da
Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/89- I Série.*
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/91- I Série -A.*
Ministério da Educação. Lisboa

Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho. *Diário da República n.º 126/97- I Série -*
B. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98- I Série -A.*
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. *Diário da República n.º 168/99- I-B*
Série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/02- I Série A.*
Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14/07-1.ª Série.* Ministério da
Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Diário da República n.º 07/08- 1.ª*
Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/08- 1.ª Série.*
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/08- 1.ª*
Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro. *Diário da República n.º 2/09- 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 9744/2009 de 8 de abril. *Diário da República n.º 69/09- 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho. *Diário da República n.º 113/10- 1.ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Despacho n.º 5328/2011 de 28 de março. *Diário da República n.º 61/11. 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 13- A/2012 de 05 de junho. *Diário da República n.º 109/12. II.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/12. 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/12- I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 11 A/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República n.º 19/13- 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. *Diário da República n.º 111/13- 2.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho *Diário da República, 1.ª série— N.º 131/13*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Despacho n.º 11861/2013 *Diário da República, 2.ª série — N.º 176/13*. Secretário de estado do ensino e da administração escolar- Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 29/14*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro. *Diário da República: 2.ª série — N.º 177/14*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO ESTUDO AVALIATIVO

	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Julho				Agosto				Setembro			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Reuniões																																																				
Identificação do objeto																																																				
Pesquisa bibliográfica																																																				
Enquadramento Conceptual																																																				
Enquadramento Metodológico																																																				
Recolha de dados/ análise de documentos: PEA; PA; Relatórios de Av.																																																				
Produção de texto																																																				
Apresentações																																																				
Const. e aplicação de inquéritos poe entrevista																																																				
Formulação/ Reformulação de categorias/ subcategorias																																																				
Tratamento de dados/discussão																																																				
Workshops/ Formação/																																																				

**APÊNDICE 2: GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS
COORDENADORAS DOS DEPARTAMENTOS ALFA E BETA**

Blocos temáticos:	Objetivos	
Bloco I Nota introdutória: Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em termos gerais, sobre o propósito da entrevista. - Solicitar a colaboração, reforçando o caráter fundamental do seu contributo. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, salientando a possibilidade de aceder à entrevista transcrita de modo a assegurar a conformidade do afirmado. (validação) - Pedir autorização para proceder à gravação-áudio. - Agradecer a disponibilidade e colaboração. 	
Bloco II	Objetivos	Questões
Caraterização do entrevistado (coordenador de departamento)	- Identificação da situação profissional (percurso e atualidade)	1. Qual a sua situação profissional? 1.1 Quantos anos de serviço? 1.2 Quantos anos de docência/lecionação? 1.3 Quantos anos no exercício do cargo de coordenação de departamento?
Bloco III Caraterização departamento	- Identificação do número de docentes, anos de serviço/experiência profissional e modalidades de ensino do departamento.	1. Quantos docentes e grupos disciplinares integram o departamento? 1.1 Como os classifica, genericamente, relativamente à experiência profissional?
Bloco IV Dinâmica organizacional	- Identificação da dinâmica organizacional	1. Qual a frequência das reuniões de departamento e a duração? 1.1 Concorda? 1.2 São o único modo de disponibilizar informação e/ou trabalho? 2. Como classifica as reuniões: pendor informativo/expositivo, discussão profícua...
Bloco V Caraterização do ambiente de trabalho	- Identificação de valores/categorias	1. Como caracteriza o ambiente entre colegas nas reuniões (e em geral, face ao trabalho realizado pelo departamento)? 1.1 Como caracteriza a inter-relação: respeito mútuo, interajuda, sinceridade, confiança, abertura de espírito, afinidade..., e o trabalho produzido ao nível das aprendizagens dos alunos e dinâmica organizacional? 1.2 E a relação fora das reuniões sofre alteração?

<p>Bloco VI</p> <p>Impacto do Projeto Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do impacto do Projeto educativo do Agrupamento ao nível quer da relação ensino-aprendizagem, quer ao nível das dinâmicas organizacionais. - Compreensão do impacto numa dupla dimensão: <ul style="list-style-type: none"> - conteúdo versus objetivos estratégicos; - forma versus dinâmicas educativas. 	<p>1. O que é que mudou no departamento após a aprovação do projeto educativo e a sua implementação a partir do ano de 2012/2013:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao nível quer dos processos ensino-aprendizagem-avaliação e práticas educativas (planificações curriculares, conteúdos, estratégias e instrumentos de avaliação e/ou projetos...), - quer numa dimensão organizacional (trabalho realizado a pares, e relação com outras estruturas, formação...)?
<p>Bloco VII</p> <p><i>As melhores práticas de coordenador e elementos do departamento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação (da representação) das <i>melhores práticas</i> 	<p>1. Quais as práticas que considera fundamentais serem exercitadas por um coordenador de departamento?</p> <p>2. Quais as práticas que considera fundamentais serem exercitadas pelos elementos que integram o departamento (restantes representantes dos grupos disciplinares)?</p> <p>3. Há correspondência entre o “dever-ser” enunciado e as reais práticas?</p> <p>3.1. Quais os elementos facilitadores e quais os obstáculos?</p> <p>4. Considera importante o papel dos grupos disciplinares? De que modo interfere nas práticas desenvolvidas no departamento?</p>
<p>Bloco VIII</p> <p>Relação entre a coordenação de departamento e a vida do agrupamento como organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das representações de supervisão, colaboração e avaliação. - Identificação do papel de Coordenador de Departamento - Identificação da relação entre o Departamento Curricular e o Agrupamento como organização 	<p>1. <i>Supervisão, colaboração, avaliação</i> – como caracteriza o papel do coordenador na vida do agrupamento, e no que se refere aos conceitos anteriormente enunciados?</p> <p>1.1 E qual o papel do departamento curricular na prossecução dos objetivos do agrupamento?</p>
<p>Bloco IX</p> <p>Relação entre plano de ação, implementação avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do diagnóstico de situação e do cumprimento dos referentes internos. - Identificação do grau de prossecução do plano de ação 	<p>1. O plano de ação traçado pelo departamento permite dar resposta aos objetivos do PEA e ao contexto experienciado (resultados escolares, dinâmicas de grupo/trabalho, formação, relatórios intermédios...)?</p> <p>1.1 Há equidade de contributos no trabalho desenvolvido pelos grupos disciplinares que integram o departamento?</p>

		<p>1.2 Quais as expetativas em relação ao relatório final de autoavaliação do departamento 2013/3014?</p> <p>1.2.1 Irá interferir na qualidade do relatório final de avaliação do agrupamento a realizar pelo Gabinete de Avaliação Interna (em que sentido)?</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE 3: Distribuição das Categorias pelos temas (entrevistas realizadas às coordenadoras do DC *ALFA* E *BETA*)

Temas	Categorias
Caraterização do DC	Experiencia profissional do CD (anos de serviço e cargos)
	Experiencia profissional dos coordenadores dos grupos disciplinares do DC
	Número de docentes do DC
Caraterização das reuniões do DC	Extensão das reuniões (n.º de docentes)
	Frequência das reuniões do DC
	Tipologia das reuniões do DC
	Classificação das reuniões (informativa, consultiva, deliberativa...)
	Outros meios de comunicação (para além das reuniões de DC)
	Grau de concordância do CD com as reuniões do DC (tipologia e frequência)
Caraterização do ambiente de trabalho entre os coordenadores do DC	Caraterização do ambiente de trabalho
	Relação entre o clima vivido nas reuniões e fora das reuniões
	Grau de disponibilidade para trabalhar conjuntamente
O Impacto da implementação do PEA/Avaliação Interna (no departamento e agrupamento)	Caraterização do impacto gerado pela implementação PEA (o Departamento, o agrupamento e o PEA): - Dinâmica organizacional - Dimensão pedagógica-curricular
Competências da Coordenação (departamento e grupo disciplinar)	Identificação do perfil ideal do CD
	Identificação das melhores práticas a levar a cabo pelo CD
	A identificação do CD como modelo para os elementos do DC
	Identificar o perfil dos elementos do DC
Identificação da Ação do Departamento	Definição de supervisão/representação do conceito
	Grau de importância dos coordenadores dos grupos no exercício das melhores práticas do DC
	Identificação da relação entre as práticas do DC e os valores/política do PEA (supervisão, colaboração ou avaliação, monitorização...)
	Relação entre o PAA do DC e os objetivos do PEA
	Grau de envolvimento dos coordenadores do DC
Condicionantes à Ação do Departamento	Contributo do DC para a qualidade da avaliação interna do agrupamento
	Principais dificuldades em adequar as dinâmicas organizacionais do departamento ao PEA

APÊNDICE 4: Guião da entrevista realizada à Diretora do Agrupamento Zeta

Blocos temáticos:	Objetivos	
<p>Bloco I</p> <p>Nota introdutória: Legitimação da entrevista</p>	<p>- Informar, em termos gerais, sobre o propósito da entrevista.</p> <p>- Solicitar a colaboração, reforçando o caráter fundamental do seu contributo.</p> <p>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, salientando a possibilidade de aceder à entrevista transcrita de modo a assegurar a conformidade do afirmado. (validação).</p> <p>- Pedir autorização para proceder à gravação-áudio.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade e colaboração.</p>	
<p>Bloco II</p> <p>Caraterização do entrevistado (Diretor do Departamento)</p>	<p>Objetivos</p> <p>- Identificação da experiência profissional (percurso e atualidade)</p>	<p>Questões</p> <p>1. Quantos anos no exercício do cargo de Diretor de Agrupamento.</p>
<p>Bloco III</p> <p>Caraterização do contexto (Agrupamento de escolas) do entrevistado</p>	<p>- Identificação do número de escolas, modalidades de ensino, número de docentes e alunos e ofertas de escola.</p>	<p>1. Quantas escolas existem no agrupamento?</p> <p>2. Quais as Modalidades de Ensino?</p> <p>3. Quantos docentes e alunos integram o Agrupamento?</p> <p>4. Quais as ofertas de Escola?</p> <p>5. Como caracteriza genericamente o Agrupamento quanto à sua população estudantil?</p> <p>6. Como caracteriza genericamente o Agrupamento quanto à sua população docente?</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Dinâmica organizacional</p>	<p>- Identificação da dinâmica organizacional</p>	<p>1. Qual considera ser a principal função dos departamentos curriculares no âmbito da dinâmica organizacional do Agrupamento?</p> <p>2. Têm os Departamentos Curriculares correspondido às expectativas da Direção (e do que considera ser as da comunidade em geral)?</p> <p>2.1 Têm procurado dar resposta os objetivos estratégicos do PEA?</p> <p>3. Considera que existem diferenças entre as dinâmicas apresentadas pelos departamentos?</p> <p>3.1 Como é que estas se identificam/revelam? Quais os impactos (resultados escolares, projetos apresentados, inovação, colaboração...)?</p> <p>3.2 Existe o que se pode designar <i>boas práticas</i>? Quais? Devem estas ser afirmadas como um exemplo para outros Departamentos?</p>

<p>Bloco V</p> <p><i>As melhores práticas de coordenador e elementos do departamento</i></p>	<p>- Identificação (da representação) das <i>melhores práticas</i></p>	<p>1. Quais as práticas que considera fundamentais serem exercitadas por um coordenador de departamento?</p> <p>2. Quais as práticas que considera fundamentais serem exercitadas pelos elementos que integram o departamento (restantes representantes dos grupos disciplinares)?</p> <p>3. Há correspondência entre o “dever-ser” enunciado e as reais práticas?</p> <p>3.1 Porquê?</p> <p>3.1.1 Quais os elementos facilitadores e quais os obstáculos?</p>
<p>Bloco VI</p> <p>Impacto do Relatório Final de Avaliação de 2012/2013 (verificação do grau de implementação do Projeto Educativo)</p>	<p>- Identificação do impacto do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento ao nível.</p> <p>- Compreensão do impacto numa dupla dimensão:</p> <p>- conteúdo <i>versus</i> objetivos estratégicos;</p> <p>- forma <i>versus</i> dinâmicas educativas.</p>	<p>1. A partir das reuniões realizadas do Focus group no âmbito da análise e interpretação do Relatório final de avaliação interna 2012/2013 pelas diferentes estruturas educativas e de gestão (e não docentes), que conclusão retira face às representações dos departamentos curriculares?</p> <p>2. De que modo as <i>diferenças</i> afetam as metas que o agrupamento se propõem alcançar ao nível do sucesso escolar, práticas de ensino, colaboração e/ou e ética docente?</p> <p>3. Como identifica a relação entre os departamentos curriculares e a avaliação interna da organização? Quais as consequências?</p>

APÊNDICE 5: Distribuição das Categorias pelos Temas (entrevista realizada à diretora de agrupamento *zeta*).

Temas	Categorias
Experiência profissional e a coordenação	Experiência profissional da Diretora no exercício do cargo
Caraterização do contexto escolar	N.º de escolas do Agrupamento
	N.º de docentes e de alunos
	Modalidades de Ensino/Ofertas de Agrupamento
	Caraterização genérica do Agrupamento quanto à sua população estudantil
Representação da importância dos DC na Dinâmica Organizacional do Agrupamento	Caraterização da função dos DC (dinâmica organizacional)
	O desempenho das funções do DC tem correspondido ao esperado (de acordo com os referentes externos e internos)
Competências da Coordenação (departamento e grupo disciplinar)	Identificação das melhores práticas a levar a cabo pelo CD
O Impacto do PEA/Avaliação Interna (no departamento e agrupamento)	Caraterização do impacto gerado pela implementação do PEA (o Departamento e o PEA): - Dinâmica organizacional - Dimensão pedagógica-curricular
Condicionantes à Ação do Departamento	Principais dificuldades em adequar as dinâmicas organizacionais do departamento ao PEA

ANEXOS

Anexo 1. Consentimento Informado

Exm^a Senhora Diretora
do Agrupamento de Escolas

Assunto: Solicitação de autorização de recolha de dados para um estudo de avaliação

Âmbito da solicitação:

Eu, Maria João Pires Mendes, docente deste Agrupamento, tendo sido designada por vossa excelência como elemento integrante da equipa que realizou o Projeto Educativo do Agrupamento em 2011, e como Coordenadora do Gabinete de Avaliação Interna (GAI) desde 2012, venho por este meio solicitar a recolha de dados neste agrupamento com vista à conclusão da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em *Avaliação em Educação*.

A exigência e responsabilidade que o exercício do cargo supracitado comporta, e a respetiva necessidade profissional de uma formação, implicaram a minha inscrição e frequência no Mestrado com especialização em *Avaliação em Educação*, e o que implicou a alteração da minha escolha inicial numa 1.ª fase de candidatura ao Mestrado em Educação, especialização *TIC e Educação*, em 2012.

A partir do trabalho desenvolvido neste Agrupamento, e no âmbito da citada função ao nível da produção de documentos orientadores, recolha e tratamento de dados, divulgação de relatórios de avaliação interna intermédia e final (relativos ao agrupamento com 12 escolas e com todos os níveis de ensino não universitário), e respetivo reconhecimento público do modo como a avaliação interna é conduzida, importa testemunhar que esse trabalho só foi possível a partir dos referentes facilitadores de uma Avaliação Educacional, e nomeadamente de uma avaliação de programas, através de uma formação contínua/frequência da parte curricular do Mestrado Avaliação em Educação no Instituto de Educação de Lisboa.

O estudo de avaliação que me encontro a desenvolver tem como tema: *A implementação do Projeto Educativo através da ação de dois Departamentos Curriculares de um Agrupamento de Escolas*, e pressupõe quer uma descrição do programa (projeto educativo do agrupamento), quer uma interpretação dos níveis de compreensão e implementação de duas estruturas educativas, nas dimensões pedagógica e organizacional, através dos seus planos de ação e respetiva avaliação.

Identificação do Solicitado:

O solicitado refere-se a dados genéricos sobre este Agrupamento retirados do MISI, e no que concerne ao presente ano letivo de 2013/2014, sobre alunos, docentes e não docentes; bem

como uma análise dos documentos orientadores que se encontram publicados (Projeto Educativo de Agrupamento, Regulamento Interno, Critérios de Avaliação, Planos de Ação), e relatórios já divulgados e a produzir. Solicita-se ainda a recolha de dados referentes à realização de duas entrevistas focalizadas nos departamentos (com a aplicação da metodologia designada por *focus group*), e três entrevistas individuais: duas a dois coordenadores de departamento que aceitam colaborar neste trabalho, e à senhora diretora, a quem reconheço a disponibilidade para cooperar sempre que está em causa a melhoria e desenvolvimento deste agrupamento.

A informação recolhida nas entrevistas individuais terá apenas uma aplicação neste estudo de avaliação, sendo salvaguardado o anonimato, e atendendo aos pressupostos éticos e deontológicos que se colocam como requisitos de um estudo de avaliação.

A informação recolhida no âmbito do *focus group*, integra um conjunto de 12 reuniões com as diferentes estruturas educativas, representantes de pais e enc. de educação, pessoal não docente e alunos, das quais apenas duas estruturas educativas (dois departamentos curriculares) serão tidas em conta neste estudo. Será salvaguardado o anonimato dos intervenientes, sendo de realçar que os dados a apresentar neste estudo serão coincidentes com o trabalho que desenvolvo na equipa de avaliação, e logo serão dados já trabalhados, face à análise de conteúdo implícita e respetiva categorização, e os quais serão públicos em relatório de avaliação a produzir neste agrupamento relativo ao presente ano letivo.

Objetivos da Solicitação:

Este estudo de avaliação assume-se como um espaço de trabalho e reflexão coincidente com a intervenção, no exercício das minhas funções enquanto coordenadora da avaliação interna do agrupamento, colocando-se mesmo como a sua condição de possibilidade pelo exercício de uma formação profissional contínua, e que tem como coordenador do programa de mestrado o professor doutor Domingos Fernandes, e como orientadora da tese de dissertação a professora doutora Ana Paula Curado.

Importa acrescentar, que este é o que se julga ser o pressuposto que emerge do espírito da lei publicada em 11 de fevereiro do corrente ano (decreto-lei 22), e que entende a formação de professores como a resposta adequada às necessidades científicas, pedagógicas e organizacionais de uma escola em mudança. Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a realização da supracitada recolha de informação, referente a este ano letivo.

Grata pela atenção dispensada

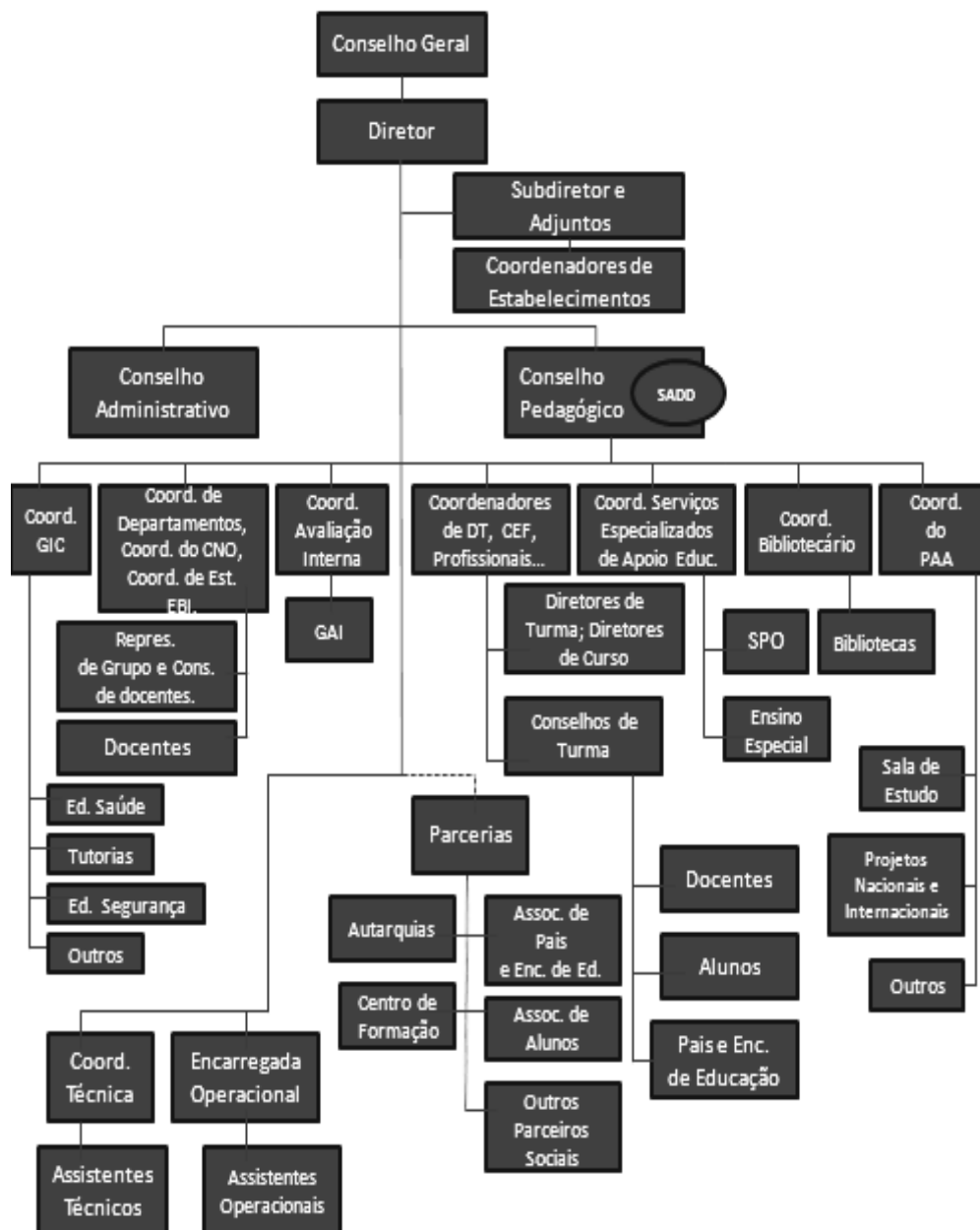
Os melhores cumprimentos

Maria João Pires Mendes

Montijo, 26 de Fevereiro de 2014



Anexo 2. Organograma do Agrupamento Zeta



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Zeta 2012/2015.

Anexo 3. Apresentação dos objetivos operacionais referentes aos objetivos estratégicos do PEA Zeta

Objetivos Estratégicos	Objetivos Operacionais
1. (Melhorar) Qualidade das aprendizagens e práticas educativas.	1.1 Interpretação vertical e horizontal dos currículos 1.2 Criação de recursos adequados aos contextos/turma. 1.3 Aplicação de estratégias que favoreçam a motivação e o envolvimento dos alunos com vista ao sucesso escolar (adequados ao contexto/turma). 1.4 Desenvolvimento de hábitos de trabalho e estudo (literacia da informação). (e.g. ver 4. <i>O que pretendemos?</i> pp.80-81 do PEA).
2. (Criar) Mecanismos de Avaliação e autorregulação.	2.1 Promover a autoavaliação a partir da perceção da autoeficácia do aluno (e.g. ver 4. <i>O que pretendemos?</i> pp.88 o PEA). 2.2 Desenvolver procedimentos adequados que permitam uma avaliação pedagógica e organizacional concordante com o exercício da docência.
3. (Fomentar) Comunicação Educativa.	3.1 Desenvolvimento das TIC: promoção da plataforma Moodle, divulgação da informação... 3.2 Desenvolver uma comunicação educativa (ética e justa) quer com os discentes, quer com os pares, e respetivo trabalho colaborativo.
4. (Promover) Articulação Organizacional, pedagógica e científica entre os Ciclos de Ensino do Agrupamento.	4.1 Estruturação da planificação dos conteúdos, à escolha de instrumentos e modalidades de avaliação, passando pelo cumprimento dos critérios de avaliação de acordo com uma articulação vertical e horizontal do currículo. (Promover uma articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação) 4.2 Estabelecer uma articulação entre processos e resultados ao nível das dinâmicas organizacionais e pedagógicas, partindo dos recursos existentes. (e.g. ver 4. <i>O que pretendemos?</i> , pp. 92-97 do PEA)
5. (Desenvolver) Cidadania e Valores: cooperação e responsabilidade	5.1 Promover atividades (em sala de aula e extra sala de aula) concordantes com princípios éticos e uma educação emocional. 5.2 Reconhecer socialmente (valorizar) comportamentos assertivos e exemplares para a comunidade.

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna do Agrupamento Zeta de 2012/2013, p.15.

Anexo 4. Modelo Lógico do Projeto Educativo do Agrupamento Zeta



Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna do Agrupamento Zeta de 2012/2013

Anexo 5: Caracterização das Freguesias que integram as escolas do Agrupamento

Agrupamento *Zeta* localizado num Concelho situado a sul do Tejo

Integra escolas de cinco* freguesias

Freguesias	Área de ocupação	N.º de habitantes (aprox.)	Distância à sede de agrupamento	Características
A* ¹	2,65 Km ²	2239	4Km	<ul style="list-style-type: none"> - Boas acessibilidades à capital. - Alguma carência de rede de serviços atendendo à população atual. - A ocupação profissional da população oscila entre o sector primário e o sector terciário, não havendo uma atividade predominante.
E* ¹	11,16 Km ²	2846	Localidade a 6Km	<ul style="list-style-type: none"> - Rural, predomina a atividade agrícola. - Integra uma comunidade significativa de vendedores ambulantes. - Mal servida de transportes públicos. - Não se tem verificado um crescimento populacional significativo.
			Localidade a 7 Km	<ul style="list-style-type: none"> - Fronteira com outro concelho - A população é mais diversificada, sendo oriunda de diferentes regiões. - As atividades socioeconómicas predominantes são a agricultura e a pecuária, contudo com desenvolvimento das redes viárias registou-se um aumento de população cuja atividade profissional é desenvolvida nas cidades (capital, e sede de concelho)
S	11,69 km ²	3 424	3Km	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades económicas predominantes são a agricultura, fabrico de mobiliário, serração e serralharia, e comércio. - Boas acessibilidades
F* ²	4,36 km ²	7203	Sede de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Boas acessibilidades à capital - Forte crescimento imobiliário no núcleo urbano - Contribuiu para os indicadores de referência (Censos de 2011), que citam o Concelho como um dos cinco do país que regista o maior aumento do número de habitantes, nomeadamente, em 31%.
M* ²	Não referenciado	35510	1Km	<ul style="list-style-type: none"> - Boas acessibilidades à capital. - Crescimento imobiliário no núcleo urbano - Comércio e serviços

*¹ e *² : a lei n.º 11 A/2013 de 28 de janeiro que procedeu à reorganização administrativa territorial, agregou as freguesias aqui designadas por “A” e “E”, e “F” e “M”, respetivamente (o agrupamento de escolas Zeta corresponde atualmente à localização geográfica em três freguesias).

Nota: Consulta do PEA 2012-2015, Censos de 2011, e Lei n.º 11ª/2013 de 28 de janeiro.

Anexo 6: Caracterização das Escolas que integram o Agrupamento

Escolas/ Freguesias	Ano de construção	Recreio <i>coberto e descoberto</i>	Equipamento lúdico exterior	Refetório (e/ou sala de refeições)	Biblioteca	Pavilhão Gimnodesportivo	Campo de Jogos Exterior	n.º de salas (aula e atividades)	Constrangimentos
JI da freguesia A*	1986/87 (remodelação em 2004)	Descoberto	x	Sala	-	-	-	3	Necessidade de um espaço mais amplo/ adequado de refeições
EB1 da freguesia A*	Desconhecido	Ambos	-	x	-	-	-	8	-
EB1/JI freguesia E*	1987, (melhoramento em 2006)	Ambos	x	Sala	-	-	-	6	-
EB1 freguesia E*	1962	Ambos	x	x	-	-	-	3	-
JI freguesia S	1986	Descoberto	x	x	-	-	-	3	-
EB1 freguesia S	1948	Ambos	x	Sala	x	-	x	4	Acessibilidade a meios de socorro
EB1 freguesia S	1957	Ambos	-	x	-	-	-	2	Acessibilidade a meios de socorro e a pessoa com deficiência motora
EB1 freguesia F*	1963	Ambos	-	x	-	-	x	9	-
EB1/JI da freguesia M	2005	Ambos	x	x	-	-	-	12	-
Escola Básica Integrada freguesia F*	Parque escolar 2012	Ambos	x	x	x	-	x	31	Inexistência de pavilhão gimnodesportivo
EB1/JI freguesia F*	2002	Ambos	x	x	-	-	-	11	-
Escola Sec. c/3.º ciclo freguesia F*	1988	Ambos	x	x	x	x	x	50	Degradação das instalações

¹e ²: a lei n.º 11 A/2013 de 28 de janeiro que procedeu à reorganização administrativa territorial, agregou as freguesias aqui designadas por “A” e “E”, e “F” e “M”, respetivamente (o agrupamento de escolas Zeta corresponde atualmente à localização geográfica em três freguesias).

Nota: Consulta do PEA 2012-2015, Censos de 2011, e Lei n.º 11^a/2013 de 28 de janeiro

ANEXO 7: DISTRIBUIÇÃO DO N.º DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DE ASE/ ESCALÕES DE ABONO DE FAMÍLIA

	Beneficiários ASE			Eskalões Abono de Família			
	A	B	Total	1	2	3	Total
2013/2014	499	347	846	499	347	11	857
2012/2013	417	250	667	416	251	6	673
2011/2012	524	361	885	564	414	27	1005

Fonte: Relatório Final de Avaliação Interna 2012/2013), p.43 e MISI (ano de 2013/2014)

Anexo 8. Protocolo de análise da Entrevista à Coordenadora do DC Alfa

<i>Protocolo de análise da Entrevista – Coordenadora do Departamento Alfa</i>		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Caraterização das reuniões do DC	Conformidade	M1. (...) reuniões de departamento realizámos até agora 15 formais com convocatória (...)
	Diversidade	M2. (...) nem todas delas fizeram parte os coordenadores dos conselhos de docentes”
	Diversidade	M3. Às vezes reunimos todos (...)
	Diversidade	M4. (...) às vezes reunimos somente com os conselhos de docentes (...)
	Diversidade	M5. (...) ou os professores dos apoios (...)
	Diversidade	M6. (...) pela coordenadora da biblioteca escolar deste ciclo que também que está sempre presente.
	Diversidade	M7. Quando o departamento todo se junta somos catorze elementos.
	Diversidade	M8. Em conjunto tivemos se calhar... umas cinco (...).
	Envolvimento	M9. (...) nós com os coordenadores dos conselhos de docentes reunimos todas as terças-feiras à tarde (...)
	Conformidade	M10. (...) umas vezes formalmente (...)
	Envolvimento	M11. (...) a maior parte das vezes informalmente.
	Desenvolvimento da carreira	M12. (...) é a primeira vez que são coordenadoras de alguma coisa...
	Adequação	M13. Eu acho que elas funcionam bem assim.
	Iniciativa	M14. Penso que estas informais que nós fazíamos à terça nem sempre são necessárias... e nessas alturas não as realizamos, mas somente quando é necessário.
	Equilíbrio da Calendarização	M15. Facilitam...facilitam porque evitam a acumulação de trabalho , (...)
	Equilíbrio da Calendarização	M16. (...) há assuntos que é preferível resolver logo, do que avançar somente para cumprir tempos (...)
	Colaboração	M17. (...) tem acima de tudo, e principalmente as de apoio educativo, é colaborativo (...)
	Comunicação	M18. (...) e quando não estão as coordenadoras dos conselhos de docentes, é- lhes dado conhecimento de tudo o que se passou (...)
	Disponibilidade	M19. (...) reunimos em horários diferentes (...)
	Articulação	M20. (...) quando reunimos com o apoio educativo é sobretudo de organização do projeto que estamos a desenvolver (...)
	Finalidade/Intencionalidade	M21. (...) no sentido dos resultados escolares dos alunos

	Diálogo	<i>M22. vão dando sempre parecer.. como qualquer assunto que se trate do departamento (...)</i>
	TIC/ Divulgação	<i>M23. (...) sempre pela via informática, através de email, para toda a gente ficar a conhecer (...)</i>
Clima de trabalho no DC	Bom ambiente	<i>M24. (...) ambiente é muito bom...</i>
	Participação	<i>M25. As pessoas conhecem-se todas, participam...</i>
	Iniciativa	<i>M26. (...) não têm problemas em expressar a opinião, em fazer propostas (...)</i>
	Eu-todo	<i>M27. (...) eu represento os outros todos, mas o departamento é toda a gente não sou eu(...).</i>
	Visão holística	
	Colaboração	<i>M28. (...) principalmente a interajuda (...)</i>
	Colaboração	<i>M29. (...) eu sei o que tenho que fazer, eu sei o que tem que ser feito, organizo o que tem que ser feito, mas não faço sozinha.</i>
	Orientação	
	Colaboração; Orientação	<i>M30. Eu oriento, organizo, e depois passo aos outros, e cada um vai fazer a sua parte (...)</i>
	Colaboração; Orientação	<i>M31. (...) em termos de documentos eu dou o mote, faço o início e depois envio, cada um vai completando, e depois junta-mo- nos todos para. .. afinar os documentos finais (...)</i>
	Disponibilidade	<i>M32. Sim, sim [disponibilidade para trabalhar]</i>
	Continuidade	<i>M33. Sim, não noto diferença (...) [relação entre as reuniões de trabalho e o dia-a-dia]</i>
Afetividade, Envolvimento	<i>M34. (...) há colegas que nos são mais familiares, os que trabalham há mais tempo connosco ou que estiveram mais diretamente ligados (...)</i>	
Frontalidade	<i>M35. (...) aquilo que é para dizer diz logo na reunião.</i>	
Impacto do PEA no DC	Forma de Organização	<i>M36. Veio ajudar a organizar...</i>
	O modo de Trabalhar/fazer	<i>M37. (...) não veio mudar nada daquilo que já fazíamos (...)</i>
	Fundamentação do trabalho	<i>M38. (...) veio acabar por sustentar aquilo que já fazíamos (...)</i>
	Forma de Organização	<i>M39. (...) ajudou a organizar-nos e continua (...)</i>
	Forma de Organização/ reflexividade	<i>M40. (...) continuamos sempre a organizarmo-nos e verificamos o que temos que fazer (...)</i>
	Enquadramento/articulação	<i>M41. (...) veio foi ajudar a situar (...)</i>
	Enquadramento/articulação	<i>M42. (...) a sentirmo-nos enquadrados dentro de alguma coisa (...)</i>
	Enquadramento/articulação	<i>M43. (...) é... ajudou a sentirmo-nos enquadrados.</i>
	Enquadramento/articulação	<i>M44. Aquilo que fazemos está enquadrado dentro de algo (...)</i>
	Enquadramento/articulação	<i>M45. (...) e nesse sentido o nosso projeto enquadrou-se dentro do projeto educativo.</i>
Enquadramento/articulação	<i>M46. A apresentação do nosso projeto coincide com a apresentação do projeto educativo, imediatamente sentimos que se encaixa perfeitamente.</i>	

	Enquadramento/articulação	M47. Enquanto documento, enquanto organização, veio ajudar-nos a sentir mais enquadrados (...)
	Enquadramento/articulação	M48. (...) e estaríamos no caminho certo do que se pretende para o agrupamento
Atitudes e práticas do CD	Liderança: sentido/orientação Abertura; colaboração	M49. Vamos lá pensar o que é que é liderar o departamento e vou começar por aqui... isto é o que eu tenho sentido este ano, é não perder o fio à meada deixando espaço para os outros.
	Participação/Diferença	M50. Toda a gente fala, toda a gente diz, todos participamos, mas há alguém que lidera (...)
	Compreensão/sem se impor	M51. (...) sem impor muito (...)
	Autoridade	M52. (...) se bem que por vezes é preciso impor (...)
	Autoridade	M53. (...) às vezes ou é imposto ou não funciona (...)
	Firmeza (frequência)	M54. (...) na maioria dos casos não acontece, mas às vezes é necessário.
	Partilha de “espaços” Colaboração	M55. É um bocado também dar espaço às pessoas, e deixá-las perceber que a pessoa não faz o departamento, e o departamento é feito por todos, e todos têm que colaborar.
	Despertar o sentimento de pertença e integração (causalidade)	M56. Se sentirem...têm que sentir necessidade disso (...)
	Integração, coesão, dinamização (causalidade)	M57. (...) para se sentirem parte integrante ou então não funciona.
	Comunicação	M58. (...) uma coisa é saberem passar bem a mensagem quer para os colegas com quem trabalham (...)
	Atitudes e práticas do CD e de Grupo disciplinar	Comunicação
Saber relacionar-se		M60. (...) outra é a mesma capacidade de liderança e saberem relacionar-se com outros (...)
Liderança: saber relacionar-se (difícil)		M61. (...) o que nem sempre é fácil (...)
Liderança: saber relacionar-		M62. (...) eu já fui coordenadora de disciplina e trabalhar com pessoas é muito difícil (...)
Liderança: saber relacionar-se (difícil) (causas)		M63. (...) cada um tem a sua forma de pensar (...)
Liderança: saber relacionar-se (difícil) (causas)		M64. (...) cada um tem a sua forma de agir (...)
Liderança: ir num sentido (difícil)(causas)		M65. (...) às vezes para tudo ir para o mesmo lado não é fácil(...)
Liderança: ir num sentido (difícil) (causas)		M66. (...) às vezes é difícil.. (...)

	Liderança: ir num sentido (difícil) (causas)	M67. (...) ...às vezes nem sempre(...).
	Liderança: saber relacionar-se (difícil (diferentes personalidades)	M68. (...) muitas vezes tem a ver com a personalidade de cada um... (...)
	Liderança: saber relacionar-se (difícil)	M69. (...) às vezes é mais questão de pormenor... às vezes.
	Liderança: facilidade de comunicação sem imposição	M70. (...) há pessoas que conseguem com muita facilidade passar a mensagem aos outros e sem se impor conseguem liderar os outros (...)
	Liderança: facilidade de comunicação sem imposição (possível obstáculo)	M71. (...) há outras que têm dificuldade nisso, o obstáculo é se calhar um bocado essa falta. (...)
	Colaboração (Causalidade) Organização/funcionamento	M72. (...) sempre [trazer sugestões] se não fossem eles o departamento não funcionava (...).
	Colaboração (Causalidade) Organização/funcionamento	M73. (...) era impossível trabalhar com cinquenta e tal pessoas, assim é muito mais fácil em pequenos grupos (...)
	Colaboração (Causalidade) Organização/funcionamento	M74. (...) sem eles não funcionava, não há hipótese (...)
	Colaboração (Causalidade) Organização/funcionamento Necessidade de seguir um caminho comum	M75. (...) ou estão todos a caminhar para o mesmo lado ou não há hipótese.
Ação do Departamento e o Agrupamento como	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M76. Não estão sempre presentes na cabeça das pessoas (...)
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M77. (...) vão devagarinho, entrando (...)
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M78. (...)estão muito bem presentes na cabeça dos elementos do departamento, mas não estão muito presentes na cabeça da maioria das pessoas (...)
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M79. (...) e é muito difícil fazer isso, há um ou outro que vai gradualmente.
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M80. (...) isto também não se consegue tudo num dia (...)
	Autoavaliação, monitorização,	M81. (...) vai gradualmente começando a interiorizar isso (...)

Organização	prestação de contas	
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas	M82. (...) <i>estou a falar da monitorização por exemplo do trabalho de cada um (...)</i>
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas (dificuldade de articulação/intencionalidade)	M83. (...) <i>não é fácil... é muito pelo ar... é muito pela rama (...)</i>
	Autoavaliação, monitorização, prestação de contas (método)	M84. (...) <i>o método de funcionar mudou muito, connosco aqui, (...)</i>
	Razão da dificuldade: Outra organização/outra forma de trabalho, outro paradigma	M85. (...) <i>muitas pessoas estão habituadas a funcionar de uma forma diferente, e não é fácil as pessoas mudarem (...)</i>
	Razão da dificuldade: Outra organização/outra forma de trabalho, outro paradigma	M86. (...) <i>e não conseguem mudar aquela maneira que têm de pensar</i>
	Mudança -tempo	M87. <i>vai levar tempo (...)</i>
	Disseminar uma cultura organizacional	M88. (...) <i>mas, esperemos conseguir mais alguns... (...)</i>
	Razão da dificuldade: Outra organização /outra forma de trabalho, outro paradigma- não articulação/improviso	M89. <i>Sim, sim [têm-se uma ideia, um pouco a improvisação e depois a dificuldade em encaixar...]</i>
	Integração	M90. (...) <i>papel do departamento é fundamental (...)</i>
	Integração	M91. <i>primeiro, a gente tem que se sentir parte integrante do agrupamento,</i>
	Visão holística (metáfora)	M92. <i>se pensarmos que sou o departamento daqui e sou uma pecinha deste “lego” e o outro é outra peça de outro “lego”</i>
	metáfora	M93. <i>não é bem uma peça de “lego”, que isto é todo ele uma peça só,</i>
	Metáfora com o desenvolvimento do aluno	M94. <i>e vai-se construindo tal como o aluno</i>
	Desenvolvimento	M95. <i>vai-se construindo aos poucos..</i>
A Ação do Departamento	Visão holística Construção	M96. <i>não é esta peça é a minha, e esta é a tua... é esta peça encaixa na minha e outra encaixa na tua, tem que ser uma peça só...</i>
	Necessidade da supervisão na	M97. <i>se os departamentos não ... não supervisionarem, não fizerem o resto...</i>

e o Agrupamento como Organização	articulação/coordenação	
	Articulação	M98. <i>a articulação entre ciclos para mim é das coisas mais importantes</i>
	Articulação	M99. <i>Nós iniciamo-la este ano, acho que estamos muito mais próximos do 2.º ciclo, e sentimos dificuldade para a articulação ao anterior...</i>
	Supervisão: finalidade última - o sucesso escolar	M100. <i>Supervisão... normalmente aqui nós funcionamos muito em termos de trabalhar os resultados dos alunos, com vista ao sucesso</i>
	Supervisionar é avaliar (desenvolvimento)	M101. <i>supervisionar é ir avaliando</i>
	Supervisionar: avaliação formativa	M102. <i>gradualmente, como é que as coisas estão...</i>
	Supervisionar: avaliação formativa (finalidade – melhoria)	M103. <i>o que é que é preciso mudar... para melhor</i>
	Supervisionar: negação do caráter inspetivo	M104. <i>Não é no sentido de ver se está a fazer mal ou se está a fazer bem,</i>
	Supervisionar: para melhorar	M105. <i>é no sentido ver o que é que não está bem para melhorar</i>
	Tempo para a reflexividade	M106. <i>é uma coisa que demora muito tempo</i>
Ação do Departamento e o Agrupamento como	Tempo para a reflexividade	M107. <i>exige muito tempo, muito tempo</i>
	Supervisão e monitorização	M108. <i>muitas vezes acabo por ser eu enquanto fazendo essa supervisão e essa monitorização</i>
	Supervisão e o “fazer ver”	M109. <i>acabo por fazer os colegas ver</i>
	Supervisão e a orientação	M110. <i>o que eles ainda não se aperceberam</i>
	Supervisão e a colaboração	M111. <i>até porque o faço com a colaboração delas... não o faço sozinha.</i>
	Supervisão e a operacionalização/colaboração	M112. <i>sempre tenho acesso aos documentos, para ter acesso aos documentos... elas têm que ser pedidos por elas, elas é que os vão juntando, e vão informando,</i>
	Supervisão, colaboração e as TIC/eficácia da comunicação	M113. <i>normalmente estão on-line...</i>
	Colaboração entre coordenadores	M114. <i>temos acesso umas e outras, mas não têm acesso toda a gente</i>
	Colaboração entre coordenadores Eficácia da comunicação	M115. <i>E vou tendo acesso por aí...</i>
	Colaboração e eficácia da comunicação	M116. <i>se não fosse a colaboração delas eu não conseguiria ter acesso às coisas dos outros.</i>
Supervisão e a relação entre o holístico e o analítico	M117. <i>acabo às vezes por alertar os colegas para pequenos pormenores</i>	
Supervisão: conhecimento do	M118. <i>mas aí já não faço às vezes com as coordenadoras, porque elas têm turmas e o tempo</i>	

Organização	trabalho do outos (circunstâncias)	<i>delas é muito mais limitado</i>
	Supervisão e o diálogo	MI19. <i>faço diretamente com os colegas que é preciso...</i>
	Supervisão e o diálogo (exclusão de uma relação de autoridade)	MI20. <i>não é no sentido de chamar à atenção</i>
	Supervisão e o diálogo (antecipação/correção do erro)	MI21. <i>ao fazer levantamentos e me apercebo de alguma coisa...pergunto à colega se aquilo bate certo...</i>
	Supervisão e o diálogo (antecipação/correção do erro)	MI22. <i>porque às vezes pode haver uma grelha que vem trocada ou uma coisa qualquer...</i>
Relação com as atividades (Intencionalidade) Perspetiva do aluno Perspetiva do prof.		MI23. <i>Tem coisas a mais..</i>
		MI24. <i>é demasiado extenso...</i>
		MI25. <i>Em alguns pontos é uma ambição necessária</i>
		MI26. <i>em outros, não considero que seja ambicioso</i>
		MI27. <i>(...) continuo a achar que são um hábito interiorizado de muitos anos, e claro que não é fácil (...)</i>
		MI28. <i>(...) claro nem todos podemos fazer o mesmo porque as realidades são diferentes (...)</i>
		MI29. <i>(...) as realidades sociais são muito diferentes (...)</i>
		MI30. <i>(...) quando se faz a súmula do plano de ação, e se olha para aquilo, se apercebe que há uma necessidade urgente de mudar no próximo ano coisas que não sendo comuns, o são (...)</i>
		MI31. <i>(...) e há que formalizá-las de outra forma (...)</i>
		MI32. <i>(...) tendo em atenção os resultados escolares, o trabalho... essa parte eu acho que está bem (...)</i>
		MI33. <i>(...) é a quantidade, sim... (...)</i>
		MI34. <i>(...) são propostas que são comuns em várias escolas em datas muito próximas (...)</i>
		MI35. <i>(...) são despesas um bocado puxadas (...)</i>
		MI36. <i>(...) como era o primeiro ano quis deixar espaço às colegas (...)</i>
	MI37. <i>(...) em vez das escolas deslocarem-se a outro lado, trazer a peça de teatro ao Cineteatro da nossa cidade, e as escolas deslocarem-se todas ao mesmo sítio, no mesmo dia porque sai mais barato (...)</i>	
	MI38. <i>(...) porque em termos de pensar em custos, e numa atividade que seja mesmo</i>	

		<i>proveitosa (...)</i>
	Relação com as atividades	M139. <i>Há atividades que são feitas... por exemplo, visitas de estudo, mas, entre aspas como passeios... (...)</i>
		M140. <i>(...) descomprimir, sem uma intencionalidade (...)</i>
		M141. <i>(...) também, não podemos pensar em tudo em termos de resultados escolares (...)</i>
		M142. <i>(...) é verdade que muitas não estão integradas no objetivo 1, e estão integradas noutra objetivo estratégico... (...)</i>
	Autoanálise	M143. <i>(...) se calhar sou eu que vejo mais para o outro lado, do que para esse (...)</i>
	Visão, metas	M144. <i>(...) porque, tenho a mania de ver o copo meio vazio, em vez do copo meio cheio (risos) (...)</i>
	Colaboração	M145. <i>Há equilíbrio (...)</i>
	Colaboração	M146. <i>(...) se alguns trabalham mais, é porque é necessário que esses trabalhem mais (...)</i>
	Colaboração	M147. <i>(...) ou porque alguma disponibilidade um bocadinho maior, normalmente agarramo-nos a cada um.. (...)</i>
	Colaboração	M148. <i>(...) tentamos fazer com que a parte mais forte de cada um, seja a que contribui ...</i>
	Diversidade de competências-colaboração	M149. <i>Se um tem mais facilidade na informática contribui mais nessa parte(...)</i>
	Diversidade de competências-colaboração	M150. <i>(...) se tiver mais facilidade noutra domínio qualquer contribui nesse (...)</i>
	Interpelação	M151. <i>Dá-me ideia que numas partes vai ser muito fácil fazê-lo, para outras vai ser um bocadinho difícil (...)</i>
	Interpelação	M152. <i>(...) ainda me estou a organizar muito bem como vou fazê-lo, por exemplo a parte das atividades das escolas em termos de avaliação...</i>
	Diversidade de competências-colaboração	M153. <i>Se bem que os colegas têm vindo a avaliar nas escolas (...)</i>
	Diversidade de competências-colaboração	M154. <i>(...) agora é uma questão de fazer o apanhado (...)</i>
	Diversidade de competências-colaboração	M155. <i>(...) eu pedi-lhes que fossem fazendo logo a avaliação em termos informáticos, para que quando me chegue cá a totalidade já venha metade do trabalho feito.</i>

	Acessibilidade da informação	MI56. <i>Quando eu tiver o esboço todo, ele é enviado para toda a gente, para toda a gente ter conhecimento (...)</i>
	Intencionalidade da comunicação	MI57. <i>(...) ter conhecimento e dar opinião (...)</i>
	Intencionalidade da comunicação	MI58. <i>(...) acrescentar ou retirar o que entender (...)</i>
	Intencionalidade da comunicação	MI59. <i>(...) que acha que está menos bem ou que deverá ser completado.</i>
	Intencionalidade da comunicação /reflexão	MI60. <i>É assim, para mim ele tem que refletir o trabalho realizado (...)</i>
	Intencionalidade da comunicação /reflexão	MI61. <i>(...) seja ele positivo ou negativo...</i>
	Adequação	MI62. <i>Vou fazê-lo... no modelo que está... mas por objetivos.</i>
	Adequação	MI63. <i>De que modo é nós demos resposta aos objetivos estratégicos que nos propusemos trabalhar, pelo menos para este ano.</i>
	Qualidade	MI64. <i>Se ele vai interferir para o outro, não faço a mínima ideia... (...)</i>
	Prestação de contas	MI65. <i>(...) se for pela parte positiva ótimo, se for pela parte negativa eu não tenho problema em mostrar o que está menos bem (...)</i>
	Assertividade Confiança	MI66. <i>(...) quando nos propusemos uma meta podemos não a atingir.(...) desde que tenha toda a gente trabalhado para a conseguir, temos que nos sentir bem.. (...)</i>
	Avaliação contínua... Melhoria	MI67. <i>(...) já a mim me causou algumas dúvidas foi, como nós estamos constantemente a dar respostas (...)</i>
	Certificação	MI68. <i>(...) agora temos que realizar um relatório do nosso projeto para o Ministério. aquilo ou vai muito bem justificado, ou então para eles não funcionou (...)</i>
	Monitorização	MI69. <i>Por exemplo, em relação aos apoios educativos, nós constantemente verificamos no final do período quem são os miúdos que estão a recuperar e os que estão a precisar de um empurrão..</i>
	Fundamentação	MI70. <i>Muito bem explicado, tem que ir muito bem fundamentado...</i>

Anexo 9. Protocolo de análise da Entrevista à Coordenadora do DC Beta

<i>Protocolo de análise da Entrevista – Coordenadora do Departamento Beta</i>		
Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Caraterização do DC	Experiência profissional da coordenadora	B1. <i>deve andar por aí nos trinta, trinta e um, trinta e dois, depois da docência, vamos retirar daí quantos anos?</i> B2. <i>oito anos como diretora do centro de formação, depois também estive no Ministério, devo ter estado quatro... retiramos doze anos aos trinta e dois anos e dá quantos...</i> B3. <i>vinte? Mais?</i> B4. <i>Agora no exercício deste cargo, neste cargo este é o terceiro ano penso eu, como CD é o terceiro ano...</i>
	Composição	B5. <i>Ora bem, posso fazer aqui a conta no global... aproximadamente quarenta e três docentes de três ciclos de ensino</i>
	Experiência profissional dos coordenadores de grupo	B6. <i>Representados enquanto coordenadores no departamento temos?</i>
		B7. <i>São quatro... não, são cinco...</i>
		B8. <i>São todos de topo...</i>
B9. <i>Sim, sim, mais de vinte anos....</i>		
Caraterização das reuniões do DC	Ocorrência	B10. <i>São duas por período... normalmente a frequência é essa, e a duração são as duas horas, duas horas e picos...</i>
	- Intenção - Indisponibilidade	B11. <i>Não... para mim seriam muito mais frequentes,</i> B12. <i>no entanto, as disponibilidades, como é que eu hei-de dizer isto, as disponibilidades minhas e dos coordenadores de grupo disciplinar é que levam a que sejam apenas duas, que é o que está estipulado pelo regimento,</i>
	- Ideal - Real	B13. <i>Porque eu acho que seria muito interessante, desenvolvermos muito mais reuniões,</i> B14. <i>mas não é possível..., não é possível porque depois não há rentabilidade.</i>
	Iniciativa; Querer; Motivação	B15. <i>Não há vontade...</i>
	Conformidade Comunicação Solicitação Disponibilidade TIC/comunicação	B16. <i>Não, existem as formais,</i> B17. <i>claro que por e-mail vou enviando informação,</i> B18. <i>vou solicitando,</i> B19. <i>estou disponível...</i> B20. <i>e tenho a página da coordenação no Moodle.</i> B21. <i>Inicialmente, quase que obriguei a irem à página, porque não enviava as súmulas do conselho</i>

Caraterização das reuniões do DC	Averiguação/avaliação	<i>pedagógico diretamente aos coordenadores por e-mail, para irem à página... B22. mas, depois eu posso controlar quem vai lá e quem não vai, e verifiquei que não iam, B23. então agora envio as súmulas por e-mail, dizendo sempre que está tudo na página.</i>
	Averiguação/avaliação	<i>B24. Alguns não iam mesmo. B25. Ia um grupo disciplinar e uma coordenadora, e outra coordenadora, e acabou...</i>
	Informação	<i>B26. Sabiam que havia uma página.</i>
	Dispersão	<i>B27. Ah! Não sei, não tenho a certeza. [Os elementos dos grupos, não os coordenadores]</i>
	Informar	<i>B28. ...é informativo,</i>
	Resistência	<i>B29. e depois em muitas delas há tomadas de posição da parte dos intervenientes, dos coordenadores dos grupos, sempre na perspectiva de contrariar, B30. contrariar, B31. contrariar... tudo aquilo que tem que ser feito. B32. Portanto, as informações que eu levo, depois são sempre alvo..., a maior parte delas, ou algumas, aquelas que fundamentalmente mexem com o trabalho, são sempre alvo de crítica.</i>
	Resistência	<i>B33. Sim.[algumas decisões ou posições as pessoas são contra, certo?]</i>
	Utopos	<i>B34. Não, não apresentam sugestões. B35. As sugestões é... não é... as sugestões que há... não é viável...</i>
	Utopos Inconformidade (legal)	<i>B36. Por exemplo, um obstáculo... isto aconteceu no ano passado... que foi pedido na componente não letiva dos docentes estivesse um trabalho de projeto... aliás era retirar horas da componente letiva... o que vai contra a legislação.. B37. Ah sim, este ano também se colocou este ano... aliás, isto é recorrente.</i>
		<i>B38. Ao trabalho que é solicitado?</i>
	Inadequação Dispersão Fragmentação	<i>B39. Ah... têm. B40. O trabalho é muito trabalho, B41. e não há vontade de fazer, B42. e quando fazem, não fazem de acordo com aquilo que é pedido, que é solicitado, B43. fazem à sua maneira e descansam.</i>
	Desarticulação	<i>B44. Por exemplo, mandam para mim documentos soltos, B45. não organizam..., B46. não há organização,</i>
	Diversidade/diferença	<i>B47. agora, isto também mais nuns grupos do que noutros.</i>

Clima de trabalho no DC	Ocorrência	B48. <i>Seis não. Talvez sete porque no último período há mais, por causa do lançamento do ano letivo.</i>
	Mau	B49. <i>é horrível....[ambiente de trabalho]</i>
	Contradição Resistência Desmotivação	B50. <i>Não... é horrível.[Há respeito, interajuda]</i> B51. <i>Vão ali sempre numa perspectiva de contrariar,</i> B52. <i>de bloquear,</i> B53. <i>não há nada que valha a pena ser feito,</i> B54. <i>porque tudo é alvo de: “não vale a pena”,</i> B55. <i>“não se faz”,</i> B56. <i>e “dá muito trabalho”</i> B57. <i>e acabou...</i> B58. <i>Portanto, não há colaboração nenhuma, não há rigorosamente nada.</i>
	Não colaboração Descoordenação	B59. <i>Há! [relação fora das reuniões ela sofre a alteração? Há uma certa continuidade?]</i>
	Continuidade	B60. <i>Há. Porque no fundo, funcionam como um grupo contra outra... que sou eu.</i> B61. <i>E portanto há um iso... (palavra inacabada), elas por um lado, e eu por outro.</i>
	Fragmentação Não envolvimento	B62. <i>É assim, eu acho que aqui na escola, nesta escola, sempre houve projeto educativo, certo?</i>
Impacto do PEA	Legalidade	B63. <i>Agora, o projeto educativo sempre foi visto como... por todos... era um documento...</i>
	Artificialidade	B64. <i>Não era vinculativo...</i> B65. <i>era mais um documento que existia.</i>
	Artificialidade	B66. <i>Estava na gaveta.</i> B67. <i>E com este projeto educativo, quer queiramos quer não... quer dizer, a própria Direção, e isto tem a ver com a própria Direção, tentou implementar uma dinâmica diferente.</i>
	Gestão Desempenho Projeto Ação intencional Hábito/paradigma	B68. <i>Quer dizer: há um projeto tem que ser implementado,</i> B69. <i>e portanto o projeto organiza a nossa ação.</i> B70. <i>E Isto foi, acho eu, que não estavam habituados,</i> B71. <i>e este grupo, porque já são pessoas com muitos anos de ensino,</i> B72. <i>não estavam habituados a isto, e portanto custou, e custa, ainda perceber que há um projeto educativo que é vinculativo,</i>
	Resistência -- > mudança	B73. <i>que organiza a nossa atividade,</i> B74. <i>que colide com o pensamento destes elementos,</i> B75. <i>e portanto vai gerar aqui algum conflito.</i> B76. <i>Resultado... tudo o que é feito é nesse sentido,</i> B77. <i>mas não sei se já apropriaram o projeto educativo se não... acho que não.</i>
	Colisão de representações Conflito (causa)	

Impacto do PEA no DC	Discordância (formação, articulação)	B78. não estão de acordo com nada... B79. isto é inerente a este grupo que eu vou contar... isto é só para perceber que aquilo que eles pensam é transversal, aplica-se a tudo: B80. agora pensámos fazer o plano de formação do departamento, B81. e eu fiz uma proposta de uma ação, que aliás é uma proposta que eu venho andado a fazer..., B82. faço há uma série de tempo.... que é a articulação, a articulação curricular entre os ciclos.
	Explicação-fundamentação Inadequação teoria-ação	B83. E na reunião, na última reunião de departamento, voltei a falar nisto, e depois não querem. B84. Eu propus e expliquei que não propunha aquilo no vazio, que elas todas me tinham referido que era importante fazer porque era um problema do departamento, B85. era um problema que já tinha sido detectado no departamento por todos os grupos disciplinares... B86. e quando chega ao momento de agir... não... é sempre não. B87. Portanto, o projeto educativo é a mesma coisa... há um projeto educativo, quando ele implica agir de uma determinada maneira a resposta é “não”, mas isso é para tudo... isto é característico deste departamento.
	Resistência	
	Bloqueio Negação	
	Ausência de alternativas/propostas	B88. ...não pensam, exatamente.[não pensam também num caminho, numa alternativa...]
	Bloqueio	B89. ...eu acho que não [projeto educativo veio alterar processos]. (Silêncio)
Atitudes e práticas do CD	Liderança Competências funcionais e Humanas	B90. Pronto, eu aí vou para a parte pessoal. B91. Eu acho que um coordenador tem que ser um líder, B92. e um líder tem que ser dotado de algumas competências, é claro que tem que haver aqui competências relacionadas com a função, funcionais não é, pronto, tudo bem, B93. mas há uma componente humana que é fundamental...
	Descrição do ideal: Envolver, guiar, orientar	B94. O ser capaz de envolver, B95. o ser capaz de guiar, de conduzir... pronto... B96. e isso tem a ver muito com a personalidade de cada um, B97. e portanto um coordenador tem que ter sempre estas duas vertentes: é o conhecimento, o saber, mas depois também é a vertente pessoal
	Competências cognitivas/intelectuais e afetivas	
	autoanálise	B98. (interrupção) eu digo isto por mim, eu se calhar tenho a parte funcional, mas não tenho a outra.
	Similitude de competências	B99. Então, eles também deverão ter competências...,[elementos que integram o departamento, que também são coordenadores]
	Similitude de competências	B100. Exatamente, essas mesmas competências..., essas mesmas competências, exatamente....

Atitudes e práticas do CD e de Grupo disciplinar	cooperação Saber científico-pedagógico Saber organizacional e Comportamento organizacional	<i>B101. Têm que ser capazes de trabalhar com os elementos do grupo, portanto conseguindo esta..., pronto, de acordo com esta perspectiva, B102. mas também têm que ter ... pronto no fundo é isso... é o conhecimento funcional, da função, e na função restrita do grupo disciplinar, B103. mas também naquilo que se refere ao departamento, e naquilo que se refere à escola, à organização, também têm que ter esse conhecimento, B104. e pronto, tem que ser um conhecimento amplo, da organização... não se centrar...mas isso é válido para o coordenador de grupo, para o CD, B105. não se centrar no departamento, nem no grupo, mas sim ter uma perspectiva mais ampla da organização.</i>
	Nilismo	<i>B106. Falta tudo. (Silêncio)</i>
	Ausência de projeto	<i>B107. Não querem. Eu acho que é para qualquer.</i>
	Indisponibilidade	<i>B108. Elas não querem, elas não estão disponíveis para fazer rigorosamente nada que não seja, aquilo que elas entendem que “deve ser feito”.</i>
		<i>B109. É o fazer pouco..., entendem.</i>
	Ausência de reflexividade	<i>B110. Pois... isso não... não há preocupação em perceber porquê aqueles resultados, qual a causa daqueles resultados,</i>
	Desresponsabilização	<i>B111. porque a causa já está determinada à partida... é sempre exterior à relação do professor com o aluno... pronto. Ao ato..</i>
	Resultados/aprendizagens	<i>B112. São muito maus...</i>
	Demissão	<i>B113. E portanto não há... há sempre... portanto, digamos que a causa é sempre a mesma coisa, é sempre a mesma, e não há vontade de B114. Exatamente, e não há vontade de alterar isso.</i>
	Interesses e desinteresses	<i>B115. ...pois, exatamente, primeiro têm que identificar... B116. mas, eu não sei se não identificam, eu não sei se identificam ou não! B117. Até podem identificar, mas não querem... porque não querem o trabalho, B118. é o excesso de trabalho, é o que isso implica. B119. Implica outra dedicação, eu acho que também não estão interessados nisso, eu acho que têm outros modos... B120. Pois... deviam trabalhar... em exclusividade para a escola... mas... (silêncio).</i>

Ação do Departamento e o Agrupamento como Organização	Interferência Relação parte-todo Organização-Rede	<i>B121. Em tudo, claro, praticamente é a unidade. [papel que os grupos disciplinares, acabam por assumir, porque ele vai acabar por interferir quer nas práticas desenvolvidas no departamento, quer no agrupamento]</i>
	Meta-avaliação da organização	<i>B122. Detetam isto, detetam.</i>
	Gestão do Desempenho	<i>B123. Mas é difícil de ultrapassar, é verdade, sim senhora.</i>
	Negação das competências supervisivas (visão redutora da supervisão)	<i>B124. Bem, ao nível dos grupos não está nada presente. Digamos que o coordenador do grupo disciplinar... ele nega. [importância da supervisão, colaboração...]</i>
		<i>B125. Ele nega essas funções.</i>
		<i>B126. Exatamente, ele está ali porque tem que estar, porque alguém o escolheu para estar ali,</i> <i>B127. e só para representar e para transmitir, é um elo.</i>
		<i>B128. Só de informação, não tem mais nenhuma atividade,</i> <i>B129. não tem nenhuma função de coordenação, de supervisão, de avaliação, não tem nada disso...</i>
		Dimensão passiva
	Negação das competências supervisivas	<i>B131. Uma imposição? Por exemplo... e isto impõe, e dizem, e vem sempre referido em ata, contrariando tudo e todos, não têm qualquer função supervisora</i>
	Supervisão como inspeção (Visão redutora) (preconceito... paradigma)	<i>B132. Afirmam, que não têm. Relativamente às grelhas, afirmam que não vão ver grelhas nenhuma, recebem as grelhas, limitam-se a receber...</i>
	Ausência de monitorização Ausência de <i>Rigor</i>	<i>B133. Exatamente, as grelhas excel de final de período com as classificações dos alunos, e a realizar por cada professor em relação às suas turmas.</i>
	Inconformidade (referentes externos e internos)	<i>B134. Sim, sim.[Não querem ver? Não querem verificar se está em consonância, nomeadamente com o ditado, e afirmado pelo conselho pedagógico, projeto educativo...? Então, no fundo estão contra a lei, o regulamento interno?]</i>
		<i>B135. Sim.[O regulamento interno, e portanto os referentes externos, também?]</i>

Ação do Departamento e o Agrupamento como Organização		<i>B136. Pois se calhar não têm... da gravidade do que está escrito. Mas está, e é enviado para a diretora.</i>
	Individualismo Arbitrariedade (micropolítica)	<i>B137. são nichos, nichos mas independentes.</i>
		<i>B138. Ah, sim, exatamente. [mas de influencia?]</i>
	Micropolítica	<i>B139. (Silêncio) Eu acho que pensam que têm poder, e eu acho que uma das coisas que estão a perceber, é que esse poder que eventualmente tiveram, ele está a desaparecer. Eu acho que isto também deve ser um motivo de..,</i>
	Micropolítica Choque de paradigmas	<i>B140. Indignação para os elementos. Exatamente, eles são pessoas... a maior parte deles já estiveram integrados em órgãos de gestão, e portanto isto para eles já lhes trás alguma vantagem... B141. ou seja, eles olham para a escola ainda segundo as lentes que tinham no momento em que eram... em que estiveram na direção... só que isto mudou tudo, e eles não acompanharam essa... B142. mas estão a perceber que as coisas estão a mudar, e estão a sentir que de algum modo a palavra deles já não tem aquela influencia que teve.</i>
	Choque de paradigmas (O pseudodemocrático e o Suposto burocrático)	<i>B143. Emerge de uma outra forma de organização que existia no passado. Agora temos um diretor não é?... e a experiência destes elementos com a direção não tem nada a ver com este modelo. É com outro um outro modelo colegial, para eles tudo é colegial...</i>
	Conflito → lideranças	<i>B144. Sim..., mas é assim... mas de qualquer maneira existe alguém... alguém que manda...</i>
		<i>B145. ...pronto, e ainda não entenderam que há alguém que mande... ou porque não reconhecem competências, não sei, mas não entenderam, acham que toda a gente manda, elas também mandam...</i>
	Resistência/jogos de poder	<i>B146. ...não querem, não querem...</i>
		<i>B147. Exatamente, contrariando.</i>
	Mal-estar profissional	<i>B148. provavelmente, mas as circunstâncias... quer dizer, o tempo também não está assim grande coisa para ninguém... (sorriso)</i>
		<i>B149. Não é só para elas, é para toda a gente...</i>
	Inadequação entre a dimensão teórica e prática	<i>B150. É assim o plano de ação tal como foi apresentado, na minha perspectiva, e de acordo com aquilo que eu sei no meu departamento, é mais do mesmo. Ou seja, é aquilo que sempre fizeram, agora, é claro arrumando de acordo com os objetivos estratégicos, tem esta vantagem.</i>
Vantagem formal do PEA	<i>B151. Tem uma vantagem de organizar já as atividades todas com os objetivos, B152. mas o esquema de pensamento, de elaboração do projeto de ação é exatamente igual ao que faziam no passado para o plano anual de atividades que era um conjunto de atividades... perfeitamente</i>	

Ação do Departamento e o Agrupamento como Organização	Representações /esquema de pensamento fraturante	<i>B153. desconexas, continua a ser, agora de facto tem aquela organização... mas o plano de ação, o conceito plano de ação ainda não interiorizado...</i>
	Defesa de um suposto <i>simplex</i>	<i>B154. Era muito complicada, tinha muita coisa, era a questão da avaliação da atividade, explicar quais eram as metas e têm dificuldade ainda... no plano de ação muitas metas que vêm lá, não são metas, são objetivos das atividades, mas pronto...</i>
	Os instrumentos e a avaliação	<i>B155. Acho que algumas até não avaliam, ou não têm instrumentos.</i>
	Dimensão formal do que se projeta (ausência de intenção de finalidade ou propósito)	<i>B156. Está. [Ou seja, em relação ao plano, enquanto papel, está bonito?]</i>
	<i>Desarticulação</i> do vivido	<i>B157. Pois... ainda não está interiorizado... a ideia é não está interiorizado o conceito de plano de ação... porque não querem... é só porque não querem...</i>
	Negação da formação	<i>B158. Podia ser... é claro que devem apostar numa formação, porque afinal de contas desvinculam-se dos processo de formação. B159. De qualquer maneira obrigar a esta formação vai ser má política porque, na última reunião, que eu já referi, que propus a formação para o departamento para a articulação curricular, quando chegou a esse ponto, caiu o Carmo e a Trindade porque obrigar a participar numa ação de formação, cuja necessidade resultou ..., não fui eu que inventei, foram elas próprias que disseram em todos os relatórios, referiram isto: que havia um problema na articulação, quando se propõe uma solução, desvinculam-se, não querem...</i>
	Desalento	<i>B160. (interrupção) não querem, não querem... não vale a pena, não acreditam que valha a pena...</i>
	Entropia	<i>B161. Há equidade... pelo aspeto negativo... B162. Eu tinha a ideia de um grupo disciplinar que integra este departamento, em que eu achava que trabalhavam, investia no trabalho e que era dedicado e..., mas neste momento não sei se é verdade este pensamento meu. Porque, não sei...</i>

Ação do Departamento e o Agrupamento como Organização	A liderança, a participação e a demissão (ética profissional e as condutas)	B163. <i>Pode ser, porque a pessoa também é importante, porque acho que aqui... a personalidade de quem está à frente, eu acho que é importante, não é só o conhecimento, também é a outra a vertente...</i>
		B164. <i>Pois,... agora se é suficiente não sei...</i>
		B165. <i>As minhas? Ah... são muito mazitas, eu acho, e por aquilo que eu tenho ouvido referir, não sei se irão elaborar um relatório, cada grupo disciplinar, no sentido de um relatório exaustivo que permita ver todas as áreas... tudo... e vai-me calhar a mim depois fazer essa parte, estou mesmo a ver...</i>
		B166. <i>Pois, isso não...[Nem extrair daí alguma leitura?]</i>
		B167. <i>Exatamente [Que implique uma corresponsabilidade também no processo e no resultado]</i>
	Conflito	B168. <i>Sim.[Se eu estou a interpretar bem o que está a dizer: eles estão ali a observar, mas não são sujeitos que intervêm no próprio processo, estão ali apenas numa relação de exterioridade, é isso?]</i>
	O trabalho em rede e os requisitos da cooperação	B169. <i>Vai interferir. Mas o Gabinete de Avaliação também conhece esta realidade. Mas interfere porque o gabinete de Avaliação vai utilizar os relatórios que os grupos disciplinares fizeram, e depois os coordenadores de DC também fizeram. O CD também é importante na elaboração do relatório...</i>
	A avaliação, a informação e o uso (intervenção/ação)	B170. <i>Se detetar isso deve dizer, deve assinalar, claro [Imagine que num gabinete de avaliação é detetado lacunas, dificuldades, obstáculos nas dinâmicas de todo um trabalho produzido, por exemplo por um departamento]</i>
	Do poder da avaliação à capacitação para a melhoria	B171. <i>Ah.. é, [Não acha que é mais um elemento de perturbação?] mas é a realidade. Eu acho que nestas coisas, na avaliação, deve ser tudo real, aquilo que é detetado é referido, depois... há o depois, as consequências, depois logo se vê...</i>
	Performance management A avaliação e o uso (diferentes stakeholders)	B172. <i>(interrupção) deve ser trabalhada, mas depois eventualmente também aí a Direção deve ter uma palavrinha a dizer.</i> B173. <i>Exatamente, tem que ser consequente.</i> B174. <i>Não pode ser produzida e ficar ali...</i> B175. <i>mas isto leva tempo, porque há consequências e os grupos têm que trabalhar, o que se exige é que os grupos olhem para os resultados e percebam o que está ali,</i> B176. <i>e trabalhar no sentido de ultrapassar o que está ali a ser detetado,</i> B177. <i>os problemas que estão ali a ser detetados...</i>

	Formação prioridades: Liderança, motivação, colaboração, trabalho em rede	<i>B178. Que tema escolheria? Então o tema das lideranças... da motivação, de facto parece que é importante, e a liderança também, da colaboração, o conceito de trabalho em redes, em parcerias... acho que é importante a motivação, a colaboração...</i>
	A legitimidade dos formadores	<i>B179. Certo. Não é com internos, internos nem pensar.</i>
	A dinâmica e o clima organizacional	<i>B180. Eventualmente pode ser uma relação de poder, porque se alguém se propõe trabalhar um tema com... (sorrisos) vamos ver, vamos ver. Obrigado.</i>

Anexo 10. Protocolo de análise da Entrevista à Diretora do Agrupamento Zeta

Protocolo de análise da Entrevista à Diretora do Agrupamento Zeta		
Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Caraterização (Diretora)	Experiência profissional	D1. <i>Então... Passei pelos diferentes modelos de gestão desde os antigos conselhos diretivos, conselhos executivos e depois a implementação deste despacho normativo com este modelo de gestão, exerci os cargos desde vogal do conselho executivo até vice-presidente, presidente, presidente da CAP.</i>
		D2. <i>Tenho feito um percurso intermitente, não tenho estado sempre na gestão, tenho feito percursos intercalados... que acho que é mais produtivo.</i>
Caraterização do Agrupamento	Agrupamento de escolas	D3. <i>Este agrupamento tem 12 escolas ativas, começou com 13, mas uma dela já encerrou... estava naquelas com menos de 21 de alunos.</i> D4. <i>Temos 12 escolas, uma Secundária com 3.º ciclo, uma Básica Integrada que tem do Pré-escolar ao nono ano, e as restantes são 2 JI, e os resto são 1.º ciclo, alguns com JI.</i>
	Modalidades de Ensino	D5. <i>Há o regular, o profissional, temos o PCA´s também, o PIEF que é outra modalidade, já tivemos os CEF's também que agora terminaram, que dá lugar agora ao vocacional, que é um bocadinho diferente...</i>
		D6. <i>Todos têm estágios, sim.</i>
	População Escolar	D7. <i>Neste final de ano temos 2711 alunos e 227 docentes. Os alunos a maioria está no 1.º ciclo, o grupo maior é o 1.º ciclo.</i>
Caraterização da população escolar	D8. <i>...neste momento temos de tudo, depende das escolas. Temos escolas da zona rural, em que o nível económico é bastante fraco, e há muito apoio até das juntas da freguesia, e é realmente uma população carenciada, até outras escolas aqui próximo em que a maioria da população é classe média-alta, pais formados...</i> D9. <i>Há aqui um grupo novo, que é recente, e que tem um nível socioeconómico bastante... médio.</i>	

Caraterização do Agrupamento	Necessidades educativas (diversidade) Parcerias	<p>DI0. <i>A escola tem duas unidades de ensino estruturado, uma de 1.º ciclo e outra de 2.º- 3.º ciclo com continuidade para alunos com problemáticas do espectro do autismo estão mais ou menos...</i></p> <p>DI1. <i>temos resposta para todos inclusive estamos a dar resposta a outro concelho, o qual não tem nenhuma unidade e os alunos são transportados pela Câmara para as nossas escolas... frequentam as nossas escolas.</i></p>
	Pessoal docente	<p>DI2. <i>Em relação ao pessoal docente, nós temos todo o pessoal profissionalizado, não há ninguém que não seja profissionalizado, temos muito poucos contratados, a maioria dos contratados estão no 2.º ciclo, porque a escola não tem quadro, e portanto no português e no inglês há ainda carências,</i></p> <p>DI3. <i>e há ainda contratados, e no ensino especial não há professores do quadro também para a situação aqui do nosso agrupamento...</i></p> <p>DI4. <i>nos outros grupos disciplinares são tudo professores ou de quadro de agrupamento, ou de QZP, portanto tudo pessoas profissionalizadas e a maioria delas com mais de 20 anos de serviço.</i></p>
	Necessidades identificadas/ Formação	<p>DI5. <i>Nestes últimos anos, tem-se identificado lacunas que têm sido resolvidas com formadores internos, portanto tem havido formação feita de acordo com as necessidades, estamos a preparar para o ano que vem alguma formação por exemplo, o grupo de português do 2.º ciclo vai continuar, e fez este ano formação no âmbito das metas curriculares e não só, do acordo ortográfico, e vai continuar com essa formação para o ano...</i></p> <p>DI6. <i>Portanto, vai da continuidade no 1.º ciclo, da formação que tem havido, e também vai ter continuidade...</i></p> <p>DI7. <i>depois temos departamentos que temos alguma dificuldade em implementar as necessidades de formação, porque os próprios... não colaboram o que seria necessário.</i></p>
(Dinâmica organizacional)	Os Departamentos Curriculares estrutura estratégica	<p>DI8. <i>Nesta lógica dos agrupamentos em que há uma população extremamente grande, como é o nosso caso, a lógica dos departamentos é fundamental para a organização.</i></p> <p>DI9. <i>Se os departamentos não funcionarem nada passa de informação, as coisas não funcionam, não se</i></p>

A importância dos Departamentos e o Agrupamento	O todo e a parte	<i>organizam, porque não têm ninguém de proximidade a acompanhar o trabalho, e portanto o coordenador de departamento, e os departamentos são fundamentais na colaboração... da organização.</i>
	Diversidade de empenho	D20. <i>No nosso caso, temos departamentos que pegam em tudo, e levam tudo a bom porto, e realizam, e empenham-se,</i> D21. <i>e temos outros que não se empenham, é nesses que se calhar temos de agir com maior precisão.</i> D22.
	O papel das lideranças intermédias	D23. <i>Eu até expliquei isto no conselho geral, para nós é muito complicado, eu chego ao fim do ano e alguns professores de escolas que vêm cá menos vezes, eu mal os conheço,</i> D24. <i>e portanto não consigo ter um diálogo de proximidade e acompanhamento com essas pessoas, esse papel tem que ser representado pelo coordenador de grupo, e pelo coordenador de departamento.</i> D25. <i>E enquanto as pessoas não assumirem o papel de líder intermédio, as coisas não funcionam, precisamos que eles assumam o seu papel...</i>
	Formação das lideranças intermédias	D26. <i>se calhar essa é uma das formações que se identificaria para o futuro.</i>
	Iniciativa, autonomia	D27. <i>...completamente... [o CD não é somente mediador, terá que ter iniciativas, propostas, terá que ter uma atitude proactiva...]</i>
Reflexividade	D28. <i>Eu penso que sim, mas no ensino as coisas não se mudam num ano, porque é preciso completar um ciclo para perceber.</i>	
Inovação	D29. <i>Por exemplo, ao nível do 1.º ciclo onde se está a fazer a intervenção grande, ao nível de um projeto (omissão do nome do projeto) com integração no Fénix, com estas técnicas inovadoras que se está a usar, com a organização diferenciada, os resultados parecem melhorar, e parece já haver esse indicador, mas sem chegarmos ao 4.º ano com os alunos que iniciaram no 1.º ano, não se pode perceber a perspetiva que</i>	
Desenvolvimento		

<p>Resultados</p> <p>Articulação (científica e organizacional)</p> <p>As práticas educativas e o sucesso escolar</p>	<p><i>temos aqui.</i></p> <p>D30. <i>Nos outros ciclos, é importante também haver esta intervenção, porque por exemplo o 5.º e 6.º ano, o 2.º ciclo, enquanto nos resultados nacionais no 1.º ciclo não estamos muito bem, na maioria das escolas das médias nacionais, chegamos ao final do 2.º ciclo, e temos aqui uma grande alteração... o que é que se passa neste ciclo?</i></p> <p>D31. <i>É importante haver esta reflexão, e só quem pode fazer esta reflexão é o próprio 2.º ciclo,</i></p> <p>D32. <i>porque são eles que têm a noção das dinâmicas, do que é implementado, do trabalho de sala de aula que é fundamental, enquanto não se mudar a sala de aula não temos sucesso.</i></p> <p>D33. <i>O sucesso constrói-se na sala de aula, e porque há que trabalhar muito nestas técnicas porque é aqui que temos o problema...</i></p>
<p>O feedback dos pais e encarregados de educação (prestação de contas)</p> <p>A intencionalidade das práticas-articulação</p>	<p>D34. <i>Penso que sim, até porque aquilo que se está a fazer neste momento na avaliação, as conversas que se tem tido com encarregados de educação...</i></p> <p>D35. <i>Na avaliação de alunos, em relação à expectativa que tinham em relação aos seus filhos e aos progressos que os filhos iam fazer, tem sido muito positiva, as pessoas sentem...</i></p> <p>D36. <i>e conseguem perceber os progressos dos filhos, e isso é extremamente importante, até a nível dos alunos com maiores dificuldades... com necessidades educativas, aquela sensação que eles evoluíram é extremamente importante para as famílias, e as famílias passam esta noção também para os professores, e isto acaba por dar um certo incentivo, é um bocadinho motivador.</i></p> <p>D37. <i>No 2.º ciclo temos as duas “ondas”, no caso do português há essa preocupação, está a haver este trabalho também de articulação com o 1.º ciclo já,</i></p> <p>D38. <i>na matemática com alguma dificuldade... começa agora a tentar-se fazer, mas... com muita dificuldade.</i></p>
<p>Um agrupamento</p>	<p>D39. <i>No 3.º ciclo e Secundário não querem articular nada, e as coisas param por aí.</i></p>

	<p>diferentes desempenhos A avaliação e a fundamentação</p> <p>Diferentes perspectivas sobre avaliação dos DC</p>	<p>D40. <i>Genericamente, a noção que o 3.º ciclo e o Secundário têm, é que continuamos com a velha definição: “ as minhas notas são soberanas e são só minhas e ninguém tem nada que saber... não tenho nada que justificar as minhas avaliações”, esta é uma questão que não se põe nos outros ciclos,</i></p> <p>D41. <i>por estranho que pareça, as notas são contestadas pelos coordenadores, os coordenadores discutem as notas, o “porquê” de haver aquela avaliação, e é justificada, e depois não se encontra nos elementos de avaliação que foram aplicados, a justificação para aquelas notas, e isto é questionado caso a caso... que é uma coisa que não se faz nos outros ciclos.</i></p>
<p>As Melhores práticas de coordenador e elementos do DC</p>	<p>Interpretar do programa/projeto</p> <p>Verdadeiro supervisor Perceber Mobilizar Ajudar Acompanhar</p>	<p>D42. <i>Acima de tudo, precisa de conseguir mobilizar os colegas, e levar os colegas a acreditar nos objetivos definidos para o agrupamento e/ou para aquele departamento, e levá-los a trabalhar todos, nesse sentido, conseguir mobilizá-los nesse sentido.</i></p> <p>D43. <i>Depois, tem que ser um verdadeiro supervisor, ele tem que acompanhar o trabalho dos colegas</i></p> <p>D44. <i>tem que perceber o que é que os colegas fazem,</i></p> <p>D45. <i>e tem que conseguir ajudar aqueles que precisam ser ajudados.</i></p> <p>D46. <i>Este trabalho de acompanhamento é fundamental.</i></p>
	<p>Identificação de perfis (coordenador de DC e de grupo disciplinar)</p> <p>Desenvolvimento versus segurança versus confiança</p>	<p>D47. <i>Eu considero que em termos de perfil será semelhante,</i></p> <p>D48. <i>só que aqui será um acompanhamento a outro nível já científico mesmo,</i></p> <p>D49. <i>e nós sabemos que há colegas que têm algumas lacunas científicas, e até por alguns casos que temos experimentado, quando o coordenador tem o seu papel de acompanhar, e de auxiliar e pelo trabalho de pares consegue-se colmatar muitas dificuldades, e a verdade é que vemos pessoas a evoluir neste sentido.</i></p> <p>D50. <i>Nós temos tido vários casos no 1.º ciclo, professores que tinham alguma dificuldade em trabalhar, que eram contestados inclusive pelos pais, e que neste trabalho de parceria com os pares, e de</i></p>

		<i>acompanhamento, conseguiram crescer o suficiente para hoje não serem contestados, e para que o seu trabalho seja efetivamente de qualidade.</i>
		D51. ... e pedagógico.[essa supervisão situar-se-á ao nível científico e pedagógico?]
	Diferentes representações diferentes atuação do DC: duas dinâmicas	D52. <i>Há de tudo. No agrupamento nós temos de tudo, e temos pessoas que trabalham em grupo, mesmo ao nível do 3.º ciclo e do Secundário,</i>
	Cooperação e alheamento	D53. <i>temos grupos que trabalham efetivamente em parceria e que se apoiam mutuamente,</i>
	Sentido de pertença (PEA)	D54. <i>e temos outros que vivem completamente de costas viradas, em que ninguém sabe nada uns dos outros.</i>
	Necessidade da coesão	D55. <i>Há estas duas dinâmicas, isto depende muito da mobilização que o grupo e o departamento consegue ter,</i> D56. <i>e também da apropriação da legislação que as pessoas precisam de se apropriar, e perceber que hoje temos um estatuto da carreira docente que não diz que nós somos professores do Ministério da Educação, diz que nós somos professores de uma determinada escola, e estamos vinculados ao projeto educativo dessa escola, e isso é algo que as pessoas, ainda não se apropriaram, ainda continuam a achar que podem viver aqui e não ter nada a ver com a escola onde trabalham.</i> D57. <i>Eles estão vinculados à escola onde trabalham, e isso é extremamente importante, ninguém trabalha para uma empresa e defende a empresa alheia.</i>
Impacto do PEA E da Avaliação	A avaliação e a impossibilidade da indiferença	D58. <i>Mais uma vez tivemos aqui de tudo... a síntese que eu faria daquelas reuniões é que, de uma maneira geral, todas as pessoas interiorizaram a importância do relatório, contestado ou não, mas interiorizaram essa importância, e reviram-se ou não no Relatório, mas perceberam que têm que fazer alguma coisa para alterar o que está no Relatório, e para integrar outras coisas.</i>
	Impulsionadora da reflexão	D59. <i>Portanto, penso que foi fundamental até como foco de discussão, porque eu continuo a achar que mais importante é discutirmos as coisas, porque quando está tudo calado quer dizer que ninguém está a fazer nada e portanto, também não bom...</i>

		<i>D60. é muito importante, estarmos todos a discutir se é melhor assim, se é melhor assado, e chegarmos a algum lugar.</i>
	Impulsionadora da ação	<i>D61. ...e dinamizou uma nova perspectiva do âmbito escolar, D62. as pessoas tinham sempre aquela perspectiva de repetir sempre o mesmo, D63. todos os anos levantamos os problemas e depois nada é feito para concretizar. D64. Aqui foi um bocadinho centrar naquilo que era importante, e penso que a maioria dos departamentos interiorizou isto...</i>
	O PEA e o Espaço	<i>D65. Exatamente, até para as pessoas perceberem onde é que se situam e o que é que dinamizam.</i>
	A avaliação e os processos de melhoria	<i>D66. Sim... mas a questão dos resultados escolares vem por hábito, D67. até esta altura aquilo que se fez foi uma mera leitura dos resultados escolares, que depois não tinha conclusões, D68. porque fazia-se a leitura, verificavam-se os dados, via-se o insucesso, mas depois não havia uma ação, e essa era quanto a mim a grande falha que nós tínhamos já como escola Secundária, e que volta a acontecer aqui...</i>
	Reflexividade	<i>D69. ...perceber o contexto, e perceber o porquê dos dados, e fazer alguma coisa para resolver os problemas, porque se nós sabemos quais são os problemas, mas não fazemos nada, então estamos sempre na mesma, não é?</i>
	Evolução gradual	<i>D70. Eu penso que sim, que vai ter efeitos práticos... pelo menos é a minha expectativa (sorrisos), que independentemente... pode não ser já muito relevante, D71. mas eu estou à espera que este ano, o facto das pessoas fazerem o seu relatório de avaliação e de tentarem apropriar-se do que propuseram e ver os resultados vá ter um efeito prático que, pelo menos lhes possibilita, o ter a noção da realidade onde estão inseridos, e que se calhar vai fazendo algum efeito.</i>

	c/ riscos	<i>D72. Mas isso tem sempre. [Não se corre também o risco de alguém se demitir desta necessidade de planificar, implementar, avaliar]</i>
	Coerência (adequado/ inadequado)	<i>D73. Isso é um risco, [De determinados grupos disciplinares, ou de determinados relatórios aí produzidos, poderem ser artificiais] D74. mas... aquilo que eu tenho lido, até mesmo na avaliação de desempenho, eu acho que as pessoas não fogem muito àquilo que efetivamente realizam, e portanto se calhar não vão ser tão irrealistas, nem vão querer doirar as coisas de maneira a não serem reconhecidas naquele trabalho.</i>
	O preconceito da avaliação	<i>D75. A avaliação nunca é bem-vinda (sorrisos), é sempre um elemento de controvérsia, e de discussão... mas não se cresce sem isto, portanto é um “mal” necessário.</i>
	Esperança	<i>D76. (sorrisos) ... Não de lá chegar. De nada. (sorrisos).</i>